

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**ÉCOLES PROFESSIONNELLES BILINGUES:
ÉVALUATION DANS LA COMPLEXITÉ ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ**

Claudine Brohy*, Jean-Luc Gurtner**

* Université de Fribourg/Freiburg, Suisse, claudine.brohy@unifr.ch

** Université de Fribourg/Freiburg, Suisse, jean-luc.gurtner@unifr.ch

Mots-clés : enseignement bilingue, politique linguistique éducative, Suisse, attitudes langagières, évaluation d'innovation

Résumé. Cette contribution porte sur l'évaluation d'un scénario d'enseignement bilingue pratiqué en différentes variantes par dix écoles professionnelles du canton de Zurich (Suisse). Ce scénario demande que les apprenants se voient offrir la possibilité de suivre une partie de leurs cours en anglais. Le nombre de tels cours, la présence ou l'absence de cours complémentaires d'anglais, la nature des filières de formation touchées ainsi que les disciplines enseignées en anglais varient d'une école à l'autre, même si la finalité de l'opération est la même pour chacune : développer les compétences en langue étrangère par son utilisation en classe plutôt que par son enseignement seul. L'évaluation a combiné approches quantitatives et qualitatives, et croisé différentes méthodes de recueil de données. Nos analyses montrent que chaque variante répond à sa logique propre et qu'il est nécessaire d'en tenir compte lors de l'évaluation d'une innovation pédagogique complexe.

1. Le contexte général de l'évaluation

1.1 Plurilinguisme et enseignement bilingue en Suisse

En Suisse, pays officiellement quadrilingue (allemand, français, italien, romanche), l'enseignement des langues revêt traditionnellement une grande importance. Deux langues étrangères (une langue nationale ainsi que l'anglais) sont enseignées dès l'école primaire (élémentaire) ce qui n'est pas sans susciter certaines réactions et oppositions. Les langues occupent dès lors une place importante dans le curriculum, elles représentent globalement environ 20% du temps d'étude. Différents formes et modèles d'enseignement bilingue et d'immersion, c'est à dire d'intégration des contenus disciplinaires et des langues, avec les mêmes objectifs disciplinaires que dans l'enseignement régulier, sont pratiquées à tous les degrés de la formation (cf. par exemple Brohy/Gurtner/Schork 2000; Bürgi 2007; Demierre-Wagner/Schwob 2004; Steffen 2013), sans que cela ne constitue la norme éducative. C'est au niveau du secondaire II (enseignement post-obligatoire, élèves de 16 à 19 ans) que ces modèles sont le plus fréquemment proposés. Différentes langues sources et langues cibles sont utilisées, les langues nationales, l'anglais, et, dans une moindre mesure, les langues de la migration.

Au vue de la souveraineté des cantons en matière d'enseignement et de politique linguistique, ces modèles sont fort disparates notamment en termes de formation du corps enseignant, de supports pédagogiques utilisés, de la durée et de l'intensité de l'utilisation de la langue seconde, de l'ancrage institutionnel et curriculaire, etc. Les cantons plurilingues (Berne, Fribourg, Grisons, Valais) et ceux situés à la frontière des langues présentent plus de modèles, ainsi que des expériences plus anciennes. Les autorités politiques cantonales en charge de l'enseignement et de la formation demandent souvent que ces projets et expériences pilotes soient évalués, souvent à large échelle ; la demande porte généralement sur plusieurs dimensions à la fois, telles que effets sur les compétences langagières et disciplinaires, aspects institutionnels (par exemple l'impact sur le travail des enseignants, le fonctionnement ou l'organisation des écoles) ou stratégiques (effets

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

sur les flux d'étudiants, leurs motivations à choisir ces programmes ou à les éviter, sur leurs satisfactions personnelles, ainsi que sur les besoins de qualification des enseignants, etc.).

1.2 La formation professionnelle en Suisse

Comparée à d'autres pays, la formation professionnelle est hautement valorisée en Suisse, en particulier en Suisse alémanique. Elle concerne le 66% d'une classe d'âge, alors que seuls 20% obtiennent un Baccalauréat général au terme d'une formation dans un lycée. La formation, appelée *apprentissage*, se déroule essentiellement en système dit *dual* (entreprise – école) : les apprenant-e-s fréquentent une école professionnelle un à deux jours par semaine seulement et se forment le reste du temps directement dans une entreprise. Selon les professions, la formation dure 3 ou 4 ans. Elle débouche dans la plupart des cas sur un Certificat professionnel mais il existe aussi la possibilité de faire un Baccalauréat professionnel et d'intégrer par la suite les Hautes écoles spécialisées. Les classes des écoles professionnelles accueillent un public linguistiquement et culturellement très hétérogène qui peut toutefois varier fortement d'une école à l'autre. Etant donné le peu de temps passé à l'école professionnelle la moitié des apprenant-e-s n'a plus de cours de langues étrangères durant la formation professionnelle, ce qui constitue une rupture entre l'école obligatoire, durant laquelle au moins trois langues doivent être apprises, et le monde du travail, qui se déroule de plus en plus de manière plurilingue. Dans certains cantons, un enseignement bilingue tardif très partiel, appelé *bili*, a été mis en œuvre pour combler cette lacune.

2. Contexte spécifique de l'évaluation

2.1 Bili dans les écoles professionnelles zurichoises

De 1999-2004, les autorités scolaires zurichoises ont mis en route un projet pilote dans dix écoles professionnelles du canton (cf. Jansen O'Dwyer 2002 et 2007 ; Jansen O'Dwyer/Nabholz 2003 et 2004 ; MBA 2007 ; Nabholz 2002). Il s'agit d'utiliser partiellement une langue étrangère (essentiellement l'anglais mais aussi le français dans une moindre mesure¹) pour enseigner certaines disciplines générales ou professionnelles. Pour les disciplines enseignées ainsi, les enseignant-e-s peuvent choisir parmi trois modèles selon l'intensité d'utilisation de la langue cible à l'intérieur de la discipline :

- Modèle basique : au moins 33 % de la matière est enseignée dans la langue cible,
- Modèle standard : au moins 50 % de la matière est enseignée dans la langue cible,
- Modèle avancé : au moins 75 % de la matière est enseignée dans la langue cible (cf aussi SBBK2003).

Par le choix des filières dans lesquelles un tel enseignement est proposé, les conditions d'accès fixées aux apprenants, les matières enseignées en anglais, l'organisation des cours bilingues, la formation des enseignant-e-s, etc., chaque établissement, chaque classe voire chaque apprenant peut expérimenter alors dans les faits une variante spécifique d'une même idée.

2.2 Le mandat de l'évaluation

Avant d'étendre *bili* à d'autres écoles dans le canton, le Ministère de l'éducation du canton de Zurich a donné mandat au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg d'évaluer tant les produits que les processus de cette innovation (Brohy/Gurtner 2011 ; Brohy/Genoud/Gurtner (2014). Ainsi cette évaluation avait pour but :

- D'établir une base pour le développement de l'enseignement bilingue dans les autres écoles professionnelles du canton de Zurich,
- De renseigner le mandant sur les forces et faiblesses du projet actuel,

1. Dans cette contribution, nous nous concentrons sur l'anglais langue cible.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- D'analyser les bénéfices et les résultats de l'enseignement bilingue dans les écoles professionnelles,
- De répondre à certaines questions précises, par exemple : Quelles sont les compétences en anglais des apprenants ? Comment se déroule l'organisation d'examens finaux bilingues? Quelles sont les disciplines qui se prêtent le mieux pour bili? Quelle est l'efficacité de bili? Quel est le rôle de bili dans le développement de l'école?

Tous les acteurs et partenaires du projet devaient être inclus dans l'évaluation : apprenant-e-s, enseignant-e-s, directions d'école, Ministère de l'éducation, formatrices et formateurs.

3. Méthodes et instruments de mesure

Etant donné la complexité de l'évaluation, le nombre d'écoles et de personnes engagées, nous avons opté pour des techniques d'évaluation diverses comprenant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives, procédant par sondages, avec recoupements de données, auprès des divers partenaires engagés. Nous nous sommes penchés à la fois sur les *processus*, comme la charge de travail pour les enseignants, la satisfaction des participant-e-s, les attitudes envers bili et le plurilinguisme, le fonctionnement de l'école (horaires, organisation et préparation des cours et des examens bilingues, etc.), ainsi que sur les *produits*, comme les notes obtenues par les apprenant-e-s en anglais comme dans les disciplines professionnelles, leurs résultats à des tests d'anglais – des C-Test (cf. Lenz 2010) et un test de vocabulaire –, leurs auto-évaluations en anglais, selon les descripteurs du Cadre européen commun de références pour les langues (Conseil de l'Europe 2001), ainsi que sur bon nombre de données provenant de mesures auto-rapportées. Les résultats obtenus par les apprenant-e-s bili ont été comparés à ceux d'apprenant-e-s ayant suivi les mêmes cours mais enseignés en allemand exclusivement. Tous les acteurs ont reçu un questionnaire sociolinguistique en ligne ou sous forme électronique, comportant des questions ouvertes et fermées, ayant trait à leur parcours linguistique, leurs visions de l'utilité et de l'usage de l'anglais dans les domaines de la vie courante, les avantages d'avoir des compétences en anglais pour l'avenir professionnel. Selon les cas, l'enquête portait aussi sur l'impact des cours donnés en anglais sur les compétences acquises en allemand (apprenant-e-s bili), sur les besoins de formation en matière d'anglais et de didactique immersive (enseignant-e-s bili), etc. Le Tableau 1 récapitule les différents outils d'évaluation utilisés pour les différents acteurs concernés.

Apprenants bili	Autres apprenants	Enseignants	Directions d'établissement	Autorités
- Questionnaire sociolinguistique	- Questionnaire sociolinguistique	- Questionnaire sociolinguistique	- Questionnaire sociolinguistique	- Interviews avec les formateurs
- Tests d'anglais (vocabulaire, C-test)	- Tests d'anglais (vocabulaire, C-test)	- Interviews	- Interviews	- Interviews avec les responsables
- Auto-évaluation en anglais	- Auto-évaluation en anglais	- Observations en classe		- Analyse de la documentation officielle (sites Internet, dépliants, bases légales, etc.)
- Notes d'examens	- Notes d'examens	- Observations d'examens bilingues		
- Discussions en groupes				
- Observations en classe				
- Observation d'examens bilingues				

Tableau 1 : Outils d'évaluation utilisés et catégories de personnes concernées

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4. Quelques résultats de l'évaluation

4.1 Evaluation des processus

L'évaluation a porté sur dix écoles, 35 enseignant-e-s, 71 classes et plus de 1100 apprenant-e-s. Il ressort de cette évaluation que l'information sur bili prodiguée aux apprenant-e-s avant le début des cours bilingues semble être insuffisante, car 48 % de ceux qui n'ont pas choisi bili ignoraient l'existence d'un tel programme au sein de leur école. Mais le projet fait également peur : 38 % des apprenant-e-s ne l'ont pas choisi parce qu'ils craignaient le surcroît de travail ou les moins bons résultats scolaires. Bili reste ainsi un programme marginal : entre 1 et 9 % des apprenant-e-s des écoles impliquées ont choisi le programme, toutefois, dans une école technique avec filière informatique, environ un quart des apprenant-e-s ont choisi bili, une proportion à mettre en lien avec l'utilisation fréquente de l'anglais dans ce domaine.

Les enseignants impliqués, dont la plupart sont des germanophones avec des formations très diverses, estiment généralement avoir un bon niveau dans la langue anglaise (C2 en compréhension, C1 en production). Malgré le fait que même le programme bili basique doit contenir au moins 33 % d'anglais dans une discipline, nombre d'entre eux reconnaissent ne pas avoir pu tenir cette proportion, mais les taux indiqués sont très variables d'une classe à l'autre.

En matière d'attitudes, il y a une grande variation entre les réponses des apprenant-e-s (pour une évaluation des attitudes d'apprenants dans une école professionnelle bilingue, cf. aussi Dalton-Puffer/Hüttner/Schindelegger/Smit 2009), mais aussi entre les réponses des apprenants et celles des enseignant-e-s. La Figure 1 montre par exemple l'avis des enseignant-e-s (en vert) et des apprenant-e-s (en bleu) à l'égard de différentes affirmations concernant les conditions, le contexte, les effets et les conséquences de bili, sur une échelle allant de 0 = pas du tout d'accord, à 1 = pas d'accord, 2 = ne sais pas, 3 = d'accord et 4 = tout à fait d'accord.

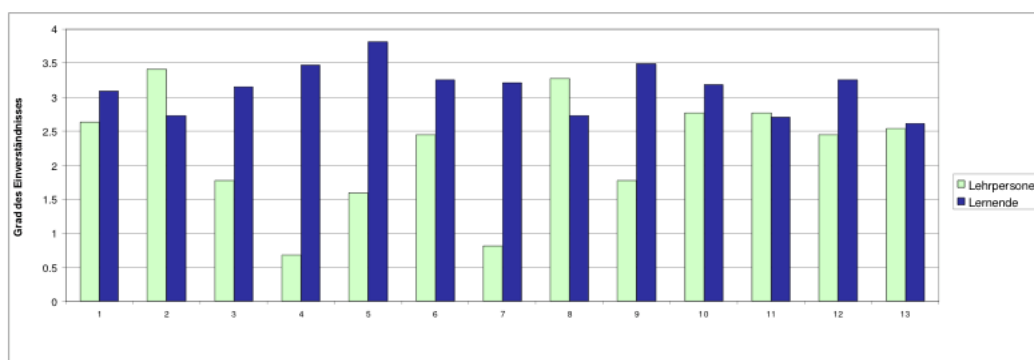


Figure 1 : Avis des enseignants et des apprenants face à différentes affirmations concernant bili

Les affirmations proposées étaient les suivantes :

1. Les apprenant-e-s doivent plus travailler pour les cours bili que pour les cours monolingues,
2. Dans les cours bili, les apprenant-e-s maîtrisent les contenus tout aussi bien que dans les classes monolingues,
3. Bili s'adresse à des apprenant-e-s ayant des capacités au dessus de la moyenne,
4. Les compétences en allemand patissent dans les programmes bili,
5. Pendant les leçons bili les apprenant-e-s aiment utiliser d'autres langues que l'anglais ou l'allemand,
6. Pendant les leçons bili les apprenant-e-s sont plus concentrés que durant les leçons données en allemand,
7. Pendant les leçons bili, on perd beaucoup de temps à passer d'une langue à l'autre,
8. Dans les cours bili, la matière profite du changement de perspective induit par le recours à deux langues,

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

9. Dans les cours bili, pendant les travaux à deux ou en groupes, les apprenant-e-s'utilisent généralement l'anglais,
10. Les apprenant-e-s-ont plus de plaisir à travailler pendant les cours bili que pendant les cours donnés en allemand,
11. Les notes des tests et examens des cours bili ressemblent aux résultats des tests et examens effectués dans les cours en allemand,
12. Les apprenant-e-ssont plus actifs durant les cours bili que durant les cours donnés en allemand,
13. Tous les apprenant-e-s du canton de Zurich devraient avoir des cours bili.

Si les réponses des apprenant-e-s et des enseignant-e-s aux affirmations 11 et 13 sont très proches, elles divergent fortement pour les affirmations 4, 5, 7 et 9 notamment.

Etant donné qu'en Suisse la discussion autour des langues secondes et étrangères à apprendre à l'école et leur chronologie d'apprentissage est très virulente – certaines personnes plaident pour une seule langue étrangère à l'école, en l'occurrence souvent l'anglais, alors que d'autres donnent la priorité aux langues nationales – nous avons voulu savoir si les apprenant-e-s auraient choisi bili en français à la place de l'anglais(cf. Tableau 2). La réponse est sans appel : près de 80 % des apprenant-e-s déclarent qu'ils n'auraient certainement pas choisi le français pour des cours bilingues alors que moins de 5 % auraient certainement choisi le français comme langue cible. Cette attitude face à la deuxième langue nationale laisse songeur.

<i>Réponse possible</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Certainement	18	4.9
Peut-être	41	11.3
Certainement pas	287	78.9
Je ne sais pas	18	4.9
Total	364	100

Tableau 2 : Si j'avais eu le choix entre l'anglais et le français pour bili j'aurais choisi le français...

4.2 Evaluation des impacts

L'évaluation des impacts de bili s'est basée sur les notes obtenues par les apprenant-e-s en anglais et dans les autres disciplines et sur leurs compétences en anglais telles qu'évaluées par des tests mais également par les apprenant-e-s(auto-évaluation), ceci en comparaison avec le groupe de contrôle.

4.2.1 Notes en anglais et dans les disciplines

Comme nous le mentionnions en introduction (1.2), seule une moitié des apprenant-e-s des écoles professionnelles continuent à étudier les langues étrangères sous forme de cours d'anglais. Nous avons cependant voulu savoir comment se situent les moyennesobtenues en cours d'anglais dans les classes bili, lorsque de tels cours continuent d'exister,et celles qu'on observe dans les classes régulièresqui conservent de tels cours. La comparaison montre que les notes d'anglais en classe bili sont légèrement inférieures à celles obtenues dans les classes régulières continuant à étudier l'anglais (cf. Figure 2 à gauche) ; cela s'explique probablement par des attentes plus élevées des professeurs d'anglais face aux apprenant-e-s bili et par une sévérité accrue de leur part vis à visde leurs performances.Mais cela peut aussi être mis en lien avec un changement de stratégies de communication des apprenant-e-s ayant suivi le programme bili ; aux dires de leurs enseignants,ceux-ci seraient plus spontanés et éprouveraient moins d'anxiété à communiquer en anglais, stratégies qui peuvent les conduire à prendre davantage de risques dans leurs expressions et qui constituent des compétences difficiles à évaluer dans un contexte scolaire.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Dans les disciplines, les notes récoltées dans les classes bili sont légèrement inférieures à celles des classes monolingues (cf. Figure 2 à droite), mais la différence n'est pas significative. Dans les interviews, les enseignants concernés et les directions d'école estiment également ne pas voir de différences entre les deux populations d'apprenant-e-s.

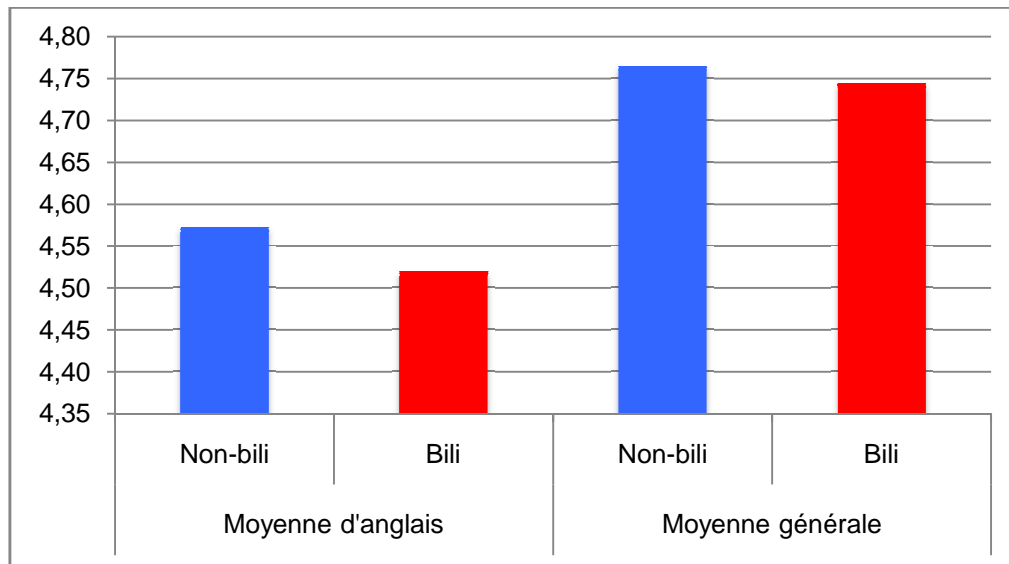


Figure 2 : Résultats scolaires des apprenant-e-s en fin d'apprentissage

4.2.2 Tests d'anglais

Afin d'obtenir une mesure plus objective du niveau d'anglais des apprenant-e-s un même test d'anglais a été proposé aux élèves des classes bili et à ceux de classes comparables enseignées en allemand exclusivement. Ces tests d'anglais comprenaient quatre C-Tests (des textes à trous présentant vingt mots ou parties de mots manquants à compléter), ainsi que huit tests de connaissance de vocabulaire (WS) sur le principe du choix multiple. Délibérément, ni les C-Tests ni les épreuves de vocabulaire ne s'apparentaient au domaine professionnel étudiés par les apprenant-e-s. Ces tests ont été proposés aux apprenant-e-s de première année (bili et non-bili), à leur arrivée à l'école et aux élèves de deuxième année. Dans les douze épreuves les élèves bili présentent en deuxième année de formation de meilleurs résultats que les élèves non-bili de classes comparables (groupe de contrôle). Dans dix cas sur douze les effets d'interactions entre la première et la deuxième année sont significatifs. Ainsi, à titre d'exemple, dans le C-Test 3 (cf. Figure 3 à gauche), les apprenant-e-s ont pratiquement le même score en première année, alors que les résultats divergent fortement en deuxième année où les apprenant-e-s bili obtiennent des résultats plus élevés. S'il n'y a pas d'effet d'année d'études, on observe un effet de programme ($p < .01$) ainsi qu'un effet d'interaction ($p < .01$). Autre exemple : pour le test de vocabulaire 8 (WS 8, cf. Figure 3 à droite), les élèves bili ont présenté des résultats inférieurs à ceux des élèves des classes contrôle en première année, mais les résultats en deuxième sont en faveur du groupe bili. Ici, il n'y a pas d'effet des années d'études non plus pas d'effet de programme, mais un effet d'interaction ($p < .01$). La baisse régulièrement observée dans les performances des élèves non-bili atteste des effets désastreux sur la maîtrise de cette langue lorsque, après plusieurs années d'étude de cette langue durant la scolarité obligatoire, l'enseignement de celle-ci s'interrompt brutalement ou ne s'opère plus que de façon très sporadique (cf 1.2 ci-dessus).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

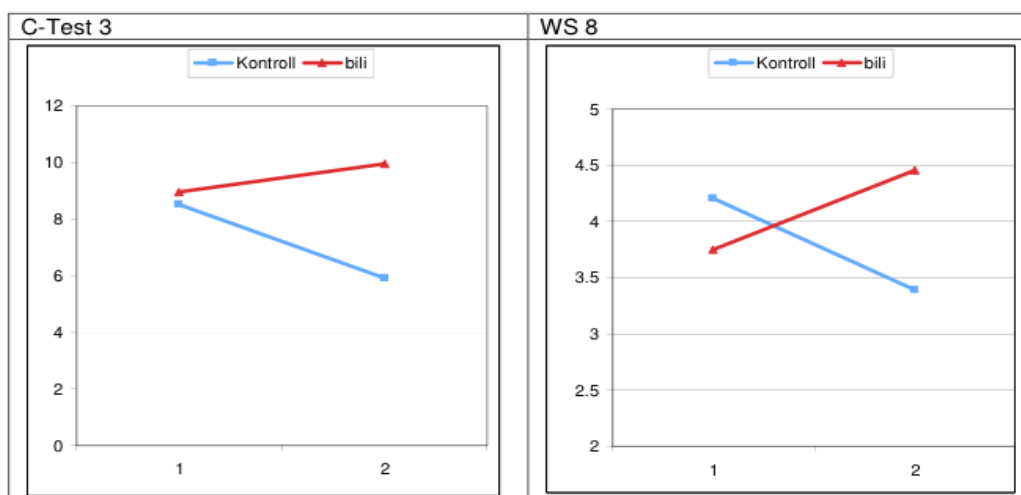


Figure 3 : Résultats des apprenants pour deux subtests spécifiques d'anglais

4.2.3 *Auto-évaluation en anglais*

Pour les besoins de notre évaluation, les apprenant-e-s bili et les élèves des filières monolingues (groupe de contrôle) ont évalué leurs compétences en anglais selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Alors qu'en première année, le groupe bili est en moyenne inférieur au groupe de contrôle pour toutes les compétences testées, le groupe bili est en deuxième année supérieur d'un demi-niveau par rapport au groupe de contrôle pour quatre compétences sur cinq et d'un quart de niveau pour la compétence restante (s'exprimer oralement en continu). Le groupe bili s'évalue entre B1 et B1+ pour toutes les compétences alors que les élèves du groupe de contrôle ne s'évaluent au niveau B1 que pour la compréhension orale.

4.2.4 *De quelques autres mesures auto-rapportées*

L'enseignement bili semble ouvrir une utilisation accrue de l'anglais en dehors de l'école, les apprenant-e-s du groupe bili estimant avoir recours à l'anglais significativement plus souvent que les élèves du groupe de contrôle dans sept des dix situations proposées. Selon ces élèves, l'utilisation de l'anglais ne nuit pas aux compétences en allemand, ce qui est un résultat fréquemment évoqué dans des évaluations et enquêtes sur l'enseignement bilingue.

Pour les enseignant-e-s, bili donne plus de travail au niveau de la préparation des cours, les supports pédagogiques manquent souvent et doivent donc être conçus par les enseignant-e-s eux-mêmes (cf. par exemple Gribi Zemp/Jaggi/Bornand 2006). Toutefois, ils disent être motivés et éprouver plus de satisfaction dans leur enseignement, bili donnant même un nouvel élan à leur carrière. A noter que les enseignant-e-s bili sont souvent plus âgés que leurs collègues travaillant dans les classes monolingues, ce qui pourrait à moyen terme poser un problème de relève.

Les directions d'écoles sont conscientes de l'engagement des enseignant-e-s et saluent leur motivation et leur implication élevées. A part une école qui envisage une extension significative du programme, les autres directions prévoient certes toutes le maintien de bili, mais son extension devrait rester faible.

5. Conclusion

Notre évaluation des classes bili zurichoises atteste d'une satisfaction globale chez tous les acteurs de l'innovation et d'un impact prometteur de ce programme sur les acquis des apprenant-e-s; nos

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

discussions avec les apprenants et les réponses aux questionnaires font apparaître que 90% des répondants déclarent se « sentir bien » dans les classes bili. Les contenus disciplinaires professionnels sont maîtrisés de manière équivalente dans les classes bili et les classes de contrôle et les compétences des élèves en anglais sont supérieures dans les classes bili, comme le révèlent les tests de langues et l'auto-évaluation des élèves ; sice résultat ne se traduit pas dans les notes d'anglais des élèves, les enseignant-e-s et les directions d'écoles reconnaissent cependant que l'utilisation de l'anglais par les apprenant-e-s bili est plus spontanée et plus aisée, et qu'ils semblent éprouver moins d'anxiété lors des prises de parole dans cette langue.

Sous l'angle des processus, nous avons cependant pu constater que la langue cible restait insuffisamment exploitée. Ainsi, environ un tiers des enseignant-e-s utilise moins d'anglais que ne le prévoit le modèle basique (au moins 33 % de la discipline concernée). Les examens bilingues restent une exception, par crainte de la difficulté supplémentaire qu'ils pourraient engendrer et par peur de recours en cas d'échec. Les observations que nous avons pu conduire durant le déroulement de tels examens montrent toutefois que de tels risques ne sont pas vérifiés et qu'on pourrait sans autre envisager davantage d'examens bilingues. De même, l'analyse de l'offre de cours montre qu'il n'y a que peu de cours ou programmes bili en français, mais que 27 % des enseignant-e-s sondés utiliseraient volontiers le français comme langue d'enseignement au lieu ou en plus de l'anglais.

A la question des autorités scolaires zurichoises qui voulaient savoir quelles sont les disciplines qui se prêtent le mieux à un enseignement bilingue, nos données montrent que toutes les disciplines se prêtent à un tel enseignement ; les cours d'éducation générale sont néanmoins privilégiés, étant donné qu'ils présentent des thèmes riches et variés, et qu'ils permettent de développer des compétences linguistiques diverses (argumentation, littéracie, etc.). Les observations en classe ont montré que les apprenants font preuve de stratégies interlinguistiques, passant et repasant de l'allemand standard au dialecte alémanique, de l'anglais aux langues de la migration pour échafauder du sens.

En matière d'évaluation, on soulignera que l'opération s'est révélée délicate à conduire, en raison de l'extrême diversité des variantes adoptées par les différents établissements. Seule une démarche croisée, mettant en balance l'avis de différents acteurs et empruntant des méthodes diverses pour recueillir une même information permet dans un tel cas d'obtenir des résultats plus ou moins fiables. Ainsi, les notes d'examen en anglais et, dans une moindre mesure, les interviews avec les enseignants n'ont montré aucune différence entre les classes bilingues avec cours en anglais et les classes régulières alors que les tests d'anglais et les auto-évaluations ont fait apparaître des différences très significatives entre ces deux types de classes. Chaque méthode répond à sa logique propre et introduit ses propres biais. Il est dès lors nécessaire d'en prendre conscience et d'en tenir compte lorsqu'on doit évaluer une innovation pédagogique complexe et multi-site. Attention aussi aux inférences hâtives qu'on pourrait être tenté de faire a priori. Ainsi, par exemple, la motivation des enseignants à choisir d'enseigner en anglais s'est révélée un faible prédicteur de leur satisfaction à œuvrer dans ce type de classe.

Paradoxalement également, nos observations montrent que les jugements que formulent les personnes concernées ne correspondent pas toujours aux réponses qu'on obtient lorsqu'on aborde les mêmes « objets » directement. Ainsi on constate par exemple que les enseignant-e-s et les directions d'école sont davantage convaincus des bénéfices qu'on peut tirer d'un tel enseignement que les élèves pour lesquels ce programme avait été pensé alors même que les résultats de ces élèves plaident en faveur de celui-ci, lorsqu'on les compare à ceux obtenus par des élèves des classes monolingues. On veillera dès lors à approcher toutes données de manière directe et indirecte à la fois pour garantir un bilan crédible des qualités et des défauts d'une innovation scolaire multiforme.

6. Références

Brohy, C. & Gurtner, J.-L. (2011). *Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich. Schlussbericht*. Freiburg : Universität Freiburg.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Brohy, C.; Genoud, P. A. & Gurtner, J.-L. (2014). Discourse on multilingualism, language competence, use and attitudes in German-English bilingual vocational schools in Switzerland. In A. Otwinowska & G. De Angelis, G. (Ed.), *Teaching and learning in multilingual contexts* (pp. 167-198). Bristol : Multilingual Matters.
- Brohy, C., Gurtner, J.-L. & Schork, J. (Ed.) (2000). *Evaluation des Schulprojekts Samedan. Schlussbericht zu Handen des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden*. Fribourg : Université de Fribourg: Sciences de l'éducation.
- Bürgi, H. (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern : Hep.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V. & Smit, U. (2009). Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 17-25.
- Demierre-Wagner, A. & Schwob, I. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- Gribi Zemp, L., Jaggi, J. & Bornand, J. (2006). *Themeneinheit M. Kultur/culture (bilingual D/E)*. Zürich: Compendio.
- Jansen O'Dwyer, E. (2002). Die Lehrlinge zur Sprache bringen. Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen. *Babylonia*, 4, 53-60.
- Jansen O'Dwyer, E. (2007). *Two for one. Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts*. Bern : Hep-Verlag.
- Jansen O'Dwyer, E. & Nabholz, W. (2003). Pilotprojekt "bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen". *Babylonia*, 3-4, 72-75.
- Jansen O'Dwyer, E. & Nabholz, W. (2004). *Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern : Hep-Verlag.
- Lenz, P. (2010). C-Tests. Matériels non publiés.
- Mašek, A. (2009): KV zweisprachig absolvieren. *Contact*, 5, 26.
- MBA (2007). Fit for life – Bilingualer Sachunterricht an Berufsfachschulen. Zürich : Fachstelle Fremdsprachen.
- Nabholz, W. (2002). Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge. *Babylonia*, 4, 50-52.
- SBBK (2003). Die zweite Sprache in der Berufsbildung: Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht. 21. November. www.sbbk.ch/dyn/bin/20099-19889-1-bili.pdf [5.1.2014]
- Schwab, D. (2009). Bilingualer Unterricht: Wenn Gewerbler zweisprachig lernen. *Spektrum*, 1, 6-7.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang.