

Edo Poglia, Cristina Galeandro

Lugano

Gé Stoks

Locarno

Kathya Tamagni Bernasconi

Bellinzona

Acquisition et gestion des compétences en langues secondes

École, formation continue, expériences professionnelles et privées

One of the most burning political and educational issues in Switzerland today is the choice and the place of foreign languages in the school curriculum. The key challenges are both of a utilitarian nature (which language, French/German or English is most efficient from an economic or professional point of view ?) and of a cultural nature regarding identity (what would be the national identity if the Swiss from the various linguistic regions of the country communicate with one another in English?).

This debate is even more impassioned since it is based on several implicit assumptions, such as:

- *What happens at the level of compulsory education, in particular at the lower secondary level (which languages, at which stage? how many lessons, etc.) determines the level of competence attained in adult life;*
- *Mastery of one or several foreign languages is essential for your professional career and meets the demands of employers;*
- *Knowing and using one or more foreign language strongly influences cultural configurations and individual and collective identities.*

These implicit assumptions are being addressed in the national research project 56, on which this article is based.

S'il y a aujourd'hui en Suisse un problème brûlant dans le domaine de la politique et de la pratique éducative, c'est bien celui du choix et de la place des langues secondes dans les programmes scolaires. Les enjeux essentiels sont tant d'ordre utilitaire (laquelle, du français/allemand ou de l'anglais, est la langue la plus efficace du point de vue économique et professionnel?) que culturel et identitaire (qu'en serait-il de «l'identité nationale» si les Suisses des diverses régions linguistiques communiquaient entre eux en anglais?).

Ce débat est d'autant plus acharné qu'il se base sur divers implicites, tels que:

- ce qui se passe à l'école obligatoire, en particulier au secondaire I (quelles langues, à quel moment, pour combien d'heures, etc.), détermine le niveau de compétence linguistique atteint à l'âge adulte;
- la maîtrise d'une ou plusieurs langues secondes est essentielle pour la carrière professionnelle et répond à la demande des employeurs;
- savoir et utiliser une/des langue(s) seconde(s) influence fortement les configurations culturelles et identitaires individuelles et collectives.

Ces sont ces implicites qui ont été thématiques par le projet de recherche du PNR 56 qui est à la base du présent article.

1. L'école... et la vie

Depuis une vingtaine d'années et suite à la globalisation économique, l'importance croissante de l'anglais a remis au centre des débats politiques la question

des langues secondes et complexifié encore plus la tâche de l'école suisse, déjà confrontée au multilinguisme «national». La position des responsables politiques et pédagogiques est d'autant plus inconfortable qu'elle baigne souvent dans la certitude de la responsabilité centrale sinon unique de l'école (notamment celle du secondaire I) en ce qui concerne la formation des futurs professionnels et des citoyens suisses du point de vue linguistique. Cette «certitude» n'a été que peu ébranlée par les études qui nous montrent la complexité des mécanismes d'acquisition des langues secondes: ainsi Grin (1999) rappelle l'impact des cours privés de langues, de l'utilisation des langues en famille et des séjours à l'étranger, alors que Pekarek Doehler (2000) met l'accent sur l'influence des différents contextes d'apprentissage. Tremblay et Gardner (1995) insistent sur les motivations et les caractéristiques individuelles des apprenants alors que Castellotti et Moore (2002) montrent que les élèves ont parfois une image des langues qui peut même les amener à refuser de les apprendre. D'autres auteurs, notamment Dabène (1997), nous rendent conscients du fait que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes et caractéristiques et de leur statut respectif, influencent les stratégies mises en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Diverses études, dont celle très récente de Werlen (2008), rappellent l'impact des variables socioéconomiques (elles mêmes liées à la formation) et générationnelles sur les niveaux de compétence en langues secondes des adultes.

Pour sa part le Conseil de l'Europe

(2001), exprimant une position politique, acquise néanmoins sur la base des travaux de ses experts, reconnaît que la configuration d'une compétence plurilingue atteinte au terme des études peut prendre, par la suite, des formes différenciées selon les expériences personnelles et professionnelles de chaque individu.

Le projet PNR56 «Compétence plurilingue et identité des jeunes adultes en Suisse italienne» a voulu examiner de près cette problématique en prenant sous la loupe une situation cantonale particulièrement significative: celle du Tessin, dont l'école propose non pas deux mais trois langues secondes et où le débat identitaire est particulièrement vivace.

2. Une méthodologie articulée pour une problématique complexe

Notre projet a eu l'ambition de jeter un regard sur l'ensemble du processus d'acquisition et de gestion des compétences en langues secondes des jeunes au seuil de la maturité (30 ans), en considérant les divers mécanismes et facteurs impliqués dans ce processus: ceux liés à l'organisation scolaire, ceux de type pédagogique-motivationnel, social (par ex. la provenance familiale) et culturel, sans oublier certains facteurs individuels; il s'agissait par ailleurs d'évaluer l'effet de la maîtrise des compétences en langues secondes du point de vu professionnel, social et culturel-identitaire.

Ces réalités ont été observées non seulement ex-post (comme c'est souvent le cas dans les recherches de ce genre) mais à divers moments de la vie, depuis la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 30 ans, et ceci de manière à produire des résultats représentatifs pour une cohorte entière de la population.

Le projet a plus précisément étudié l'évolution des compétences en français, en allemand et en anglais sur une période de 15 ans à partir de la scolarité obligatoire, en les rattachant à des

données précises comme la réussite et le vécu scolaire (Donati & Lafranchi, 2007). Il s'est agit ensuite de mettre en relation les processus d'acquisition de ces compétences avec l'ensemble des parcours tant formatifs que professionnels, culturels et identitaires.

L'étude de cette problématique complexe a requis une méthodologie articulée en divers méthodes quantitatives et qualitatives:

- enquête par questionnaire (2007) sur un échantillon représentatif (n≈900) de la cohorte des jeunes tessinois de 30 ans (env. 2800);
- exploitation des données d'une étude longitudinale (depuis 1992) sur la cohorte ayant terminé l'école secondaire I la même année (la même qui avait 30 ans en 2007);
- test linguistique Dialang¹ (2007-08): environ 150 tests sur 100 sujets;
- entretiens biographiques semi-structurés (2008) avec 40 sujets de l'enquête quantitative;
- d'autres méthodes ont aussi été utilisées dont des *focus groups* (2009) avec des responsables du personnel d'entreprises et de l'administration.

Dans le présent article, il s'agira d'examiner les processus d'acquisition des compétences en langues secondes (et en partie leur gestion), en se focalisant sur l'impact de l'école secondaire et des autres modalités (formelles et informelles) d'apprentissage et en négligeant par contre les facteurs sociaux, culturels et individuels de même que les conséquences professionnelles et identitaires.

3. Evaluer les compétences linguistiques

La clé de voûte du projet étant les *compétences linguistiques*, nous avons jugé nécessaire de ne pas nous contenter d'indications génériques sur les niveaux auto-évalués de compétence, mais de disposer d'une échelle

suffisamment précise et, spécialement, d'un instrument de contrôle de cette autoévaluation.

Nous avons donc proposé aux sujets de s'auto-évaluer (en dialogue et lecture) à l'aide des six descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de la grille inhérente, auxquels on a ajouté un niveau: l'échelle allant ainsi du niveau «aucune compétence» (<A1) à «utilisateur expérimenté» (C1, C2) en passant par «utilisateur élémentaire» (A1, A2) et «utilisateur indépendant» (B1, B2)².

Conscients que ce type d'autoévaluation peut être sensible à des facteurs non-linguistiques telles les conditions de passation, la motivation, le genre des sujets pris en considération (Van Onna & Jansen, 2006; Alderson, 2005; Roever, 2001), il nous a paru nécessaire d'en contrôler la fiabilité. Nous avons choisi de le faire à l'aide du test online Dialang en faisant passer un nombre consistant de tests (env. 150) à env. 100 sujets qui s'étaient préalablement auto-évalués.

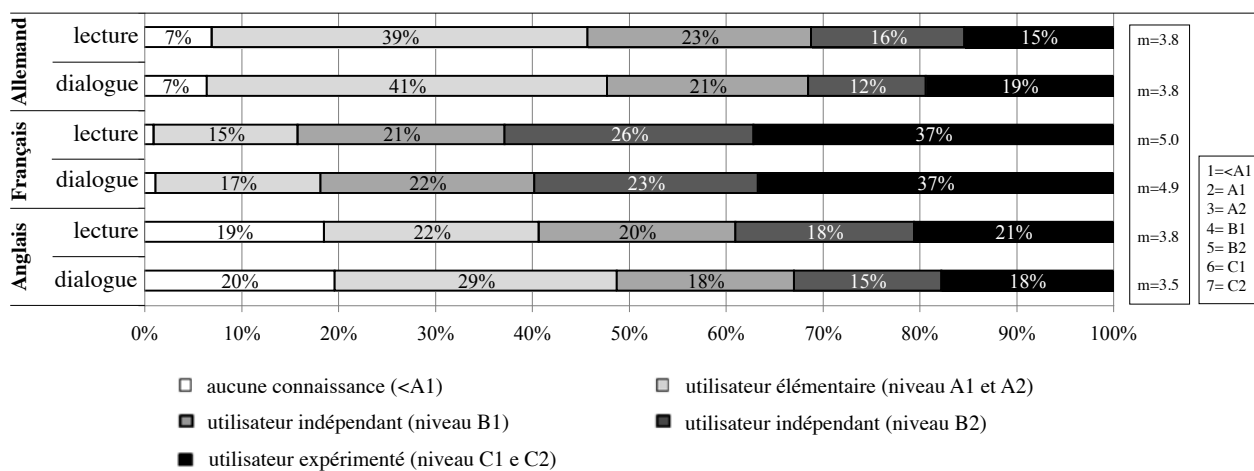
Sur la base des résultats obtenus, on a pu conclure que l'autoévaluation réalisée avec la grille choisie est suffisamment fiable³ (3/4 des sujets s'évaluent de manière relativement «correcte» par rapport au test Dialang, avec une légère tendance à surestimer ses propres compétences) et donc aussi les données recueillies avec l'autoévaluation par questionnaire.

4. Compétences linguistiques et utilisation

4.1 Compétences linguistiques actuelles⁴ des jeunes tessinois

Environ 14% des personnes ont de bonnes connaissances (≥B2) dans toutes les trois langues, environ 25% ont de bonnes connaissances au moins en français et anglais (ou en français et allemand) et environ 16% en allemand et anglais. Au vu de ces données, on peut constater que la récupération

Fig. 1 Compétences linguistiques en dialogue et lecture⁵



postsecondaire de l'anglais, qui, à l'époque où ces sujets fréquentaient l'école secondaire, n'était pas une matière obligatoire, a été suffisante pour amener une large partie de la population au même niveau qu'en allemand, langue traditionnelle de l'école.

4.2 Utilisation des compétences linguistiques au travail et dans la vie privée

Comme on pouvait s'y attendre, l'utilisation (prise de parole) de plusieurs langues est plus importante au travail que dans la vie privée. Globalement, 62% des jeunes interrogés utilisent au moins deux langues dans leur vie professionnelle (52% dans la vie privée), 40% au moins trois (26% dans la vie privée) et 17% quatre ou plus (11% dans la vie privée): au travail, ils parlent en moyenne 2.2 langues, donc 1.2 langues secondes. On retrouve la même configuration pour l'écoute alors que pour la lecture et l'écrit on est dans le cas de figure inverse: le monolinguisme est plus fréquent dans la vie professionnelle que dans la sphère familiale. Enfin, peu de personnes (entre 5% et 10%) parlent les langues examinées exclusivement dans la vie privée. Les modalités linguistiques les plus utilisées au travail sont «l'écoute»

et «la prise de parole» (en allemand par ex. env. 45%) suivies de «la lecture» et assez loin de «l'écriture» (en allemand moins de 30%).

En ce qui concerne la différence entre les langues, on constate qu'au travail presque la moitié des jeunes utilise (prise de parole) le français et l'allemand et un tiers l'anglais. Par ailleurs, peu de personnes (5%) utilisent une autre langue étrangère outre les trois précitées. Dans la vie privée, l'utilisation de toutes les langues secondes est moins intense (d'environ 2/3) et la situation est plus équilibrée par rapport à l'anglais.

À noter aussi que, même dans le privé, seulement un quart des personnes parle (encore...) le dialecte.

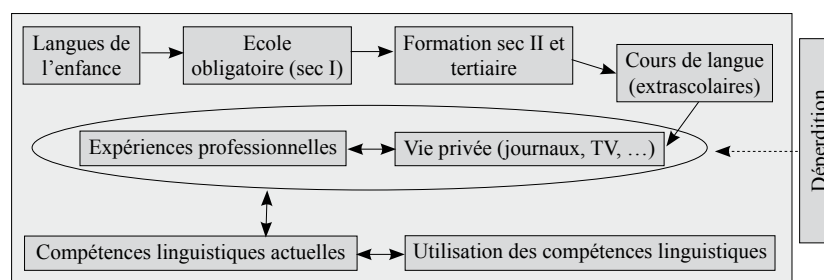
Les entretiens biographiques ont en outre montré que:

- la langue française est tellement présente dans la vie quotidienne au Tessin, tant sur le plan professionnel que privé que sa connaissance et son utilisation ne sont pas particulièrement emphasized;
- pour diverses situations professionnelles, la connaissance de l'italien est amplement suffisante.

5. Acquisition des compétences linguistiques: des processus en cascade

Pour évaluer l'impact des divers processus d'acquisition et de la gestion des compétences linguistiques, nous avons utilisé le schéma de la Fig. 2, dont nous n'examinons ici que les articulations les plus importantes⁶.

Fig. 2 Processus d'acquisition des langues secondes



5.1 Effet de l'école obligatoire sur l'acquisition de compétences en langues secondes

5.1.1 Réussite à l'école obligatoire⁷

La réussite scolaire générale (de même que celle dans les langues prises séparément⁹) au secondaire I peut donc être considérée comme un bon prédicteur du futur linguistique (alle-

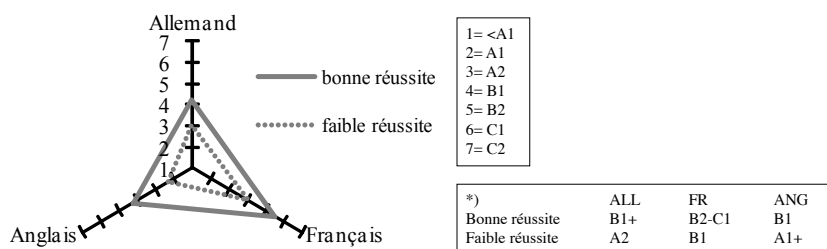
compétences acquises par la suite. À noter néanmoins que lors des entretiens divers sujets ont affirmé que les bases scolaires sont peu exploitables hors du contexte scolaire et qu'elles seraient bien moins fragiles si elles étaient plus proches de l'utilisation dans la vie réelle.

qui ont vécu positivement les cours de cette langue atteignent aujourd'hui presque le même niveau linguistique que les meilleurs élèves qui avaient, à l'inverse, mal vécu ces cours.

Lors des entretiens, des sujets ont fait le lien entre le souvenir des cours de langues secondes à l'école secondaire I et le sentiment d'être doués pour les langues, ou encore l'impression d'avoir «tout oublié de ce qui avait été appris».

En tout état de cause, tant les souvenirs positifs (plutôt pour le français et pour l'anglais) que négatifs (souvent pour l'allemand) sont associés à la figure de l'enseignant et à sa capacité à motiver les élèves et à rendre les cours intéressants ou au contraire à ses difficultés sur le plan relationnel.

Fig. 3 Compétences linguistiques actuelles selon le niveau de «réussite générale»⁸ à la fin de l'école secondaire I



*) Les catégories adoptées ici sont A1, A1+, A1-A2, A2-, A2, etc., l'intervalle de 0.125.

mand $\eta^2 = .34^{**10}$, français $\eta^2 = .43^{**}$, anglais $\eta^2 = .47^{**}$). L'influence de la réussite scolaire est particulièrement visible pour l'anglais: les bons élèves ont actuellement un niveau moyen autour de B1, les moins bons seulement de A1+.

Il est aussi utile de rappeler l'impact de l'école comme facteur facilitant ou freinant une acquisition ultérieure des compétences linguistiques (cfr. point 5.2). En effet, on constate par ex. que 43% des bons élèves à l'école secondaire ont suivi des cours de langues *ad hoc* après la formation, contre seulement 20% pour les moins bons. L'école secondaire a donc effectivement jeté les bases (cognitives tout autant que motivationnelles) pour les

5.1.2 Vécu des cours de langues à l'école obligatoire

Si la *réussite* à l'école secondaire I est un bon prédicteur du futur niveau de compétence linguistique, le *vécu* scolaire est loin de constituer un facteur négligeable. Globalement, le souvenir des adultes par rapport aux cours de langue est plutôt bon pour le français (env. 62%) et l'anglais (env. 72%); par contre pour l'allemand, seules 43% gardent un bon souvenir.

La relation entre réussite et vécu des cours de langue est moindre pour le français mais significative pour l'allemand et on constate l'existence d'une relation positive entre vécu positif scolaire et compétences actuelles.

Ainsi les élèves du niveau inférieur,

5.2 Acquisition des langues secondes après l'école secondaire I

5.2.1 Modalités

Dans le temps, le premier mécanisme d'acquisition des compétences en langues secondes après le secondaire I, est souvent de type formel alors que les activités informelles (expériences professionnelles ou privées) se greffent sur les premières. Ainsi peu de personnes ont continué à apprendre des langues exclusivement à travers des activités informelles (environ 8-13% selon la langue), la moitié l'a fait dans les deux contextes à la fois et les autres (entre 29%-42% selon la langue) exclusivement à travers des activités formelles (Fig.4).

Les cours de formation continue en langues secondes ont été fréquentés surtout pour améliorer (év. apprendre) l'allemand et l'anglais: environ la moitié des jeunes a fait ce choix.

Tab. 1 Relation entre vécu scolaire des cours et compétences actuelles en allemand tenant compte de la réussite au secondaire I

Réussite en allemand	Vécu	Compétences actuelles
Niveau 1	Agréable	4.6
	Désagréable	3.7
Niveau 2	Agréable	3.5
	Désagréable	2.7

1= <A1
2= A1
3= A2
4= B1
5= B2
6= C1
7= C2

5.2.2 Formations post-obligatoire

Comme on pouvait s'y attendre, on constate une relation entre le niveau de compétence dans ces trois langues secondes et le niveau de formation atteint. À noter que la fréquentation

Fig. 4 Modalité d'acquisition des langues secondes après l'école obligatoire pour les personnes qui ont continué de les apprendre

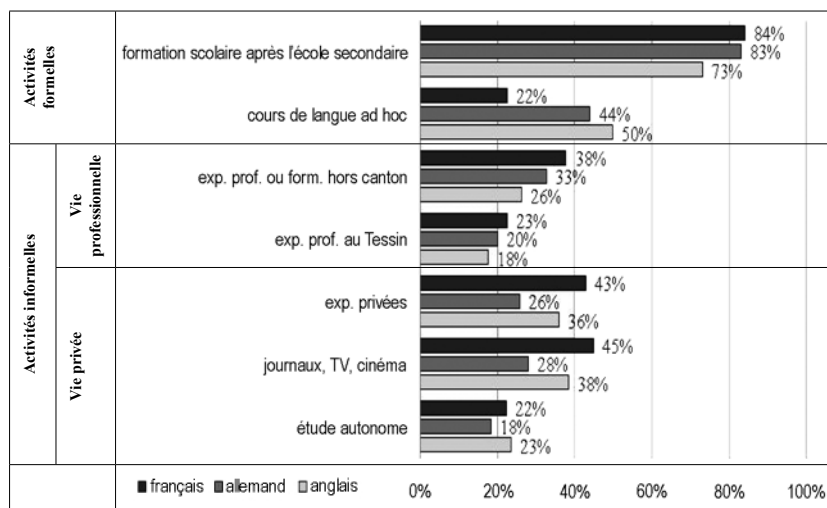


Fig. 5 Compétences linguistiques en fonction du dernier titre d'étude obtenu (au secondaire II ou au tertiaire)¹¹

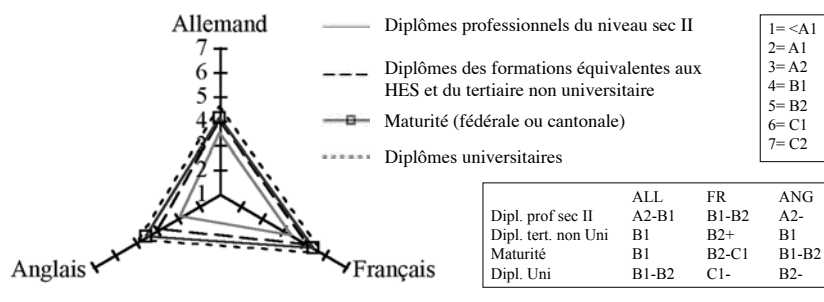
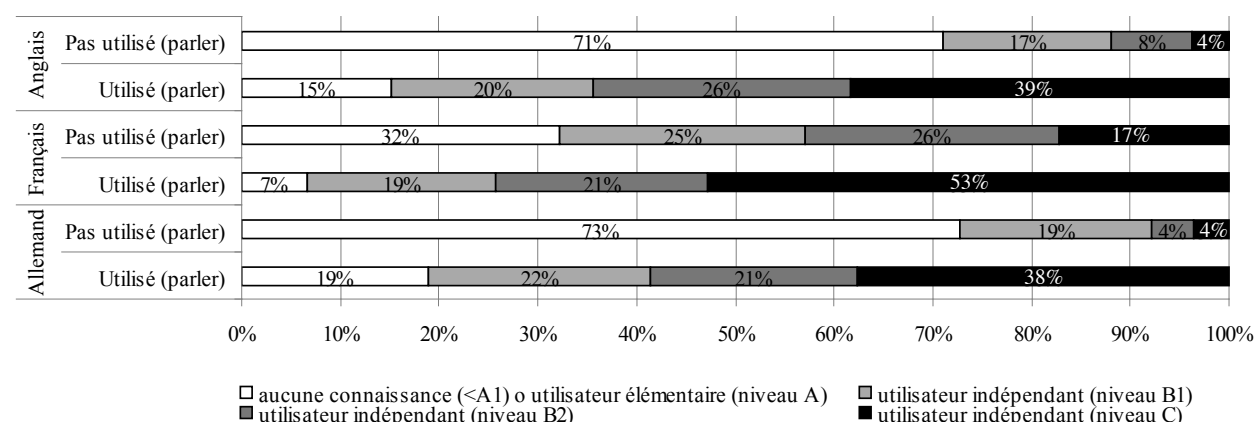


Fig. 6 Niveaux de compétence et utilisation (parler)



du gymnase est plus « efficace » que celle des HES et du tertiaire non universitaire. L'écart est particulièrement marqué pour l'anglais (pratiquement absent, à l'époque, des formations professionnelles).

5.2.3 Formations continues et vie pratique

Les entretiens ont permis de préciser les différentes stratégies d'apprentissage post-scolaire. Ainsi la fréquentation de cours de langue semble « évidemment nécessaire » à certains sujets qui n'avaient aucune formation scolaire en anglais. Il est important de noter qu'en général, les cours sont considérés comme « assez ou très utiles » pour l'anglais et l'allemand mais pas pour le français. Ce sont les expériences professionnelles (ou formatives) hors canton qui, par ailleurs, sembleraient les plus utiles pour l'acquisition des langues.

Dans la vie privée, les émissions de télévision ont le mieux permis aux sujets de garder ou d'améliorer leurs compétences en français et en anglais, mais ce n'est pas le cas en allemand. La lecture (dans les trois langues) a été utile mais dans une moindre mesure que la télévision, et l'écoute des chansons (essentiellement en anglais) l'est modérément. Différents autres supports et activités ont été utiles: cas-

settes, hobbies, internet (notamment pour l'anglais). On a fait aussi recours à l'étude autonome de la langue, bien que peu motivante au dire des sujets qui ont choisi cette voie, ainsi qu'à l'aide des amis.

5.2.4 Relation entre compétences et utilisation

Les sujets ayant des compétences linguistiques en allemand et en anglais, les utilisent «à fond» (ou encore: pour avoir de bonnes compétences il faut utiliser ces langues), alors que pour le français on est confronté à un stock de bonnes compétences laissées pour ainsi dire en jachère (on pourrait aussi parler d'une certaine sur-préparation par rapport à l'utilisation). À noter néanmoins qu'il y a un nombre assez important de personnes (français 26%, anglais 35% et allemand 41%) qui utilisent ces langues tout en ayant des niveaux de compétence relativement bas ($\leq B1$) (voir Fig. 6).

Les entretiens ont permis d'approfondir les stratégies de gestion professionnelle des compétences linguistiques. Ainsi pour divers individus, le choix du lieu de travail ou de formation tertiaire fut lié à leurs compétences linguistiques.

5.2.5 Apprentissage formel et apprentissage informel

Si pour chaque langue, les activités d'apprentissage post-scolaires ont eu une influence assez marquée (français

Eta=.35**, allemand Eta=.39**, anglais Eta=.32**), leurs modalités (formelles et/ou informelles) n'ont pas été sans influence sur le résultat. Comme nous l'avions prévu, l'apprentissage qui donne les résultats les plus efficaces est, pour chaque langue, l'association du formel et de l'informel. Dans le cas où une seule de ces méthodes a été utilisées, les activités informelles se révèlent être plus efficaces qu'une formation formelle.

5.3 Impact respectif des divers modes d'acquisition linguistiques

A partir de ces données, nous pouvons tirer les conclusions suivantes: la réussite scolaire générale à l'école obligatoire (dont une partie importante est justement la réussite dans le domaine des langues secondes) pèse fortement sur le reste de la carrière formative, laquelle influence directement la continuation de l'apprentissage linguistique au niveau secondaire II (gymnase et formation scolaire) et, le cas échéant, au niveau tertiaire; elle influence la fréquentation des cours de langue *ad hoc* par la suite et aussi l'exploitation d'autres occasions (informelles) de formation.

Les données de la figure 8 montrent néanmoins qu'en aucun cas «tous les jeux sont faits» à la fin de l'école secondaire I: la réussite à ce niveau est un bon prédicteur, mais reste loin de constituer un absolu (voir Fig. 8).

Tant pour l'allemand que pour le fran-

çais, l'influence d'une bonne réussite à l'école secondaire I sans poursuite de l'apprentissage est relativement équivalente à une réussite médiocre au secondaire I avec continuation de l'apprentissage.

Pour l'allemand, il suffit d'ailleurs d'un seul facteur négatif (avant ou après le sec. I) pour qu'une large tranche de sujets (entre 50% et 80%) se retrouve à des niveaux de compétences assez bas (A ou $<A1$). À noter que, pour cette langue, une bonne formation à l'école secondaire obligatoire mais sans formation ultérieure, tend à polariser la situation (soit très bonne: C, soit assez mauvaise: A), alors qu'un apprentissage successif crée plutôt des situations intermédiaires (B). Ceci n'est pas le cas pour le français pour lequel les deux parcours mènent à des profils semblables. Il semble important de souligner que, pour l'anglais, de nombreux élèves qui n'avaient pas choisi cette option à l'école obligatoire ont atteint un assez bon niveau par la suite.

Si on considère l'«influence» de chaque facteur (école, formation continue, utilisation, facteurs sociaux et culturels) sur le niveau de compétence *indépendamment* des autres, on constate que pour l'allemand c'est l'utilisation dans la vie privée et professionnelle qui a le plus d'impact suivi par une formation dans la langue après l'école obligatoire et enfin par les résultats obtenus au secondaire I. On a environ la même situation pour le français (bien que ces facteurs aient une influence moins prononcée avec une légère influence de la formation post-obligatoire). Pour l'anglais l'ordre d'influence des facteurs est le suivant: formation linguistique après le secondaire I, la prise de parole au travail mais aussi le niveau général de réussite au secondaire I et, dans une moindre mesure, avoir suivi des cours facultatifs au secondaire I.

Fig. 7 Compétences linguistiques actuelles selon le type (formel/informel) d'apprentissage après le secondaire I

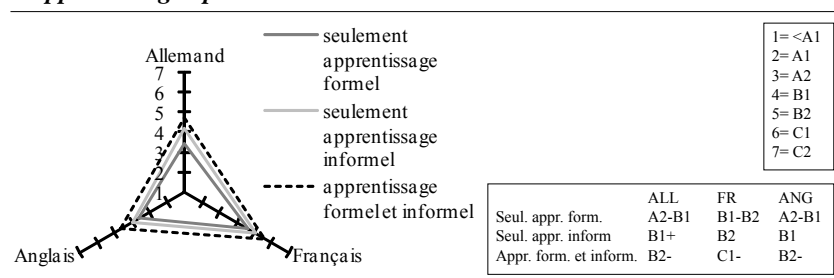
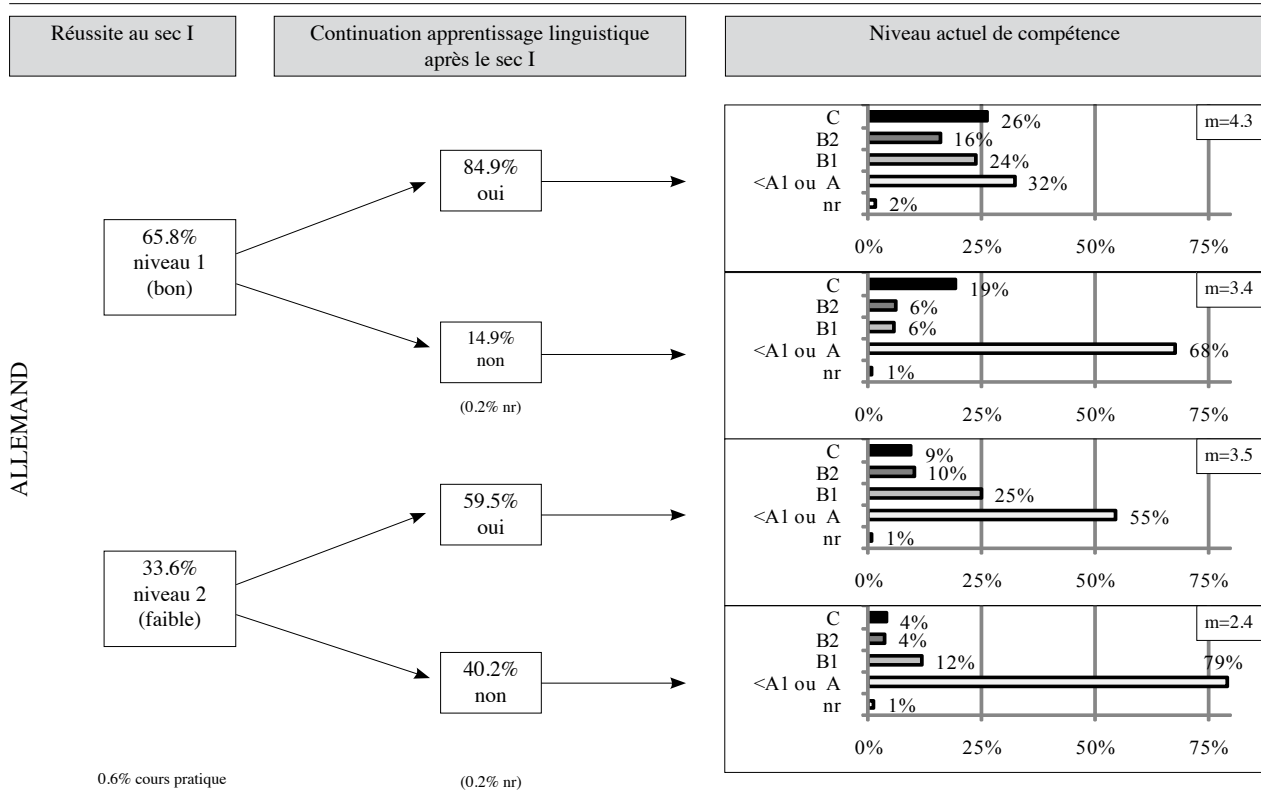


Fig. 8 Compétences linguistiques actuelles en allemand mises en parallèle avec les niveaux de réussite à l'école secondaire I et la continuation ou la non continuation de l'apprentissage linguistique



Tab. 2 Cfr. fig. 8: situation pour le français et l'anglais

	Réussite au sec I	Continuation apprentissage	Niveau actuel de compétence (moyenne)
FR	Niveau 1 (bon)	Oui	5.5
		Non	4.4
	Niveau 2 (faible)	Oui	4.7
		Non	3.7

	Option à l'école sec I	Continuation apprentissage	Niveau actuel de compétence (moyenne)
ANG	oui	Oui	4.8
		Non	2.7
	non	Oui	3.9
		Non	1.6

1= <A1
2= A1
3= A2
4= B1
5= B2
6= C1
7= C2

6. Conclusions et perspectives

Les résultats exposés dans cet article (et quelques autres qui n'ont pas pu y prendre place...) nous amènent aux conclusions suivantes:

- L'impact, pourtant réel et important, de l'enseignement des langues

secondes à l'école secondaire I ne devrait pas être surévalué en ce qui concerne les futures compétences linguistiques (ni par ailleurs pour le profil culturel et identitaire). Si la réussite en langues secondes à l'école secondaire obligatoire peut

être considérée comme un assez bon prédicteur du niveau de compétence linguistique qui pourrait être atteint à l'âge adulte, c'est notamment à cause de son lien étroit avec la réussite scolaire générale et de cette dernière avec l'orientation formative et professionnelle ultérieure.

- Il est possible de «rattraper» par la suite une mauvaise réussite ou l'inexistence de formation linguistique scolaire s'il existe une motivation économique et culturelle suffisante (exemple de l'anglais au Tessin). Cependant cela permet plutôt d'atteindre des niveaux moyens que très bons.
- Le vécu (plus ou moins positif et gratifiant) des cours de langue à l'école secondaire obligatoire a une influence non négligeable sur la suite de la carrière linguistique.
- Un niveau relativement bas de

compétence en langues secondes à la fin du secondaire I est particulièrement sujet à déperdition (dans environ 1/5 des cas) et, par contre, un niveau relativement bon peut se développer dans la vie pratique de manière naturelle.

- Après le secondaire I, c'est la combinaison de modalités formelles d'acquisition des langues secondes (cours) et informelles qui donne le meilleur résultat.
- Il est opportun, lors des débats politiques sur la formation linguistique, de ne pas se focaliser seulement sur l'école secondaire I mais de la considérer conjointement avec le primaire, la formation secondaire II, le tertiaire et aussi la formation continue.

Notes

¹ Test online développé et validé avec le soutien de la Commission européenne qui permet de «mesurer» le niveau de compétence dans une langue étrangère. Il est fondé sur le «Cadre Commun Européen», cfr. www.dialang.org

² Pour plus de détails, cfr. le site internet http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levels.html

³ On trouvera les détails de cette partie de l'étude dans Galeandro, Poggia, Stoks & Tamagni Bernasconi (in print).

⁴ Auto-évaluées en 2007 par la cohorte de tessinois de 30 ans.

⁵ On a choisi de faire évaluer les compétences en dialogue et en lecture à cause de leur utilisation prépondérante dans la vie professionnelle d'une part et dans la vie scolaire de l'autre.

⁶ N'est par ex. pas considérée ici l'influence des langues de l'enfance ni la déperdition, bien que ce facteur soit loin d'être négligeable.

⁷ En 1992, l'école secondaire I tessinoise prévoyait un enseignement à niveaux en français et en allemand (en plus des mathématiques) à partir de la huitième année de la scolarité obligatoire. Les bons élèves fréquentaient les classes de niveau 1 et les élèves médiocres le niveau 2. L'anglais n'était pas encore une langue obligatoire mais pouvait être choisi à titre de cours optionnel: 23% des sujets de notre échantillon avaient fait ce choix.

⁸ Sous *bonne réussite* on entend la performance des élèves qui, à la fin de l'école obligatoire, suivaient des cours de niveau 1 en français, allemand et mathématique et sous *faible réussite* la fréquentation des cours de niveau 2 dans ces trois matières.

⁹ Il y a une assez forte corrélation ($r=0.71$) entre

le fait de fréquenter le niveau 1 en français et en allemand: ainsi 85% des sujets qui suivaient un cours de niveau 1 dans la première langue avaient aussi un niveau 1 pour la seconde langue (de même qu'en mathématique). Cette étroite relation permet de nous baser sur l'indice de «réussite générale» pour analyser l'influence du profil formatif à l'école obligatoire sur les compétences linguistiques 15 ans plus tard (ce qui nous permet aussi de prendre en considération l'anglais pour lequel il n'y avait pas de niveaux 1 et 2, puisque c'était un cours facultatif). Si on ne tient pas compte de la réussite générale mais du niveau de réussite dans chacune des langues on aboutit presque exactement au même écart (différence 0.07, $Eta=.32^{**}$) pour l'allemand et à un écart relativement négligeable pour le français (différence 0.24, $Eta=0.37^{**}$).

¹⁰ * $p<.05$, ** $p<.001$.

¹¹ Répartition de la population prise en compte en fonction du dernier titre obtenu: diplômes professionnels du niveau sec II: 55%; maturité (fédérale ou cantonale): 5%; diplômes des formations équivalentes aux HES et du tertiaire non universitaire: 21%; diplômes universitaires: 19%.

Références bibliographiques

- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel: IRDP.
- Donati, M., & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche?* Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.
- Galeandro, C., Poggia, E., Stoks, G., & Tamagni Bernasconi, K. (in print). Assessing linguistic competence through self-assessment. *Actes du colloque VALS-ASLA 2008 «Société en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée»*.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Édition Universitaires Fribourg.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3-26.
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, 5 (2), 84-94. (also available at <http://llt.msu.edu/vol5num2/roever/default.html>; last accessed 22.November 2008)
- Tremblay P., & Gardner R.C. (1995). Expanding

the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

Van Onna, B., & Jansen, C. (2006). *Nederland talenland? Over de beheersing van Engels, Duits, Frans*. Nederlandse organisaties. In: B. Hendriks, H. Hoeken, P. J. Schellens (eds), *Studies in Taalbeheersing*. Assen: Van Gorcum.

Werlen, I. (2008). *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*. Disponible in http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=13&kati=2 [20 avril 2009].

Edo Poggia

est professeur ordinaire à l'Université de la Suisse italienne/Faculté des Sciences de la communication, directeur de l'*Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa* et responsable du Bachelor et du Master en Communication Institutionnelle. Est directeur scientifique des MAS en Communication interculturelle et en Gestion de la formation. Formation: sociologue et ingénieur.

Cristina Galeandro

est collaboratrice scientifique à l'Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa (ICIEF) de l'Université de la Suisse italienne et chercheuse en science de l'éducation à l'*Ufficio studi e ricerche (USR)* du DIP tessinois.

Gé Stoks

est formateur pour la didactique de l'anglais et de l'allemand à la *Alta Scuola Pedagogica* de Locarno. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.

Kathya Tamagni Bernasconi

est chercheuse en science de l'éducation à l'*Ufficio studi e ricerche (USR)* du DIP tessinois. Elle a conduit des études dans les domaines de l'enseignement /apprentissage des langues sur le plan cantonal. Elle a fait partie du Groupe Plurilinguisme tessinois et elle est actuellement membre du Groupe d'accompagnement du français à l'école primaire.