



Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz
Nationales Forschungsprogramm NFP 56
Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse
Programme national de recherche PNR 56
Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera
Programma nazionale di ricerca PNR 56

Rapport final

**Compétences en langues secondes: acquisition, utilisation et
conséquences identitaires, professionnelles et sociales pour les
jeunes tessinois**

**Prof. Edo Pogia, Istituto Comunicazione e Formazione,
Università della Svizzera Italiana, Lugano**
Cristina Galeandro (USI), Gé Stoks (ASP), Kathya Tamagni (USR)

I. PROBLÉMATIQUE

1. CONNAISSANCE DES PROCESSUS D'ACQUISITION DES LANGUES SECONDES¹ ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

S'il y a aujourd'hui en Suisse un problème brûlant dans le domaine éducatif, c'est bien celui du choix et de la place des langues secondes (L2) dans les programmes scolaires.

Les enjeux essentiels autour desquels se nouent les controverses politiques à ce sujet sont, d'une part, d'ordre utilitaire (par ex. laquelle du français/allemand ou de l'anglais, est la langue la plus efficace et efficiente du point de vue économique et professionnel ?) et, d'autre part, d'ordre culturel et identitaire (qu'en serait-il de « l'identité nationale » si les suisses des diverses aires linguistiques ne communiquaient plus entre eux qu'en anglais?)

Ce débat est d'autant plus acharné qu'il se base sur des implicites partagés par la grande majorité des acteurs impliqués, notamment:

- que ce qui se passe à l'école obligatoire (les langues secondes qu'on enseigne, à quel moment, pour combien d'heures, etc.) détermine les niveaux de compétence dans les langues secondes à l'âge adulte;
- que la maîtrise d'une ou plusieurs langues secondes est essentiel pour la carrière et qu'elle répond largement à la demande des employeurs;
- que connaître et utiliser une langue seconde influence fortement les configurations culturelles et identitaires individuelles et par conséquent celles collectives.

Ces certitudes ne sont que peu ébranlées par diverses études qui, par exemple, nous rendent attentifs aux fait que les mécanismes d'acquisition des langues secondes sont bien plus complexes: ainsi Grin (1999) nous rappelle l'influence, entre autres, des cours privés des langues, de leur utilisation en famille et des séjours à l'étranger ; Tremblay et Gardner (1995) insistent sur les motivations et les caractéristiques individuelles des apprenants ; Pekarek Doehler (2000) sur les contextes d'apprentissage. Ceci sans compter les divers rappels de l'impact des variables socioéconomiques et générationnelles sur les niveaux de compétence en langues secondes des adultes (dont celui très récent de Werlen, 2008).

Si ces études ont de la peine à infléchir les certitudes politiques et pédagogiques, c'est probablement aussi que peu d'entre elles ont eu la possibilité de suivre réellement toute une cohorte, depuis l'école jusqu'à un âge suffisant pour que les choix professionnels et culturels se soient stabilisés : tout au plus on a reconstitué le passé des sujets considérés sur la base de leurs souvenirs. Très difficile dans ces conditions d'évaluer avec précision, et à fortiori de quantifier, le poids respectif des facteurs familiaux, scolaires et formatifs, sociaux, culturels, professionnels, privés, etc. sur la maîtrise de telle ou telle langue seconde ni les conséquences sociales, professionnelles, culturelles et identitaires.

Pour ce qui est de la relation entre maîtrise des langues secondes et identité culturelle, s'il ne manque pas d'études concernant l'influence des configurations culturelles sur l'enseignement et l'apprentissage, on se plaint de plus en plus (ex. Guest, 2006) de l'inadéquation des instruments d'analyse traditionnellement utilisés (cfr. notamment

¹ En Suisse, notamment dans les milieux de l'éducation, il est usuel d'utiliser le terme de langue seconde plutôt que celui de langue étrangère, ce terme incluant aussi les (autres) langues nationales : c'est la raison pour laquelle nous utilisons ce terme dans le reste du rapport.

Hofstede, 1991 ou Hall & Hall, 1990) pour caractériser les diverses cultures, instruments qui sont trop exclusivement centrés sur les cultures nationales et qui négligent, par souci de simplification, toute une série de contenus culturels. D'autre part, on ne prête pas une attention suffisante à la distinction entre « configuration culturelle » individuelle ou collective (avec ses nombreux contenus) et « positionnement identitaire » c.à.d. indentification d'un individu ou d'un groupe à un cadre/acteurs social (ex. société nationale, entreprise), à ses membres et à sa culture.

Une ultérieure raison qui entrave la réelle prise en compte pratique des études sur les facteurs et les conséquences de la maîtrise des langues secondes, non pas de quelques individus, mais toute une population (non scolaire), est l'impression d'imprécision dégagée par les instruments de mesure des compétences: les enquêtes (exclusivement) quantitatives devant se restreindre à quelques questions assez générales et débouchant par exemple sur trois niveaux de compétence seulement (et même devant se limiter à la seule réponse « oui-non » dans le cas des recensements) et, d'autre part, les études (exclusivement) qualitatives ne pouvant concerner cette population dans son ensemble.

La présente étude, ayant pu se brancher sur une enquête longitudinale sur toute une cohorte (Donati & Lafranchi, 2007) qui dure depuis 15 ans, pourrait pallier à quelques uns de ces problèmes. Elle apporte une série de données quantitatives et qualitatives qui mettent en lumière les mécanismes à l'œuvre (au moins) pour la Suisse-italienne, mais ces mécanismes ne devraient néanmoins pas être radicalement différents dans d'autres cantons suisses, voir dans d'autres pays. Un aspect qui facilite l'utilisation de l'exemple tessinois dans d'autres contextes géographiques et institutionnels (au moins suisses) est qu'il a été possible d'étudier cette problématique pour les trois principales langues secondes scolaires suisses (français, allemand, anglais) en mettant en lumière les mécanismes propres à chacune d'entre elles et aussi de manière comparative.

Pour étudier du point de vue quantitatif les compétences linguistiques en L2 d'une cohorte entière de la population, il est nécessaire de disposer d'un instrument de mesure plus fiable et plus précis que l'autoévaluation de personnes répondant à des questions assez générales de type « avez-vous des connaissances très bonnes, bonnes, élémentaires » ou même à des questions plus articulées débouchant sur les six niveaux de compétences du « Cadre européen de référence pour les langues ». Dans ce dernier cas, il nous semble nécessaire de contrôler la fiabilité de ce type d'autoévaluation par un une méthode utilisant un test approfondi sur un échantillon suffisamment représentatif de la cohorte considérée. Nous avons choisi d'expérimenter cette procédure, à l'aide du test online Dialang, dans l'espoir qu'elle puisse aussi servir dans d'autres études analogues.

Outre les problématiques d'ordre général évoquées précédemment, il nous intéressait de tirer au clair certaines situations spécifiquement cantonales en vue de faciliter la prise de décision politique et l'action didactique: par exemple en mettant en relation le niveau de compétence dans les L2 avec leur réelle utilisation professionnelle et ceci de manière différenciée, non seulement par rapport aux niveaux de la hiérarchie socioprofessionnelle mais aussi par rapport aux branches économiques (dans quelle a-t-on réellement besoin de quelle langue seconde ?) et aussi en relation aux différentes modalités de communication (ex. dans quelle mesure utilise-t-on réellement l'écrit ?)

2. DESIGN DE LA RECHERCHE

L'objectif opérationnel de cette recherche était d'étudier l'évolution des compétences dans les trois langues secondes proposées par l'école sec I du Canton Tessin (français, allemand, anglais) auprès de toute une cohorte de jeunes, depuis la fin de l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 30 ans : en partant du niveau acquis à la fin du sec I et en considérant les divers processus d'acquisition de nouvelles compétences (voir de déperdition) : processus formels au moment de la formation sec II, de celle tertiaire et de celle continue ou processus informels liés à la vie professionnelle et privée. Il s'agissant aussi de mettre en relation ces compétences avec la situation familiale de départ, le vécu scolaire ainsi qu'avec les parcours biographiques, professionnels, sociaux, culturels et identitaires et naturellement avec leur utilisation plus ou moins intensive.

La *première hypothèse générale* examinée est que les compétences linguistiques des jeunes adultes en L2 (spécifiées selon les modalités d'utilisation : écouter – parler, notamment en interaction - lire - écrire) ont évolué en fonction:

- des compétences en L2 déjà présentes dans la famille (langues de l'enfance) ;
- du niveau de compétence acquis au cours de la scolarité secondaire obligatoire et ceci de manière différenciée selon la langue et les enjeux motivationnels qui lui sont attachés; ce niveau étant lui-même lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents ;
- de l'attitude envers l'acquisition et l'utilisation des outils linguistiques que l'école a suscité chez les élèves, attitude liée notamment à la capacité des enseignants de rendre attractives les leçons de langue ;
- des configurations culturelles (dimensions culturelles et valeurs) qui caractérisaient ces adolescents;
- de la formation secondaire supérieure et tertiaire qui a suivi, avec une probable différenciation entre formation générale et formation professionnelle;
- des formations continues (cours de langues ad hoc) suivies, avec une différenciation selon la langue;
- des nécessités et opportunités offertes par les parcours professionnels empruntés;
- de la réelle utilisation des langues secondes (dans les quatre modalités) sur le lieu de travail et dans la vie privée;
- des parcours biographiques, liés notamment à la mobilité géographique et aux vicissitudes familiales;
- de la déperdition de compétences, en général relativement contenue, mais plus sensible pour les personnes n'ayant jamais atteint un bon niveau de compétence.

La *deuxième* hypothèse générale était que le type de langue seconde et le niveau de compétence exercent une influence assez marquée sur:

- les parcours professionnels et le « choix » des branches professionnelles où travailler ;
- la catégorie socioprofessionnelle d'arrivée (actuelle) ;
- le positionnement identitaire (proximité, par ex. par rapport à la culture italienne) ;
- la configuration culturelle à laquelle se réfèrent aujourd'hui ces jeunes.

Nous avons en outre examiné une *hypothèse opérationnelle* concernant les instruments d'évaluation/mesure des compétences des langues secondes selon laquelle, s'il paraît

insuffisant en rester à une autoévaluation simple (du type « niveau élémentaire-bon-très bon »), par contre une autoévaluation qui différencie les modalités (écouter, parler, lire écrire) dans 6 (+1) niveaux de compétence à l'aide des Descripteurs issues du Cadre européen commun précité peut constituer un instrument relativement fiable, bien que sujet à quelques erreurs systématiques (sur- ou sous-évaluation) en fonction de la population considérée.

Pour simplifier cette situation complexe, les diverses variables examinées ont été regroupées en 4 ensembles reliés entre eux comme suit :

Fig. 1a Schéma général

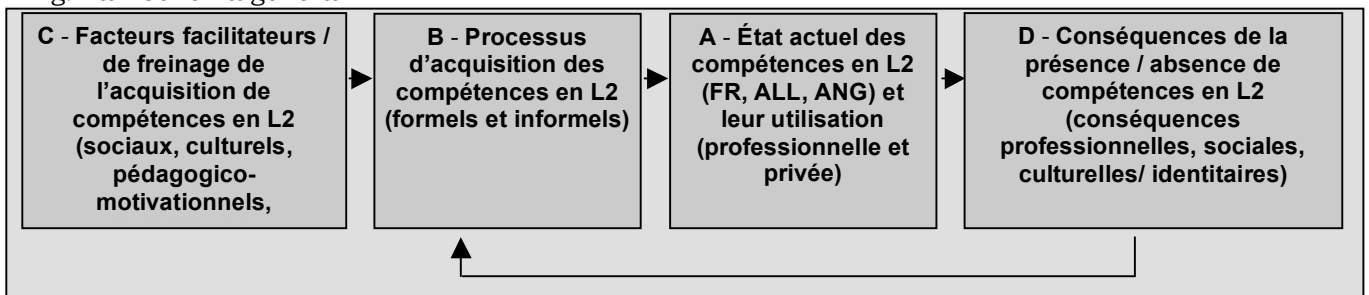
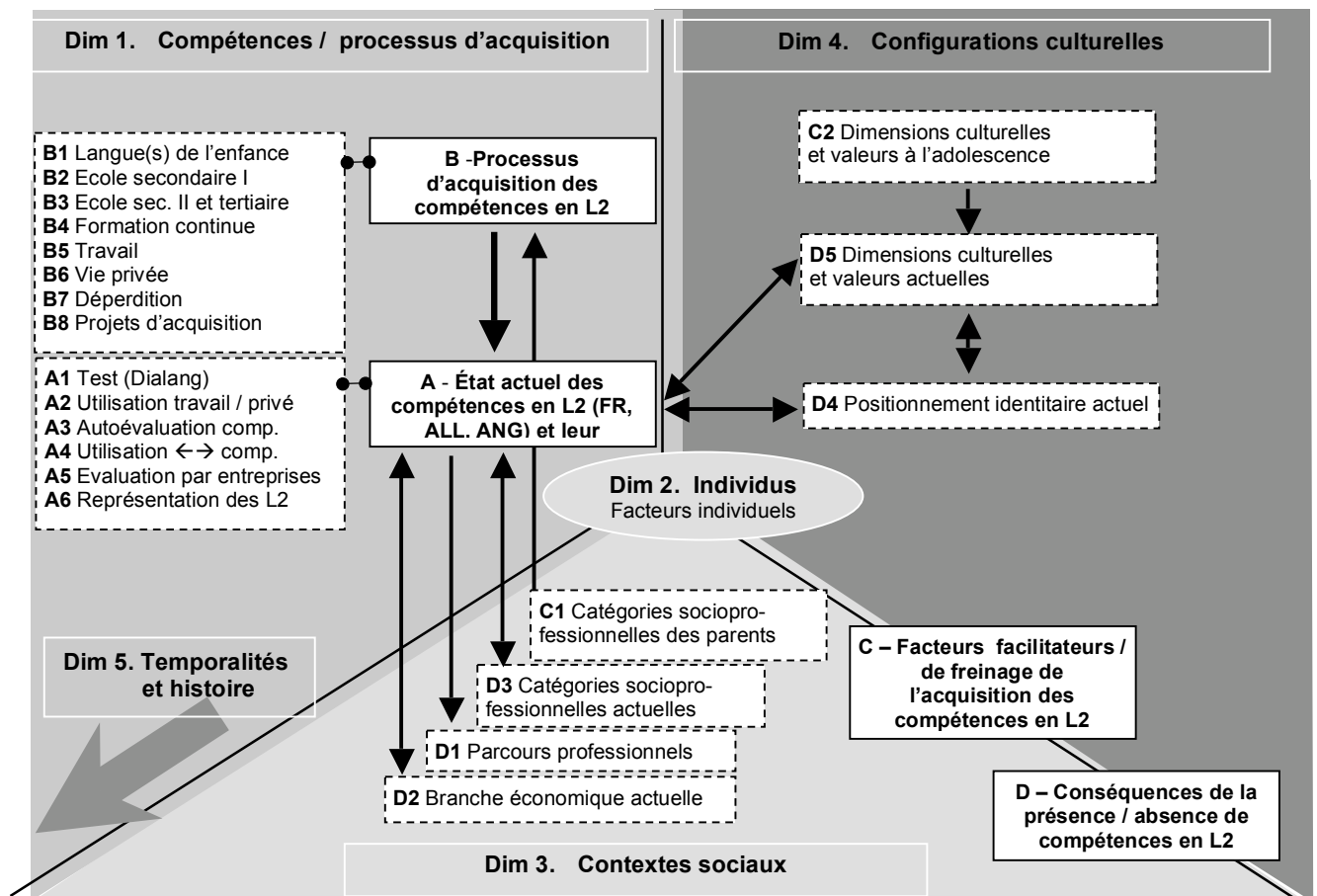


Fig. 1b Schéma d'analyse



Chaque ensemble A, B, C, D comporte plusieurs éléments constitutifs, le schéma rapportant ceux qui ont été analysés par la suite. Le tout a été inséré dans un modèle qui comporte cinq dimensions (Poglia, 2007):

- Dim. 1 : Processus en amont des compétences en L2 et leur état actuel
- Dim. 2 : Individus impliqués (aspects cognitifs, affectifs et comportementaux)
- Dim. 3 : Contextes sociaux (dans lesquels processus et individus s'insèrent : cadres et acteurs sociaux).
- Dim. 4 : Configurations culturelles (auxquelles les acteurs individuels et collectifs se réfèrent : savoirs, représentations, valeurs, dimensions culturelles, positionnements identitaires, etc.)
- Dim. 5 : Dimension temporelle/historique (dans laquelle tous les éléments s'insèrent)

3. MÉTHODOLOGIE

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

- Enquête par questionnaire (2007) sur un échantillon représentatif (n=ca 900) de la cohorte des jeunes tessinois de 30 ans (ca 2800) : données sur l'autoévaluation et l'utilisation des langues secondes et les aspects socioprofessionnels et culturels actuels.
- Exploitation des données d'une enquête longitudinale (depuis 1992) sur la cohorte ayant terminé l'école sec I en 1992 (la même qui avait 30 ans en 2007) : situation et vécu scolaire, situation familiale d'origine, dimensions culturelles à l'adolescence.
- Test linguistique Dialang² (2007-08) portant sur les compétences (en lecture) dans les trois langues secondes considérées (environ 150 tests sur 100 sujets participants à l'enquête quantitative) : niveau de compétence.
- Entretiens biographiques semi-structurés (2008) avec 40 sujets de l'enquête quantitative: vécu et attitudes concernant les langues secondes avec un accent sur les aspects affectifs et comportementaux.
- Enquête par questionnaire (2008-09) sur les entreprises et administrations (avec siège ou filiales au Tessin) particulièrement intéressées à la formation supérieure (réseau USI): évaluation de leurs besoins en langues secondes et des compétences de leurs collaborateurs (état actuel et évaluation depuis 10 ans).
- Focus groups (2009) avec des responsables du personnel des entreprises précitées : approfondissant des thèmes précédents.
- Présentation des données et débats avec des représentants des milieux politiques et de la formation des enseignants (2008, Commission scolaire du Parlement du canton Tessin, colloque à l'HEP (ASP) cantonale): divers choix concernant les langues secondes à enseigner et le niveau, implications didactiques.
- Triangulation des diverses données recueillies, rendue possible par le fait que les personnes ayant répondu à l'enquête de 2007 avaient participé à celle longitudinale (les questionnaires étaient nominatifs), que les sujets à interviewer ont pu être choisis en fonction du profil linguistique, social et culturel qui ressortait des enquêtes quantitatives et que en outre une partie des sujets interviewés a aussi participé au test Dialang.

² Test online développé et validé avec le soutien de la Commission européenne qui permet de mesurer le niveau de compétence dans une langue étrangère. Est fondé sur le « Cadre Commun Européen », cfr. www.dialang.org.

II. RÉSULTATS

Les résultats présentés ci-après sont un extrait de ceux acquis en 2007 et 2008. Le projet ayant bénéficié d'une prolongation, d'autres données seront acquises et analysées dans les premiers mois de 2009.

1. ÉTAT ACTUEL ET UTILISATION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS, ALLEMAND ET ANGLAIS

1.1 Prémisses : comment évaluer les compétences linguistiques ?

L'objectif des instruments d'évaluations des langues secondes est généralement de produire un aperçu raisonnable du type et du niveau des compétences linguistiques des sujets considérés (connaissances, capacités et attitudes potentiellement applicables) et d'obtenir une prévision réaliste de cette application dans des circonstances pratiques. Ils se différencient notamment en fonction du poids respectif accordé aux modalités d'utilisation de la langue (écouter-comprendre, parler-dialogue, lire, écrire), de la situation d'évaluation (examen scolaire, évaluation pratique sur le terrain, par ex. professionnel, évaluation d'individus isolés ou d'une population entière, etc.) et aussi en fonction de leur fiabilité.

Pour cette recherche nous avons fait appel à quatre types d'évaluation des compétences linguistiques :

- Évaluation des compétences linguistiques des élèves de l'école sec I par leurs enseignants (fin de la scolarité obligatoire en 1992) au moyen de méthodes scolaires classiques (épreuves, etc.). Les résultats dont nous disposons sont très globaux³ : l'insertion des élèves dans la classe du niveau 1 (bon) ou 2 (médiocre) en FR et ALL. Pour l'ANG les données disponibles concernent la fréquence ou non du cours à option proposé à ce niveau.
- Évaluation du niveau de compétence de leurs collaborateurs (actuelle et souhaitée) par les entreprises et administrations: questionnaire rempli généralement par les responsables du personnel ou de la formation interne. Le résultat sera spécifié et approfondi dans le cadre des focus groups prévus pour le 2009.
- Évaluation des compétences linguistiques actuelles de la population tessinoise de 30 ans, pour laquelle seule une procédure utilisant l'autoévaluation était applicable. Celles couramment utilisées font appel à des questions simples aboutissant à quelques niveaux seulement (trois par ex. pour l'Eurobaromètre) ou même à la réponse oui/non à la question : « quelle(s) langue(s) parlez-vous habituellement? » (Recensement fédéral du 2000).

S'il est évident qu'il n'est souvent pas possible de poser des questions plus articulées à cause de l'espace et le temps restreint disponible, il est aussi clair que les plages d'incertitudes ainsi générées sont importantes. Nous avons donc utilisé un instrument

³ Ils sont probablement aussi influencés par certains facteurs extérieurs à l'évaluation des compétences.

(un peu) plus fiable, proposant aux sujets de s'auto-évaluer (en dialogue et lecture) à l'aide la grille et les descripteurs du Cadre européen à laquelle on a ajouté le niveau <A. Les sujets ont ainsi pu se situer sur 7 niveaux, de « aucune compétence » à « utilisateur expérimenté » (C1, C2) en passant par « utilisateur élémentaire » (A1, A2) et « indépendant » (B1, B2)⁴.

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 considérés (ex. Onna & Jansen, 2006), nous avons recouru à une ultérieure forme d'évaluation, celle des tests.

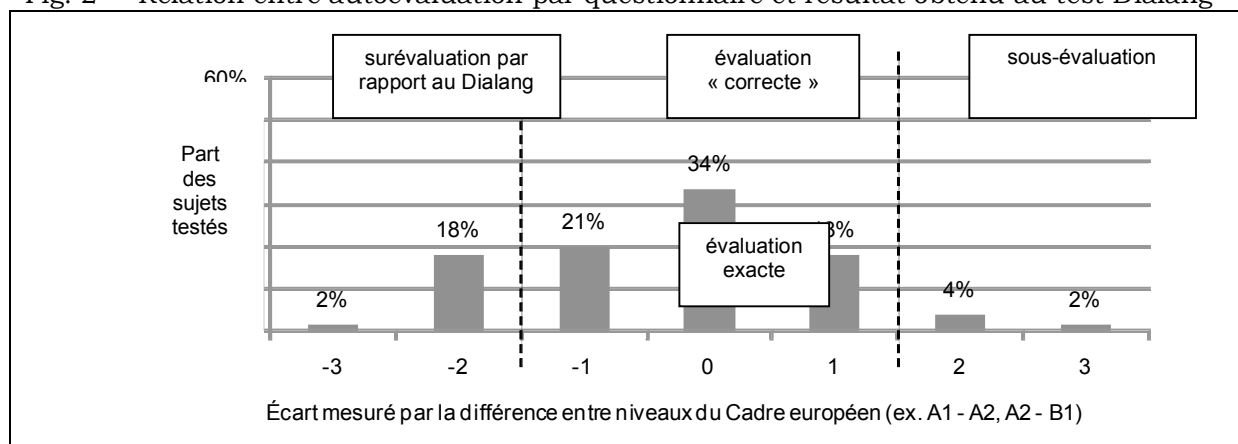
- Les tests linguistiques disponibles sont de différent type depuis ceux scolaires aux tests utilisés lors des colloques d'embauche. Nous avons choisi de faire passer le test Dialang à un nombre consistant de personnes ayant répondu au questionnaire, dans le but de contrôler les résultats obtenus par l'autoévaluation par questionnaire; ceci en considération du fait que ce test, bien qu'il ne puisse prétendre offrir l'étalon de mesure absolu des niveaux de compétence, est plus fiable que le système d'autoévaluation que nous avons utilisé (et à fortiori que ceux plus rudimentaires précités). Le point 1.2 présente les résultats de l'analyse de la cohérence entre les deux systèmes d'évaluation.

1.2 Comparaison entre auto-évaluation des compétences et résultats au test Dialang (cfr. A1)

Une partie des 100 personnes ayant accepté d'évaluer leurs compétences linguistiques avec le test Dialang (en lecture⁵) l'ont fait pour plus d'une langue (n=39). Au total nous disposons ainsi de 60 tests pour l'ANG, 52 pour le FR et 36 pour l'ALL : 146 tests passés par 99 sujets (54 hommes et 45 femmes) ont été analysés.

Après contrôle qu'il n'y ait pas eu de sur-ou sous-évaluation dépendante de la langue, l'ensemble des tests a été traité conjointement.

Fig. 2 Relation entre autoévaluation par questionnaire et résultat obtenu au test Dialang



⁴ Pour plus de détails, cfr. le site internet http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levelsf.html.

⁵ La modalité « lecture » a été choisie pour des raisons de faisabilité.

Plus d'un tiers des individus a évalué de manière exacte ses compétences linguistiques. En estimant qu'une différence d'évaluation d'un seul niveau sur sept ne constitue pas une incohérence majeure, on peut considérer que pour 3/4 des sujets l'autoévaluation par questionnaire est (relativement) « correcte » par rapport au test Dialang, la part des autoévaluations « correctes » étant similaire pour les trois langues : FR 72%, ALL 72% et ANG 78%.

Globalement on constate une certaine tendance à surestimer ses propres compétences plutôt qu'à les sous-estimer (20% contre 6 %), tendance aussi relevée dans une étude hollandaise analogue (Van Onna et al, 2006).

On remarque que les évaluations exactes sont plus nombreuses aux niveaux supérieurs de compétence qu'aux niveaux inférieurs : 70% pour C2⁶, 36% pour C1, 39% pour B2, 30% pour B1, 25% pour A2, 0% pour A1, ce qui n'est pas surprenant, les meilleurs locuteurs ayant probablement plus de pratique d'examens et de tests. Si on considère que la distribution de la population testée est légèrement décalée vers les hautes compétences par rapport à la population globale, avec un peu plus de 5% de sujets de niveau C (auto-évalué) de trop, on peut en déduire que la part de la population qui évalue mal (généralement surévalue) ses compétences est légèrement supérieure au 26% qui ressort de l'analyse. Les surévaluations sont plus nombreuses que les sous-évaluations et sont généralement le fait de personnes ayant des compétences faibles.

Il est intéressant de noter que parmi les sujets qui ont tendance à sous-évaluer leurs compétences linguistiques les femmes sont plus nombreuses : 10% contre seulement 3% d'hommes.

Sur la base de ces résultats, on peut conclure que l'autoévaluation réalisée sur la base de la grille du Cadre de référence européen des langues est assez fiable, avec néanmoins une légère tendance à la sur-évaluation.

Cela nous permet de considérer que les données que nous avons recueillies avec l'autoévaluation par questionnaire sont suffisamment fiables (avec la limitation précédente) pour être utilisées dans la suite de la recherche. Notre hypothèse est néanmoins que ces résultats relativement satisfaisants sont la conséquence de la procédure d'autoévaluation choisie (descripteurs précis pour 6(+1) niveaux de compétences) et que cette conclusion ne s'étend pas nécessairement aux procédures moins précises dont il a été question précédemment.

1.3 Langues secondes utilisées par les jeunes tessinois

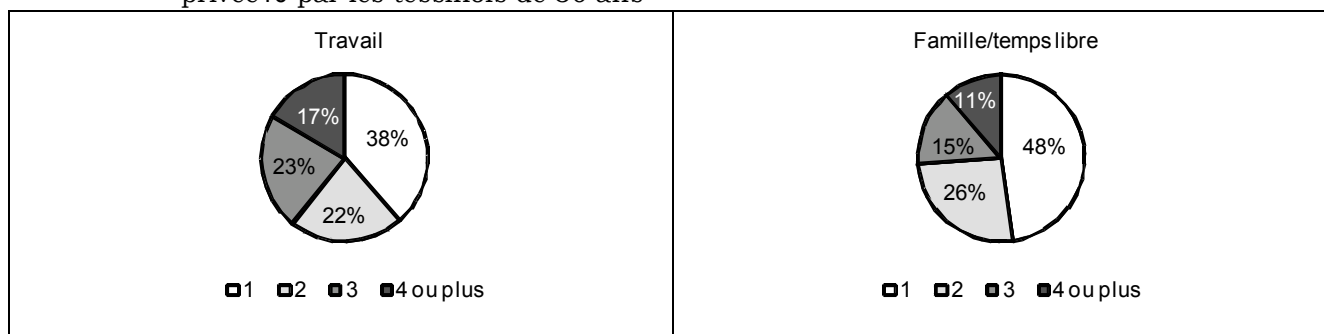
L'Eurobaromètre spécial « Les Européens et leurs langues » (2006) indique que 56% des citoyens de l'UE⁷ parlent (« suffisamment bien pour participer à une conversation ») au moins une autre langue outre celle maternelle, 28% au moins deux, 11% au moins trois alors que le 44% affirment de ne connaître que leur langue maternelle.

⁶ Niveau mesuré par le test.

⁷ Vingt-cinq états membres de l'Union européenne.

Selon Werlen (2008), le nombre moyen des langues étrangères connues par les suisses est 2.0 (2.2 pour les suisses alémaniques, 1.7 pour les suisses romands et 2.2 pour les suisses italiens).

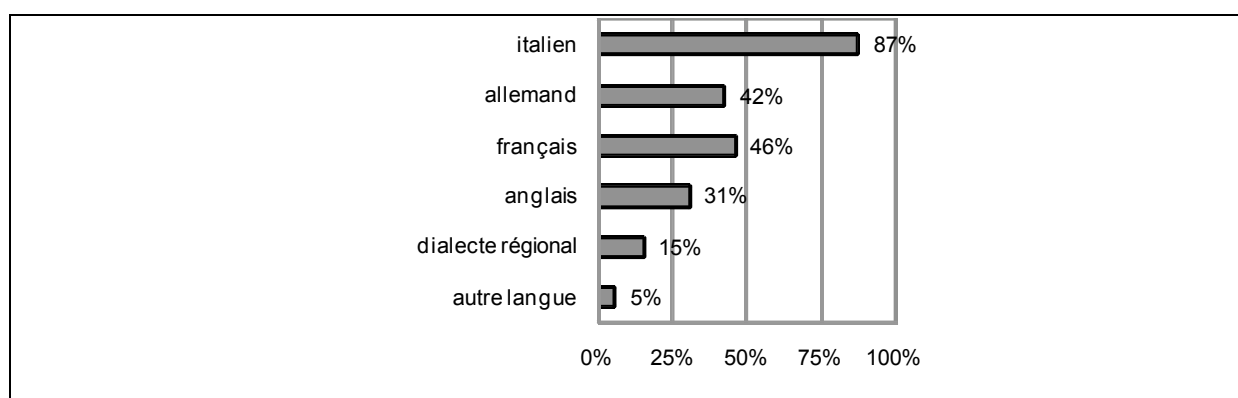
Fig. 3 Nombre de langues utilisées (parlées)⁸ habituellement au travail⁹ et dans la vie privée¹⁰ par les tessinois de 30 ans



Globalement 60% des jeunes considérés utilisent au moins deux langues dans la vie professionnelle, 40% au moins trois et 17% quatre ou plus : au travail, en moyenne les jeunes tessinois parlent habituellement ca. 2.2 langues donc ca. 1.2 langues secondes. La situation est un peu moins positive pour la modalité « écrire » : au travail plus de la moitié des personnes utilise une seule langue et moins de 1/4 trois ou plus.

Comme on pouvait s’y attendre l’utilisation (parler) de plusieurs langues au travail est supérieure par rapport à celle dans la vie privée. On retrouve la même situation 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 celle familiale. Peu de personnes (entre 5% et 10%) parlent les langues examinées exclusivement dans la vie privée.

Fig. 4 Langues utilisées (parlées) au travail



L’utilisation (parler) habituelle au travail du français et de l’allemand est le fait de presque la moitié des jeunes, celle de l’anglais d’un tiers. Cette donnée pourrait corriger partiellement un lieu commun qui se développe actuellement désignant l’anglais comme la L2

⁸ La langue italienne est ici considérée comme diastème c’est à dire que le dialecte régional est considéré comme « italien ».

⁹ Eventuellement en formation (seulement le 1.4% de notre échantillon en 2007 était encore en formation).

¹⁰ Vie privée : « en famille / temps libre ».

progressivement dominante au Tessin. Peu de personnes (5%) utilisent une autre langue étrangère outre des trois précitées.

Dans la vie privée, l'utilisation de toutes les langues secondes est moins intensive (d'environ 2/3) et la situation est moins déséquilibrée en défaveur de l'anglais. À noter que, même dans le privé, seulement un quart des personnes parlent le dialecte. Les modalités linguistiques plus utilisées au travail sont « écouter » et « parler » (en ALL par ex. ca. 45%) suivies de « lire » et assez loin de « écrire » (en ALL moins de 30%).

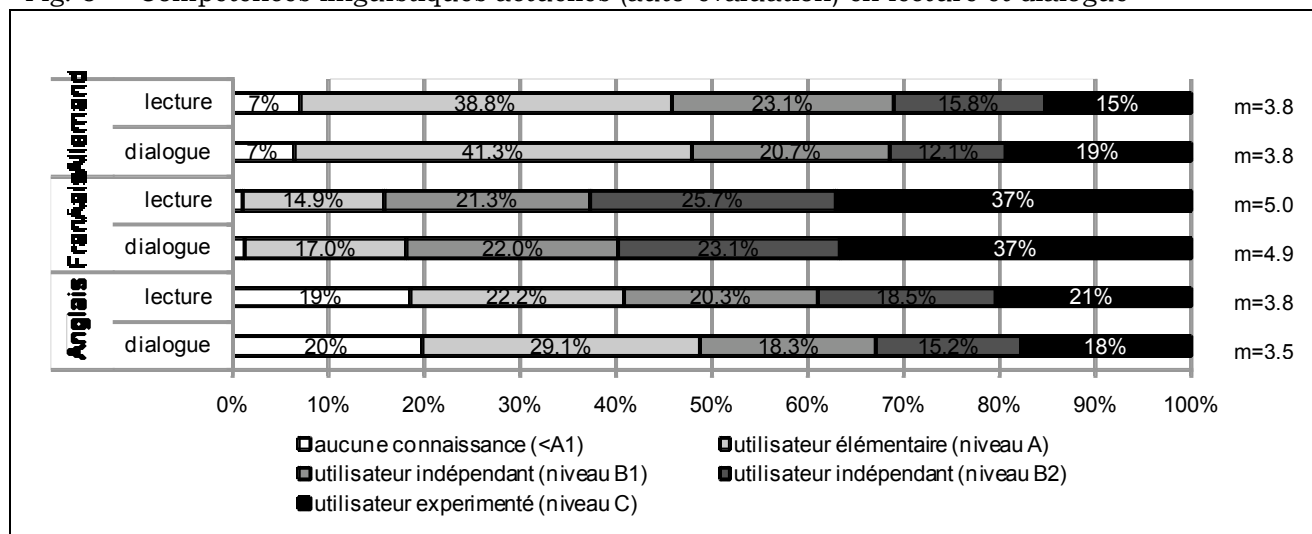
Les entretiens biographiques semi-structurés ont souligné le fait que la langue française est largement présente dans la quotidienneté professionnelle et aussi privée des personnes interviewées, même si, connaître et utiliser cette langue n'est pas particulièrement emphasized (le français étant considéré comme un « acquis normal » pour chaque tessinois). Souvent, lors de la narration d'expériences de succès ou d'insuccès professionnels, les sujets interviewés relatent des situations dans lesquelles ils ont été capables de gérer des interactions avec des stakeholder professionnels grâce à la maîtrise d'une ou plusieurs langues secondes, ou au contraire, ils ont échoué et dans ce cas ils se réfèrent en particulier à l'allemand.

Il faut pourtant rappeler qu'aux yeux de certains sujets, la connaissance restreinte d'une langue seconde est parfois compensée par la capacité de communiquer en utilisant d'autres stratégies communicatives que celle verbale.

Il est nécessaire en outre de souligner que, pour un certain nombre de professions et de situations, la connaissance de l'italien reste suffisante ; ce qui ne signifie pas que les personnes interviewées qui sont dans ce cas ne reconnaissent pas l'importance professionnelle et générale des langues étrangères.

1.4 Compétences linguistiques actuelles des jeunes tessinois (cfr. A3)

Fig. 5 Compétences linguistiques actuelles (auto-évaluation) en lecture et dialogue^{11 12}



Tout le monde ou presque possède des connaissances au moins élémentaires en FR et ALL et 4/5 des individus en ANG ; 60% a même des bonnes ou même des très bonnes ($\geq B2$) compétences en français et 1/3 en allemand et en anglais.

Nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les compétences des hommes et des femmes en FR et ALL et une légère différence pour l'ANG en faveur des hommes (pour le dialogue, $Eta=.13^{**}$).

Les personnes qui ont des bonnes connaissances ($\geq B2$) dans toutes les trois langues sont ca. 14%, celles qui les ont au moins en FR et en ANG (ou en FR-ALL) : ca. 25% et en ALL-ANGL : ca. 16%.

Au vu de ces données, on peut constater que la récupération post-scolaire de l'ANG, qui à l'époque n'était pas matière obligatoire à l'école sec I, a été suffisante pour amener une large partie de la population au même niveau qu'en ALL, langue traditionnelle de l'école (la seule différence se situe aux niveaux des locuteurs élémentaires et spécialement des non locuteurs): en effet pour ce qui concerne la frange de 20%¹³ n'ayant aucune compétence en ANG, le 90% n'avait eu aucune formation à l'école sec I (1/3 ayant néanmoins suivi des cours lors de la formation scolaire post-obligatoire).

Si on part du principe qu'il est suffisant d'avoir une connaissance au moins élémentaire d'une langue seconde (niveau A1) pour pouvoir affirmer qu'on sait parler cette langue, alors les jeunes tessinois savent parler en moyenne ca. 2.7 langues secondes.

L'enquête de Werlen (2008) relève que la population tessinoise parle en moyenne 2.2 langues secondes.

Si on considère que les compétences associées au niveau A1 sont « vraiment élémentaires », que la formation générale des jeunes est bien supérieure à celle du reste de la population et

¹¹ 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 celle scolaire de l'autre.

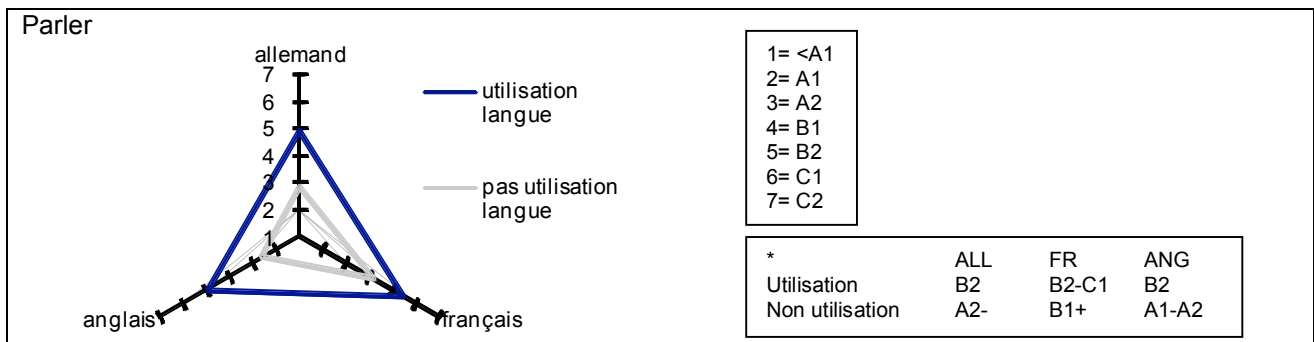
¹² Y compris les personnes qui parlaient ces langues pendant l'enfance : 10.2% des personnes communiquaient en allemand (ou suisse-allemand), 5.6% en français et 0.6% en anglais.

¹³ Il est fort probable que les compétences en ANG s'améliorent pour les élèves actuels suite à la récente réforme de l'école sec I qui a rendu l'anglais obligatoire à partir de la huitième classe.

aussi que l'ANG est entrée assez récemment dans les habitudes formatives et professionnelles au Tessin et si on se rappelle en outre le (léger) décalage vers la surévaluation signalé au point 1.1, on peut craindre que le nombre de 2.2 langues secondes parlées (connues) par l'ensemble de la population de la suisse italienne soit un peu optimiste (optimisme qui, le cas échéant pourrait s'étendre aux données européennes dont il a été question précédemment).

1.5 Relation entre compétences linguistiques et leur utilisation (cfr A4)

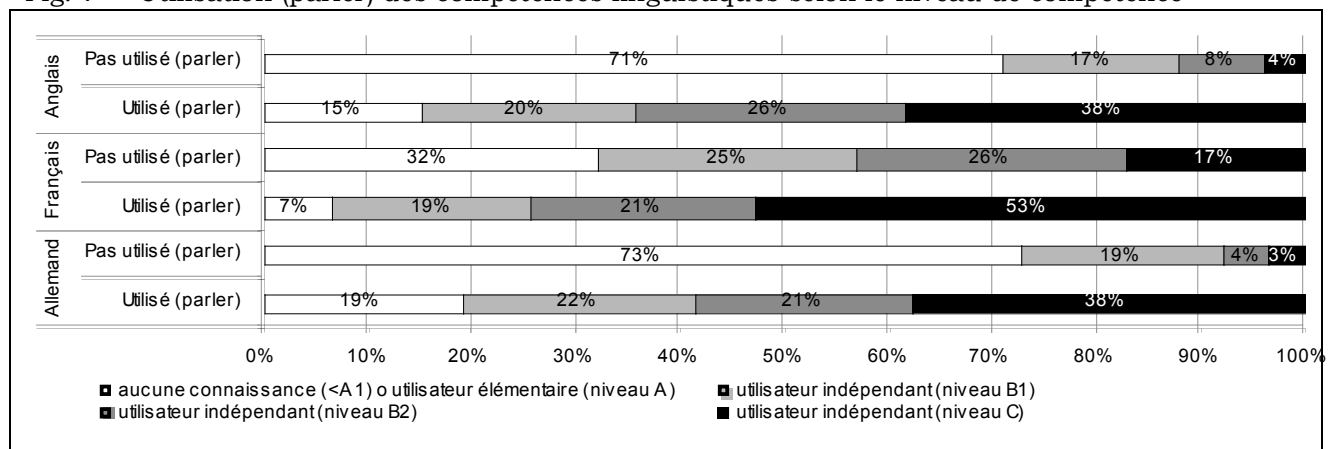
Fig. 6 Compétences linguistiques selon l'utilisation (habituelle, travail et vie privée)



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

Comme on pouvait s'y attendre, l'utilisation (parler) habituelle des langues est fortement corrélée avec le niveau de compétence (en FR : B2-C1 dans le cas de l'utilisation contre B1+ sans utilisation, en ALL : B2 contre A2-, en ANG : B2 contre A1-A2). Ceci vaut pour chacune des langues analysées, mais la relation est significativement plus étroite pour l'anglais et l'allemand que pour le français (allemand $\text{Eta}=.61^{**14}$, anglais $\text{Eta}=.63^{**}$, français $\text{Eta}=.43^{**}$). Cette situation ne varie d'ailleurs pas pour les autres modalités d'utilisation de la langue (écouter, lire et écrire)

Fig. 7 Utilisation (parler) des compétences linguistiques selon le niveau de compétence



¹⁴ **= $p<.001$, *= $p<.01$.

Les personnes n'utilisant pas l'ALL ou l'ANG mais ayant des bonnes ou de très bonnes ($\geq B2$) compétences sont rares (respectivement 7% et 12%). Par contre 43% des jeunes n'utilisent pas le FR tout en ayant des bonnes ou des très bonnes compétences.

On peut caractériser cette situation en disant que si pour l'ALL et l'ANG ceux qui ont des compétences linguistiques les utilisent (ou encore, pour avoir des bonnes compétences il faut utiliser une langue), alors que pour le FR on est confronté à des bonnes compétences laissées pour ainsi dire en jachère et on pourrait aussi parler d'une certaine sur-préparation par rapport à l'utilisation.

À noter qu'il y a un nombre assez important de personnes (FR 26%, ANG 35% et ALL 41%) qui utilisent ces langues tout en ayant des niveaux de compétence relativement bas ($\leq B1$).

1.6 Représentations, attitudes et comportements en relation avec les langues secondes (cfr. A6)

L'enquête qualitative a mis en lumière divers aspects (souvent affectifs) du rapport aux langues secondes : plus ou moins aimées et appréciées, plus ou moins « difficiles ». Pour le français, la tendance est de le considérer facile à apprendre parce que similaire à l'italien pour ses origines néo-latines. La sonorité même de cette langue et ses différents éléments phoniques sont ressentis comme harmonieux et musicaux et de plus le français est perçu comme « raffiné ». Par contre diverses personnes ont rappelé que des problèmes de dialogue s'installent rapidement si on a seulement une maîtrise limitée de la langue et ceci tant au niveau de la prononciation que de la fluidité de l'expression orale.

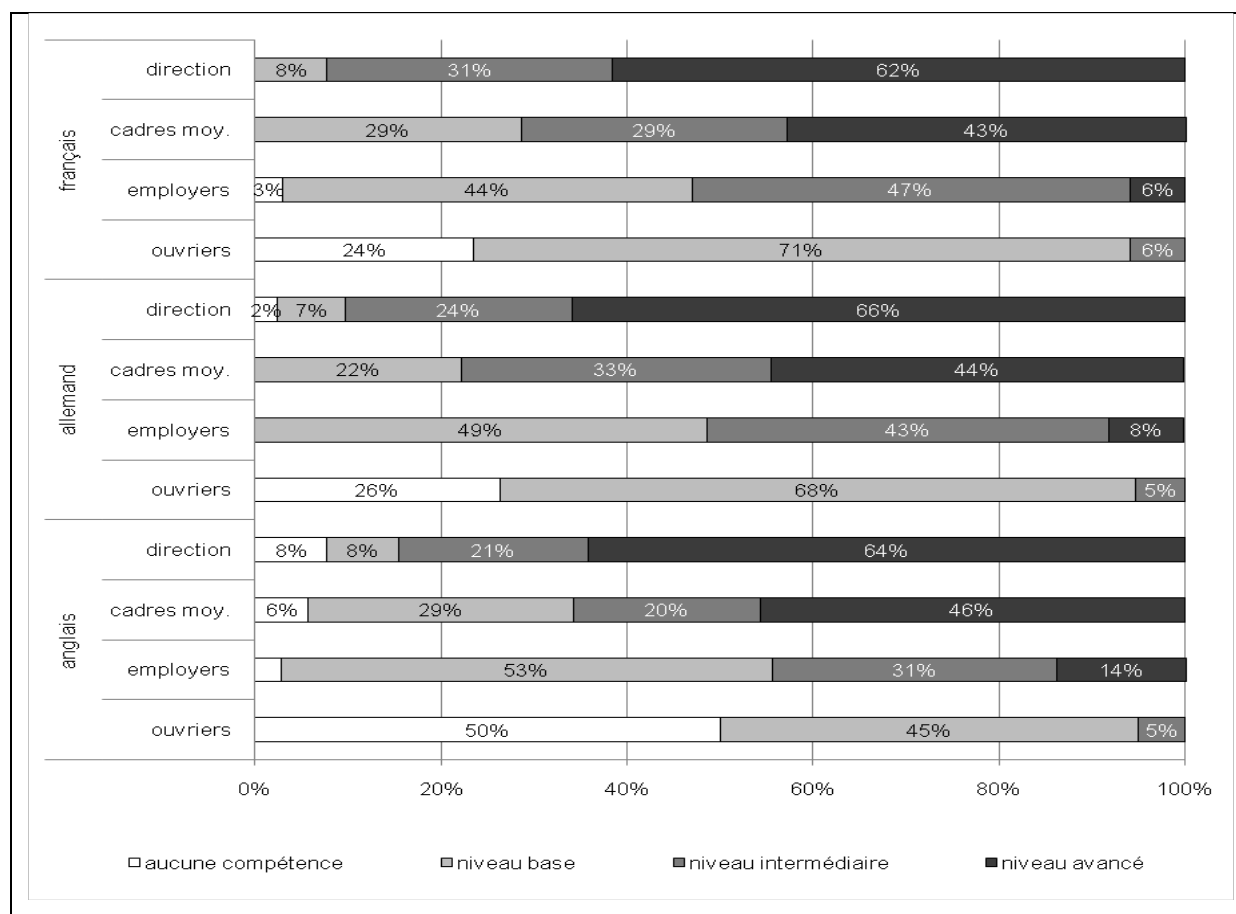
Le rapport avec l'allemand est bien plus problématique : les sujets utilisant souvent des expressions très négatives du type: "*l'allemand je le hais*", "*je ne l'aime vraiment pas*", "*allemand zéro*", "*l'allemand c'est un désastre*", "*avec l'allemand c'est le noir*". Il est d'ailleurs perçu comme une langue peu mélodique et difficile à apprendre, surtout au niveau des structures morphosyntaxiques.

Pour l'anglais, les interviewés considèrent qu'il s'agit d'une langue « fondamentale », étant utilisée quasiment partout dans le monde et qu'elle est simple à apprendre. Certains sujets d'ailleurs l'utilisent pour parler avec les interlocuteurs de la Suisse alémanique dans le but justement d'éviter l'allemand.

1.7 L'opinion des entreprises et institutions concernant les compétences linguistiques de leurs collaborateurs (cfr. A5)

Notre enquête¹⁵ portant sur l'évaluation par les entreprises et les administrations (notamment par leurs responsables des ressources humaines) des compétences linguistiques de leurs collaborateurs (besoins, niveau actuel, évolution) a fait ressortir des données et des opinions permettant de mieux comprendre certaines de nos données portant sur les jeunes tessinois; ainsi, par exemple, le fait que c'est parmi les fonctionnaires (y compris les enseignants) que les langues secondes sont le moins utilisées professionnellement (cfr. point 4.2) est complètement en ligne avec la faible importance que les responsables du personnel de cette branche au niveau du Canton (8000 collaborateurs) accordent aux compétences en L2, notamment en anglais.

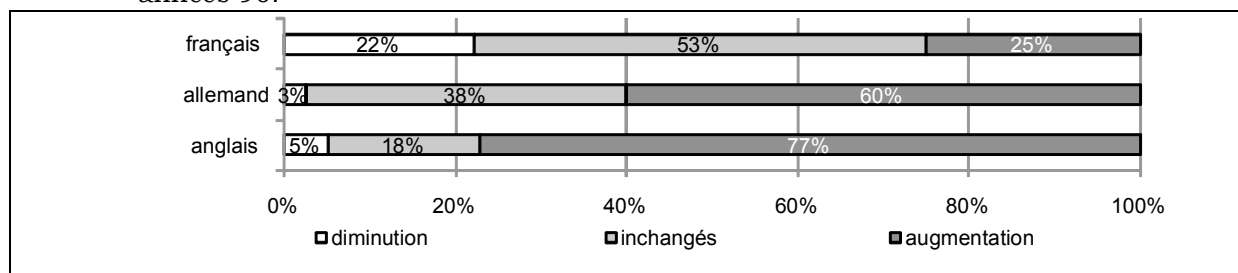
Fig. 8 Compétences linguistiques utilisées dans l'entreprise / institution



Comme on pouvait s'attendre, la perception des entreprises est que le type d'utilisation des trois langues secondes au travail est fortement liée à la hiérarchie professionnelle (en ligne avec la perception des jeunes : cfr 4.3) et qu'elle n'est pas très différentes entre les langues (à part une utilisation clairement moindre de l'anglais pour les ouvriers)

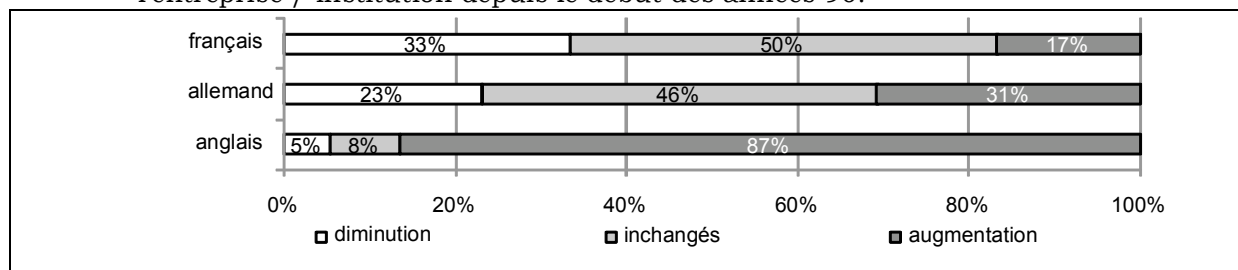
¹⁵ Les données suivantes ne peuvent pas être considérées représentatives pour l'ensemble du monde du travail cantonal (les petites entreprises sont notamment clairement sous-représentées). Néanmoins le spectre des 43 entreprises et institutions considérées, avec leurs 18'386 collaborateurs (ca 1/10 ds personnes occupées au Tessin) permet d'offrir une perspective utile des tendances dans ce domaine.

Fig. 9 Evolution des besoins linguistiques de l'entreprise / institution depuis le début des années 90.



Clairement ce sont les besoins par rapport à l'anglais qui ont fortement augmenté mais aussi ceux par rapport à l'allemand (à noter que la récente réforme de la formation linguistique au sèc II tient compte de la première évolution mais assez peu de la deuxième)

Fig. 10 Evolution du niveau linguistique des jeunes qui se présentent pour travailler dans l'entreprise / institution depuis le début des années 90.



Face à la demande croissante pour l'anglais constatée précédemment la perception des entreprises est que le niveau de compétences des jeunes s'est effectivement adapté.

A noter par ailleurs que la presque totalité (93%) des entreprises / institutions qui ont répondu à notre enquête, vérifie le niveau linguistique des candidats au moment de la sélection des futurs collaborateurs, en utilisant pour cela des méthodes variés tels l'analyse des diplômes obtenus (83%), les entretiens dans la langues que l'on désire tester (80%) ou les tests linguistiques (20%).

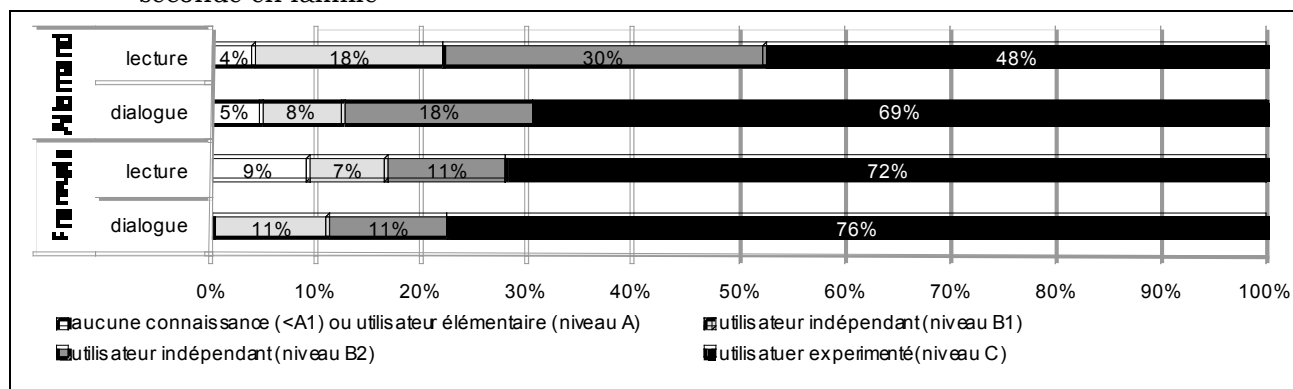
La promotion active des compétences linguistiques constitue par ailleurs une priorité pour une majorité des entreprises (63%). Celles qui ont répondu de manière affirmative le font à travers le soutien à des cours de langues externes à l'entreprise (80%), l'offre de séjours linguistiques ou stages dans d'autres régions géographiques (56%) ou une formation spécifique à l'intérieur de l'entreprise (48%).

2. PROCESSUS D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN LANGUES SECONDES (cfr. B)

2.1 Langues de l'enfance (cfr. B1)

Une large majorité des personnes qui ont aujourd'hui 30 ans utilisait l'italien pour communiquer au moment de l'enfance à la fin des années 70 et environ 1/3 aussi le dialecte régional, (mais seulement l'1% exclusivement le dialecte). Une personne sur dix communiquait (exclusivement ou non) en allemand et une sur vingt en français. L'utilisation d'autres langues était quasiment inexistante (rappelons que les effets des vagues d'immigration non italophones au Tessin sont postérieures à cette époque).

Fig. 11 Niveau de compétence actuel des personnes qui à l'enfance parlaient une langue seconde en famille



Les compétences linguistiques présentes à l'enfance peuvent persister et s'améliorer à l'âge adulte ou diminuer et disparaître : la fig. 11 montre que, pour la population considérée, nous sommes dans le premier cas. La plupart de ces sujets (plus de 2/3) ont actuellement en effet atteint un niveau de compétence élevé en dialogue pour les deux langues : en lecture on constate néanmoins une assez nette différence entre le français (72% d'utilisateurs expérimentés) et l'allemand (48%), la cause est probablement à attribuer au fait que la langue de l'enfance était le suisse-allemand et non la langue standard.

Au vu de ce qui précède, les compétences en L2 à l'enfance peuvent être considérées comme une des composantes du « capital culturel » que la famille ou le groupe d'appartenance légué à l'enfant.

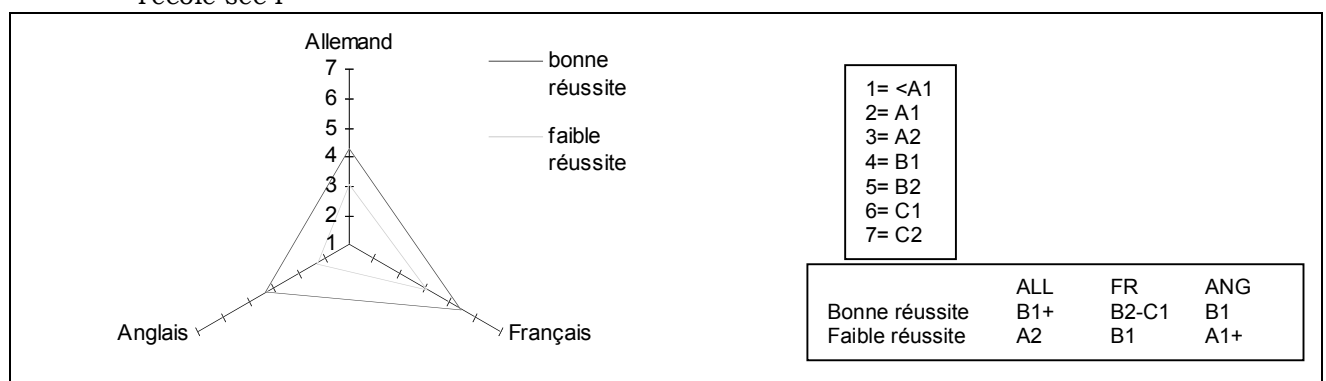
L'enquête qualitative a mis en lumière l'importance du vécu enfantin sur le rapport à la(aux) langue(s) à l'âge adulte, et en particulier que la tendance à considérer l'italien comme une « belle langue », riche de point de vue expressif semble avoir ses racines à ce stade. Certains sujets, ont d'autre part, souligné la nécessité (tant psychologique que linguistique) d'une référence linguistique stable, avec au moins une des figures du contexte familial avec laquelle pouvoir parler toujours la même langue (ex. parler italien avec la mère alors que d'autres membres de la famille utilisent aussi le dialecte tessinois ou d'autres langues).

2.2 École secondaire obligatoire (cfr. B2)

En 1992, l'école sec I tessinoise¹⁶ prévoyait un enseignement à niveaux en français et en allemand (outre qu'en en mathématique), à partir de la huitième année de la scolarité obligatoire. Les bons élèves fréquentaient les classes de niveau 1 et les médiocres les niveaux 2¹⁷. L'anglais n'était pas encore une langue obligatoire, mais pouvait être choisit comme cours optionnel: 23% des personnes de notre échantillon ont fait ce choix.

Réussite scolaire¹⁸ et compétences linguistiques actuelles

Fig. 12 Compétences linguistiques selon le niveau de « réussite générale »¹⁹ à la fin de l'école sec I



La réussite générale à l'école sec I (de même que celle dans les langues prises séparément) peut être considérée un bon prédicteur du futur linguistique et ceci pour les trois langues considérées (allemand $\text{Eta}=.34^{**}$, français $\text{Eta}=.43^{**}$, anglais $\text{Eta}=.47^{**}$). L'influence est plus particulièrement marquée pour l'anglais : ceux qui étaient des bons élèves ont actuellement un niveau moyen autour de B1, les moins bons seulement ca. A1+. Ceci est dû probablement au fait que les bons élèves au sec I, ont suivi des curricula post-obligatoires, par exemple au lycée, qui incluait l'enseignement des langues étrangères, alors que les autres ont davantage fréquenté des formations professionnelles sans cours de langues secondes (actuellement la situation a évolué et diverses filières d'apprentissage prévoient aussi des cours de L2).

¹⁶ L'école du Canton Tessin est structurée en 5 années primaire et 4 de sec I (Scuola media) ; le gymnase dure 4 ans.

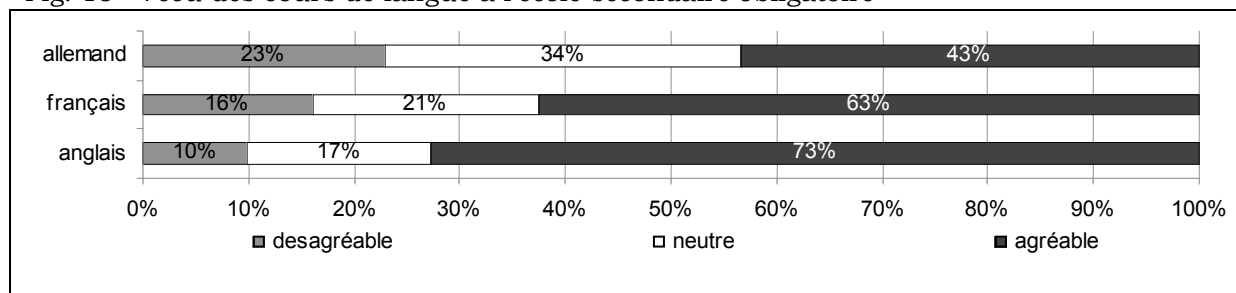
¹⁷ De plus, il existait le cours pratique pour env. 2% d'élèves qui étaient confrontés à des difficultés scolaires généralisée et importantes.

¹⁸ Il y a une assez forte corrélation ($r=0.71$) entre le fait de fréquenter le niveau 1 en FR et en ALL: ainsi 85% des personnes qui suivaient l'un suivaient aussi l'autre (même situation avec les mathématiques). 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 après (ce qui nous permet aussi de tenir en considération l'anglais pour lequel il n'y avait pas de niveaux 1 et 2, étant facultatif). Si on ne considère pas la réussite générale mais le niveau de réussite dans chacune des langues on aboutit presque exactement au même écart (différence 0.07, $\text{Eta}=.32^{**}$) pour l'allemand et un écart relativement négligeable pour le français (différence 0.24, $\text{Eta}=0.37^{**}$).

¹⁹ Pour *bonne réussite* on entend celle des élèves qui à la fin de l'école obligatoire suivaient des cours de niveau 1 en français, allemand et mathématique et pour *faible réussite* la fréquentation des cours de niveau 2 dans les trois matières.

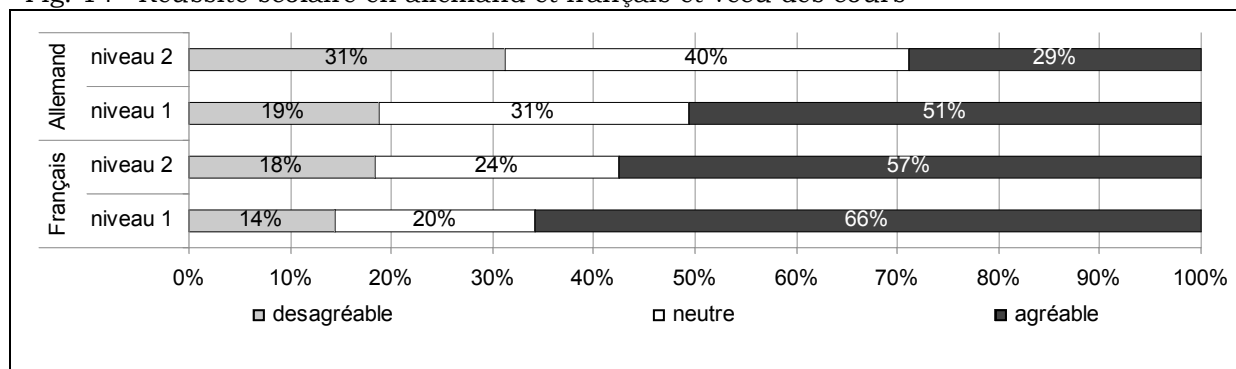
Vécu de l'enseignement des langues secondes

Fig. 13 Vécu des cours de langue à l'école secondaire obligatoire



Globalement le souvenir des adultes par rapport aux cours de langue est assez positif pour l'ANG et le FR (rappelant que le premier était un cours librement choisi²⁰) ; par contre telle n'est pas la situation pour l'ALL pour lequel seulement 43% garde un souvenir agréable.

Fig. 14 Réussite scolaire en allemand et français et vécu des cours



La fig. 14 suggère l'existence d'une relation entre réussite et vécu (souvenir) des cours. Cette relation est néanmoins modérée pour l'allemand (V de Cramer .21**) et minime bien que significative pour le français (V de Cramer .08**).

Tab. 1 Relation entre vécu scolaire des cours, réussite au sec I et compétences actuelles en ALL

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

Ces données montrent que pour l'ALL, si la réussite à l'école sec I est globalement une assez bonne prédication pour le futur niveau de compétences linguistiques, le vécu scolaire est loin d'être un facteur négligeable. Ainsi les élèves du niveau 2, mais ayant bénéficié d'un vécu agréable, ont aujourd'hui atteint presque le même niveau linguistique des meilleurs élèves (niveau 1) qui par contre avaient eu un vécu désagréable (il faut toutefois être conscients que la réalité actuelle pourrait un peu fausser les souvenirs, ...)

²⁰ En 1992, l'anglais n'était pas encore une langue obligatoire à l'école secondaire mais elle pouvait être choisit comme un cours optionnel: 23% des personnes de notre échantillon ont fait ce choix : pour cette raison l'analyse sera focalisée seulement sur le français et l'allemand.

Lors des entretiens, certains sujets ont lié le souvenir des cours de langues secondes à l'école sec I au sentiment d'être plus ou moins doués pour les langues. Par ailleurs l'impression d'avoir « tout oublié, ce qui avait été appris » est souvent liée aux souvenirs négatifs des cours des élèves moins doués.

En tout état de cause, tant les souvenirs positifs (plutôt pour le FR et pour l'ANG) que négatifs (souvent pour l'ALL), 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. Des opinions discordantes émergent par rapport au fait que la langue seconde soit bien enseignée ou non par un enseignant pour lequel c'est la langue maternelle : certains pensent que, dans le premier cas, les enseignants ne sont pas suffisamment attentifs aux difficultés d'apprentissage des élèves, alors que d'autres jugent cette situation très favorable dans la mesure où ces enseignants représentent le modèle à suivre.

Globalement les sujets interrogés sont de l'avis que l'école sec I ne peut fournir que les premières bases des langues secondes et, de plus, que ces bases sont souvent peu exploitables hors du contexte scolaire: elles seraient d'ailleurs moins fragiles si elles étaient plus proches de l'utilisation dans la vie réelle. Dans ce cas le gros effort que plusieurs sujets ont dû consentir après l'école pour apprendre les langues secondes, aurait été bien plus payant.

Conséquences probables de la réforme récente de l'enseignement des langues secondes à l'école sec I

La récente « Réforme 3 »²¹ de l'école sec I tessinoise a introduit des changements importants aussi sur le plan des langues secondes : l'enseignement de l'anglais est devenu obligatoire pour tous les élèves avec trois heures par semaine à partir de la huitième année alors que le français, à partir de la même année, est devenu facultatif avec seulement deux heures par semaine. Pour compenser cela, on a introduit une révision profonde de la méthode d'enseignement du FR, qui est enseigné depuis la 3ème classe primaire, associée à une formation ad hoc des enseignants.

Notre hypothèse est que l'amélioration globale des compétences en ANG sera assez sensible, avec par contre une certaine diminution des compétences en FR au moins pour une partie des élèves.

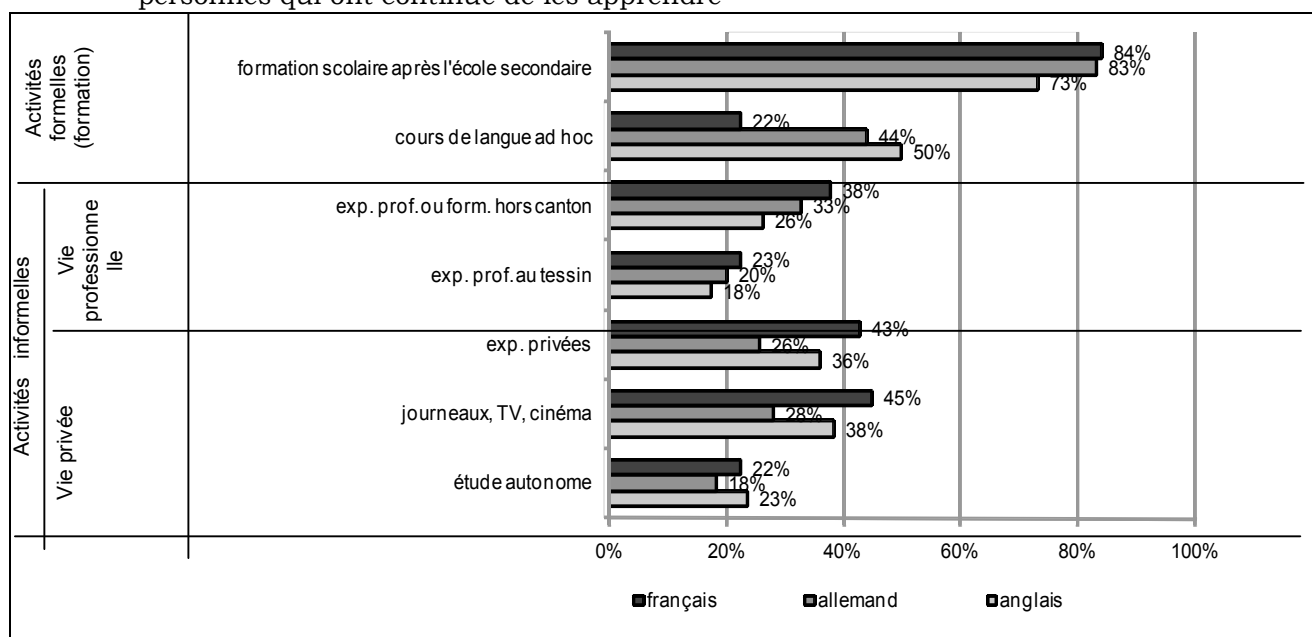
²¹ Un des partner de ce projet (Ufficio studi e ricerca) est actuellement en train de tester, sur plusieurs années scolaires, le niveau des compétences en langues secondes des élèves à la fin de la l'école sec I dans le but d'évaluer l'impact de cette réforme. Les résultats seront accessibles prochainement.

2.3 Acquisition / déperdition des compétences en langues secondes après l'école sec I

Environ 2/3 des jeunes a continué (ou commencé, pour L'ANG) à apprendre au moins une langue après l'école obligatoire (le 76% l'allemand, le 72% l'anglais et le 69% le français) soit lors des formations du sec II ou du tertiaire soit, pour environ la moitié d'entre eux, par des cours de langue ad hoc ou par des activités de la pratique professionnelle et privée.

Modalités d'acquisition des compétences (cfr. B3 à B6)

Fig. 15 Modalité d'acquisition des langues secondes après l'école obligatoire pour les personnes qui ont continué de les apprendre



La plupart des personnes ayant continué l'apprentissage linguistique l'ont fait lors de la formation secondaire II (lycée, école professionnelle, ...). Les cours de formation continue en langues secondes ont été fréquentés surtout pour améliorer (év. apprendre) l'anglais et l'allemand: environ la moitié des jeunes a fait ce choix (la fréquentation moindre pour le FR s'explique par le niveau nettement supérieur déjà atteint à l'école sec I, plus difficile à améliorer par des cours de ce type).

Les opportunités d'apprendre les langues secondes de manière informelle dans le cadre de la vie professionnelle ou privée ont été exploitées de manière assez différenciée selon la langue : bien plus souvent pour le FR que pour les autres langues (probablement à cause des meilleures bases de départ), un peu plus pour l'ALL que pour l'ANG dans la vie professionnelle et l'inverse dans la vie privée (ce qui pourrait confirmer une moins grande « affinité affective » envers l'ALL qu'envers le FR et l'ANG)

Acquisition-déperdition (cfr. B7)

Tab. 2

Après le sec I :	FR		ALL	
	Bonne réussite	Faible réussite	Bonne réussite	Faible réussite
acquisition	69%	46%	68%	47%
déperdition	13%	22%	17%	34%

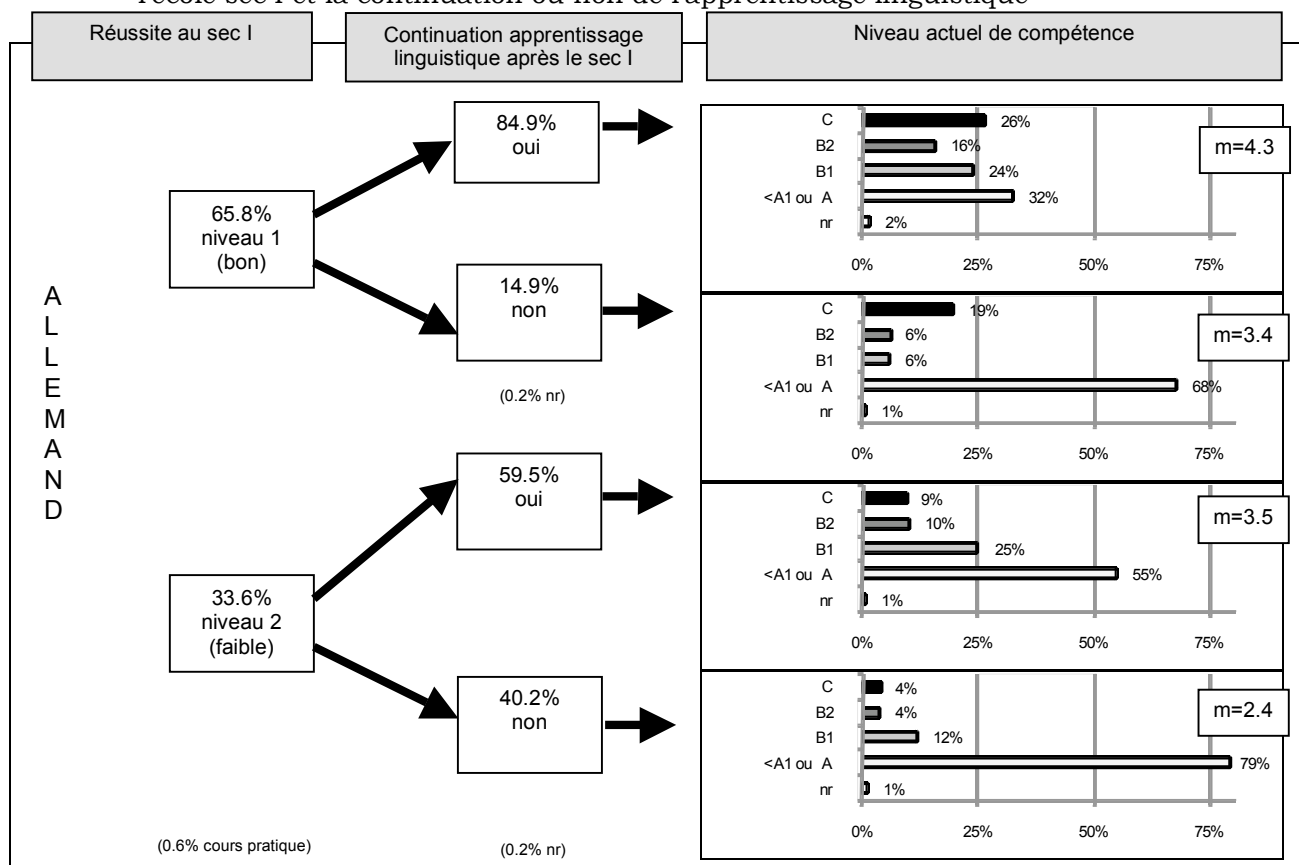
Tant pour le FR que pour l'ALL si ca. 60% des sujets ont perfectionné leurs compétences en langues secondes après le sec I, 17% par conte ont régressé en FR et 23% en ALL.

Entre les uns et les autres, la différence de compétences est aujourd'hui assez marquée (2 niveaux en moyenne, B2-C versus A2-B1 en FR et B1-B2 versus A1-A2 en ALL).

Ce sont plutôt les élèves moins bons qui ont vu leur compétences s'amenuiser encore et ceci particulièrement pour l'ALL.

Relation entre l'influence de l'école sec I et celle des successives activités d'apprentissage des langues secondes

Fig. 16 Compétences linguistiques actuelles en allemand selon les niveaux de réussite à l'école sec I et la continuation ou non de l'apprentissage linguistique



Tab. 3

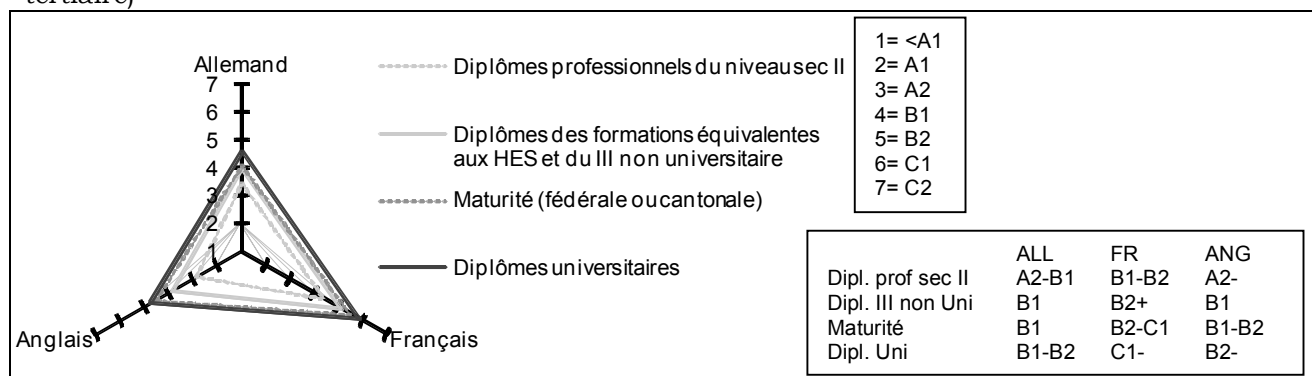
	Niveau école sec I	Continuation apprentissage	Niveau de compétence actuel (moyenne)		Option école sec I	Continuation apprentissage	Niveau de compétence actuel (moyenne)	
FR	1 (bon)	Oui	5.5	1= <A1 2= A1 3= A2 4= B1 5= B2 6= C1 7= C2	ANG	oui	Oui	4.8
		Non	4.4				Non	2.7
	2 (faible)	Oui	4.7			non	Oui	3.9
		Non	3.7			non	Non	1.6

Ces données montrent que :

- tant pour l'allemand que pour le français, l'influence sur les compétences actuelles d'une bonne réussite (niveau 1) à l'école sec I sans continuation de l'apprentissage est équivalente à une réussite médiocre au sec I avec continuation de l'apprentissage.
- pour l'allemand, il suffit d'un seul facteur négatif pour qu'une large tranche de sujets (entre 50% et 80%) se retrouve à des niveaux assez bas de compétence (A ou <A1).
- pour l'allemand une bonne formation à l'école secondaire obligatoire sans suite tend à polariser la situation (soit très bonne : C, soit assez mauvaise : A) alors qu'un apprentissage successif crée plutôt de situations intermédiaires (B). Ceci n'est pas le cas pour le FR pour le quel les deux parcours mènent à des profils semblables.
- pour l'anglais a été possible à des (probablement bons) élèves qui n'avaient pas choisi cette option à l'école secondaire obligatoire d'atteindre des niveaux assez bons.
- la réussite (niveau 1 ou 2) à l'école secondaire obligatoire est un prédicteur assez fiable, mais nullement absolu, des niveaux de compétences atteints à l'âge adulte.

Relation entre type et niveau de formation sec II et tertiaire et compétences linguistiques (cfr. B3)

Fig.17 Compétences linguistiques en fonction dernier titre d'étude obtenu (au sec II ou au tertiaire)²²



Comme prévu, on constate une progression des compétences dans toutes les trois langues secondes avec le niveau de formation atteint (les conditions d'entrée étant d'ailleurs liées aux performances générales au sec I, largement corrélées avec les compétences dans les L2).

²² Distribution de la population considérée selon le dernier titre obtenu : diplômes professionnels du niveau sec II : 55%, maturité (fédérale ou cantonale) : 5%, diplômes des formations équivalentes aux HES et du III non universitaire : 21%, diplômes universitaires : 19%.

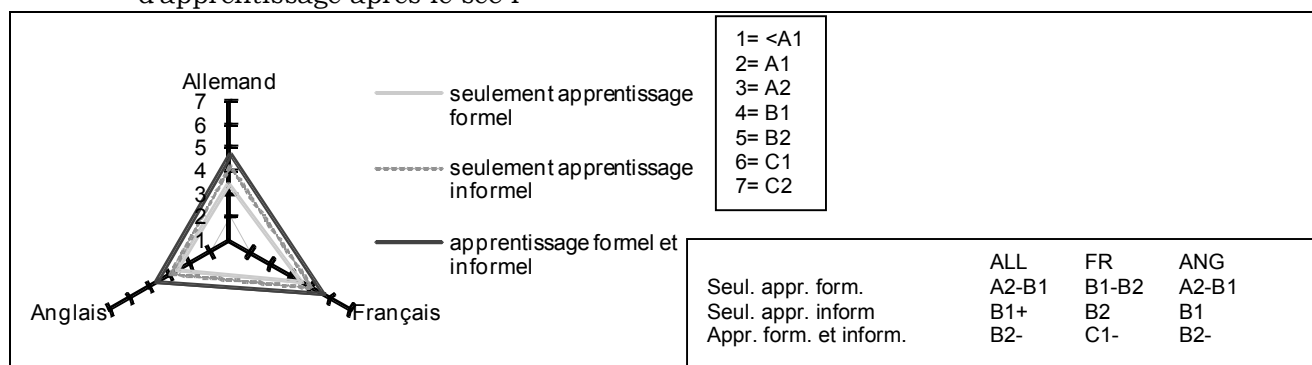
On relève que les formations générales (ex. gymnase) impliquent des compétences plus poussées que celles professionnelles (même quand celles-ci se situent au niveau tertiaire), L'écart est particulièrement marqué pour l'ANG (pratiquement absent à l'époque des formations professionnelles).

Relation entre activités formelles (cours scolaires et non) et informelles d'acquisition de compétences linguistiques

Le premier (dans le temps) mécanisme d'acquisition des compétences en langues secondes, même après le sec I, a été généralement de type formel (cours et activités organisées expressément dans le but d'apprendre) soit à l'école sec II soit par la suite, alors que les activités informelles se sont greffées sur celles formelles.

Peu de personnes ont continué à apprendre les langues exclusivement à travers les activités informelles²³, (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 les activités formelles²⁴.

Fig. 18 Compétences linguistiques actuelles selon le type (formel ou informel) d'apprentissage après le sec I



Si pour chaque langue les activités d'apprentissage postsecondaires ont eu, dans l'ensemble, une influence assez marquée (français $\eta^2 = .35^{**}$, allemand $\eta^2 = .39^{**}$, anglais $\eta^2 = .32^{**}$), leurs modalités (formelles et/ou informelles) ne sont pas sans influence sur le résultat. Comme on pouvait s'y attendre, l'apprentissage qui donne les résultats plus efficaces est, pour chaque langue, l'association du formel et de l'informel. Pour l'allemand, les personnes ayant développé leurs compétences linguistiques seulement à travers des activités formelles ont aujourd'hui des compétences linguistiques d'un niveau significativement plus bas par rapport à ceux qui l'ont fait de manière informelle. Même constat pour le français, cependant l'écart étant un peu plus réduit (pour l'anglais cette différence n'est pas statistiquement significative). Cela dépend aussi du niveau de maîtrise à atteindre. En effet si, pour atteindre le niveau B1, dans un peu plus de 40% des cas l'apprentissage exclusivement informel a été suffisant (pour les trois langues secondes), cette proportion diminue à ca. 20% pour atteindre le niveau C en ANG et à ca 15% pour l'ALL et le FR. (ou,

²³ Expériences professionnelles ou privées.

²⁴ Formation scolaire après l'école obligatoire et cours de langues.

inversement c'est seulement quand on a atteint un certain niveau que l'apprentissage informel devient possible et efficace).

Les entretiens ont permis d'approfondir les stratégies adoptées par les sujets en relation avec la gestion de leurs compétences linguistiques et le cas échéant leur perfectionnement. Ainsi, le choix du lieu de travail ou de formation tertiaire fut lié, pour divers individus, aux compétences linguistiques qu'ils disposaient: par ex. seulement ceux qui ont acquis des bonnes notions d'allemand à l'école sec I ou post-obligatoire ont choisi comme lieu de travail ou de formation universitaire une localité suisse-allemanique

D'autre part la fréquentation des cours de langue en anglais est apparue « évidemment nécessaire », à certains sujets pour leur permettre de faire les premiers pas en anglais, langue pour laquelle ils n'avaient bénéficié d'aucune formation scolaire.

Si les émissions de télévision en FR et ANG sont l'instrument qui, dans la vie privée, a le plus fréquemment permis à plusieurs sujets de garder ou améliorer les compétences en FR et en ANG, tel n'est pas le cas pour l'ALL (l'utilisation fréquente du suisse-allemand pour les émissions plus populaires, telles celles sportives sur les chaînes suisses ou encore l'accent et le débit rapide sur les chaînes allemandes, auxquels l'école n'a pas habitué les élèves, pourrait constituer une partie de l'explication de ce fait).

La lecture a été utile dans la même perspective (pour toutes les 3 langues), mais en mesure moindre par rapport à la télévision. L'écoute de chansons (essentiellement en ANG) sert à garder ou à améliorer une L2 mais seulement modérément. Différents autres supports et activités ont été utiles : sms, cassettes, pratique de hobbies qui, comme l'informatique, exige des connaissances en ANG ou encore la pratique d'internet. L'étude autonome de la langue a été aussi utilisée (bien que peu motivant aux yeux des personnes interrogées qui en ont parlé), bénéficiant parfois de l'aide d'amis.

Projets d'apprentissage des langues secondes dans le futur

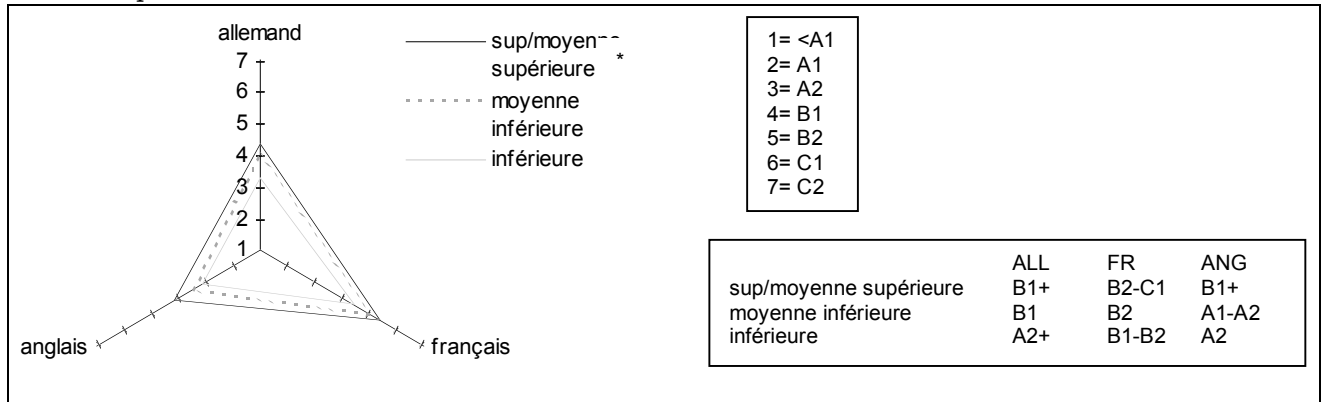
Le 27% des jeunes affirment vouloir apprendre ou perfectionner leurs compétences linguistiques dans l'année à venir, pour plus de la moitié il s'agit de l'anglais (58%), suivi de l'allemand (28%), de l'espagnol (16%); et beaucoup plus loin du français (3%).

Pour ce qui concerne les motivations, presque la moitié a indiqué des raisons professionnelles (par ex. la recherche d'un poste de travail plus intéressant). Un autre motif signalé par un certain nombre de jeunes interviewés concerne le plaisir, la curiosité et l'intérêt général pour une langue donnée; par contre peu de sujets sont poussés par le désir d'intégration, de condivision culturelle et de socialisation.

3. FACTEURS FACILITATEURS U DE FREINAGE DE L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES EN LANGUES SECONDES (cfr. C)²⁵

3.1 Facteurs sociaux : catégories socioprofessionnelles des parents (cfr C1)

Fig. 19 Compétences linguistiques actuelles selon la catégorie socioprofessionnelle des parents²⁶



* Nous avons réuni ces deux catégories dans la mesure où parmi les jeunes considérés, rares sont ceux ayant atteint (déjà) la catégorie supérieure.

On constate l'existence d'une relation relativement marquée (ALL $\text{Eta}=0.27^{**}$, FR $\text{Eta}=0.28^{**}$, ANG $\text{Eta}=0.24^{**}$) entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et les compétences linguistiques actuelles, (entre les catégories sup/moyenne sup et celle inférieure l'écart est d'un niveau de compétence). Ceci passe probablement par l'influence que les facteurs socioéconomiques exercent sur la réussite scolaire, tant obligatoire que post-obligatoire, laquelle à son tour influence le parcours professionnel et les activités informelles d'apprentissage des langues.

3.2 Facteurs culturels : configurations culturelles à l'adolescence (cfr. C2)

Nous avons caractérisé les configurations culturelles de la population considérée par un certain nombre de « dimensions culturelles »²⁷ (par ex. importance accordé à la « réussite professionnelle » c.à.d. carrière, revenus, pouvoir diriger, etc.) et par des valeurs particulièrement prégnants²⁸. Ceci en 1992, au moment de l'adolescence et en 2007, à l'âge de 30 ans.

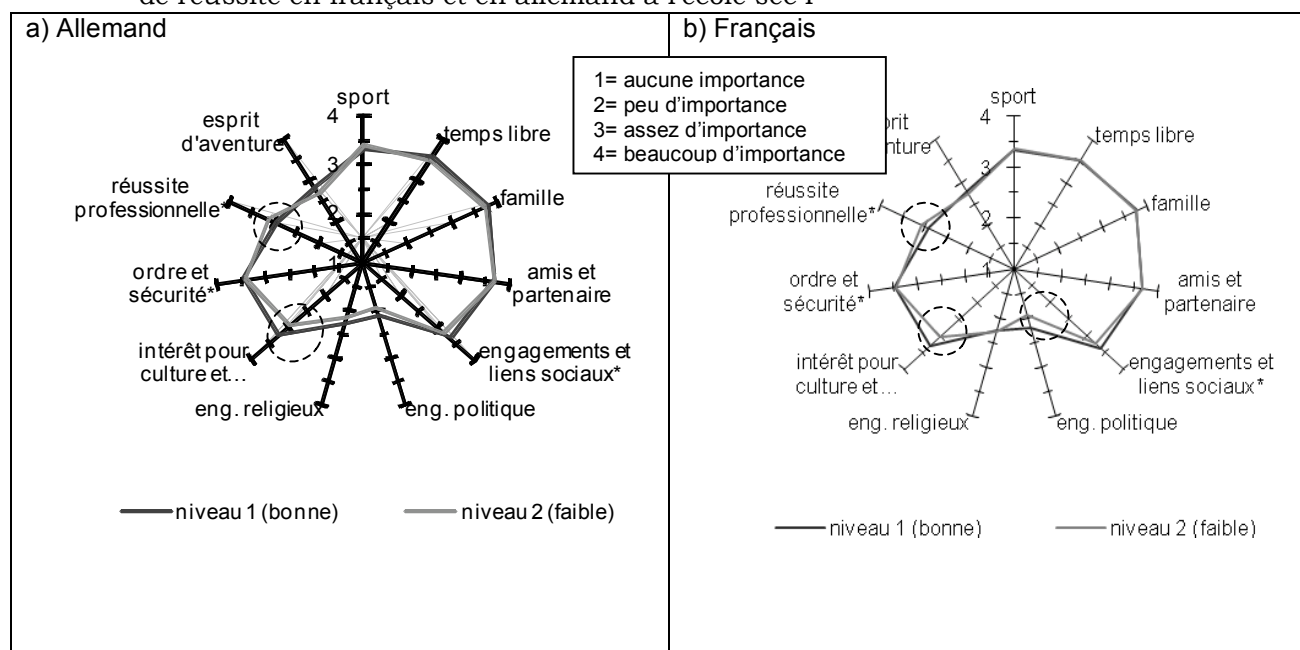
²⁵ Parmi les facteurs « facilitant » ou du moins ayant une influence positive sur la motivation des jeunes à apprendre les L2, notamment l'anglais, on peut rappeler aussi la demande croissante des entreprises et institutions par rapport à ces compétences dont il a été question au point 1.7

²⁶ Distribution de la population considérée selon la catégorie socioprofessionnelle des parents : supérieure/moyenne supérieure 42%, moyenne-inférieure 30%, inférieure 28%.

²⁷ Ces « dimensions culturelles » ont été construites par une analyse factorielle, sur une série de variables référées à des valeurs et des opinions. Le concept de « dimension culturelle » a été repris notamment de Hofstede (1994) et adapté au contexte considéré ici.

²⁸ Repris de Ingelhart (1983).

Fig. 20 Importance attribuée aux dimensions culturelles et aux valeurs en 1992 et niveau de réussite en français et en allemand à l'école sec I



*dimensions culturelles

La fig. 20 montre que, de manière générale, ces adolescents avaient un profil culturel assez typé, dans lequel les liens affectifs (et particulièrement ceux familiaux) étaient centraux (contrairement à certains stéréotypes courants à l'époque) et où l'importance attribuée là à la réussite professionnelle était moins marquée que celle attribuée au temps libre et même au sport. Dans ce profil, le niveau d'engagement, tant religieux que politique, était très bas (ce dernier serait par d'ailleurs à mettre en face du besoin, assez fort par contre, « d'ordre et sécurité »...).

Notre hypothèse portait sur l'existence d'un lien entre la réussite linguistique scolaire et le profil culturel et sur le fait que ce dernier aurait une influence sur la suite du parcours scolaire et professionnel et aussi linguistique. On peut observer que les meilleures élèves en langues avaient plus d'intérêt pour « la culture et les études » : ce qui s'est en effet concrétisé généralement par la suite et aussi (spécialement pour le FR) un intérêt moins faible pour l'engagement politique. L'intérêt moindre des bons élèves pour la carrière professionnelle est probablement explicable par le fait que, contrairement aux moins bons, ils avaient du temps devant eux, avant de devoir entrer dans la via professionnelle.

3.3 Synthèse des facteurs influençant les niveaux actuels de compétence dans les langues secondes

Dans les chapitres précédents, plusieurs facteurs qui sont en relation avec les niveaux actuels de compétence linguistique ont été examinés.

Ces facteurs ne sont naturellement pas indépendants: nous avons donc procédé à une analyse multivariée avec différents facteurs explicatifs dans le but de vérifier l'influence de chacun d'entre eux *indépendamment* des autres. Les résultats (intermédiaires et provisoires) peuvent être synthétisés comme suit :

- **ALL** : le facteur qui (à parité des autres) a le plus d'influence sur les chances d'avoir des bonnes compétences ($\geq B2$) est le fait d'« utiliser la langue dans la vie privée » ($\text{Exp}(B)=5.059^{**29}$), suivi par l'« utiliser dans la vie professionnelle » ($\text{Exp}(B)=3.633^{**}$), d'avoir eu des « bons résultats scolaires » en allemand à l'école sec I ($\text{Exp}(B)=2.832^{**}$) et plus loin d'« avoir continué à apprendre la langue après l'école » sec I ($\text{Exp}(B)=3.885^{**}$). La balance entre l'influence de l'école sec I et celle des autres occasions d'apprentissage et de consolidation de la langue, notamment celles informelles, penche en faveur du deuxième.
- **FR** : le facteur qui a le plus d'impact est le fait d'« avoir continué d'apprendre » la langue après l'école sec I ($\text{Exp}(B)=2.613^{**}$), le fait de la « parler au travail » ($\text{Exp}(B)=2.024^{**}$) et dans la « vie privée » ($\text{Exp}(B)=1.699$) ainsi que les « bons résultats à l'école sec I » ($\text{Exp}(B)=1.701^{**}$). Le « niveau d'étude atteint » a seulement une légère influence ($\text{Exp}(B)=1.465^{**}$).
- **ANG** : on peut souligner l'importance, outre du fait d'« avoir continué à apprendre » ($\text{Exp}(B)=5.550^{**}$) (ce qui est normal dans la mesure où la majorité n'a pas eu des cours d'ANGL à ce niveau), du fait de « parler la langue au travail » ($\text{Exp}(B)=5.353^{**}$), suivie du « niveau général de réussite » à l'école sec I ($\text{Exp}(B)=3.012^{**}$), du fait d'« avoir fréquenté les cours facultatifs d'anglais » à l'école sec I ($\text{Exp}(B)=2.102^{**}$) et du fait de « parler cette langue dans la vie privée » ($\text{Exp}(B)=2.082^{**}$).

²⁹ Dans ce cas la chance d'avoir des bonnes compétences est multipliée par env. 5.

3.4 Parcours typiques et caractéristiques des bons et des mauvais locuteurs

Les données à notre disposition nous permettent de proposer une première reconstruction³⁰ des « parcours typiques » et des situations qui caractérisent les bons locuteurs (ceux qui se situent au niveau C1 ou C2) et celle des mauvais locuteurs (<A1, A1 ou A2).

Voici quelques caractéristiques pour l'ALL.

Tab. 4 : Parcours typiques des bons et des mauvais locuteurs en allemand

ALLEMAND	Bons locuteurs	Mauvais locuteurs
Niveau 1 à l'école sec I	oui	- ³¹
Les cours d'ALL au sec I n'étaient pas déplaisants	oui	-
A amélioré ses compétences après le sec I	oui	-
A eu des cours d'ALL au sec II ou tertiaire	oui	-
A suivi une formation continue en ALL	-	non
A utilisé des expériences prof. (ou de formation) hors Tessin pour perfectionner l'ALL	-	non
A utilisé des expériences privées pour perfectionner l'ALL	-	non
A profité d'occasions d'apprentissage informel de l'ALL	oui	non
A profité de la télé, des journaux, etc.	-	non
Parle l'ALL au travail	oui	non
Parle l'ALL en famille/temps libre	(oui)	non
Probabilité moindre d'être employé de commerce	oui	-
Probabilité plus marquée d'avoir un titre académique	oui	non
Probabilité moindre de se situer dans la catégorie socioprofessionnelle inférieure	oui	non
Probabilité forte que les parents appartenaient à la cat. socioprof. inférieure.	-	non
Influence positive des compétences en ALL sur le parcours professionnel	oui	non

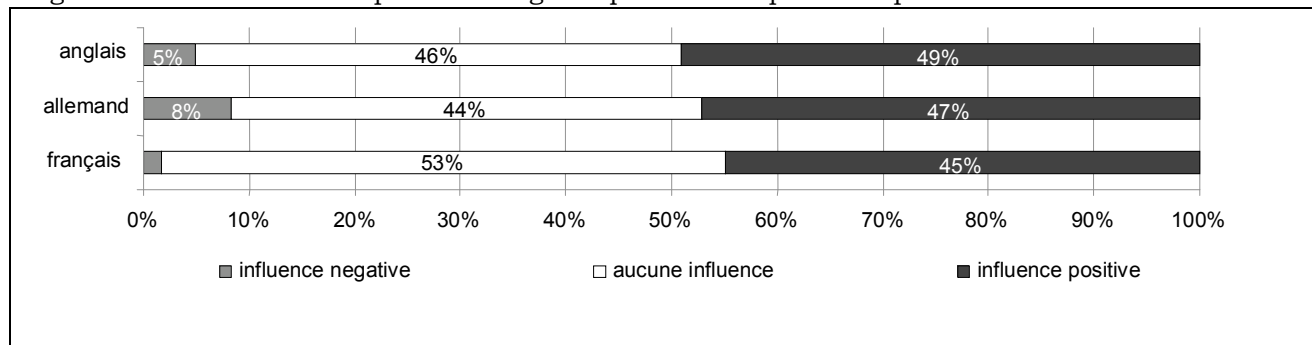
³⁰ Sera approfondi par la suite.

³¹ (-) signifie pas caractérisé par cette situation.

4. « CONSÉQUENCES » DE LA PRÉSENCE OU DE L'ABSENCE DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DANS LES LANGUES SECONDES (cfr D)

4.1 Impact sur les parcours professionnels (cfr. D1)

Fig. 21 Influence des compétences linguistiques sur les parcours professionnels



Presque la moitié des jeunes constate que les compétences linguistiques qu'ils ont, tant en anglais, qu'en allemand et en français ont eu un effet positif sur leurs parcours professionnels, alors que peu d'entre eux ont constaté l'influence négative de leur absence.

Les entretiens nous ont permis de mieux comprendre le rôle des connaissances linguistiques dans la recherche d'une place de travail et la carrière professionnelle : par ex. le fait d'avoir perçu l'influence positive des compétences linguistiques sur la profession mais beaucoup moins l'impact négatif de leur absence, serait dû à un mécanisme d'« autolimitation des horizons du possible » : si on ne sait pas l'ANG ou l'ALL on n'imagine même pas certaines opportunités professionnelles.

Par ailleurs si presque tous les sujets reconnaissent l'importance des langues pour bien s'insérer dans le monde du travail, plusieurs ont remarqué que ces compétences, même si requises dans les annonces de travail des entreprises, n'ont pas été nécessairement testées au moment du colloque de sélection.

À noter que certains sujets appartenant aux catégories socioprofessionnelles moyenne-inférieure ou inférieure affirment d'ailleurs que connaître les langues ne serait d'aucune utilité dans leur profession.

En tout état de cause, les sujets interviewés sont largement convaincus qu'aujourd'hui c'est l'anglais qui est requis en priorité, suivi par l'allemand alors que la connaissance du français est considérée comme acquise pour tous les tessinois et donc même pas explicitement exigée par l'employeur.

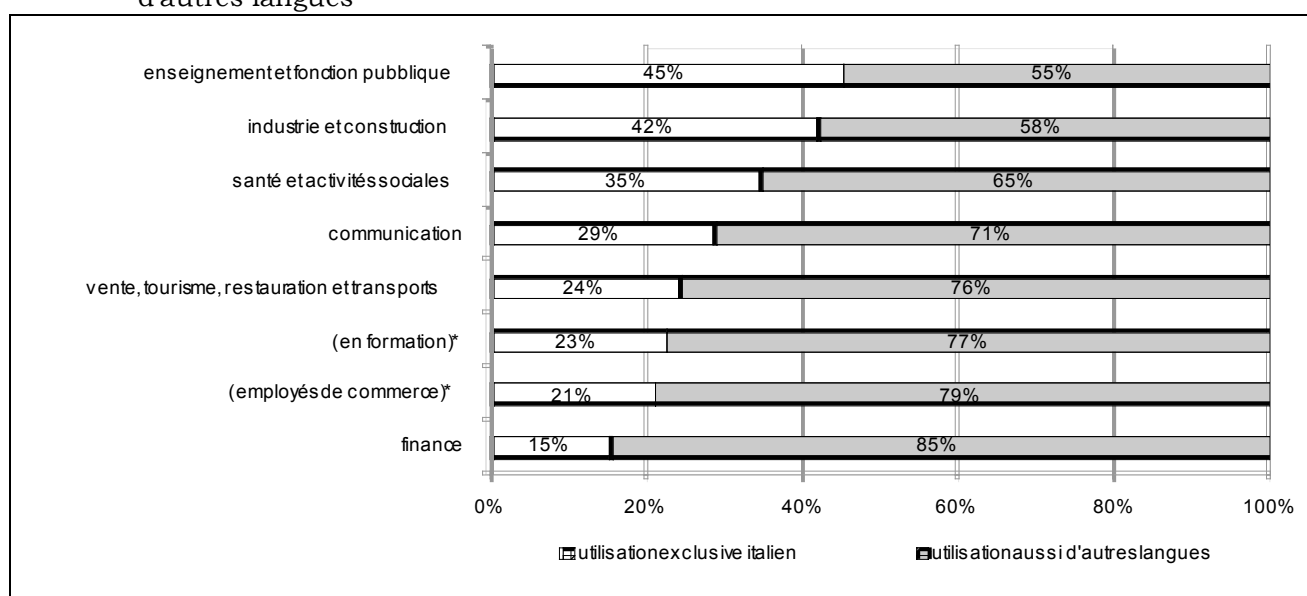
Le décalage avec les données quantitatives concernant l'utilisation respective de l'ANG et de l'ALL pourrait nous faire penser à l'existence d'un stéréotype ne correspondant que partiellement à la réalité.

Si on se réfère à l'évolution récente de l'enseignement du français à l'école obligatoire (devenu seulement facultatif à partir de la troisième année de l'école secondaire) on peut se demander si l'« évidence » d'une bonne maîtrise du FR par tous les tessinois n'est pas destinée à être remise en cause dans un proche avenir.

4.2 Branches économiques³² et utilisation des langues secondes (cfr. D2)

Un des choix souvent déterminants pour l'avenir professionnel (et aussi pour l'itinéraire culturel personnel dans la mesure où la « culture de branche »³³ est en fait réel bien que sous-estimé) est celui de la branche économique (l'industrie ou la finance, le fonctionariat ou le commerce,...). Ce choix est lié à la profession, mais a aussi des implications linguistiques, dans la mesure où les compétences en langues secondes requises par les différentes branches sont assez différentes (de même que les occasions de les perfectionner), comme l'indiquent les figures suivantes.

Fig. 22 Branches économiques selon l'utilisation (parler) exclusive de l'italien ou aussi d'autres langues



*Il ne s'agit pas proprement de parler de « branches » mais de types d'activité (nous les avons placées ici pour compléter le tableau dans la mesure où il ne nous était pas possible de répartir les employés de commerce dans les différentes branches.

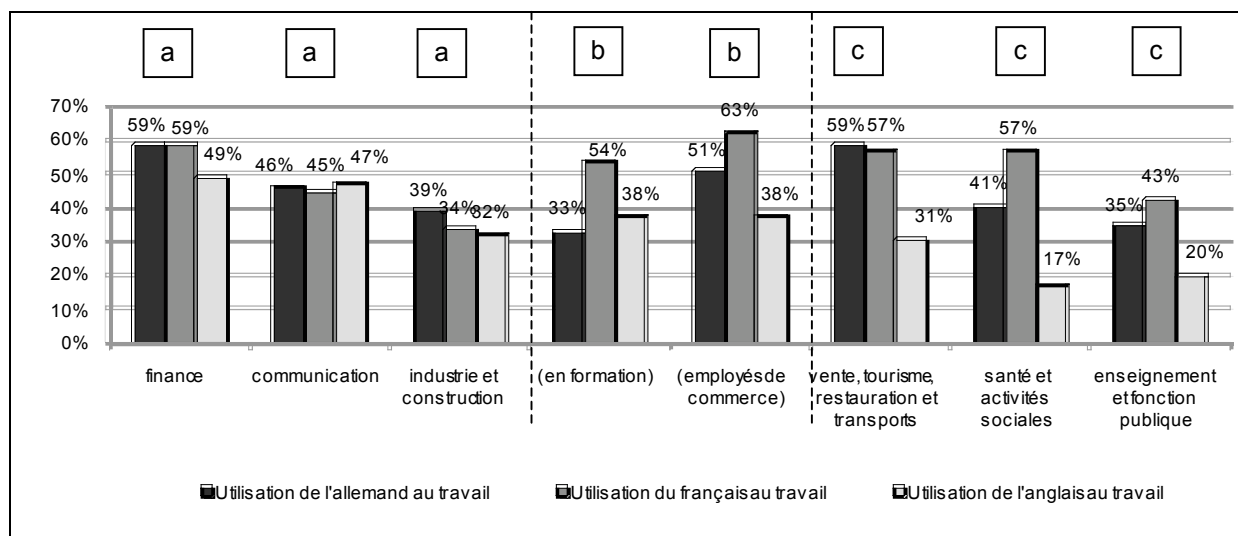
Si 45% des professionnels parlent exclusivement l'italien (ou le dialecte régional) au travail dans l'enseignement et l'administration publique, pour la branche de la finance ce pourcentage se réduit à 15%.

³² Distribution de la population considérée dans les branches économiques : industrie et construction 25%, employé de commerce 14%, finance 15%, vente, tourisme, restauration et transports 10%, enseignement et fonction publique 10%, santé et activité sociale 13%, en formation 5%, communication 2%, autre 6%.

³³ En effet, par ex pour ce qui concerne la valeur attribuée à la « réussite professionnelle », les collaborateurs de la branche « finance » lui attribuent bien plus d'importance (3.25) que ceux de la branche « santé et activités sociales » (2.78) alors que ces derniers attribuent (naturellement...) plus d'importance aux « engagements et liens sociaux » (3.64) que les premiers (3.08). Pour ce qui concerne l'« engagement politique » on constate un intérêt significativement plus bas des « employés de commerce » ou encore dans la branche « vente, tourisme et restauration » que dans celle de la « communication » et dans celle de l'« enseignement et fonction publique ».

Si on prend en considération l'utilisation des trois langues secondes, on constate l'existence de trois profils linguistiques typiques.

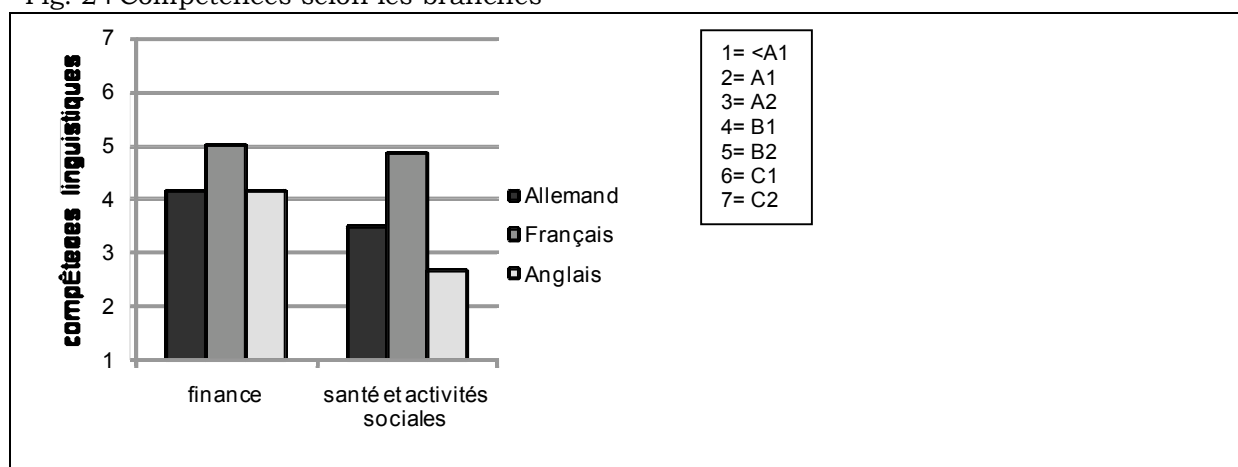
Fig. 23 Branches économiques selon l'utilisation (parler) des langues secondes



- profil (a) finance ; communication; industrie et construction : les trois langues secondes sont utilisées au même niveau dans la branche (bien que ce niveau soit différent d'un branche à l'autre, par ex. industrie et construction < finance).
- profil (b) employés de commerce ; personnes en formation : relatif équilibre avec une certaine prééminence du français.
- profil (c) vente, tourisme, restauration et transports ; santé et activités sociale ; enseignement et fonction publique : situation de faiblesse assez nette de l'anglais.

Le profil des compétences en langues secondes qu'on observe chez les collaborateurs des différentes branches a une allure analogue à celle de l'utilisation, comme le montre l'exemple suivant :

Fig. 24 Compétences selon les branches



Les compétences linguistiques constituent à la fois, la cause du « choix » (pas toujours volontaire...) de la branche (ex. sans ANG difficile pour une secrétaire d'entrer dans la

branche financière) et la conséquence (ex opportunité/imposition de suivre de cours de formation continue).

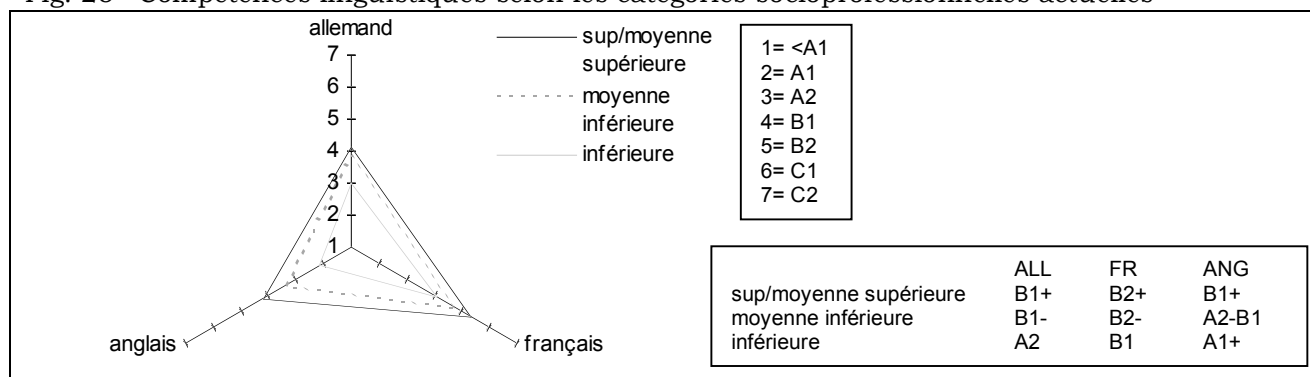
La conséquence sociologique de ce fait est que le vécu linguistique, de même que les représentations et les opinions concernant les langues, ont (très probablement) une dimension liée à la branche d'appartenance.

La conséquence pour la politique de la formation est que tout choix concernant les langues favorise/défavorise les diverses branches économiques de manière différenciée.

4.3 Conséquences sociales : catégories socioprofessionnelles actuelles (cfr. D3)

Nous avons vu que les compétences linguistiques actuelles sont liées aux catégories socioprofessionnelles des parents. La figure suivante montre que le lien entre ces compétences et les catégories socioprofessionnelles actuelles est encore plus net.

Fig. 25 Compétences linguistiques selon les catégories socioprofessionnelles actuelles³⁴



On constate l'existence d'une relation entre la catégorie socioprofessionnelle actuelle et les compétences linguistiques actuelles relativement marquée pour l'ALL (Eta=.23**) et FR (Eta=.31**) et marquée pour l'ANG (Eta=.38**). Pour l'ANG la distance linguistique entre les sujets des catégories socioprofessionnelles inférieure et sup/moyenne supérieure est en moyenne de 2 niveaux (correspondant à la distance entre « avoir quelques notions » et « être un locuteur relativement indépendant ») : par rapport à la catégorie socioprofessionnelle des parents cette distance a doublé.

Ces faits suggèrent que posséder des bonnes compétences en langues secondes et en particulier en anglais, est un bon atout pour accéder aux catégories supérieures ou moyennes supérieures.

Les entretiens nous ont confirmé, non seulement que l'anglais est utilisé en particulier chez les catégories socioprofessionnelles moyennes-supérieures, mais aussi que, quand ces professionnels doivent utiliser l'allemand ils le font souvent avec bien plus de difficulté.

³⁴ Distribution de la population considérée dans les catégories socioprofessionnelles actuelles : supérieure/moyenne supérieure 43%, moyenne-inférieure 41%, inférieure 16%.

4.4 Conséquences identitaires et culturelles

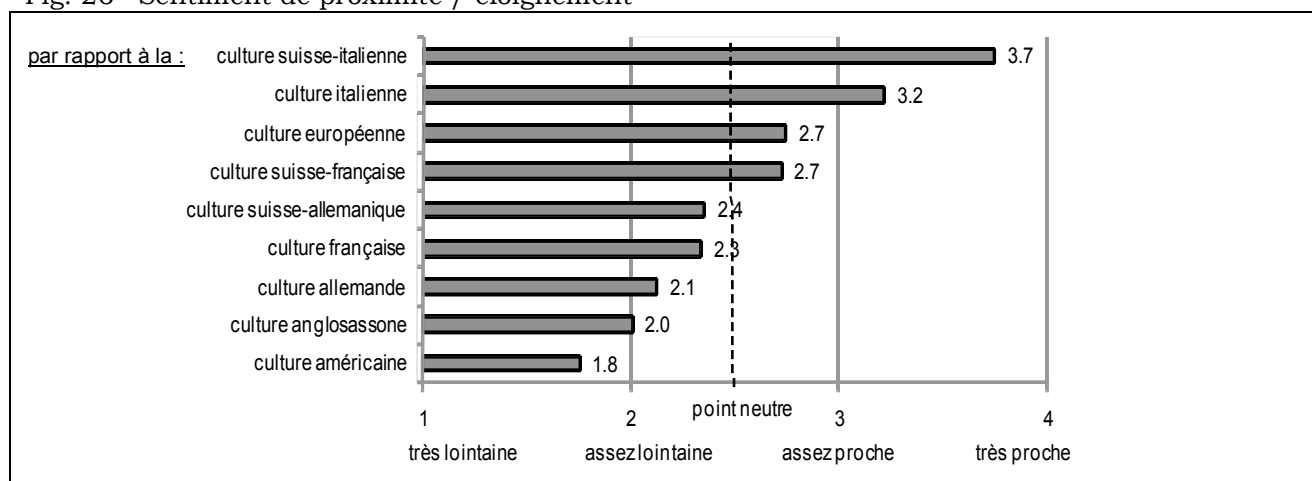
Le concept d'« identité culturelle » est grevé de définitions multiples, parfois contradictoires (comme celui de culture par ailleurs). La définition qui nous paraît plus opérationnelle comprend deux aspects :

- 1) celui de « configuration culturelle » comprenant de nombreux contenus culturels (tels savoirs, représentations, valeurs, normes, croyances, symboles, visions du monde, etc. avec leur structuration spécifique) qui caractérise tant les cadres et acteurs sociaux (par ex. nation, communauté, entreprise) que les individus.
- 2) celui de « positionnement identitaire » (identification) c.-à-d. la représentation globale positive (sentiment de proximité) qu'un acteur (individuel ou collectif) se fait d'un cadre social, de ses membres et de la culture inhérente, avec un accent sur les implications émotives. Ci-après, pour simplifier, on utilisera le terme de « proximité / éloignement par rapport à la culture xy », tout en étant conscients de sa relative ambiguïté. Dans le même souci de simplification (et en introduisant un ultérieur danger d'ambiguïté...) nous traitons de la même manière le cadre social national et sa culture (ex. « culture italienne ») et celui régional (« culture suisse-romande »).

Les deux aspects ne sont pas toujours cohérents : ainsi un groupe d'immigrants de deuxième génération peut se référer à une configuration culturelle très proche de celle des autochtones (mêmes valeurs, etc.) mais continuer à s'identifier au pays d'origine. Ci-après, nous considérons séparément les deux aspects, conscients néanmoins des liens importants qui peuvent exister entre eux.

Positionnement identitaire des jeunes tessinois

Fig. 26 Sentiment de proximité / éloignement



Il n'est pas étonnant de constater que le sentiment de proximité est maximal envers la culture suisse-italienne, suivie (mais avec déjà un écart non négligeable) de la culture italienne (presque 20% de « lointaine » ou « très lointaine »). Pour la culture suisse-française et celle « européenne », on observe une légère prépondérance des « proches » alors que pour

celle suisse-allemande, française et allemande la distance commence à prévaloir (pour celle suisse-alsacienne on constate d'ailleurs une assez forte polarisation proche-lointain).

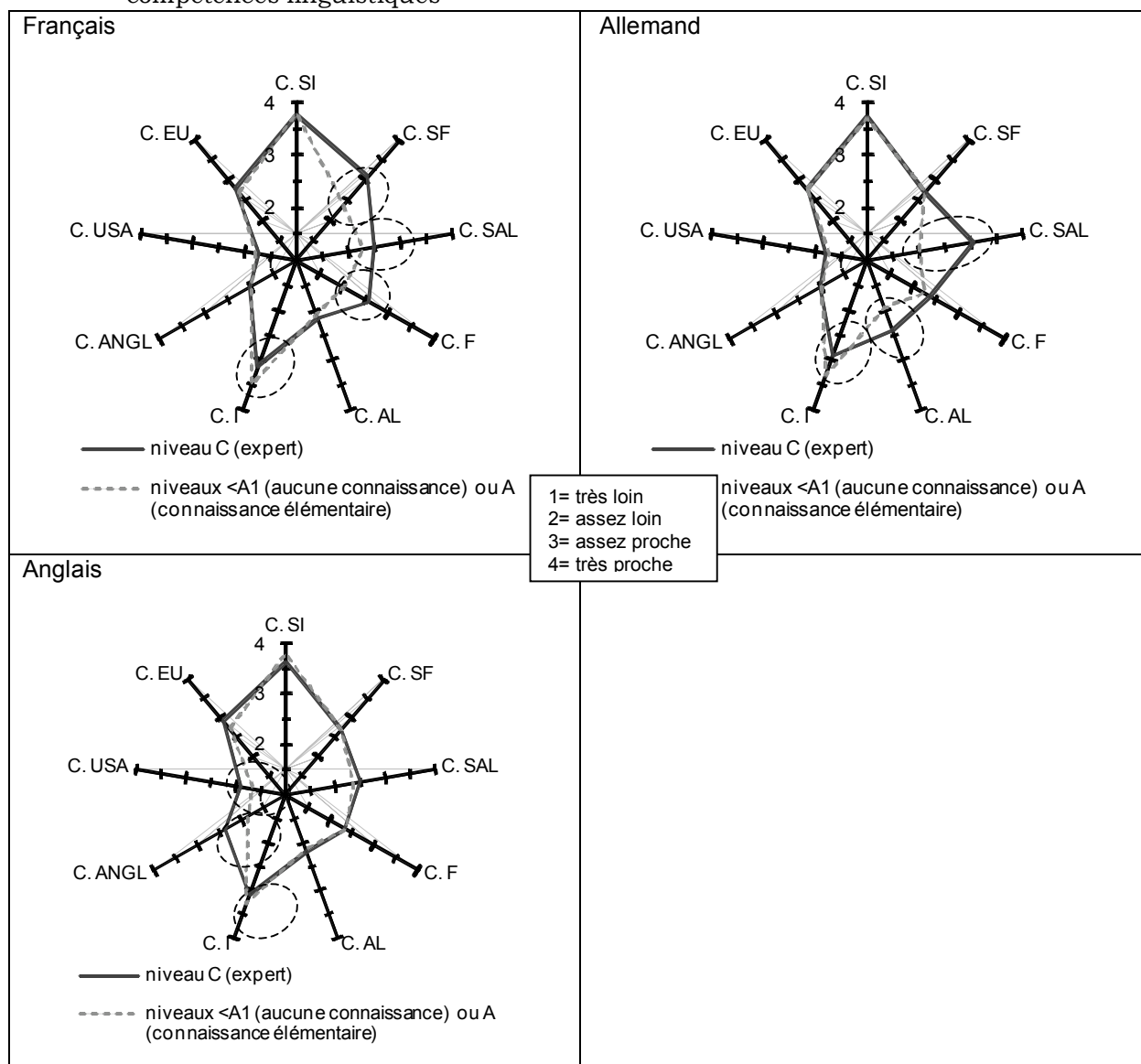
La culture anglo-saxonne et spécialement celle américaine, contrairement à nos attentes éveillent un sentiment assez marqué de distance (ou alors de non-connaissance : respectivement 20% e 16%).

À ce propos, les entretiens ont fait émerger un certain nombre de représentations/ stéréotypes, tels les suivants :

- la culture suisse-italienne est plus ouverte que les autres ; pour certains, elle se situe au croisement entre celle italienne et celle suisse-alsacienne ;
- la culture suisse-française est similaire à celle tessinoise notamment du côté de la sociabilité, l'ouverture et la disponibilité, de même que pour la propension au divertissement : toutes marques de la « latinité » ;
- la culture suisse-alsacienne est caractérisée par le professionnalisme et la dévotion au travail, le sérieux, la précision, l'efficacité et le respect des règles, mais aussi par le peu d'ouverture ;
- la culture italienne, pour laquelle l'« apparaître » compte beaucoup, amène les personnes à dépenser largement pour les vêtements, les accessoires, la salle de gym, etc.. Attitude marquée aussi à vouloir se « donner du bon temps » et fort accent sur les valeurs de la famille. Vivacité, sympathie et ouverture sont des caractéristiques de cette culture ;
- la culture française est marquée notamment par le patriotisme et la fierté nationale (plutôt perçus comme signes négatifs) ;
- la culture allemande met un fort accent sur l'argent et la tradition ;
- la culture « européenne » est assez matérialiste et attachée à l'argent ;
- la culture anglo-saxonne est marquée par une attitude présomptueuse et de fermeture, d'introversion et de peu de sociabilité, mais aussi par l'intérêt pour le divertissement;
- la culture américaine enfin est marquée par le paradoxe et la contradiction, par ex. entre le puritanisme et la transgression la plus extrême ; elle est aussi caractérisée par la superficialité, l'attention aux apparences, le sens de supériorité ainsi que par l'individualisme, le matérialisme et le consumérisme.

Positionnement identitaire et maîtrise des L2 (cfr. D4)

Fig. 27 Proximité/éloignement par rapport aux cultures selon le niveau actuel des compétences linguistiques



Un bon niveau de compétence en allemand est liée à un sentiment marqué de proximité par rapport à la culture allemande ($Eta=.26^{**}$) et spécialement à celle suisse-alémanique ($Eta=.50^{**}$), mais agit négativement par rapport à la culture italienne ($Eta=.21^{**}$).

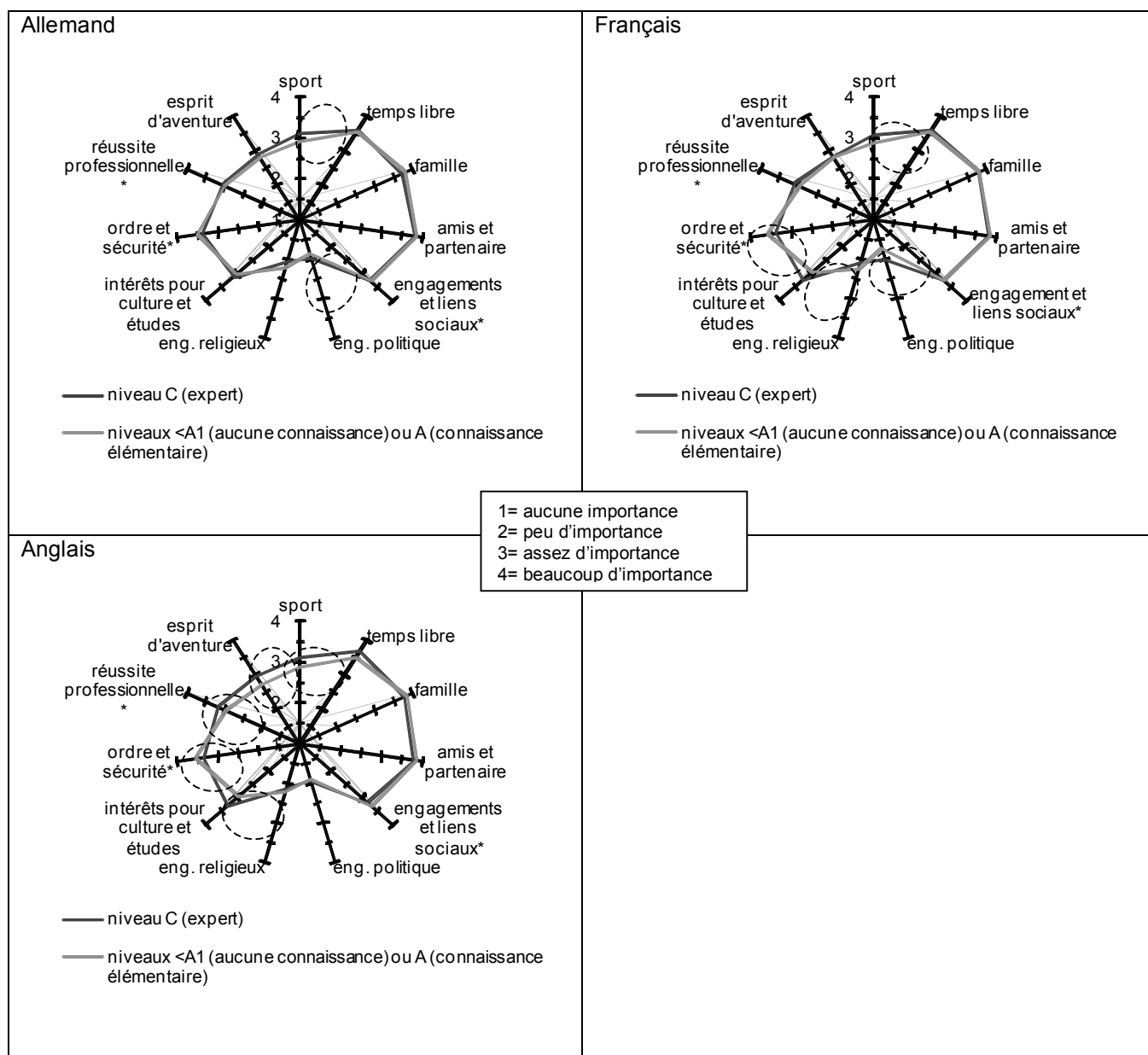
Une bonne maîtrise du français rapproche de la culture suisse-française ($Eta=.36^{**}$) et (un peu moins) française ($Eta=.27^{**}$) mais aussi de la culture suisse-alémanique ($Eta=.12^{**}$).

Elle éloigne par contre de la culture italienne ($Eta=.20^{**}$) : c'est un peu comme si la maîtrise du français ouvrait les portes à l'ensemble de la « culture suisse », en diminuant parallèlement l'attrait de celle « italienne » (d'Italie). Un bon niveau de compétence en anglais rapproche de la culture anglo-saxonne ($Eta=.26^{**}$) (avec la même intensité que le FR et l'ALL pour la culture des deux pays voisins) et aussi, mais nettement moins, de celle américaine ($Eta=.12^{**}$). Elle éloigne aussi moins de celle italienne ($Eta=.09^{**}$).

L'image du FR et de l'ALL en tant que « langues identitaires » et de l'ANG plutôt comme « langue utilitaire » tend ici à être confirmée.

Configurations culturelles actuelles et maîtrise des langues secondes (cfr. D5)

Les mêmes questions concernant les dimensions culturelles et les valeurs auxquelles avaient répondu les adolescents de 1992 leur ont été posées 15 ans plus tard en 2007. Si on compare les résultats on constate une forte persistance dans le temps des profils culturels généraux³⁵. Les liens affectifs continuent par ex. d'être centraux, la réussite professionnelle « assez » mais pas « très » importante et l'engagement religieux et politique vraiment marginal



*dimensions culturelles

Certaines dimensions et valeurs, notamment celles plébiscitées par tous concernant les liens affectifs, l'engagement et liens sociaux et le temps libre ne sont pratiquement pas sensibles aux variables linguistiques.

³⁵ Il y a naturellement des sujet qui changent quelque peu leurs positions culturelles mais ceci de manière très contenue. Par ex. pour la dimension « engagements et liens sociaux » seulement ca. 1/5 d'entre eux se déplace de 20% ou plus dans son appréciation.

Pour les trois langues, on constate un intérêt moindre pour le sport et (très légèrement) plus grand pour l'engagement religieux de la part des mauvais locuteurs. Pour le reste, le profil pour l'ANG et le FR sont proches concernant la propension plus forte pour les intérêts culturels (FR $\eta^2=.20^{**}$, ANG $\eta^2=0.20^{**}$) et moins forte pour l'ordre et la sécurité (FR $\eta^2=.16^{**}$, ANG $\eta^2=.18^{**}$) de la part des bons locuteurs (pour l'ALL pas de différence). L'intérêt pour la réussite professionnelle et l'esprit d'aventure est plus marqué pour les bons locuteurs en ANG ($\eta^2=.13^{**}$) alors que cette différence s'estompe pour les autres langues. D'autre part les bons locuteurs en FR montrent un engagement politique plus grand que les mauvais ($\eta^2=.18^{**}$). Globalement c'est pour l'ANG que les différences culturelles entre bons et mauvais locuteurs ressortent avec plus de netteté.

III. CONCLUSIONS

Les différentes méthodes quantitatives et qualitatives utilisées nous ont permis de tester presque toutes les hypothèses posées au chap. 1. À ce stade il semble possible d'affirmer que :

Mesure des compétences en langues secondes

1. Les systèmes d'autoévaluation des compétences des langues secondes utilisant un questionnement précis (ex. 6+1 niveaux) et articulé (les descripteurs du Cadre Européen) sont relativement fiables, bien que produisant (dans le contexte considéré) une certaine surévaluation des compétences.

Compétences, utilisation et représentations des langues secondes

2. Les jeunes tessinois, connaissent en moyenne ca. 2.7 langues secondes : leurs compétences sont clairement supérieures en français (en moyenne : B2 en dialogue) qu'en allemand (B1) et en anglais (A2-B1). La connaissance du français est considéré « chose acquise » pour tous les tessinois.
3. Ils utilisent plus fréquemment le français (46%) et l'allemand (42%) que l'anglais (31%) au travail. L'utilisation des L2 est moins fréquente dans la vie privée (2/3) avec une différence moins grande en défaveur de l'anglais.
4. Il y a cohérence entre compétences acquises et utilisation pour allemand et pour anglais alors qu'il existe une « réserve » non utilisée de (bonnes) compétences en français.
5. Les modalités plus utilisées en langues secondes sont « écouter » et « parler » suivis de « lire » et, relativement plus loin de « écrire » (indication éventuellement utile pour la didactique ?)
6. Les représentations et les attitudes par rapport aux trois langues secondes considérées sont assez différentes avec une connotation plutôt positive pour le français et l'anglais et plutôt négative pour l'allemand.

Acquisition/déperdition des compétences en langues secondes

7. Le capital culturel initial (langues secondes pratiquées déjà à l'enfance) porte en général des fruits à l'âge adulte (mais plutôt pour l'oral que pour l'écrit, notamment en allemand).
8. La réussite en langues secondes à école secondaire obligatoire peut être considérée comme un assez bon prédicteur du niveau compétence linguistique atteint à l'âge adulte (à cause notamment du lien avec la réussite scolaire en général et de l'impact sur l'orientation formative et professionnelle successives).. Il est toutefois possible de « rattraper » par la suite une mauvaise réussite ou l'inexistence de formation linguistique à ce niveau, s'il existe une incitation économique et culturelle suffisante ;

cependant cela permet d'atteindre plutôt des niveaux moyens de compétences que des très bons niveaux. Le niveau socioprofessionnel des parentes influence le niveau des compétences linguistiques actuel par l'intermédiaire de la réussite à l'école secondaire I

9. Le vécu (plus ou moins agréable) des cours de langue à l'école secondaire obligatoire joue un certain rôle sur la suite de la « carrière linguistique » et ce vécu est essentiellement lié de la figure de l'enseignant. Le jugement des jeunes tessinois sur les cours d'allemand est bien moins positif que sur ceux d'anglais et de français.
10. La déperdition des compétences acquises à l'école secondaire I ne touche qu'une minorité des jeunes (1/5) mais est significativement plus fréquente pour les moins bons élèves.
11. Il existe un lien entre les formations post-obligatoires et le niveau actuel de compétence en L2 : les formations secondaires II menant à la maturité fédérale ou cantonale ont une influence positive plus forte que celles professionnelles, même que celles de niveau tertiaire.
12. Environ la moitié des jeunes a continué d'améliorer ses compétences linguistiques au-delà de la formation post-obligatoire (lors de cours de langue, de l'utilisation professionnelle ou privé de la langue, de l'autoformation). Globalement c'est la combinaison de modalités formelles (cours) d'acquisition des langues secondes et de celles informelles qui donne le meilleur résultat.
13. Si on considère l' « influence » sur le niveau de compétence de chaque facteur, *indépendamment* des autres facteurs on constate que pour l'ALL c'est l'utilisation dans la vie privé et professionnelle qui a le plus d'impact suivi du fait d'avoir continué ad apprendre après école obligatoire et des résultats scolaires dans cette matière au sec I. On a environ la même situation pour le FR (bien que ces facteurs aient une influence moins prononcée et avec aussi une légère influence de la formation post-obligatoire). Pour l'ANG dans l'ordre: fort impact d'avoir continué à apprendre après le sec I, de parler la langue au travail mais aussi du niveau général de réussite au sec I et plus légèrement d'avoir suivi les cours facultatifs au sec I et de parler la langue dans le privé.

Conséquences de la maîtrise des L2

14. Avoir des compétences dans les L2 a eu une influence positive sur la carrière professionnelle de plus de la moitié de la population considérée.
15. On constate une relation marquée entre le niveau de compétence linguistique et la catégorie socioprofessionnelle atteinte par les jeunes tessinois, en particulier pour l'anglais pour lequel, en moyenne, entre les membres de la catégorie inférieure et ceux de la catégorie supérieure/ moyenne supérieure il y a une différence de deux niveaux de compétence (ex. entre « avoir quelques notions » et « être un locuteur relativement indépendant »)

16. Les différentes branches économiques, dans lesquelles sont actifs les jeunes tessinois (ex. finance, industrie, santé et social, fonctionnariat, etc.) ont chacune, outre un profil culturel caractéristique (par ex en relation à l'importance accordée à la « réussite professionnelle »), un profil linguistique spécifique, avec par exemple une utilisation forte et au même niveau de toutes les trois L2 (ex. finance) ou une utilisation aussi équilibrée mais plus faible (ex. industrie) ou encore une utilisation déséquilibrée, forte pour le français et très faible pour l'anglais (ex. santé et social). Les compétences des jeunes collaborateurs de ces branches ont le même profil (l'embauche dans telle ou telle branche étant, entre autres, liées aux compétences en L2).
17. Du point de vu de leur « positionnement identitaire » les jeunes tessinois se sentent proches de la culture suisse-italienne, assez proches de celle italienne et relativement proches de celle suisse-française et européenne, mais par contre assez lointain de celle anglo-saxonne et spécialement américaine. On observe une polarisation par rapport à celle suisse-alémanique. Bien connaître une L2 les rapproche de la culture de l'aire linguistique et sociopolitique correspondante, mais agit parfois aussi par rapport aux autres : l'allemand rapproche spécialement de la culture suisse-alémanique, le français de la culture romande mais aussi de celle suisse-alémanique (français porte sur la « culture suisse »?), alors que les deux L2 éloignent de la culture italienne. L'anglais (langue « utilitaire » plutôt que « identitaire ») a un effet identitaire moins marqué.
18. Les « configurations culturelles » des jeunes tessinois ont un profil dans lequel émergent les dimensions affectives (famille, amis et partenaire) et aussi l'importance accordée au temps libre et au besoin d'ordre et de sécurité ; par contre la réussite professionnelle est (un peu) moins prisée et l'engagement religieux et politique très peu. La maîtrise des L2 déplace certaines de ces priorités : par exemple un bon niveau de français ou d'anglais (mais pas d'allemand) « renforce » l'intérêt pour la culture et les études et diminue le besoin d'ordre et de sécurité; un bon niveau de français « fait augmenter » l'engagement politique et celui en anglais l'importance accordée à la réussite professionnelle.

Quelques recommandations

19. Du point de vue méthodologique il serait indiqué, lors d'ultérieures études en la matière de :
- contrôler systématiquement les autoévaluations concernant la maîtrise des langues secondes, avec une procédure (par ex. le test Dialang) qui tienne compte des caractéristiques de la population concernée ;
 - tenir toujours en considération la multiplicité des facteurs intervenant dans la construction des compétences en langues secondes ;
 - distinguer les deux aspects du concept de « identité culturelle » :
 - « configuration culturelle » des individus et des cadres sociaux considérés ;
 - « positionnement identitaire » c.-à-d. l'identification (affective) à un cadre social, à ses membres et sa configuration culturelle ;
 - utiliser un modèle d'analyse des configurations culturelles adaptés au cadre social considéré et qui ne peut donc généralement pas être aussi simple que ceux utilisés couramment pour les analyses comparatives cross-cultural.

20. Du point de vue de la politique et de la pratique éducative il serait utile de :
1. ne pas surévaluer l'impact (pourtant réel et important) de l'école secondaire I sur les futures compétences en L2 et sur le profil culturel et identitaire;
 2. concevoir la formation linguistique non seulement en se focalisant sur l'école sec I mais en considérant aussi le primaire, la formation secondaire II, le tertiaire et aussi la formation continue ;
 3. tenir compte du fait qu'un niveau relativement bas de compétences en L2 à la fin du secondaire I est particulièrement sujet à déperdition et que par contre un niveau relativement bon peut se développer « automatiquement » dans la vie pratique ;
 4. ne pas oublier que, au-delà de la dotation en heures de cours de langue, l'effet-enseignant joue un rôle important, de même que l'approche didactique et pédagogique (ex. matière « sélective » ou non, accent sur le dialogue ou l'écrit, etc.) ;
 5. ne pas sous-évaluer le fait qu'une langue seconde qui n'aurait pas été enseignée à l'école obligatoire, peut être assez bien récupérée par la suite par une large partie de la population, si la motivation professionnelle et culturelle est forte (cfr. l'exemple de l'anglais) ;
 6. être conscient du fait qu'une variation du profil linguistique, suite à des réformes scolaires, (par ex. plus d'anglais / moins de français ou d'allemand) favoriserait certaines branches économiques mais en défavoriserait d'autres.

IV. VALORISATION DES RESULTATS DU PROJET

Pour la valorisation des connaissances élaborées dans le cadre de ce projet, trois activités ont été essentiellement réalisées jusqu'à présent :

1. Focus group avec des représentants d'entreprises et Institutions qui opèrent dans divers secteurs de l'économie tessinoise. La discussion a touché notamment les thèmes suivants :
 - Relation entre les compétences linguistiques dans la langue maternelle (italien) qui aux yeux de la majorité des ... sont une base essentielle pour pouvoir apprendre les autres langues.
 - Problème des 2 ou 3 langues secondes à ... est l'idée ...est qu'il ne faut éliminer aucune des 3 qui sont actuellement dans le curriculum linguistique de l'école sec I.
 - Problème de lacunes : les entreprises étant de plus en plus confrontées avec des lacunes en allemand chez les jeunes collaborateurs tandis que pour le français et l'anglais la situation n'est pas aussi « tragique ».
2. Rencontre avec la Commission scolaire du Parlement cantonal. Les débats ont notamment porté sur les thématiques suivantes
 - (Re)mise en discussion du « menu linguistique » de l'école tessinoise (trop copieux ?)
 - Utilité (partiellement contestée) de prévoir des formations linguistiques en L2 bien plus tôt qu'à l'école sec I : à l'école primaire ou encore au préscolaire.
 - Problème de la formation (de base et continue) en didactique des langues (et dans divers cas en langue...) des enseignants qui doivent/devront assumer des nouvelles tâches d'enseignement linguistique.
 - Avenir des relations linguistiques en Suisse (ex. anglais comme « lingua franca » ?).
3. Rencontre avec les formateurs et les étudiants de l'ASP (Haute Ecole Pédagogique du Canton Tessin). La discussion qui a suivi la présentation des résultats a notamment touché les thèmes suivants :
 - Effet de la réforme récente de l'école sec. I sur les futures compétences entre les jeunes tessinois
 - Aspects didactiques de la recherche d'une plus grande efficacité des enseignants en L2 (cf. différences entre les trois L2 enseignées au Tessin)
 - Questions de méthodologie de la recherche présentée.

Références

- Donati, M. & Lafranchi, G. (2007). *“Formazione sì. Lavoro anche?”*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg : Edition Universitaires Fribourg.
- Guest, M. (2006). Culture research in foreign language teaching: dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities?. Disponible in <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Guest1.htm> [10 decembre 2008].
- Hall, E.T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Inglehart, R. (1983). *La rivoluzione silenziosa*. Milano: Rizzoli.
- Pekarek Doehler S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 3-26.
- Poglia, E., (2007), Intercultural communication: an interdisciplinary model for institutional contexts, in: *Studies in Communication Sciences*, 6(2)
- 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 en 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 [10 octobre 2008].