

**COMPETENCES EN LITTÉRATIE ET CAPACITÉS LANGAGIÈRES CHEZ DES  
ADOLESCENTS À RISQUE (INTERNATIONAL LITERACY PROJECT):  
QUELS LIENS ?**

**Pascal Zesiger\*, Anne Soussi\*\*, Jacqueline Lurin\*\***

\* Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
Pascal.Zesiger@unige.ch

\*\* Service de la Recherche en Éducation, Genève  
12, quai du Rhône  
CH-1205 Genève  
Jacqueline.lurin@etat.ge.ch  
Anne.soussi@etat.ge.ch

---

**Mots-clés :** *littératie, adolescence, compétences langagières*

**Résumé.** *Cette étude vise à suivre l'évolution des compétences en littératie et en langage oral de deux cohortes de 30 adolescents, l'une formée d'élèves monolingues, et l'autre d'élèves bilingues (allophones) sur une période de 3 ans. Les deux cohortes sont constituées d'élèves « à risque » dans le sens où ils ont obtenu de faibles résultats aux épreuves de français de fin de scolarité primaire. Les résultats après les deux premières années de suivi indiquent d'une part qu'il y a relativement peu de différences entre les deux cohortes, et d'autre part que les compétences en littératie peuvent être prédites à partir de diverses variables, comprenant l'intelligence non verbale (surtout pour les aspects de compréhension et de production de textes), la maîtrise des processus de base d'identification et de production de mots écrits (décodage, fluence en lecture, orthographe lexicale et grammaticale) et certaines dimensions du langage oral (vocabulaire, accès lexical, grammaire).*

---

## **1. Introduction**

Cette étude porte sur la littératie -généralement définie comme étant l'aptitude à comprendre et à utiliser le langage écrit dans la vie quotidienne, que ce soit à la maison, à l'école ou au travail- chez des adolescents. Plus spécifiquement, elle a pour objectif d'identifier certains facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés de littératie d'élèves considérés « à risque ». Elle s'inscrit dans un projet international (en collaboration avec des chercheurs d'Amsterdam et de Toronto) visant à mieux comprendre les facteurs qui influencent les compétences de littératie d'adolescents insérés dans des contextes multilingues. Le projet général prend en compte trois catégories de facteurs :

- L'environnement scolaire, qui englobe l'influence des enseignants et celle de l'enseignement, le vécu et les représentations des élèves concernant la lecture et l'écriture ;
- L'environnement familial ou extrascolaire, qui concerne les pratiques de littératie en dehors de l'école et l'utilisation des médias ;
- Les caractéristiques individuelles des élèves, qui comprennent notamment les connaissances langagières ainsi que les compétences cognitives et métacognitives.

L'étude que nous rapportons ici se centre sur la dernière catégorie de facteurs. Elle vise à suivre l'évolution des compétences en littératie de deux cohortes de 30 adolescents, l'une formée d'élèves monolingues, et l'autre d'élèves bilingues (allophones) sur une période de 3 ans. Les adolescents des deux cohortes sont des élèves « à risque » dans le sens où ils ont obtenu de faibles résultats (quartile inférieur) aux épreuves de français de fin de scolarité primaire. Ils ont été évalués au cours de leurs 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années de scolarité obligatoire. Il est prévu de revoir ces adolescents une troisième fois lors de leur 9<sup>ème</sup> année. Les résultats exposés ci-dessous concernent les données recueillies en 7<sup>ème</sup> et en 8<sup>ème</sup> année.

## **2. Contexte théorique**

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture a donné lieu à un nombre impressionnant d'études scientifiques, dont l'essentiel porte sur la période de la scolarité primaire. Ces travaux ont permis de mieux comprendre la mise en place progressive des multiples processus impliqués dans la compréhension et la production écrites. Ils ont également permis d'identifier les facteurs qui contribuent à la maîtrise du langage écrit. Ainsi, la littérature indique que, en plus des dimensions liées à l'environnement scolaire et familial de l'enfant, certaines caractéristiques individuelles sont liées à l'apprentissage du langage écrit. Ces caractéristiques varient en fonction de type de processus en jeu. En effet, les capacités spécifiques d'identification et de production de mots écrits sont prédites essentiellement par les compétences de l'enfant dans le domaine du traitement des sons de la parole, la phonologie. Trois facettes de la phonologie ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs : la conscience phonologique, la mémoire à court terme phonologique et l'accès rapide au lexique (Gathercole et Baddeley, 1993 ; Lundberg, Olofsson & Wall, 1980 ; Mann, 1989 ; Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). En revanche, la maîtrise des aspects plus généraux du langage écrit -la compréhension et la production de textes- est prédite par d'autres dimensions du langage oral, à savoir le lexique, la grammaire et les compétences discursives (Muter & Snowling, 1997 ; Nation & Snowling, 1998 ; Snyder & Downey, 1991). Enfin, la dimension morphologique, qui se situe à l'interface du lexique et de la grammaire, semble contribuer à la fois à la maîtrise des aspects spécifiques et des aspects généraux du langage écrit (Arnbak & Elbro, 2000 ; Nunes, Bryant & Bindman, 1997). Cette dimension est habituellement mesurée au moyen d'épreuve de conscience morphologique visant à évaluer la compréhension qu'a l'enfant de la structure des mots complexes et sa capacité à manipuler explicitement les différentes parties des mots (racines et affixes).

L'intérêt pour le langage écrit chez l'adolescent est plus récent. Il a émergé notamment suite aux études ayant révélé que, dans les pays occidentaux, une proportion élevée d'adolescents présente des difficultés dans la maîtrise du langage écrit à la fin de leur scolarité obligatoire. Dans ce contexte, la problématique des variables prédictives de la maîtrise du langage écrit est fondamentale. A l'heure actuelle, le nombre de travaux concernant ces prédicteurs chez l'adolescent est encore limité (voir p.ex. Schoonen et al., 1998 ; 2003 ; Van Gelderen, et al., 2007 ; Naclér & Magnusson, 1998). Les études indiquent que les facteurs évoqués ci-dessus pour les enfants de l'école primaire gardent un certain pouvoir prédictif à l'adolescence. Toutefois, l'influence des diverses facettes de la phonologie sur l'identification et la production de mots écrits tend à s'émousser. En revanche, on observe une relation plutôt stable dans le temps entre les autres prédicteurs du domaine du langage -lexique, grammaire et discours- et les compétences de compréhension et de production écrites. On relève par ailleurs une augmentation avec l'âge de la corrélation entre l'intelligence psychométrique (verbale et/ou non verbale) et la maîtrise du langage écrit. Enfin, des variables prédictives d'une autre nature ont été étudiées à l'adolescence. C'est notamment le cas en ce qui concerne les capacités métacognitives, qui semblent également liées à la maîtrise du langage écrit.

Dans ce contexte, notre étude a pour objectif spécifique d'étudier les relations entre l'ensemble des prédicteurs évoqués plus haut d'une part, et les compétences de littératie d'autre part au sein d'une population particulièrement « à risque ». De plus, le rôle de la maîtrise de la langue de scolarité

dans l'acquisition du langage écrit est également examiné en comparant deux cohortes : une d'élèves francophones monolingues, et une d'élèves allophones.

### **3. Méthode**

#### **3.1. Participants**

Soixante élèves de 7<sup>ème</sup> année (29 de sexe masculin, 31 de sexe féminin, âge moyen = 12;6 ans) de 4 cycles d'orientation du canton de Genève participent à cette étude. Ils ont été sélectionnés sur la base de leurs faibles performances académiques (notes en français et en mathématiques inférieures au 25<sup>ème</sup> centile à la fin de la scolarité primaire, soit en 6<sup>ème</sup> année). Trente d'entre eux sont francophones, et trente allophones (principalement des élèves de langue maternelle italienne, espagnole, portugaise, et albanaise) selon les informations de la base de données scolaires. Lors du retest de 8<sup>ème</sup> année, 56 des 60 élèves des deux cohortes initiales ont pu être évalués (âge moyen : 13 ;6 ans).

#### **3.2. Tâches et procédure**

Les élèves ont tous été évalués au milieu (décembre et janvier) de leur 7<sup>ème</sup> et de leur 8<sup>ème</sup> années de scolarité obligatoire. L'évaluation s'est déroulée dans les cycles d'orientation, au cours de 2 séances, l'une collective et l'autre individuelle.

En 7<sup>ème</sup> année, les tâches suivantes ont été administrées collectivement:

- L'intelligence non verbale a été évaluée au moyen des Matrices Progressives de Raven, version adolescent et adulte (PM38, Raven, 1981). Le score pris en considération est le nombre total de réponses correctes.
- Les habiletés métacognitives ont été mesurées par un questionnaire traduit et adapté de « Questions about yourself and what you know about texts, reading and writing » (Nelson Project, 1999). Ce questionnaire se présente sous forme de 45 affirmations à propos des connaissances sur le texte, l'écriture et la lecture. Le participant doit indiquer s'il est d'accord ou non avec chaque affirmation. Les réponses sont ensuite cotées en 1 ou 0 et donnent lieu à 3 scores (lecture, écriture et texte).
- Tests de littératie :
  - o Quatre sub-tests de compréhension écrite de type PISA ont été élaborés et choisis par les trois équipes (Amsterdam, Toronto et Genève). Il s'agit d'épreuves dans lesquelles le participant doit lire différents types de textes pour ensuite répondre à un ensemble de questions. Le score pris en considération est le total des points obtenus aux 4 épreuves.
  - o Trois tâches d'écriture ont également été créées et sélectionnées en collaboration entre les 3 équipes. Dans les 3 tâches, les élèves doivent rédiger un texte dans un contexte précisé par la consigne. Un score global a été calculé pour chaque élève sur la base de multiples critères : éléments de contenu dépendant de la situation, critères plus formels comprenant l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe, la conjugaison, la ponctuation, les connecteurs, etc., ainsi que des critères liés à la situation de communication. Un second score, qui ne tient compte que des critères de forme, a également été calculé.

En 7<sup>ème</sup> année, les tâches suivantes ont été administrées individuellement:

- Vocabulaire en production: sub-test de dénomination d'images de la batterie "Test de langage oral complexe pour collégiens" (TLOCC, Maurin et al., non daté). Le score correspond au nombre d'images correctement dénommées.
- Vocabulaire en compréhension: sub-test de désignation d'images de la batterie TLOCC. Le score correspond au nombre d'images correctement désignées.

- Grammaire: sub-test de production de phrases de la batterie TLOCC. Les critères de cotation permettent d'attribuer 0, 1 ou 2 points à la phrase produite en réponse à chaque question de l'examineur.
- Vitesse d'accès au lexique: épreuve de dénomination rapide automatisée de la batterie ODEDYS2 (Jacquier-Roux et al., 2002). Le score est le temps pris pour dénommer l'ensemble des items.
- Conscience phonologique: tâche de contrepèteries extraite de Schelstraete & Zesiger (2005). Le participant doit échanger la consonne initiale de pseudomots présentés par paires. Le score correspond au nombre de pseudomots sur lesquels la transposition a été effectuée correctement.
- Identification de mots écrits: épreuves de lecture à haute voix de mots réguliers, irréguliers et de pseudo-mots de l'ODEDYS2. Pour chaque liste, le nombre de mots corrects et le temps de lecture sont mesurés.
- Fluence de lecture: tâche de lecture à haute voix d'un texte ("Le vol du PC", Boutard et al., non daté). Le score tient compte de la vitesse et de la qualité de la lecture.
- Compréhension en lecture: il s'agit d'un score composite calculé sur la base des réponses à de multiples questions posées sur le texte "Le vol du PC".
- Orthographe: le Test de Niveau d'Orthographe (TNO, collectif, 1980) a été utilisé. Trois scores ont été calculés: le score d'orthographe lexicale, celui d'orthographe grammaticale, et le score total qui combine les deux précédents.

En 8<sup>ème</sup> année, une partie des mêmes tâches ont été ré-administrées. Il s'agit :

- Des 7 tâches de littératie,
- Du questionnaire des habiletés métacognitives,
- Du test « le vol du PC », avec la composante fluence de lecture et compréhension,
- Du test de niveau d'orthographe,
- Du test de grammaire de la batterie TLOCC, et
- Du test de conscience phonologique (contrepèteries), dans lequel nous avons toutefois augmenté le nombre d'items (de 12 à 20).

D'autres épreuves ont également été incluses dans l'évaluation en remplacement d'autres qui étaient susceptibles d'aboutir à un effet plafond :

- Le lexique a été évalué au moyen de l'échelle de vocabulaire « Mill Hill » de Raven (adapté pour le français par Deltour, 1993). Cette échelle comprend deux volets, un dans lequel il s'agit de définir des concepts en écrivant quelques mots, l'autre dans lequel le synonyme d'un mot cible doit être sélectionné parmi 6 propositions.
- Pour la vitesse d'accès au lexique, une version papier du test DRA (dénomination rapide automatisée, Plaza & Robert-Jahier, 2006) a été utilisée. Dans ce test, l'élève doit dénommer 48 items sur chacune des planches présentées successivement. Nous nous sommes limités à présenter les planches contenant les chiffres, les lettres et les pastilles de couleur. Le score correspond au temps total nécessaire pour dénommer les items des 3 planches.

#### **4. Résultats**

Deux types d'analyses ont été effectuées sur les données de 7<sup>ème</sup> année : des analyses de variance visant à comparer les performances des 2 cohortes sur l'ensemble des variables mesurées, et des analyses de régression visant à mettre en évidence les variables permettant d'expliquer une part de variance des compétences de littératie. Pour les données de la 8<sup>ème</sup> année, nous avons effectué de nouvelles analyses de variance visant à évaluer les progrès effectués par les élèves en une année dans les différents domaines. Enfin, nous avons cherché à prédire les performances de littératie de 8<sup>ème</sup> sur la base des résultats obtenus par les élèves en 7<sup>ème</sup> année.

#### 4.1. 7<sup>ème</sup> année, comparaison entre les 2 groupes

Les résultats des deux groupes sont présentés dans le Tableau 1. La première analyse visait à comparer les élèves de deux groupes sur la mesure d'intelligence non verbale (INV). Les résultats ne font pas apparaître de différence significative,  $D(1,57)=1.26, p>.2$ . Toutefois, compte tenu de la distribution des scores, qui varient entre 29 et 53, nous avons préféré introduire cette mesure comme covariée dans les analyses de variance subséquentes. La deuxième analyse de variance visait à comparer les deux groupes dans le domaine de la lecture, avec deux mesures relatives au décodage/identification de mots (score total dans la tâche d'identification de divers types de mots et fluence en lecture de texte) et deux mesures relatives à la compréhension (score total au 4 sub-tests de compréhension écrite et score de compréhension au « Vol du PC »). Les résultats font apparaître un effet de la covariée INV,  $D(4,49)=3.46, p<.02$ , mais l'effet du Groupe n'atteint pas le seuil de significativité,  $D(4,49)=2.35, p=.067$ . L'examen des résultats de l'analyse par variable ne révèle pas non plus de différence significative. L'analyse suivante portait sur la production écrite, avec les performances en orthographe (TNO) et en écriture de textes. Les résultats globaux montrent un effet de la covariée INV,  $D(2,50)=5.40, p<.01$ , et du Groupe,  $D(2,50)=4.05, p<.025$ . L'inspection des résultats par variable révèle cependant un profil contrasté, avec pour l'orthographe un effet du Groupe ( $p=.006$ ) sans effet de l'INV, et pour l'écriture de textes un effet de l'INV ( $p=.002$ ) sans effet du Groupe. L'analyse de variance portant sur les habiletés métacognitives au niveau général ne mettent en évidence ni effet de la covariée INV,  $D(3,54)=2.40, p=.078$ , ni effet du Groupe,  $D(3,54)=0.13, ns$ . L'analyse par variable montre cependant un effet de la covariée sur les performances dans la partie du questionnaire portant sur les stratégies de lecture,  $D(1,56)=6.07, p=.17$ . Enfin, la dernière analyse portait sur l'ensemble des variables liées au langage oral (vocabulaire en compréhension et en production, grammaire, accès lexical et conscience phonologique). Les résultats globaux ne font apparaître ni effet de la covariée,  $D(5,49)=1.74, p=.14$ , ni effet du Groupe,  $D(5,49)=1.12, p=.36$ . L'examen des résultats détaillés montre que les performances en grammaire sont influencées par l'INV ( $p=.026$ ), alors que seul le score en vocabulaire productif fait apparaître une différence entre les élèves des deux groupes ( $p=.034$ ), en faveur des monolingues.

Domaine	Mesure	Monoling.	Biling.	Effet ( <i>p</i> )	
				Groupe	INV
Intelligence non verbale	Raven	40.80	42.52	ns	-
Lecture	Compréh. littéraire	13.43	14.69	ns	.005
	Compréh. VPC	30.43	27.94	.07	.026
	Fluence	11.68	8.89	ns	ns
	Décodage	1.37	1.44	ns	ns
Ecriture	Textes	2.29	2.31	ns	.002
	Orthographe	31.21	28.35	.006	ns
Métaling.	Lecture	10.57	10.93	ns	.017
	Ecriture	5.87	6.00	ns	ns
	Textes	6.47	6.34	ns	ns
Voc.	Compréhen.	33.86	29.19	ns	ns
Voc.	Production	19.93	15.70	.034	ns
Grammaire	Phrases	19.41	19.93	ns	.026
Accès lexical	Déno. Rapide	19.80	18.89	ns	ns
Cons. Phono.	Contrepèteries	5.55	6.00	ns	.074

**Tableau 1.** Résultats descriptifs (moyennes des scores bruts) et résumé des analyses des performances des élèves monolingues et bilingues.

#### 4.2. 7<sup>ème</sup> année, analyses de régression

Des analyses de régression ont été effectuées d'abord sur l'ensemble des participants des deux groupes, et ensuite sur chacun des groupes séparément. Dans les deux cas, nous avons dans une première étape entré la variable d'intelligence non verbale, et dans un second l'ensemble des autres variables prédictives avec une méthode pas à pas : le score total au questionnaire métalinguistique, les scores en vocabulaire productif et réceptif, en grammaire, en accès lexical, en conscience phonologique, en décodage, en fluence de lecture, ainsi qu'en orthographe lexicale et grammaticale.

L'analyse de régression visant à prédire le score global de compréhension des 4 textes indique que l'intelligence non verbale prédit 16.6% et la fluence en lecture 9.8% de la variance. Pour les monolingues, l'intelligence non verbale contribue significativement (21.7%), de même que les performances en grammaire (15.4%), alors que pour les bilingues, c'est uniquement le décodage qui explique 33.7% de la variance. La compréhension telle qu'elle est mesurée par le « Vol du PC » est expliquée par les performances d'intelligence non verbale (8.4%), par le score en vocabulaire productif (11.0%), par l'accès lexical (9.4%) et par la grammaire (9.2%) dans les 2 groupes confondus. Pour les monolingues, cette variable est prédite par l'intelligence non verbale (16.5%), par l'accès lexical (14.4%), par le score en grammaire (13.2%) et par le vocabulaire en production (12.2%). Pour les bilingues, ce sont les performances d'orthographe grammaticale qui prédisent le mieux les compétences de compréhension écrite (20.5%).

Le score global de production écrite dans les 2 groupes est prédit de manière significative par l'intelligence non verbale (23.7%) et par les performances en grammaire (8.0%). Les résultats pour ce qui est des groupes considérés séparément indiquent que seule l'intelligence non verbale contribue significativement à la prédiction de ce score (32.8%) chez les monolingues, alors qu'aucune variable n'atteint le seuil de significativité chez les bilingues. Dans les deux groupes confondus, les aspects de forme sont eux prédits par l'intelligence non verbale (11.5%), par les performances en grammaire (17.5%), par les compétences d'orthographe lexicale (11.7%) et par la vitesse de l'accès lexical (5.9%). Pour les monolingues, c'est essentiellement l'intelligence non verbale (21.2%) et la fluence en lecture (18.4%) qui prédisent ces aspects formels, alors que pour les bilingues, l'analyse de régression met en évidence une contribution de l'orthographe d'usage (49.3%) et de la grammaire (10.9%).

#### 4.3. Différences 7<sup>ème</sup>-8<sup>ème</sup> années

Les analyses de variance visant à comparer les performances de élèves en 7<sup>ème</sup> et en 8<sup>ème</sup> années ont impliqué le facteur Niveau (7<sup>ème</sup> vs 8<sup>ème</sup>), le facteur Groupe (mono- vs bilingues) et la covariée INV. Les résultats montrent que la compréhension en lecture (score global aux 4 sub-tests) continue à être affectée par l'INV,  $D(1,51)=8.30$ ,  $p<.01$ . En revanche, ni le facteur Niveau,  $D(1,51)=.32$ , ns, ni le facteur Groupe,  $D(1,51)=.08$ , ns, ne sont significatifs. Aucune interaction n'est à relever. Toutefois, la même analyse effectuée sans la covariée INV met en évidence une amélioration significative des performances de lecture entre la 7<sup>ème</sup> et la 8<sup>ème</sup> années,  $D(1,53)=11.71$ ,  $p=.001$ , sans effet du Groupe,  $D(1,53)=.08$ , ns.

La compréhension en lecture mesurée par le « vol du PC » aboutit à des résultats indiquant que les performances sont influencées par l'INV,  $D(1,52)=10.45$ ,  $p<.005$ , et par le Groupe,  $D(1,52)=5.16$ ,  $p<.03$ . En revanche, le facteur Niveau n'a pas d'impact,  $D(1,52)=2.47$ ,  $p=.12$ . On peut également signaler une interaction Niveau x INV qui approche du seuil de significativité,  $D(1,52)=3.59$ ,  $p=.057$ . Les performances de fluence en lecture ne sont pas affectées ni par l'INV,  $D(1,50)=.937$ , ns, ni par le Niveau,  $D(1,50)=0.44$ , ns, et le facteur Groupe ne donne lieu qu'à un effet marginal,  $D(1,50)=3.39$ ,  $p=.071$ .

Les scores globaux d'écriture de textes s'améliorent avec le Niveau,  $D(1,49)=7.03$ ,  $p<.015$  et sont sensibles à l'INV,  $D(1,49)=5.19$ ,  $p=.027$ , mais pas au Groupe,  $D(1,49)=.25$ , ns. On peut encore signaler une interaction marginalement significative entre Niveau et INV,  $D(1,49)=3.16$ ,  $p=.082$ .

L'orthographe (lexicale et grammaticale) ne donne pas lieu à un effet simple de la covariée INV,  $D(1,49)=.05$ , ns, ni du facteur Groupe,  $D(1,49)=1.04$ ,  $p=.31$ , ou Niveau,  $D(1,49)=0.87$ , ns. En revanche, on observe une interaction significative entre Niveau et Groupe,  $D(1,49)=5.64$ ,  $p=.022$ , indiquant que les performances des monolingues n'évoluent pas sur cette période, alors que celles des bilingues changent, allant jusqu'à dépasser le niveau de monolingues.

Enfin, on peut également mentionner que le score global au questionnaire d'habiletés métacognitives ne change pas en fonction du Niveau,  $D(1,49)=0.86$ , ns, ou du Groupe,  $D(1,49)=1.33$ ,  $p=.25$ . Le seul résultat significatif est une influence de l'INV,  $D(1,49)=6.67$ ,  $p<.02$ .

#### 4.4. 8<sup>ème</sup> année, analyses de régression

La prédiction de la compréhension globale en lecture évaluée en 8<sup>ème</sup> année sur la base des différents prédicteurs mesurés en 7<sup>ème</sup> s'avère relativement décevante, puisqu'aucune des variables ne contribue significativement à la variance, que ce soit les deux groupes confondus ou pris isolément. En revanche, la compréhension écrite mesurée par le « Vol du PC » est prédite à la fois par l'INV (21.5%), par le score d'orthographe grammaticale (6.5%) et par le vocabulaire en production (7.0%) pour les deux groupes. Pour les monolingues, c'est également l'INV qui a la plus forte contribution (41.6%), auxquels s'ajoutent les 10.0% de variance expliquée par la fluence en lecture. Pour les bilingues, c'est à nouveau le score d'orthographe grammaticale qui explique la part de variance la plus importante (38.3%), suivie par la conscience phonologique (10.1%).

Le score global d'écriture de textes est expliqué à 21.5% par les performances en grammaire, et à 12.9% par les scores de vocabulaire en production. Chez les monolingues, c'est également la grammaire (36.8%) et le vocabulaire productif (16.4%) qui contribuent à la prédiction de ce score. Aucun prédicteur n'est en revanche significatif pour les bilingues. Le score relatif aux critères de forme de l'écrit est expliqué chez l'ensemble des élèves par les performances en grammaire (13.5%) et par celles en décodage (8.1%). Chez les monolingues, respectivement 15.0% et 16.4% sont expliqués par l'INV et la fluence en lecture. Les performances des bilingues ne sont en revanche pas prédites par nos variables.

## 5. Discussion

Les résultats encore préliminaires de cette étude portant sur la littératie chez des adolescents « à risque » monolingues ou bilingues (allophones) montrent :

- (1) Qu'il y a peu de différences entre les deux groupes sur les variables prises en considération dans cette étude, puisque seuls les scores d'orthographe et de vocabulaire en production diffèrent significativement. Cette similarité entre les deux groupes pourrait être liée au fait que plus des deux tiers des élèves allophones sont nés à Genève et ont vraisemblablement eu une exposition précoce au français. Rappelons également que les deux groupes d'élèves ont été sélectionnés en raison de leurs faibles performances en français, ce qui a peut-être contribué à rendre les deux groupes comparables dans le domaine du langage oral et écrit.
- (2) Que les compétences en littératie peuvent être prédites à partir de diverses variables, comprenant l'intelligence non verbale (surtout pour les aspects de compréhension et de production de textes), la maîtrise des processus de base d'identification et de production de mots écrits (décodage, fluence en lecture, orthographe lexicale et grammaticale) et certaines dimensions du langage oral (vocabulaire, accès lexical, grammaire). Ces résultats sont dans l'ensemble conformes aux données de la littérature et indiquent que les prédicteurs qui sont identifiés pendant la scolarité primaire continuent à expliquer les performances de littératie à l'adolescence. Toutefois, il apparaît des différences importantes entre les deux groupes dans les variables qui contribuent à la prédiction des résultats en littératie. On relève notamment que les résultats du groupe d'élèves allophones sont moins aisément prédictibles sur la base des mesures évoquées en début de

paragraphe, ce qui suggère que des variables d'autres natures (p.ex. motivationnelles ou socio-éducatives et économiques) pourraient jouer un rôle plus important dans ce groupe.

- (3) Que la comparaison des performances de littératie entre la 7<sup>ème</sup> et la 8<sup>ème</sup> années révèle des progrès très limités, en dépit de l'utilisation des mêmes tests, ce qui aurait pu entraîner des effets test-retest. Il n'y a ainsi aucune évolution significative des compétences de compréhension de textes ni de fluence en lecture si l'on tient compte de la covariée INV. En revanche, une amélioration de la compréhension apparaît dès lors que l'on supprime la covariée, ce qui suggère que l'effet du niveau est masqué par l'influence déterminante de l'intelligence non verbale sur la compréhension écrite. En production écrite, on observe une amélioration générale pour la production de textes, et un progrès en orthographe chez les élèves bilingues, qui comblent ainsi leur retard par rapport aux monolingues dans ce domaine. Il est également important de souligner que pour les mesures de compréhension et de production de textes, l'intelligence non verbale joue un rôle systématique. Ainsi, globalement, on pourrait penser que, comme les performances en compréhension écrite sont fortement liées à l'intelligence non verbale, il est plus difficile de travailler sur cette dimension en classe. En revanche, pour la production de textes (chez tous les élèves) et pour l'orthographe (chez les bilingues), le progrès pourrait être le fruit d'un travail sur des dimensions formelles ou structurelles du langage qui peuvent être plus aisément faire l'objet d'un enseignement en classe.
- (4) Enfin, que la prédiction des performances de littératie en 8<sup>ème</sup> année à partir des mesures prises en 7<sup>ème</sup> année est relativement limitée. Pour l'ensemble du groupe et pour les monolingues, on retrouve l'effet des variables d'intelligence non verbale, de langage oral (vocabulaire en production et grammaire), ainsi que les processus de base de lecture (décodage et fluence). Comme c'était le cas en 7<sup>ème</sup> année, les performances des élèves bilingues est plus difficile à prédire à partir de nos variables prédictives, suggérant à nouveau que des dimensions autres jouent un rôle déterminant.

Nous allons poursuivre la collecte de données auprès des mêmes adolescents dans les mois à venir afin d'évaluer leur évolution sur une nouvelle année. Il nous reste également à effectuer un important travail de mise en relation avec les variables socio-économiques et de comparaison avec les résultats obtenus par nos collègues d'Amsterdam et de Toronto.

## 6. Bibliographie

- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229-251.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study, *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and Language*. Hove UK: Lawrence Erlbaum.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten, *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Mann, V. A. (1989). Les habiletés phonologiques : Prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Muter, V., & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 407-425.



- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Naclér, K., & Magnusson, E. (1998). Reading and Writing Development : Report from an Ongoing Longitudinal Study of Language-Disordered and Normal Groups from Pre-School to Adolescence. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 50, 271-282.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Orthographe et grammaire: the necsed move. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Gloopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Sneillings, P., & Stevenson, M. (2003). First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., De Gloopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2 : A Longitudinal Analysis of Constituent Components, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.