

III. ANALYSE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

INTRODUCTION

Comme déjà évoqué dans la préambule de ce rapport, notre évaluation des compétences linguistiques des élèves poursuit trois objectifs.

Le premier concerne l'efficacité du modèle «immersion partielle». Nous cherchons à examiner si l'enseignement/l'apprentissage dans la filière bilingue mène les élèves vers de meilleures performances linguistiques que l'enseignement/l'apprentissage dans la filière régulière.

Tout en étant intimement lié au premier questionnaire, le deuxième objectif se rapporte à la pratique de l'évaluation. Il consiste à identifier un certain nombre d'indicateurs de compétences linguistiques qui devraient permettre, le cas échéant, de situer rapidement les performances des apprenant(e)s de l'allemand langue seconde dans différents domaines.

Le dernier objectif est motivé par la récente évolution de la politique en matière d'évaluation des compétences linguistiques des apprenant(e)s de langues secondes. Il s'agit de la mise en pratique de l'échelle de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'environnement scolaire. Nous avons notamment voulu «tester» la pertinence des descripteurs de compétences langagières du *Portfolio Européen des langues* (PEL) pour l'auto-évaluation, ainsi que les descripteurs de l'échelle du *Cadre commun* pour l'estimation du niveau de compétence des élèves du gymnase dans le domaine de la production écrite.

Pour analyser les compétences linguistiques dans ces trois dimensions, nous avons investigué les performances des élèves à deux moments de leur cursus gymnasial; la recherche est donc articulée en deux volets.

Rappelons que, lors du premier volet de la recherche¹, nous avons évalué une production écrite (explication de texte) des élèves, en fin de 2^e année, qui ont de plus procédé à une auto-évaluation portant sur les quatre domaines de compétence *Ecouter, Participer à une conversation, Parler*

¹ Rappelons que les résultats de nos premières investigations ont fait l'objet d'un rapport intermédiaire (Wokusch, S. et al. (2001). Ce rapport peut être consulté dans son intégralité sur le site internet de l'URSP (www.djf.vd.ch/URSP).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

de façon suivie et Lire; cette auto-évaluation reposait sur les listes de repérage du *Portfolio européen des langues* (PEL).

Partant des résultats de nos analyses, nous avons dès lors fait un pronostic – très prudent – quant au niveau linguistique général des élèves, attendu en fin de 3^e année de gymnase, c'est à dire à la fin de du cursus gymnasial : selon l'échelle du *Cadre commun*, on s'attendait à ce que la majorité des élèves MREG atteignent le niveau B2, et les élèves MBIL le niveau C1.

Notre deuxième prise d'information, effectuée à la fin de la 3^e année de gymnase, devait confirmer ou infirmer ce pronostic. En raison de ressources humaines limitées et du contexte particulier lié aux examens de maturité, nous avons dû restreindre cette fois notre exploration aux performances des élèves en production écrite. Notre corpus était alors constitué de textes produits dans le cadre de l'examen de maturité des mêmes élèves qui avaient déjà participé au premier volet de notre recherche.

Choix méthodologiques

La conception des outils d'investigation était soumise à un certain nombre de contraintes : afin d'avoir une vision réaliste des compétences atteintes à la fin des 2^e et 3^e années du gymnase, il fallait intervenir aussi tard que possible dans l'année scolaire. De plus, nous avons souhaité limiter au maximum notre intervention dans les classes tout en obtenant des données pertinentes.

Le questionnaire d'auto-évaluation

L'objectif de ce questionnaire est d'explorer l'opinion des apprenant(e)s sur elles et eux-mêmes par rapport à ce qu'elles/ils sont capables de faire en allemand². Il est important de noter que, dans cette partie de notre investigation, l'accent est mis sur l'affirmation des savoir-faire linguistiques existants et non sur des lacunes de compétence. L'auto-évaluation repose sur les listes de repérage du *Portfolio européen des langues*. Nous avons identifié le niveau B2 (*Vantage*) comme «niveau repère» pour l'auto-évaluation des élèves de maturité bilingue (MBIL).

Pour comparer des élèves de maturité régulière à des élèves MBIL, nous proposons un deuxième niveau qui permet aux élèves MREG de se repérer de manière positive, et non seulement en se situant par rapport au

² G. Schneider & B. North (2000).

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

niveau cible pour les élèves de maturité bilingue. C'est pour cela que nous avons intégré le niveau inférieur (B1 à B1+) dans cette version spéciale du *Portfolio* (cf. annexe 1). Les quatre domaines de compétence font l'objet de l'auto-évaluation (la terminologie est identique à celle utilisée dans le *Portfolio*) : *Ecouter; Participer à une conversation; Parler de façon suivie; Lire*.

Notre version du *Portfolio des langues* se différencie sous plusieurs aspects de la version expérimentale du *Portfolio* suisse (la seule dont nous disposons pour élaborer nos listes de repérage) : d'abord, les descripteurs ont été sélectionnés de manière à ne proposer que des situations réalistes et/ou familières aux élèves. De plus, après avoir pris conseil auprès de Mme Sigrid Andenmatten du Centre de langues de l'Université de Lausanne, institution activement impliquée dans l'évaluation du *Portfolio*, nous avons procédé à quelques modifications des formules proposées. Ce travail d'édition s'était justifié puisque l'évaluation de la version expérimentale du *Portfolio* suisse a montré que les descripteurs n'étaient pas toujours formulés de manière suffisamment claire pour les utilisateurs et utilisatrices³.

Les affirmations du questionnaire sont regroupées selon le domaine de compétence, et les descripteurs pour les deux niveaux sont mélangés et non identifiables pour les élèves.

Enfin, pour chaque descripteur, nous avons proposé trois possibilités de réponses graduées selon le niveau de compétence (*au-dessus du niveau actuel, correspond au niveau actuel et au-dessous du niveau actuel*) au lieu des rubriques (*moi, enseignant(e), ceci est un objectif*) du *Portfolio* officiel.

Le questionnaire d'auto-évaluation était accompagné d'un texte informatif illustrant le niveau B2 (texte issu d'une épreuve modèle de l'examen de la *Zentrale Mittelstufenprüfung* du Goethe-Institut, examen que nous situons au niveau B2).

Concernant la fiabilité des données récoltées au travers de cet instrument, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'une part d'un outil élaboré sur la base d'une version expérimentale du *Portfolio* (dont la version définitive est sortie en 2001) et, d'autre part, d'un outil et d'une démarche qui ne sont pas familiers aux élèves. Pour ces raisons, nous n'avons effectué qu'une analyse globale par rapport à chacun des quatre domaines de com-

³ Europäisches Sprachenportfolio Schweiz, *Newsletter 3* / janvier 2001, p. 8.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

pétence, en nous demandant comment se situe tant la population MBIL que la population MREG par rapport aux deux niveaux proposés.

Quant à l'attribution de la population à l'un ou l'autre niveau dans les quatre domaines de compétence *Ecouter, Lire, Parler de façon suivie* et *Participer à une conversation*, nous procédons d'une manière semblable à celle proposée par le *Portfolio* officiel : un niveau est considéré comme atteint quand le repérage est positif pour 80% des descripteurs. Chaque descripteur de niveau est considéré comme un indicateur partiel d'un niveau de compétence donné.

L'objectif de ce *Portfolio spécial* n'est pas une analyse de détail, mais le dégagement de tendances concernant la correspondance des différentes populations aux deux niveaux proposés.

Production écrite et axes d'analyse

Type de texte analysé : Lors de notre 1^{re} investigation, la tâche de production écrite invitait les élèves à expliquer comment ils/elles comprenaient un texte inconnu très court de Franz Kafka (*Kleine Fabel*). Lors de l'examen de maturité en 2001, la tâche consistait à produire un texte écrit autour d'un long texte connu et travaillé auparavant (roman, nouvelle, pièce de théâtre).

Dans le contexte de notre enquête, ce type d'activité offre deux grands avantages.

Tout d'abord, contrairement à la situation de production orale avec un interlocuteur, l'écriture permet (en général) un certain contrôle de la qualité du produit final par les opérations d'«édition», c'est à dire que le texte peut être corrigé pendant le processus d'écriture. Le temps limité mis à disposition pour s'acquitter de la tâche, ainsi que le niveau de complexité du texte devraient cependant amener les élèves à se concentrer en priorité sur le contenu de leur production. On peut alors supposer que les textes produits correspondent à des compétences linguistiques acquises de manière relativement stables puisque mobilisables dans des conditions de travail difficiles. Ainsi, les différences qualitatives des textes peuvent être attribuées à la compétence des élèves qui en sont les auteurs.

Ensuite, la nature de la tâche est familière aux élèves; l'explication de texte fait partie du canon obligatoire des activités qui sont entraînées durant le parcours gymnasial. Notons aussi que de telles tâches – de plus

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

en plus élaborées – font partie intégrante des exigences rencontrées lors de certains parcours universitaires en langue allemande. Situer les compétences dans ce domaine de production écrite permet dès lors de faire un pronostic quant à l'aptitude à suivre un tel parcours avec succès – du moins en ce qui concerne les prérequis en compétence linguistique.

Longueur du texte analysé : L'analyse effectuée lors de la première prise d'information prenait en compte le texte entier que les élèves avaient produit en 45 minutes; la longueur moyenne de ces textes est de 138 mots, mais les écarts à cette moyenne sont cependant très grands comme nous allons le voir plus loin.

L'analyse des variables quantitatives des textes produits lors de l'examen de maturité se fonde sur le début du texte intégral rédigé, qui pouvait être très long. Nous avons pris en compte le texte depuis sa 2^e phrase pour enlever l'éventuelle reformulation de la tâche demandée. Nous avons aussi écarté les citations dépassant 3 mots. Enfin, nous avons veillé à ne pas tronquer la dernière phrase prise en considération, ce qui fait que le nombre de mots peut légèrement varier. La longueur moyenne des échantillons est de 257 mots.

Pour analyser les variables qualitatives, nous nous sommes basées sur le texte intégral.

Critères d'analyse : Comme nous venons de l'indiquer plus haut, notre étude a également pour objectif d'identifier et, le cas échéant, de valider plusieurs indicateurs de compétence linguistique.

Dans cette perspective, nous avons pris en compte un maximum d'aspects, tant quantitatifs que qualitatifs (lexicaux, grammaticaux, textuels et discursifs) utilisés dans les analyses effectuées lors de la première prise d'information.

Le tableau 4.1 ci-après regroupe les paramètres qui ont été alors choisis. Pour l'analyse des textes produits lors du 2^e volet de l'étude nous n'avons retenu que les paramètres qui, auparavant, avaient été identifiés comme indicateurs potentiels de compétence linguistique (marqué d'un *).

Nous avons d'abord dépouillé les textes en fonction des indicateurs quantitatifs. Ensuite, nous avons soumis les textes à une évaluation selon deux paramètres qualitatifs et généraux qui sont la *textualité* et la *qualité globale* des textes. Notre évaluation de la *textualité* repose sur 4 niveaux de

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Tableau 4.1: Paramètres saisis dans l'analyse

Rubrique	Critères
*Longueur du texte	Nombre de mots au total (est considéré comme mot tout ce qui se trouve entre deux espaces)
Nombre de phrases complexes	Nombre global de subordonnées, coordonnées, constructions infinitives et participiales
Complexité 1	Taux : nombre de mots par phrase
Complexité 2	Taux: nombre de phrases complexes par nombre de phrases
*Densité erreurs globales	Quotient : somme de toutes les erreurs / nombre de mots au total
*Lexique	Nombre de mots pleins différents : noms, adjectifs, adverbes, verbes, modalisateurs
*Erreurs mots pleins / idiomaticité	Choix erroné d'un mot isolé ou à l'intérieur d'une expression, choix d'une mauvaise préposition (indépendamment de la valence); déformation d'un mot par l'orthographe
Erreurs de valence	Complément du verbe, de l'adjectif ou du nom erroné (régime)
*Richesse lexicale	Quotient : nombre de mots pleins différents / nombre de mots au total
*Densité problèmes lexicaux	Quotient : total erreurs lexique / nombre de mots au total
*Erreurs position du verbe	Place du verbe (1 ^{er} position, 2 ^e position, position finale, parenthèse verbale) erronée
Erreurs de syntaxe	Accords en nombre, genre, cas erronés (sujet singulier, verbe pluriel par ex.); pronominalisation (nom masc. - pronom fém. ou l'inverse die Katze... er), adjectif possessif sein - ihr etc.); autres (par ex. omission d'un élément)
Densité problèmes syntaxiques	Quotient : total erreurs syntaxe / nombre de mots au total
Erreurs de déclinaison	Erreurs de déclinaison qui ne sont pas la conséquence d'une erreur de valence / régime du verbe, nom, adjectif
Erreur de conjugaison	Forme du verbe erronée
Densité problèmes morphologiques	Quotient : total erreurs morphologie / nombre de mots au total
Erreurs de discours	Choix erroné d'un élément selon les contraintes de la situation, du contexte, etc. (mode, temps, connecteurs)
Densité problèmes discursifs	Total erreurs discours / nombre de mots au total
*Textualité	1: texte cohérent 2: texte assez cohérent 3: texte peu cohérent 4: texte pratiquement pas cohérent
*Qualité globale	2 ^e année : 1: très bon texte (C1 et C2) 2: bon texte (B1+ à B2+) 3: texte moyen (B1) 4: mauvais, très mauvais texte (A1 et A2) Maturité Niveaux de l'échelle du Cadre commun : A2; B1.1; B1.2: B2.1; B2.2; C1.1; C1.2; C2.1; C2.2

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

cohérence textuelle; l'appréciation de la *qualité globale* se réfère aux listes de repérage du *Portfolio* européen.

Afin de valider les critères quantitatifs et qualitatifs présentés ci-dessus, nous avons eu recours à plusieurs démarches complémentaires que nous allons présenter plus loin.

Passation des épreuves

La passation de la première épreuve, proposée par les chercheurs, ainsi que la distribution et la récolte d'un questionnaire de biographie linguistique ont été effectuées par les enseignant(e)s d'allemand des classes concernées. Les textes du 2^e volet ont été produits dans les conditions de l'examen écrit de la maturité propres à chaque établissement.

Comparabilité des résultats d'analyse

Il convient de signaler quelques facteurs qui imposent la prudence dans la comparaison des résultats que les différents sous-groupes de notre population d'élèves ont obtenus lors des deux prises d'information. Il s'agit de différences structurelles et organisationnelles entre les deux gymnases d'une part, et de dissemblances quant aux aspects contextuels lors des deux moments de récolte de données d'autre part. Ces dissimilarités externes et internes à la tâche peuvent avoir des influences non négligeables sur les performances des différents groupes d'élèves.

Enclassement : Rappelons ici que, dans l'un des gymnases, les cours d'enseignement immersif sont organisés pour les élèves, normalement répartis dans des classes de filière régulière tandis que, dans l'autre gymnase, les élèves sont regroupés dans des classes *bilingues* pour tout l'enseignement.

Répartition de l'enseignement donné en allemand : Comme nous venons de le constater plus haut (voir p. 8), l'enseignement donné en allemand n'est pas réparti dans le temps de la même façon dans les deux gymnases pris en compte par notre étude. Il en va de même pour le nombre de périodes d'enseignement en allemand que les élèves des deux gymnases totalisent au cours des trois années d'immersion partielle.

Enjeux pour les élèves : Si les deux prises d'information ont eu lieu pour les deux cohortes en fin d'année scolaire (juin 2000 et juin 2001), les enjeux pour les élèves n'étaient cependant pas les mêmes. En effet, lors de

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

la passation des tests en 2000, la discussion autour des modalités d'obtention de la maturité était très vive dans le canton. Les élèves MBIL pouvaient alors être considéré(e)s comme étant très motivé(e)s, pour démontrer les bienfaits d'un tel enseignement. On peut donc penser que ce groupe d'élèves s'est acquitté de la tâche avec engagement. Ceci n'était pas nécessairement le cas pour les élèves de maturité régulière, pour qui cette intervention en fin d'année scolaire n'avait aucun enjeu. La deuxième prise d'information s'est effectuée dans le cadre de l'examen écrit de maturité pour chaque élève. Nous pouvons donc partir de l'idée que les deux groupes d'élèves étaient hautement motivés pour l'accomplir avec succès.

Production écrite et tâche à accomplir : Si, lors de notre première prise d'information, tous/toutes les élèves devaient répondre à la même tâche (explication de texte), il n'en allait pas de même lors de l'examen écrit de maturité : dans un gymnase, la tâche consistait soit à expliquer une citation, soit à analyser une œuvre sous un aspect précis, soit encore à décrire et à interpréter un événement relaté. Dans l'autre gymnase, les élèves devaient répondre, à partir d'une citation, à quatre questions dont deux étaient en rapport direct avec la citation et deux autres portaient sur une

Modalités de travail : Lors de la première récolte de données, le temps de travail était d'une période (45 min.) et les élèves n'avaient aucun moyen auxiliaire à disposition⁴.

Lors de l'examen de maturité, les élèves des deux gymnases avaient quatre heures à disposition pour traduire un texte de 3/4 de page et effectuer la tâche décrite plus haut. La gestion de ces quatre heures était libre dans un des gymnases; dans l'autre cependant, les élèves d'au moins l'une des classes étaient plus ou moins tenu(e)s de consacrer une heure à la traduction et 3 heures à la production écrite en rapport avec une œuvre.

Durant l'épreuve, les élèves de l'un des gymnases pouvaient utiliser un dictionnaire bilingue, les élèves de l'autre gymnase avaient leurs propres exemplaires des œuvres à disposition (avec des annotations légères), mais ils/elles ne disposaient pas de dictionnaire.

Nous sommes d'avis que les différences de situations de production lors de l'examen de maturité mises en évidence ci-dessus sont en grande par-

⁴ Le temps extrêmement limité devait amener les élèves à se concentrer en priorité sur le contenu de leur texte. On peut ainsi partir de l'idée que les textes produits correspondent à des compétences linguistiques acquises de manière stable, puisque mobilisables dans des conditions de travail difficiles.

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

tie compensées par l'entraînement aux tâches respectives durant le parcours scolaire. C'est pourquoi nous considérons que les performances des différents groupes d'élèves peuvent néanmoins être comparées.

Effet évaluateur : L'analyse du 2^e corpus n'a pas été réalisée par la personne qui a examiné les données récoltées lors de la 1^{re} prise d'information. Ce fait pourrait introduire une différence dans l'évaluation d'un des critères qualitatifs d'analyse : la *qualité globale* du texte. Pour réduire l'importance de ce facteur et en apprécier l'importance, nous avons procédé avec un soin particulier à la confrontation de cette estimation avec les paramètres quantitatifs disponibles.

RÉSULTATS COMMENTÉS DE L'AUTO-ÉVALUATION (FIN DE 2^e ANNÉE DU GYMNASÉ)

On pouvait s'attendre, après deux années d'enseignement en immersion partielle, à ce que les compétences en allemand des élèves MBIL se différencient sensiblement de celles des élèves MREG. On pouvait s'attendre aussi à une asymétrie des compétences réceptives (mieux développées) comparées aux compétences productives (moins développées). En ce qui concerne le choix des élèves des niveaux proposés lors de l'auto-évaluation, la discrimination entre les deux niveaux pourrait ne pas être très nette⁵. En effet, si nos hypothèses sont correctes, les élèves MBIL devraient considérer le niveau B1 du *Portfolio* comme atteint ou dépassé, et le niveau B2 du *Portfolio* en général comme atteint. Les élèves MREG par contre, ne devraient que rarement indiquer qu'ils ou elles ont atteint le niveau B2; on constaterait alors un maximum d'adhésion au niveau B1 qui devrait être atteint, voire dépassé dans certains cas.

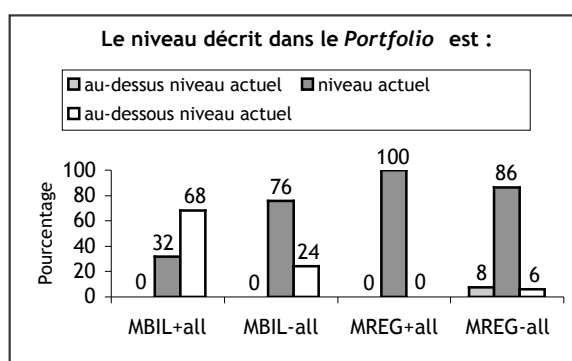
Les compétences réceptives : *Ecouter et Lire*

Les résultats de l'auto-évaluation par rapport à la première compétence *Ecouter* nous montrent que la grande majorité des élèves pensent que le niveau B1 correspond à leur niveau de compétence, ou qu'il est même au-

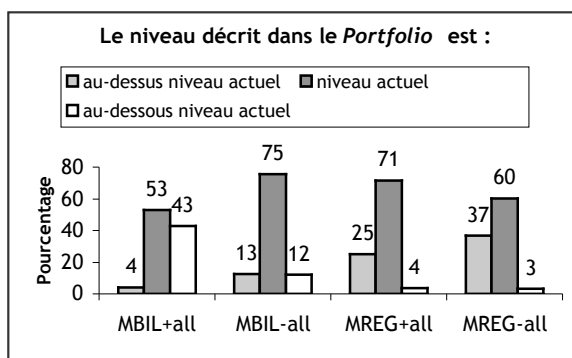
⁵ Lors de la saisie des questionnaires, il s'est avéré que bien des élèves se sont situé(e)s entre deux possibilités de réponses, en ne cochant pas la case correspondante mais la ligne de séparation entre deux cases. Dans de tels cas, nous avons systématiquement retenu le niveau inférieur, puisque l'incertitude exprimée de cette manière par les élèves ne permet pas de considérer l'étape suivante comme atteinte de manière stable. Nos résultats reflètent alors ce que les élèves elles/ eux-mêmes considèrent comme des capacités sûres. L'analyse des données se base sur 6475 réponses au total que les 175 élèves ont données aux 37 questions du questionnaire; onze fois une question est restée sans réponse (0.17%).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

dessous de leur niveau actuel : 68% des élèves MBIL+all, 24% des élèves MBIL-all, mais seulement 6% des élèves MREG-all (!) considèrent les tâches «au-dessous» de leur niveau. Enfin, seuls 8% des réponses des élèves MREG-all indiquent qu'ils estiment avoir un niveau inférieur à B1; rappelons que les listes de repérage du *Portfolio* sont constituées d'items décrivant des sous-catégories de savoir-faire très précis. Il est intéressant de constater qu'aucun des huit élèves MREG+all pense avoir dépassé le niveau B1 par rapport aux tâches décrites.



Graphique 4.1 : *Portfolio* B1 (+) *Ecouter*



Graphique 4.2 : *Portfolio* B2 *Ecouter*

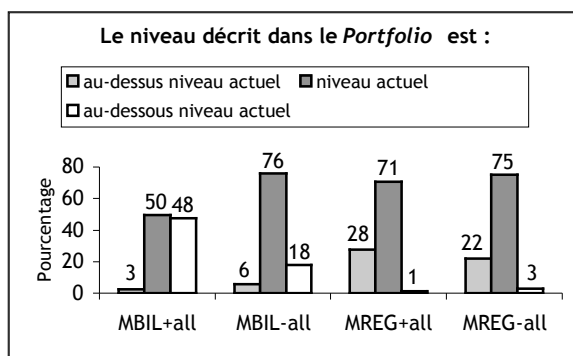
Les résultats liés aux descripteurs du niveau B2 (Graphique 4.2) montrent qu'à la fin de la 2^e année du gymnase, la quasi-totalité des élèves MBIL pensent avoir atteint le niveau B2 : les élèves MBIL+all considèrent que B2 correspond à leur niveau actuel ou qu'il est même dépassé; seuls

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

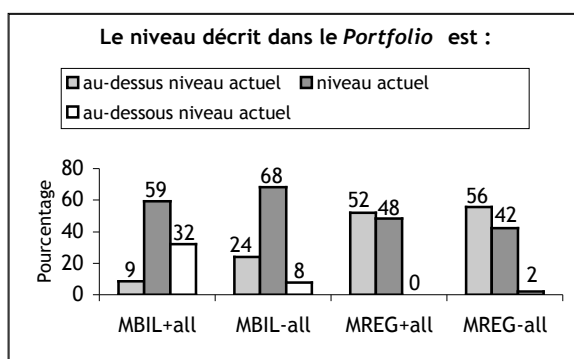
4% des réponses indiquent le contraire pour quelques descripteurs. Il en va de même pour les élèves MBIL-all, pour lesquels seulement 13% des réponses indiquent que le niveau B2 n'est pas atteint. Pour les élèves réguliers (MREG+all et MREG-all) au contraire, on relève environ un tiers de réponses indiquant qu'ils/elles estiment ne pas avoir atteint le niveau considéré.

Si nous regardons maintenant les résultats détaillés pour la 2^e compétence réceptive, *Lire*, nous constatons une adhésion pour le niveau B1 légèrement moins prononcée que celle observée pour le domaine *Ecouter*.

Dans les deux groupes MREG, le pourcentage de réponses indiquant que ce niveau est encore au-dessus du niveau de compétence actuel représente un quart des élèves.



Graphique 4.3 : Portfolio B1(+) Lire



Graphique 4.4 : Portfolio B2 Lire

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Les résultats liés aux descripteurs du niveau B2 montrent clairement une différence entre les compétences des élèves dans les deux domaines réceptifs *Ecouter* et *Lire*, en faveur du premier domaine. Notons que cette différence est plus marquée chez les élèves MREG : un peu plus de la moitié de ces élèves considèrent que les tâches décrites sont au-dessus de leur niveau actuel. Cet écart entre la compréhension orale et la compréhension écrite pour le niveau B2 peut être expliqué en partie par le fait que les descripteurs dans ce dernier domaine se réfèrent à la lecture de textes informatifs, tâche à laquelle les élèves MREG sont bien moins souvent confronté(e)s que les élèves MBIL.

En résumé

Nous pouvons affirmer que, pour les compétences réceptives, la différence est nette entre les élèves MBIL et les élèves MREG; cette différence est encore plus marquée dans le domaine de la compréhension écrite. Nous notons également une légère supériorité des compétences des élèves MBIL+all par rapport aux élèves MBIL-all, qui peut être expliquée par le contact régulier qu'a le premier groupe en dehors de l'école avec l'allemand parlé et écrit.

Les bons résultats des élèves MBIL-all semblent confirmer l'efficacité de l'enseignement immersif pour le développement des compétences linguistiques. Notre constat paraît d'autant plus intéressant qu'il se base sur une auto-évaluation des élèves. Il ne faut cependant pas surestimer l'impact de l'immersion pour cette tranche de population. En effet, il s'agit d'élèves ayant obtenu d'excellents résultats scolaires en 9^e année déjà, notamment en allemand, et qui font preuve d'une certaine aisance ainsi que d'une grande motivation pour l'apprentissage de cette langue (voir p. 73).

Les compétences productives : *Parler de façon suivie* et *Participer à une conversation*

Les compétences productives sont différenciées selon la situation : *Parler de façon suivie* correspond à un discours monologique, une communication «à sens unique», par exemple lors d'un exposé. Une telle tâche implique en principe la possibilité de s'y préparer et laisse le choix des moyens d'expression ainsi que le contrôle du discours et de sa structure au locuteur/à la locutrice; il s'agit donc d'une production orale semi-spontanée. Contrairement à cela, *Participer à une conversation* se réfère à la

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

communication en situation d'interaction. Les exigences par rapport à la compétence des apprenant(e)s sont alors particulières : il y a notamment une forte composante de compréhension du discours du/de la partenaire d'interaction, ainsi que la nécessité de s'adapter à des changements de sujets, de gérer les tours de parole, etc.; en contrepartie, le/la partenaire d'interaction peut aider à surmonter des problèmes linguistiques. Si l'on peut considérer *Parler de façon suivie* comme une activité relativement familière tant pour les élèves de MREG que pour les élèves de MBIL, on peut supposer que la communication en situation d'interaction est beaucoup moins pratiquée à l'école. Pour des élèves qui ne pratiquent pas l'allemand en dehors de l'école (la grande majorité de la population étudiée ici), on peut supposer que cette compétence est moins développée. Nous nous attendons par ailleurs à une différence de niveau entre les élèves MREG et MBIL, due au fait que les compétences linguistiques en général sont plus avancées chez les élèves inscrit(e)s en maturité bilingue.

Nous débutons notre analyse par l'auto-évaluation de la communication à sens unique : *Parler de façon suivie*.

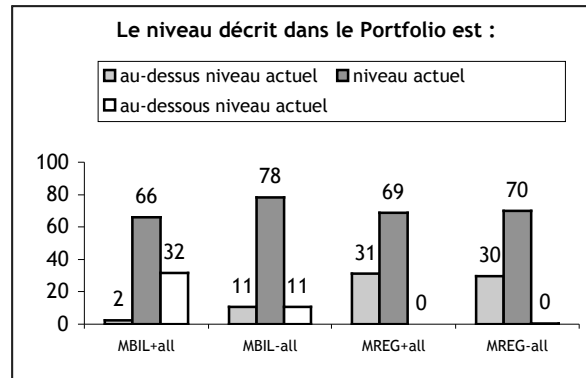
Pour le niveau B1 nous constatons qu'il semble être atteint ou dépassé par la quasi-totalité des élèves MBIL+all et la très grande majorité des élèves MBIL-all, tandis que 30% des réponses des deux groupes d'élèves de la filière MREG indiquent que ce niveau est encore au-dessus du niveau actuel. En comparant ces chiffres aux pourcentages observés pour le même niveau dans les compétences réceptives (graphiques 4.1 à 4.4), on note que les élèves sont légèrement plus performant(e)s dans le domaine de la lecture et encore plus performant(e)s dans le domaine de la compréhension orale.

Ces différences s'accroissent lorsque l'on considère les résultats pour les questions se rapportant au niveau B2 : à la fin de la 2^e année de gymnase, 17% des élèves MBIL+all considèrent que ce niveau est encore au-dessus de leurs compétences actuelles (contre 9% pour *Lire* et 4% pour *Ecouter*). Nous constatons une même accentuation de l'écart chez les élèves MBIL-all : 35% considèrent le niveau B2 comme au-dessus de leur niveau actuel (contre 24% pour *Lire* et 13% pour *Ecouter*).

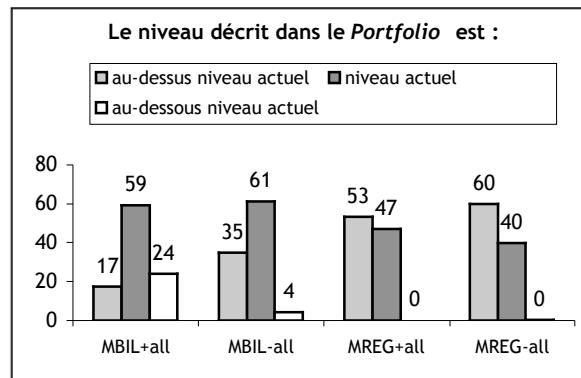
Pour les deux groupes d'élèves MREG, la comparaison des résultats ne montre quasiment pas de différences entre le domaine de la compréhension écrite et *Parler de façon suivie*, les élèves se considèrent en revanche nettement plus performant(e)s dans la compréhension orale que dans ce

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

domaine précis de la production orale : chez les élèves MREG-all, 60% considèrent le niveau B2 comme au-dessus de leur niveau actuel (contre 37% pour *Ecouter*).



Graphique 4.5 : Portfolio B1 (+) Parler de façon suivie

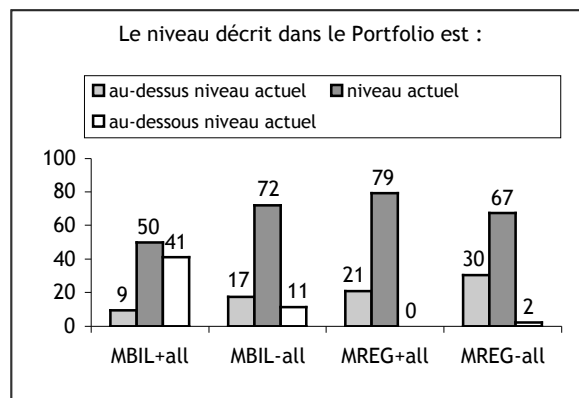


Graphique 4.6 : Portfolio B2 Parler de façon suivie

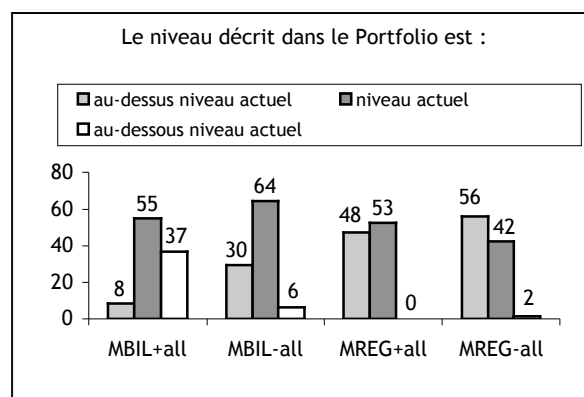
Même si on peut penser que les descripteurs pour ce domaine de compétence se réfèrent à des activités peu entraînées dans l'enseignement de l'allemand en maturité régulière, on est confronté à ce qu'on pourrait appeler un sous-développement partiel d'une compétence importante, notamment chez les élèves de maturité régulière. On peut supposer que de tels résultats sont le reflet du fait que les élèves n'ont pas suffisamment l'occasion de prendre la parole pendant les cours. Toutefois, il ne faut pas non plus exclure la possibilité que les élèves se sous-estiment.

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

Voyons maintenant si l'hypothèse, énoncée plus haut, d'un meilleur développement de l'expression monologique se confirme. Voici les réponses pour le deuxième volet de la compétence productive orale *Participer à une conversation*. En ce qui concerne le niveau B1, notre hypothèse ne se confirme pas : nous constatons que les résultats de tous les groupes ne sont pas sensiblement différents de ceux de l'expression monologique.



Graphique 4.7 : Portfolio B1 (+) Participer à une conversation



Graphique 4.8 : Portfolio B2 Participer à une conversation

En ce qui concerne le niveau B2, nous constatons, pour les élèves MBIL+all, que le taux de réponses indiquant niveau actuel (55%) ou au-dessous du niveau actuel (37%) est plus élevé que pour *Parler de façon suivie* (graphique 4.6). On peut supposer que ces résultats reflètent le fait

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

que les élèves MBIL+all utilisent l'allemand comme langue de communication à la maison. Mais, si la capacité de participer à une conversation doit être particulièrement développée chez les élèves de ce groupe, pourquoi le taux de réponses indiquant que le niveau B2 est dépassé n'est-il pas beaucoup plus haut ?

Lorsque l'on garde à l'esprit que, chez les élèves MBIL-all, le contact avec la langue en dehors de l'école est très réduit, on ne peut que se réjouir des résultats de ce groupe dans ce domaine : en effet 83% des réponses indiquent que le niveau B1 est atteint ou dépassé et 70% indiquent qu'il en est de même pour le niveau B2.

Pour les élèves de maturité régulière sans contact avec l'allemand en dehors de l'école, on constate également que les pourcentages concernant la participation à une conversation ne sont pas sensiblement différents de ceux constatés pour l'expression monologique. En considérant les facteurs *nombre d'élèves dans une classe* et *temps (limité) à disposition pour exercer cette compétence pendant l'enseignement*, le résultat de ces élèves est également réjouissant, car il indique que les compétences dans la production orale se développent apparemment de manière satisfaisante, malgré la restriction évoquée ci-dessus.

Commentaires des élèves par rapport à l'évolution de leurs compétences

A la fin du questionnaire d'auto-évaluation, les élèves étaient invité(e)s à commenter l'évolution de leurs compétences en allemand au gymnase, ce qui permet de compléter l'analyse des résultats chiffrés de ce questionnaire.

Souvent, la possibilité de répondre librement en fin de questionnaire n'est que peu utilisée par les répondant(e)s. Dans la perspective qui nous intéresse ici, l'évaluation par des élèves de leurs propres compétences linguistiques, de tels commentaires sont intéressants dans la mesure où ils pourraient contribuer à valider nos interprétations basées sur ces auto-évaluations. Dans un premier temps, c'est le nombre de commentaires dans les deux populations qui peut frapper; en effet, concernant la maturité bilingue, plus d'un élève sur trois a ajouté des commentaires sur son questionnaire (30 élèves sur 72). La proportion chute à un élève sur dix pour la maturité régulière (15 élèves sur 146). Cette répartition des commentaires laisse supposer une différence dans le degré de motivation ou,

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

du moins, d'intérêt. Cette impression se confirme quand on étudie le contenu de ces remarques. Sur les 15 commentaires des élèves MREG, deux se réfèrent au questionnaire, en relevant la difficulté d'évaluer soi-même ses compétences et le fait que les activités évoquées par les descripteurs ne correspondent pas à ce qui se fait pendant les cours au gymnase. Quatre commentaires parlent d'absence de progrès; quatre autres commentaires regrettent le manque de travail sur l'oral (expression et compréhension) pendant les cours. Relevons encore que les formulations négatives dominent dans ces commentaires (*pas assez de...; pas de progrès; pas assez de pratique*). Même si les résultats des auto-évaluations paraissent plutôt rassurants, les commentaires de ces 15 élèves peuvent être considérés comme un signal d'insatisfaction par rapport aux résultats de l'enseignement de l'allemand au gymnase.

Contrairement à ce ton plutôt pessimiste et critique des élèves MREG, les 30 commentaires des élèves de maturité bilingue sont pour la plupart positifs; en général, les élèves soulignent avoir fait des progrès : onze commentaires évoquent des progrès en compréhension orale, six parlent de compréhension écrite ou de compréhension en général; six autres remarques font état de peu de progrès en expression. Finalement, cinq commentaires parlent de progrès tout court. Les remarques de ces trente élèves confirment donc une nouvelle fois le décalage entre les compétences réceptives qui sont ressenties comme plus évoluées que les compétences productives. En même temps, ces commentaires témoignent du grand intérêt et de la motivation soutenue de ces élèves à l'égard de leur apprentissage de l'allemand.

En résumé

La comparaison globale des taux de réponse des élèves de nos différents groupes au questionnaire d'auto-évaluation (tableau 4.2) nous mène aux constats suivants :

Après deux années de gymnase, les élèves MBIL+all et MBIL-all se reconnaissent dans des niveaux de compétence plus exigeants que les élèves MREG; nous pouvons nous attendre à ce constat pour les élèves MBIL+all. Le fait que les élèves MBIL-all puissent faire de même doit être particulièrement souligné, puisque cela semble montrer l'effet de la filière bilingue sur des élèves qui ne sont pas favorisé(e)s au départ par leur contexte linguistique.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Par rapport aux niveaux de compétence atteints⁶, nous constatons que la plupart des élèves MBIL-all et, à plus forte raison, les élèves MBIL+all considèrent avoir atteint le niveau B1 dans tous les domaines. Le niveau B2 est atteint par les élèves MBIL+all dans tous les domaines et par les élèves MBIL-all dans le domaine de la compréhension orale seulement. Concernant les compétences linguistiques des élèves MREG, nous pouvons les situer presque à mi-chemin entre les niveaux B1 et B2. Si cela se confirmait, le niveau B2 serait atteint de manière stable par une grande partie des élèves en fin de 3^e année. Relevons que c'est effectivement le niveau B2, en tant que niveau intermédiaire confirmé, que la CDIP aimerait voir atteint à la fin des études au secondaire II.

De plus, les réponses des élèves de 2^e année de maturité régulière qui ont participé à cette enquête montrent clairement que leur compétence linguistique en allemand est déjà bien développée et peut être décrite au moyen des critères du *Portfolio européen des langues*. Rappelons que l'instrument que nous avons utilisé est une version adaptée du *Portfolio européen des langues* et ne permet pas de mesures précises. Il faut aussi tenir compte du fait que ce n'est pas un outil familier aux élèves, et que, faute de temps, notre version n'a pas pu être validée empiriquement avant son utilisation dans le cadre de notre étude. Toutefois, nous pensons que cet outil nous a permis de dégager des tendances claires et qu'il a ainsi rempli son objectif.

Tableau 4.2 : Auto-évaluation (en fin de 2^e année de gymnase)

Niveau B1(+) atteint ou dépassé	Ecouter	Lire	Participer à une conversation	Parler de façon suivie	Niveau B2 atteint ou dépassé	Ecouter	Lire	Participer à une conversation	Parler de façon suivie
MBIL+all	100%	98%	91%	98%	MBIL+all	96%	91%	92%	83%
MBIL-all	100%	94%	83%	89%	MBIL-all	87%	76%	71%	65%
MREG+all	100%	72%	78%	69%	MREG+all	75%	48%	53%	47%
MREG-all	92%	78%	70%	70%	MREG-all	63%	44%	44%	40%

⁶ Rappelons qu'un niveau est considéré comme atteint quand le repérage est positif pour 80% des descripteurs.

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

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CRITÈRES QUANTITATIFS (2^e ET 3^e ANNÉE DE GYMNASÉ)

Pour donner un aperçu de l'évolution des performances des élèves dans ce qui suit, nous présenterons successivement les résultats de nos investigations lors des deux prises d'information. Ce faisant, nous introduirons chaque critère analysé par des considérations théoriques et/ou contextuelles, puis nous résumerons rapidement les observations faites à la fin de la 2^e année du gymnase pour nous arrêter, le cas échéant, plus longuement sur les résultats de la 2^e prise d'information, en fin de 3^e année.

La longueur des textes

Le premier critère quantitatif se fonde sur une représentation prototypique de ce qu'est un texte. Cette représentation prototypique (dont nous donnerons une définition minimale dans le chapitre sur la *textualité*) implique aussi une dimension quantitative. En ce sens, la longueur d'un texte est en relation avec sa qualité; selon le type de texte considéré on peut avoir une certaine idée de sa longueur idéale⁷.

Dans les deux volets de notre étude, nous avons voulu explorer le lien entre la longueur de texte⁸ produit par l'élève et sa qualité, pour proposer, le cas échéant, ce paramètre comme un des indicateurs potentiels du niveau de compétence linguistique dans une langue seconde.

Notre hypothèse de départ était que, grâce à un contact plus intensif avec l'allemand, à la fin de la 2^e année de gymnase déjà, les élèves MBIL devraient posséder, d'une part, plus de savoirs linguistiques (lexique, syntaxe, morphologie, aspects discursifs) que les élèves MREG et, d'autre part, qu'ils/elles devraient pouvoir mobiliser ces savoirs plus facilement et plus rapidement que leurs camarades. Cette plus grande automatisation de la langue leur permettrait alors une plus grande concentration sur le contenu lors de la rédaction du texte et, partant, sur les aspects textuels dépassant la limite de la phrase; nous nous attendions donc à des textes plus complexes et plus longs de la part des élèves MBIL en général, notamment de la part des élèves MBIL+all qui ont un contact régulier avec l'allemand en

⁷ La *Kleine Fabel* de Franz Kafka, au sujet de laquelle nous avons invité les élèves à s'exprimer lors de la première prise d'information, est probablement un texte peu prototypique de son genre dans la mesure où il ne contient que 76 mots (sans le titre).

⁸ La mesure de la longueur des textes repose sur le comptage des mots qui sont définis de manière minimale, purement formelle : est considéré comme mot tout élément se trouvant entre deux espaces.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

dehors de l'école. Pour vérifier cette hypothèse nous avons d'abord comparé la longueur des productions écrites des différents groupes d'élèves.

• Résultats de 2^e année

Dans nos calculs, nous avons pris en compte le nombre minimal et maximal de mots par texte (min/max de mots), la mesure de tendance centrale (médiane) et plusieurs «paliers» de longueur de texte. Le tableau ci-dessous donne une vue synthétique de nos observations qui confirment notre hypothèse de départ : en fin de 2^e année du gymnase, les élèves MBIL produisent en général des textes significativement plus longs que les élèves MREG⁹. Si nous prenons en compte, pour le groupe MBIL, la variable *contact avec la langue en dehors de l'école*, nous constatons que les élèves MBIL+all ne se distinguent pas de leurs camarades MBIL-all; nous trouvons même plus d'élèves de ce dernier groupe parmi celles et ceux qui ont écrit des textes qui comportent plus de 200 mots.

Tableau 4.3 : Longueur du texte intégral (fin 2^e année)

Longueur 2 ^e	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Min/max de mots	22/314	45/388	64/179	29/219
Médiane : nb. mots	176	179	81	109
Moins de 100 mots	2	4	6	44
Entre 100 et 200 mots	12	20	2	55
Plus de 200 mots	8	18	0	4

Quant aux élèves MREG, nous constatons que six des huit élèves MREG+all et 44 élèves (42%) du groupe MREG-all ont produit des textes très brefs. Ce dernier résultat est à interpréter avec prudence. Nous pouvons supposer qu'il ne reflète pas nécessairement les compétences réelles des élèves, mais que la brièveté des textes pourrait être due – au moins en partie – au faible enjeu qu'avait l'accomplissement de la tâche pour les élèves MREG lors de notre première prise d'information.

⁹ Lors du 1^{er} volet de notre recherche – en raison de manque de temps –, nous avons comparé uniquement les populations MBIL et MREG. Lors du 2^e volet nous avons de plus identifié et comparé des sous-échantillons de ces deux populations (+all, -all), ce qui nous a permis de procéder à des analyses plus poussées.

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

• *Résultats de 3^e année*

Le comptage des mots du texte intégral produit par les élèves lors de l'examen de maturité a montré un grand écart entre les deux gymnases.

Cette observation trouve une partie de son explication dans les différences de modalités de travail appliquées dans l'un et l'autre établissement (voir p. 84). Sans doute reflètent-elles aussi une préparation différente des élèves à cet examen et, partant, elles pourraient indiquer des attentes différentes des enseignant(e)s par rapport à la longueur des textes. C'est ainsi que les élèves du gymnase de Morges ont abondamment fait usage de citations, ce qui explique en partie la longueur de leurs textes.

Pour tenir compte des variations intra-gymnasiales des performances des différents groupes d'élèves, nous avons décidé de présenter les résultats pour chaque gymnase séparément.

Un premier regard sur les résultats des gymnases (minima et maxima) nous indique que l'écart entre les longueurs des textes est aussi frappant qu'il l'était à la fin de la 2^e année. Cette fois-ci, le nombre de mots varie entre 237 et 1499 mots, si l'on considère les résultats de la cohorte entière. C'est dans le gymnase de Morges que nous trouvons les valeurs les plus extrêmes autour de la médiane pour l'ensemble de l'établissement (736 mots) : la longueur des textes varie ici entre 338 et 1499 mots. Dans le gymnase Auguste Piccard, l'écart entre le minimum et le maximum est moins grand : la longueur des textes varie entre 237 et 968 mots avec une médiane de 509 mots.

Nous constatons un deuxième parallèle entre les résultats des deux prises d'information : une grande partie des élèves de la filière maturité bilingue des deux gymnases a produit à nouveau des textes plus longs que les élèves MREG. C'est au gymnase AP que nous trouvons proportionnellement le plus grand nombre de textes MBIL aux paliers 2 et 3, tandis que les textes des élèves MREG se situent clairement aux paliers 1 et 2. Au gymnase de Morges, nous trouvons aussi la plupart des textes des élèves MBIL aux paliers 3 et 4.

Dans ce même gymnase, les résultats des élèves de la filière MREG sont cependant déconcertants par leur hétérogénéité. En laissant de côté le petit groupe d'élèves MREG+all (6 sur 70 élèves), nous trouvons 42% des textes des élèves MREG-all au palier 2, mais 20% des textes se situent au palier 3 et environ 26% au palier 4. On peut se demander, si certain(e)s

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

élèves MREG-all ne compensent pas leurs lacunes dans les compétences linguistiques par des citations abondantes.

Dans le gymnase AP, si nous considérons la relation entre la longueur des textes et le contact avec l'allemand des élèves MBIL en dehors de l'école, nous constatons qu'une bonne partie des élèves qui n'en bénéficient pas ont proportionnellement produit des textes aussi longs, si ce n'est plus longs que leurs camarades.

Tableau 4.4 : Longueur des textes (fin 3^e année)

Gymnase A. Piccard	MBIL+all (n=17)	MBIL-all (n=35)	MREG+all (n=2)	MREG-all (n=39)
Min/max de mots	278/953	278/819	379/968	237/663
Médiane : nb de mots	534	609	647	416
Palier 1 : 200 à 399 mots	2	5	1	19
Palier 2 : 400 à 599 mots	9	12	0	19
Palier 3 : 600 à 799 mots	3	12	0	1
Palier 4 : 800 à max de mots	2	6	1	0

Gymnase Morges	MBIL+all (n=5)	MBIL-all (n=7)	MREG+all (n=6)	MREG-all (n=64)
Min/max de mots	813/1499	562/1146	592/781	338/1230
Médiane : nb de mots	836	810	619	692
Palier 1 : 300 à 499 mots	0	0	0	7
Palier 2 : 500 à 699 mots	0	2	4	27
Palier 3 : 700 à 899 mots	3	2	2	13
Palier 4 : 900 à max de mots	2	3	0	17

En résumé

Les résultats de nos deux prises d'information confirment notre hypothèse selon laquelle les élèves MBIL écrivent en général des textes plus longs que leurs camarades MREG, et ceci, vraisemblablement, grâce à une plus grande automatisation de la langue. Les résultats du groupe

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

des élèves MBIL-all des deux gymnases invalident cependant notre deuxième hypothèse qui voulait que les élèves MBIL+all écrivent en général des textes plus longs que les élèves MBIL-all, et ceci à cause de leur contact intime avec l'allemand en dehors de l'école qui renforcerait encore plus l'automatisation des compétences linguistiques dans le domaine de l'écrit. Ceci n'est apparemment pas vrai.

D'après ces premiers résultats purement quantitatifs, l'enseignement/l'apprentissage scolaire dans la filière de maturité bilingue semble favoriser de manière significative l'acquisition de compétences dans le domaine de la production écrite chez les élèves, leur permettant de produire des textes plus longs dans un temps donné que ceux de leurs camarades MREG. Il ne faut cependant pas oublier que les élèves MBIL-all se distinguaient déjà de leurs camarades MREG par leurs meilleures compétences en allemand avant l'entrée au gymnase ce qui rend moins clair l'effet du dispositif de l'enseignement.

Nous allons maintenant essayer d'établir s'il existe un lien entre la longueur d'un texte et sa qualité, en appliquant une série d'autres critères quantitatifs aux productions écrites des élèves.

Le nombre de phrases et leur complexité

Nous avons voulu cerner de manière générale la maîtrise de la syntaxe par la mesure du nombre de phrases et de leur complexité. Ces mesures donnent un éclairage supplémentaire par rapport au critère global de la textualité que nous allons analyser plus tard. En effet, la notion prototypique de «bon texte» implique un enchaînement d'idées, ce qui devrait se traduire dans des phrases plus longues et plus complexes au fur et à mesure que la maîtrise de la langue se développe.

• Résultats de 2^e année

Rappelons d'abord que l'analyse effectuée lors de la première prise d'information prenait en compte le texte entier que les élèves avaient produit en 45 minutes et sans avoir un dictionnaire à disposition.

Comme on pouvait s'y attendre, ce sont les élèves MBIL qui produisent en moyenne plus de phrases définies par la ponctuation que leurs camarades MREG. On trouve en effet en moyenne 13 phrases dans les productions écrites des élèves MBIL et 8.4 phrases dans les textes rédigés par les élèves MREG; dans les deux filières, ce sont les élèves -all qui devancent

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

légèrement leurs camarades : nous comptons en moyenne 14.9 phrases dans les textes des élèves MBIL-all et 9.1 phrases dans ceux des élèves MREG-all (tableau non publié).

Dans les quatre groupes, il y a peu de différence en ce qui concerne le nombre de mots par phrase : 14.4 mots en moyenne pour les élèves de MBIL+all, suivis par 13.7 mots pour les élèves MBIL-all, contre 12.4 mots en moyenne pour les élèves MREG+ ou -all (tableau 4.5).

Tableau 4.5 : Nombre moyen de mots par phrase et de structures contenant un verbe par phrase (2^e année)

2 ^e année	Nombre moyen de mots par phrase				Nombre de structures contenant un verbe par phrase			
	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Moyenne	14.4	13.7	12.4	12.5	2.1	1.99	2.03	2.02
Ecart-type	2.8	4	2.6	3.9	0.6	0.6	0.6	0.9

Quant à la complexité des phrases (utilisation de subordonnées, constructions infinitives et participiales), nous recensons certes beaucoup plus de structures contenant un verbe chez les élèves MBIL (moyenne : 28.1) que chez les élèves MREG (moyenne : 16.5), mais la différence est mince si l'on compte le nombre de structures contenant un verbe par phrase.

On constate donc que la différence de qualité des textes ne tient pas à la construction des phrases. Les textes des élèves de MBIL ne sont pas plus longs à cause de la structure interne des phrases, mais plutôt par l'accumulation de phrases de structure similaire. Toutefois, il faut considérer ces résultats avec beaucoup de circonspection; en effet, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, les variations interindividuelles sont considérables (écart-type important) surtout pour les élèves MBIL.

• Résultats de 3^e année

En plus des résultats de 3^e année, et afin de pouvoir mieux situer les performances des élèves de nos deux gymnases par rapport aux variables touchant à la phrase et à sa complexité, nous avons aussi analysé des textes de gymnasien(ne)s allemand(e)s du même âge¹⁰.

¹⁰ Il s'agit de compositions littéraires que ces élèves allemand(e)s ont publié sur la toile : <http://www.hausarbeiten.de/>. Les œuvres, ainsi que les sujets traités, ressemblent à ceux de notre cohorte. Malheureusement, nous n'avons pas toujours pu identifier dans quelle classe de leur parcours gymnasial les élèves ont écrit leur production; la plupart des dix travaux ont été produits à partir de la 10^e année gymnasiale, ce qui correspond à la première année gymnasiale dans le canton de Vaud.

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

Pour l'échantillon de textes d'environ 257 mots, les chiffres obtenus montrent très peu de différences entre les différentes populations en ce qui concerne le nombre de phrases produites. Leur nombre de phrases varie entre, en moyenne, 15 phrases pour les gymnasien(ne)s allemand(e)s, 18 phrases pour les élèves MBIL+all, 20 phrases pour les élèves MBIL-all, 18 phrases pour les élèves MREG+all aussi et 21 phrases pour les élèves MREG – all. Dans tous les groupes, on observe une certaine dispersion autour de cette moyenne : les écarts-types varient entre 8.9 pour les élèves allemand(e)s et 3.6 pour les élèves MREG+all (tableau non publié).

Nous constatons en revanche que le contact avec la langue en dehors de l'école semble être déterminant pour le nombre de mots par phrase : plus ce contact est étroit, et plus les phrases sont longues. Les élèves allemand(e)s, puis les élèves ayant un contact régulier avec l'allemand en dehors de l'école produisent des phrases plus riches en mots que leurs camarades. La différence n'est pas spectaculaire mais néanmoins visible (tableau 4.6).

Tableau 4.6 : Nombre de mots par phrase et de de structures contenant un verbe par phrase (3^e année + élèves allemand(e)s)

	Nombre de mots par phrase					Nombre de structures contenant un verbe par phrase				
	Elèves all (n=10)	MBIL +all (n=22)	MBIL -all (n=42)	MREG +all (n=8)	MREG -all (n=103)	Elèves all (n=10)	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Moyenne	18	15	14	15	13	2	2	2	3	2
Minimum	3	9	9	12	6	1	1	1	2	1
Maximum	46	23	21	26	20	8	3	4	4	3
Ecart-type	2.1	3.3	2.7	4.4	2.8	1.3	0.4	0.5	0.7	0.4

Lorsque nous regardons la complexité des structures de la phrase (utilisation de subordonnées, de constructions infinitives et de participiales) nous constatons presque les mêmes résultats que lors de notre première prise d'information; en effet, tous/toutes les élèves (sauf le petit groupe des élèves MREG+all) produisent des phrases contenant en moyenne 2 structures avec un noyau verbal. C'est dans le groupe des élèves allemand(e)s que nous trouvons les plus grandes variations interindividuelles.

En résumé

Nous constatons très peu de différences entre les résultats de la fin de la 2^e année de gymnase et la fin de la 3^e année en ce qui concerne la complexité de la structure des phrases : les phrases contiennent en moyen-

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

ne deux structures avec un noyau verbal; en cela, les textes de notre population ne diffèrent d'ailleurs pas du nombre de structures généralement produites par notre groupe «témoin» de 10 gymnasien(ne)s allemand(e)s¹¹.

La différence de qualité des textes ne réside donc définitivement pas dans la construction des phrases, mais elle se trouve peut-être partiellement dans «la richesse en mots» des phrases produites. Nous avons constaté que le contact intensif avec la langue en dehors de l'école et l'appartenance à la filière de maturité bilingue pourraient avoir une influence sur ce dernier facteur. En effet, lors des nos deux prises d'information, les élèves MBIL+all, puis les élèves MBIL-all produisent des phrases plus longues que les élèves MREG-all. A cause de l'hétérogénéité du groupe restreint des élèves MREG+all par rapport au contact avec la langue en dehors de l'école, nous ne prenons pas en compte les résultats de ce groupe, qui vont cependant dans le sens de notre hypothèse. C'est aussi le cas des résultats du groupe «témoin» d'élèves allemand(e)s, qui ont produit les phrases les plus «riches en mots».

Est-ce que cette richesse correspond également à une étendue plus grande du vocabulaire utilisé (aspect quantitatif) et à une maîtrise plus développée du lexique utilisé (aspect qualitatif) par les élèves MBIL ? Est-ce que ces mêmes élèves maîtrisent également mieux la syntaxe de l'allemand et le domaine de la morphologie et finalement les règles du discours ? C'est ce que nous allons examiner au moyen de quelques paramètres spécifiques : la richesse lexicale des textes, les erreurs lexicales, les erreurs de syntaxe, les erreurs de morphologie et de discours.

La richesse lexicale

Pour apprécier l'étendue du vocabulaire utilisé dans les textes, nous avons compté seulement les mots pleins différents¹² qui figurent dans les textes, en faisant abstraction des mots grammaticaux et des occurrences multiples d'un même mot. Le résultat de ce comptage est ensuite mis en relation avec la somme totale des mots du texte analysé.

¹¹ Le fait que quelques élèves allemand(e)s aient construit des phrases parfois très élaborées pourrait indiquer que ces élèves sont plus sensibles à ce «style» d'argumentation que l'on trouve (encore) fréquemment dans différents types de textes de langue allemande.

¹² Sont considérés comme *mots pleins* les catégories lexicales suivantes : nom, adjectif, adverbe, verbe, modalisateurs.

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

Cette approche part de l'idée que le degré d'élaboration d'un texte est lié au rapport entre le lexique et sa longueur¹³. Pour prendre un exemple extrême : dans un énoncé de style télégraphique, le quotient *nombre de mots pleins différents/longueur du texte* est 1 ou proche de 1, puisqu'il n'y pas, ou très peu, de mots grammaticaux, tandis que, pour un texte élaboré, le taux de mots grammaticaux (prépositions, connecteurs, auxiliaires, etc.) est important : le quotient est donc bien inférieur à 1. Ainsi, pour un échantillon des premiers 200 mots d'une œuvre récente d'un auteur allemand¹⁴, nous arrivons à un quotient de 0.39; il est évident que le quotient d'un texte de qualité normale ou bonne devra s'approcher de ce nombre.

• *Résultats de 2^e année*

En regardant le tableau 4.7 qui résume les résultats des comptages appliqués aux textes complets des différentes sous-catégories d'élèves, nous constatons tout d'abord une très grande variété attestée, à l'intérieur de chaque groupe, par les valeurs minimales et maximales des *mots pleins* différents utilisés dans leur texte.

Tableau 4.7 : Mots pleins (fin 2^e année)

2 ^e année	Mots pleins (texte intégral)			
Elèves	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Médiane	62	55	28.5	34
Minimum	14	19	23	13
Maximum	113	114	57	69
<i>Ratio</i>	0.36	0.32	0.36	0.33

Les valeurs médianes nous indiquent que les élèves MBIL+all et MBIL-all ont utilisé significativement plus de mots différents que leurs camarades d'études. Il est intéressant de constater que les résultats du groupe des élèves MBIL-all et MBIL+all sont très proches les uns des autres. Cela pourrait renforcer notre hypothèse d'une relation étroite entre l'appartenance à une filière et l'évolution des compétences linguistiques.

¹³ Cette mesure ne tient pas compte de la morphologie qui touche uniquement la forme d'un mot.

¹⁴ Süskind, P. (1991).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

En ce qui concerne la corrélation entre *lexique (mots pleins différents)* et *longueur du texte*, elle est de 0.9¹⁵, ce qui nous indique de manière assez nette que les élèves capables d'écrire un texte relativement long disposent également d'un vocabulaire bien développé. Nous trouvons là un élément susceptible d'expliquer la qualité plus élevée des textes produits par les élèves de MBIL. Il ne faut cependant pas surestimer cette forte corrélation : en effet, le fait que les deux variables (*lexique* et *longueur du texte*) soient intimement liées, au sens statistique du terme, ne suffit pas pour conclure à l'existence d'une relation de cause à effet. De plus, ce résultat ne nous donne pas d'indication par rapport à l'adéquation des mots choisis dans le contexte, ni par rapport aux répétitions de mots identiques.

Les ratios observés nous donnent des renseignements sur la densité lexicale. Les résultats de ce calcul nuancent les constats effectués plus haut. En effet, la valeur du *ratio* est plus grande chez les élèves qui ont un contact régulier avec l'allemand en dehors de l'école (+all), ce qui indique une récurrence moins grande de mots dans les textes de ces élèves. Est-ce que le contact régulier avec la langue en dehors de l'école pourrait mieux expliquer l'acquisition des mots pleins et des mots grammaticaux que l'appartenance à une filière ? Nos observations à la fin de la 2^e année d'études gymnasiales semblent soutenir cette hypothèse qui sera à vérifier sur le corpus de la fin de la 3^e année d'études.

• *Résultats de 3^e année*

Calculés sur un échantillon comparable de nombre de mots (environ 257 mots), les résultats de notre 2^e prise d'information confirment en partie les performances observées à la fin de la 2^e année. Nous constatons que les élèves de la filière bilingue utilisent en général un vocabulaire plus riche que leurs camarades de la filière régulière (cf. valeurs médianes et valeurs minimales et maximales du tableau 4.8). Cette fois-ci, les élèves MBIL-all ont des résultats plus élevés que leurs camarades MREG+all et MREG-all en ce qui concerne l'étendue du vocabulaire (*mots pleins*) et également en ce qui concerne les mesures de la densité lexicale : le *ratio mots pleins/longueur du texte* est – contrairement à la première prise d'information – plus élevé chez les élèves MBIL-all que chez les élèves des deux groupes MREG.

¹⁵ Tableau non présenté.

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

Tableau 4.8 : Mots pleins (3^e année)

Elèves	Mots pleins (échantillon de 257 mots)			
	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Médiane	90.5	85	77	74
Minimum	70	61	60	51
Maximum	109	104	81	98
<i>Ratio</i>	0.35	0.33	0.29	0.29

En résumé

L'analyse comparative des textes de nos quatre groupes d'élèves par rapport à leur richesse lexicale indiquent une forte relation entre l'étendue du vocabulaire utilisé et le degré de contact avec la langue. En effet, comme on pouvait s'y attendre, ce sont les élèves MBIL+all qui utilisent le vocabulaire le plus varié. Ensuite, dans l'ordre décroissant, viennent les élèves MBIL-all et finalement les élèves MREG. La différence entre les deux derniers groupes nous incite à penser que le contact plus régulier et plus varié avec la langue allemande dont bénéficient les élèves en filière bilingue a une influence sur l'acquisition d'un vocabulaire plus riche dans une langue seconde. On relèvera à ce propos, que les valeurs pour les élèves sans contact privilégié avec l'allemand en dehors de l'école, mais suivant la filière bilingue (MBIL-all) sont meilleurs que pour ceux qui ont un contact privilégié, mais suivent une filière normale (MREG+all).

Ces résultats favorables ne donnent cependant pas d'informations sur l'adéquation sémantique des mots choisis, ni sur leur pertinence dans un contexte donné et par rapport aux contraintes de combinaison¹⁶ de mots entre eux (expressions figées, locutions, collocations, etc.) que les langues connaissent. C'est pourquoi nous allons, dans ce qui suit, investiguer ces facettes de la production écrite des élèves par une analyse des erreurs.

¹⁶ Wokusch, S. (1997).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Erreurs lexicales

Si l'on s'intéresse au développement des compétences lexicales des apprenant(e)s d'une langue étrangère, on ne saurait se limiter à l'étude de la maîtrise de mots isolés. En effet, les langues connaissent un grand nombre de contraintes qui régissent la combinaison de mots entre eux (expressions figées, locutions, collocations, etc.). Ces contraintes de combinaisons constituent une difficulté importante pour les tâches de production, tandis que la compréhension en est bien moins affectée. Une analyse des erreurs tenant compte de ce constat est donc susceptible de fournir une bonne information par rapport au développement du lexique chez un(e) apprenant(e) d'une langue étrangère.

Nous avons regroupé dans une première catégorie les erreurs touchant aux mots pleins et à l'idiomaticité. Cette catégorie regroupe des erreurs telles que le mauvais choix d'un mot, d'une préposition, le non-respect des contraintes de combinaison (expressions erronées) ou encore les erreurs d'orthographe qui déforment le mot.

Une deuxième catégorie comprend les erreurs de construction dans le domaine du verbe, du nom et de l'adjectif (régime ou valence)¹⁷, phénomène qui se situe à l'interface du lexique et de la grammaire. La construction des verbes relève (du point de vue synchronique en tout cas) en majeure partie de l'arbitraire et n'est donc pas transparente pour les utilisateurs et utilisatrices de la langue. Pour arriver à une bonne maîtrise dans ce domaine, l'apprenant(e) doit être conscient(e) du fait que ces structures sont très souvent spécifiques à une langue et non facilement transférables d'une langue à l'autre; de plus, l'apprenant(e) doit avoir suffisamment de contact avec la langue cible pour avoir une chance d'apprendre les verbes et leur valence dans cette langue. Une bonne maîtrise des «programmes de construction» des verbes en particulier garantit un haut degré de précision grammaticale, puisqu'on peut dire que le verbe et ses compléments déterminent la structure de la phrase. Nous avons considéré cette catégorie séparément parce que nous pensons qu'il pourrait s'agir d'un indicateur potentiel de l'évolution de la compétence linguistique.

Dans la présentation des résultats ci-après, nous confrontons – comme pour les autres critères d'analyse – les observations que nous avons faites

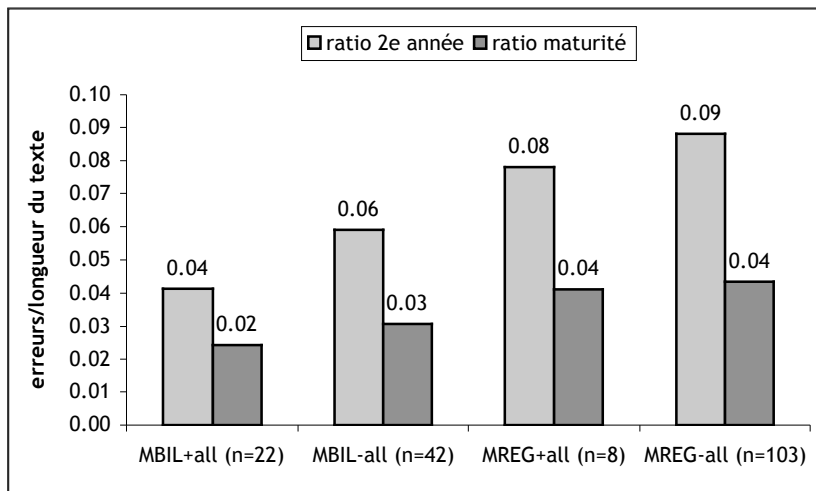
¹⁷ Exemple : le verbe *acheter* produit des phrases telles que *J'achète des fleurs pour Albert* a la **valence** sujet (groupe nominal ou pronom), complément du verbe groupe nominal – qui sont des dépendants nécessaires – et complément du verbe groupe prépositionnel – qui est dépendant non spécifique ou facultatif.

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

à la fin de la 2^e et de la 3^e année du gymnase afin de mettre en lumière l'évolution des compétences des élèves dans les deux domaines linguistiques esquissés ci-dessus¹⁸.

• *Résultats des erreurs mots pleins et idiomatique*

Les analyses à la fin de la 2^e année avaient fait état d'une grande variation interindividuelle du taux d'erreurs lexicales et de la longueur des textes produits (de 0 à 33 erreurs pour des textes de 22 à 388 mots). Pour pouvoir néanmoins cerner les performances des élèves dans le domaine lexical, nous avons procédé à des regroupements de productions en fonction des taux d'erreurs d'une part et, d'autre part, nous avons mis le nombre d'erreurs en relation avec la longueur moyenne des textes produits dans les différents groupes d'élèves. Même si ce dernier calcul ne tient pas compte des grandes variations interindividuelles observées, il fait apparaître que les élèves MBIL+all et les élèves MBIL-all montrent à la fin de la deuxième année de gymnase un vocabulaire actif plus étendu tout en faisant moins d'erreurs lexicales que leur camarades MREG (cf. Wokusch 2001).



Graphique 4.9 : Densité des erreurs par rapport aux mots pleins et à l'idiomaticité

¹⁸ Rappelons encore que, lors de la 1^{re} prise d'information, nous avons basé nos analyses sur les textes entiers produits par les élèves, tandis que les analyses de la 2^e prise d'information n'ont pris en compte qu'un échantillon de 257 mots environ de chaque texte. C'est pourquoi nous confronterons uniquement les résultats comparables des deux investigations, et nous nous arrêterons plus longuement sur les résultats de la dernière analyse; nous renvoyons le lecteur qui voudrait avoir un regard sur la totalité des résultats de la 1^{re} prise d'information au rapport intermédiaire de Wokusch (2001).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Le graphique 4.9 rend compte de l'évolution des différents groupes d'élèves.

Il présente le *ratio moyenne des erreurs de mots pleins et d'idiomaticité/longueur du texte* que nous avons observé dans les différents groupes d'élèves à la fin de la 2^e et de la 3^e année. Les valeurs nous indiquent que tous les groupes ont fait de considérables progrès dans leur dernière année d'études : partout, la valeur du *ratio* a diminué de 50%; pour les élèves MREG-all, elle a même diminué de plus que 50%. Comme lors de la première prise d'information déjà, ce sont les élèves MBIL+all et les élèves MBIL-all qui font généralement le moins d'erreurs de mots pleins et d'idiomaticité.

Lorsque l'on s'arrête sur le nombre d'erreurs observées dans l'échantillon de texte produits dans le cadre de la maturité (tableau 4.9), on constate dans chaque groupe une dispersion plus ou moins forte autour de la valeur moyenne, mais ce sont les élèves MREG-all qui présentent la plus grande disparité entre le nombre minimal et maximal d'erreurs à la fin de leurs études gymnasiales.

Tableau 4.9 : Erreurs mots pleins et idiomaticité 3^e année)

Echantillon de 257 mots	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Moyenne	6.3	7.9	10.6	11.2
Minimum	1	0	0	1
Maximum	17	21	19	29
Ecart-type	4	4.3	7.9	5.3

• Résultats des erreurs de valence

Les erreurs de valence constituent la deuxième catégorie des erreurs lexicales. Lors de nos analyses à la fin de la 2^e année, nous avons constaté que tous les élèves montraient une compétence lexico-grammaticale bien développée, qui se traduisait par une haute précision concernant le choix des compléments verbaux en particulier; le taux moyen des erreurs de valence était, par exemple, de 1.23 pour les élèves MBIL+all et de 1.86 pour les élèves MREG-all (tableau 4.10). Il faut évidemment à nouveau tenir compte du fait que les textes des élèves MBIL étaient en général bien plus longs que ceux des élèves MREG (pour rappel : 191 mots en moyenne contre 102.5 mots) : le «risque» de faire des erreurs était alors

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

plus grand dans le premier groupe. Si on compare les valeurs du *ratio* moyen des *erreurs de valence/longueur du texte*, on constate aisément que le groupe des élèves MBIL+all montre, à la fin de la 2^e année déjà, une meilleure maîtrise des compétences lexico-grammaticales; elle est plus que deux fois plus grande dans ce groupe que dans celui des élèves MREG-all, même si les textes de ce dernier groupe présentent déjà relativement peu d'erreurs dans ce domaine.

Tableau 4.10 : Erreurs de valence

		MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
2 ^e année (texte intégral)	Moyenne	1.23	1.88	1	1.86
	<i>Ratio</i>	0.007	0.010	0.011	0.017
3 ^e année (échantillon de 257 mots)	Moyenne	1.7	2.3	2.9	3.3
	<i>Ratio</i>	0.007	0.009	0.011	0.013

Ce dernier constat nous a dès lors suggéré l'hypothèse qu'à la fin de la 2^e année de gymnase, tous et toutes les élèves avaient déjà bien intégré la valence qui est l'un des phénomènes essentiels de la langue allemande. Comme le degré de maîtrise des régimes du verbe et du système casuel sont interdépendants (puisque le choix du cas dépend en règle générale du plan de construction du verbe), nous supposons que le système des cas peut également être considéré comme largement maîtrisé à la fin de la 2^e année du gymnase déjà. L'étude DiGS, menée à Genève par Erika Diehl et ses collègues (Diehl et al., 2000)¹⁹, arrive au même résultat; en effet, le tableau synthétique des phases d'acquisition de la grammaire allemande que les chercheuses mentionnées ont développé met en évidence l'acquisition tardive du système casuel à un moment où la plupart des phénomènes grammaticaux sont déjà acquis.

Nous avons voulu vérifier cette hypothèse lors de notre 2^e investigation, cette fois-ci sur des échantillons de texte qui étaient comparables quant à leur longueur et à la position qu'ils occupent dans le texte intégral (début du texte). Les résultats de nos calculs (tableau 4.10) confirment notre attente : la moyenne du taux des erreurs de valence est à nouveau bas dans tous les échantillons analysés; le fait que la valeur moyenne soit légèrement plus haute qu'à la fin de la 2^e année est dû à la différence de longueur entre les textes analysés lors de notre première investigation et ceux retenus comme 2^e point de comparaison, ces derniers étant plus

¹⁹ Diehl, E, Christen, H. et al. (2000).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

longs. A nouveau, les élèves MBIL+all font le moins d'erreurs. A l'autre bout de la courbe, qui ne monte que légèrement, on trouve le groupe des élèves MREG-all. Quant à l'évolution des compétences dans le domaine de la valence, ce sont uniquement les élèves qui n'ont pas un contact régulier avec l'allemand dans un cadre extrascolaire qui semblent avoir progressé durant leur dernière année au gymnase : le groupe MREG-all et, dans une moindre mesure, les élèves MBIL-all.

• *Densité des erreurs lexicales*

Tableau 4.11 : Densité des erreurs lexicales

<i>Ratio erreurs / longueur texte</i>		MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
2 ^e année (chiffres portants sur les textes entiers)	Moyenne	0.05	0.07	0.09	0.11
	Minimum	0	0.02	0.01	0.02
	Maximum	0.11	0.14	0.16	0.26
3 ^e année (chiffres portants sur un échantillon de 257 mots)	Moyenne	0.03	0.04	0.05	0.06
	Minimum	0	0	0	0.01
	Maximum	0.09	0.09	0.1	0.14

Une dernière mesure prend en compte la somme des erreurs des deux catégories lexicales identifiées. Le tableau 4.11 présente, pour chaque groupe d'élèves et pour les deux moments d'investigation, les valeurs moyennes, minimales et maximales du *ratio* entre les erreurs observées et la longueur du texte analysé. Ce tableau donne ainsi une idée des différences interindividuelles qui peuvent exister dans les quatre groupes d'élèves et montre l'évolution (moyenne) de chaque groupe par rapport aux erreurs lexicales, toutes catégories confondues.

Dans les deux prises d'information, les élèves MBIL+all font le moins d'erreurs lexicales (en moyenne cinq erreurs pour 100 mots en 2^e année et trois erreurs pour 100 mots lors de l'examen du baccalauréat). Comme on pouvait s'y attendre, on trouve à l'opposé les textes du groupe des élèves MREG-all avec en moyenne onze erreurs pour 100 mots en 2^e année, et six erreurs pour 100 mots à la fin de la 3^e année de gymnase. La dispersion autour de ces valeurs moyennes est, lors des deux prises d'information, la plus grande dans ce dernier groupe, où l'écart entre la valeur maximale et la valeur minimale diminue cependant de manière importante entre la 2^e et la 3^e année de gymnase. Quant à l'évolution des compétences dans le domaine grammatico-lexical, nous pouvons constater une

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

diminution des erreurs – toutes catégories confondues – de presque 50% dans tous les groupes d'élèves.

En résumé

Comme on pouvait l'attendre, à la fin de la 2^e année d'études déjà, les élèves MBIL+all, suivi(e)s des élèves MBIL-all font en général le moins d'erreurs en ce qui concerne les mots pleins et l'idiomaticité, ainsi que les erreurs de valence (construction dans le domaine du verbe, du nom et de l'adjectif), et ceci tout en utilisant un vocabulaire actif plus étendu que les élèves de la filière régulière. Quant à l'évolution des compétences dans ces domaines, nous trouvons à la fin de la 3^e année de gymnase la même distribution des résultats mais avec une diminution des erreurs – dans chaque catégorie – de presque 50%.

En ce qui concerne le domaine de la valence en particulier, nos résultats font apparaître qu'à la fin de la 2^e année du gymnase, tous et toutes les élèves l'ont déjà relativement bien intégré. Il en est de même du système des cas qui est intimement lié au domaine de la valence; à nouveau ce sont les élèves MBIL+all, puis les élèves MBIL-all qui font le moins d'erreurs lors des deux prises d'information. Nous constatons que ce sont les élèves qui n'ont pas un contact régulier avec l'allemand dans un cadre extrascolaire qui ont progressé durant leur dernière année au gymnase : le groupe MREG-all et, dans une moindre mesure, les élèves MBIL-all.

Erreurs de syntaxe, de morphologie et de discours

• Erreurs de syntaxe

Pour simplifier l'analyse des erreurs relatives à la syntaxe de l'allemand, nous avons distingué deux catégories : une première catégorie comprend les erreurs d'accord (nombre, genre et cas), les erreurs de pronominalisation et d'autres inexactitudes comme l'omission d'un élément dans la phrase. Cette catégorie d'erreurs regroupe les mises en relation erronées d'éléments qui, dans la phrase, peuvent être éloignés l'un de l'autre; une certaine concentration sur ces éléments est donc nécessaire pour les accorder correctement. Nous supposons que les erreurs de ce type pourraient être surtout des erreurs de performance dues aux contraintes de la situation de production, et non des erreurs de compétence. Dans notre

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

contexte, ceci renvoie alors au degré d'automatisation et à l'efficacité du traitement de la langue étrangère par les processus de production. Il est évident que ces processus évoluent parallèlement aux connaissances linguistiques et qu'un nombre réduit, voire l'absence de ce type d'erreurs, va de pair avec une compétence bien développée.

Nous estimons qu'une deuxième catégorie d'erreurs est directement liée à la compétence linguistique. Cette catégorie comprend les erreurs concernant la place du verbe, et plus précisément des éléments du groupe verbal (participes, auxiliaires, infinitifs). En effet, comme les travaux de Diehl et al. (2000) l'ont mis en évidence, la maîtrise de la position du verbe joue un rôle essentiel pour la compétence en allemand des apprenant(e)s franco-phon(e)s; de plus, il y a une différence considérable entre l'allemand et le français en ce qui concerne les différentes positions du verbe et de ses parties. Les analyses de Diehl et al. ont notamment montré que, pour les apprenant(e)s francophones, la maîtrise du modèle de la phrase précède la mise en place du système des cas en allemand, qui ne commence à se différencier qu'une fois terminée l'acquisition de tous les modèles de phrases.

• *Erreurs de morphologie*

Les erreurs de morphologie sont de deux types : d'une part les erreurs de conjugaison qui portent sur les formes verbales et, d'autre part, les erreurs de déclinaison, à l'exclusion des erreurs de forme dues à une erreur de valence. En général, les erreurs de déclinaison n'ont que peu d'incidences sur la communication (par exemple, concernant les formes de l'adjectif en allemand). De plus, en allemand parlé, on ne distingue souvent pas clairement les différentes formes de déclinaison; il est donc possible que les élèves de MBIL, qui sont souvent en contact avec l'allemand oral, ne maîtrisent pas ces formes de manière tout à fait sûre. La situation est différente pour certaines erreurs de conjugaison; ainsi, par exemple la confusion entre les auxiliaires *sein* et *werden* pour le passif est plus gênante.

• *Erreurs de discours*

Nous avons regroupé, dans cette dernière catégorie, les erreurs liées à des contraintes de la situation d'élocution ou du contexte, comme par exemple un mauvais choix du temps ou du mode du verbe, une erreur dans le choix d'un connecteur, etc. De telles erreurs proviennent fréquemment de la

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

confusion de deux formes verbales similaires, comme *wurde* (prétérit) et *würde* (irréel)²⁰.

- *Résultats par rapport aux erreurs de syntaxe, de morphologie et de discours (2^e année)*

Les valeurs observées lors de notre première prise d'information ont montré que la majorité des élèves de nos quatre groupes faisaient déjà preuve d'un haut degré de maîtrise liée à la première catégorie syntaxique (erreurs d'accord, de pronominalisation et autres inexactitudes). Il en va de même pour les erreurs de morphologie (déclinaison et conjugaison) et les aspects touchant aux contraintes dues à la situation d'élocution (erreurs de discours). C'est pourquoi nous avons renoncé à analyser les erreurs liées à ces phénomènes lors de notre 2^e investigation. Pour donner néanmoins un aperçu des performances des élèves à la fin de leur 2^e année de gymnase, nous rappellerons brièvement les résultats par rapport à ces critères. Ensuite, nous nous arrêterons plus longuement sur les performances concernant la place du verbe ou des éléments du groupe verbal dans la phrase. En effet, c'est la maîtrise de ce phénomène linguistique que nous avons retenue comme un des indicateurs potentiels de compétences linguistiques pertinentes pour notre population.

Erreurs de déclinaison (2^e année) – En ce qui concerne les erreurs de déclinaison, on constate que leur nombre est très réduit dans les deux populations : 74% des élèves de MREG ont fait entre 0 et 1 erreur de déclinaison et 24.4% entre 2 et 4 erreurs de ce type; seulement 2 élèves (1.5%) ont fait 6 erreurs. Pour les textes des élèves MBIL, on relève 62.3% de textes contenant entre 0 et 1 erreur, 31.2% entre 2 et 4 erreurs, et 4 textes (5.8%) présentent entre 5 et 8 erreurs de déclinaison. A nouveau, il faut tenir compte du fait que les textes des élèves MBIL sont en moyenne plus longs; malgré cela, la différence entre les deux populations concernant les erreurs de déclinaison est très mince. Nous pouvons effectivement supposer que le « poids » communicatif peu important de la déclinaison n'incite pas à progresser dans l'acquisition de ces formes.

Erreurs de conjugaison (2^e année) – Comme nous l'avons mentionné, la conjugaison a des fonctions communicatives plus importantes, ce qui peut stimuler l'acquisition. Ceci semble effectivement le cas pour les

²⁰ La catégorisation d'une telle erreur est problématique puisqu'il pourrait s'agir également d'une erreur de conjugaison. Dans le cadre d'une analyse d'un produit, nous n'avons pas accès aux processus qui ont mené à une erreur; nous sommes donc contraintes de classer les erreurs selon une analyse des structures de surface.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

élèves MBIL. En effet, dans ce domaine, on trouve de nouveau un écart en leur faveur; toutefois, cet écart est très léger. Dans les textes des élèves de MBIL, 92.8% ne contiennent que 0 ou 1 erreur, contre 82.4% pour les élèves MREG. 5.8% des textes MBIL contiennent entre 2 et 3 erreurs, contre 16.8% des textes MREG et 1 texte de chaque population contient 4 erreurs de conjugaison. En conclusion, on peut relever, pour les deux populations, une maîtrise confirmée des formes tant nominales que verbales, avec néanmoins une légère avance des élèves de MBIL.

Erreurs de discours (2^e année) – Dans ce domaine, analogue au précédent, nous ne trouvons que peu d’erreurs de cette catégorie. 58.8% des textes d’élèves MREG contiennent entre 0 et 1 erreur de discours, contre 60.9% des textes d’élèves MBIL; dans 30.5% des textes d’élèves de MREG on trouve 2 à 3 erreurs de ce type, contre 30.4% des productions écrites d’élèves de MBIL. Le bilan est donc similaire au précédent : le domaine du discours n’engendre que peu d’erreurs dans les deux populations; à nouveau, le nombre de ce type d’erreurs est légèrement plus élevé pour les élèves de MBIL, car leurs textes sont généralement plus longs.

Erreurs de syntaxe autres que la position du verbe (2^e année) – Concernant la distribution de ces erreurs, on constate qu’il n’y a que très peu de différences entre les deux populations, et les erreurs de ce type ne sont pas nombreuses. Toutefois, il convient à nouveau de rappeler que les textes produits par des élèves MBIL sont en général nettement plus longs que ceux de leurs camarades MREG. On voit donc encore une fois que les productions écrites des élèves MBIL sont légèrement plus correctes dans ce domaine que les productions des élèves MREG. Si on part de l’idée que de telles erreurs sont effectivement en grande partie des erreurs de performance, on peut supposer que les élèves de MBIL disposent de processus de production plus automatisés et que leur contrôle sur ces processus de production est donc plus efficace.

• *Résultats par rapport aux erreurs de position de verbe (comparaison 2^e et 3^e année)*

Bien que le nombre d’erreurs ne soit important dans aucun des groupes d’élèves, les différences sont toutefois plus nettes dans ce dernier domaine que dans les domaines décrits auparavant. Les valeurs du *ratio erreurs position de verbe/longueur du texte* indiquent que, à la fin de la 2^e année déjà, les élèves MBIL+all et les élèves MBIL-all maîtrisent en général les règles déterminant la position du verbe en allemand.

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

Quant à la population MREG, nous constatons qu'une bonne moitié des élèves montrent également une bonne maîtrise de cet aspect de la langue. A la fin de la 3^e année, 51% des élèves de ce dernier groupe faisaient au plus une erreur, et seuls 13% des élèves faisaient encore plus de 3 erreurs dans la position du verbe (contre 1.4% des élèves MBIL).

Tableau 4.12 : Erreurs de position du verbe

Elèves		MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
2 ^e année (texte entier)	Moyenne	0.36	0.98	1.13	1.85
	Minimum	0	0	0	0
	Maximum	2	4	2	10
	Ratio	0.002	0.005	0.012	0.017
3 ^e année (échantillon de 257 mots)	Moyenne	0.73	1.05	2.88	3.38
	Minimum	0	0	0	0
	Maximum	2	4	10	12
	Ratio	0.003	0.004	0.011	0.013

La comparaison des valeurs relevées aux deux moments de prise d'information montre une nette progression des compétences chez les élèves MREG-all dans ce domaine syntaxique (*ratio* : 0.017 à la fin de la 2^e année et 0.013 à la fin de la 3^e année).

Dans les autres groupes, le progrès semble, à première vue, moins perceptible. Quant aux valeurs maximales des erreurs observées dans les différents groupes, elles stagnent ou même elles augmentent dans les groupes des élèves MREG. Faut-il rappeler encore que les textes de la 3^e année sont d'une part souvent plus longs et, d'autre part (pour la plupart) beaucoup plus élaborés que les productions effectuées à la fin de la 2^e année de gymnase. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que tous les groupes d'élèves ont fait des progrès dans la maîtrise des compétences liées à la position du verbe durant leur dernière année de gymnase.

Il est intéressant de relever que, dans les deux prises d'information, les élèves MBIL-all ne se distinguent que très peu de leurs camarades MBIL+all pour ce qui est des erreurs liées à la position du verbe et de ses composants. Mais ce groupe MBIL-all fait généralement deux fois moins d'erreurs que le groupe MREG-all. Nous lions ce fait à leur appartenance à la filière bilingue, en n'oubliant pas cependant qu'il s'agit de «bons»

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

élèves par rapport à l'allemand (et par rapport aux autres branches scolaires).

En résumé

A la fin de la 2^e année de gymnase déjà, la majorité des quatre groupes d'élèves font preuve d'un haut degré de maîtrise liée à l'accord (nombre, genre et cas), à la pronominalisation, à la déclinaison, à la conjugaison des verbes et aux erreurs de discours; notons que, par rapport aux élèves MREG, les élèves MBIL semblent avoir une légère avance dans la maîtrise de ces aspects de la langue.

Quant aux erreurs liées à la place des éléments du groupe verbal (participes, auxiliaires, infinitifs), nous constatons que la majorité des élèves MBIL+all et MBIL-all et une bonne moitié des élèves MREG font également preuve d'une bonne maîtrise des règles liées à ce domaine syntaxique déjà en fin de 2^e année.

En ce qui concerne la progression des performances dans les différents domaines, elle est nette dans le groupe des élèves MREG-all et, à première vue, aléatoire dans les autres groupes. Le fait que les textes produits lors de la maturité sont beaucoup plus élaborés que les textes de la fin de la 2^e année de gymnase indique cependant que tous les élèves (mais surtout les élèves MREG-all) ont fait des progrès considérables.

La densité globale des erreurs

Cette dernière mesure donne une vision globale par rapport au nombre d'erreurs – toutes catégories confondues – que nous avons analysées; elle correspond au rapport entre toutes les erreurs trouvées dans un texte et la longueur de celui-ci.

• Résultats de 2^e année

Tableau 4.13 : Densité globale des erreurs (2^e année)

Elèves/ <i>ratio</i>	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
Moyenne	0.09	0.12	0.18	0.2
Minimum	0.01	0.04	0.08	0.04
Maximum	0.17	0.23	0.31	0.44

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

L'observation du tableau 4.13, qui résume les résultats des différents groupes d'élèves, nous conduit aux constats suivants.

Les élèves MBIL+all, avec en moyenne 0.09 erreur par mot, font preuve de performances plus de deux fois meilleures que les élèves MREG-all. Dans ce dernier groupe, on trouve en moyenne 0.2 erreur par mot. Etant donné que les élèves ont produit leur texte sans moyen de correction à disposition, ces résultats reflètent une compétence linguistique bien développée chez les élèves MBIL+all à la fin de la 2^e année déjà.

Il en va de même pour les élèves MBIL-all : avec en moyenne de 0.12 erreur par mot, ces élèves font un tiers d'erreurs de moins que le petit groupe des élèves MREG+all (0.18 erreur par mot) et presque la moitié moins d'erreurs que leurs camarades MREG-all (0.2 erreur par mot). Lorsque l'on regarde les valeurs minima et maxima des différents groupes, on constate que c'est dans ce dernier groupe que les écarts sont les plus forts. On voit également que l'élève le/la moins performant(e) du groupe MBIL-all fait presque la moitié des erreurs que l'élève le/la moins performant(e) du groupe MREG-all.

• *Résultats de 3^e année*

Rappelons que, lors de notre 2^e prise d'information, nous n'avons pas pris en compte l'ensemble des erreurs syntaxiques et morphologiques analysées à la suite de la 1^{re} prise d'information. Les résultats présentés ci-dessous, par rapport à la densité des erreurs, rendent uniquement compte de l'évolution des performances liées à la densité des erreurs lexicales et des erreurs liées à la position du verbe.

Tableau 4.14 : Densité globale des erreurs (erreurs lexicales et erreurs de position du verbe)

Elèves/ <i>ratio</i>	MBIL+all (n=22)	MBIL-all (n=42)	MREG+all (n=8)	MREG-all (n=103)
2 ^e année moyenne	0.05	0.08	0.11	0.13
3 ^e année moyenne	0.03	0.04	0.06	0.07

La comparaison entre les valeurs de la 2^e année et de la 3^e année montre que tous les groupes d'élèves ont fait des progrès importants dans les deux domaines. Bien que les textes analysés soient généralement plus longs et beaucoup plus élaborés à la fin des études gymnasiales, nous y trouvons en moyenne presque la moitié moins d'erreurs; le fait que les élèves aient eu à

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

disposition un outil de correction (l'œuvre ou un dictionnaire) lors de la production de leur texte nuance toutefois ce résultat fort réjouissant.

D'après la valeur moyenne du *ratio erreurs/longueur du texte*, ce sont les élèves MBIL-all et les élèves MREG qui ont généralement le plus progressé durant leur dernière année d'études. Si l'on considère les résultats des élèves les moins performant(e)s des différents groupes (valeurs maximales des erreurs observées)²², on constate que ce sont les élèves MREG-all qui ont fait le plus de progrès. L'élève le plus faible de ce dernier groupe a fait environ 50% d'erreurs en moins; ce pourcentage chute à environ 33% pour les élèves MREG+all, à environ 27% pour les élèves MBIL-all et à 18% pour les élèves MBIL+all. Ces derniers résultats confirment nos observations faites déjà pour d'autres critères d'analyse : le bénéfice de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au gymnase par rapport aux critères quantitatifs que nous avons analysés semble le plus important pour les élèves MREG et, à l'autre bout de l'échelle, le moins important pour les élèves MBIL+all.

Le ralentissement de la progression pour les groupes d'élèves MBIL pourrait indiquer que le contexte scolaire, même immersif, n'est pas à même, sous la forme que nous étudions, de mettre les élèves en condition de supprimer leurs erreurs résiduelles.

En résumé

L'analyse comparative des résultats par rapport aux critères quantitatifs nous conduit aux constats suivants :

- Tous et toutes les élèves ont pu tirer des bénéfices de l'enseignement/apprentissage de l'allemand au gymnase. Les progrès constatés sont plus importants chez les élèves qui n'ont pas de contacts réguliers avec l'allemand en dehors de leurs études, les élèves MREG-all et les élèves MBIL-all; cette observation pose la question des moyens à mettre en place pour favoriser le processus d'acquisition chez les élèves possédant des compétences linguistiques très poussées dans certains domaines d'utilisation de la langue, mais pas dans d'autres (bilinguisme «déséquilibré»).
- Comme on pouvait s'y attendre, les élèves MBIL+all montrent – lors des deux prises d'information – les meilleures performances dans tous les domaines analysés. Ils/Elles sont suivi(e)s par les élèves

²² Calculs non présentés dans le tableau.

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

MBIL-all. Ce dernier groupe fait preuve, à la fin de la 2^e année de gymnase déjà, de performances supérieures à celles des élèves MREG+all et, avec une distance encore plus marquée, à celles du groupe des élèves MREG-all.

Concrètement, à la fin de leur 3^e année de gymnase, les élèves MBIL-all ont rattrapé ou même dépassé dans certains domaines les (bons) résultats qu'avaient les élèves MBIL+all à la fin de la 2^e année dans le domaine des erreurs lexicales, et ils/ elles sont très proches des résultats de la 3^e année de ce dernier groupe.

Il en va de même pour les erreurs touchant à la position du verbe dans la phrase où, à la fin de la 3^e année de gymnase, les élèves MBIL-all font environ trois fois moins d'erreurs que les élèves MREG.

Ce dernier constat montre, en ce qui concerne les paramètres analysés, l'efficacité du modèle abandonné de la maturité bilingue qui offre aux élèves un contact intensif avec l'allemand à travers des disciplines enseignées dans cette langue.

CRITÈRES QUALITATIFS D'ÉVALUATION

Lors de nos deux investigations, nous avons voulu apprécier les productions écrites de notre population d'élèves, non seulement sous l'angle de critères spécifiques et quantifiables, mais aussi à travers deux critères qualitatifs et généraux : la *textualité* et la *qualité globale*.

La textualité

Ce premier critère qualitatif se fonde sur une représentation prototypique de ce qu'est un texte. Pour en donner une définition minimale, on peut dire qu'un texte doit présenter un début, un milieu et une fin qui sont articulés entre eux de manière logique et coordonnée. Les phrases doivent être en elles-mêmes cohérentes et être reliées entre elles de manière à garantir et la cohésion du texte au niveau local et sa cohérence au niveau global. Ajoutons encore qu'un type de texte qui s'approche de la dissertation littéraire – comme c'est le cas pour les textes produits dans le cadre de l'examen de maturité – devra être composé d'une introduction du sujet, d'un développement et d'une conclusion; ces trois parties doivent être complètes, organisées logiquement entre elles et pertinentes

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

par rapport à la thématique traitée²³. Finalement, on peut dire que chaque type de texte demande une certaine longueur minimale (voir p. 95).

Nous partons de l'hypothèse que, sur la base de cette définition «minimaliste», le critère de *textualité* devra permettre d'apprécier globalement et rapidement les textes analysés et de les classer selon 4 niveaux de qualité²⁴ : un texte *cohérent* est classé «1», un texte *assez cohérent* est classé «2», un texte *peu cohérent* est classé «3» et un texte *pratiquement pas cohérent* correspond au classement «4».

Tout en étant plus ciblé sur la cohérence et sur la cohésion du texte, le critère de la *textualité* s'approche, de par sa globalité et sa référence «prototypique», du critère de la *qualité globale*, le deuxième critère qualitatif de notre analyse que nous allons traiter plus loin²⁵.

• Résultats de 2^e année

En comparant la distribution des résultats entre les quatre groupes d'élèves, on constate d'abord que les deux groupes d'élèves MBIL se distinguent nettement de la population des élèves MREG (graphique 4.9).

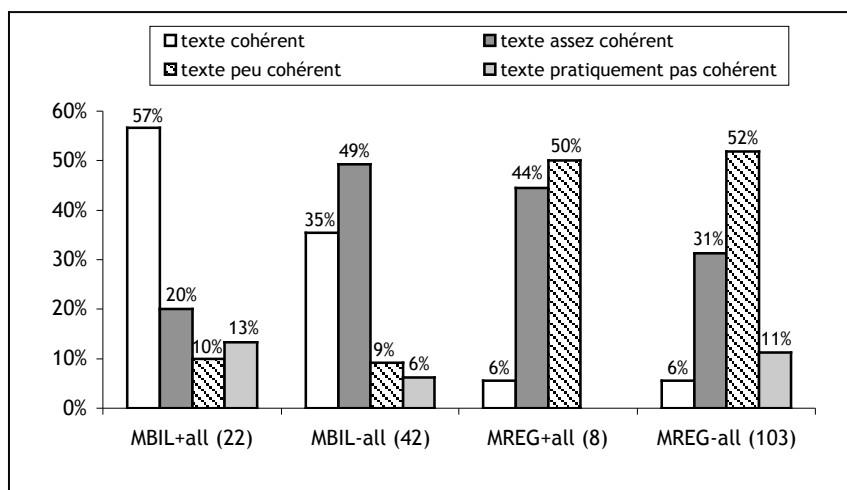
En effet, 77% des textes des élèves MBIL+all et 84% des textes des élèves MBIL-all sont *cohérent* ou *assez cohérent* contre 50% des textes du petit groupe des élèves MREG+all et 37% des textes des élèves MREG-all; 60% des élèves de ce dernier groupe ne sont pas encore en mesure de produire un texte correspondant au critère de *textualité*. Les raisons peuvent être multiples : d'une part, il pourrait y avoir un manque d'entraînement au type de tâche demandée, de l'autre, le temps à disposition pour effectuer une telle tâche (45 min.) aurait aussi pu être insuffisant. Et, finalement, comme mentionné plus haut, les élèves MREG ont pu manquer de motivation pour accomplir la tâche.

²³ Garneau, J. (1997).

²⁴ Ce faisant, l'évaluateur/l'évaluatrice devra tenir compte quasi «intuitivement» des défauts de cohérence liés à la cohésion thématique ou sémantique d'une phrase à l'autre (récurrence, contiguïté sémantique, parallélisme ou contraste sémantique, ...) et de la liaison par les connecteurs qui indiquent le sens d'une relation entre deux phrases ainsi que de la hiérarchisation adéquate d'un texte.

²⁵ Pour ne pas influencer l'évaluation des textes sous l'angle de la *textualité* par l'évaluation selon le critère *qualité globale*, deux personnes différentes ont procédé à l'estimation de ces deux paramètres lors des deux volets de la recherche.

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



Graphique 4.9 : Textualité (2^e année)

Si on compare le détail des résultats des deux populations MBIL, on constate que le contact oral avec l'allemand en dehors de l'école a une certaine influence sur la capacité de produire un texte écrit cohérent : 57% des textes des élèves MBIL+all se situent au niveau le plus exigeant *texte cohérent* contre 35% des textes des élèves MBIL-all. Nous pouvons supposer qu'une plus grande aisance dans la langue orale (vocabulaire et structures syntaxiques) permet aux élèves MBIL+all de consacrer plus d'attention à la cohérence d'un texte écrit. Cela d'autant plus que les notes à l'examen écrit de français donnaient l'avantage au groupe des élèves MBIL-all. On peut donc supposer que ce n'est pas leur aptitude à rédiger des textes cohérents qui est ici en cause, mais bien le degré de maîtrise de la langue. A ce sujet cependant, on peut dire que les compétences linguistiques sont déjà confirmées; nous les situons aux alentours du niveau B2+ du *Cadre de référence européen*.

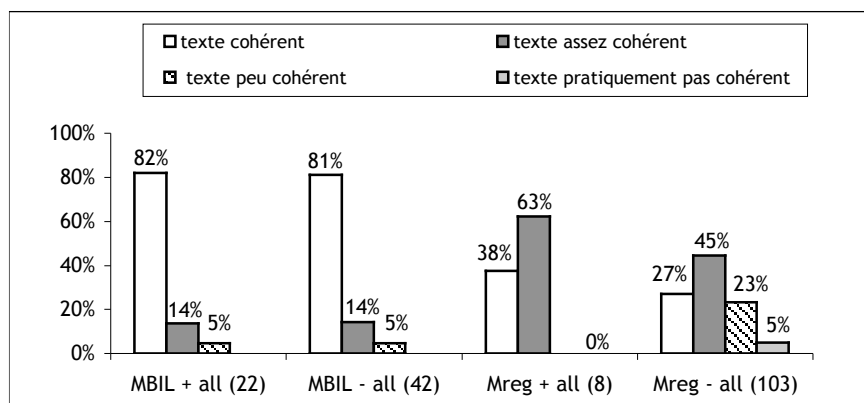
Leurs résultats traduisent eux aussi une maîtrise de la grammaire de texte déjà bien développée. Nous pouvons l'attribuer à l'exposition régulière aux phénomènes textuels dans l'enseignement immersif, ainsi qu'à des exercices de production de textes en allemand dans plusieurs branches scolaires.

• *Résultats de 3^e année*

La distribution des résultats nous montre à nouveau une forte différence entre les textes des élèves MBIL et les textes des élèves MREG. Si plus de

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

80% des élèves MBIL sont capables de produire un texte qui obéit parfaitement aux impératifs de cohérence textuelle que demande une dissertation, environ un tiers des textes des élèves MREG-all ne satisfont pas aux exigences.



Graphique 4.10 : Textualité (3^e année)

La comparaison des deux populations MBIL montre qu'à la fin de la 3^e année de gymnase, les deux groupes ne se distinguent pratiquement pas par rapport à leur capacité de produire un texte cohérent. Nous pouvons penser que l'enseignement/apprentissage de la L2 dans un cadre immersif permet aux élèves MBIL-all d'acquérir les instruments linguistiques nécessaires pour assurer aussi bien la cohérence locale que la cohérence globale du genre de texte qui leur est demandé de produire à la fin du parcours gymnasial; il s'agit d'une part de certaines structures grammaticales relativement complexes et, d'autre part, d'un certain type de vocabulaire (embrayeurs, connecteurs), ainsi que de certaines règles du discours appropriées au type de texte demandé. Quant aux élèves MBIL+all qui ont éventuellement pu bénéficier d'un léger avantage linguistique lors de la première prise d'information, nous pouvons supposer qu'ils/elles doivent également s'appropriier les instruments linguistiques mentionnés durant leur enseignement/apprentissage scolaire, puisque leurs contacts avec l'allemand en dehors de l'école sont essentiellement oraux; leur avantage dans la langue orale n'est plus significatif pour la tâche demandée au niveau de la maturité.

En ce qui concerne les élèves MREG, nous constatons un progrès certain de leurs résultats. Ceci est encore plus vrai si l'on considère que la tâche demandée dans le cadre de l'examen de maturité était bien plus complexe

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

que celle effectuée en 2^e année. A la fin du parcours gymnasial, tous les élèves MREG+all produisent un texte *cohérent* ou *assez cohérent* et plus de 70% des textes des élèves MREG-all se situent à l'un de ces deux niveaux.

La qualité globale.

Vers le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le choix d'apprécier les performances linguistiques des élèves sous l'angle d'un deuxième critère qualitatif résulte du souhait de pouvoir situer rapidement leurs performances dans la production écrite par rapport à un niveau de compétence attendu.

Pour ce faire, il faudrait idéalement disposer d'une échelle précise des niveaux de compétence requis, applicable à nos deux populations et aux deux moments des prises d'information. De plus, dans la perspective de situer nos deux groupes d'élèves par rapport à d'autres populations, cette échelle devrait être pertinente pour toutes les populations de notre système scolaire; dans l'idéal, elle devrait être utilisable tout au long des différents cursus scolaires pour indiquer le développement des compétences des élèves. Pour finir, cette échelle de compétence devrait pouvoir guider l'évaluation de la performance de l'élève par rapport à une tâche précise : une série (restreinte) de descripteurs d'activités linguistiques pertinentes (liées aux différents niveaux de compétence) devraient permettre une attribution rapide, mais néanmoins précise, d'un texte à un niveau donné.

Si un tel instrument opérationnalisé fait actuellement encore défaut pour l'enseignement des langues dans le canton de Vaud, son élaboration est cependant au stade de projet ou même en voie de réalisation pour plusieurs secteurs scolaires, comme nous allons le voir plus loin.

Pour la maturité gymnasiale, les dispositions fédérales et cantonales en vigueur²⁶ tentent certes d'explicitier les objectifs (globaux) de l'enseignement des langues secondes (voir pp. 31-32), mais elles ne différencient pas les visées de l'enseignement menant à la mention «bilingue» des buts de la filière «régulière»; tout travail de comparaison entre les compétences attendues des deux populations est alors rendu impossible.

²⁶ Il s'agit de l'Ordonnance du Conseil fédéral/règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) du 16 janvier/15 février 1995, plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC) du 9 juin 1994.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Les critères concrets d'évaluation ne peuvent être trouvés dans les documents mentionnés. L'élaboration des examens et des critères d'évaluation opérationnels pour la certification des études en fin de parcours gymnasial reste ainsi liée à chaque établissement (voir pp. 83-85). Une harmonisation de ces critères et, par conséquent, la comparabilité des certifications semblent à l'heure actuelle difficilement réalisables, et ceci au niveau cantonal déjà.

Notons encore que la non-standardisation des objectifs et des critères d'évaluation ne permet pas la comparaison entre les compétences attendues en fin de filière gymnasiale (autant bilingue que régulière) et en fin de filière de maturité professionnelle, où les niveaux de compétence attendus sont déjà fixés.

Signalons finalement qu'à la suite de l'introduction de l'enseignement des langues secondes au primaire (l'allemand dans le canton de Vaud), les études dans les Hautes écoles pédagogiques sont liées à l'obtention d'une certification internationale, attestant le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le certificat de maturité actuel ne permet pas d'identifier les compétences linguistiques des bacheliers et bachelières par rapport à ce niveau.

Au vu de ce qui précède, nous sommes donc dans l'obligation d'élaborer des niveaux de compétence attendus pour nos deux populations en fonction de repères extérieurs. Notre choix s'est porté sur les projets d'harmonisation que nous venons de mentionner et dont nous allons esquisser ci-dessous les contours.

A partir du début des années 90, plusieurs projets convergents d'harmonisation ont vu le jour en Suisse. En fixant de manière plus explicite et plus comparable les compétences attendues des élèves à plusieurs moments de la scolarité, ces projets tentent de faciliter la coordination et finalement l'harmonisation des structures scolaires cantonales, et de rendre ainsi possible la comparaison des qualifications dans le domaine de l'apprentissage des langues, nécessaire aujourd'hui en raison de la mobilité nationale et internationale toujours grandissante. Tous les projets adhèrent résolument aux échelles de niveaux de compétence élaborées par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre commun de références pour les langues*²⁷.

²⁷ Ces échelles ont été reprises ensuite pour l'élaboration d'un *Portfolio européen des langues* (PEL), auquel la Suisse a participé de manière décisive.

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

C'est ainsi que le programme d'études cadre pour toutes les orientations de la maturité professionnelle (PEC – MP 2001) identifie depuis 2001 le niveau B1 comme niveau général à atteindre si l'enseignement comprend 120 périodes pour une langue seconde et le niveau B2 si l'enseignement comprend 240 périodes. Certains diplômes internationaux de langue, associés aux mêmes niveaux, peuvent d'ailleurs faire depuis partie intégrante des examens de maturité professionnelle²⁸.

Quant à la scolarité obligatoire, la CIIP²⁹ a adopté, en janvier 2003, les recommandations de la CDIP (2001) relatives à la coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Ce document fixe, pour les cantons romands et le Tessin, les objectifs pour l'ensemble des langues secondes concernées, en relation avec les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : en fin de 6^e année, les objectifs pour l'allemand visent, aussi bien en expression qu'en compréhension, le niveau A1; en fin de scolarité obligatoire, le niveau B1 pour l'expression orale et écrite et le niveau B1+ pour la compréhension. Dans une phase intermédiaire qui ne devrait pas dépasser 2010, les objectifs minima communs à tous les élèves en fin de scolarité obligatoire sont de niveau A2 en expression et de niveau A2+ en compréhension.

Mentionnons aussi que le plan d'études cadre romand (PECARO), tient compte de la déclaration de la CIIP : en proposant l'utilisation du *Portfolio des Langues* pour l'évaluation des compétences, il ouvre la voie à la fixation de seuils de compétences selon le *Cadre commun*. Dans ce contexte, il est intéressant de constater que plusieurs plans d'études actuellement expérimentés dans les cantons de Suisse centrale et de Fribourg³⁰ prennent déjà en considération les recommandations de la CDIP et fixent les objectifs d'apprentissage en fonction de l'échelle de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Toujours par rapport à la scolarité obligatoire, le projet *Harmonisation de l'école obligatoire* (HarmoS), qui a été lancé en 2002 par la CDIP et qui touche l'ensemble des cantons, a pour but d'harmoniser les structures scolaires et de fixer des niveaux de compétence contraignants en fin de 2^e, 6^e et 9^e année scolaire dans plusieurs disciplines, dont les langues étrangères, en se basant sur l'échelle du *Cadre commun*.

²⁸ CFMP et OFFT (2002).

²⁹ CIIP (2003).

³⁰ Direction de l'instruction publique du canton de Fribourg (19 juin 2002).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Du côté de la maturité gymnasiale, au centre de notre intérêt, nous constatons aussi dernièrement une volonté politique et économique accrue de faciliter la comparabilité des qualifications dans le domaine de l'apprentissage des langues. Un texte récent de la CDIP relatif au *Portfolio des langues* (2001)³¹, cosignés par 27 organismes officiels de l'éducation et de l'économie, témoigne de cette volonté. Il recommande l'utilisation des échelles du *Portfolio* «(...) à tous les niveaux et dans tous les secteurs du système éducatif (...) en particulier pour ce qui concerne les objectifs et la description des niveaux de compétences». L'actuel programme de travail de la CDIP propose des délais pour la concrétisation de cette recommandation. Il prévoit, sous le point 5.2, l'élaboration d'un «concept général pour l'enseignement des langues au degré secondaire II». La mise en application de ce concept général, initialement prévue pour 2003, n'est cependant pas encore réalisée.

Après ce bref tour d'horizon, revenons aux préoccupations concrètes de notre étude. Nous nous proposons de contribuer aux discussions dans le cadre des projets d'harmonisation évoqués ci-dessus, et ceci en optant pour une appréciation de la *qualité globale* des textes en fonction des descripteurs de l'échelle du *Cadre commun de référence*. Ce faisant, nous visons plusieurs objectifs :

- Tout d'abord, nous tentons d'examiner si les descripteurs attachés aux différents niveaux du *Cadre commun* peuvent constituer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation dans le cadre des études gymnasiales, ou si ce cadre précis nécessite d'autres descripteurs plus circonstanciels. C'est pourquoi nous avons utilisé les descripteurs des deux documents de référence qui étaient accessibles aux deux moments de notre investigation³².
- Le cas échéant, nous voudrions fournir quelques premières informations sur les niveaux de performances réels des gymnasien(ne)s vaudois(es) dans le domaine de l'écrit. Le contraste entre les résultats des deux filières devrait faire avancer les réflexions sur les niveaux de compétence requis pour chacune des filières.

³¹ *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. CDIP (2001).

³² Pour notre investigation à la fin de la 2^e année gymnasiale, nous avons utilisé le document suivant : Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio européen des langues*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag; grille générale pour l'auto-évaluation. Pour évaluer les performances des élèves à la fin de leur parcours gymnasial, nous avons utilisé le document suivant : Conseil européen pour les langues (2002). *Portfolio européen des langues – éducation supérieure*. Editions scolaires du canton de Berne.

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

- Il nous semble également opportun d'examiner la relation entre le niveau de compétence que nous avons attribué aux travaux des élèves et la note que les élèves ont reçue pour les mêmes travaux à l'examen de maturité. Au cas où cette relation s'avérerait très convergente, notre étude pourrait faire avancer le développement de relations cohérentes entre les deux systèmes d'évaluation interne et externe; pour aller dans ce sens, nous présenterons, pour chaque niveau, l'extrait d'un texte à titre d'exemple (cf. annexe 1).
- Finalement, nous souhaitons contribuer au débat des niveaux cibles pour l'enseignement des langues à des moments clés de la scolarité. C'est pourquoi nous confronterons les performances de nos populations aux niveaux de compétence attendus à d'autres moments de la scolarité, ce qui permet une mise en relief de la cohérence des niveaux déjà arrêtés par les autorités scolaires.

Analyse de la qualité globale

Lors de notre première investigation, nous avons opté pour une classification des textes en 4 catégories grossières, ceci pour des raisons de rapidité d'analyse d'une part, et pour obtenir une présentation «tranchée» des résultats d'autre part. Nous avons tenté d'assimiler ces 4 catégories aux niveaux A, B1, B2 et C du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en nous référant aux descripteurs des niveaux de la version expérimentale du *Portfolio suisse pour jeunes et adultes*³³. Rappelons que, même si les descripteurs du *Portfolio* ne font pas référence explicite aux différents aspects qualitatifs de la performance, ces critères restent cependant implicites et sous-entendus; en conséquence, l'évaluation doit tenir compte à la fois du contenu, de la cohérence et de la cohésion du texte, de sa richesse lexicale et de la précision de l'expression, ainsi que de la correction grammaticale. En d'autres termes, les descripteurs du *Portfolio* invitent à procéder à une évaluation par rapport à un prototype de «bon texte» (oral ou écrit) produit par un(e) apprenant(e) dans un contexte spécifique et en fonction d'une tâche donnée.

Concernant la pertinence des descripteurs du *Portfolio* par rapport à la tâche demandée, nous avons constaté qu'il n'était pas aisé de se baser sur les listes de repérage pour les trois premiers niveaux de compétence. En effet, pour les deux niveaux les plus élémentaires d'utilisation de la langue

³³ Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio européen des langues*; grille générale pour l'auto-évaluation, reproduite ici à la 3^e personne; cf. également annexe 3.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

à titre personnel (niveau A1 – niveau introductif ou découverte, et niveau A2 – niveau intermédiaire ou de survie), ainsi que partiellement aussi pour le niveau B1 (niveau « seuil » pour un visiteur en pays étranger), le *Portfolio* décrit des activités langagières authentiques auxquelles l'utilisateur d'une L2 pourrait être confronté dans la vie « réelle », en dehors d'un contexte scolaire. De fait, il ne propose pas, pour ces niveaux, des descriptions d'activités langagières en rapport avec les tâches de production écrite que les élèves rencontrent fréquemment au gymnase. Celles-ci sont beaucoup plus complexes, après quelques années d'apprentissage formel déjà. Le *Cadre commun* propose certes quelques repères par rapport aux aspects qualitatifs des productions liés aux niveaux de compétence mentionnés³⁴, mais ces derniers nous semblent également peu applicables à la situation de communication dans laquelle se trouvent nos élèves.

Nous avons ainsi été confrontées au problème de devoir classer une série de textes de qualité hétérogène et inférieure au niveau B2, sans pourtant pouvoir les lier véritablement aux niveaux A1, A2 et (partiellement) B1. Ce problème devrait trouver une solution à travers les discussions à venir autour de l'utilisation du *Portfolio* pour l'évaluation des productions écrites au niveau gymnasial.

Le classement auquel nous avons procédé attribue le niveau 4 d'une part aux productions trop brèves ou qui ne répondent pas aux critères de compréhensibilité et/ou de structuration minimale d'un texte tel qu'il était demandé (A1 ?) et, d'autre part, aux textes qui répondent le mieux aux descripteurs du niveau A2 du *Portfolio*. Les textes que nous avons classés au niveau 3 correspondent aux niveaux B1- et B1, mais pas au niveau B1+. Les textes que nous avons classés au niveau 2 incluent, en termes de *Portfolio*, tant le niveau B1+ que le niveau B2+. Finalement, une classification 1 correspond au niveau C1 et, pour quelques textes, au niveau C2.

Le manque de concordance entre les descripteurs de niveaux de compétences du *Portfolio* pour jeunes et adultes et les tâches que l'apprenant(e) doit effectuer au niveau gymnasial nous ont amenées à utiliser le *Portfolio*³⁵ pour l'éducation supérieure pour apprécier les textes produits dans le cadre de l'examen de maturité.

Lors de notre 2^e investigation en fin de 3^e année de gymnase, nous avons voulu classer les textes de manière différenciée selon les niveaux du

³⁴ Liste des descripteurs en annexe 1.

³⁵ *Portfolio européen des langues – éducation supérieure*. Editions scolaires du canton de Berne, 2002.

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

Cadre commun de référence. C'est pourquoi nous avons décidé de développer les branches *Utilisateur indépendant* (niveaux B) et *Utilisateur expérimenté* (niveaux C) dans la perspective de comparer finement la relation entre les notes obtenues lors de l'examen de maturité et les niveaux du *Cadre commun*. Il s'est avéré nécessaire d'élargir l'échelle également vers le niveau *Utilisateur élémentaire* (niveau A) pour rendre compte des performances (faibles) d'une petite tranche d'élèves. Comme nous allons le voir plus loin, ce classement en degrés étroits de compétence a mis en évidence que la limite entre les niveaux n'était pas toujours claire et pouvait engendrer des attributions guidées par des critères subjectifs³⁶; dans le futur, il s'agira d'examiner quel découpage convient le mieux pour notre contexte.

Dans l'annexe 1 de ce rapport, nous présentons tout d'abord les descripteurs des niveaux de compétence retenus (ou non retenus en ce qui concerne le niveau A1), ainsi qu'un exemple de texte intégral (2^e année) et un extrait du travail de maturité (3^e année) que nous avons classé à un niveau donné.

Dans ce qui suit, nous présentons, comme précédemment, les résultats chiffrés de notre analyse pour chaque prise d'information³⁷. Nous terminerons le chapitre sur la *qualité globale* par une discussion des aspects qui peuvent être mis en relation avec les projets d'harmonisation que nous avons esquissés plus haut.

• *Résultats de 2^e année*

Rappelons d'abord que, lors du premier volet de notre recherche, nous avons proposé les niveaux suivants comme repères généraux pour la fin

³⁶ Parallèlement à notre évaluation, nous avons soumis un échantillon de 31 textes du corpus à l'appréciation, selon les mêmes critères d'évaluation, d'une personne extérieure; il s'agit de Sigrid Andenmatten, enseignante au Centre de langues de l'Université de Lausanne, qui a une longue expérience d'évaluation dans le cadre de certifications internationales (Goethe-Institut). Par rapport à la validité de notre évaluation, nous avons constaté des divergences d'appréciation dans neuf cas : dans sept cas, il s'agissait du choix d'un niveau voisin (ex. B2 versus C1), et dans deux cas la divergence était plus marquée (ex. : A2 versus B2).

³⁷ L'évaluation de la *qualité globale* des textes écrits par les élèves de 2^e année de maturité régulière et bilingue a été effectuée par Susanne Wokusch, chercheuse qui a une expérience d'évaluation acquise durant une longue pratique au gymnase et dans le cadre de l'évaluation d'examens internationaux (Goethe-Institut). L'appréciation des textes produits dans le cadre de l'examen de maturité a été effectuée par Irene Lys dont l'expérience dans le processus d'évaluation a été acquise dans le cadre de certifications internationales (Goethe-Institut), comme enseignante au niveau secondaire 1 ainsi que dans la formation des enseignant(e)s.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

de la 2^e année de gymnase : pour les élèves MREG, le niveau B1- à B1+ du PEL et, pour les élèves MBIL, le niveau B2. Cette première estimation grossière représente une première tentative d'utilisation du *Cadre commun* que nous affinerons par la suite.

Tableau 4.15 : Qualité globale (2^e année)

Elèves	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	Mreg-all
Niveau 1 (C1 ou C2)	27.3%	11.9%	12.5%	1.0%
Niveau 2 (B1+; B2; B2+)	59.1%	66.7%	25.0%	20.4%
Niveau 3 (B1-;B1)	9.1%	19.0%	50.0%	61.2%
Niveau 4 (A1;A2)	4.5%	2.4%	12.5%	17.5%

Les résultats présentés dans le tableau 4.15 montrent tout d'abord une faiblesse dans notre classification grossière en 4 niveaux. Dans la mesure où, par exemple, une classification au niveau 2 inclut en réalité tant le niveau B1+ que le niveau B2+ du *Cadre commun*, nous ne pouvons pas avancer des chiffres exacts par rapport au nombre d'élèves des différents groupes qui ont effectivement atteint le niveau cible que nous avons proposé pour les élèves MBIL et pour les élèves MREG. Notre classification nous permet cependant de constater que, dans la production écrite, les élèves MBIL témoignent d'une performance nettement supérieure à celle de leurs camarades MREG : 86.4% des textes des élèves MBIL+all et 78.6% des textes des élèves MBIL-all se situent au niveau 2 ou au niveau 1, tandis que nous trouvons environ 2/3 des élèves MREG+all et 78.7% des élèves MREG-all en dessous du niveau 2.

Toujours par rapport au niveau repère, nous pouvons avancer, dans les limites exposées plus haut, qu'environ 82% des élèves MREG-all et sept des huit élèves MREG+all se trouvent au-dessus de la limite inférieure de leur niveau repère (B1) que nous avons proposé pour les élèves suivant la filière régulière³⁸.

Quant aux niveaux extrêmes, nous trouvons encore 18.4% des 175 textes au niveau 4 (A1 et A2). Comme on pouvait s'y attendre, ce sont surtout

³⁸ Rappelons ici que les circonstances lors de la prise d'information ont pu avoir un effet négatif sur le soin que les élèves MREG ont apporté à leur texte (fin d'année scolaire/pas d'impact sur les notes). Il se peut alors que les résultats des élèves de ce dernier groupe d'élèves ne reflètent pas leurs compétences linguistiques réelles.

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

des élèves MREG que nous trouvons à ce niveau. Pour les élèves MBIL, il y a proportionnellement plus de textes des élèves MBIL+all qui se situent au niveau 4, ce qui peut étonner. Rappelons à ce sujet que les élèves MBIL-all sont de très «bons/bonnes» élèves en général, et que nous voyons probablement là l'effet d'une plus grande aisance dans les activités de rédaction plus que les conséquences du niveau de compétence en allemand.

• *Résultats de 3^e année*

Avant de poursuivre, il est utile de préciser que, pour l'évaluation de la *qualité globale* des textes produits dans le cadre de l'examen de maturité, nous avons jugé opportun d'élargir l'échelle du *Cadre commun* : le classement des textes produits lors de l'examen de maturité est effectué selon neuf niveaux du *Cadre commun*, contrairement à ce qui a été fait pour la 2^e année.

Les résultats de notre analyse indiquent que les niveaux repères que nous attendions (C1 pour les élèves MBIL et B2» pour les élèves MREG) sont atteints de manière inégale par les différents groupes d'élèves en ce qui concerne la production écrite (tableau 4.16). Plus de 80%³⁹ des travaux des élèves MBIL+all se situent au moins au niveau repère C1. Quant aux travaux des élèves MBIL-all, nous en trouvons 43.1% au-dessus de ce seuil préconisé; le plus grand nombre de textes de ce dernier groupe (50%) se situe au niveau B2 (B2.1 et B2.2). En ce qui concerne la filière régulière, nous constatons à nouveau l'hétérogénéité du petit groupe des élèves MREG+all : cinq textes se situent en dessous du niveau repère B2 et trois textes bien en dessus. Quant aux élèves MREG-all, seulement 27.2% des textes se trouvent au niveau repère B2 ou en dessus; le plus grand nombre de textes de ce dernier groupe est placé au niveau B1 (B1.1 et B1.2).

Comment expliquer ces résultats contrastés entre les différents groupes d'élèves ? Comme nous venons de le voir dans les chapitres sur la *textualité* et sur les variables quantitatives d'analyse, la qualité des textes est déterminée par plusieurs facteurs interdépendants. Il s'agit du degré de cohérence du texte, du degré de sa correction grammaticale et de sa richesse lexicale. Par rapport à ce dernier facteur, nous supposons que le contact plus étroit avec l'allemand dont bénéficient les élèves MBIL+all en dehors de l'école leur donne un avantage certain par rapport à leurs

³⁹ Calculs non présentés dans le tableau 4.16.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

camarades MBIL-all. C'est pourquoi les textes des élèves MBIL+all font preuve le plus souvent de performances linguistiques qui caractérisent les niveaux «experts» C1 et C2 : «une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes (...) permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens (et) une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières»⁴⁰. Sans pour autant faire abstraction des premiers paramètres de qualité mentionnés, ces derniers aspects de la qualité des textes du groupe MBIL+all ont certainement eu leur importance dans l'évaluation.

Tableau 4.16 : Qualité globale (3^e année)

Elèves/niveaux Cadre commun	MB + all (22)	MB - all (42)	Mreg + all (8)	Mreg - all (103)	Total (% de 175)
A2			1	19	11.4%
B1.1			1	23	13.7%
B1.2	1	3	3	32	22.3%
B2.1	1	11		15	15.4%
B2.2	2	10		10	12.6%
C1.1	5	3	1	2	6.3%
C1.2	4	8		2	8.0%
C2.1	3	6	1		5.7%
C2.2	6	1	1		4.6%

Quant à la forte différence entre la qualité des textes des élèves MREG et des élèves MBIL-all, nous l'attachons en partie aux contacts plus étroits avec l'allemand et aux occasions plus nombreuses d'entraînement qu'offre la filière bilingue aux élèves MBIL-all : l'exposition à différents types de textes oraux et écrits (éléments linguistiques variés, vocabulaire différencié), l'entraînement de l'accès au sens (stratégies de compréhension), le développement de stratégies de production, une plus grande pratique de l'argumentation, etc.). Comme nous l'avons mis en évidence précédemment déjà, la différence des performances peut aussi s'expliquer en partie par les caractéristiques des élèves qui suivent la filière bilingue. Rappelons encore que ces élèves devaient avoir de bons résultats scolaires pour être admis en filière bilingue. Nous pouvons donc supposer

⁴⁰ Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation (2000).

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

que ces élèves, particulièrement motivés pour les apprentissages scolaires en général et pour l'allemand en particulier, avaient des bases plus solides à la fin de la scolarité obligatoire déjà et qu'ils/elles ont consacré plus de temps et d'énergie à l'apprentissage de l'allemand durant leurs études gymnasiales que leurs camarades MREG (voir pp. 57-63 et pp. 65-72).

En résumé

L'analyse comparative des productions écrites des élèves sous l'angle de deux critères qualitatifs nous montre que les quatre groupes d'élèves ont tiré des bénéfices de l'enseignement/apprentissage de l'allemand, mais ceci de manière inégale.

En ce qui concerne le critère *textualité*, les compétences des élèves MBIL se situent, à la fin de la 2^e année déjà, généralement à un niveau supérieur à celui de leurs camarades MREG. L'écart entre les deux groupes est encore plus prononcé à la fin du parcours gymnasial, où la grande majorité des élèves MBIL (un peu plus de 80%) sont capables de rédiger un texte parfaitement *cohérent* lors de l'examen de maturité, tandis que seulement 38% des textes des élèves MREG+all et 27% de textes des élèves MREG-all font preuve de cette même cohérence textuelle. Comme pour les critères quantitatifs analysés plus haut, nous attribuons l'avance des élèves MBIL-all par rapport au groupe MREG dans le domaine de la *grammaire textuelle* au cadre immersif de l'enseignement/apprentissage de l'allemand.

Les résultats de l'estimation de la *qualité globale* nous amènent aux constats suivants.

- L'utilisation d'une classification grossière selon l'échelle des niveaux de compétence du *Cadre commun*, lors de la première prise d'information, interdit une comparaison chiffrée avec les résultats obtenus. à la Néanmoins, nous pouvons constater que les deux groupes des élèves MBIL montrent une performance nettement supérieure à celle de leurs camarades MREG, à la fin de la 2^e année déjà : en règle générale les travaux des élèves MBIL se situent au niveau B2 (B2+ pour certains) tandis que la compétence des élèves MREG se situe généralement entre B1 (= A2 ?) et B2.
- A la fin du parcours gymnasial, nous constatons que plus de la moitié des travaux des élèves MBIL-all n'ont pas atteint le niveau repère que nous avons préconisé pour la filière MBIL (C1). Le résultat pour la

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

filière régulière est encore moins optimiste puisqu'environ 70% des travaux des élèves MREG-all se situent, selon notre classification, en dessous du niveau préconisé (B2).

Abstraction faite des remarques explicatives liées à qualité des textes que nous venons d'avancer plus haut, nos premiers constats soulèvent plusieurs questions par rapport aux niveaux repères que nous avons préconisés.

La première porte sur la convergence entre nos attributions de niveau et les notes obtenues lors de l'examen de maturité; elle concerne donc l'applicabilité de l'échelle du *Cadre commun*.

La deuxième question porte sur la progression des niveaux «seuil» de compétence pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et non obligatoire, telle qu'elle est actuellement prévue par les responsables de la politique éducative (cf. projets d'harmonisation mentionnés).

Au vu de l'actualité des ces questionnements, qui dépassent certes le cadre strict des analyses des performances linguistiques des élèves des deux filières, tout en y étant intimement liées, nous tenterons d'apporter dans les prochains chapitres, même si ce n'est que provisoirement, quelques éléments de réponse.

L'applicabilité du *Cadre Commun* aux travaux de maturité : premiers éléments de réponse

Le fait que plus de 50% des élèves MBIL-all et environ 70% des élèves MREG-all n'aient pas atteint les niveaux repères du *Cadre commun* que nous avons préconisés pour les deux filières pourrait remettre en question l'adéquation des descripteurs du *Cadre* aux tâches demandées lors de l'examen écrit de maturité.

C'est pourquoi nous avons voulu examiner de près la relation entre le niveau de compétence du *Cadre commun* que nous avons attribué aux travaux des élèves et la note que les élèves ont reçue pour les mêmes travaux à l'examen de maturité.

Si la relation entre les deux systèmes d'appréciation s'avérait faible, il s'agira d'harmoniser les critères d'évaluation respectifs. Si, au contraire, il y avait une forte convergence entre les échelles de notation, nous devrions examiner la relation *note* «seuil» versus *niveau* «seuil» pour

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

pouvoir ensuite formuler des hypothèses plus réalistes quant aux niveaux de compétence que les élèves des deux filières peuvent réellement atteindre après trois ans d'études gymnasiales. Le cas échéant, nos observations demanderaient alors une nouvelle lecture de la progression des niveaux «seuil» de compétence pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et non obligatoire tels qu'ils sont actuellement fixés par les responsables de la politique éducative.

Relations entre notes et niveaux

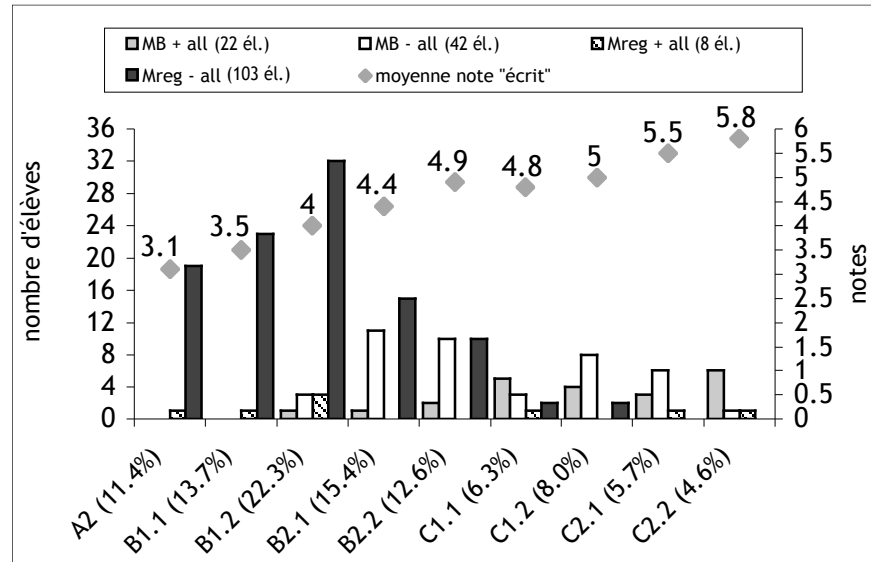
Le graphique 4.10 offre une image synthétique de la convergence entre nos attributions des niveaux du *Cadre commun* et la valeur de la note «moyenne» des textes que nous avons classés dans chaque niveau. Ce tableau complexe visualise le pourcentage d'élèves qui ont atteint un niveau donné; pour le niveau A2, il s'agit de 11.4% des 175 élèves. De plus, il nous renseigne sur le nombre d'élèves de chaque groupe à qui nous avons attribué un niveau donné : 1 des 8 élèves MREG+all et 19 des 103 élèves du groupe MREG-all se trouvent au niveau A2. Finalement, le tableau nous renseigne sur la note «moyenne» attribuée aux travaux de ces élèves : la valeur de la note «moyenne» des 20 travaux qui sont classés au niveau A2 est de 3.1.

En utilisant cette grille de lecture nous constatons tout d'abord une progression parallèle relativement équilibrée entre la moyenne des notes obtenues pour les différents niveaux et les niveaux eux-mêmes⁴¹. Ceci est vrai, mis à part les niveaux B2.2, C1.1. et C1.2. En effet, la note moyenne qui monte en général de 0.4 à 0.6 points d'un niveau à l'autre ne progresse pas entre le niveau B2.2 et le niveau C1.2; pour le niveau C1.1, elle diminue même d'un dixième de point.

Comment expliquer ce «plateau»? Peut-être l'échelle que nous avons utilisée pour ces niveaux était-elle trop étroite pour fixer les limites entre eux et donne-t-elle ainsi lieu à des appréciations subjectives, ou bien les critères d'évaluation utilisés par les enseignant(e)s ne sont pas aussi fins que ceux que nous avons utilisés. D'autres travaux seraient nécessaires pour répondre à ces questions.

⁴¹ La valeur du coefficient de corrélation entre les deux échelles d'appréciation confirme cette première observation : le coefficient étant positif et significatif (.742) indique que les deux variables varient assez simultanément en fonction l'une de l'autre sans pour autant être en harmonie parfaite (en corrélant les notes obtenues (de 1.5 à 6) avec les niveaux attribués (A2 à C.2.2), une note donnée correspond à un niveau donné dans 56% des cas).

Résultats : Analyse des compétences linguistiques



Graphique 4.10 : Relation entre la moyenne des notes à l'examen écrit de la maturité et les niveaux du Cadre commun (n=175)

Relevons aussi que la valeur moyenne des notes obtenues pour un niveau donné occulte parfois la dispersion des notes réelles autour de cette note moyenne; cette dispersion est la plus prononcée pour les niveaux les moins exigeants (tableau 4.17) : nous trouvons pour le niveau A2 qui concerne 20 élèves (moyenne des notes «3.1») deux travaux avec la note «seuil» – qui est «4.0» dans le canton de Vaud – et même un texte avec la note «4.5». Pour le niveau B1.1 (moyenne des notes «3.5»), nous constatons que cinq des 24 travaux ont obtenu la note 4.5. Quant au niveau B1.2 (moyenne des notes «4»), nous trouvons certes 32 des 39 travaux avec les notes de 3.5 à 4.5, mais également une fois la note «6».

La docimologie nous a habitués à des divergences importantes entre les évaluations de différent(e)s évaluateurs et évaluatrices. Dans notre cas, les écarts par rapport à la note «moyenne» pourraient s'expliquer en partie par les considérations suivantes : les enseignant(e)s disposent en général d'un temps limité pour évaluer une performance donnée. Il s'agissait ici d'évaluer des textes pouvant contenir jusqu'à 1500 mots. Le temps limité impose l'utilisation d'une gamme restreinte de critères d'évaluation qui sont souvent intériorisés et pas toujours explicités (cf. Ordonnances fédérales et Plan d'études). En plus, ces critères correspondent généralement à une culture locale d'évaluation qui se fonde sur un consensus

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

(souvent implicite) pour l'interprétation des objectifs d'apprentissage d'une part, et sur les performances attendues des élèves d'autre part; notons que ces attentes peuvent varier encore selon l'enseignant(e), la filière et/ou selon la classe et/ou même l'élève considéré.

Tableau 4.17 : Niveaux attribués versus notes obtenues à l'examen de maturité

Note/ niveau + moyenne des notes	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0	Total élèves (niveau)
A2 (moy:3.1)	1	1	6	2	7	2	1				20
B1.1 (moy:3.5)			1	7	10	1	5				24
B1.2 (moy:4)		1	1	2	9	12	11	2		1	39
B2.1 (moy:4.4)			2		2	9	5	5	4		27
B2.2 (moy:4.9)						3	6	5	8		22
C1.1 (moy:4.8)						2	3	3	3		11
C1.2 (moy:5.0)							5	5	2	2	14
C2.1 (moy:5.5)							1	2	3	4	10
C2.2 (moy:5.8)								1	2	5	8
Total élèves (note)	1	2	10	11	28	29	37	23	22	12	175

Pour assurer une relation plus cohérente entre l'échelle du *Cadre commun* et la gamme des notes en usage, il faudra expliciter, rendre transparents et communs les critères d'évaluation, et fournir des échantillons de performances attribuées à un niveau et à une note donnés. Il va de soi que ce travail nécessitera le concours d'expert(e)s en matière d'échelle du *Cadre commun* ainsi que la participation des enseignant(e)s concerné(e)s. Les échantillons de textes choisis (annexe 1), liés à un niveau donné, constituent un premier pas vers ces travaux d'approximation des deux systèmes d'évaluation dans le cadre de l'examen de maturité.

Seuils de compétence attendus versus note «seuil»

L'examen approfondi de la relation entre les notes et les niveaux attribués (tableau ci-dessous) semble indiquer que les enseignant(e)s ne font pas de différence entre les filières quant aux performances minimales atten-

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

dues, ce qui est normal puisque les objectifs fixés au niveau fédéral sont les mêmes pour les deux filières⁴².

Nous constatons de plus que, pour les quatre groupes d'élèves, la note «4.0» (note «seuil» de réussite) correspond au niveau B1.2; notons qu'environ 30% des 175 textes se situent en dessous de «4», dont 45.6% (!) des travaux des élèves MREG-all contre 0% des textes des élèves MBIL+all et 7% des textes des élèves MBIL-all. (Ces résultats ne sont pas présentés dans le tableau 4.18 qui montre cependant la moyenne de l'examen écrit des différents groupes d'élèves répartis en fonction des niveaux.)

Tableau 4.18 : Relation entre les notes et les niveaux de compétence

Moyenne note / niveau	MBIL+all (moy. : 5.0)	MBIL-all (moy. : 4.8)	MREG+all (moy. : 4.6)	MREG-all (moy. : 3.9)
A2			4	3
B1.1			3.5	3.5
B1.2	4	4	4	4
B2.1	4	4.4		4.4
B2.2	4.8	4.9		5
C1.1	4.6	4.7	5.5	5.3
C1.2	5	4.9		5.8
C2.1	5.5	5.4	6	
C2.2	5.7	6	6	

En suivant le consensus des enseignant(e)s expérimenté(e)s par rapport à la note «seuil», nous pouvons (provisoirement) constater que le niveau B2, que nous avons préconisé comme niveau repère pour les élèves MREG, n'est pas atteint par cette filière. Rappelons ici que, lors du rapport intermédiaire déjà (Wokusch 2001, p. 42), le pronostic émis quant au niveau de compétence général attendu pour les filières bilingue et régulière comportait certaines réserves.

Dans ce contexte, il faut relever que les niveaux du *Cadre commun*, même s'ils semblent équidistants sur l'échelle, ne doivent pas être considérés comme linéaires. Les auteurs du *Cadre* (p. 20) notent à ce propos que l'expérience semble montrer que les apprenants prendront «plus de deux fois le temps qu'il leur a fallu pour le Niveau «seuil» (B1) avant d'atteindre le Vantage (B2)». Nous pouvons alors penser que la dernière

⁴² Le fait que seuls les élèves de la filière bilingue puissent actuellement entreprendre des études en HEP sans obtenir une certification qui leur atteste le niveau du «ZMP» du Goethe-Institut n'est pas dans l'esprit du règlement fédéral.

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

année d'études au gymnase ne permet pas aux élèves MREG d'effectuer ce parcours dans tous les domaines, particulièrement dans le domaine de la production écrite. Le fait que ce soit le domaine où les élèves se sentent le moins à l'aise (cf. auto-évaluation), et où ils/elles réussissent le moins bien à l'examen de maturité renforce notre hypothèse.

Nous proposons donc d'abaisser le niveau d'attente dans le domaine de l'écrit au niveau B1.2 pour les élèves MREG, et ceci pour autant que notre attribution des niveaux soit pertinente, et à condition d'accepter qu'environ 40% (!) des élèves concernés soient en échec.

Quant à la relation entre notes, moyennes et niveaux «seuil» pour les élèves MBIL, nous constatons premièrement que les enseignant(e)s fixent, comme nous venons de l'écrire, la note «4» (niveau B1.2) comme seuil de réussite pour cette catégorie d'élèves aussi. Mais, au-dessus de cette note «seuil», les attentes par rapport aux performances semblent être différentes selon la filière : les enseignant(e)s notent plus sévèrement les textes de la filière MBIL.

Bien que, selon les documents actuellement en vigueur, il n'y ait pas de différence entre les attentes minimales pour les deux filières et que les enseignant(e)s agissent logiquement en fonction de ces prescriptions, nous estimons que, pour la filière avec mention bilingue, le seuil de réussite devrait être plus élevé que le seuil pour la filière régulière de maturité. Contrairement à notre hypothèse de départ, le niveau de compétence minimale attendu ne devrait pas être fixé au niveau C1, mais au niveau B2.1 ou B2.2, pour autant – à nouveau – que l'on accepte qu'un tiers des élèves concerné(e)s ne l'atteignent pas, comme c'est le cas pour les élèves MBIL-all de notre population.

Le cas échéant, cette différenciation des niveaux attendus tiendrait non seulement compte de nos analyses, qui montrent qu'aucun des textes des élèves MBIL+all et des élèves MBIL-all ne se situe en dessous de la note «4» (B1.2), mais elle confirmerait également de manière officielle la valeur de la filière bilingue pour l'apprentissage des L2. De manière non officielle, cette valorisation est déjà un fait puisque les bacheliers et bachelières avec «mention bilingue» peuvent actuellement faire des études à la HEP-VD sans autre certification de niveau de compétence en allemand, le niveau requis étant le niveau B2.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Progression des niveaux «seuil» de compétence pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et post-obligatoire

Pour terminer ce chapitre sur l'évaluation de la qualité globale des textes de notre population et dans la perspective de situer nos résultats par rapport aux niveaux du *Cadre commun* actuellement envisagé pour d'autres secteurs scolaires, nous présentons ci-dessous une vue d'ensemble des projets mentionnés plus haut (cf. pp. 123-126)⁴³.

Nous espérons que nos propositions de niveau «seuil» pour la production écrite des élèves MBIL et MREG, qui se basent certes sur l'analyse d'un échantillon relativement restreint et qui devraient être vérifié à une plus large échelle, peuvent inciter à une réflexion par rapport à la pertinence de la progression des niveaux «seuil» de compétence pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et non obligatoire.

Niveau A		Niveau B				Niveau C				
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant				Utilisateur expérimenté				
A1	A2		B1		B2		C1		C2	
	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2
Niveaux à atteindre lors de la scolarité	fin 9 ^e → 2010 (production écrite)		fin 9 ^e → 2010 (production écrite)	Maturité MREG (production écrite)	Maturité prof.com. (niveau général)					
				Maturité MBIL (production écrite)						
			Maturité prof. tech. et art. (niveau général)							
Certificats de langue du Goethe-Institut	START Deutsch 2		Zertifikat Deutsch	Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)		Zentrale Oberstufenprüfung; Kleines Deutsches Sprachdiplom		Grosses Deutsches Sprachdiplom		

Graphique 4.1 : Projets «seuil de niveaux de compétence général du *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour la scolarité obligatoire (CIIP) et post-obligatoire (CDIP)»; en grisé, nos propositions pour la production écrite.

⁴³ Afin de répondre au besoin local, nous avons également mentionné les diplômes du Goethe-Institut, car certains de ces diplômes font actuellement référence pour les Hautes écoles pédagogiques; notons que le Goethe-Institut associe sa *Zentrale Mittelstufenprüfung* au niveau C1; cette auto-attribution ne trouve cependant pas un consensus partout.

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

En résumé

L'examen de la relation entre les notes obtenues lors de l'examen écrit de maturité et les niveaux du *Cadre commun* que nous avons attribués aux mêmes textes, montre que la relation entre ces deux modes d'évaluation est forte : nous pouvons constater une progression parallèle, généralement bien équilibrée, entre la moyenne des notes obtenues pour les différents niveaux et les niveaux eux-mêmes. Ce premier résultat nous amène à penser que les outils du *Cadre commun* se prêtent bien à l'évaluation des performances des élèves dans le cadre des études gymnasiales, une fois terminés les nécessaires travaux de rapprochement des deux systèmes d'évaluation.

Quant à la relation entre la *note «seuil» de réussite* et les *niveaux «seuil»* que nous avons proposés, nous constatons tout d'abord que la note moyenne «4» correspond de façon générale pour les deux filières au niveau B1.2. Cela montre que les enseignant(e)s, en accord avec les prescriptions officielles, ne font actuellement pas de différence entre les compétences minimales attendues pour les deux filières.

Nous sommes cependant de l'avis qu'il faudra différencier ces attentes, ceci pour tenir compte des réalités du terrain (accessibilité des études en HEP sans restriction seulement pour la filière MBIL). Suite aux résultats de l'évaluation de la *qualité globale*, et contrairement à notre hypothèse de départ, nous proposons de fixer le niveau B2.1 ou B2.2 pour les élèves MBIL, et le niveau B1.2 pour les élèves MREG, ceci pour autant que notre attribution des niveaux s'avère pertinente, et à condition d'accepter qu'environ 45% des élèves MREG et environ un tiers des élèves MBIL soient en échec.

Si elles étaient acceptées, nos propositions demanderaient de reconsidérer la progression des niveaux «seuil» de compétence pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et non obligatoire, telle qu'elle est prévue actuellement.

LES INDICATEURS DE PERFORMANCE LINGUISTIQUE

Parmi les paramètres d'évaluation appliqués aux textes produits en fin de 2^e année⁴⁴, plusieurs critères quantitatifs nous semblaient pouvoir fournir

⁴⁴ La liste complète des critères se trouve à la page 82 de ce rapport.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

des informations significatives sur la qualité linguistique des textes. Il s'agit notamment de la longueur du texte, de sa richesse lexicale, des erreurs de mots pleins/idiomaticité, des erreurs de valence, de la densité des problèmes lexicaux observés, du taux des erreurs concernant la place du verbe/des éléments du groupe verbal ainsi que de la densité globale des erreurs. En plus de ces indicateurs quantitatifs de performance⁴⁵, nous supposons que l'utilisation de deux critères qualitatifs, la *textualité* et la *qualité globale*, une appréciation basée sur les descripteurs du *Cadre commun*, permettrait de procéder à une évaluation «économique», c'est-à-dire rapide mais néanmoins précise de textes produits dans le cadre des études gymnasiales.

Dans notre démarche, nous partions de l'hypothèse⁴⁶ que les performances des élèves par rapport aux indicateurs que nous avons identifiés correspondaient aussi bien aux scores attribués par les enseignant(e)s (notes) qu'aux niveaux attribués par les chercheurs (*qualité globale*). Ceci devrait nous permettre à la fois de préciser la nature des attentes des enseignant(e)s et d'avancer dans «l'applicabilité» du *Cadre commun* pour l'évaluation de textes produits dans un contexte gymnasial (cf. chapitre sur la qualité globale). Le recours aux indicateurs de performance linguistique devrait aussi contribuer à la transparence des critères d'évaluation appliqués dans les deux modes d'évaluation.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours à plusieurs démarches complémentaires.

Dans un premier temps, au moyen d'une analyse de régression linéaire⁴⁷ simple pour chaque couple de variables, nous avons examiné le lien statistique entre les valeurs de chaque critère et les notes obtenues à la fin du parcours gymnasial; nous avons procédé aux mêmes analyses pour les

⁴⁵ Nous comprenons l'indicateur comme une statistique ou une mesure quantitative ou qualitative qui renseigne sur l'état global d'une problématique et qui «facilite notamment l'interprétation et l'évaluation de (cet) état (...) par rapport à une norme, un état de référence ou à un but» (EPA, 197). L'indicateur de performance est donc dépendant du contexte de son utilisation : dans notre cas, il détermine l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage en fin de parcours gymnasial ou l'atteinte ou non d'un des niveaux de compétence du *Cadre commun*.

⁴⁶ Nos hypothèses par rapport à ces indicateurs reposent sur une analyse linguistique et sur des recherches en linguistique acquisitionnelle, notamment l'étude du DIGS déjà citée dans ce rapport.

⁴⁷ L'analyse de régression simple est une technique statistique qui permet de prédire – sur la base du score qu'un individu a obtenu sur une variable (dans notre cas, par ex., le nombre d'erreurs de mots pleins et d'idiomaticité) – le score que cet individu obtient sur une variable donnée (qui est, dans notre cas, la note ou le score de la *qualité globale*).

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

scores obtenus pour la *qualité globale* à la fin de la 2^e et de la 3^e année. Cette dernière opération devait permettre de comparer l'adéquation des critères à l'évaluation effectuée aux deux moments de la scolarité⁴⁸. Présument que les attentes par rapport aux performances dans les différents domaines deviennent plus exigeantes au fil du temps, nous nous attendions à une influence plus marquée des indicateurs à la fin du parcours gymnasial.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié le groupe des variables qui permettent la prédiction la plus exacte du score dans les deux modes d'évaluation. Pour ce faire, nous avons eu recours chaque fois à une analyse de régression multiple⁴⁹ en utilisant en même temps la totalité des indicateurs potentiels.

Avant de présenter les résultats, rappelons encore qu'ils se basent sur un corpus limité de textes et qu'ils ne prennent en compte qu'un nombre restreint de personnes qui ont procédé aux évaluations respectives⁵⁰. Nos observations ont donc un caractère provisoire et devraient être confirmées par d'autres observations faites dans un cadre plus vaste.

L'influence des performances respectives sur les scores obtenus

Le tableau 4.18 résume les liens statistiques entre les différents indicateurs et les scores obtenus dans les deux modes d'évaluation en les considérant critère par critère. Il présente sous la forme d'un pourcentage la variance du score qui peut être expliquée par un seul critère donné⁵¹.

⁴⁸ Comme nous n'avons pas pu faire évaluer les productions de 2^e année par les enseignant(e)s, nous disposons seulement d'une base de comparaison par rapport à la *qualité globale*.

⁴⁹ La régression multiple est une technique statistique qui permet de prédire – sur la base des scores que la personne a obtenus sur plusieurs autres variables (dans notre cas, les indicateurs de performance) – le score que la personne obtient pour une variable donnée (note/niveau du *Cadre commun*).

⁵⁰ La *qualité globale* de deux fois 175 textes a été évaluée à chaque prise d'information par une chercheuse différente. Lors de la 2^e prise d'information, une deuxième personne extérieure à la recherche a procédé à une évaluation «de contrôle» d'un échantillon de 31 textes selon les descripteurs du *Cadre commun*. La *textualité* a été évaluée les deux fois par la même personne et, pour la note, nous nous basons sur les évaluations de onze enseignant(e)s d'allemand et leurs expert(e)s.

⁵¹ Les résultats détaillés des analyses de régression linéaire simple et multiple se trouvent dans l'annexe 2 de ce document.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Tableau 4.18 : Régressions simples

Variable explicative (indicateur de compétence)	Pourcentage de la variance du score expliquée		
	qualité globale (2 ^e année)	qualité globale (maturité)	note examen écrit (maturité)
Textualité	38%	41%	38%
Qualité globale	-	-	55%
Densité des problèmes lexicaux	40%	53%	49%
Erreurs de valence	2%	26%	27%
Erreurs mots pleins et idiomatique	1%	49%	43%
Erreurs position du verbe	9%	36%	37%
Densité globale des erreurs	47%	(35%)	(36%)
Richesse lexicale	3%	20%	19%
Longueur du texte	27%	10%	10%

Nous pouvons en dégager plusieurs constats :

- *A la fin du parcours gymnasial, les performances des élèves dans les différents domaines analysés varient de manière comparable aux scores des deux modes d'évaluation.*

Cette première observation générale confirme notre hypothèse sur la ressemblance des attentes des deux modes d'évaluation par rapport aux critères linguistiques qui sous-tendent l'évaluation de productions écrites. Quelques différences de taux existent cependant entre la *qualité globale* et la note à l'examen écrit. Nous ne pouvons pas interpréter les différences minimales ($\pm 1\%$) vu les différences de «cultures locales» d'évaluation que nous avons déjà mentionnées dans ce rapport. Dans les deux cas où l'impact d'un indicateur est plus important sur l'évaluation de la *qualité globale* (erreurs de mots pleins = + 6%; densité des problèmes lexicaux = + 4%), la différence pourrait indiquer que l'évaluation basée sur le *Cadre commun* donne davantage d'importance à la maîtrise du vocabulaire utilisé pour les niveaux «seuil» que nous avons proposés pour nos deux groupes d'élèves (B2 pour les élèves MREG et C1 pour les élèves MBIL); le fait que la note «seuil» corresponde généralement au niveau B1.2 soutient cette hypothèse (chapitre : «Relations entre notes et niveaux»).

- *Les attentes par rapport aux performances augmentent de manière significative entre la 2^e année et la 3^e année de gymnase.*

La comparaison de la relation *qualité globale/performance des élèves par rapport aux indicateurs* montre qu'elle devient plus étroite entre la

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

2^e et la 3^e année dans la plupart des cas. Ceci confirme notre hypothèse d'un accroissement significatif des attentes par rapport aux performances des élèves dans les domaines analysés (cf. saut de qualité considérable du niveau B1 au niveau B2⁵²). Ce résultat met également en évidence le fait que les indicateurs de performance ne sont pertinents que dans certains contextes.

Font partie de ces contextes les conditions de production : la préparation du sujet traité, le temps et les moyens de correction à disposition... Ces conditions ayant été plus favorables lors de l'examen de maturité, elles pourraient, en partie, expliquer l'augmentation de l'influence des *erreurs de mots pleins* et d'*idiomaticité* (2^e année = 1%; maturité = 49%) sur la variation des scores. De même, les conditions de production pourraient jouer un rôle dans la diminution de la valeur explicative du critère *longueur du texte*. En effet, en fin de 2^e année, la capacité d'écrire un texte d'une certaine longueur, dans un temps extrêmement limité (45 minutes), sur un sujet non préparé et sans moyens auxiliaires à disposition, témoigne probablement de compétences linguistiques acquises de manière stable puisqu'elles sont mobilisables dans ces conditions de travail difficiles; un taux de 27% d'influence sur la variation des scores montre que la *longueur du texte* peut alors jouer le rôle d'indicateur de performance. Ce critère n'a cependant pratiquement plus force de prédiction sur les scores lors de l'examen de maturité, où les conditions de production ont été beaucoup plus «confortables» (10%)⁵³.

- *Les performances lexicales ont une influence prépondérante sur l'évaluation.*

A première vue, ce constat indique que les enseignant(e)s, comme les chercheurs d'ailleurs, basent leur évaluation sur les performances et erreurs dans le domaine lexical plutôt que sur les performances dans le domaine grammatical⁵⁴. Rappelons cependant qu'à la fin de la 2^e année de gymnase, la majorité des élèves faisaient déjà preuve d'un haut degré de maîtrise dans les domaines de la syntaxe, de la morphologie et du discours. Dès lors, les critères grammaticaux perdent leur fonction discriminative, exception faite des «erreurs par rapport à la position du verbe» qui expliquent encore 36%/37% de la variation des scores à la maturité.

⁵² Cf. *Cadre commun*, p. 20.

⁵³ Cf. chapitre sur la «Comparabilité des résultats».

⁵⁴ Rappelons que nous situons les «erreurs de valence» à la charnière entre le domaine lexical et le domaine grammatical.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Cette observation correspond par ailleurs aux représentations des élèves en fin de 2^e année sur les compétences linguistiques nécessaires à la maîtrise d'une langue seconde : généralement ils/elles attribuent surtout la réussite de l'apprentissage à leur capacité de mémoriser le vocabulaire et considèrent le manque de vocabulaire comme une plus grande source de difficultés que la maîtrise de la grammaire (voir pp. 60-63).

- *La maîtrise du vocabulaire est plus importante que l'étendue du vocabulaire utilisé.*

Nous pouvons constater un lien statistique bien plus marqué entre les scores et la «densité des problèmes lexicaux» (53%/49%) qu'entre les scores et la «richesse lexicale» (20%/19%).

On peut supposer que les enseignant(e)s attachent davantage d'importance à l'utilisation pertinente du vocabulaire plutôt qu'à son étendue. Les évaluateurs et évaluatrices semblent attribuer davantage de qualités linguistiques aux textes conçus avec des moyens lexicaux limités mais bien maîtrisés plutôt qu'à des textes plus riches mais comportant plus d'erreurs lexicales.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant d'observer que, parmi les erreurs lexicales, les «erreurs de mots pleins et d'idiomaticité» (49%/43%) ont plus de poids que les «erreurs de valence» (26%/27%); le choix erroné d'un mot plein ou d'une expression idiomatique rend un message plus ambigu que les erreurs de valence.

Remarque sur la «densité globale des erreurs». Après avoir constaté que nos quatre groupes d'élèves faisaient preuve, en fin de 2^e année déjà, d'un haut degré de maîtrise des principales règles de syntaxe, de morphologie et de discours (chapitre : «Résultats par rapport aux erreurs de syntaxe, de morphologie et de discours»), nous avons renoncé à prendre en compte ces variables lors de notre 2^e prise d'information; pour l'analyse des données de l'examen de maturité, ce critère ne comprend que les erreurs lexicales et les erreurs liées à la position du verbe.

- *Le critère qualitatif de textualité est un bon indicateur de performance linguistique.*

Il est intéressant de constater que le score *textualité* est en forte relation avec le score *qualité globale* en fin de 2^e année déjà (38%), et qu'il garde sa valeur explicative aussi à la maturité, cette fois dans les deux modes d'évaluation (41%/38%). Ceci nous indique que l'on attend, à la fin de la

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

2^e année déjà, une bonne maîtrise des éléments linguistiques qui garantissent la cohésion locale et générale d'un texte. Puisque la maîtrise des règles d'organisation d'une argumentation textuelle, telle qu'elle est demandée à la maturité, reste un indicateur significatif, nous pouvons en déduire que ces règles ne sont pas encore acquises par toute la population en fin de 3^e année de gymnase.

Les indicateurs qui permettent l'explication/la prédiction la plus exacte des scores.

A l'aide de calculs statistiques de régression multiple⁵⁵, nous avons tenté d'identifier le groupe d'indicateurs qui permet la meilleure explication/prédiction de la note ou du score obtenu, et la contribution relative de chaque critère à l'intérieur de ce groupe de variables. Le tableau 4.19 présente les trois modèles que nous avons dégagés (coefficients détaillées, cf. annexe 2).

Les modèles 1 et 2 concernent la note réellement obtenue par les textes produits dans le cadre de maturité, le modèle 3 focalise l'explication/la prédiction de la *qualité globale*. Tous les modèles prennent en compte les variables suivantes : la densité des problèmes lexicaux, la richesse lexicale, la textualité et les erreurs de position du verbe constatées. S'ajoute au modèle 1 le critère de *qualité globale*

La comparaison des trois modèles montre tout d'abord que le modèle 1 a la même force d'explication de la variance des notes que le modèle 2, qui ne prend pas en compte ce puissant critère qualitatif, et qui s'appuie surtout sur des critères quantifiables. Ce premier résultat met en exergue qu'une évaluation des textes basée sur les descripteurs du *Cadre commun* mène, dans 55% des cas, aux mêmes résultats qu'une évaluation basée essentiellement sur des critères linguistiques quantifiés; rappelons qu'une évaluation d'après le *Cadre commun* prend également en compte des critères spécifiquement linguistiques, mais de façon plutôt intuitive. Quant aux indicateurs de performance essentiellement quantitatifs, nous constatons qu'ils ajoutent seulement 12% de force de prédiction de la variance observée de la note (modèle 1). En tout, les variables prises en compte dans le modèle 1 expliquent 67,3% de la variance des notes obtenues dans les travaux de maturité.

⁵⁵ Nous avons utilisé la méthode *stepwise* avec le logiciel statistique SPSS.

Résultats : Analyse des compétences linguistiques

Tableau 4.19 : Modèles d'explication/de prédiction du score obtenu dans les travaux de maturité

Modèle 1	
Variabes	Contribution à l'explication/ la prédiction de la note
<i>Qualité globale</i>	55.1%
Toutes les variables	67.3%
Modèle 2	
Variabes	Contribution à l'explication/ la prédiction de la note
<i>Densité des problèmes lexicaux + richesse lexicale</i>	59.2%
Toutes les variables	66.0%
Modèle 3	
Variabes	Contribution à l'explication/ la prédiction de la <i>qualité globale</i>
<i>Densité des problèmes lexicaux + richesse lexicale</i>	54.8%
Toutes les variables	71.0%

Dans les modèles 2 et 3, la densité des problèmes lexicaux ainsi que la richesse lexicale expliquent à eux seuls 59,2% de la note et 54, 8% de la *qualité globale*. Dans ces deux modèles, la «densité des problèmes lexicaux» a le poids prédictif le plus grand : en prenant en compte cet indicateur, on arrive à «prédire» environ 48%, respectivement 53% de la variance des scores considérés. Comme nous l'avons déjà observé plus haut (cf. régressions simples), les erreurs lexicales ont davantage de poids dans l'évaluation basée sur les niveaux du *Cadre commun* que dans l'évaluation traditionnelle; cette observation est confirmée par les calculs de régressions multiples. Il n'en va pas de même pour les autres variables qui ont plus ou moins un poids comparable dans les deux modes d'évaluation et qui, contrairement à la «densité des problèmes lexicaux», perdent beaucoup de leur pouvoir explicatif une fois pondérées : la valeur explicative des variables *textualité/erreurs de position de verbe* est de 6,8% pour le modèle 2 et de 6,2% pour le modèle 3.

En résumé

Nos analyses nous ont tout d'abord permis de valider partiellement nos hypothèses par rapport aux indicateurs de performance que nous avons identifiés lors du premier volet de notre recherche. En cela, notre tra-

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

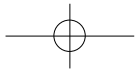
vail devrait contribuer à l'avancement des études dans le domaine des indicateurs linguistiques.

Dans le contexte des travaux de maturité, nos résultats montrent quels sont les critères d'évaluation qui sous-tendent l'attribution d'une note ou d'un niveau aux textes que nous avons analysés. En appliquant un modèle quantitatif, nous avons pu constater que la variance des scores dépend de manière importante du nombre d'erreurs lexicales et, dans une moindre mesure, de la richesse lexicale des textes. Dans ce modèle, ces deux critères à eux seuls expliquent environ 60% des scores attribués. Cela pourrait nous inciter à proposer aux enseignant(e)s d'évaluer les aspects formels des textes en recensant le nombre d'erreurs lexicales ainsi que celui des mots différents utilisés (*mots pleins*); notons que cette tendance à la quantification est actuellement bien présente dans certains pays voisins⁵⁶.

En appliquant un modèle qui tient compte également de critères qualitatifs, nos analyses relativisent cependant l'importance des indicateurs purement quantitatifs. Dans ce modèle, l'indicateur de la *qualité globale* explique en effet à lui seul 55% de la note attribuée. Ceci met en évidence le potentiel d'une évaluation qui reste en partie intuitive comme, par exemple, celle basée sur les descripteurs du *Cadre commun*. Toutefois, il conviendrait de développer ce potentiel dans le sens d'une opérationnalisation plus efficace des descripteurs. Nos indicateurs de performance pourraient alors contribuer à une meilleure lisibilité des critères d'évaluation, tant pour les enseignant(e)s que pour les élèves. Pour tenir compte de nos résultats, ils s'agirait également de pondérer les critères de l'évaluation. Ainsi, les critères purement linguistiques devraient, selon nos résultats, déterminer environ 50% de la note ou du niveau de l'élève.

Finalement, nos résultats mettent en évidence une thématique qui dépasse le seul cadre de l'évaluation et qui concerne le programme d'enseignement et d'apprentissage de l'allemand au gymnase dans son ensemble : puisque les phénomènes liés au domaine lexical et sémantique ont une plus grande importance pour l'appréciation des productions écrites que les aspects grammaticaux, on pourrait en tenir compte, en mettant notamment l'accent sur l'acquisition de compétences lexicales et sémantiques tout au long des études gymnasiales.

⁵⁶ Cf. Beso, Alain et al. (1998); Gramm (1999).



IV. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans cet ouvrage, nous avons analysé la première version de la filière de maturité bilingue dans le canton Vaud selon plusieurs perspectives. Une première approche – à travers une revue de littérature – nous a permis de mettre en discussion certaines caractéristiques du modèle étudié à la lumière des conceptions théoriques qui sous-tendent l'enseignement immersif. Les points que nous avons soulevés dans cette première partie trouvent souvent un reflet dans les résultats des analyses réalisées.

Le but principal de notre travail était de décrire les élèves de filière bilingue et régulière, et de déterminer le niveau de compétence que les uns et les autres ont atteint en allemand. Cette évaluation a constitué le deuxième axe de notre démarche.

A la suite des évolutions en matière de politique éducative, une troisième dimension est venue s'ajouter à celles déjà citées, liée à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour évaluer les productions écrites des élèves. Cet outil interroge autant les pratiques courantes d'évaluation que les niveaux attendus à différents moments de la scolarité obligatoire et post-obligatoire, fixés dernièrement par les autorités scolaires.

Enfin, à travers le travail d'analyse des textes écrits par les élèves, un quatrième but était poursuivi, consistant à mettre en évidence des indicateurs de performance pour une évaluation rapide et fiable du niveau atteint par les élèves en production écrite. Les quatre approches que nous venons de décrire débouchent sur des conclusions de différente nature, quoique interdépendantes les unes des autres. La présentation de nos conclusions sera donc articulée en quatre chapitres, ce qui permettra de respecter la multiplicité des regards posés sur l'objet que nous avons décrit. De même, une lecture sélective en fonction d'intérêts particuliers est ainsi rendue possible. Dans notre dernier chapitre, nous tenterons d'avancer quelques recommandations utiles au développement cohérent de la filière de maturité bilingue dans le canton de Vaud.

ECLAIRAGES THÉORIQUES

A travers la présentation des principes sur lesquels se fonde l'enseignement immersif, nous avons dégagé un certain nombre de facteurs dont la

Conclusions et recommandations

discussion paraît pertinente dans le contexte vaudois. Pour plus de clarté, nous les avons séparés dans la suite de notre exposé en deux groupes selon qu'ils relèvent plutôt de l'organisation du modèle ou de la pédagogie de l'immersion. Toutefois, ce classement est artificiel, tout aspect organisationnel possédant un versant pédagogique, et vice-versa.

Aspects organisationnels

Depuis les débuts de l'enseignement immersif, la question s'est posée du moment et de la durée de la période en immersion pour un développement optimal de la langue cible. De nombreuses évaluations de dispositifs mis en place montrent que l'efficacité de l'immersion précoce (à partir de la période préscolaire ou même plus tôt) ne semble pas clairement supérieure à celle de l'immersion moyenne (à partir du 3^e degré) ou tardive (à partir du 7^e degré ou même plus tard), contrairement à ce que l'on croit traditionnellement. Apparemment, les élèves de l'immersion plus tardive progressent plus rapidement que les plus jeunes. Ces derniers peuvent cependant obtenir des résultats légèrement supérieurs en compréhension et expression orale, ainsi que se sentir plus sûrs d'eux par rapport à l'utilisation de la langue apprise en immersion. Ces résultats semblent donc justifier la situation actuelle dans le canton de Vaud, où une filière immersive n'apparaît que très tard dans le cursus scolaire, soit en dixième année. Cela dit, le choix de l'allemand comme langue d'immersion et de la 10^e année comme début de la filière immersive tient essentiellement à la présence d'enseignants bilingues et à leur initiative. Leur origine étant étroitement liée à des caractéristiques contextuelles, ces choix pourraient être remis en question. Ainsi, sur la base des mêmes résultats de recherche, un choix politique (et économique) en faveur de la démocratisation de l'enseignement immersif serait possible, et pourrait aboutir à l'ouverture d'une filière immersive à partir de la 7^e année. De plus, le fait que d'autres langues nationales et l'anglais soient reconnus au niveau national (RRM, 1995) pourrait amener les responsables scolaires ou les établissements à élargir l'offre des langues enseignées en immersion. Il va de soi qu'une anticipation du début des filières immersives et leur multiplication nécessiteraient non seulement une reconsidération des curricula scolaires pour les langues secondes, mais entraîneraient aussi des conséquences pour la formation des enseignants. Finalement, ce type d'enseignement pourrait constituer une réponse à la place toujours plus grande que les langues prennent en comparaison des autres disciplines enseignées.

En retraçant l'évolution de la filière de maturité bilingue dans le contexte vaudois, nous avons relevé que la modification intervenue en 2000 avec

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

l'introduction de stages linguistiques longs ou courts diminue le degré d'intégration de l'apprentissage/enseignement bilingue de l'allemand au système scolaire.

De fait, l'introduction du séjour linguistique correspond à un raccourcissement de la filière bilingue, avec une diminution des heures de contact avec l'allemand après la période de séjour en région germanophone, perceptible surtout dans le cas de la variante avec séjour court (10 à 12 semaines). On peut se demander si les compétences développées dans ce dernier cas sont équivalentes à celles que nous avons constatées pour le premier modèle de maturité bilingue, surtout quand le stage linguistique s'effectue dans une région où une variante dialectale de l'allemand est dominante.

Toutefois, l'introduction de stages linguistiques apporte aussi des améliorations que nous commenterons plus tard, s'agissant d'aspects plutôt pédagogiques.

Les objectifs de la filière bilingue se situent à la frontière entre l'aspect organisationnel et le pédagogique. Comme dans beaucoup d'autres pays, les objectifs définis en Suisse pour l'enseignement des langues sont multiples¹. Dans le canton de Vaud, où des objectifs propres à la maturité bilingue ont été fixés, ils sont à la fois linguistiques, culturels et économiques. Les données que nous avons obtenues indiquent que ce sont effectivement les élèves de la filière bilingue qui répondent le mieux aux objectifs institutionnels et culturels.

L'analyse des objectifs formulés et des motivations des élèves interrogés nous a amenées à constater que l'un des objectifs présents à l'origine paraît avoir disparu avec le développement et l'institutionnalisation de la filière. La première classe d'enseignement bilingue était une classe d'élèves de la filière scientifique, traditionnellement peu à l'aise ou peu motivés dans les apprentissages linguistiques. De ce fait, la filière se positionnait aussi comme une forme d'enseignement/apprentissage des langues différente de l'enseignement traditionnel, peut-être plus attractive pour des élèves aux performances moyennes. Cet aspect motivationnel n'est pas démontré, mais certains des élèves de la filière bilingue que nous avons interrogés affirment avoir été stimulés par cette manière d'aborder l'apprentissage d'une langue seconde. Nous ne savons pas non plus si le choix de proposer l'enseignement immersif à ce type d'élèves a été fondé

¹ Au niveau fédéral, des objectifs spécifiques à l'enseignement/apprentissage en filière bilingue n'ont pas été formulés.

Conclusions et recommandations

par une réflexion pédagogique ou motivé uniquement par la disponibilité d'enseignants bilingues français-allemand qui enseignaient justement les mathématiques. Quoi qu'il en soit, les premières années de la filière de maturité bilingue constituent une expérience intéressante de ce point de vue aussi. Comme nous le verrons plus tard, la population d'élèves inscrits en filière bilingue s'est radicalement modifiée par la suite, et, au moment de notre première prise d'information, elle était composée principalement d'élèves ayant des facilités dans leurs apprentissages linguistiques. Nous assistons donc à un mouvement d'«élitarisation» de la filière. Il pourrait au contraire être intéressant de revenir à l'approche des origines, et de considérer l'enseignement immersif comme un outil pour élever le niveau de compétences des élèves faibles ou «réfractaires» à l'apprentissage des langues, en leur proposant un cadre d'apprentissage alternatif. Ceci pourrait être particulièrement intéressant dans le cadre de l'enseignement obligatoire pour les élèves orientés dans les filières moins exigeantes.

Aspects pédagogiques

Parallèlement aux facteurs structurels considérés ci-dessus, la confrontation avec le cadre conceptuel de l'enseignement immersif fait apparaître des préoccupations d'ordre plus strictement pédagogique.

Au moment de son apparition au Canada, l'immersion a suscité l'espoir que les élèves inscrits dans les filières bilingues développent des compétences en L2 comparables à celles des locuteurs natifs. L'on s'est rapidement aperçu que ce résultat n'était pas atteignable dans tous les domaines d'utilisation de la langue, les compétences réceptives étant mieux développées que les compétences productives. Pour pallier cette faiblesse du dispositif, plusieurs solutions ont été envisagées. L'une d'entre elles consiste à intensifier les situations de contact avec la communauté langagière de la langue cible, ce qui correspond, dans notre cas, à l'introduction des stages linguistiques. Pendant les périodes de stage, l'apprenant a aussi l'occasion d'intégrer les règles d'usage de la langue en améliorant ainsi sa compétence sociolinguistique. Comme nous le voyons, sur le versant pédagogique, l'introduction des stages linguistiques présente des avantages clairs. Cependant, la période de stage fait apparaître des problèmes supplémentaires, à cause notamment de la diglossie langue standard–dialecte présente dans certaines régions germanophones, en Suisse alémanique notamment.

Une deuxième manière d'agir pour le développement de compétences équilibrées passe par la modification de l'organisation du travail pratiqué

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

en classe bilingue. Pour mettre les élèves le plus souvent possible en situation de production langagière orale ou écrite, la forme d'organisation du travail la plus adéquate semble être la pédagogie du projet, si possible en interaction avec des locuteurs natifs ou experts. La présence en filière bilingue d'élèves issus d'une famille en partie germanophone, qui ont des compétences plus poussées en allemand (avant tout dans le domaine de la réception et de la production orale), pourrait contribuer à la réalisation de tels projets, puisqu'ils pourraient y endosser le rôle d'experts. D'un autre point de vue, un enseignement différencié devrait prendre en compte le niveau de compétence de ces élèves bilingues, pour qu'ils soient convenablement stimulés aussi.

L'on peut cependant se demander s'il est réellement possible de réaliser en classe bilingue des projets de ce type : comment les concilier avec les curricula de la langue et de la discipline concernées ?

Les nombreuses évaluations de l'enseignement en immersion ont montré aussi que le contexte immersif menait à la fossilisation d'un état de langue intermédiaire, plus ou moins éloigné des normes de la langue cible. Par conséquent, les premières conceptions théoriques ainsi que les modèles de mise en œuvre ont évolué dans le sens d'une plus grande attention portée à l'aspect formel de l'apprentissage/enseignement. Or, le traitement des erreurs de production des élèves pose de gros problèmes organisationnels, puisqu'il fait appel à l'enseignant de langue (qui assure l'aspect analytique² de l'enseignement), mais aussi à l'enseignant de discipline (dont les cours constituent le terrain des apprentissages expérientiels²). Comment ces deux apports s'organisent et s'harmonisent-ils ? Il est évident que les solutions adoptées peuvent varier. Si les deux disciplines ne sont pas enseignées par la même personne, des espaces de concertation sont indispensables. Dans certaines réalisations, les deux enseignants sont présents en même temps en classe pour assurer la coordination de leur action. De même, l'agencement des contenus disciplinaires et linguistiques devrait être le fruit d'une concertation, comme les pratiques d'alternance entre la langue cible et le français. Cela permettrait de dégager le plus grand profit des séquences immersives, autant pour les apprentissages linguistiques que disciplinaires. Comme nous le voyons, il existe plusieurs manières de concevoir une filière bilingue, qui peuvent s'éloigner du modèle originel où la langue 1 et la langue 2 étaient clairement

² La terminologie utilisée n'est pas de nous (voir pp. 18-23).

Conclusions et recommandations

séparées et n'intervenaient si possible pas pour la même discipline. Plus de souplesse ou même une alternance sont également envisageables.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, la pédagogie de l'enseignement immersif est un domaine en évolution, encore en cours d'élaboration. Nous ne pouvons donc pas nous étonner si une réponse ou une solution institutionnelle n'a pas encore été apportée par rapport aux problèmes dont nous venons de dresser l'inventaire. Actuellement, les solutions s'élaborent sur le terrain, en fonction de caractéristiques locales et variables. C'est pour cette raison que les enseignants qui sont amenés à intervenir en tant que maîtres de langue ou de discipline dans le cadre d'une filière immersive devraient pouvoir bénéficier non seulement d'une formation adéquate, les aidant à trouver des solutions efficaces aux problèmes qu'un tel type d'enseignement implique, mais aussi d'un accompagnement, afin que leurs observations et expériences puissent être exploitées pour améliorer le fonctionnement de la filière de maturité bilingue. Or, l'offre actuelle ne propose aux enseignants aucune formation dans ce sens, ni en formation initiale ni en formation continue. Il est évident que, dans cette situation, le développement de filières immersives ne peut pas être stimulé.

RÉSULTATS DE NOS ANALYSES : POPULATION OBSERVÉE, IMPACT SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

L'analyse des données recueillies à propos des traits qui caractérisent les deux groupes d'élèves de filière bilingue (MBIL) et régulière (MREG) débouche sur deux constatations principales.

Sur la base des auto-évaluations que les élèves ont fournies à propos de leur niveau scolaire et des notes obtenues en allemand à la fin de la 9^e, nous pouvons dire que la filière MBIL, au moment de notre première prise d'information, attirait davantage d'élèves performants dans leurs apprentissages scolaires en général et/ou en allemand en particulier. Nous avons déjà évoqué cette évolution du public cible de la maturité bilingue vers une plus grande sélectivité, avec les désavantages que cela représente à nos yeux³.

En plus de la qualité de «bons élèves» dont une partie des étudiants inscrits en filière bilingue peut être créditée, un bon nombre d'entre eux sont

³ Nous avons signalé que le grand potentiel d'apprentissage dont une partie de ces élèves semblent faire preuve pourrait constituer un biais à nos résultats, puisque les progrès constatés en allemand pourraient lui être attribués, plutôt qu'à l'enseignement immersif.

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

issus de familles bilingues et biculturelles et/ou possèdent un entourage culturel plus fortement multilingue et multiculturel. Une forte présence d'élèves issus de familles germanophones (un élève sur trois de la filière) a été attestée⁴. L'inscription en filière bilingue est donc effectivement en relation avec la biographie linguistique des élèves. De nombreuses interrogations en découlent, à propos de l'influence des compétences linguistiques préalables sur les résultats en filière bilingue. Un si fort taux de bilingues pourrait en effet conduire à une trop grande exigence vis-à-vis des autres élèves MBIL. En réalité l'analyse des performances montre que le groupe d'élèves MBIL-all n'est pas particulièrement défavorisé.

Après avoir comparés les évaluations obtenues par les quatre groupes d'élèves en français, en mathématiques, en allemand et en général (notes de discipline et nombre total de points obtenus) à la fin du cursus gymnasial (examens de maturité compris), nous pouvons dire que :

- le fait de suivre l'enseignement des mathématiques en allemand n'a pas d'influence sur les résultats scolaires des élèves MBIL dans cette discipline : les résultats moyens de ce dernier groupe sont légèrement inférieurs à ceux des élèves MREG, mais pas de manière significative; les élèves MBIL-all obtiennent la deuxième meilleure moyenne, si on les compare aux élèves MREG et MBIL+all (ces derniers obtiennent la moins bonne moyenne);
- les résultats en français ne sont pas non plus influencés : les élèves MBIL et MREG obtiennent des résultats comparables. Les élèves MBIL-all obtiennent la meilleure moyenne, les MBIL+all à nouveau la moins bonne;
- en allemand, les élèves MBIL obtiennent, sans surprise, de meilleures notes; cette fois, les élèves MBIL+all obtiennent la meilleure moyenne, suivis de près par les élèves MBIL-all, qui ont des résultats significativement meilleurs que leurs collègues MREG-all.

Ces premières indications sur les performances des élèves observés nous permettent de conclure, conformément à nos attentes et aux résultats d'autres évaluations, à l'absence de répercussions négatives évidentes de l'enseignement immersif sur les autres branches, ainsi qu'à son effet bénéfique sur les apprentissages en allemand.

Une deuxième conclusion s'impose. Très clairement, les élèves MBIL-all se distinguent des MBIL+all par de meilleures performances scolaires en

⁴ Voir pp. 49-56.

Conclusions et recommandations

général. On pourrait interpréter ce résultat en y voyant les retombées de l'installation d'un bilinguisme additif. Il ne faut cependant pas oublier que ces élèves se distinguent par une motivation et une aisance particulières, ce qui, probablement, est indépendant de l'enseignement immersif. Les élèves MBIL+all, eux, ne semblent pas particulièrement performants à l'école. Le choix de la filière bilingue pourrait correspondre pour eux à l'envie de valoriser leur compétence préalable en allemand, mais aussi à l'accueil positif de la reconnaissance par l'école de l'une des composantes de leur identité, la langue maternelle.

Ces premiers résultats nous montrent que, contrairement aux craintes formulées, la présence massive de bilingues français-allemand ne prétérite pas les autres élèves MBIL.

RÉSULTATS DE NOS ANALYSES : COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Le questionnaire d'auto-évaluation soumis aux élèves à la fin de leur deuxième année (après deux ans d'immersion pour les élèves MBIL) constitue un des outils dont nous nous sommes servis afin de déterminer, indépendamment du processus courant d'évaluation en classe, leur degré de compétence en allemand.

Notre questionnaire repose sur les listes de repérage du *Portfolio européen des langues* (PEL), et présente l'avantage de fournir une estimation générale du niveau de compétences dans les quatre domaines d'utilisation de la langue (compétences réceptives : *Ecouter* et *Lire*; compétences productives : *Parler de façon suivie*, *Participer à une conversation*) de manière relativement économique. Les élèves devaient se situer par rapport à des séries de descripteurs, les uns de niveau B1 à B1+ et les autres de niveau B2.

Les réponses fournies par les différents groupes d'élèves confirment nos attentes :

- l'auto-évaluation des élèves MBIL montre l'avance qu'ils ont prise par rapport aux élèves MREG, après deux ans d'immersion. Tous les élèves de MBIL, avec ou sans allemand à la maison, disent avoir atteint ou dépassé le niveau B1+, dans tous les domaines d'utilisation de la langue. Les élèves MREG l'ont atteint ou dépassé dans quelques domaines seulement (principalement pour les compétences réceptives, *Ecouter* et *Lire*).

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

Le niveau B2 est atteint ou dépassé par les élèves MBIL+all et par les élèves MBIL-all dans les domaines réceptifs. Aucun élève MREG ne dit avoir atteint ou dépassé le niveau B2, dans aucun des domaines (même si les élèves MREG+all ne sont pas très loin de le faire en ce qui concerne *Ecouter*);

- les résultats ci-dessus montrent bien que les compétences réceptives sont légèrement mieux développées que les productives, ce qui est cohérent avec les recherches évaluatives sur ce sujet.

Ces résultats situent donc les élèves MBIL presque au niveau B2, et les élèves MREG entre B1 et B2. Un pronostic très prudent a été formulé à ce moment quant aux compétences des uns et des autres à la fin du cursus gymnasial, où les élèves MREG pourraient avoir atteint de manière stable le niveau B2 et les MBIL le niveau C1, si leur parcours d'acquisition se déroulait de manière linéaire. Signalons que, d'après les recommandations de la CDIP, le niveau seuil attendu pour la fin des études gymnasiales est justement B2⁵. Si la prudence est de mise par rapport à la formulation de niveaux attendus, nous pouvons par contre affirmer que les compétences des élèves interrogés ont pu être décrites au moyen du *Portfolio européen des langues*.

Contrairement au questionnaire d'auto-évaluation, qui donne des renseignements globaux à propos des compétences dans tous les domaines d'utilisation de la langue, les résultats qui suivent concernent un seul domaine, la production écrite. Pour une bonne compréhension de nos résultats, il ne faut pas perdre de vue le fait que c'est justement dans les tâches de production que, d'après leurs réponses, les élèves se sentent moins compétents. Les notes obtenues pour l'épreuve écrite d'allemand aux examens de maturité, généralement plus basses que celles des oraux, semblent d'ailleurs confirmer cette auto-évaluation et l'enrichir d'un nouvel élément : c'est en production écrite que tous les élèves éprouvent les plus grandes difficultés.

Les textes produits en fin de 2^e ont été analysés sur la base d'un grand nombre de critères. Pour l'observation des textes à la fin de la 3^e, nous avons retenu une série plus restreinte de variables quantitatives (comme par exemple la longueur des textes ou leur richesse lexicale) et les deux critères qualitatifs déjà utilisés en fin de 2^e année.

⁵ Nous parlons ici de niveau général, ce qui ne garantit pas, comme nous le verrons par la suite, que cet objectif puisse être réalisé dans tous les domaines d'utilisation.

Conclusions et recommandations

Certaines de ces mesures se sont révélées plus pertinentes que d'autres. De manière générale, il faut souligner le fait que les quatre groupes d'élèves ont progressé d'une année à l'autre, et plus particulièrement les élèves MBIL et MREG qui ne sont pas en contact avec l'allemand à la maison. Donc, contrairement à ce que l'on pouvait supposer à priori, la filière bilingue dans sa première version n'a pas préterité les élèves qui s'y sont inscrits sans posséder de compétences particulières en allemand : au contraire, on peut penser que la présence en classe d'élèves «bilingues» leur a vraisemblablement permis de faire de plus grands progrès, les confrontant à plusieurs locuteurs germanophones performants plutôt qu'à un seul, l'enseignant. L'effet d'entraînement, conjoint à leur motivation et à leur aisance, fait que les performances – comme les résultats scolaires – de ce groupe d'élèves en allemand sont souvent proches de ceux de élèves MBIL+all. En même temps, il est clair que, dans ces conditions, le caractère élitaire de la filière bilingue en sort renforcé. Pour les élèves MBIL+all, par contre, le contexte de la classe bilingue n'a pas été suffisamment stimulant ou, du moins, il ne l'a pas été avec la même intensité que pour les élèves MBIL-all, les progrès effectués ayant été moins importants entre la première et la deuxième prise d'information. Cette constatation pose la question des moyens à mettre en œuvre dans le cadre immersif pour amener des apprenants déjà performants à améliorer encore leurs compétences.

Dans tous les domaines analysés, les élèves MBIL+all réalisent les résultats les meilleurs, suivis de près par les élèves MBIL-all. Ces derniers se différencient nettement des élèves MREG par l'avance qu'ils ont prise. Ce résultat montre l'efficacité de l'enseignement immersif dans sa première réalisation dans le canton de Vaud. A la fin de leur 3^e année, les élèves MBIL-all ont rattrapé et même parfois dépassé les (bons) résultats de leurs collègues de filière en fin de 2^e année. Leurs performances sont en réalité assez proches.

Dans l'analyse des productions écrites que nous avons étudiées, nous avons voulu appliquer un regard appréciatif plus global, porté sur la qualité du texte, parallèlement aux critères quantifiables et très pointus évoqués ci-dessus. Pour ce faire, nous avons utilisé deux critères qualitatifs, la *textualité* et la *qualité globale*, qui se fondent sur une représentation «prototypique» du texte sous l'angle de sa cohérence et de sa cohésion pour le premier, et sur sa correspondance aux descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour le deuxième. Les résultats de cette deuxième mesure impliquant une réflexion plus large sur le moyen de référence utilisé, nous y consacrerons un chapitre distinct.

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

En ce qui concerne la *textualité*, si, à la fin de la 2^e année, les élèves MBIL+all sont déjà nombreux à pouvoir produire un texte *cohérent*, les autres groupes y arrivent moins bien. Les élèves MBIL-all obtiennent toutefois de meilleurs résultats, puisque ils sont peu nombreux à produire des textes *peu cohérents* ou *pratiquement pas cohérents*, ce qui est par contre le cas d'une bonne moitié des élèves MREG. A la fin de la 3^e année, élèves MBIL+all et -all ne se différencient pratiquement plus. Leurs textes sont pratiquement tous *cohérents*, pour une minorité *assez cohérents*. Les élèves MREG progressent aussi, et nous ne trouvons plus qu'une minorité de cas (environ 1 élève sur 4) qui ne maîtrise pas encore la cohérence de leur texte.

La volonté de recourir à une évaluation globale de la qualité des textes a été motivée, dans notre démarche, par la nécessité – commune à toutes les démarches d'évaluation de productions écrites – de situer rapidement les performances d'un individu par rapport à un niveau de compétences attendu (voir pp. 123-127). Ce type de démarche évaluative, pour être efficace, nécessite de pouvoir se référer à une échelle de niveaux généralisable et transférable d'un contexte scolaire à l'autre (différents degrés de la scolarité, filières différentes, etc.). C'est seulement dans ces conditions, en effet, qu'il pourra remplir le rôle qui est le sien, sans tomber dans le subjectif et l'incomparable. Actuellement, un tel outil de référence n'existe pas. Nous assistons cependant, depuis une décennie en tout cas, à un mouvement convergent de plusieurs projets, dans des domaines différents, orientés vers l'adoption des échelles du *Cadre européen commun de référence pour les langues* comme cadre de référence, échelles reprises ensuite pour l'élaboration du *Portfolio européen des langues* (PEL) : autant la CDIP que la CIIP, dans leurs différentes prises de position et recommandations, mentionnent les niveaux du *Portfolio* comme référence pour fixer les attentes dans les différents degrés scolaires; le programme d'études cadre pour la maturité professionnelle utilise, quant à lui, le même cadre pour déterminer le niveau attendu, fixé à B1 en fin de cursus depuis 2001; le plan d'études cadre romand (PECARO) préconise aussi le recours au *Portfolio* pour l'évaluation des connaissances; pour finir, au niveau national, le projet HarmoS va déterminer les seuils attendus, pour les langues entre autres, en termes d'échelles du *Cadre commun*.

Pour contribuer à ces différents chantiers, nous avons donc décidé d'adopter le même outil, en essayant d'apporter une réponse aux interrogations suivantes : les descripteurs utilisés par les échelles du *Cadre commun* sont-ils adaptés à l'évaluation au niveau gymnasial, où les élèves sont appelés à exécuter des tâches ayant un caractère académique ?

Conclusions et recommandations

Est-ce que les niveaux attendus que l'institution semble avoir choisis sont réalistes, au vu des compétences réelles des élèves à l'issue de la formation gymnasiale ? Sont-ils cohérents avec les attentes fixées à d'autres moments du cursus scolaire ? Faut-il des niveaux différents pour les filières bilingue et régulière ? Et, enfin, quelle relation existe-t-il entre les échelles de référence et le système de notation utilisé par les enseignants ? Y a-t-il cohérence ou non ?

Lors du premier volet de notre analyse, l'outil de référence utilisé était le *Portfolio pour jeunes et adultes*. Nous avons classé les textes en quatre groupes, correspondant – mais pas de manière toujours satisfaisante – aux niveaux A, B1, B2 et C de la grille utilisée. Sur la base des résultats obtenus, nous avons formulé des attentes pour la fin de la troisième année : C1 pour les élèves MBIL et B2 pour les élèves MREG.

En cours d'utilisation, le *Portfolio pour jeunes et adultes* s'est avéré partiellement inadapté à l'évaluation de textes de type argumentatif, produits en milieu scolaire, étant donné les descripteurs qu'il utilise, axés principalement sur l'utilisation de la langue dans un contexte de communication extrascolaire. Cette constatation, qui constitue en elle-même un résultat intéressant, nous a amenées à changer de grille d'évaluation lors du deuxième volet de notre recherche. Cette fois, nous avons utilisé le *Portfolio pour l'éducation supérieure*. Pour rendre la comparaison avec les notes attribuées par les enseignants plus aisée, nous avons décidé d'affiner notre classement en développant les échelles A, B et C. Nous avons ainsi obtenu 9 niveaux, allant de A2 à C2.2.

En ce qui concerne les niveaux seuils que nous avons préconisés, ils n'ont pas été atteints par tous les groupes d'élèves à la fin de leur parcours gymnasial : en filière bilingue, le niveau C1 est atteint en production écrite par les élèves MBIL+all (80% de ce groupe a atteint ou dépassé ce niveau), mais pas par tous les élèves MBIL-all (42.8%). En filière régulière, seulement 28.1% des élèves ont atteint ou dépassé le niveau attendu, B2.

La filière bilingue a donc été efficace, puisque les textes des élèves MBIL-all sont en bonne partie d'une plus grande qualité globale que ceux des élèves MREG-all. Les différences dues au contexte familial, cependant, n'ont pas pu être entièrement gommées entre les élèves MBIL avec et sans contact avec l'allemand en dehors de l'école. La non-confirmation partielle des attentes que nous avons formulées est peut-être due au fait que les niveaux seuils que nous avons préconisés étaient inadaptés au niveau réel

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

des élèves. Pour le vérifier, nous avons comparé les *seuils Portfolio* avec les *seuils notes* pour obtenir quelques indications supplémentaires.

Le calcul de la corrélation entre les deux échelles de classement (*Cadre commun* et notes) montre qu'il existe une certaine cohérence entre les deux systèmes. La comparaison entre l'une et l'autre échelle est donc pertinente. A partir de cette première conclusion, positive en elle-même, nous avons pu déterminer à quel niveau seuil en termes *Portfolio* correspond le 4 – qui est le niveau seuil formulé dans la notation en vigueur au gymnase – dans les deux filières.

Il apparaît que le 4 correspond, autant pour les élèves MBIL que MREG, au niveau B1.2. Autrement dit, les attentes minimales des enseignants sont les mêmes en filière bilingue et en filière régulière, et se situent à un niveau plus bas que celles que nous attendions. Si cela se justifie, puisqu'il n'existe pas – ou pas encore – de décision officielle fixant précisément les objectifs à atteindre en filière bilingue, cette manière de faire est discutable, puisque la maturité bilingue jouit de fait d'une reconnaissance institutionnelle de compétences plus élevées que celles qui sont observées : par exemple, le fait d'avoir un titre de maturité avec mention «bilingue» permet l'entrée en études à la HEP-VD – où le niveau requis est B2 – sans autre forme de certification des connaissances en allemand. Or, si un élève MBIL peut obtenir la mention «maturité bilingue» avec le même seuil de compétences qu'un élève MREG, une telle manière de procéder ne se justifie pas. A notre avis, le niveau seuil en filière bilingue devrait être plus élevé qu'en filière régulière.

Cela dit, si l'on se penche sur les notes obtenues pour les niveaux au-dessus du seuil, nous constatons que, cette fois, les enseignants font bien la différence entre élèves MBIL et MREG, et sont plus exigeants envers les premiers. Pour un même niveau du *Portfolio*, les élèves obtiennent en effet des notes plus basses en filière bilingue qu'en filière régulière. Enfin, d'après nos résultats, les attentes en fin de parcours gymnasial devraient être fixées, dans le domaine de la production écrite⁶, à B2.2 au lieu de C1 pour la filière bilingue et à B1.2 au lieu de B2 pour la filière régulière, à condition d'accepter encore un taux d'échec important, pour cette dernière en particulier.

⁶ Rappelons que, comme nous l'avons vu, il s'agit d'un type d'activité langagière où les élèves ne se sentent et ne sont pas particulièrement performants.

Conclusions et recommandations

Les résultats de nos analyses, résumés dans ce chapitre, concernent différents aspects de la filière de maturité bilingue du canton de Vaud (première version). Pour rendre nos conclusions plus opérationnelles, il nous a semblé opportun de formuler quelques recommandations, aptes, à nos yeux, à rendre plus juste et plus efficace l'enseignement bilingue au niveau gymnasial. Notre dernier chapitre en dresse la liste.

Actuellement, au niveau gymnasial, mais aussi à d'autres moments de la scolarité, les critères d'évaluation des compétences des élèves en allemand ne sont pas explicités. Les plans d'études cadre aux niveaux cantonal et fédéral ne proposent pas aux enseignants des outils de référence opérationnels, précis et explicites. De ce fait, les échelles de notes pour évaluer les élèves ne sont pas transférables d'un établissement à l'autre, ou d'une année à l'autre. Le *Cadre commun de référence* fournit des éléments auxquels se référer, mais ceux-ci nécessitent cependant un travail d'appropriation dans chaque contexte d'enseignement.

Partant de ces constatations, nous avons fait l'hypothèse qu'un certain nombre d'indicateurs observables dans les productions écrites analysées pourraient servir à déterminer rapidement le niveau de compétence atteint, et donc à évaluer des textes d'élèves sur la base d'un référentiel explicite et décontextualisé. Pour arriver à ce résultat, nous avons dégagé une série d'indicateurs linguistiques quantitatifs (*densité des problèmes lexicaux, erreurs de valence, erreurs de mots pleins et d'idiomaticité, erreurs de position du verbe, densité globale des erreurs, richesse lexicale, longueur du texte*), ainsi que deux appréciations globales (*textualité, qualité globale*) et nous avons vérifié leur valeur prédictive par rapport aux échelles d'évaluation, (notes attribuées par les enseignants et niveaux attribués par les chercheuses sur la base du *Cadre commun*). Nous faisons l'hypothèse que ces indicateurs seraient pertinents dans les deux cas et contribueraient donc de manière significative à l'attribution d'une note ou d'un niveau. Dans ce cas, ils pourraient être utilisés pour une évaluation rapide et efficace de productions écrites. En outre, si notre hypothèse s'avérait valable, les critères et les attentes sous-jacents aux appréciations chiffrées utilisées dans l'évaluation en classe pourraient être mis en évidence, ce qui contribuerait évidemment à plus de transparence dans le processus d'évaluation. De plus, s'il s'avérait que les deux échelles de notation – notes et niveaux du *Cadre* – reposent sur les mêmes indicateurs, le passage d'une échelle à l'autre pourrait être plus aisé qu'on ne le pense, ce qui renforcerait l'applicabilité du *Cadre de référence*.

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

Les traitements statistiques effectués montrent que :

- l'incidence des différents indicateurs linguistiques retenus par rapport aux deux échelles d'évaluation, notes ou classement en niveaux des textes analysés, est effectivement comparable. Les deux modes d'évaluation reposent donc sur les mêmes critères, le *Cadre* se révélant plus exigeant par rapport à la maîtrise du vocabulaire;
- dans l'évaluation de la *qualité globale*, les attentes semblent devenir plus exigeantes entre la 2^e et la 3^e année de gymnase. L'importance de presque tous les indicateurs augmente de manière significative, ce qui signifie peut-être que les erreurs sont de moins en moins tolérées;
- les performances lexicales ont plus d'influence sur l'évaluation que les performances dans les domaines grammaticaux pris en compte;
- la maîtrise du vocabulaire utilisé est plus importante que son étendue : les textes sont ressentis comme meilleurs si le vocabulaire utilisé ne présente pas d'erreurs que s'il est plus riche mais moins correct;
- le critère qualitatif *textualité* est un bon indicateur de performance linguistique.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que, les deux modes d'évaluation, reposant sur les mêmes critères, aboutissent à un classement en partie comparable : la *qualité globale* permet en effet de prédire exactement, à elle seule, plus de la moitié des notes attribuées par les enseignants. Dans la même optique, nous avons cherché à déterminer avec quel faisceau d'indicateurs la note se trouve le plus en relation. Nous avons abouti à deux modèles. Dans un cas, l'indicateur dominant est la *qualité globale*, suivi d'autres indicateurs quantitatifs qui contribuent dans une moindre mesure à la prédiction de la note. Dans l'autre, par contre, on arrive à un degré comparable de fiabilité en utilisant des indicateurs quantitatifs, l'indicateur le plus puissant étant la *densité de problèmes lexicaux*. Il semble donc exister deux stratégies pour l'évaluation de textes écrits au gymnase, l'une basée sur un critère qualitatif, la *qualité globale*, l'autre sur des indicateurs quantifiables. Cette deuxième démarche – utilisant le décompte des erreurs ou des mots utilisés –, est plus proche, nous semble-t-il, des procédés classiques d'évaluation, ressentis comme plus objectifs. Elle se révèle par contre comparable, en termes de classement de textes, à un style d'évaluation que certains pourraient qualifier de subjective, puisqu'elle fait appel à un critère global de qualité. Mais, de toute évidence, les deux styles d'évaluation ne sont pas très éloignés l'un de l'autre, les deux étant basés sur des critères lexicaux.

*Conclusions et recommandations***RECOMMANDATIONS**

Nos recommandations concernent différentes facettes de l'enseignement bilingue, en relation plus ou moins étroite avec la filière de maturité bilingue. Elles visent à rendre cette filière plus cohérente avec les curricula de l'allemand, à l'intérieur du cursus gymnasial ou dans les transitions depuis l'école obligatoire et vers les formations professionnelles.

En ce qui concerne la filière de maturité bilingue elle-même, cette recherche montre que le modèle abandonné était efficace du point de vue des acquisitions linguistiques de tous les élèves inscrits. La première et la plus évidente des recommandations concerne les modèles actuels :

◆ Evaluation des modèles actuels de maturité bilingue

Pour que la démarche évaluative prenne tout son sens, les deux modèles actuels de maturité bilingue devraient être également évalués, et les compétences des élèves mesurées par une évaluation comparable à celle développée dans la présente recherche. Ce faisant, une attention particulière devrait être portée à la comparaison des compétences acquises dans le cadre des deux variantes possibles (avec séjour linguistique long ou court) : sont-elles comparables, supérieures ou inférieures à celles mesurées pour le modèle abandonné ?

◆ Seuil de réussite de la filière de maturité bilingue

Un des aspects de la filière de maturité bilingue, mis en évidence par cette recherche, touche aux attentes et à la certification de fin d'étude. D'après nos résultats, les enseignants dont nous avons pu observer les pratiques appliquent le même seuil inférieur aux élèves de maturité bilingue et régulière. Or, d'une part, il existe une réelle différence entre les conditions d'enseignement/apprentissage en filière bilingue et régulière, qui se reflète dans les compétences développées par les élèves. D'autre part, les débouchés possibles avec ou sans maturité bilingue ne sont pas les mêmes, en ce qui concerne l'entrée en études à la HEP-VD en tout cas. Dans ces conditions, ne serait-il pas préférable d'adapter le niveau seuil aux conditions d'apprentissage ? Au cours des dernières années, les pratiques ont-elles évolué ? Nos constatations sont-elles généralisables ? Ne serait-il pas préférable que les seuils de réussite soient plus exigeants pour les élèves de filière bilingue ? Une réflexion sur les niveaux seuils exigés semble en tout cas nécessaire, au vu également de l'important nombre d'échecs relevés.

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

Quelques recommandations peuvent aussi être formulées en ce qui concerne des aspects plus généraux, concernant l'enseignement de l'allemand et des langues en général, et non plus la seule filière de maturité bilingue.

◆ **Utilisation du Cadre commun de référence pour les langues**

Notre recherche montre que les descripteurs du *Cadre commun* peuvent être utilisés pour l'évaluation des productions écrites au niveau gymnasial. Mais notre travail a aussi mis en évidence que la pertinence des niveaux attendus formulés dans les documents officiels doit être interrogée par des démarches comparatives entre les échelles de notation en vigueur (les notes actuelles) et les niveaux du *Cadre commun*. De même, un travail comparatif devrait être mené entre les objectifs formulés par les plans d'étude et les descripteurs utilisés par le *Cadre commun*. Ces démarches permettraient de revisiter les attentes formulées pour les différents moments de la scolarité, de les étayer, et d'en démontrer la cohérence dans le temps.

◆ **Objectifs de la filière immersive, populations et possibilités d'élargissement de ce type d'enseignement/apprentissage**

Nous avons montré que la filière de maturité bilingue a évolué dans le sens d'une «élitarisation», puisque les élèves qu'elle draine ne sont pas des élèves standard, mais possèdent des caractéristiques qui les favorisent dans l'apprentissage de l'allemand. Pourtant, ce type d'enseignement/apprentissage pourrait avoir pour objectif de proposer un cadre pédagogique différent, basé sur la pratique et l'interaction plutôt que sur la mémorisation et la conceptualisation à des élèves qui ne sont pas à l'aise dans l'apprentissage des langues. Au vu de cette contradiction, deux questions peuvent être formulées :

- l'enseignement immersif n'est-il pas particulièrement adapté aux caractéristiques des élèves moins performants (élèves de VSO, par exemple) ?
- les compétences des élèves de niveau gymnasial qui sont des bilingues naturels – plus ou moins performants – sont-elles suffisamment prises en compte et exploitées pour la stimulation de tout le groupe d'apprenants, eux y compris ?

Accessoirement, on peut se demander si une filière d'enseignement immersif ne pourrait pas être ouverte plus tôt qu'en 11^e année, et pour d'autres langues que l'allemand.

Conclusions et recommandations

◆ Formation des enseignants

Corollaire inévitable de ces propositions, une formation destinée aux enseignants de l'immersion devrait être organisée, ce qui permettrait d'une part d'étoffer l'offre d'enseignement immersif et, d'autre part, de créer un lieu où une réflexion structurée sur la didactique de l'immersion (correction des erreurs, aspects analytique et expérientiel, utilisation et alternance du français et de la langue d'immersion, etc.) pourrait être menée. Ce lieu serait aussi propice à l'élaboration d'un curriculum de l'immersion, élément indispensable au développement de filières immersives.

D'autres suggestions pourraient évidemment être faites, mais la réflexion sur ces différents aspects nous semble prioritaire et pourrait contribuer à améliorer et élargir les filières d'enseignement immersif, dont notre évaluation – comme les autres menées depuis de nombreuses années –, démontre l'efficacité.

V. BIBLIOGRAPHIE

- (2002). *Aide mémoire IV – Recommandations à l'intention des écoles concernant l'intégration des diplômés internationaux de langues aux examens de maturité professionnelle*. Berne : CFMP et OFFT.
- (2002). *Allemand : école primaire – Plan d'études version expérimentale*. Fribourg : Direction de l'instruction publique du canton de Fribourg.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumöens, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumöens, C., & Perregaux, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau : CSRE.
- Artigal, J.M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. In H. Baetens Beardsmore, *European Models of Biligual Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters LTD.
- (1998). Association européenne des enseignants (AEDE); Groupe de recherche européen sur la formation aux échanges scolaires (GREFES) (1998). La pédagogie des échanges - Buts et moyens de la formation des enseignants. Se rencontrer pour se former, se former pour se rencontrer (extraits). In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). The European School Model. In H. Baetens Beardsmore, *European Models of Biligual Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters LTD.
- Besco, A., et al. (1998). Evaluation de la production écrite en anglais en terminale L, ES, S. *Constats et suggestions. Rapport de recherche*. Rennes : Université Rennes 2.
- Binder, R., et al. (2002). *Englisch – Lehrplan für das 3.-9. Schuljahr. Entwurf*. Luzern : Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Bregy, A-L., Brohy, C., & Fuchs, G. (1996). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*. Neuchâtel : IRDP (Coll. Recherches).
- Bregy, A-L., Brohy, C., & Fuchs, G. (1998). Enseignement bilingue. *Le point sur la recherche*. Neuchâtel : IRDP et CCCR. On-line : <http://www.irdp.ch/publicit/résumé/pointbil.htm>
- Brohy, C. (1996). Education/enseignement/apprentissage bilingue précoce : modèles et typologies. In *Enseignement précoce des langues étrangères. Quelques éclairages sur un sujet encore controversé*. Neuchâtel : IRDP (Coll. Recherches).

Bibliographie

- Brohy, C. (1998). Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse : synthèse de l'inventaire des modèles scolaires plurilingues en Suisse, établie pour l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Butzkamm, W. (1993). Bilingualer Unterricht – Fragen an die Forschung. *Die Neueren Sprachen, Bilingualer Unterricht*, 1/2.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. L'immersion au Canada. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82.
- Celio, F, Flügel, CH., & Simon, W. (1998). *Les langues étrangères dans les examens de maturité gymnasiale et de maturité professionnelle – Modèles et exemples. Rapport d'experts*. Berne : CDIP.
- (1998). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
On-line : <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/default.asp>
- (2001). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. Déclaration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique et d'autres partenaires concernant le lancement du Portfolio européen des langues en Suisse*. Berne : CDIP.
- (2004). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *HarmoS – Zielsetzungen und Konzeption*. Berne : CDIP.
- Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio européen des langues*. Berne : Berner Lehrmittel- und Medienverlag, grille générale pour l'auto-évaluation.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation (2000). «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne». *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner. évaluer*. Strasbourg : Division des langues vivantes.
- Conseil européen pour les langues (2002). *Portfolio européen des langues – éducation supérieure*. Berne : Editions scolaires du canton de Berne.
- Coste, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. In Duverger, J., *Actualités de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde* (n° spécial).
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London, New York : Longman.
- (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP.
- Diehl, E., Christen, H., et al (2000). *Grammatikunterricht : Alles für die Katz ? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag (p. 364).

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

- Environmental Protection Agency (1972). *Quality of life indicators*. Washington : EPA.
- Etat de Vaud – DFJ (2004). *Gymnases cantonaux – école de maturité. Plan d'études – Objectifs, méthodes et programmes des cours 2004-2005*. Lausanne : DFJ.
- Europäisches Sprachenportfolio Schweiz (2001). *Newsletter* 3, 8 (sans indication d'auteur).
- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, Mass : Newbury House.
- Forster, S. (2002). Quelles langues apprendre à l'école? *L'Éducateur*, 3.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2001). Apprendre en interagissant dans des contextes sociaux. Une enquête sur l'arrivée de jeunes migrants en Suisse romande. In *Plurilinguismes, Pluriculturalités. Langage & Pratiques*, 28.
- Gajo, L., & Serra, C. (1999). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*. Région autonome Vallée d'Aoste : Assessorat de l'éducation et de la culture, Surintendance aux Ecoles.
- Garneau, J. (1997). *Pour réussir – L'épreuve uniforme de français – La dissertation critique*. St. Laurent : Ed. Trécarré.
- Grin, F. (1998). Perspective économique sur les langues secondes et leur enseignement: notions-clefs et chiffres essentiels. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Hause, P. (2000). Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. In J. Duverger, *Actualités de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde* (n° spécial).
- Hullen, J., & Lentz, F. (1991). Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion. L'immersion au Canada. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82.
- Iruel Perz, J., del Moral, C. (1997). *Le défi de la formation continue des professeurs de langues étrangères dans le primaire*. Strasbourg : Conseil d'Europe.
- Kästner, H. (1993). Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Bilingualer Unterricht*, 9, *Der fremdsprachliche Unterricht, Französisch*.
- Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Teaching*. Oxford : Pergamon Press.
- Krebs, V. (2002). Bilinguisme précoce... Douce folie ou opportunité à saisir ? *L'Éducateur*, 2.
- Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of Children : The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA : Newbury House.

Bibliographie

- Landesregierung Mecklenburg Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003). *Abitur2003 Englisch. Vorbemerkungen zu den schriftlichen Abituraufgaben im Fach Englisch – Grundkurs/Leistungskurs*. Schwerin : Bildungsministerium MV.
- Lapkin, S., Calvé, P., Cumming, A., et al. (1999). *Nouvelles perspectives canadiennes. L'expérience canadienne de l'enseignement des langues officielles*. On-line:
<http://www.pch.gc.ca/offlangoff/perspectives/français/sympo/grande-a.htm>
- LeBlanc, R. (1992). Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer. *Etudes de Linguistique Appliquée* (n° spécial).
- Lerasle, M. (1996). L'Enseignement/Apprentissage des langues et le développement de l'enfant. In *Enseignement précoce des langues étrangères. Quelques éclairages sur un sujet encore controversé*. Neuchâtel : IRDP (Coll. Recherches).
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue: chance ou surcharge ? In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Lüdi, G. (1998b). Immersion/zweisprachiger Unterricht : Was ist das ? In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK, Arbeitsgruppe Fremdsprachen, *Mehrsprachige Unterrichten der sek. Stufe 1. «Immersion»* (1998), *Akten des Informations- und Arbeitstagung von 8. und 9. sept. 1998*, Biel.
- Lüdi, G. (1998c). Objectif : plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire ? In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Lüdi, G., Werlen, I., Franceschini, R., et al. (1998). Sprachgebrauch im Arbeitsbereich in der Schweiz. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Lys, I., Sieber, J. (2001). *Transition entre l'école primaire et l'école secondaire pour l'enseignement d'une langue seconde*. Lausanne : URSP.
- Lyster, R. (1999). In *Nouvelles perspectives canadiennes. L'expérience canadienne de l'enseignement des langues officielles*. On-line :
<http://www.pch.gc.ca/offlangoff/perspectives/français/sympo/grande-a.htm>
- Mäsch, N. (1993). The German Model of Bilingual Education : An Administrator's Perspective. In H. Baetens Beardsmore, *European Models of Biligual Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters LTD.
- Mäsch, N. (1993b). Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Bilingualer Unterricht, 9, Der fremd-sprachliche Unterricht, Französisch*.

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

- Mayor, C.-A., & Slembek, E. (1991). *Vocabulaire allemand pour les études secondaires supérieures*.
- Moro, M.-R. (2001). Grandir en situation transculturelle. Eloge de la diversité et du bilinguisme. Plurilinguismes, Pluriculturalités. *Langage & Pratiques*, 28.
- Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). (1995) Berne : CDIP.
- Perregaux, C. (1998). Quelles langues pour quelle Suisse ? In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Perregaux, C. (2001). La pluralité linguistique et culturelle dans la formation: passer de la périphérie au cœur du système. Plurilinguismes, Pluriculturalités. *Langage & Pratiques*, 28.
- Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. (1994). Berne : CDIP.
- Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. (2001). Berne : CDIP.
- Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. Déclaration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique et d'autres partenaires concernant le lancement du Portfolio européen des langues en Suisse. (2001). Berne : CDIP.
- Programme de travail de la CIIP pour les années 2001-2004. (2001). Neuchâtel : CIIP.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Québec : CEC.
- Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire – Projet. (2001). Berne : CDIP.
- Schmidt, K., & Müller, K. (1998). Compétences partielles. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Siguan, M., & Mackey, W.F. (1986). *Education et bilinguisme*. Lausanne : Unesco-Delachaux & Niestlé.
- Siguan, M. (1998). The Use of Second Languages in Teaching : A Review of Past and Present Attitudes and Future Prospects. In D. Marsh, *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä : Univ. of Jyväskylä.
- Schneider, G., & North, B. (2000). «Dans d'autres langues, je suis capable de ...». *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation*. Direction du programme national de recherche 33, en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. Aarau.
- Süskind, P. (1991). *Die Geschichte von Herrn Sommer*. Zürich : Diogenes Verlag.

Bibliographie

- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Clevedon : Multilingual Matters 2.
- Swain M., & Lapkin, S. (1991). Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes. Existe-t-il un lien ? L'immersion au Canada. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82.
- Tardif, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion. L'immersion au Canada. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82.
- Truniger, M. (1998). Zum Unterricht in Migrationssprachen (Nicht Landessprachen) innerhalb einer Gesamtsprachenkonzept. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts*. Berne : Auteur.
- Tschoumy, J.-A. (1989). *Parler européen demain*. Neuchâtel : IRDP (Coll. Ouvertures).
- Vignola M.J., & Wesche M. B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. L'immersion au Canada. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82.
- Wade, H., Burmeister, P., Daniel, A., Kichler, K., & Knust, M. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK, Arbeitsgruppe Fremdsprachen, *Mehrsprachige Unterrichten der sek. Stufe 1. «Immersion» (1998), Akten des Informations- und Arbeitstagung von 8. und 9. sept. 1998*, Biel.
- Wolff, D. (1998). Languages across the Curriculum : A Way to Promote Multilingualism in Europe. In *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä : Univ. of Jyväskylä.
- Wokusch, S. (1997). *Apprentissage du vocabulaire : que se passe-t-il dans nos têtes ?* Lausanne : CVRP (chapitre 1.2).
- Wokusch, S., & Erni, G. (2000). *Quand introduire l'allemand au primaire ? Rapport d'experts*. Lausanne : URSP.
- Wokusch, S., et al. (2001). *Etat de situation de la maturité bilingue – Compétences linguistiques des élèves de 2^e année. Rapport intermédiaire*. Lausanne : URSP.

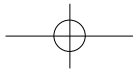
*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

DOCUMENTS DISPONIBLES SUR INTERNET

- Patrimoines canadien, *Nouvelles perspectives canadiennes* :
<http://www.pch.gc.ca/offlangoff/perspectives/francais>
- Enseignement supérieur en Europe, *L'Université bilingue* :
<http://www.cepes.ro/publications/hee-french/4-2000>
- BO (Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche), n° 33, 13 septembre 2001 :
<http://www.education.gouv.fr/bo>
- Les indicateurs; définition et rôles in : *Les indicateurs de développement durable*. Fascicule n° 3 (13 novembre 2001) :
sbisrvntweb.uqac.ca/bd/man.cfm?TD=SLSJDRE&IdNot=13827337&TOME=T3&FORMAT=pdf
- Les indicateurs, une typologie in : *Les indicateurs de développement durable*. Fascicule n° 3 (13 novembre 2001) :
sbisrvntweb.uqac.ca/bd/man.cfm?TD=SLSJDRE&IdNot=13827337&TOME=T4&FORMAT=pdf
- Gramm, A. (1999). *Neue Anforderungen an die Bewertung der sprachlichen Richtigkeit in Abiturarbeiten* :
page.mi.fu-berlin.de/~gramm/andreas/papers/Gramm_Korrekttheit_in_Abiturklausuren.pdf

SITES INTERNET VISITÉS

- ACPI (Association Canadienne des Professeurs d'Immersion) :
acpi.scedu.umontreal.ca
- CEL/ELC /Conseil Européen pour les Langues) :
http://www.fu_berlin.de/elc/fr/index.html
- IUFM Lorraine :
<http://www.lorraine.iufm.fr>
- IUFM Midi-Pyrénées :
<http://www.toulouse.iufm.fr>
- Socrates Lingua :
europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/catalogue/home_en.html
- Socrates Comenius :
europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius



VI. ANNEXES

ANNEXE 1

Descripteurs de la version expérimentale du Portfolio suisse pour jeunes et exemples de textes produits dans le cadre de la recherche (fin de 2^e année)

Qualité globale 4 (niveau A1 et A2 du Portfolio)

Descripteurs du niveau A1 du Portfolio (types de productions non conformes à la tâche scolaire) – L'apprenant(e) peut écrire : des détails personnels dans un questionnaire (profession, âge, domicile, hobbies); une carte de vœux, par ex. pour un anniversaire; une carte postale simple, par exemple de vacances; une note pour indiquer brièvement à quelqu'un l'endroit où (il/elle) se trouve ou le lieu où ils/elles vont se rencontrer; de simples phrases sur soi-même, par ex. où (il/elle) habite et ce qu'(il/elle) fait.

Exemple niveau A1 (?)

Texte intégral

Die Maus sah sie war in einem Fall und statt zu abbiegen, (übrigens?) irgendsw abfahren, sie geht weiter und wird sich gefressen. Leute fühlte schnell mächtiglos alors que alles von ihnnselbst abgehängt. Sie können ändern, adaptieren die Sachen oder die Evènements ebenso sich adaptieren.

Exemple niveau A2 (?)

Texte intégral

Die Maus hat Angst vor dem ganzen Welt. Sie hat in dem Zukunft Angst, und sie sorgt es dafür. Am Ende des Text, merkt sie das was sie dachte bekam wahr. Kafka denkt, dass die Vorstehung des Menschen in dem Zukunft haben, werden wahr eines Tages.

Descripteurs retenus du niveau A2 du Portfolio – L'apprenant(e) peut : écrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi); écrire des phrases simples et les relier par des mots tels que «et», «mais», «parce que»; utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard»).

*Annexes***Exemple niveau A2 (?)***Texte intégral*

Die Maus beschwert sich über die zu kleinen Häusern. Vorher war es so gross, dass wenn Sie von der Katze sehr einfach weggehen konnte. Jetzt aber hat sie keine Wahl mehr, sie muss immer in die gleiche Richtung gehen, weil die Passagt so eng sind, da steht natürlich noch die Gefahr, dass eine Maus Trapp am Ende ist, und wenn es der Fall ist, ist die Maus schlussendlich von der Katze gegessen (gefressen).

Qualité globale 3 (niveau B1- et B1 du Portfolio)

Descripteurs retenus du Portfolio niveau B1 – L'apprenant(e) peut : écrire de manière simple et claire (...) sur des sujets qu'il/elle connaît bien ou qui l'intéressent; exprimer (son) opinion et (ses) idées sur des thèmes divers qui l'intéressent; rédiger de brefs textes simples sur des expériences ou des événements; rédiger un texte structuré sur un sujet familier et souligner les points essentiels. (Son) vocabulaire est assez étendu pour (lui) permettre d'écrire de manière presque courante et bien compréhensible sur la plupart des sujets de la vie quotidienne.

Exemple niveau B1*Texte intégral*

Eine Katze folgt eine Maus und zuerst war die Welt sehr gross wie wie das Haus, sie konnte überall laufen, und dann, je mehr sie läuft, desto weniger Platz hatte. Sie muss in das letzte Zimmer gehen und wo stand eine Falle und sie fiel in sie. Die Katze frass sie. Mann kann bemerken, dass in dieser Welt, es ist immer der Grosser, der gewinnt. Der kleine flieht, aber der Grosse fängt immer ihn. Wenn du fliehst, hast du keine Zeit um zu überlegen, du läufst, aber du überlegst nicht wohin. Und du fällst in die Falle. Es ist die gleiche Sache in dem Leben.

Diese Geschichte erklärt sehr gut was es geschieht in dem Leben, aber nicht immer, weil heutzutage, der Kleine manchmal «gewinnt». In dem Leben, muss man die Richtung ändern wissen, um nicht essen zu werden.

Qualité globale 2 (niveau B1+ à B2+ du Portfolio)

Descripteurs retenus du Portfolio niveau B2 – L'apprenant(e) peut : écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets, dans (ses) domaines d'intérêts, sous forme de rédaction, de rapport ou d'exposé; résumer des articles d'intérêt général; exposer un thème, présenter les arguments pour ou contre un point de vue et préciser les avantages et les désavantages des différentes possibilités; développer de manière systématique, sous forme de dissertation ou de rapport, un sujet particulier et mettre en évidence les points essentiels tout en indiquant les raisons qui



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

étayent (sa) thèse; prendre position sur un document de travail ou un dossier en indiquant de manière critique et concise les aspects positifs et négatifs; écrire des récits d'une certaine longueur de manière bien compréhensible; écrire avec fluidité sur des faits ou des expériences réelles ou fictives en donnant suffisamment de détails; écrire une brève critique sur un film ou sur un livre. (Son) vocabulaire est suffisamment étendu pour (lui) permettre d'écrire un texte détaillé sur des sujets quotidiens ou relatifs à (ses) domaines d'intérêts.

Exemple niveau B2

Texte intégral

Dieser Text ist nicht nur eine schöne Geschichte mit einer Maus und eine Katze, die zusammen sprechen. Natürlich würde es ein Kind so verstehen. Aber es gibt, hinter dieser Geschichte, einen zweiten Sinn. Es gibt viele Weise, den Text zu verstehen. Zum Beispiel könnten wir die Maus sein : das Leben ist schön, wir sind glücklich. Wir sollen aber aufpassen, um nicht etwas, das uns schaden könnte, zu tun. Sonst wird unser schönes Leben plötzlich schwarz und wir werden langsam sinken, vielleicht ohne es zu merken. Es gibt doch eine Lösung : nicht weitergehen. Anhalten, denken, und in eine andere Richtung gehen; eine bessere Richtung. Wenn wir die Richtung nicht ändern, dann werden wir langsam zum Tod geführt. Die Katz ist eine Kraft, die aber uns ist. Ich weiss nicht, ob man etwas dagegen machen kann. Um die Richtung zu ändern musste man frei sein. Es ist nicht der Fall. Man kann also probieren aber die Katze ist immer anwesend.

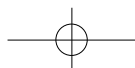
Qualité globale 1 (niveau C1 et, parfois, C2 du Portfolio)

Descripteurs retenus du Portfolio niveau C1 – L'apprenant(e) peut : s'exprimer de manière claire et tout à fait lisible sur une variété de sujets, professionnels ou autres; présenter un sujet complexe en le structurant correctement et en soulignant ses points essentiels, par ex. dans le cadre d'un rapport de travail ou d'une rédaction; peut, pour commenter un sujet ou un événement, exposer de manière élaborée les différents points de vue et les étayer par des arguments secondaires, des preuves et des exemples appropriés; rédiger des textes assez correctement, et adapter le vocabulaire et le style au destinataire, au genre de texte et au sujet; utiliser avec assurance même des structures syntaxiques complexes et relier de façon appropriée les différentes parties d'un texte.

Exemple niveau C1

Texte intégral

Man kann diesen Text auf mehrere Weisen verstehen, entweder sieht man einfach nur eine Katze und eine Maus, die sich fangen lässt, oder man sucht den versteckten Sinn, der hinter diesem Text versteckt ist. Aber



Annexes

dafür müsste diese Fabel vielleicht ein bisschen kohärenter sein, z.B. verstehe ich nicht warum die Maus von Tagen spricht. Als ob sie Tage lang von der Katze verfolgt werden könnte und deswegen ununterbrochen laufen müsste. Man weiss auch nicht genau, ob die Katze die Falle ist oder, ob diese die Maus in die Falle jagt. Meiner Meinung nach kann man dieses Rennen der Maus mit dem Leben eines Menschen vergleichen : wenn man jung ist, ist die Welt noch gross und man kann noch vieles unternehmen, aber je älter man wird, desto mehr fällt man in eine Routine und man kann seine Richtung nicht mehr ändern. Auf jeden Fall denkt man nicht mehr daran, weil sich nicht die Mühe gibt daran zu denken. Plötzlich ist man in der Ecke und es ist zu spät etwas zu unternehmen.

Exemple niveau C2*Texte intégral*

Es geht hier um eine Maus, die allmählich bemerkt, dass es keinen Ausgang in ihrem Leben gibt. Man kann diese Maus leicht mit einem Menschen vergleichen, mit dessen Lebensablauf : zuerst ist man jung und energievoll. Man hat viele Ideen, viele Projekte für die Zukunft, man lebt sich aus und bildet sich ein, dass das Leben ein unendliches Wohlbehagen sein kann, «dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah». Die Maus fühlt und sieht ja diese Mauern, aber nur in der Ferne; die jungen Menschen wissen ja (vermutlich), dass ihr Leben auch genauso beschränkt ist, aber können oder wollen es nicht echt verwirklichen. Die Perspektive des Todes, die Absicht eines Endes oder irgendeiner Beschränktheit des Leben bleibt ein unklarer Gedanke. Erst, nach und nach mit der Zeit, mit dem immer zunehmenden Alter, sieht die Maus, «die Mauern eilen so schnell aufeinander zu». Genauso merkt der Mensch allmählich das Dasein des Todes und des Endes; mehr und mehr realisiert er, dass er sich am Ende seines Laufes befindet und dass er unvermeidbar «in die Falle [läuft]». «Du musst nur die Laufrichtung ändern», sagt die Katze, damit die Maus nicht in die Falle läuft. Weil die Maus nämlich scheint, ihr Leben zu bedauern – nicht so viel ihr Leben als alles, was sie nicht gemacht, was sie nicht Zeit gehabt bzw. genommen zu machen, oder was sie noch gerne gemacht hätte. Das ist das eigentliche Problem : hätten wir Menschen früher realisiert, dass man die Laufrichtung ändern könnte, so hätten wir vielleicht diese Falle vermeiden können. Aber wir machen ja immer den gleichen Fehler, und werden schließlich von der Katze gefressen.

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

**Descripteurs du Portfolio pour l'éducation supérieure
et exemples de textes (échantillon du début du texte intégral
produit lors de l'examen écrit de la maturité 3^e année)**

Niveau A2

Descripteurs du Portfolio retenus – L'apprenant(e) peut : décrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi)...; écrire des phrases simples et les relier par des mots tels que «et », «mais », «parce que»; utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard», «après»).

Extrait de texte A 2

Für Hanna, die Technik sieht die Welt als ein Widerstand und nicht als ein Partner. Alles die Technik braucht aus der Welt, die Technik nimmt es und gibt nichts zurück. Die Technik ist egoistisch.. Die Techniker denken, dass sie superior sind, weil sie Dingen schaffen kann. Hanna denkt auch, dass die Technik gibt keine Gefühl, wenn sie sagt dass Faber kannte nicht dieses Art von Beziehung mit Sabeth.. Es ist das Gegenteil von Gefühle. In Gefühle gibt es viele verschiedene Art und grad, die macht es sehr complex, und man hat fast je recht mit Gefühle. Für sie, Faber glaubt dass das Leben is eine equation für Walter, oder ein Addition von Tatsachen. Hanna glaubt auch dass durch diese Totlöskeit, dass Faber hat keine Verhältnis mit Zeit und, dass es ist dafür er stellte sich keine frage als er war mit Sabeth. Wenn man auf Faber diese zwei pünkte anderte, gibt es einige Sachen, dass wurde sich ändern. Zuerst seine Verbindung mit Sabeth. Wenn er weiser wäre, hätte er nicht mit Sabeth gewesen.. Mit der Alter, er war fünfzig und sie war zwanzig. Ich denke dass auf dieser seite, es hätte möglichen sich andern. Und ein anderen Punkt, ist Sabeths Tot. Wenn sie ist von eine Schlange gebiessen worden. Faber ist sicher, dass alles ist ok weil nur zehn prozent von die Personen, dass von eine Schlange gebiessen sind, sterben. Es ist diese sicherheit von der Techniker und diese Verhältnislosigkeit gegen den Tot. Man ist nicht in ein Coma, wenn man von eine Schlange gebiessen ist.

Niveau B1

Descripteurs du Portfolio pour l'éducation supérieure retenus – L'apprenant(e) peut : écrire un texte simple et cohérent sur des thèmes différents dans... son domaine d'intérêt et exprimer des opinions et des idées personnelles; rédiger des textes simples sur des expériences ou des événements; raconter... l'intrigue d'un livre...; rédiger des textes simples liés à... (son) domaine de spécialisation, en utilisant correctement les termes spécialisés importants.

Annexes

Extrait de texte B1

Es bedeutet, dass jetzt wir unsere Welt nicht sehen wollen, und durch die Welt unser Leben erleiden. Wir wollen unser Leben und unser Schicksal kontrollieren. Und wir glauben, dass wir unser Leben kontrollieren dank die Technik. Ich habe gesprochen von der Welt, dem Leben und dem Schicksal, weil ich denke, dass diese drei Dingen binden sind. Wir erleiden unsere Welt wie wir erleiden unser Schicksal und unser Leben. Zum Beispiel, sehen Sie alle diese Medikamenten, die uns helfen, um jung zu bleiben. Für mich, es zeigt den Wille um unser Leben zu kontrollieren. Wir können auswählen, ob wir jung oder alt sein wollen. Ein andere Beispiel, senhen Sie alle diese Autos, Flugzeugen, Strassen, Brücke ect... Es zeigt dass wir unsere Welt kontrollieren. Wir können überall ohne Probleme gehen. Wir haben Loch in die Bergen machen, Brücke über die Löcher bauen, um zu zeigen, dass wir unsere Welt kontrollieren. Und wir glauben dass wir unser Schicksal kontrollieren, weil wir usere Welt und unser Leben kontrollieren. Walter wollte sein Leben kontrollieren, und weil er ein Techniker ist, muss er sein Leben durch eine Technikenaussicht sehen, um es kontrollieren. Und diese Technikeraussicht ist das Leben wie ein Additon von Ereignis zu sehen. Dieser Fehler macht, dass die Geschichte wie ein Bericht erzählen wird. In Realität, dieser Bericht zeigt die Welt in der Walter Faber lebt. Alles ist Grund und Konsequenz, aber nie Zufall.

Niveau B2

Descripteurs du *Portfolio pour l'éducation supérieure retenus*

– L'apprenant(e) peut : développer systématiquement un sujet sous forme de rédaction ou de rapport en soulignant les points essentiels et en donnant des informations qui soutiennent... (son) argumentation; écrire avec fluidité sur des faits ou des expériences réelles ou fictives en donnant suffisamment de détails; écrire une brève critique sur un film ou sur un livre; rédiger des travaux de séminaire de façon indépendante, mais quel-qu'un d'autre doit les relire et contrôler que... (son) langage est correct et approprié.

Extrait de texte B2

Sie denkt, dass sie ein Mittel ist, um sich vor den Schwierigkeiten des Lebens zu schützen. Dieses Beispiel, zeigt gut, dass Hanna nicht einverstanden ist, dass Technik ein gutes Mittel um die Schwierigkeiten des Lebens zu überwinden. Tatsächlich sagt sie, dass die Techniker für ein Leben ohne Tod, ohne Alter, ohne Zeit suchen Sie akzeptieren nicht das Leben, wie es wirklich ist. Techniker leben doch in einer anderen Welt. Sie sind also verschieden. Im grossen und ganzen macht Technik Leute unbewusst auf das wirkliches Leben. Ein gutes Beispiel ist die Meinung der Hanna über Faber hat. Er konnte sein Alter nicht akzeptieren, aber das ist,



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

weil er an die Technik glaubt. Faber glaubt, dass man im Leben alles voraussehen kann (zählen), aber die Welt ist nicht beherrschbar. Es ist dieser Unterschied, den Faber nicht verstehen kann. Faber besitzt eine rationale Denkweise, die nur auf mathematische Formeln und Analysen besteht. Walter Faber kennt die Nichtbeherrschbarkeit der Welt, die Unwägbarkeiten des Lebens oder die fundamentalen Risiken der Unordnung. Seiner Meinung nach ist alles reparierbar. Er negiert also alles, was es unkontrollierbar ist. Zum Beispiel: Mythisches Denken, Weiblichkeit, Alter, Tod, Vergänglichkeit, Sexualität, Schicksal. Faber hat nie ein glückliches Leben gehabt. Bevor er Sabeth kennenlernte, war er einsam in seiner Welt, ohne Freunde, ohne Liebe, ohne Beziehungen. Er verleugnete das wirkliche Leben, so konnte er es nicht bewerten. Aber als er Sabeth kennengelernt hat, entdeckte er endlich ein glückliches Leben. Aber dummerweise dauerte es nicht, Sabeth starb. Das provoziert die Änderung von Faber. Im grossen und ganzen begreift Faber diese Möglichkeiten des Schicksals erst, als er das handelnde Opfer einer Tragödie wird (Sabeths Tod).

Niveau C1

Descripteurs du Portfolio pour l'éducation supérieure retenus

– L'apprenant(e) peut : s'exprimer d'une manière claire tout à fait lisible sur une grande variété de sujets, professionnels ou généraux; présenter un sujet complexe (...) dans une rédaction de manière claire et bien structurée et mettre en relief les points essentiels; commenter un sujet ou un événement en exposant différents points de vue, en soulignant les idées principales et en utilisant... (son) raisonnement par des exemples détaillés; rassembler des informations provenant de sources différentes et les résumer de manière cohérente par écrit; rédiger des textes très correctement et adapter son vocabulaire et son style au destinataire et au sujet : choisir pour... (ses) textes écrits, le style qui convient le mieux au lecteur; utiliser sans grande difficulté la terminologie et les tournures idiomatiques spécifiques à son domaine de spécialisation.

Extrait de texte C1

Obwohl die Geschichte in einer wichtigen Epoche geschieht, ist Politik nicht das Hauptelement im Roman. Das Hauptsubjekt ist die Entwicklung der Meinung der Hauptfigur. Am Anfang erscheint er als ein Soldat, der sehr stolz ist, auf das, was er ist. Die ersten Seiten klingen wie Lieder über Nationalismus und Militär (er spricht von seinem Vaterland, von der militärischen Ordnung "in Reih und Glied"). Aber während der Geschichte geschehen verschiedene Ereignisse, die seine Meinung ändern werden. Die wichtigsten sind der Tod seines Hauptmanns und der Inhalt von seinem Brief an seine Frau, die Verletzung des Soldaten, die das Ende von seiner



Annexes

militärischen Karriere bedeutet, und noch die Entlassung von einer jungen Frau, in der er verliebt war. Das Zitat steht am Ende des Romans, wenn er endlich versteht, dass alles, was er damals glaubte und machte, war Unsinn. Horvarth zeigt uns hier alle Sprünge des geplagten Bewusstseins des Soldaten und der Leser steht wie ein Spion in seinem Kopf. Die Wörter, die er benützt, um seine inneren Gefühle zu erklären sind ganz stark : er sagt, dass er ein Lügner ist, spricht von Untaten und Verbrechen (er hat mit anderen Soldaten Zivilisten ermordet). Er war ein Lügner, weil er sich alles im Dienste des Vaterlandes erlaubte und weil er behauptete, er hatte Recht : er hat im Namen des Vaterlandes "gesäubert" (oder getötet), er dachte, dass der Einzelne nicht wichtig war und, dass nur die Masse zählte. Aber es ist ganz falsch, es sind nur Lügen, die die Propaganda benutzt und, die der Soldat einfach wiederholt. Er versteht endlich, dass der einzelne zählt, als er lernt, dass die Frau, in der er verliebt ist, entlassen worden ist.

Niveau C2

Descripteurs du Portfolio pour l'éducation supérieure retenus

– L'apprenant(e) peut : exposer un thème qu'(il/elle) a étudié dans... un essai; résumer les opinions d'autres personnes, apporter des informations et des faits détaillés et les commenter; résumer par écrit des textes... littéraires; écrire un commentaire clair et bien structuré sur un document de travail ou un projet et justifier son opinion; écrire une critique sur un événement culturel (... littérature); faire le résumé d'informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat général; (remanier et corriger d'un point de vue grammatical et stylistique des textes de collègues, et cela sans beaucoup d'hésitations).

Extrait de texte C2

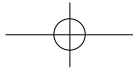
Sie erinnert sich nicht einmal an den Tag. Woran sollte sie sich eigentlich erinnern? Ihre Tage sind doch alle leer und sie findet nichts, keinen Kontakt, um sie ein bisschen füllen zu können, um sich an etwas in der Nacht erinnern zu können. Jo hatte schon immer Probleme mit dem Schlafen gehabt. Die Helligkeit des Tages symbolisiert also zuerst die Hoffnung, einen Kontakt bilden zu können; die vielen Aktivitäten des Tages scheinen so viele Begegnungen zu ermöglichen... Aber jetzt bringt die Helligkeit nicht mehr das selbe Gefühl, und sie ändert sich auch auf eine physische Weise : Wie es oft in diesem Buch vorkommt, ändert sich die Natur mit Jo's Empfindungen. Das Licht ist jetzt also wie aus Scheinwerfern, aggressiv. Auch die anderen Leute empfinden eine Qual : sie reiben sich ständig die Augen, was sie noch mehr an Kontakt hindert. Jo macht die ganze Fahrt von der Stadt nach Hause mit zusammengekniffenen Augen, weil diese veränderte "Helligkeit" sie so sehr quält. Alles wird



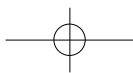
*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

jetzt zu einer dunklen Leere, die Nacht sowie der Tag. Jos Welt wird zu einer isolierten Sphäre : leer, weil es keinen Zusammenhang mit der ausseren Welt gibt, und schwarz, weil sie keine Freundschaft, keine Liebe hat, die allein die Kreativität und ein normales Leben ermöglichen kann. Jedoch merkt Jo auch dadurch, dass es in dieser Welt, in dieser Stadt nichts gutes für sie gibt. Sie kann sich an die Oberflächlichkeit, Gleichgültigkeit und Falschheit ihrer Gesellschaft einfach nicht anpassen. Jo ist eben anders, und reagiert auch deswegen sogar auf eine pathologische Weise auf diese Welt.





Annexes



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

ANNEXE 2

Régressions simples

Variable dépendante : qualité globale (2^e année), n = 175

Variable explicative	B	b	t	R2
Textualité	1.480 (.120)	.613	12.3 **	.375
Densité des problèmes lexicaux	1.642 (.101)	.635	16.3**	.403
Erreurs position du verbe	2.404 (.076)	.292	31.5**	.080
Erreurs mots pleins et idiomatique	2.457 (.120)	.108	20.5**	.012
Erreurs de valence	2.488 (.091)	.130	27.5**	.017
Densité globale des erreurs	1.492 (.101)	.683	14.8**	.467
Richesse lexicale	1.908 (.333)	.160	5.7**	.026
Longueur du texte	3.408 (.114)	-.516	30.0**	.266

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Variable dépendante : qualité globale (maturité), n = 175

Variable explicative	B	b	t	R2
Textualité	7.114 (.304)	-.639	23.4**	.408
Densité des problèmes lexicaux	7.150 (.246)	-.729	29.1**	.532
Erreurs position du verbe	5.327 (.183)	-.601	29.1**	.361
Erreurs de valence	5.505 (.230)	-.511	24.0**	.261
Erreurs mots pleins et idiomatique	6.938 (.250)	-.701	28.0**	.492
Densité globale des erreurs	6.628 (.294)	-.593	22.6**	.351
Richesse lexicale	-2.815 (1.054)	.450	-2.7**	.203
Longueur du texte	2.196 (.464)	.317	4.4**	.100

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Annexes

**Variable dépendante : note (examen écrit de la maturité),
n = 175**

Variable explicative	B (erreur stan-	b	t	R2
Qualité globale	2.949 (.101)	.742	28.0**	.551
Textualité	5.576 (.138)	-.615	40.4**	.378
Densité des problèmes lexicaux	5.582 (.114)	-.697	49.0**	.485
Erreurs position du verbe	4.846 (.080)	-.612	60.7**	.374
Erreurs de valence	4.930 (.101)	-.524	49.0**	.274
Erreurs mots pleine et idiomatique	5.471 (.117)	-.658	47.0**	.430
Densité globale des erreurs	5.426 (.129)	-.601	42.1**	.361
Richesse lexicale	1.330 (.470)	.437	2.8**	.191
Longueur du texte	3.469 (.205)	.311	16.9**	.096

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Variable dépendante : qualité globale (maturité), n = 175

En utilisant la méthode stepwise un modèle significatif a émergé :

$$R2 : .709 ; F_{4,170} = 103.53, p < .001.$$

Les variables explicatives sont les suivantes :

Variable explicative	B (erreur standard)	b	t	Augmen- tation de R2
Densité des problèmes lexicaux	-42.998 (4.320)	-.508	-9.953***	.532
Richesse lexicale	12.509 (2.350)	.248	5.323***	.116
Textualité	-.683 (.140)	-.252	-4.892***	.055
Erreurs position du verbe	-0.090 (.045)	-.109	-1.993*	.007

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

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

**Variable dépendante : note (examen écrit de la maturité),
n = 175**

En utilisant la méthode stepwise un modèle significatif a émergé :

$$R^2 : .662; F_{4,170} = 83.390, p < .001.$$

Les variables explicatives sont les suivantes :

Variable explicative	B (erreur standard)	b	t	Augmen- tation de R2
Densité des problèmes lexicaux	-17.305 (2.057)	-.463	-8.413***	.485
Richesse lexicale	4.981 (1.119)	.223	4.452***	.110
Textualité	-.276 (.066)	-.230	-4.145***	.052
Erreurs position du verbe	-0.060 (.021)	-.165	-2.802**	.016

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

**Variable dépendante : note (examen écrit de la maturité),
n = 175**

En utilisant la méthode stepwise un modèle significatif a émergé :

$$R^2 : .674 ; F_{5,169} = 69.887, p < .001.$$

Les variables explicatives sont les suivantes :

Variable explicative	B (erreur standard)	b	t	Augmentati on de R2
Qualité globale	8.831E-02 (.036)	.200	2.453 *	.551
Densité des problèmes lexicaux	-13.508 (2.550)	-.361	-5.296***	.051
Richesse lexicale	3.876 (1.191)	.174	3.255**	.035
Textualité	-.215 (.070)	-.180	-3.076**	.025
Erreurs position du verbe	-0.052 (.021)	-.143	-2.439*	.011

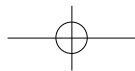
* p < .05

** p < .01

*** p < .001



Annexes



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

ANNEXE III

LISTE DE REPÉRAGE POUR L'AUTO-ÉVALUATION

(Version adaptée du *Portfolio européen des langues*, versions suisse et française)

Unité de recherche en système de pilotage – URSP

Maturité bilingue – Etat de situation
auto-évaluation des compétences en allemand


Gymnase :	:
Classe :	
N° :	

Cette « liste de repérage » vous invite à une auto-évaluation de vos connaissances en allemand. Cette liste est une adaptation du « Portfolio européen des langues » ; elle contient de nombreuses descriptions de situations qui ne vous sont peut-être pas toutes familières. Si c'est le cas, nous vous prions de donner une réponse hypothétique en vous demandant : Est-ce que je serais capable de faire cela ?



Nous sommes conscient(e)s du fait que cette tâche n'est pas facile. Toutefois, nous vous demandons d'estimer vos compétences en allemand de manière aussi réaliste que possible en essayant de ne pas vous sousestimer ni de vous surestimer et de remplir ce questionnaire aussi spontanément que possible.

Le texte ci-joint peut vous aider à vous situer. Il correspond au niveau d'une maturité « normale ».


Nous vous remercions beaucoup de votre collaboration.

Veuillez cocher ce qui convient.		C'est au-dessus de mon niveau	Cela correspond à mon niveau actuel	C'est au-dessous de mon niveau
	Ecouter			
1	Je peux comprendre en général ce qu'on me dit dans un langage standard, même dans un environnement bruyant.			
2	Je peux suivre une conversation quotidienne si le / la partenaire s'exprime clairement, mais je dois parfois lui demander de repérer certains mots ou expressions.			
3	Je comprends l'essentiel des dialogues d'un film quand il s'agit d'une langue standard.			
4	Je peux suivre une conférence ou un exposé dans un domaine que je connais bien ou qui m'intéresse, si le thème ne m'est pas complètement nouveau et si la structure est claire.			
5	Je comprends le contenu principal des journaux et des documentaires télévisés, dans une langue standard, quand le thème m'est connu.			
6	Je peux généralement suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en ma présence, à condition que l'on parle distinctement et dans un langage standard.			
7	Je peux écouter une brève narration et prévoir ce qui va suivre.			
8	Je peux, pour comprendre, utiliser des stratégies variées – par exemple repérer les points principaux et vérifier ma compréhension en utilisant des indices contextuels.			

Annexes

	Veillez cocher ce qui convient.	C'est au-dessus de mon niveau actuel	Cela correspond à mon niveau actuel	C'est au-dessous de mon niveau actuel.
	Participer à une conversation			
1	Je peux conduire un entretien en demandant si ce que j'ai compris est correct et en approfondissant les réponses intéressantes.			
2	Je peux utiliser diverses expressions appropriées pour maintenir en éveil l'attention de mon interlocuteur et éviter des moments de silence pendant que je cherche des arguments ou des moyens d'expression adaptés à ce que je veux dire.			
3	Je peux exprimer poliment mon accord ou mon désaccord.			
4	Je peux corriger mes erreurs de langue si elles ont conduit à un malentendu.			
5	Je peux échanger un point de vue ou une opinion personnels dans une discussion avec des connaissances ou des amis.			
6	Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit, afin de m'assurer que nous nous comprenons.			
7	Je peux échanger, avec une certaine assurance, un grand nombre d'informations dans des domaines que je connais bien et qui m'intéressent.			
8	Je peux participer à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.			
9	Je peux soutenir une conversation ou une discussion, mais on ne me comprend pas toujours quand j'aimerais dire quelque chose de façon très précise.			
10	Je peux exposer mes opinions dans une discussion et les défendre par des explications, des arguments ou des commentaires.			
	Parler de façon suivie			
1	Je peux justifier ou expliquer brièvement mes opinions, plans ou actes.			
2	Je peux faire un exposé clair et détaillé sur beaucoup de thèmes dans mes domaines d'intérêt.			
3	Je peux comprendre et résumer oralement l'intrigue et la suite d'événements d'un extrait de film ou d'une pièce de théâtre.			
4	Je peux enchaîner mes idées de manière cohérente.			
5	Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité en donnant les avantages et désavantages de diverses options.			
6	Je peux relever mes erreurs habituelles et surveiller mon discours afin de les éviter ou de les corriger.			
7	Je peux faire un exposé sur un thème familier ou dans un domaine que je connais bien en mettant en relief les points qui me semblent essentiels, quand je peux préparer les moyens d'expression.			

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

	Veillez cocher ce qui convient.	C'est au- dessus de mon niveau actuel	Cela corres- pond à mon niveau actuel	C'est au- dessous de mon niveau actuel.
	Lire			
1	Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou connus.			
2	Je peux déduire du contexte le sens de certains mots inconnus, ce qui me permet de suivre l'argumentation à condition que le sujet en question soit me familier.			
3	Je peux lire des reportages de plusieurs pages (par exemple dans un magazine comme Geo) sur des sujets d'actualité et faire la distinction entre les faits, les opinions personnelles et les conclusions.			
4	Je peux comprendre les prises de position et les interviews d'un journal ou d'une revue sur des thèmes ou des événements d'actualité et j'en saisis les arguments essentiels.			
5	Je peux parcourir rapidement des textes brefs (par ex. des nouvelles résumées) et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où).			
6	Je peux comprendre les communications simples et les lettres standards, provenant par ex. de magasins, d'associations et de services publics.			
7	Je peux suivre la trame d'une histoire si elle est bien structurée, et reconnaître les épisodes et les événements les plus significatifs.			
8	Je peux comprendre en détail des textes sur des thèmes qui me sont familiers.			
9	Je peux comprendre les grandes lignes de textes informatifs écrits pour le grand public, qui traitent de sujets se rapportant à des domaines qui me sont familiers.			
10	Je peux parcourir rapidement un manuel (par ex. sur un programme informatique), et je peux y trouver et comprendre les explications nécessaires pour résoudre un problème particulier.			
11	Je peux saisir rapidement le contenu et l'importance d'articles et de comptes-rendus relatifs aux domaines qui m'intéressent et décider s'il vaut la peine de les lire attentivement.			
12	Je peux comprendre les textes littéraires qui se fondent essentiellement sur le vocabulaire de base et une action concrète.			
13	Je peux parcourir des publications spécialisées mais écrites pour le grand public (par ex. l'histoire de l'aviation), afin de choisir les chapitres qui me paraissent importants quant aux aspects traités et en approfondir la lecture à condition de me référer à un dictionnaire.			
14	Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les sentiments ou les projets pour pouvoir entretenir une correspondance régulière avec un/e correspondant/e.			
15	Je peux lire des romans, des pièces de théâtre, des contes brefs en suivant le déroulement de l'action et le cours des idées et ainsi comprendre le message général et certains détails.			
16	Je peux reconnaître, en lisant un texte narratif ou dramatique, les raisons qui poussent les personnages à agir et les conséquences de leurs décisions sur le déroulement de l'action.			

