

# SOMMAIRE

## INTRODUCTION, par Gabriella Gieruc

■ <b>MISE EN PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE</b>	<b>3</b>
● <i>Les configurations sociolinguistiques et les modes de l'enseignement bilingue</i>	3
● <i>La Suisse : objectifs et modalités au niveau fédéral</i>	4
● <i>La maturité bilingue dans le canton de Vaud : deux modèles successifs</i>	5
• <i>Le modèle immersion partielle (1996-2000)</i>	5
• <i>Le modèle mixte actuel</i>	6
● <i>Objectifs de l'étude sur la maturité bilingue (premier modèle : immersion partielle)</i>	6
● <i>Structure du rapport</i>	7

## ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION, par Philippe Gervais

■ <b>Population</b>	<b>9</b>
● <i>Composition des classes</i>	9
● <i>Répartition selon le sexe</i>	10
● <i>Enseignement bilingue et options choisies</i>	10
● <i>Evaluations scolaires</i>	11
• <i>Moyenne d'allemand au certificat d'études secondaires</i>	11
• <i>Moyenne d'allemand au terme de la première année de gymnase</i>	12
■ <b>Biographie linguistique</b>	<b>12</b>
● <i>Langue maternelle des parents</i>	13
● <i>Allemand à la maison</i>	13
● <i>Famille de langue allemande</i>	14
● <i>Contact avec la famille</i>	14
● <i>Séjours et voyages en région germanophone</i>	15
■ <b>Objectifs d'apprentissage de l'allemand</b>	<b>16</b>
● <i>Constats généraux</i>	16
● <i>Contrastes</i>	17

## COMPÉTENCES LINGUISTIQUES, par Susanne Wokusch

■ <b>Objet d'étude et hypothèses</b>	<b>19</b>
● <i>Hypothèses générales par rapport au profil de la compétence linguistique</i>	19
● <i>Le problème des niveaux de compétence et de leur calibrage</i>	19
■ <b>Moyens d'investigation</b>	<b>20</b>
● <i>Choix et élaboration des moyens d'investigation dans les conditions données</i>	20
● <i>Production écrite et axes d'analyse</i>	20
● <i>Le questionnaire d'auto-évaluation</i>	21
● <i>Passation des tests</i>	21
■ <b>Résultats commentés de l'auto-évaluation</b>	<b>23</b>
● <i>Hypothèses concernant les niveaux repérés par les élèves</i>	23

● <i>Analyse des résultats selon les domaines de compétence</i>	23
● <i>Les compétences réceptives : «Ecouter» et «Lire»</i>	24
● <i>Les compétences productives : «Parler de façon suivie» et «Participer à une conversation»</i>	25
● <i>Comparaison et interprétation des résultats</i>	27
● <i>Commentaires des élèves par rapport à l'évolution de leurs compétences</i>	28
<b>■ Résultats commentés de la production écrite</b>	<b>28</b>
● <i>Critères d'analyse et paramètres saisis</i>	28
● <i>Paramètres généraux</i>	30
• <i>L'évaluation de la «qualité globale» de la production écrite</i>	30
• <i>L'évaluation de la «textualité»</i>	31
• <i>La longueur des textes</i>	32
• <i>Le nombre de phrases et leur complexité</i>	33
• <i>Densité globale des erreurs</i>	34
● <i>Paramètres spécifiques</i>	34
• <i>La richesse lexicale</i>	34
• <i>L'analyse des erreurs lexicales</i>	35
• <i>L'analyse des erreurs de syntaxe</i>	37
• <i>Erreurs de morphologie</i>	39
• <i>Erreurs de discours</i>	40
● <i>Synthèse de l'analyse des productions écrites</i>	41
<b>■ Conclusions générales</b>	<b>42</b>

## **SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS, par Gabriella Gieruc**

<b>■ Premier objectif : analyser le profil des élèves MBIL et MREG</b>	<b>43</b>
● <i>Elèves MBIL : choix de la filière bilingue et réussite scolaire</i>	43
● <i>Elèves MBIL : leur biographie linguistique</i>	43
● <i>Motivations et objectifs des élèves par rapport à l'apprentissage de l'allemand</i>	44
<b>■ Deuxième objectif : mesurer et comparer les compétences langagières des élèves MBIL et MREG</b>	<b>45</b>
● <i>Questionnaire d'auto-évaluation</i>	45
● <i>La production écrite</i>	47
• <i>La qualité globale</i>	47
• <i>La textualité</i>	48
• <i>La longueur des textes</i>	48
• <i>Le nombre de phrases et leur complexité</i>	48
• <i>La densité globale des erreurs</i>	48
• <i>Le lexique (richesse lexicale et erreurs)</i>	48
• <i>L'analyse des erreurs de syntaxe</i>	49
• <i>La morphologie</i>	49

## INTRODUCTION

### ■ MISE EN PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE

#### ● *Les configurations sociolinguistiques et les modèles de l'enseignement bilingue*

De très nombreuses expériences d'enseignement bilingue ont été menées à travers le monde, et cela depuis le milieu des années soixante<sup>1</sup>. Le Canada en a été l'initiateur en 1965 et, depuis, cette nouvelle approche pédagogique n'a cessé de prendre de l'ampleur. L'expression «bain linguistique» utilisée lors des premières expériences d'enseignement bilingue dans ce pays a été à l'origine du terme *immersion*, couramment utilisé aujourd'hui.

L'Allemagne, elle aussi, fait partie des états qui ont très rapidement expérimenté ce type d'enseignement. Depuis les années 70, en effet, il existe dans ce pays la possibilité de suivre un cursus scolaire bilingue (au niveau gymnasial principalement). Des filières semblables existent dans d'autres pays encore, tels que la France, l'Italie ou la Belgique : le système semble se répandre et se généraliser.

Avant toute autre considération, il est nécessaire de faire une première distinction fondamentale entre les différentes expériences décrites :

- D'un côté, il existe la situation – comparable à celle du canton de Vaud – d'un pays ou d'une région monolingue où une structure scolaire soucieuse d'améliorer le service offert crée une filière qui puisse prendre en compte la complexité linguistique de l'environnement proche (au niveau national) ou plus éloigné (international), et qui vise ainsi à améliorer les compétences de ses élèves et leurs chances d'intégration socio-économique;
- d'un autre côté, nous pouvons observer le cas de pays ou de régions bilingues ou limitrophes, où l'objectif poursuivi ne semble pas être le même que celui décrit plus haut. En effet, il s'agit là de répondre au besoin d'une partie de la population (le plus souvent minoritaire), qui souhaite soutenir les compétences langagières de ses membres à travers les générations ou, tout simplement, assurer la survie de sa langue. Nous trouvons ainsi, dans ces régions, de nombreuses possibilités pour les enfants, même jeunes, d'être scolarisés dans une filière spéciale qui tient compte de leur situation linguistique particulière. Citons, à titre d'exemple, les solutions mises sur pied en Italie dans la région d'Aoste, en Alsace ou dans le Pays Basque. Ce cas de figure touche d'ailleurs autant des régions linguistiquement mixtes que des régions monolingues qui hébergent un fort contingent de migrants. La ville de Bâle a ainsi ouvert des jardins d'enfants bilingues allemand-italien ou allemand-espagnol<sup>2</sup>.

L'objectif de la filière scolaire bilingue dans ce contexte est de deux natures différentes. Il vise :

- soit à asseoir et à soutenir les compétences en L1<sup>3</sup> (qui bien souvent n'est pas l'une des langues nationales) des enfants scolarisés, tout en leur permettant de mieux s'intégrer aux structures du pays d'accueil, et notamment à l'école qui se sert de la L2 dominante, en la pratiquant dans un contexte qui n'est pas menaçant (cas de figure «migrants» ou minorité linguistique);

<sup>1</sup> Notons que cet essor a été précédé d'une très grande méfiance envers les situations de bilinguisme en général, considérées comme sources de lacunes langagières pour les enfants concernés.

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir *Parler européen demain?* Dossier n° 4, IRDP.

<sup>3</sup> La première langue avec laquelle un locuteur a été en contact et qu'il a pratiquée est généralement appelée L1 ou langue source; une langue apprise par la suite, par contre, en milieu scolaire ou naturel, est appelée L2 ou langue cible. Nous nous conformons ici à cet usage.

- soit à exploiter la richesse linguistique d'une région bilingue, où les locuteurs, tout en s'identifiant peut-être au niveau familial à l'une des deux langues en présence, possèdent une connaissance plus ou moins poussée de l'autre et ont l'occasion de pratiquer quotidiennement les deux langues.

### ● **La Suisse : objectifs et modalités au niveau fédéral**

La Confédération suisse, par sa structure linguistique complexe, présente les deux cas de figure décrits ci-dessus. Certains cantons, régions ou villes possèdent une population bi- ou multilingue, ou sont traversés par une frontière linguistique qui ne correspond pas à une frontière administrative : ils sont donc linguistiquement hétérogènes. Nous constatons que, dans ces régions, l'école traduit au niveau organisationnel la réalité extérieure : nous y trouvons donc depuis longtemps des cursus scolaires bilingues, facultatifs ou non<sup>4</sup>.

Depuis 1995, une ordonnance du Conseil fédéral définit le cadre servant de référence à la reconnaissance des certificats de maturité. L'article 5 de cette ordonnance définit plus particulièrement les objectifs de l'enseignement des langues au gymnase : «[...] Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères. Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur.»<sup>5</sup>

A la lecture de cet article, nous constatons que les objectifs exprimés se situent sur deux plans :

- le développement de compétences langagières,
- le développement de compétences culturelles.

Toujours dans le cadre de l'ORRM citée plus haut, le Conseil fédéral et la CDIP reconnaissent officiellement l'existence d'une maturité bilingue et en réglementent l'application en ces termes : «(...) La mention bilingue attribuée par un canton selon sa propre réglementation peut être reconnue»<sup>6</sup>. Les modalités selon lesquelles la filière bilingue au niveau gymnasial sera organisée restent donc du ressort des différents cantons, qui sont libres de reconnaître des expériences réalisées selon des modèles différents. A la demande des cantons, quelques précisions ont toutefois été données en 1998 à propos des modalités de réalisation d'une telle filière<sup>7</sup>. La Commission suisse de maturité précise donc :

- les langues pour lesquelles il est possible d'obtenir la mention «bilingue» (une langue nationale ou l'anglais),
- la forme que doit prendre l'enseignement bilingue.

A ce propos, le document susmentionné distingue trois possibilités :

*l'enseignement par immersion «partielle»* : «...deux disciplines de maturité sont enseignées en L2, dont une au moins du domaine des sciences humaines»<sup>8</sup>; 600 heures d'immersion au minimum, 50% des heures enseignées au total au maximum; les exigences et les programmes restent les mêmes que ceux formulés pour la maturité régulière;

<sup>4</sup> Citons l'exemple de la ville de Fribourg, où, jusqu'en 1968, le cursus gymnasial impliquait obligatoirement l'enseignement en français de certaines disciplines.

<sup>5</sup> Ordonnance du conseil fédéral /Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), 1995.

<sup>6</sup> Art. 18, ORRM.

<sup>7</sup> *Reconnaissance des mentions bilingues attribuées par les cantons*, document de la Commission suisse de maturité, juillet 1998.

<sup>8</sup> Ibid.

À *l'enseignement par immersion «totale»* par séjour dans une autre région linguistique (le séjour dure au moins une année scolaire et la suite du cursus se fait dans une classe bilingue; deux disciplines au moins sont évaluées en L2, dont une au moins est du domaine des sciences humaines);

Ã *l'enseignement par immersion «totale»* par fréquentation du gymnase dans une autre L1.

### ● **La maturité bilingue dans le canton de Vaud : deux modèles successifs**

Dans le canton de Vaud, les objectifs poursuivis à travers l'introduction de la maturité bilingue français–allemand se situent, eux aussi, à différents niveaux :

- ils sont en premier lieu linguistiques : la maturité bilingue vise à «donner aux candidats une excellente maîtrise et pratique de la deuxième langue nationale, qui leur permet, par exemple, de suivre ensuite sans difficultés importantes les cours d'une université d'une autre région linguistique»<sup>9</sup>;
- ils sont également culturels : «une telle formation (...) est de nature à renforcer de manière substantielle la compréhension mutuelle entre les différentes régions de notre pays»<sup>10</sup>;
- et, pour finir, les objectifs visés par la maturité bilingue sont aussi de nature économique : la maîtrise de l'allemand acquise grâce à la maturité bilingue «peut (...) contribuer à permettre à la Suisse romande de faire face aux enjeux économiques de l'avenir, tant il est vrai que l'importance de l'allemand en Suisse et en Europe est un fait d'évidence.»<sup>11</sup>

À la lecture des textes officiels, il apparaît de manière évidente que ce modèle de maturité se propose comme un moyen important, offert par l'école, créé pour répondre aux besoins toujours plus pressants de mobilité et de communication qui caractérisent nos sociétés actuelles. Ces besoins sont particulièrement présents en Suisse, étant donné le plurilinguisme de la Confédération.

#### ► *Le modèle «immersion partielle» (1996-2000)*

Dans le canton de Vaud, la première expérience de maturité bilingue a été lancée en 1996, par le Gymnase de Morges, très rapidement rejoint par le Gymnase Auguste Piccard de Lausanne, et ensuite par d'autres encore.

Ces établissements ont développé un modèle de fonctionnement largement inspiré des expériences menées ailleurs bien plus tôt. Voici un rapide descriptif des modalités de ce premier modèle, appliqué durant les années scolaires 1996/97 à 2000/01 :

- pendant trois ans, les élèves suivent un enseignement donné en allemand dans diverses branches, dont l'une est une discipline du domaine des sciences humaines;
- parallèlement, l'allemand continue d'être enseigné en tant que discipline avec une dotation horaire de 333 périodes, calculées sur 39 semaines pour une année scolaire;

<sup>9</sup> Préparation d'une maturité avec mention bilingue français-allemand dans les écoles de maturité des gymnases du Canton de Vaud, DFJ, SESSFO, août 2001.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

- les périodes enseignées en allemand représentent environ 50% du total des périodes enseignées : les élèves totalisent, sur trois ans, entre 1299 et 1425 périodes<sup>12</sup> d'immersion, auxquelles s'ajoutent les 333 périodes représentées par l'enseignement régulier de l'allemand<sup>13</sup>.

Après une brève période d'expérimentation, cette formule a suscité l'intérêt d'un très grand nombre d'élèves, au point que le nombre d'inscriptions toujours plus important a fini par dépasser les possibilités d'organisation des établissements qui étaient à l'origine de l'initiative. Par manque de maîtres bilingues capables d'assurer en allemand l'enseignement de suffisamment de disciplines au niveau d'exigences voulu, le DFJ a décidé d'abandonner ce modèle d'enseignement bilingue au profit d'une deuxième formule, et ceci à partir de la rentrée d'août 2000.

► *Le modèle «mixte» actuel*

La nouvelle formule de maturité bilingue adopte des moyens en partie différents de ceux pratiqués auparavant.

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

- une première année de scolarisation en classe régulière, mais avec préinscription pour une maturité bilingue;
- une période de stage linguistique dans une région germanophone (appelée immersion) dans un canton alémanique ou à l'étranger. Pendant toute la durée de ce stage, les élèves suivent les cours d'un gymnase qui les accueille. Le séjour peut être :
  - de longue durée (l'entière deuxième année de gymnase) : cette solution est désignée sous le nom d'immersion longue;
  - de courte durée (10 à 12 semaines); il intervient à la fin de la première année de gymnase : c'est l'immersion courte;

Que le stage linguistique, ou période d'immersion, soit long ou court, l'élève est ensuite tenu de fréquenter une classe bilingue dès sa deuxième, respectivement sa troisième année de gymnase, où un certain nombre de disciplines, outre l'allemand, sont enseignées en allemand.

La volonté de remplacer le modèle existant (immersion partielle) par le seul modèle «immersion longue» a suscité de nombreuses et vives réactions, autant de la part des parents d'élèves que des enseignants : la nécessité d'évaluer le modèle abandonné s'est donc fait sentir. C'est ainsi que l'URSP, à la demande du Chef de Service du SESSFO, a entrepris de réaliser une évaluation de la maturité bilingue dans sa première version.

● **Objectifs de l'étude sur la maturité bilingue (premier modèle : «immersion partielle»)**

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- Mesurer et comparer les compétences des élèves inscrits en maturité bilingue (ci-après : élèves MBIL) et de ceux qui suivent la filière régulière (ci-après : MREG), afin de répondre à la question suivante : une différence significative apparaît-elle entre les compétences linguistiques en allemand des élèves MBIL et MREG ? Autrement dit : le modèle de maturité bilingue évalué est-il efficace ?

<sup>12</sup> Le nombre de périodes enseignées en allemand varie d'un établissement à l'autre.

<sup>13</sup> Pour mémoire, les critères établis pour la reconnaissance d'un modèle de maturité bilingue du type «immersion partielle» au niveau fédéral prévoient un minimum de 600 heures enseignées en L2 et un maximum de 50% du total d'heures d'enseignement.

- Analyser le profil des élèves MBIL et MREG, afin de connaître leur biographie linguistique et scolaire ainsi que leurs représentations, leurs motivations et leurs objectifs par rapport à l'apprentissage de l'allemand.
- Mesurer l'impact de l'enseignement bilingue sur les résultats scolaires généraux des élèves soumis à investigation (leurs compétences ont-elles été affectées ou non par l'enseignement en allemand ?).
- Comparer le modèle de maturité bilingue introduit dans le canton de Vaud à d'autres modèles pratiqués en Europe et dans le monde.
- élaborer, le cas échéant, des recommandations pour l'avenir.

Cette étude s'articule en deux moments :

- une première prise d'information, menée auprès des élèves de deuxième année des gymnases de Morges et Auguste Piccard à Lausanne, classes bilingues et régulières (juin 2000),
- une deuxième prise d'information, auprès de la même population (examen de maturité, juillet 2001).

Sont ici présentés les résultats de la première phase de la recherche, soit l'analyse des données récoltées en 2000.

### ● **Structure du rapport**

Ce rapport technique intermédiaire présente :

- les résultats relatifs à la biographie linguistique et aux projections concernant l'allemand des élèves soumis à investigation;
- les résultats relatifs aux compétences linguistiques en L2 des élèves MBIL et MREG après leur deuxième année de gymnase;
- un bref aperçu résumant les principaux résultats de l'étude à la fin du document. Le lecteur pressé pourra s'y référer;
- une brève présentation du deuxième volet de cette recherche (analyse des données récoltées en juillet 2001).

*Gabriella Gieruc*



## ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION

### ■ POPULATION

Notre étude porte sur l'ensemble des classes de 2<sup>e</sup> année de maturité des gymnases de Morges et Auguste Piccard pour l'année scolaire 1999-2000, soit au total 218 élèves.

Le groupe des élèves suivant un enseignement bilingue (MBIL) est composé de 72 élèves, ce qui représente 1/3 des étudiants de 2<sup>e</sup> année dans ces deux gymnases : 13 suivent leurs études au gymnase de Morges, 59 au gymnase Auguste Piccard.

La population des élèves suivant un enseignement régulier (MREG) compte pour sa part 146 élèves : 82 au gymnase de Morges et 64 au gymnase Auguste Piccard.

Tableau 1 : Répartition des élèves de chaque filière dans chacun des gymnases<sup>14</sup>

	MREG	MBIL	Total	MREG	MBIL	Total
A. Piccard	64	59	123	29.4%	27%	56.4%
Morges	82	13	95	37.6%	6%	43.6%
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>72</b>	<b>218</b>	<b>67.0%</b>	<b>33%</b>	<b>100%</b>

On constate donc que la population des élèves bilingues est importante au gymnase A. Piccard (où elle correspond à 48% de la volée), alors qu'elle est nettement plus faible à Morges (14%).

### ● Composition des classes

Au gymnase Auguste Piccard, les élèves bilingues ont été regroupés dans 3 classes homogènes, alors qu'à Morges les élèves sont répartis dans trois classes différentes. Notre population est composée de la façon suivante.

Tableau 2 : Composition des classes

A. Piccard	MREG	MBIL	Morges	MREG	MBIL
2AP rég1	14	-	2M 1	16	3
2AP rég2	18	-	2M 2	15	4
2AP rég3	17	-	2M 3	15	6
2AP rég4	15	-	2M 4	21	-
2AP bil1	-	19	2M 5	15	-
2AP bil2	-	20			
2AP bil3	-	20			
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>59</b>	<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>13</b>

<sup>14</sup> Le nombre d'élèves inscrits en MBIL est inférieur à 100, ce qui formellement pose des problèmes lorsque l'on tient à exprimer les proportions en %, notamment lors des comparaisons entre les deux groupes. Néanmoins, nous nous sommes autorisé à le faire pour des raisons de commodité.

### ● Répartition selon le sexe

La proportion de garçons et de filles dans chacune des filières est quasi identique avec 1/3 de garçons pour 2/3 de filles. Cette proportion se trouve conservée dans un gymnase comme dans l'autre.

Tableau 3 : Nombre de garçons et de filles par gymnase et par filière

	MREG			MBIL		
	Morges	A. Piccard	Total	Morges	A. Piccard	Total
Garçons	27	23	50	5	19	24
Filles	55	41	96	8	40	48
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>64</b>	<b>146</b>	<b>13</b>	<b>59</b>	<b>72</b>

Tableau 4 : Proportion de garçons et de filles par gymnase et par filière

	MREG (%)			MBIL (%)		
	Morges	A. Piccard	Total	Morges	A. Piccard	Total
Garçons	33	36	34	38	32	33
Filles	67	64	66	62	68	67
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

On notera, à cette occasion, l'importance du déséquilibre entre garçons et filles, au profit de ces dernières dans notre échantillon. C'est aussi le cas, mais de manière un peu moins prononcée, pour l'ensemble des gymnases (58% de filles en 2000-2001).

### ● Enseignement bilingue et options choisies

La nouvelle organisation de l'enseignement gymnasial en vigueur depuis l'année scolaire 1998-1999, prévoit que les élèves choisissent dès l'entrée au gymnase l'option fondamentale sur laquelle ils souhaitent mettre l'accent au cours de leurs études. Dans le cadre de la section bilingue, les élèves ont choisi une option fondamentale, et suivent un certain nombre de cours donnés en allemand.

La composition de chacune des filières en fonction de leur option spécifique donne la répartition suivante.

Tableau 5 : Composition des filières en fonction des options spécifiques choisies

	MREG	MBIL	MREG (%)	MBIL (%)
Latin	9	7	6.2	9.7
Grec	5	7	3.4	9.7
Italien	12	7	8.2	9.7
Arts visuels	18	5	12.3	6.9
Philo.–Psycho.	22	7	15.1	9.7
Biologie–Chimie	37	16	25.3	22.2
Economie–Droit	14	7	9.6	9.7
Physique–Maths appl.	21	15	14.4	20.8
Musique	8	1	5.5	1.4
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>72</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

On constate ainsi que :

- les options *biologie-chimie, italien, économie* sont représentées dans des proportions à peu près *similaires* dans chacune des sous-populations (bilingue et enseignement régulier);
- les élèves en *option artistique* (arts visuels et musique) choisissent *moins* facilement la voie bilingue;
- de même, les élèves inscrits en option *philo-psycho* semblent choisir relativement *moins* facilement la voie bilingue;
- en revanche, les élèves qui suivent un enseignement de *latin* ou de *grec* sont *mieux* représentés en voie bilingue,
- de même, les élèves ayant choisi l'option *maths-physique* sont également *mieux* représentés en voie bilingue.

On restera prudent sur l'interprétation de ces différences. On peut faire l'hypothèse que les élèves qui suivent un enseignement de latin ou de grec sont traditionnellement des élèves qui ont de la facilité dans leurs études. Pour ce qui est de la plus grande proportion d'élèves suivant un enseignement bilingue et inscrits parallèlement en option maths-physique, elle peut être imputable au fait que les mathématiques et la physique font justement partie des branches enseignées en allemand. Les élèves à l'aise dans ces matières pourraient envisager plus facilement un enseignement bilingue.

### ● **Evaluations scolaires**

- *Moyenne d'allemand au certificat d'études secondaires*

Dans la mesure où ils s'en souvenaient, nous avons demandé aux élèves quelle était leur note d'allemand au certificat. Un certain nombre d'élèves n'ont pas été en mesure de répondre, ce qui explique les effectifs inférieurs dans chacune des filières.

(Rappelons que, pour ces élèves, le système des notes fixait la note maximale à 10 et la moyenne à 6.)

Tableau 6 : *Moyenne d'allemand au certificat d'études secondaires*

Note d'allemand au certificat	MREG (N=133)	MBIL (N=69)	MREG (%)	MBIL (%)
<5	8	1	6.0	1.5
5 < 6	8	2	6.0	2.9
6 < 7	35	3	26.3	4.4
7 < 8	42	4	31.6	5.8
8 < 9	31	32	23.3	46.3
9 < 10	8	27	6.0	39.1

Plus de 80% des élèves inscrits en MBIL avaient une moyenne d'allemand supérieure à 8 au certificat (ce n'est le cas que pour 30% environ des élèves de MREG).

D'autre part, moins de 5% des élèves inscrits en MBIL avaient une note inférieure à la moyenne, alors que c'était le cas pour 12% des élèves de MREG.

Bien avant d'être inscrits en maturité bilingue, les élèves qui suivent cette filière semblent donc nettement plus à l'aise dans cette discipline que ceux qui suivent une maturité régulière.

L'importance de l'écart laisse penser qu'il s'agit même d'un critère important dans le choix de la filière bilingue.

- *Moyenne d'allemand au terme de la première année de gymnase*

Au terme de la première année, les moyennes d'allemand pour chacun des groupes se présentaient de la manière suivante.

Tableau 7 : *Moyenne d'allemand au terme de la première année de gymnase*

Moyenne d'allemand	MREG (N=146)	MBIL (N=72)	MREG (%)	MBIL (%)
<3	2	0	1.4%	– –%
3 < 3.5	15	1	10.3%	1.4%
3.5 < 4	22	4	15.1%	5.6%
4 < 4.5	42	7	28.8%	9.7%
4.5 < 5	30	21	20.6%	29.2%
5 < 5.5	20	23	13.7%	31.9%
<6	15	16	10.3%	22.2%

Ainsi, plus de la moitié des élèves inscrits en maturité bilingue ont plus de 5 (note maximale 6, moyenne 4), ce qui n'est le cas que pour 1/4 des élèves suivant un enseignement régulier.

D'autre part, alors que plus de 25% des élèves suivant un enseignement classique ont une moyenne insuffisante (inférieure à 4), on ne trouve dans ce cas que 10% des élèves inscrits en MBIL.

On constate ainsi que les élèves MBIL sont encore au gymnase de meilleurs élèves en allemand que les élèves MREG.

## ■ BIOGRAPHIE LINGUISTIQUE

Conjointement aux informations d'ordre scolaire, nous avons voulu savoir quel rapport les élèves entretenaient avec la langue et la culture allemandes et dans quelle mesure le fait de s'inscrire en option bilingue pouvait être mis en rapport avec le degré de contact avec la langue allemande, présent et passé, dont les élèves pouvaient faire état.

Cette partie du questionnaire traitait globalement du contact avec les langues : langue maternelle, langues parlées à la maison, langue maternelle des parents, contact et pratique des langues étrangères en général et de l'allemand en particulier.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au contact avec la langue allemande, notamment par l'intermédiaire de la famille.

Nous faisons l'hypothèse que les élèves de notre population ne sont pas tous égaux devant la langue allemande, et que les élèves qui sont inscrits en voie bilingue ont de plus fortes chances d'avoir été en contact direct ou indirect avec la langue allemande.

Nous avons tenté de cerner la biographie linguistique des élèves et de leur famille en nous concentrant sur la langue maternelle des parents, le fait d'avoir de la famille germanophone et d'entretenir des contacts ou non avec elle, et le fait de parler ou non l'allemand à la maison.

### ● *Langue maternelle des parents*

Des analyses préliminaires nous ont amené à différencier les élèves selon que leurs parents sont germanophones<sup>15</sup> ou non, et plus précisément selon que :

- leur père **ou** (exclusif) leur mère est de langue maternelle allemande,
- les deux parents sont de langue maternelle allemande,
- aucun des deux n'est de langue maternelle allemande.

Tableau 8 : Répartition des élèves de chaque filière en fonction de la langue maternelle des parents<sup>16</sup>

	Au moins 1 parent parle allemand			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	Les deux parents	Père seul.		
MBIL	15 (21%)	16 (22%)	7 (10%)	34 (47%)	72 (100%)
MREG	18 (12%)	6 (4%)	15 (11%)	107 (73%)	146 (100%)

On constate ainsi que :

- si l'on compte tous les élèves dont au moins un parent est de langue maternelle allemande (1<sup>re</sup> partie du tableau), on obtient un total de 53% des élèves MBIL, contre 27% des élèves MREG;
- cette différence tient pour une part essentielle au fait que les élèves inscrits en voie bilingue sont 5 fois plus nombreux que les autres à avoir leurs deux parents bilingues : 22% pour les élèves inscrits en MBIL contre 4% seulement pour les élèves de MREG;
- le fait que le père seulement parle l'allemand ne fait guère de différence (respectivement 10% et 11%);
- en revanche, le fait que la mère seulement parle allemand distingue les deux groupes (20% et 12%).

### ● *Allemand à la maison*

Globalement, 40% des élèves inscrits en filière bilingue disent parler allemand à la maison, contre 6% seulement des élèves suivant un enseignement classique.

Tableau 9 : Allemand à la maison en fonction de la langue maternelle des parents

Allemand maison/ Langue matern. des parents	Au moins 1 parent parle allemand			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	Les deux parents	Père seul.		
MBIL (N=72)	7/15	15/16	3/7	4/34	29 (40.3%)
MREG (N=146)	2/18	3/6	2/15	2/107	9 (6.2%)

<sup>15</sup> Le questionnaire demandait la langue maternelle (ou les langues maternelles) de la mère, puis celle du père, avec chaque fois trois possibilités de réponse. Nous avons admis l'allemand comme langue maternelle lorsque les élèves ont répondu l'allemand à l'une ou l'autre des trois possibilités.

<sup>16</sup> Pour plus de précision, nous avons distingué les élèves dont les deux parents sont de langue maternelle allemande, de ceux dont le père ou la mère est de langue maternelle allemande. Ainsi, par exemple, pour retrouver le nombre total d'élèves dont la mère est de langue maternelle allemande, il faut additionner les résultats des 2 colonnes «Mère seulement» et «2 parents».

Toujours sur la base de cette même répartition de la langue maternelle des parents, on trouve assez logiquement que, lorsque les deux parents sont de langue maternelle allemande, les élèves ont plus tendance à parler allemand à la maison. Inversement, lorsqu'un seul des deux parents est de langue maternelle allemande, la chance de parler l'allemand à la maison baisse sensiblement.

Mais, à nouveau, la tendance est plus nette chez les élèves inscrits en filière bilingue :

- la moitié des élèves dont l'un des deux parents au moins est de langue maternelle allemande parlent allemand à la maison (1/8 seulement en MREG);
- la quasi-totalité des élèves dont les deux parents sont germanophones parlent allemand à la maison (la moitié en MREG).

Au quotidien, dans le cadre familial, les différences de contact avec la langue allemande sont donc importantes entre élèves MREG et MBIL. Les données recueillies ne nous permettent pas de parler de bilinguisme «naturel» pour 40% des élèves MBIL. Mais le contact fréquent avec l'allemand en famille est certainement une aide précieuse pour la maîtrise de la langue.

### ● **Famille de langue allemande**

Globalement, 70% des élèves inscrits en voie bilingue ont de la famille de langue allemande, contre 46% seulement pour les élèves suivant une filière classique.

En reprenant les mêmes distinctions que précédemment, nous avons examiné la répartition des élèves dans les différentes catégories.

Tableau 10 : Proportion d'élèves ayant de la famille de langue allemande en fonction de la langue maternelle des parents

Famille de langue all./ Langue mater. des parents	Au moins 1 parent parle allemand			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	Les deux parents	Père seul.		
MBIL (N=72)	15/15	16/16	7/7	12/34	50/72 (70%)
MREG (N=146)	18/18	6/6	13/15	30/107	67/146 (46%)

Dans une filière comme dans l'autre, on observe un recoupement quasi parfait entre le fait que *l'un des deux parents au moins* soit déclaré de langue maternelle allemande et le fait que les élèves aient de la *famille de langue allemande*<sup>17</sup>; si l'un des parents est de langue maternelle allemande, les élèves ont souvent de la famille (grands-parents ou oncles et tantes) de langue allemande. Inversement, lorsqu'aucun des parents n'est de langue maternelle allemande, il est logiquement plus rare que les élèves aient de la famille de langue allemande.

On relèvera aussi qu'une proportion légèrement plus large d'élèves de MBIL ont de la famille de langue allemande, sans toutefois qu'aucun des parents ne soit de langue maternelle allemande. (12/34 en MBIL contre 30/107 en MREG).

### ● **Contact avec la famille**

Le fait d'avoir de la famille de langue allemande n'implique pas forcément d'avoir des contacts avec elle. Dans le cadre de notre étude, il est même plus important de savoir dans quelle mesure

<sup>17</sup> Pour les élèves MBIL, les chiffres pour cette partie du tableau sont les mêmes que ceux relevés dans le tableau précédent; pour les élèves de la filière MREG, seuls deux élèves dont le père seulement parle allemand disent ne pas avoir de famille de langue allemande.

les élèves ont des contacts réguliers avec leur famille germanophone, ce qui pourrait favoriser leur maîtrise préalable de l'allemand.

Tableau 11 : Proportion d'élèves ayant des contacts réguliers avec leur famille de langue allemand (en fonction de la langue maternelle des parents)

Contact/ Famille de langue allemande	Au moins 1 parent parle allemand			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seulement	Les deux parents	Père seulement		
MBIL (N=50/72)	12/15	16/16	6/7	6/12	40/50(80%)
MREG (N=67/146)	9/18	5/6	7/15	12/30	33/67(46%)

On constate que, globalement, 80% des élèves de MBIL qui ont de la famille de langue allemande entretiennent des contacts réguliers avec elle; cette proportion tombe à 50% pour les autres élèves.

Et lorsque les deux parents parlent allemand, la tendance à garder des contacts avec la famille reste très élevée, quelle que soit la filière choisie (16/16 en MBIL; 5/6 en MREG).

Lorsque l'on compare les deux filières, en revanche, il s'avère que :

- pour les élèves de MREG, la tendance à garder du contact avec la famille diminue de moitié lorsque l'un des parents seulement est de langue maternelle allemande. Ainsi, pour ces élèves, le fait de n'avoir que l'un des parents ou aucun des deux parents de langue maternelle allemande ne fait guère de différence;
- pour les élèves de MBIL, la tendance à garder des contacts avec la famille reste relativement élevée même si l'un des parents seulement est de langue maternelle allemande. En revanche, si aucun des deux parents n'est de langue maternelle allemande, la proportion de contact avec la famille diminue également de moitié et rejoint le taux observé dans l'autre groupe.

Ce paramètre du contact avec la famille vient confirmer une fois de plus le lien entre le choix de la filière bilingue et le fait d'avoir des parents et de la famille de langue allemande. Le contact avec de la famille allemande n'est pas nécessairement une aide pour la maîtrise de la langue; mais, à l'inverse, il est raisonnable de penser que les contacts sont plus faciles si la langue est maîtrisée.

### ● *Séjours et voyages en région germanophone*

Pour l'ensemble des élèves de cette population, les séjours en Allemagne ou en Suisse allemande sont chose relativement courante : plus de 70% des élèves de MREG et près de 90% des élèves de MBIL ont fait une fois ou l'autre un séjour en pays germanophone.

Interrogés sur leurs voyages en Suisse alémanique, un peu moins de 40% des élèves de MREG et 50% des élèves de MBIL disent s'y rendre régulièrement.

Tableau 12 : Fréquences des séjours en région germanophone et des voyages en Suisse alémanique

	MREG (n=146)	MBIL (n=72)	MREG (%)	MBIL (%)
Séjours en pays germanophone	106	63	72.6	87.5
Voyages en Suisse alémanique	56	41	38.4	59.9

Mais pour intéressants qu'ils soient en eux-mêmes, ces chiffres ne sont guère significatifs au niveau de leur portée : en effet il paraît difficile de savoir si ces voyages ou ces séjours recouvrent des vacances, des échanges linguistiques ou des voyages de classe.

Par ailleurs, la fréquence ou la durée des séjours et des voyages ne révèle pas de différence notable entre les deux groupes.

## ■ OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND

La dernière partie du questionnaire commun aux deux filières portait sur les objectifs d'apprentissage de l'allemand. La question comportait 11 propositions commençant par la phrase «Pour moi, l'apprentissage de l'allemand devrait me permettre à la fin du gymnase de...».

Le tableau ci-dessous présente les pourcentages d'adhésion regroupés («tout à fait d'accord» «plutôt d'accord») pour chacune des filières.

Tableau 13 : Pourcentages d'adhésion aux objectifs d'apprentissage de l'allemand

Taux d'adhésion aux différentes propositions	MREG	MBIL
Mieux se débrouiller plus tard en situation professionnelle	88.4	97.2
M'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles	82.2	97.2
Arriver à une très bonne maîtrise de l'allemand	73.3	90.2
Poursuivre ses études en allemand	61.6	93
Parvenir à une bonne situation socio-économique	28.8	44.4
Mieux communiquer avec des Suisses alémaniques	78.8	70.8
S'intéresser plus à ce qui se passe dans les pays germaniques	27.4	58.3
Contribuer à augmenter la cohésion nationale	34.3	43
S'ouvrir à d'autres cultures	63	77.8
Facilité à apprendre et à utiliser une langue étrangère	63.7	73.6
Se confronter à l'arrivée dans un pays de langue étrangère	60.3	64

### ● **Constats généraux**

1. A une très large majorité, l'ensemble des élèves privilégie des objectifs liés à des finalités professionnelles futures. En effet, un certain nombre de rubriques obtiennent un fort taux d'adhésion (> 80%), dans les deux filières :
  - s'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles,
  - mieux se débrouiller plus tard en situation professionnelle.
2. Trois objectifs étaient liés au contact avec une langue et une culture étrangères (non spécifiquement germaniques) :
  - facilité à apprendre et à utiliser une langue étrangère,
  - s'ouvrir à d'autres cultures,
  - se confronter à l'arrivée dans un pays de langue étrangère.

Ces trois objectifs recueillent un taux d'adhésion modéré, avec des différences peu marquées entre les deux filières, mais un taux légèrement supérieur pour les élèves de MBIL.

3. On constate enfin que, pour l'ensemble de notre population, les objectifs d'apprentissage de l'allemand sont moins liés à des préoccupations politiques ou d'accès à un haut niveau socio-économique : ces deux propositions obtiennent un taux d'adhésion inférieur à 50%, et cela pour les deux filières. De même, l'intérêt pour ce qui se passe dans les pays germaniques n'apparaît pas comme prioritaire : 27% des élèves de MREG et moins de 60% des élèves de MBIL y adhèrent.

### ● **Contrastes**

Un certain nombre de rubriques différencient les élèves des deux filières.

1. Ainsi, les élèves de MBIL souscrivent plus fortement que les autres aux objectifs liés à :
  - la maîtrise de la langue (MBIL : 90%; MREG : 73%),
  - la poursuite des études en allemand (MBIL : 93%; MREG : 61%).
2. Étonnamment, les élèves de MREG sont légèrement plus nombreux à adhérer à l'objectif de pouvoir mieux communiquer avec les Suisses allemands (MBIL : 71%; MREG : 78%).

En résumé, les élèves des deux groupes apprécient prioritairement les objectifs liés à une dimension professionnelle future, mais les élèves inscrits en MBIL ajoutent à cela des objectifs plus spécifiques et plus concrets, liés à la maîtrise de la langue et à l'éventuelle poursuite de leurs études en allemand.

Au total, il paraît assez clairement que les deux populations MREG et MBIL ne sont pas semblables en raison d'un environnement linguistique différent, ainsi que de compétences et d'intérêts différents pour la langue allemande, et ceci avant même d'être inscrit dans la filière bilingue.

*Philippe Gervais*



## COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

### ■ OBJET D'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES

Ce premier volet de notre étude exploratoire sur la maturité bilingue porte sur l'évaluation des compétences linguistiques de tous les élèves en fin de 2<sup>e</sup> année de deux gymnases vaudois. Sur la base de l'analyse de deux sortes de données, une auto-évaluation des élèves et une production écrite, les performances des élèves ayant choisi la maturité bilingue sont comparées aux performances des élèves préparant une maturité conventionnelle.

#### ● *Hypothèses générales par rapport au profil de la compétence linguistique*

- Notre hypothèse de départ est qu'après deux années d'enseignement en immersion partielle, les compétences des élèves inscrit(e)s en maturité bilingue devraient être sensiblement meilleures que celles des élèves qui suivent une filière régulière.
- Sur la base des résultats des différentes évaluations conduites dans les domaines de l'enseignement bilingue et de l'immersion, notamment au Canada<sup>18</sup>, et en tenant compte des paramètres de la situation (un(e) seul(e) locuteur/locutrice de la L2 en face d'une classe qui est majoritairement d'une autre langue maternelle), on doit s'attendre à une certaine asymétrie concernant les compétences réceptives et les compétences productives des élèves inscrit(e)s en maturité bilingue. En effet, nous pensons que les compétences réceptives (comprendre le discours oral et lire) sont bien mieux développées que les compétences productives (parler et écrire).

#### ● *Le problème des niveaux de compétence et de leur calibrage*

Si on veut mesurer la compétence linguistique d'une population, il faut pouvoir la situer par rapport à un niveau. Or, nous ne disposons pas (encore) de descriptifs de niveaux opérationnalisés pour l'enseignement des langues dans le canton de Vaud; nous sommes donc dans l'obligation d'extrapoler de tels niveaux en fonction de repères extérieurs.

Pour ce faire, nous partons de l'idée que la maturité bilingue doit permettre aux élèves qui l'obtiennent de suivre des études universitaires en langue allemande. Le niveau requis correspondrait alors au niveau C1 du *Portfolio Européen des Langues* (cf. descriptif des niveaux en annexe)<sup>19</sup>; le niveau en allemand de la maturité conventionnelle peut être assimilé au niveau B2 du *Portfolio*<sup>20</sup>. L'estimation de ces niveaux s'appuie sur les résultats d'une série de tests (résultats non publiés) effectués en 1996 lors de la première expérience d'enseignement bilingue au Gymnase de Morges; ces tests, passés en première année, correspondaient au niveau B1+ du *Portfolio*. On peut alors supposer que le niveau atteint en fin de 2<sup>e</sup> année d'enseignement bilingue correspond au niveau intermédiaire, le niveau B2.

Pour déterminer le niveau de langue, nous nous basons donc sur l'hypothèse suivante : en 2<sup>e</sup> année de maturité bilingue, les compétences linguistiques en allemand des élèves devraient s'être déjà passablement différenciées par rapport à celles d'élèves de maturité régulière; en effet, dès la fin de la 2<sup>e</sup> année, elles devraient s'approcher du niveau atteint par les élèves de maturité

<sup>18</sup> Rebuffot, J. (1993). *Le Point sur l'immersion au Canada*. Québec : Centre éducatif et culturel inc.

<sup>19</sup> Selon nos estimations, ce niveau correspond à l'examen *Zentrale Oberstufenprüfung* du Goethe-Institut.

<sup>20</sup> Selon nos estimations, ce niveau correspond à l'examen *Zentrale Mittelstufenprüfung* du Goethe-Institut.

régulière. Par conséquent, nous proposons comme niveau de repère le niveau B2 du *Portfolio européen des langues* pour les élèves préparant une maturité avec mention «bilingue» et le niveau B1 – B1+ pour les élèves de 2<sup>e</sup> année de maturité régulière.

## ■ MOYENS D'INVESTIGATION

### ● *Choix et élaboration des moyens d'investigation dans les conditions données*

La conception des outils d'investigation était soumise à un certain nombre de contraintes. Afin d'avoir une vision réaliste des compétences atteintes en fin de 2<sup>e</sup> année, il fallait intervenir aussi tard que possible dans l'année scolaire; de plus, nous avons souhaité limiter notre intervention dans les classes à un minimum tout en obtenant des données pertinentes. Il fallait également prendre en considération notre hypothèse selon laquelle les compétences des élèves se situent à deux niveaux différents. Et, finalement, il fallait tenir compte des ressources humaines à disposition pour exploiter les tests de compétence linguistique.

Au vu de la complexité de la situation, notre choix s'est porté sur une investigation des compétences en deux volets : une tâche de production écrite et un questionnaire d'auto-évaluation, à savoir une adaptation du *Portfolio européen des langues*. La passation de ces deux volets, ainsi que la distribution et la récolte du questionnaire de biographie linguistique ont été effectuées par les enseignant(e)s d'allemand des classes concernées.

### ● *Production écrite et axes d'analyse*

La tâche de production écrite invitait les élèves à expliquer comment ils/elles comprenaient un texte très court de Franz Kafka («Kleine Fabel»); le temps de travail était d'une période (45 min) et les élèves n'avaient aucun moyen auxiliaire (dictionnaire) à disposition. Dans notre contexte, ce type d'activité a plusieurs avantages : la nature de la tâche est familière aux élèves («explication de texte»); le temps limité ainsi que le niveau de difficulté de la question devraient les amener 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. La tâche est ouverte, sans contrainte par rapport à la longueur du texte, sa qualité ou son contenu. Les différences tant quantitatives que qualitatives des textes peuvent alors être attribuées à la compétence (et éventuellement à la motivation) des élèves qui en sont les auteurs. Les textes des élèves ont été soumis à une analyse des erreurs, confiée à une enseignante du *Centre de langues de l'Université de Lausanne*<sup>21</sup>. Le choix de recourir à une analyse d'erreurs repose sur le constat qu'en étudiant le type et le nombre d'erreurs contenues dans les performances linguistiques d'apprenant(e)s, on parvient à situer, du moins grossièrement, leur compétence linguistique.

L'objectif de l'analyse des erreurs est donc de fournir des données résultant d'une tâche complexe, et de comparer sur cette base les compétences linguistiques des élèves de maturité bilingue par rapport aux élèves de maturité régulière. Idéalement, cette démarche permettra également de dégager les paramètres les plus significatifs pour déterminer le niveau de compétence d'un(e) élève. De cette manière, on obtiendrait des «indicateurs de compétence» permettant un traitement accéléré en cas d'investigations ultérieures.

La tâche de production écrite ouvre une fenêtre sur un domaine particulier de la maîtrise d'une langue étrangère, celle de l'expression écrite, tâche sans partenaire d'interaction; de plus, l'écriture permet un certain contrôle de la qualité du produit et des possibilités d'«édition», c'est-à-

<sup>21</sup> Il s'agit de Mme Sigrid Andenmatten que nous tenons ici à remercier pour sa très précieuse collaboration.

dire que le texte peut être corrigé pendant le processus d'écriture. Pour couvrir les compétences restantes, nous avons opté, comme mentionné ci-dessus, pour un questionnaire d'auto-évaluation détaillé.

### ● **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 allemand<sup>22</sup>. Il est important de noter que, dans cette partie, 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*. Rappelons ici que nous avons identifié le niveau B2 (*Vantage*) comme «niveau repère» pour les élèves de maturité bilingue.

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 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 domaines de compétence suivants 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.

Les descripteurs proposés dans différentes versions (suisse et française) du *Portfolio* ont été sélectionnés de manière à ne proposer que des situations réalistes et/ou familières aux élèves. De plus, nous nous sommes concertée avec Sigrid Andenmatten, enseignante au *Centre de langues de l'Université de Lausanne*, institution activement impliquée dans l'évaluation du *Portfolio*, et nous avons procédé à quelques modifications des formules proposées. Ce travail d'édition s'est avéré nécessaire puisque l'évaluation de la version expérimentale du *Portfolio* suisse (la seule dont nous disposions pour élaborer nos listes de repérage) a montré que les descripteurs n'étaient pas toujours formulés de manière suffisamment claire pour les utilisateurs/-trices<sup>23</sup>. Les affirmations sont regroupées selon le domaine de compétence et les descripteurs pour les deux niveaux sont mélangés et non identifiables pour les élèves. Pour chaque descripteur, les élèves peuvent se situer au-dessous, au-dessus ou précisément à ce niveau. 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).

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

### ● **Passation des tests**

La prise d'information s'est déroulée en juin 2000; les tests ont été administrés par les enseignant(e)s d'allemand de toutes les classes de 2<sup>e</sup> année de l'Ecole de maturité du gymnase Auguste

<sup>22</sup> 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*. Aarau : Direction du Programme national de recherche 33, en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

<sup>23</sup> *Europäisches Sprachenportfolio Schweiz*, Newsletter 3 / janvier 2001, p. 8 (sans indication d'auteur).

Piccard et du gymnase de Morges. La durée de l'opération complète était de deux périodes; la première période était consacrée au questionnaire de biographie linguistique et d'attitudes et au questionnaire d'auto-évaluation, la deuxième à la tâche de production écrite. Les enseignant(e)s d'allemand ont attribué un numéro à chaque élève permettant ainsi d'identifier et de mettre en relation les différentes parties du travail d'un(e) même élève.

On rappellera (cf. chapitre précédent) que l'enquête a touché en tout 218 élèves<sup>24</sup> en classe de 2 M, dont 72 inscrits en maturité bilingue, donc environ un tiers de ces élèves. Parmi les 146 élèves de maturité «régulière», 9 élèves (environ 6% ) indiquent l'allemand comme langue parlée à la maison. La présence de l'allemand est bien plus forte pour les élèves inscrit(e)s en maturité bilingue : sur 72 élèves, 29 élèves (40.3%) citent l'allemand comme langue utilisée à la maison (voir tableau 9). Afin de tenir compte de ce fait, nous avons procédé à des analyses séparées pour la production écrite . Comme nous le verrons plus bas sur la base d'une comparaison rapide<sup>25</sup>, les différences entre «germanophones» et non germanophones sont très minces; c'est la raison pour laquelle nous avons renoncé à faire de même pour l'auto-évaluation. Quant à l'explication de ce constat, elle se trouve très probablement dans le fait qu'en règle générale, les élèves qui utilisent l'allemand à la maison n'ont pas été scolarisé(e)s en allemand et disposent donc d'un registre limité dans cette langue.

Les modalités d'organisation des classes de maturité bilingue diffèrent dans les deux gymnases : au Gymnase de Morges (qui a accueilli en 1999/2000 également des élèves du Gymnase de Nyon inscrit(e)s en maturité bilingue), on a choisi l'organisation de cours bilingues; les élèves sont alors réparti(e)s dans différentes classes de 2<sup>e</sup> année; au total, 13 élèves préparent la maturité bilingue à Morges. Au Gymnase Auguste Piccard par contre, les 59 élèves de maturité bilingue sont regroupé(e)s dans 3 classes bilingues (voir tableau 2). Relevons encore que la présence de l'allemand est beaucoup plus forte dans les classes bilingues au Gymnase Auguste Piccard; en effet, s'il y a quatre élèves utilisant l'allemand ou le suisse-allemand à la maison dans une classe, dans les deux autres classes, il y a 9 et 10 élèves en contact intensif avec l'allemand dans leur milieu familial.

Une autre différence d'organisation concerne la répartition de l'enseignement donné en allemand. En effet, au Gymnase Auguste Piccard, 17 (si les élèves ont choisi le cours de «mathématiques standard») respectivement 19 (si les élèves ont choisi le cours de «mathématiques renforcées») périodes d'enseignement hebdomadaires sont données en allemand (l'enseignement de l'allemand compris) en première année; en deuxième année, ce sont 18 resp. 20 périodes au 1<sup>er</sup> semestre et 17 resp. 19 périodes au 2<sup>e</sup> semestre. En troisième année, l'enseignement en allemand se limite aux mathématiques et à l'allemand, ce ne seront donc plus que 7, resp. 9 périodes d'enseignement en allemand par semaine. Sur trois années d'immersion partielle, ces élèves totaliseront donc entre 1536<sup>26</sup> et 1758 périodes d'enseignement en allemand. Au Gymnase de Morges, l'enseignement immersif est réparti de manière plus régulière : en première et deuxième année, les élèves ont 14 périodes d'enseignement en allemand (cours d'allemand compris) et en troisième année 8 respectivement 11 périodes. Le total de l'enseignement en immersion est donc légèrement inférieur à celui du Gymnase Auguste Piccard : 1332 resp. 1443 périodes.

En comparaison, les élèves inscrit(e)s en maturité régulière ont environ 333 périodes d'allemand sur trois ans; on peut donc dire que l'intensité du contact avec cette langue est environ 4.5 fois plus élevée pour un(e) élève préparant une maturité bilingue.

<sup>24</sup> Les chiffres correspondent au nombre de questionnaires de biographie linguistique reçus. Le nombre de documents n'est pas le même pour chaque partie; ceci est probablement dû au fait que la prise d'information s'est déroulée sur deux périodes d'enseignement différentes.

<sup>25</sup> Une analyse détaillée des compétences de ce groupe d'élèves dépasserait le cadre de ce rapport intermédiaire.

<sup>26</sup> Le nombre total des périodes d'allemand est calculé sur la base d'une année scolaire de 37 semaines d'enseignement.

## ■ RÉSULTATS COMMENTÉS DE L'AUTO-ÉVALUATION

Lors de la saisie des questionnaires d'auto-évaluation, il s'est avéré que bien des élèves se sont situé(e)s entre deux possibilités de réponses, en mettant leur croix non dans la case correspondante mais sur la ligne de séparation entre deux cases. Au vu du grand nombre de ce type de réponses, nous avons systématiquement pris en considération le niveau inférieur puisque, tenant compte de l'incertitude que les élèves ont exprimée de cette manière, l'étape suivante ne peut pas encore être considérée comme atteinte de manière stable. Nos résultats reflètent alors ce que les élèves elles et eux-mêmes considèrent comme des capacités sûres.

### ● *Hypothèses concernant les niveaux repérés par les élèves*

Rappelons encore une fois notre hypothèse de départ : nous partons de l'idée que, après deux années d'enseignement en immersion partielle, les compétences en allemand des élèves MBIL devraient s'être différenciées sensiblement par rapport à celles d'élèves «non bilingues»; les niveaux de compétence qui nous servent de repère sont décrits ci-dessus. Comme mentionné en introduction, on peut s'attendre à une asymétrie des compétences réceptives (mieux développées), comparé aux compétences productives (moins développées). Concernant l'adhésion des élèves aux niveaux proposés, la discrimination entre les deux niveaux ne sera probablement pas très nette. 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.

### ● *Analyse des résultats selon les domaines de compétence*

Notre version du *Portfolio* des langues se distingue par deux points du *Portfolio* «officiel» : d'abord, pour les raisons que nous avons explicitées ci-dessus, nous avons mélangé des descripteurs pour deux niveaux différents dans les quatre domaines de compétence choisis. Ensuite, nous avons proposé trois possibilités de réponse, 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.

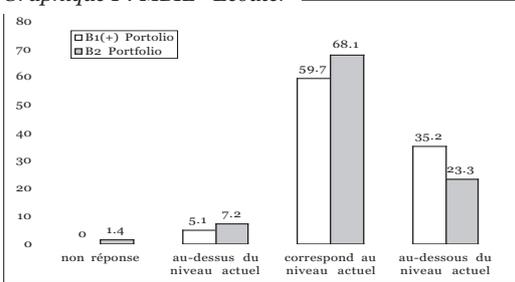
Concernant la fiabilité des données récoltées au travers de cet instrument, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'une part d'un outil élaboré sur la base d'une version expérimentale du *Portfolio* (dont la version définitive est sortie en 2001), et d'autre part d'un outil et d'une démarche qui ne sont pas familiers aux élèves. Pour ces raisons, nous avons effectué une analyse globale par rapport à chacun des quatre domaines pris en compte («écouter», «lire», «participer à une conversation», «parler de façon suivie»), en nous demandant comment se situent 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. En effet, un niveau est considéré comme atteint quand le repérage est positif pour 80% des descripteurs. Dans notre analyse, nous considérons que chaque descripteur de niveau B1 ou B2 est un indicateur partiel d'un niveau de compétence donné.

Dans ce qui suit, nous présentons les taux de réponse par domaine de compétence et de niveau.

● **Les compétences réceptives : «Ecouter» et «Lire»**

Graphique 1 : MBIL «Ecouter»

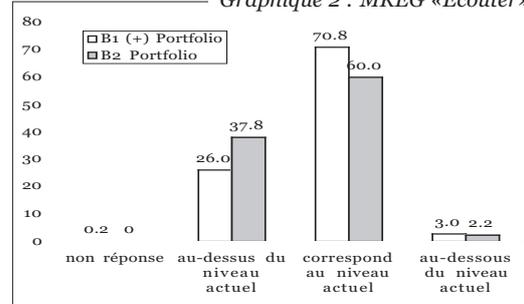


Les réponses des élèves inscrit(e)s en maturité bilingue («MBIL») montrent que le niveau B2 peut être considéré comme atteint puisque 91.4% des réponses se situent au niveau B2 ou déjà au-delà du niveau B2 (Graphique 1). Si on compare ces résultats avec la distribution des réponses au niveau inférieur, le niveau B1 (+), on voit qu'il n'y a plus que 5.1% de réponses indiquant que ce niveau n'est pas encore atteint. Il est vrai que ce chiffre peut paraître encore élevé; de plus, ce

pourcentage est difficile à interpréter puisque les listes de repérage du *Portfolio* sont constituées d'items décrivant des sous-catégories de savoir-faire très précis. Il est donc tout à fait possible que ces réponses soient dues au fait que les descripteurs sont trop pointus, ou bien à une véritable lacune dans la compétence des élèves.

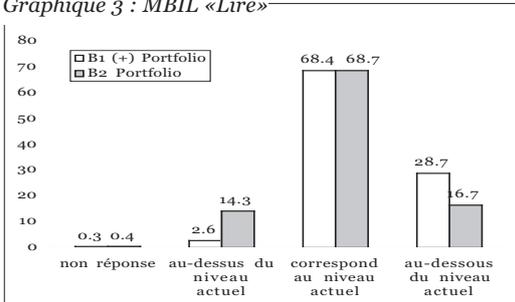
Si on regarde maintenant les réponses des élèves de maturité régulière («MREG»), on voit que le niveau supérieur n'est pas encore atteint l'ensemble de la population, mais que le taux des réponses se situant à ce niveau ou en dessus est déjà élevé : 62.2% peuvent être attribuées au niveau B2 (Graphique 2). Mais la comparaison avec les résultats pour le niveau B1 (+) montre qu'il y a encore un décalage important dans l'évolution des compétences de compréhension orale entre les élèves MBIL et les élèves MREG; en effet, même le niveau B1 (+) ne peut pas encore être considéré comme atteint de manière tout à fait stable puisqu'il y a encore 26% des réponses indiquant que ce niveau est trop élevé

Graphique 2 : MREG «Ecouter»



Globalement, on peut affirmer que la différence dans le domaine de la compréhension orale est nette entre élèves MBIL et élèves MREG. Ce résultat pourrait confirmer la supériorité des compétences réceptives des élèves MBIL, donc l'efficacité de l'intensification de «l'exposition» à la langue pour le développement des compétences linguistiques que les résultats d'autres recherches dans le domaine de l'immersion ont aussi montrée.

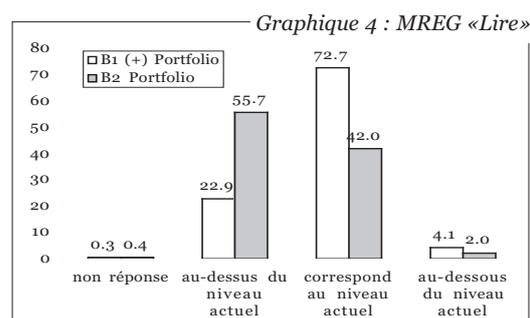
Graphique 3 : MBIL «Lire»



Si nous regardons maintenant les résultats de l'auto-évaluation pour la deuxième compétence réceptive, «Lire», nous trouvons une répartition des réponses assez similaire à ce que nous avons vu pour «Ecouter». Toutefois, l'adhésion au niveau «actuel» ou «au-dessous du niveau actuel» est moins prononcée pour le niveau B2 : les élèves inscrit(e)s en maturité bilingue considèrent à 85.4% le niveau B2 comme atteint ou dépassé (Graphique 3); le niveau B1 (+) par contre est très largement considéré comme atteint ou déjà dépassé (97.1%).

Pour expliquer cette différence (91.4% pour le niveau B2 «Ecouter» contre 85.4% dans le domaine «Lire»), on peut supposer que les élèves bénéficient surtout du discours oral de l'enseignant(e); d'un point de vue théorique, ceci pourrait illustrer l'impact positif d'une approche d'enseignement des langues basée sur le contenu (*content-oriented language learning*).

L'analyse des réponses des élèves de maturité régulière révèle une différence encore plus marquée entre les compétences «Ecouter» et «Lire» que pour les élèves MBIL : en effet, seulement 44% de la population indiquent que le niveau B2 est atteint ou dépassé, contre 55.7% qui se situent encore au-dessous de ce niveau (Graphique 4). En ce qui concerne le niveau B1(+), le taux d'adhésion change de nouveau de proportion dans la mesure où 76.8% de la population adhèrent au niveau contre 22.9% qui indiquent que le niveau n'est pas encore atteint.



Le grand écart entre la compréhension orale et auditive pour le niveau B2 trouve probablement une explication partielle dans le fait que les descripteurs dans ce domaine se réfèrent à la lecture de textes informatifs, tâche à laquelle les élèves MREG sont naturellement bien moins souvent confronté(e)s que les élèves de MBIL.

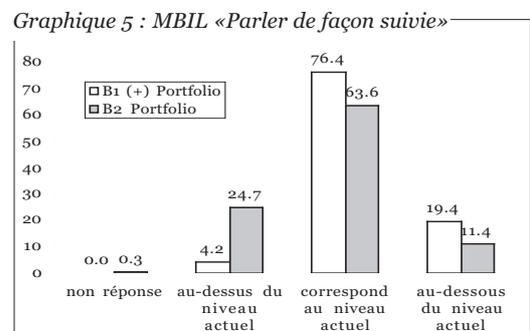
En résumé, nous pouvons donc dire que le développement des compétences réceptives correspond dans une large mesure à nos estimations, constat qui est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'une auto-évaluation des élèves. Nous nous tournons maintenant vers l'analyse des résultats pour les compétences productives.

● **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 et 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 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 sujet, de gérer les tours de parole etc.; mais il faut tenir compte du fait que le/la partenaire d'interaction peut aider à surmonter des problèmes linguistiques. Si «Parler de façon suivie» peut être considéré comme une activité relativement familière tant aux élèves de MREG qu'aux élèves de MBIL, on peut probablement partir de l'idée que la communication en situation d'interaction est beaucoup moins pratiquée à l'école. Pour des élèves qui ne pratiquent pas l'allemand dans des contextes hors école, donc la grande majorité de la population étudiée ici<sup>27</sup>, on peut supposer que cette compétence est moins développée. Nous nous attendons toutefois 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 commençons notre analyse par l'auto-évaluation de la communication à sens unique : «Parler de façon suivie».

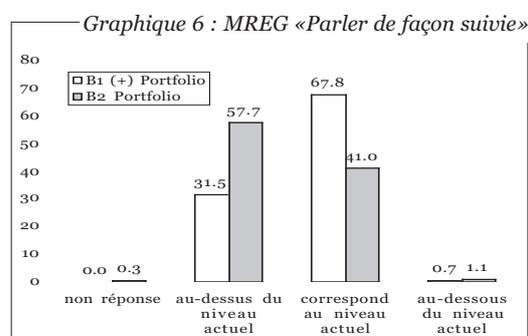
Pour le niveau B2, 75% des réponses indiquent que ce niveau est atteint ou dépassé chez les élèves de maturité bilingue (Graphique 5). En comparant ce chiffre aux pourcentages atteints pour le même niveau dans les compétences réceptives, on cons-



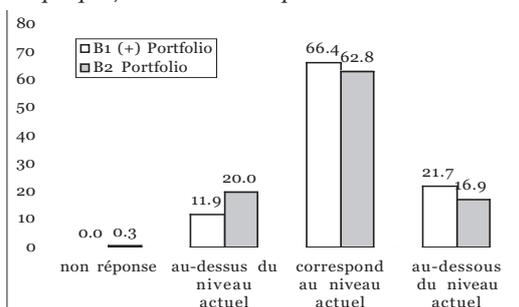
<sup>27</sup> Rappelons qu'environ 57% des élèves MBIL (93% des élèves MREG) n'utilisent pas l'allemand à la maison (cf. Biographie linguistique des élèves).

tate une différence importante par rapport à «Lire», mais surtout par rapport à «Ecouter». Pour le niveau B1 (+), l'adhésion à ce niveau est évidemment bien plus grande: 95.8% des réponses indiquent ce niveau comme atteint ou déjà dépassé. Cette différence de plus de 20% semble indiquer que le passage d'un niveau à un autre n'est pas aisé et que les activités correspondantes posent des exigences élevées par rapport à la compétence linguistique.

Cette impression se confirme quand on étudie les résultats pour les élèves de maturité régulière. En effet, pour les items de niveau B2, le taux d'adhésion chute à 42.1% et reste relativement bas également pour le niveau inférieur (B1(+)) où les réponses indiquant le niveau comme atteint ou dépassé s'élèvent à 68.5% (Graphique 6); il est intéressant d'observer ici que seulement 0.7% (une personne) des réponses indiquent le niveau comme dépassé. 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 également 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... Mais il ne faut pas non plus exclure la possibilité que les élèves se sous-estiment.



Graphique 7 : MBIL «Participer à une conversation»

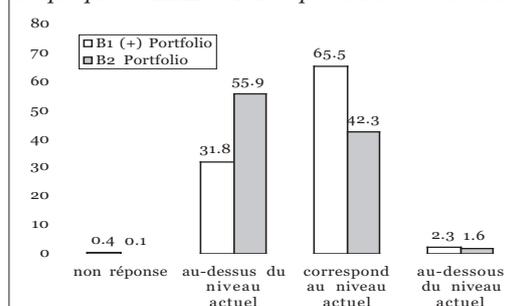


Regardons maintenant les réponses pour le deuxième volet de la compétence productive orale, «Participer à une conversation». On constate très vite que l'hypothèse énoncée plus haut, d'un meilleur développement de l'expression orale monologique, ne se confirme pas. En effet, le taux de réponses indiquant que le niveau B2 est atteint ou dépassé chez les élèves de maturité bilingue est plus élevé que pour «Parler de façon suivie» (Graphique 7). En effet, 62.8% des réponses indiquent «niveau atteint» et 16.9% «niveau dépassé».

Si on peut partir de l'idée que ces résultats sont biaisés par le fait qu'environ 40% des élèves inscrit(e)s en maturité bilingue utilisent l'allemand comme langue de communication, on peut supposer que ces chiffres en sont le reflet. Mais, à ce moment-là, si la capacité de participer à une conversation devait être particulièrement bien développée chez des élèves issu(e)s de familles parlant allemand, pourquoi le taux de réponses indiquant que le niveau est dépassé (B2) reste-t-il aussi faible ? De plus, pour le niveau B1, ce taux n'est pas tellement plus élevé, il n'y a même pas 10% de plus de réponses pour «niveau atteint ou dépassé».

Pour les élèves de maturité régulière, on trouve également que les pourcentages pour «Participer à une conversation» ne sont pas sensiblement différents de ceux pour l'expression monologique. Dans une certaine mesure, ce résultat est réjouissant dans le sens que même si ces compétences ne sont que peu exercées pendant l'enseignement (groupes trop nombreux, temps limité...), elles se développent apparemment quand même, avec la restriction évoquée ci-dessus.

Graphique 8 : MREG «Participer à une conversation»



## ● Comparaison et interprétation des résultats

En poursuivant notre analyse avec les réponses des élèves de maturité régulière (MREG), nous nous rendons compte qu'il y a un certain équilibre des taux de réponses pour les différents volets de compétence du niveau B2 : 44% pour «Lire», 42.1% pour «Parler de façon suivie» (Graphiques 4 et 6) et 43.9% des réponses pour «Participer à une conversation» (Graphique 8). Seule la compréhension orale est plus développée puisqu'elle se chiffre à 62.2%. Peut-être est-ce un signe que l'enseignement de l'allemand est effectivement donné en allemand en principe, et permet ainsi à presque deux tiers de la population d'atteindre ce niveau en 2<sup>e</sup> année déjà. En comparant ces chiffres avec les réponses pour le niveau B1 (+) (Graphique 8), nous voyons qu'à ce niveau, l'asymétrie entre les compétences réceptives et productives chez les élèves de maturité régulière est plus prononcée et correspond mieux à un profil hypothétique des compétences linguistiques acquises dans un contexte scolaire.

Si nous comparons finalement de manière globale les taux de réponse des élèves MREG et des élèves MBIL au questionnaire (Tableaux 1 et 2), nous constatons que les élèves de MBIL ont effectivement pris de l'avance concernant le développement de leurs compétences en allemand, avance particulièrement prononcée dans le domaine des compétences réceptives. Ces résultats, même s'ils ne peuvent être considérés que comme des tendances, confirment donc les hypothèses énoncées sur la base de recherches, conduites principalement au Canada, sur l'impact de l'enseignement par immersion.

Tableau 1: Niveau B1 (+) atteint ou dépassé

Type de maturité	Ecouter	Lire	Parler de façon suivie	Participer à une conversation
MBIL	94.9%	97.1%	95.8%	88.1%
MREG	73.8%	76.8%	68.5%	67.8%

Tableau 2: Niveau B2 atteint ou dépassé

Type de maturité	Ecouter	Lire	Parler de façon suivie	Participer à une conversation
MBIL	91.4%	85.4%	75%	79.7%
MREG	62.2%	44%	42.1%	43.9%

Concernant les compétences linguistiques des élèves de maturité régulière, on peut les situer à mi-chemin entre le niveau B1 et le niveau B2. Si la tendance se confirmait, ce niveau B2 serait atteint de manière stable par une grande partie des élèves en fin de 3<sup>e</sup> année. Ajoutons 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. Il est évident que nous ne pouvons énoncer que de prudentes hypothèses qui resteraient à confirmer. En effet, l'acquisition d'une langue, comme tout autre apprentissage, n'est pas un processus linéaire; il peut y avoir des stagnations et des phases de plateau tout comme des moments de rapide progrès. Mais ce que l'on peut affirmer de manière plus affirmée, c'est que les élèves de 2<sup>e</sup> année de maturité régulière des deux gymnases qui ont participé à cette enquête prouvent 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, une version adaptée du *Portfolio européen des langues*, 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 empiri-

quement avant d'être utilisée. Toutefois, nous pensons que cet outil nous a permis de dégager des tendances claires et a ainsi rempli son objectif.

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. En complément à l'analyse des résultats chiffrables de ce questionnaire, nous allons maintenant présenter brièvement les commentaires qu'une partie des élèves ont faits dans cette rubrique.

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

Souvent, la possibilité de réponse libre en fin de questionnaire est une offre qui n'est que peu utilisée par les répondant(e)s. Dans la perspective – qui nous intéresse ici –, l'évaluation de leurs propres compétences linguistiques par des élèves, de tels commentaires sont intéressants dans la mesure où ils pourraient donner des informations supplémentaires par rapport à la validité de nos interprétations basées sur les chiffres. 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 10 concernant la maturité régulière (15 élèves sur 146). Si on peut déjà voir une différence de motivation, ou du moins d'intérêt, dans cette répartition des commentaires, cette asymétrie devient encore plus importante quand on étudie le contenu de ces remarques. Sur les 15 commentaires des élèves MREG, 2 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. 4 commentaires parlent d'absence de progrès; 4 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, même si leur nombre est loin d'être représentatif, doivent 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. 11 commentaires évoquent des progrès en compréhension orale, 6 parlent de compréhension écrite ou de compréhension en général. 6 autres remarques font état de peu de progrès en expression. Finalement, 5 commentaires parlent de progrès tout court. Les remarques de ces trente élèves confirment donc une fois encore le décalage entre les compétences réceptives qui sont ressenties comme plus évoluées et 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.

Nous pouvons maintenant nous tourner vers le deuxième volet de notre investigation, la tâche de production écrite.

## ■ **RÉSULTATS COMMENTÉS DE LA PRODUCTION ÉCRITE**

Pour commencer, rappelons brièvement que ce recueil de données avait un double objectif (cf. ci-dessus : en effet, il s'agissait à la fois de comparer le niveau des élèves en maturité régulière et en maturité bilingue au moyen d'une analyse d'erreurs et d'obtenir éventuellement, par la même occasion, des «indicateurs de compétence» permettant de situer rapidement la compétence en allemand chez des apprenant(e)s de cette langue.

### ● **Critères d'analyse et paramètres saisis**

Dans cette double perspective, nous avons pris en compte un maximum d'aspects, tant quantitatifs que qualitatifs (lexicaux, grammaticaux, textuels et discursifs).

Le tableau ci-dessous (Tableau 3) regroupe les paramètres qui ont été saisis.

Tableau 3: Paramètres saisis dans l'analyse des erreurs

Rubrique	Critères
Longueur	Mots au total; mot : ce qui se trouve entre deux espaces
Nombre de phrases complexes	Nombre global de subordonnées, coordonnées, constructions infinitives et participiales
Complexité 1	Quotient : nombre de mots par phrase
Complexité 2	Quotient : nombre de phrases complexes par nombre de phrases
Densité globale des erreurs	Somme de toutes les erreurs / Longueur
Lexique	Somme des 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	Lexique / Longueur
Densité des problèmes lexicaux	Total des erreurs de lexique / Longueur
Erreurs de position du verbe	Place du verbe (1 <sup>re</sup> position, 2 <sup>e</sup> position, position finale, parenthèse verbale) erronée
Erreurs de syntaxe	Accord en nombre, genre, cas : sujet singulier, verbe pluriel par ex.; pronominalisation : nom masc. – pronom fém. ou l'inverse (die Katze...er); adjectif possessif «sein» – «ihr», etc.; autres : par exemple omission d'un élément
Densité des problèmes syntaxiques	Total des erreurs de syntaxe / Longueur
Erreurs de déclinaison	Erreurs de déclinaison qui ne sont pas la conséquence d'une erreur de valence/régime du verbe, nom, adjectif
Erreurs de conjugaison	Forme du verbe erronée
Densité des problèmes morphologiques	Total des erreurs de morphologie / Longueur
Erreurs de discours	Choix erroné d'un élément selon les contraintes de la situation, du contexte etc. (mode, temps, connecteurs)
Densité des problèmes discursifs	Total des erreurs de discours / Longueur
Textualité	1: texte cohérent 2: texte assez cohérent 3: texte peu cohérent 4: texte pratiquement pas cohérent
Qualité globale	1 : très bon texte 2 : bon texte 3 : texte moyen 4 : mauvais, très mauvais texte Appréciation globale; critères non explicités.

Avant de procéder à l'analyse des données obtenues, il convient de signaler que, pour des raisons indépendantes de notre volonté, une des classes de maturité régulière avait moins de temps à disposition que les autres (30 au lieu de 45 min). Il est possible que ce fait biaise un petit peu les résultats pour la maturité régulière; toutefois, il ne s'agit que de 17 élèves qui représentent envi-

ron 13% de la population, et un rapide contrôle des résultats ne montre pas d'influence négative. Nous avons donc décidé d'inclure cette classe dans le traitement des données.

Le corpus de la production écrite consiste en 69 textes rédigés par des élèves MBIL et 131 textes rédigés par des élèves MREG (pour la description de la tâche, cf. chapitre Production écrite et axes d'analyse).

### ● Paramètres généraux

#### • L'évaluation de la «qualité globale» de la production écrite

L'évaluation de la qualité globale des textes écrits par les élèves de 2<sup>e</sup> année de maturité régulière et bilingue a été effectuée de manière intuitive, mais néanmoins basée sur des repères extérieurs : d'une part, l'expérience d'évaluation acquise durant une longue pratique au gymnase<sup>28</sup> et dans le cadre de l'évaluation d'examens internationaux (Goethe-Institut); d'autre part, l'estimation de la qualité globale se réfère également au *Portfolio européen des langues*. Elle tient compte à la fois de critères de contenu, de cohérence et de cohésion, de la richesse lexicale et de la précision de l'expression ainsi que de la correction grammaticale; en d'autres termes, c'est une évaluation par rapport à un prototype de «bon texte» produit par un(e) apprenant(e) dans un contexte spécifique. L'échelle va de 1 (texte déjà très élaboré, voire proche d'une production d'un(e) locuteur/-trice natif) à 4 (production qui ne peut pas être considérée comme un texte). Le niveau de qualité 4 est attribué à des productions qui sont trop brèves ou qui ne répondent pas aux critères de compréhensibilité et/ou de structuration minimale d'un texte. L'attribution des niveaux de qualité 1 à 3 peut être assimilée aux niveaux suivants du *Portfolio européen des langues*<sup>29</sup>:

#### *Qualité globale 3 : niveau B1*

L'apprenant(e) peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Il/Elle peut écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

#### *Qualité globale 2 : niveau B2 (niveau repère pour les élèves de maturité bilingue)*

L'apprenant(e) peut écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts. Il/Elle peut écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Il/Elle peut écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu'il /elle attribue personnellement aux événements et aux expériences.

#### *Qualité globale 1 : C1*

L'apprenant(e) peut s'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer son point de vue. Il/elle peut traiter de sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points qu'il /elle juge importants. Il/elle peut adopter un style adapté au destinataire.

En lisant les descriptions de compétences linguistiques du *Portfolio*, on constatera l'absence de référence à la précision et à la correction des formes grammaticales et de la syntaxe. En effet, le *Portfolio* a une visée résolument communicative; évidemment, cela ne veut pas dire que les aspects touchant à la qualité de la langue sont négligés. Mais, dans une telle approche, ils restent implicites et sous-entendus. Le critère principal est alors de se faire comprendre; ceci présuppo-

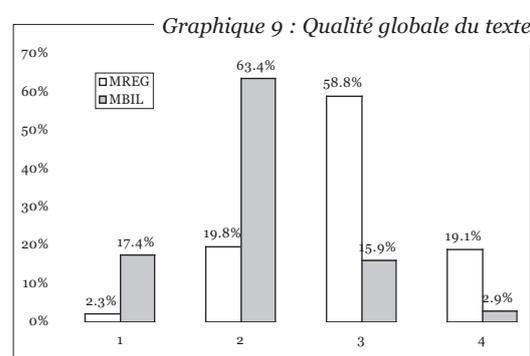
<sup>28</sup> L'évaluation de la qualité globale a été effectuée par Susanne Wokusch; comme mentionné dans le texte, l'analyse des erreurs proprement dite a été effectuée par Sigrid Andenmatten.

<sup>29</sup> Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio européen des langues*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag; grille générale pour l'auto-évaluation, reproduite ici à la 3<sup>e</sup> personne; cf. également Annexe 2.

se la maîtrise de certaines structures essentielles de la langue; si on veut s'exprimer de manière claire et détaillée, cette maîtrise doit être effective, tant dans le domaine de la grammaire que dans le domaine du lexique; à cela s'ajoutera la nécessité de compétences discursives. Les descriptions des niveaux de compétence du *Portfolio* peuvent donc se passer de références explicites à la maîtrise de la grammaire. Toutefois, il est clair que les productions des apprenant(e)s ne sont pas exemptes d'erreurs et l'on peut en tenir compte dans la mesure où les erreurs, du point de vue de leur typologie et de leur fréquence, sont justement caractéristiques de chaque phase d'acquisition ou d'apprentissage d'une langue seconde.

Concernant les résultats de l'estimation de la qualité globale des textes produits par les élèves de 2<sup>e</sup> année maturité, on trouve une moyenne de 2.04 pour les élèves MBIL<sup>30</sup> (69 textes) et de 2.95 pour les élèves de MREG (131 textes). Exprimé en pour-cents, les deux populations se situent de la manière suivante par rapport aux quatre niveaux de qualité (Graphique 9).

On constate une répartition assez similaire autour de la moyenne entre les élèves des deux types de maturité; la répartition des textes des élèves de MBIL paraît légèrement plus homogène. Mais il faut interpréter ces chiffres avec précaution. Tout d'abord, il faut remarquer que la classification en 4 niveaux est très grossière dans la mesure où, par exemple, une classification 2 inclut en réalité, exprimé en termes de *Portfolio*, tant le niveau B1 (+) que le niveau B2+; nous avons opté pour ces catégories grossières pour des raisons de rapidité d'analyse d'une part, et pour obtenir une présentation «tranchée» d'autre part. A cela s'ajoute le fait que le niveau 2 correspond au niveau repère pour les élèves de MBIL; il n'est donc pas exclu que cette attente ait influencé la classification des textes qui a été effectuée par une seule personne en raison des ressources limitées à disposition pour cette recherche. Et, finalement, il y a un biais possible de par le fait que la motivation des élèves MBIL à participer à cette récolte de données était certainement plus grande que celle des élèves MREG. Ainsi, on peut supposer que le nombre élevé de textes classés «4» dans le groupe des élèves MREG ne peut pas être considéré sans autres comme indicateur d'un manque de compétences linguistiques chez ces élèves. Il est donc possible que la compétence des élèves de MREG soit reflétée ici de manière quelque peu pessimiste.



#### • L'évaluation de la «textualité»

Un autre critère global est celui de la textualité. Pour établir ce critère, nous nous basons sur une représentation prototypique de ce qu'est un texte. Dans ce sens, un texte doit présenter un début, un milieu et une fin, les phrases doivent être cohérentes et il doit y avoir une certaine longueur minimale. L'appréciation en 4 niveaux met en avant le critère de cohérence; ainsi, 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». De par sa globalité et son caractère «prototypique», le critère de la textualité s'approche de celui de la qualité globale tout en étant plus ciblé. Ce critère n'ayant pas été évalué par la même personne, il peut constituer un certain correctif par rapport à l'estimation de la qualité globale.

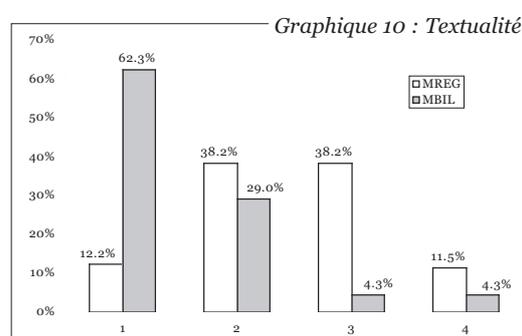
Pour ce critère aussi, les deux populations se distinguent nettement; en effet, la moyenne des textes des élèves MBIL est de 1.51<sup>31</sup> tandis que celle des élèves MREG se situe à 2.49; on trouve donc environ un point de différence.

<sup>30</sup> Moyenne en excluant les 26 élèves utilisant l'allemand à la maison : 2.1.

<sup>31</sup> Moyenne en excluant les 26 élèves utilisant l'allemand à la maison : 1.53.

Si on compare de nouveau la distribution des résultats entre les deux populations, on constate qu'environ trois quarts des textes produits par les élèves MREG se situent entre «assez cohérent» et «peu cohérent». On peut également affirmer (en tenant compte des réserves énoncées ci-dessus par rapport à la qualité linguistique) que près de la moitié de cette population (49.7%) n'est pas encore en mesure de produire un texte correspondant aux critères de textualité. Les raisons peuvent en être de nature multiple; d'une part, il peut y avoir un manque d'entraînement et éventuellement de temps à disposition pour une telle tâche (45 min). D'autre part, il peut y avoir un manque de sensibilité par rapport aux caractéristiques d'un texte écrit. Et, finalement, les élèves peuvent manquer de motivation pour accomplir une tâche. En effet, mis à part les aspects du contenu, il faut maîtriser tant certaines structures grammaticales relativement complexes, qu'un certain type de vocabulaire (embrayeurs, connecteurs), et certaines règles du discours si l'on veut produire un texte cohérent. En termes positifs, on peut relever que plus de la moitié, à savoir 50.4% des textes produits par les élèves de MREG, sont des textes cohérents. Le graphique ci-dessous montre le classement des deux populations (Graphique 10).

Quant aux élèves de MBIL, plus de 90% (91.3%) des textes sont «assez cohérents» ou «cohérents». Les résultats sont meilleurs que pour la qualité globale; ceci peut être dû au fait que le critère de textualité, tout en regroupant plusieurs dimensions, est plus limité que celui de la qualité globale qui tient plus largement compte des erreurs. Une autre explication peut être le fait que l'évaluation a été effectuée par une autre personne. Mais, en gros, ces résultats correspondent à ce que l'on pourrait attendre après deux années d'enseignement bilingue : une plus grande familiarité avec la structure d'un texte allemand, une plus grande aisance dans l'utilisation de la langue qui permet de consacrer de l'attention à des structures englobant plusieurs phrases. En effet, à nos yeux, la capacité de produire un texte cohérent en peu de temps indique une compétence linguistique déjà confirmée que nous situerons aux alentours du niveau B2+.



Après la comparaison de ces deux critères à la fois qualitatifs et globaux, nous en arrivons maintenant aux critères quantitatifs.

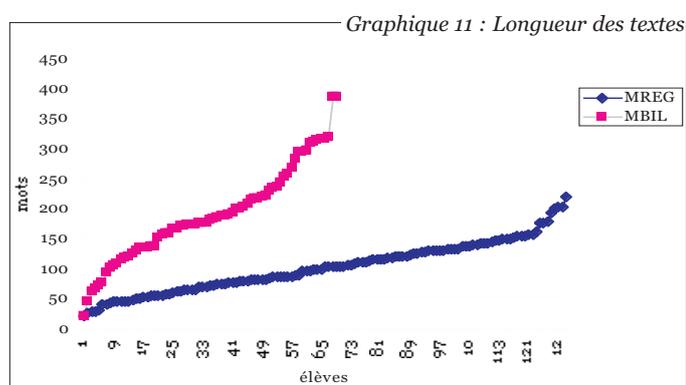
#### • *La longueur des textes*

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. La longueur de la production écrite est en lien avec sa qualité : pour être considéré comme un texte, un écrit doit être cohérent, tant du point de vue linguistique que du point de vue du contenu; ceci présuppose que plusieurs énoncés ou idées doivent constituer l'ensemble, ce qui, à son tour, implique une dimension quantitative. Si on utilise une représentation prototypique de ce qu'est un «texte», on peut avoir une certaine idée de sa «longueur» idéale; au minimum, un «texte» doit présenter plusieurs phrases reliées entre elles. Dans ce sens, la «Kleine Fabel» de Franz Kafka, au sujet de laquelle nous avons invité les élèves à s'exprimer, est probablement un texte peu prototypique dans la mesure où il ne contient que 76 mots (sans le titre).

Sur la base des résultats concernant la qualité globale et la textualité, nous pouvons donc nous attendre à des différences de longueur marquées entre les textes des élèves MBIL et MREG. De plus, une plus grande aisance dans l'utilisation de la langue allemande devrait également se répercuter sur la longueur des productions écrites. Ceci est effectivement le cas. Si les élèves de MBIL produisent en moyenne un texte de 191.2 mots, la longueur moyenne des textes d'élèves de MREG n'est que de 102.5. Afin de préciser les résultats pour les élèves MBIL, nous nous som-

mes demandé quelle était l'influence des 26 élèves utilisant l'allemand à la maison sur les résultats de ce groupe. Nous avons donc procédé à une analyse séparée, excluant les élèves utilisant l'allemand à la maison. Comme pour la qualité globale et la textualité (cf. notes 30 et 31), les résultats généraux n'en sont que très peu influencés : la longueur moyenne des textes est de 190.9 mots. Au vu de ces différences minimales, nous négligerons cette distinction pour la suite de notre analyse. Pour les deux groupes d'élèves MREG et MBIL, on constatera, comme auparavant, un décalage : les textes d'élèves MREG se situent en général entre 50 et 150 mots, tandis que les textes d'élèves MBIL se situent majoritairement entre 100 et 250 mots. La variation de la longueur des textes à l'intérieur des deux populations ne peut être attribuée qu'à des différences interindividuelles, non analysables avec nos outils d'investigation. Signalons encore que 63 textes MREG (env. 48.1%) ont moins de 100 mots; pour les élèves de MBIL par contre, 28 textes (env. 40.6%) comprennent plus de 200 mots. Le graphique ci-dessous montre les valeurs en comparant la longueur des textes MBIL et MREG (Graphique 11).

Globalement, on voit que les textes écrits par des élèves MBIL sont en moyenne presque deux fois plus longs que ceux rédigés par des élèves MREG. Comment expliquer cela ? Si la question peut sembler banale, la réponse devra être nuancée. Tout d'abord, nous l'avons déjà évoqué, la différence de longueur peut être le reflet d'une différence de motivation. En effet, lors de la passation des tests, la discussion autour des modalités d'obtention de la maturité était



très vive dans le canton et les élèves MBIL pouvaient être considéré(e)s comme étant très motivé(e)s pour démontrer les bienfaits d'un tel enseignement. Si on peut alors partir de l'idée que ce groupe d'élèves s'est acquitté de la tâche avec engagement, ceci n'était sûrement pas le cas pour les élèves de maturité régulière pour qui cette intervention en fin d'année scolaire n'avait aucun enjeu. À côté de ce facteur externe, deux facteurs «internes» sont à prendre en considération. Le premier est celui de l'étendue des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe, morphologie, aspects discursifs) qui est certainement plus grande chez les élèves de MBIL; des analyses plus fines permettront de vérifier ceci plus tard. L'autre facteur est la disponibilité de ces savoirs pour l'utilisation effective de la langue. En effet, pouvons supposer que les élèves MBIL mobilisent plus facilement et plus rapidement leurs compétences linguistiques, grâce à un contact plus intensif et plus long avec l'allemand, que leurs camarades de MREG. C'est certainement dans cette aisance que réside un des avantages majeurs de l'acquisition d'une langue en immersion. La plus grande automatisation de la langue permet alors une plus grande concentration sur le contenu et, partant, les aspects textuels dépassant la limite de la phrase; on peut donc s'attendre à des textes plus complexes. Dans ce qui suit, nous allons vérifier, au niveau de la structure interne des textes, si cette hypothèse est fondée.

• *Le nombre de phrases et leur complexité*

Avec ces mesures, nous avons essayé de cerner de manière plus générale la maîtrise de la syntaxe; en même temps, ceci donne un éclairage supplémentaire par rapport à la textualité. 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. Si on compare le nombre de phrases que contient le texte (défini par la ponctuation), on trouve en effet en moyenne 14.5 phrases dans les productions écrites d'élèves MBIL et 8.8 phrases en moyenne dans les textes rédigés par des élèves MREG, soit environ 1.6 fois plus de phrases dans les productions écrites des élèves MBIL. Afin de nous faire une idée de

la complexité des phrases, nous avons procédé à un deuxième comptage qui recense toutes les structures contenant un noyau verbal (subordonnées, constructions infinitives, participiales).

Tableau 4 : Variations interindividuelles entre élèves MBIL et élèves MREG

Critère	Nombre de phrases		Nombre de structures contenant un verbe par phrase		Nombre de mots par phrase		Nombre de structures contenant un verbe	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
MBIL	m : 14.5	s : 6.8	m : 28.1	s : 12.92	m : 13.8	s : 3.6	m : 2	s : 0.59
MREG	m : 8.8	s : 3.8	m : 16	s : 8	m : 12.2	s : 3.9	m : 1.9	s : 0.85

Cette deuxième analyse plus fine donne des résultats très similaires pour la complexité des phrases produites par les élèves MREG et MBIL : en effet, les phrases des élèves MBIL contiennent en moyenne 2 structures possédant un noyau verbal, celles des élèves MREG en contiennent environ 1.9. On retrouve cette différence très mince quand on compare le nombre de mots par phrase : 13.8 en moyenne pour les élèves de MBIL contre 12.2 en moyenne pour les élèves MREG. On constate donc que la différence de qualité des textes écrits par les deux populations ne réside pas dans la construction des phrases. La plus grande longueur des textes des élèves de MBIL ne se traduit pas dans la structure interne des phrases qui composent ces textes mais plutôt par une plus grande production 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 (Tableau 4), les variations interindividuelles sont considérables (écart-type important) surtout pour les élèves MBIL:

- *Densité globale des erreurs*

La densité globale des erreurs est le dernier paramètre global étudié. Il correspond au rapport entre toutes les erreurs trouvées dans un texte et la longueur de celui-ci. On trouve ainsi pour les textes rédigés par des élèves MBIL une moyenne de 0.1 erreurs par mot (s : 0.05) et pour les productions écrites des élèves MREG 0.2 erreur par mot (s : 0.08). Ces chiffres reflètent un degré de correction (toutes catégories confondues) deux fois plus élevé des productions des élèves MBIL par rapport aux élèves MREG. Ceci est une indication claire d'une compétence linguistique déjà bien développée chez les élèves de MBIL.

- **Paramètres spécifiques**

Dans ce qui précède, nous avons supposé que la meilleure qualité globale des textes produits par les élèves MBIL tient en partie au lexique plus développé des élèves en immersion partielle. Pour vérifier cette hypothèse, il faut considérer deux aspects : l'aspect quantitatif (est-ce que ces élèves utilisent plus de mots différents que leurs camarades MREG ?) et l'aspect qualitatif (est-ce que ces élèves font moins d'erreurs lexicales que les élèves MREG ?).

Dans ce qui suit nous présenterons les résultats de notre investigation concernant quelques paramètres spécifiques, soit la richesse lexicale des textes des deux populations, les erreurs lexicales, les erreurs de syntaxe, les erreurs de morphologie et, finalement, les erreurs de discours.

- *La richesse lexicale*

Nous avons déjà constaté que les textes des élèves MBIL sont en moyenne presque deux fois plus longs que les textes des élèves MREG. Il est maintenant intéressant de savoir dans quelle mesure cette différence de longueur correspond à une étendue plus grande du vocabulaire. Pour ce

faire, nous avons compté les mots pleins différents<sup>32</sup> qui figurent dans les textes en faisant abstraction des mots grammaticaux et des occurrences multiples d'un même mot. Nous nous basons sur l'idée que le degré d'élaboration d'un texte est lié au rapport entre le lexique et sa longueur<sup>33</sup>. Pour prendre un exemple extrême : pour 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 seulement, 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 allemand<sup>34</sup>, nous arrivons à un quotient de 0.39.

Concernant notre population, les chiffres obtenus montrent en effet une différenciation lexicale plus grande chez les élèves de MBIL qui ont utilisé en moyenne 60.7 mots pleins différents dans leurs textes (écart-type 23.3) tandis que les élèves MREG ont utilisé en moyenne 32.8 mots (écart-type 11.5) différents dans leurs productions écrites. Même en tenant compte d'une variation interindividuelle relativement importante, on peut affirmer que la population des élèves en MBIL dispose d'un lexique nettement plus développé. Le rapport entre «Lexique» (mots pleins différents) et longueur du texte est en moyenne de 0.33, avec un écart-type de 0.06, ce qui indique que plus un texte est long, plus le vocabulaire utilisé est varié. En d'autres termes, nous pouvons affirmer 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 globale plus élevée des textes produits par des élèves de MBIL. Pour la population MREG, nous trouvons la même tendance : plus un texte est long, plus il contient de mots différents. Mais il ne faut pas surévaluer ce résultat; en effet, ce quotient ne donne pas d'indication par rapport aux répétitions de mots identiques, ni par rapport à l'adéquation des mots choisis dans le contexte.

#### • *L'analyse des erreurs lexicales*

Si on s'intéresse au développement des compétences lexicales d'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 de combinaison<sup>35</sup> de mots entre eux (expressions figées, locutions, collocations, etc.). Ces contraintes de combinaison constituent une difficulté importante pour des 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 d'un(e) apprenant(e) d'une langue étrangère.

Nous avons regroupé dans une première catégorie les erreurs touchant les mots pleins et 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 des 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), phénomène qui se situe à l'interface du lexique et de la grammaire. 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 (phénomène appelé «valence du verbe» ou «régime»). 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.

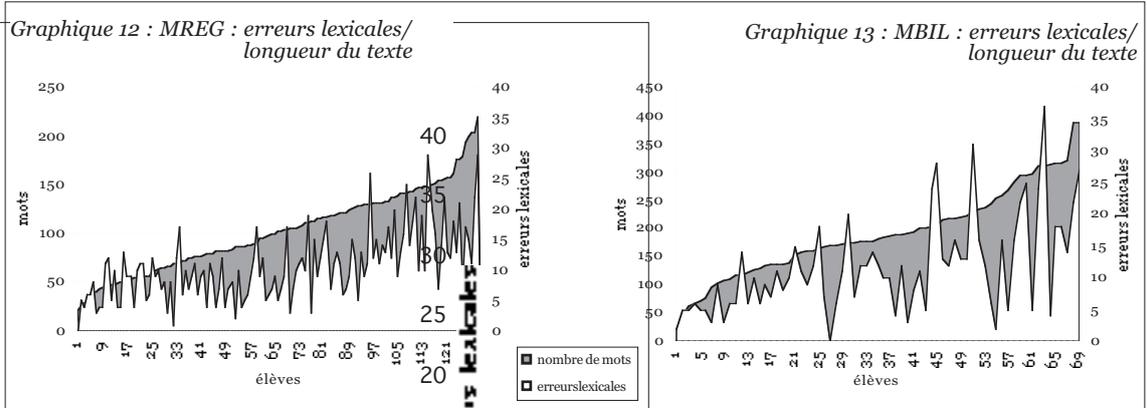
<sup>32</sup> Sont considérés comme mots pleins les catégories lexicales suivantes : noms, adjectifs, adverbes, verbes, modalisateurs.

<sup>33</sup> Cette mesure ne tient pas compte de la morphologie qui touche uniquement la forme d'un mot.

<sup>34</sup> Patrick Süskind, *Geschichte von Herrn Sommer*, 1991.

<sup>35</sup> Cf. Wokusch, S. (1997). *Apprentissage du vocabulaire : que se passe-t-il dans nos têtes ?* Lausanne :CVRP (chapitre 1.2).

Si on regarde les graphiques ci-dessous (Graphiques 12 et 13), on se rend vite compte de la grande variation interindividuelle du taux d'erreurs lexicales par rapport à longueur des textes et ceci pour les deux populations.



Au vu de ces faits, nous avons procédé aux regroupements des productions en fonction des taux d'erreur. Ainsi, sur les 69 textes qui constituent le corpus MBIL, 41 textes contiennent 10 erreurs ou moins (59.4% du corpus), et 28 en contiennent plus de 10 (40.6% du corpus). Si on met le nombre d'erreurs en relation avec la longueur moyenne de l'ensemble des textes, on arrive à une densité d'erreurs lexicales de 0.05 erreurs/mot, c'est-à-dire une erreur lexicale tous les vingt mots pour un texte présentant 10 erreurs lexicales. Le texte contenant le plus d'erreurs lexicales (3, en français) présente 11 erreurs lexicales de 0.11 erreurs/mot, c'est-à-dire une erreur tous les 9 mots. La même opération a été effectuée pour les textes du corpus MREG. Sur les 131 textes, 96 présentent 10 erreurs lexicales ou moins (73,3%) et 35 productions écrites contiennent plus de 10 erreurs (26.7%). A première vue, ces données semblent à l'avantage des élèves MREG. Mais c'est dans le rapport entre le nombre d'erreurs lexicales et la longueur des textes que l'on découvre la différence qualitative des textes produits par les deux populations : car les textes des élèves MREG contenant jusqu'à 10 erreurs présentent en moyenne 0.1 erreurs par mot, c'est-à-dire une erreur tous les dix mots. Pour le texte MREG contenant le plus d'erreurs, on arrive à une densité de 0.17 erreurs/mots, ce qui correspond environ à une erreur tous les 6 mots. Même si ces données ne permettent qu'une comparaison grossière et ne tiennent pas compte de la variation interindividuelle, on peut affirmer globalement que les élèves MBIL utilisent plus de mots, ont donc un vocabulaire actif plus étendu, tout en faisant bien moins d'erreurs lexicales que leurs camarades de MREG.

Nous arrivons maintenant à la deuxième catégorie d'erreurs lexicales, les erreurs de valence. Pour les textes des élèves MBIL, les erreurs dans le domaine de la valence ou du régime se répartissent de la manière suivante; pour avoir une vision plus claire, nous avons créé des intervalles d'erreurs (Tableaux 5 et 6) :

Tableau 5: MBIL – Erreurs de valence

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 2	50	72.5%
3 – 5	18	26.1%
> 5	1	1.5%

On constate en général un haut degré de maîtrise des contraintes de construction dans le corpus des textes écrits par les élèves MBIL. En effet, 72.5% des textes contiennent entre 0 et 2 erreurs de valence, 26.1% entre 3 et 5 erreurs et un seul texte (1.5%) présente 9 erreurs de valence. Sur

cette base, on peut dire que les élèves de MBIL ont une compétence lexico-grammaticale bien développée qui se traduit par un haut degré de précision concernant le choix des compléments verbaux en particulier. La comparaison des occurrences absolues de ces erreurs dans les textes MREG montre une grande similitude dans la répartition :

Tableau 6: MREG – Erreurs de valence

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 2	50	74.0%
3 – 5	33	25.2%
> 5	1	0.8%

Pour cette population, 74% des textes contiennent deux erreurs de ce type ou moins, 25.2% ont entre 3 et 5 erreurs et un seul texte en contient 6. Le taux moyen d'erreurs est donc également pratiquement identique : 1.71 pour MBIL et 1.70 pour MREG. Mais il faut évidemment de nouveau tenir compte du fait que les textes des élèves de MBIL sont en général bien plus longs (pour rappel : 191.2 mots en moyenne contre 102.5 mots); si on met le nombre absolu d'erreurs en relation avec la longueur moyenne des textes, on constate aisément une meilleure maîtrise de ce phénomène lexico-grammatical dans les productions écrites MBIL. Il faut relever que les textes des élèves MREG présentent également relativement peu d'erreurs de ce type. Ce constat est d'autant plus intéressant que la construction des verbes relève (du point de vue synchronique en tout cas) en majeure partie de l'arbitraire et n'est donc pas transparent pour les utilisatrices/-eurs 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 transférable 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. Le taux d'erreurs de valence relativement bas dans les textes des élèves MREG semble indiquer, pour cette population aussi, qu'un des phénomènes essentiels de l'allemand est déjà bien développé. De plus, on peut supposer, puisque le choix du cas dépend en règle générale du plan de construction du verbe (valence, régime), que le degré de maîtrise des régimes du verbe et du système casuel sont interdépendants. Le système des cas peut alors également être considéré comme largement maîtrisé. L'étude DiGS menée à Genève par Erika Diehl et ses collègues (Diehl et al., 2000)<sup>36</sup>, arrive au même résultat; en effet, le tableau synthétique des phases d'acquisition de la grammaire allemande met en évidence l'acquisition tardive du système casuel à un moment où la plupart des phénomènes grammaticaux sont déjà acquis.

Nous pouvons maintenant nous tourner vers la maîtrise de la syntaxe proprement dite.

- *L'analyse des erreurs de syntaxe*

Nous avons également différencié les erreurs en deux catégories afin de simplifier l'analyse. Une première catégorie regroupe des erreurs d'accord (nombre, genre et cas), des erreurs de pronominalisation et d'autres problèmes comme l'omission d'un élément dans une phrase. Cette catégorie regroupe des mises en relation erronées d'éléments qui, dans la phrase, peuvent être éloignés l'un de l'autre; une certaine concentration est donc nécessaire pour accorder ces éléments correctement. Les erreurs de ce type pourraient être surtout des erreurs de performance dues à aux contraintes de la situation de production, et non des erreurs de compétence. Dans notre contexte, ceci renvoie alors au degré d'automatisation et à l'efficacité du traitement de la langue

<sup>36</sup> Diehl, E., Christen, H. et al. (2000). *Grammatikunterricht : Alles für der Katz ? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag (p. 364).

étrangère par les processus de production. Mais 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.

La deuxième catégorie d'erreurs est directement liée à la compétence linguistique; ce sont les erreurs concernant la place du verbe, et plus précisément des éléments du groupe verbal (participes, infinitifs, auxiliaires). 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 francophones; de plus, les différentes positions du verbe et de ses parties sont réglées de manière très différente en français et en allemand. Les analyses de Diehl et al. ont notamment montré que, pour les apprenant(e)s francophones, la maîtrise des modèles de phrase précède la mise en place du système des cas en allemand, qui ne commence à se différencier qu'une fois l'acquisition de tous les modèles de phrase terminée.

Prenons d'abord la catégorie des erreurs de syntaxe autres que la position du verbe. Afin de comparer aisément les deux populations, nous avons de nouveau classé les erreurs par intervalles (Tableaux 7 et 8).

Tableau 7: Erreurs de syntaxe MBIL – autres erreurs

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 3	33	47.8%
4 – 6	25	36.2%
> 6	11	15.9%

Tableau 8: Erreurs de syntaxe MREG – autres erreurs

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 3	70	53.4%
4 – 6	40	30.5%
> 6	21	16.0%

Concernant la distribution de ces erreurs, on constate qu'il n'y a que peu de différences entre les deux populations; en général, le nombre de telles erreurs n'est pas très élevé. Il semblerait même que les textes d'élèves MREG soient plus corrects. 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 et qu'ils sont en règle générale meilleurs du point de vue de la textualité. 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 l'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 est donc plus efficace.

Nous avons procédé de manière analogue pour la deuxième catégorie d'erreurs concernant la position du verbe et des parties du groupe verbal (Tableaux 9 et 10).

Tableau 9: Erreurs de syntaxe MBIL – position du verbe

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 1	55	79.0%
2 – 3	13	18.8%
> 3	1	1.4%

Tableau 10: Erreurs de syntaxe MREG – position du verbe

Intervalle d'erreurs	Nombre de textes	Pourcentage
0 – 1	68	51.0%
2 – 3	46	35.0%
> 3	17	13.0%

Comme on le voit, les différences sont plus nettes dans ce domaine<sup>37</sup>. On constate aisément que les élèves MBIL maîtrisent en général les règles déterminant la position du verbe en allemand. Quant à la population des élèves MREG, une bonne moitié des textes montre que le domaine est maîtrisé, un bon tiers des élèves semblent en train d'acquérir ces règles, et 13% paraissent encore avoir quelques difficultés à positionner correctement le verbe ou une partie du groupe verbal. Pour cette catégorie d'erreurs aussi, il faut tenir compte de la différence de longueur des textes MBIL et MREG, ce qui illustre bien l'avance que les élèves MBIL ont prise sur leurs camarades de maturité régulière.

Même si les différences quantitatives ne semblent pas très importantes, le degré de maîtrise des règles de position du verbe en allemand, de par le fait qu'il s'agit d'une différence structurelle importante, semble un paramètre pertinent pour déterminer le niveau de la compétence linguistique d'apprenant(e)s francophones de l'allemand.

Nous nous intéresserons maintenant aux erreurs de morphologie.

#### • 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 (formes des noms, adjectifs, déterminants), 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.

Pour ce qui est des erreurs de déclinaison, on constate que leur nombre est très réduit dans les deux populations (Tableau 11) : 74% des élèves de MREG ont fait entre 0 et 1 erreur de déclinaison.

<sup>37</sup> Les résultats de l'étude DiGS (Diehl et al., 2000) laissent supposer que la plus grande difficulté concernant la position du verbe en allemand est l'inversion de la suite *sujet – verbe* en *xx – verbe – sujet*. Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas procédé à une analyse aussi fine.

son 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% 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. Même en tenant de nouveau compte de la plus grande longueur moyenne des textes MBIL, on voit que la différence entre les deux populations concernant les erreurs de déclinaison est très mince et on peut effectivement supposer que le « poids » communicatif peu important de la déclinaison freine en quelque sorte l'acquisition de ces formes.

Tableau 11 : Erreurs de déclinaison

Population	Longueur du texte	Erreurs (déclinaison)	Pourcentage
MBIL	moyenne : 191.2 mots	0 – 1	62.3%
		2 – 4	31.2%
		5 – 8	5.8%
MREG	moyenne : 102.5 mots	0 – 1	74.0%
		2 – 4	24.0%
		6	1.5%

Comme nous l'avons mentionné, la conjugaison a des fonctions communicatives plus importantes qui peuvent en stimuler l'acquisition. Ceci semble effectivement le cas pour les 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% de 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.

Tableau 12 : Erreurs de conjugaison

Population	Longueur du texte	Erreurs (conjugaison)	Pourcentage
MBIL	moyenne : 191.2 mots	0 – 1	92.8%
		2 – 3	5.8%
		4	1 texte
MREG	moyenne : 102.5 mots	0 – 1	82.4%
		2 – 4	16.8%
		4	1 texte

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

Nous avons regroupé dans cette dernière catégorie des erreurs par rapport à des contraintes de la situation d'élocution ou du contexte comme par exemple un mauvais choix du temps ou du mode d'un verbe, une erreur dans le choix d'un connecteur, etc. De telles erreurs proviennent fréquemment de la confusion de deux formes verbales similaires, comme « wurde » (prétérit) et «würde » (irréalité)<sup>38</sup>. Comme dans le domaine des formes, nous ne trouvons que peu d'erreurs dans 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

<sup>38</sup> 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 avons donc été contraintes de classer les erreurs selon une analyse des structures de surface.

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; de nouveau, la densité de ce type d'erreurs est légèrement moins élevée pour les élèves de MBIL, car leurs textes sont généralement plus longs.

### ● **Synthèse de l'analyse des productions écrites**

L'analyse comparative des productions écrites des élèves de MREG et de MBIL a montré que les élèves suivant la filière de la maturité bilingue ont tiré des bénéfices importants de l'enseignement d'une partie des disciplines en allemand. En règle générale, leur compétence en allemand se situe à un niveau supérieur à celui de leurs camarades MREG. En termes de *Portfolio européen des langues*, on peut globalement la situer au niveau B2 (B2+ pour certains), tandis que la compétence des élèves de MREG se situe entre B1+ et B2. Les textes rédigés par les élèves de MBIL présentent des traits typiques caractérisant une acquisition en situation naturelle. En effet, des phénomènes très fréquents mais qui résistent souvent à un apprentissage par des règles – comme la place du verbe ou la maîtrise du système casuel – sont déjà bien développés. Le vocabulaire des élèves MBIL est plus riche et plus idiomatique que celui dont disposent les élèves de MREG. On peut voir là l'effet du contact intensif avec la langue qui permet de créer de nouveaux automatismes. D'un autre côté, des phénomènes grammaticaux sans grande incidence du point de vue communicatif, comme les formes de l'adjectif, ne sont pas encore maîtrisés de manière stable. Ceci suggère que les phénomènes linguistiques et structurels sont abordés selon une certaine hiérarchie liée à la fonction communicative. Les différences très minces entre les deux groupes d'élèves semblent confirmer cette hypothèse tout en illustrant les forces et les limites d'une instruction formelle.

Concrètement, les productions écrites des élèves MBIL reflètent des progrès importants dans les domaines suivants :

- La qualité globale et la textualité des productions écrites sont nettement supérieures
- Les textes sont généralement bien plus corrects
- Les textes sont en général bien plus longs
- Le lexique est en général bien plus riche et les expressions plus idiomatiques
- Certains phénomènes grammaticaux importants sont en bonne partie maîtrisés (place du verbe, système casuel).

Quant à notre objectif secondaire, l'identification de paramètres indicateurs de compétence linguistique, nous pouvons en suggérer quelques-uns. Sous réserve d'une confirmation de leur validité par des analyses statistiques, nous proposons de considérer comme indicateurs potentiels (toujours en relation à un référentiel tel que les niveaux du *Portfolio européen des langues* et par rapport à une tâche similaire) les paramètres suivants :

- L'estimation de la qualité globale
- L'estimation de la textualité
- La longueur du texte
- La richesse lexicale
- Le taux des erreurs lexicales
- Le taux des erreurs concernant la place du verbe / des éléments du groupe verbal.

Au cas où ces paramètres s'avéreraient valides, nous disposerions de moyens d'analyse simples qui permettraient un traitement rapide d'un corpus important de données.

## ■ CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'analyse des deux volets de données de cette investigation, l'auto-évaluation des élèves ainsi que le test de production écrite ont permis de vérifier notre hypothèse initiale et de l'étayer. En effet, nous constatons que les compétences linguistiques des deux populations se sont différenciées en faveur des élèves de MBIL dont le niveau général peut être assimilé, en 2<sup>e</sup> année, au niveau de fin de 3<sup>e</sup> année pour les élèves de MREG (niveau B2 à B2+). Pour ce qui est des compétences linguistiques des élèves, on peut donc dire que, jusqu'à maintenant, la filière de la maturité bilingue dans le canton de Vaud donne des résultats probants. Le profil de ces compétences correspond à ce que l'on obtient en général au moyen d'un enseignement par immersion, c'est-à-dire une légère asymétrie favorisant les compétences réceptives par rapport aux compétences productives.

En ce qui concerne l'évolution future de la compétence linguistique des élèves MBIL, on peut supposer que, durant la troisième année de gymnase, la compétence linguistique devrait se stabiliser et le vocabulaire s'enrichir; idéalement, les élèves atteindront le niveau C1 du *Portfolio européen des langues*. Toutefois, ce pronostic présuppose que le contact avec l'allemand se poursuit avec la même intensité. Il ne nous est pas possible de prédire les effets de la réduction des heures d'enseignement données en allemand, comme ce sera le cas dans l'un des deux gymnases, ni ceux liés à d'éventuelles phases de stagnation ou encore à l'obligation de rédiger le travail de maturité en allemand. Il serait intéressant que des analyses ultérieures déterminent le niveau atteint en 3<sup>e</sup> année, lors de la maturité.

Concernant les compétences linguistiques des élèves MREG, nos analyses semblent indiquer que l'objectif «niveau B2» visé par la CDIP en fin d'études secondaires II est tout à fait réaliste. De plus, tant les résultats de l'auto-évaluation que l'analyse des productions écrites nous permettent d'affirmer qu'en règle générale, l'enseignement de l'allemand dans nos écoles doit être meilleur que sa réputation...

*Susanne Wokusch*<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Les remerciements de l'auteure vont à Jean-Pierre Abbet et Alex Blanchet pour leur relecture constructive et à Jörg Sieber pour son écoute attentive et ses remarques. La mise au point du texte est due à Irene Lys, un grand merci à elle.

## SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Rappelons que les principaux objectifs de l'étude visent à :

- Analyser le profil des élèves MBIL et MREG, afin de connaître leur biographie linguistique et scolaire ainsi que leurs objectifs par rapport à l'apprentissage de l'allemand.
- Mesurer et comparer les compétences des élèves inscrits en maturité bilingue, ayant suivi des cours en immersion partielle pendant deux ans (ci-après : élèves MBIL), de ceux qui suivent la filière régulière (ci-après : MREG), afin de répondre à la question suivante : une différence significative apparaît-elle entre les compétences linguistiques en allemand des élèves MBIL et MREG ? Autrement dit, le modèle de maturité bilingue évalué est-il efficace ?

### ■ PREMIER OBJECTIF: ANALYSER LE PROFIL DES ÉLÈVES MBIL ET MREG

Le but de ce premier objectif est d'établir une comparaison entre les deux groupes d'élèves MREG et MBIL sous trois aspects:

- leur parcours scolaire (choix de la filière bilingue et réussite scolaire),
- leur biographie linguistique,
- leurs motivations et objectifs par rapport à l'apprentissage de l'allemand.

#### ● *Elèves MBIL: choix de la filière bilingue et réussite scolaire*

Les réponses fournies par les deux populations aux questions concernant la perception qu'ils ont de leurs capacités scolaires montrent que les élèves MBIL sont plus nombreux à se considérer comme de bons élèves (plus de la moitié des élèves MBIL contre moins d'un quart des élèves MREG).

D'autre part les résultats scolaires des élèves MBIL en allemand sont nettement supérieurs à ceux des élèves MREG, et ceci avant leur première année de gymnase en voie bilingue déjà :

- ▶ environ 80% des élèves MBIL avaient une note d'allemand supérieure à 8 au certificat contre environ 30% des élèves MREG.

En conclusion, ces deux séries de données à propos du profil scolaire des élèves MBIL semblent indiquer que la filière bilingue est plutôt choisie par des élèves :

- motivés par leurs études,
- et qui obtiennent de bons résultats en allemand.

#### ● *Elèves MBIL : leur biographie linguistique*

Le résultat le plus saillant nous montre que :

- ▶ environ 40% des élèves MBIL appartiennent à des familles où l'allemand est pratiqué à la maison : ces élèves sont donc de fait, du moins en partie, déjà bilingues ou, dans l'hypothèse la plus prudente, immergés dans un bain linguistique constant et, par conséquent, fortement sensibilisés. Cette situation se rencontre chez seulement 6.2% des élèves MREG.

Cette donnée est très significative, puisqu'elle tend à confirmer la présence d'un fort taux d'élèves MBIL qui paraissent, indépendamment de la fréquentation d'une filière bilingue, déjà bien maîtriser l'allemand.

On pourrait donc se poser deux questions:

- est-ce que la vocation de la filière bilingue n'est pas en train de se transformer ? A l'origine s'agissant d'une nouvelle approche pédagogique créée afin de faciliter l'apprentissage de l'allemand, elle semble devenir, en partie du moins, le lieu de la certification d'une compétence, le bilinguisme, acquise en dehors de l'école;
- est-ce que la présence en classe bilingue d'un si fort taux de bilingues «naturels» a un effet stimulant ou démotivant pour les élèves qui sont effectivement en train d'acquérir cette nouvelle compétence ?

Accessoirement, la réalité qui semble prendre corps à travers ces résultats n'est pas celle, toute théorique, d'un canton de Vaud strictement unilingue.

D'autres éléments intéressants nous indiquent que :

- les élèves MBIL sont proportionnellement environ trois fois plus nombreux à avoir une mère de langue allemande (43% de la population MBIL contre 16.4% des élèves MREG);
- 70% environ des élèves MBIL ont de la famille dans une région germanophone, contre environ 46% des élèves MREG. Le pourcentage de MREG paraît haut, mais la valeur de cette donnée est à mettre en relation avec ce que nous découvrons quant au suivi du contact avec cette famille germanophone : les résultats nous montrent que, dans 80% des cas, ce contact est régulier pour les élèves MBIL, tandis que seulement la moitié des élèves MREG disent l'entretenir.

#### ● **Motivations et objectifs des élèves par rapport à l'apprentissage de l'allemand**

Cette partie du questionnaire visait à mettre en évidence d'éventuelles différences entre élèves MBIL et MREG sous le profil des motivations les poussant à apprendre l'allemand.

Une première lecture des résultats nous indique que les deux populations, MBIL et MREG, ont les mêmes objectifs concernant l'apprentissage de l'allemand : pour les deux groupes, les motivations remportant plus de 70% d'adhésion sont :

- le fait de pouvoir se débrouiller en allemand dans une situation professionnelle (88.4% MREG, 97.2% MBIL);
- le fait de mieux communiquer avec des Suisses alémaniques (78.8% MREG, 70.8% MBIL);
- la maîtrise de la langue (73.3% MREG, 90.2% MBIL);
- l'ouverture de nouvelles perspectives professionnelles (82.2% MREG, 97.2% MBIL).

Ces résultats appellent quelques commentaires.

A première vue, nous pourrions penser que notre hypothèse n'est pas confirmée, étant donnée la similitude mise en évidence entre les motivations des deux groupes d'élèves. Néanmoins, une lecture plus fine nous permet de contraster les profils des deux populations. Qu'est-ce qui les différencie en réalité ?

- L'attention portée à l'apprentissage de l'allemand : la maîtrise de la langue est en effet un objectif pour un nombre plus important d'élèves MBIL (90.2%) que MREG (73.3%). Les élèves MBIL paraissent plus déterminés et exigeants vis à vis de leurs compétences en allemand.
- Le fait d'envisager une formation universitaire en allemand (93% des élèves MBIL s'identifient à cet objectif, contre 62% d'élèves MREG). C'est sur ce point que les deux groupes divergent le plus.

- L'intérêt pour un pays germanophone (58.3% MBIL, 27.4% MREG).

L'analyse des différences ainsi mises en évidence nous permet de revenir aux objectifs exprimés par le Département à propos de la maturité bilingue, qui étaient d'ordre linguistique (la maturité bilingue vise à «donner aux candidats une excellente maîtrise et pratique de la deuxième langue nationale, qui leur permet, par exemple de suivre sans difficultés importantes les cours d'une université d'une autre région linguistique»), d'ordre culturel («...renforcer ... la compréhension mutuelle entre les différentes régions de notre pays») et économique (mobilité et intégration socio-économique). Nous reconnaissons dans ces trois aspects – grande maîtrise de la langue et projet d'études en allemand, attrait et intérêt portés aux régions germanophones, et également projet professionnel – les motivations qui animent les élèves inscrits en maturité bilingue. Cette constatation tend à démontrer que cette filière, avec les objectifs qui lui sont attribués au niveau politique, correspond réellement aux attentes et au profil d'une partie des étudiants.

## ■ DEUXIÈME OBJECTIF: MESURER ET COMPARER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES MBIL ET MREG

Conformément à nos hypothèses (compétences langagières plus développées chez les élèves MBIL d'une part, et légère asymétrie des compétences d'autre part), nous constatons que:

- les compétences linguistiques développées en allemand par les élèves MBIL au moment de l'investigation (fin de la 2<sup>e</sup> année) sont globalement supérieures à celles des élèves MREG : leur niveau général peut être assimilé à celui que les élèves MREG devraient atteindre en fin de 3<sup>e</sup> (B2 du Portfolio européen des langues). Les élèves MREG en fin de 2<sup>e</sup> année se situent, eux, entre le niveau B1 et le niveau B2;
- les élèves, autant MBIL que MREG, se sont estimés meilleurs dans les tâches réceptives («écouter» et «lire») que lors de tâches productives («parler de façon suivie» et «participer à une conversation»).

Les niveaux d'acquisition ont été vérifiés à travers deux types d'activités :

- un questionnaire d'auto-évaluation, qui portait sur quatre domaines de compétences différents («écouter» et «lire», «parler de façon suivie» et «participer à une conversation»);
- une production écrite.

### ● *Questionnaire d'auto-évaluation*

#### «Ecouter»

- Elèves MBIL : 91% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (94% pour B1+).
- Elèves MREG : 62.2% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (73.8% pour B1+).

Globalement, nous pouvons affirmer que, dans ce domaine, la différence entre les deux populations est nette : les élèves MBIL adhèrent dans une très large proportion au niveau B2, ce qui n'est pas le cas des élèves MREG. Ce résultat semble donc confirmer l'efficacité de l'immersion en tant qu'outil d'apprentissage d'une L2, fait qui est par ailleurs démontré par de nombreuses études.

#### «Lire»

- Elèves MBIL : 85.4% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (97.1% pour B1+).

- Elèves MREG : 44% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (76.8% pour B1+).

Là aussi, les scores obtenus indiquent que l'auto-évaluation des compétences de la population MBIL est meilleure que celle de la population MREG.

En résumé, et en ce qui concerne les compétences réceptives («écouter» et «lire»), les résultats correspondent dans une large mesure à nos estimations.

#### «Parler de façon suivie»

- Elèves MBIL : 75% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (95.8% pour B1+).
- Elèves MREG : 42.1% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (68.5% pour B1+).

Ces résultats sont conformes à nos hypothèses (compétences asymétriques) : dans ce cas, les résultats des élèves MBIL sont nettement inférieurs à ceux qu'ils avaient obtenus dans le domaine «lire», mais surtout «écouter». Dans ce cas, le niveau B2 ne semble pas avoir été atteint de façon stable. Pour le niveau B1+, par contre, le taux d'adhésion est bien plus important.

Il apparaît donc que ce type de compétences est moins bien développé que ceux observés dans les autres activités, où les élèves s'identifiaient plus massivement au niveau B2.

Les résultats des élèves MREG, d'ailleurs, semblent confirmer cette tendance, puisqu'ils restent en deçà de ceux atteints pour le niveau B1+ dans les activités réceptives.

Cela dit, les compétences des élèves MBIL, dans ce cas aussi, dépassent nettement celles du groupe témoin MREG.

#### «Participer à une conversation»

- Elèves MBIL : 79.7% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (88.1% pour B1+).
- Elèves MREG : 43.9% des élèves considèrent avoir atteint ou déjà dépassé le niveau B2 (67.8% pour B1+).

Si les résultats ci-dessus semblent confirmer une fois encore l'hypothèse selon laquelle les compétences réceptives et productives ne sont pas symétriques, les deuxièmes étant moins bien développées, nous ne trouvons pas confirmation de l'hypothèse annexe : le domaine «participer à une conversation» obtient un score d'adhésion comparable à celui de «parler de façon suivie».

Ces résultats appellent deux commentaires :

- Pour les élèves MBIL, et sachant qu'une bonne partie d'entre eux viennent d'une famille bilingue, il paraît vraisemblable de penser que ce facteur influence les résultats obtenus (léger avantage du domaine «participer à une conversation» par rapport à «parler de façon suivie»), la compétence pouvant découler des pratiques langagières familiales. Mais si tel est le cas, pourquoi leurs compétences dans ce domaine restent-elles somme toute limitées ?
- La compétence en situation d'interaction (conversation) des élèves autant MBIL que MREG, représente un résultat positif. Apparemment, et malgré les limites du cadre scolaire, les élèves parviennent à la développer dans une mesure comparable à celle de l'autre compétence productive (exposé).

En conclusion, nous pouvons dire, à la lumière des résultats détaillés ci-dessus, que les compétences des élèves se développent de manière conforme au niveau attendu à la fin de la 3<sup>e</sup> année. En effet, et tout en restant très prudents quant à ce pronostic, les niveaux atteints par les élèves MBIL et MREG en fin de 2<sup>e</sup> année laissent supposer qu'ils atteindront en fin de 3<sup>e</sup> les niveaux préconisés, soit C1, respectivement B2.

### ● *La production écrite*

Les productions des élèves ont été analysées d'après de nombreux critères, tant qualitatifs que quantitatifs, touchant à différents aspects observables d'un texte :

- La qualité globale
- La textualité
- La longueur des textes
- Le nombre de phrases et leur complexité
- La densité globale des erreurs
- Le lexique (richesse lexicale et erreurs)
- La syntaxe
- La morphologie

L'analyse comparative a montré que les élèves suivant la filière de la maturité bilingue ont bénéficié de ce type d'enseignement et ont atteint un niveau de compétences supérieur à celui de leurs camarades suivant la maturité régulière. En termes de *Portfolio européen des langues*, leur compétence en allemand se situe autour de B2 (B2+ pour certains d'entre eux), tandis que les élèves MREG se situent entre B1+ et B2.

Chez les élèves MBIL, nous observons également que certaines caractéristiques de la structure linguistique de l'allemand, telles que la place du verbe ou la maîtrise du système des cas, sont bien intégrées : ce résultat semble être la conséquence du contact intensif avec la langue cible, puisqu'en situation d'enseignement classique, ces aspects sont généralement sources d'erreurs et résistent souvent à l'apprentissage basé sur la mise en pratique de règles apprises.

D'autres aspects grammaticaux, par contre, ne sont pas encore maîtrisés de manière stable comme, par exemple, les formes de l'adjectif. Mais il est très intéressant de souligner que ces aspects-là n'ont pas une grande incidence du point de vue communicatif : il semble donc que les apprentissages des élèves MBIL suivent la même logique hiérarchique liée à la communication que les apprentissages en milieu naturel.

Les productions écrites des élèves MBIL sont meilleures que celles de leurs camarades MREG dans tous les domaines observés. Nous allons maintenant les passer en revue, reprenant les résultats pour chacun des critères d'analyse retenus.

#### *La qualité globale*

Ce critère tient compte à la fois du contenu, de la cohérence et la cohésion du texte, de la richesse lexicale et de la précision de l'expression, ainsi que de la correction grammaticale. Les textes ont été classés en quatre groupes.

Après classement de leurs textes, les élèves MBIL obtiennent un indice global moyen de 2.04, et les élèves MREG de 2.95.

La qualité globale des textes des élèves MBIL est donc nettement supérieure à celle des élèves MREG.

### *La textualité*

Dans cette approche, nous nous intéressons à l'organisation du texte, qui doit suivre un déroulement logique, contenir des phrases cohérentes et avoir une certaine longueur minimale. Le classement en quatre niveaux se base sur le critère de cohérence du texte.

La moyenne obtenue pour les textes des élèves MBIL est de 1.51 et les situe donc entre le premier et le deuxième niveau, tandis que celle des élèves MREG est de 2.49 : nous remarquons donc à nouveau une différence significative entre les deux populations.

### *La longueur des textes*

En ce qui concerne la mesure de la longueur du texte, nous constatons que les élèves MBIL produisent des textes d'une longueur moyenne de 191.2 mots, tandis que, pour les élèves MREG, la longueur moyenne n'est que de 102.5 mots.

Les textes des élèves MBIL sont donc presque deux fois plus longs que les autres. Ce résultat, très marqué, demande peut-être une lecture plus nuancée en raison de l'engagement avec lequel les deux groupes d'élèves ont accompli la tâche demandée : on peut en effet supposer que les élèves MBIL ont été plus fortement motivés que leurs camarades.

### *Le nombre de phrases et leur complexité*

Après analyse des phrases contenues dans les textes produits (décompte du nombre de phrases contenues et observation de leur complexité), il s'avère que les productions des élèves MBIL contiennent en moyenne 14.5 phrases, tandis que celles des élèves MREG en contiennent 8.8.

Les premiers en produisent donc environ 1.6 fois plus.

Par contre, les deux groupes ne se différencient pas de façon significative en ce qui concerne la complexité des structures : les phrases des élèves MBIL contiennent en moyenne environ 2 structures possédant un noyau verbal, tandis que celles des élèves MREG en contiennent 1.9.

On constate donc que la différence de qualité entre les deux groupes de textes ne semble pas résider dans le degré de complexité avec laquelle les phrases sont construites, mais plutôt dans la facilité à accumuler des phrases de structure similaire.

### *La densité globale des erreurs*

La densité des erreurs est une mesure qui exprime le nombre d'erreurs trouvées dans un texte par rapport à la longueur de celui-ci.

Dans les textes rédigés par les élèves MBIL, nous trouvons en moyenne 0.1 erreur par mot, et 0.2 erreur par mot dans les textes MREG. Ces chiffres reflètent un degré de correction deux fois plus élevé dans les textes des élèves MBIL.

### *Le lexique*

Concernant la richesse lexicale, les élèves MBIL ont utilisé en moyenne 60.7 mots pleins différents contre 32.8 mots chez les élèves MREG. Le lexique est donc nettement plus riche pour la population des élèves MBIL.

D'autre part, autant chez les élèves MBIL que MREG, la capacité à écrire un texte long correspond à l'existence d'un vocabulaire bien développé (plus le texte est long plus le vocabulaire utilisé est varié).

La densité des erreurs lexicales, calculée en mettant en relation le nombre d'erreurs avec la longueur du texte, est d'une erreur lexicale tous les 20 mots chez les élèves MBIL, et d'une erreur lexicale tous les 10 mots dans les productions des élèves MREG.

Les élèves MBIL utilisent donc plus de mots tout en faisant bien moins d'erreurs lexicales que les élèves MREG.

En ce qui concerne les erreurs de construction des verbes, on obtient pour les deux populations un nombre d'erreurs comparable : 72.5% des textes MBIL contiennent entre 0 et 2 erreurs de valence et 74% des textes MREG contiennent entre 0 et 2 erreurs de valence. La bonne performance des élèves MREG indique qu'ils possèdent, eux-aussi, une maîtrise déjà bien développée de l'un des phénomènes qui caractérisent la structure de la langue allemande.

Le taux moyen d'erreurs est donc pratiquement identique pour les deux populations comparées (1.71 pour MBIL et 1.70 pour MREG). Mais on ne doit pas oublier de mettre cette donnée en relation avec la longueur moyenne respective des textes produits.

#### *L'analyse des erreurs de syntaxe*

En ce qui concerne la syntaxe, le premier type d'erreur observé (erreurs d'accord entre éléments éloignés) ne différencie pas les deux populations de façon significative. En général, les erreurs dues à l'éloignement dans la phrase sont peu nombreuses : 47.8% des élèves MBIL font entre 0 et 3 erreurs (36.2% entre 4 et 6), 53.4% élèves MREG font entre 0 et 3 (30.5% entre 4 et 6). Cependant, la taille des textes produits, plus longs pour les élèves MBIL, détermine à nouveau un léger avantage en faveur de ces derniers.

En revanche, l'observation des erreurs liées à la place du verbe est plus intéressante, puisque les élèves MBIL font preuve ici d'une maîtrise nettement plus grande : 79% du groupe MBIL font entre 0 et 1 erreur (18.8% entre 2 et 3, 1.4% plus de 3), tandis que 51% de la population MREG se situe entre 0 et 1 (35% entre 2 et 3, 13% plus de 3).

Si l'on ajoute à ces résultats les considérations habituelles concernant la taille des textes, nous pouvons en conclure que les élèves MBIL ont acquis dans ce domaine une avance importante par rapport à leurs camarades de maturité régulière.

#### *La morphologie*

L'analyse des erreurs de morphologie (erreurs de conjugaison des formes verbales d'une part et erreurs de déclinaison de l'autre) a révélé un degré de maîtrise élevé et comparable pour les deux populations.

Compte tenu de la variable introduite par la différente longueur des textes, nous pouvons relever une maîtrise confirmée des formes tant nominales que verbales pour les deux populations, avec une légère avance des élèves MBIL.

En conclusion, toutes les données récoltées confirment nos hypothèses de départ : les compétences langagières des élèves MBIL se sont bien différenciées de celles des élèves MREG, avec une légère asymétrie en faveur des compétences réceptives. D'autre part, le niveau de connaissances attendu a pu être attesté.

D'autres analyses seront nécessaires pour tenter de différencier les bénéfices liés au type d'enseignement (l'immersion partielle) de ceux qui découlent de l'environnement familial.

Conformément aux objectifs de cette étude sur la maturité bilingue, énumérés dans le premier chapitre de ce document, nous allons poursuivre l'analyse des données recueillies en juillet 2001 auprès des deux mêmes populations observées jusqu'à présent, afin de :

- procéder à une deuxième mesure des compétences acquises en allemand par les élèves MBIL et MREG. Ceci nous permettra de vérifier l'état de leurs connaissances à la fin de la troisième année de gymnase, et de déterminer ainsi le degré d'efficacité du premier modèle de maturité bilingue («immersion partielle») et le développement de leurs acquisitions;
- mesurer l'impact de l'enseignement bilingue sur les résultats scolaires généraux des élèves soumis à investigation;
- procéder à une comparaison plus poussée des deux modèles successifs pratiqués dans le canton de Vaud avec d'autres expériences menées dans le monde;
- élaborer, le cas échéant, des recommandations pour l'avenir.

*Gabriella Gieruc*