

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE CHEZ DES ADOLESCENTS À RISQUE (INTERNATIONAL LITERACY PROJECT) : CADRE DE L'ENQUÊTE ET PREMIERS RÉSULTATS

Jacqueline Lurin, Anne Soussi

Service de la recherche en éducation
12, quai du Rhône
CH-1205 Genève
jacqueline.lurin@etat.ge.ch
anne.soussi@etat.ge.ch

Mots-clés : *Compétences en littératie, secondaire I, profils de résilience, capacités langagières, facteurs explicatifs, élèves à risque.*

Résumé : *Au début des années 2000, la première enquête internationale PISA ayant pour thème principal la littératie mettait en évidence l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves de 15 ans, dont les compétences en littératie étaient jugées insuffisantes pour mener à bien leurs études, et ceci dans tous les pays. Si de nombreuses recherches se sont intéressées au développement des compétences en lecture au début de l'apprentissage de l'écrit, plus rares sont les travaux portant sur des élèves plus âgés. L'étude, dont les premiers résultats sont présentés dans cette communication, porte sur l'évolution des compétences en littératie chez des adolescents « à risque » (au cours du secondaire I) et les facteurs de résilience pouvant expliquer une progression de ces élèves. La communication est centrée sur le volet genevois d'un projet international comparatif qui se déroule dans trois villes multiculturelles (Amsterdam, Genève et Toronto). La recherche qui se veut pluridimensionnelle prend en compte trois catégories de facteurs qui pourraient expliquer ces compétences et leur évolution : l'environnement scolaire, l'environnement extrascolaire et les capacités langagières et cognitives des élèves. L'étude longitudinale porte sur un échantillon de 60 élèves (30 francophones et 30 allophones) sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires en fin de 6^e.*

Cette présentation a pour but de rendre compte des premiers résultats d'une étude en cours sur l'évolution des compétences en littératie chez des adolescents à risque (au cours du secondaire I) et de facteurs de résilience pouvant expliquer une progression de ces élèves. Cette étude s'inscrit dans un projet international comparatif qui se déroule dans trois villes (Amsterdam, Genève et Toronto), sélectionnées en raison de leur contexte multiculturel et plurilingue. Seuls les résultats de l'étude genevoise seront présentés ici.

En effet, la première enquête internationale PISA, ayant pour thème principal la littératie en 2000, a mis en évidence l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves de 15 ans, ou se trouvant en fin de 9^e année, dont les compétences en littératie étaient jugées insuffisantes pour mener à bien leurs études, et ceci dans tous les pays participants. A Genève, en particulier, cette proportion s'est avérée d'environ un élève sur cinq. Or, il ne s'agit pas d'élèves ne sachant pas lire ou n'ayant pas été scolarisés mais bien d'élèves lecteurs ayant suivi tout ou partie de leur scolarité à Genève. Si de nombreuses recherches ont pu mettre en évidence l'impact d'un certain nombre de dimensions telles que la conscience phonologique, les connaissances lexicales, etc. jouant un rôle prépondérant dans le développement des compétences en lecture au début de l'apprentissage de l'écrit, plus rares sont les travaux se rapportant aux compétences en lecture ou plus généralement en littératie chez des élèves plus âgés (fin de primaire ou de scolarité obligatoire). L'enquête PISA en particulier a montré non seulement l'impact de certaines variables sociodémographiques telles que le genre, l'origine socioculturelle, la langue parlée à la maison, le lieu de naissance, etc. mais

également l'influence importante d'autres aspects tels que l'intérêt et la motivation pour la lecture, la fréquence des pratiques en lecture et le type d'écrits lus (OCDE, 2003 OFS, 2002, 2003).

1. Cadre de l'étude

L'étude a pour but de mettre en évidence les facteurs qui pourraient expliquer l'évolution des compétences en littératie tout au long du cycle d'orientation chez des élèves considérés « à risque » compte tenu de leurs résultats scolaires (en français et mathématiques) en fin de 6^e année primaire¹.

L'intérêt principal de ce projet réside non seulement dans la possibilité de réaliser une étude longitudinale portant sur des élèves de 12 à 15 ans, mais également d'observer l'évolution d'élèves « à risque ».

Si la plupart des recherches se sont centrées sur l'un ou l'autre aspect pouvant expliquer le développement des compétences en littératie, cette étude se veut pluridimensionnelle en prenant en compte trois catégories de facteurs qui pourraient expliquer ces compétences et leur évolution :

- *L'environnement scolaire* qui concerne par exemple les interactions avec les camarades de classe ainsi que l'influence des enseignants et de l'enseignement ;
- *L'environnement familial ou extrascolaire* (et communautaire : interaction avec les parents, avec les pairs) ;
- Et surtout, *les caractéristiques individuelles des élèves* : non seulement du point de vue sociodémographique mais aussi du point de vue linguistique et cognitif tout comme sous l'angle des habiletés, des attitudes et de la motivation.

Le schéma qui suit illustre ces trois catégories de facteurs et leur influence sur les compétences en littératie des élèves.

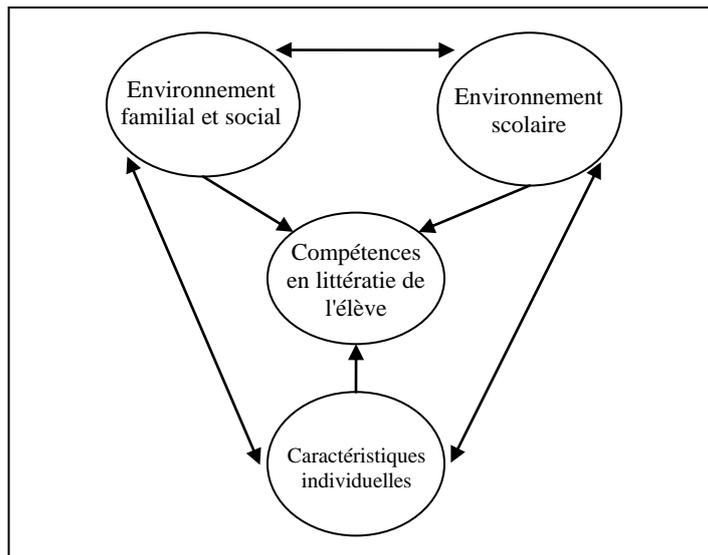


Figure 1 : Modèle de base des facteurs influençant les compétences de littératie de l'élève

¹ Échantillon : élèves se situant dans le quart inférieur des résultats aux épreuves cantonales de 6^e en français I (lecture, production écrite) et II (structuration) ainsi qu'en mathématiques ; la moitié constituée d'élèves allophones, l'autre d'élèves francophones.

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche comparative entre trois villes présentant des contextes multilingues et multiculturels : Genève, Amsterdam et Toronto. Elle devrait permettre de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les variables socioculturelles, éducatives (scolaires) et individuelles qui influencent le plus le développement des compétences de littératie d'adolescents à risque dans des contextes multilingues ?
2. Existe-il des profils de résilience construits à partir de combinaisons de variables socioculturelles, scolaires et individuelles chez des élèves « à risque » dans des contextes multilingues ? Par résilience on entend le développement positif de capacités en littératie chez des élèves « à risque ».
3. Est-ce que les variables socioculturelles, scolaires et individuelles jouent un rôle similaire dans le développement de la littératie d'adolescents à risque et de celui de leurs camarades de classe qui ne le sont pas ?
4. Est-ce que ces variables jouent un rôle similaire dans le développement de la littératie d'adolescents à risque et de leurs camarades de classe ne l'étant pas dans les trois contextes multilingues que sont les villes de Genève, Amsterdam et Toronto ?

2. Déroulement de l'étude

Dans un premier temps (en 2008), une étude pilote a été réalisée en 7^e, 8^e et 9^e années auprès d'environ 200 élèves afin de tester les instruments se rapportant aux différentes dimensions prises en compte. Il s'agissait pour l'essentiel d'instruments communs aux trois pays, à l'exception des tests visant à évaluer les capacités langagières. En effet, les instruments utilisés pour évaluer ce type de capacité sont très dépendants de la langue et de ses spécificités. A la suite de cette étude pilote, les instruments ont été sélectionnés et adaptés en fonction des résultats obtenus ; pour les tests de littératie, les tâches les plus faciles et les plus difficiles ont été supprimées pour que le matériel définitif ne soit pas trop facile pour les élèves de 9^e tout en étant à la portée de ceux de 7^e. Le choix définitif des tests mesurant les compétences en lecture et écriture s'est fait en concertation avec les deux équipes de recherche partenaires (des universités d'Amsterdam et de Toronto) afin de permettre la comparaison et la mise en perspective des résultats sur les trois sites.

En 2008/2009 a débuté l'étude principale longitudinale réalisée auprès d'un échantillon de 60 élèves considérés comme « à risque » sur la base de leurs résultats à la fin de la 6^e en français et en mathématiques, de la 7^e à la 9^e. Cet échantillon se compose de 30 élèves « francophones » et 30 « allophones » provenant de 10 classes² issues de 4 établissements scolaires du secondaire I dans le canton de Genève.

3. Méthodologie

Les données relatives aux différentes dimensions sont essentiellement récoltées au moyen de tests et de questionnaires. Les compétences en littératie (lecture et écriture) des élèves à proprement parler sont évaluées au moyen d'instruments de type PISA ceci au cours de trois années successives, afin de mesurer leur évolution.

Ainsi, les compétences en littératie ont été évaluées pour l'ensemble des élèves (133) des classes sélectionnées au moyen de 4 tâches de lecture (portant sur des textes narratif, argumentatif, explicatif et injonctif provenant de contextes différents) et 3 tâches d'écriture (une suite de récit et deux lettres l'une plutôt argumentative, l'autre plus descriptive). Pour ce qui concerne la lecture, les items sont le plus souvent des questions à choix multiples ou à réponses courtes et font appel aux

² Le Cycle d'orientation genevois est organisé principalement en regroupements différenciés (A et B) qui tiennent compte des rythmes d'apprentissage des élèves et des retards scolaires qu'ils ont à combler ; 8 des 10 classes prises en compte dans notre étude sont des classes de regroupement B (c'est-à-dire avec des exigences moins élevées et des effectifs réduits) et les 2 autres sont des classes hétérogènes.

processus de lecture définis dans l'enquête PISA : retrouver une information, interpréter et réfléchir sur le texte.

Par contre, les questionnaires relatifs aux autres dimensions investiguées (scolaires, langagières et extrascolaires) n'ont été soumis qu'aux 60 élèves de l'échantillon.

Les variables concernant *l'environnement scolaire* des élèves ont été mesurées avec des questionnaires ad-hoc mis au point pour observer les représentations des élèves de l'échantillon ainsi que celles de leurs professeurs pour ce qui concerne aussi bien les interactions maître-élèves que les perceptions de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe. Ainsi, ce domaine a été observé au moyen de trois questionnaires (dont deux soumis aussi bien aux élèves qu'à leurs enseignants). Un premier questionnaire concerne les interactions maître-élèves dans trois disciplines, le français, l'allemand et la géographie (the Questionnaire on Teacher Interaction QTI³), un autre l'enseignement de la lecture et de l'écriture tel qu'il est perçu par les élèves et leurs enseignants de français et un dernier, destiné uniquement aux élèves, permet de faire émerger leurs attitudes et représentations vis-à-vis de la lecture et de l'écriture (ces deux derniers questionnaires ont été traduits et adaptés de la version hollandaise mise au point par Van Gelderen A. et col. dans le cadre du projet SALSA).

La dimension familiale et sociale, en d'autres termes *l'environnement extrascolaire*, a été appréhendée avec un questionnaire (Van Kruistum, Leseman et de Haan) portant sur les habitudes de littératie en dehors de l'école ainsi que l'utilisation des différents médias (téléphone, télévision, internet, etc.) individuellement ou avec la famille et les amis.

Enfin, les *capacités langagières et cognitives* des élèves ont été évaluées par le biais d'un ensemble de tests spécifiques portant sur les connaissances lexicales et syntaxiques (TLOCC), orthographiques (TNO), phonologiques (Zesiger), la vitesse de reconnaissance lexicale (ODEDYS), la lecture à haute voix et la compréhension de récit (Vol du PC) ainsi que l'intelligence non verbale (Progressive matrices de Raven) et les connaissances métacognitives à propos de la lecture et l'écriture (SALSA). Les données relatives à cette dimension ne sont pas présentées ici mais font l'objet d'une seconde communication⁴.

4. Résultats

Nous allons présenter principalement les résultats de la première année de l'étude (7^e année). La seconde année de récolte de données s'est déroulée en 2009-2010 en 8^e auprès des mêmes élèves (à quelques exceptions près) et au moyen des mêmes instruments, sauf pour les capacités langagières pour lesquelles certains tests ont dû être remplacés. Quelques premiers éléments d'analyse seront également proposés pour la 8^e.

4.1 Les compétences en littératie des élèves en 7^e

Les compétences en littératie (lecture et écriture) ont été évaluées chez les élèves de l'échantillon ainsi que leurs camarades de classe, c'est-à-dire auprès d'environ 130 élèves. Les premières analyses ne mettent pas en évidence de différences statistiquement significatives en fonction de l'appartenance (ou non) à l'échantillon (figure 2) ni en fonction de la première langue parlée (français ou une autre langue) (figure 3) quand on considère les scores globaux. Toutefois, pour ce qui concerne, les tâches d'écriture, on observe un taux assez important de non-réponses pour la troisième situation (lettre argumentative), ce qui met en évidence les difficultés globales que rencontrent ces élèves dans les activités de production écrite. Il faut rappeler que les élèves de

³ Questionnaire sur les interactions de l'enseignant mis au point par Wubbels T. et col., traduit et adapté en français par Lapointe J. & Legault F.

⁴ Zesiger, P. Compétences en littératie et capacités langagières chez des adolescents à risque (International literacy project) : quels liens ?

l'échantillon, qu'ils soient francophones ou allophones, avaient des résultats insuffisants en français I (lecture-production) et/ou en français II (structuration) au terme de l'école primaire. On peut supposer que des différences entre élèves appartenant à l'échantillon ou non et selon la première langue parlée apparaîtront au cours de la seconde année du secondaire I.

Élèves		Rendement en lecture	Rendement en écriture
Ne font pas partie de l'échantillon	moyenne	0.53	0.59
	N	73	64
	écart-type	0.20	0.17
Font partie de l'échantillon	moyenne	0.48	0.57
	N	60	58
	écart-type	0.14	0.14
Total	moyenne	0.50	0.58
	N	133	122
	écart-type	0.18	0.15

Figure 2 : Résultats en lecture-écriture en 7^e

4.2 L'environnement scolaire

Le *contexte scolaire* a été appréhendé de diverses manières : sous l'angle des interactions maître-élèves, des représentations de l'enseignement de la lecture et de la production écrite et enfin des stratégies et attitudes des élèves face à la lecture et l'écriture. Le questionnaire sur les interactions maître-élèves comprend 8 dimensions (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, punition et exigence) elles-mêmes regroupées en deux catégories : le *soutien* (axe opposition-coopération) et le *contrôle* (axe dominance-soumission). Les tout premiers résultats font apparaître des différences dans la perception des enseignants par leurs élèves selon la discipline enseignée (figure 3). Les maîtres d'allemand (matière sélective) sont perçus plus négativement que ceux de français ou même de géographie. L'écart entre les représentations des élèves et celles de leurs maîtres varie également selon les classes. En ce qui concerne les liens entre les perceptions des élèves et leurs résultats aux tests de lecture et d'écriture, les analyses mettent en évidence des corrélations significatives entre les performances en lecture et l'ensemble des dimensions du questionnaire QTI pour les enseignants de géographie. Ces corrélations sont tout à fait cohérentes puisqu'elles sont positives pour les dimensions du leadership, de la bienveillance de l'indulgence et de la permissivité et négatives pour les 4 autres que sont l'incertitude, l'insatisfaction, la punition et l'exigence. Ces résultats vont en partie dans le sens des constats réalisés par Brekelmans and col. (2003) qui ont montré que plus l'enseignant est perçu comme étant dominant (contrôle) plus l'élève est susceptible de réussir dans ses apprentissages. Ainsi, les échelles leadership sont corrélées positivement avec les apprentissages alors que les échelles de permissivité, d'incertitude et d'insatisfaction sont corrélées négativement avec les apprentissages. On ne retrouve pas ces corrélations pour ce qui concerne les représentations des enseignants de français et d'allemand. Comme signalé précédemment, ces deux dernières disciplines sont des matières sélectives alors que la géographie ne l'est pas. Ainsi, l'étude réalisée par Schwob (2004) a montré que les élèves genevois avaient des représentations relativement négatives vis-à-vis de l'allemand, opinions renforcées par le rôle sélectif de cette discipline.

Dimensions	Allemand	Français	Géographie
Leadership	0.52 (0.33)	0.64 (0.29)	0.69 (0.30)
Bienveillance	0.51 (0.33)	0.65 (0.29)	0.66 (0.29)
Indulgence	0.46 (0.33)	0.61 (0.30)	0.62 (0.28)
Permissivité	0.42 (0.27)	0.56 (0.23)	0.59 (0.24)
Incertitude	0.42 (0.27)	0.39 (0.28)	0.37 (0.27)
Insatisfaction	0.53 (0.26)	0.52 (0.25)	0.47 (0.23)
Punition	0.55 (0.26)	0.50 (0.26)	0.45 (0.26)
Exigence	0.58 (0.25)	0.56 (0.24)	0.48 (0.25)
Contrôle	0.25 (0.47)	0.24 (0.47)	0.19 (0.34)
Soutien	- 0.12 (1.13)	0.32 (1.14)	0.49 (1.14)

Figure 3 : QTI - Opinions des élèves concernant leurs enseignants de 7^e dans 3 disciplines

Pour ce qui concerne les stratégies et attitudes des élèves face à la lecture et l'écrit, on peut dégager cinq dimensions pour chacun des deux types d'activités : plaisir, effort, confiance, sens et discipline. En moyenne, les scores concernant *le plaisir* et *l'effort* face à l'écriture sont un peu plus élevés que ceux pour la lecture tandis que pour ce qui concerne *la confiance*, la tendance s'inverse (figure 4). Si l'on regroupe encore *le plaisir*, *l'effort* et *le sens* en deux dimensions (*attitude face à la lecture* ou *face à l'écriture*), on observe que le score se rapportant à l'attitude par rapport à l'écriture est un peu plus élevé que celui de l'attitude face à la lecture, ce qui semble surprenant quand on observe les élèves en situation d'écriture et les difficultés qu'ils rencontrent.

	Plaisir	Effort	Confiance	Sens	Discipline	Attitude
Lecture	3.00 (.71)	3.26 (.56)	3.48 (.62)	3.81 (.67)	2.74 (.86)	3.38 (.51)
Écriture	3.15 (.77)	3.41 (.70)	3.20 (.69)	3.85 (.74)	2.67 (.88)	3.49 (.58)

Figure 4 : Stratégies de lecture-écriture des élèves de 7^e

Quand on considère les corrélations entre les compétences des élèves observées en lecture et en écriture et les dimensions du questionnaire, seules quelques-unes s'avèrent significatives : l'attitude face à la lecture (et plus particulièrement le sens qu'on lui attribue) et le score en lecture d'une part, le sens ou la signification que l'on donne aux activités d'écriture et le score en écriture, d'autre part. A ce premier stade de l'étude, il est intéressant de relever que l'on ne trouve pas de lien entre le sentiment de confiance par rapport à la lecture ou l'écriture et les résultats aux tests de littératie en 7^e.

Pour compléter les informations concernant l'environnement scolaire, un questionnaire sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture a été proposé aux élèves et à leurs enseignants. Il s'agit de deux questionnaires élaborés en miroir dans le cadre de la recherche SALSA (Van Gelderen et al., 2007). Les capacités et stratégies sélectionnées se rapportent aux habiletés générales d'autorégulation telles que l'orientation, la planification, la réalisation, le monitoring, l'évaluation et la réflexion (Boekaerts, 1999 ; Vermunt, 1998). Une partie des questions porte sur la lecture et l'autre sur l'écriture en prenant en compte des connaissances métacognitives supposées significatives pour ces deux types de compétences. On fait l'hypothèse que plus les élèves sont compétents plus ils sont conscients des éléments qui pourraient les aider. La partie consacrée à l'écriture s'inspire du modèle cognitif de Flower et Hayes (1981) ainsi que de Bereiter et Scardamalia (1987). Différents thèmes sont abordés dans le questionnaire : combien de fois, l'enseignant de français aborde la signification des mots, les types de texte, les buts du texte, les parties du texte, les destinataires ; les pratiques avant de lire le texte et après la lecture ; la clarté des explications de l'enseignant ; les attentes lors de lecture, la prise de conscience de ce qui est réussi ou non, etc.

Quand on observe les corrélations entre compétences en lecture et écriture et réponses aux différentes questions, on constate qu'elles sont relativement faibles et non significatives, la plus élevée se situant à .20 : il s'agit du lien entre le score en lecture et la perception du but de la lecture que ce soit pendant le cours, lors des devoirs ou lors d'une évaluation. On peut faire l'hypothèse que ces résultats s'expliquent par la nature de notre échantillon composé d'élèves assez faibles qui en plus de la difficulté à lire et à comprendre les questions posées ont sans doute de la peine à prendre conscience de ce que met en place l'enseignant dans son cours de français. Par ailleurs, on ne note pratiquement aucune différence de perception entre élèves allophones et francophones à l'exception de deux questions qui portent sur des aspects de contrôle ou de vérification (*Après une épreuve de lecture je sais exactement comment je peux faire mieux la prochaine fois* et *Après une tâche d'écriture je sais exactement ce que j'ai réussi ou moins bien réussi*). Pour ces deux questions, ce sont les élèves allophones pour lesquels la fréquence est la plus élevée (2.7⁵ vs 2 pour la 1^{re} et 2.6 vs 1.8 pour la seconde).

L'analyse de régression effectuée sur les différentes dimensions du QTI (par la méthode « enter ») permet d'expliquer 44 % des différences de scores en lecture mais seules quelques variables semblent avoir un effet (négatif) sur les scores en lecture : deux se rapportent aux perceptions de l'attitude de l'enseignant-e de géographie (punition et incertitude) et la 3^e à celles de l'enseignant-e de français (également la punition). Pour ce qui concerne l'écriture, la part de variance expliquée est moindre (moins de 10 %) et aucune des différentes dimensions ne semble avoir d'effet significatif sur le score.

Par contre, l'expérience des élèves par rapport à la lecture explique 16 % des différences de scores en lecture : des différentes dimensions, seul le sens que revêt la lecture semble avoir un effet (positif) sur les scores.. Si l'on effectue une analyse en considérant les francophones et allophones séparément, on obtient des résultats différents : un effet positif du sens pour les élèves francophones de l'échantillon. On peut faire le même type de constat pour l'écriture aussi bien en ce qui concerne l'échantillon global que pour les deux sous-groupes pris séparément

De manière générale, les perceptions des élèves concernant l'enseignement de la lecture-écriture ou des dimensions liées au contrôle et à la vérification ne semblent pas non plus expliquer les variations de scores entre élèves de l'échantillon et ceci pas plus pour la lecture que pour l'écriture.

4.3 *L'environnement familial et social*

Le questionnaire utilisé pour observer le *contexte extrascolaire* comporte une cinquantaine d'items. Il a été construit en fonction de quatre dimensions ou facettes comportant elles-mêmes plusieurs modalités (producteur ou consommateur ; types de modalités caractérisant les divers modes de communication et les médias utilisés : non médiatisée, orale, écrite, ou multimodale ; distance spatio-temporelle ; distance sociale : petite ou grande et domaines : instrumental, social/loisirs ou épistémique). Ces différentes dimensions permettent d'appréhender de la manière la plus approfondie possible les différentes situations que peuvent rencontrer les élèves dans le cadre des pratiques de littératie (au sens large) en dehors de l'école.

De manière générale, les pratiques déclarées comme les plus fréquentes par les élèves (figure 5) sont les suivantes : utiliser MSN pour garder le contact avec les amis ou la famille ou pour fixer un rendez-vous, regarder la télévision pour se détendre, parler avec les amis ou la famille de ce qu'on a fait pendant la journée, écouter les autres (amis ou famille) discuter de ce qu'ils ont fait pendant la journée, téléphoner pour garder le contact avec les amis ou la famille, se faire expliquer quelque chose par un ami ou la famille.

⁵ Les 5 modalités de réponse (*jamais, parfois, 50:50, presque chaque fois et chaque fois*) varient de 0 à 4, la moyenne se situant à 2.

Items /combinaison	moyenne (écart-type)
Utilises-tu parfois MSN pour garder le contact avec tes amis ou ta famille ? <i>Productif/interactif - médias multimodaux - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.44 (0.91)
Regardes-tu parfois la télévision pour te détendre, par ex. les séries ou les dessins animés ? <i>Consommateur /médias multimodaux - ni en même temps ni au même endroit -grande distance sociale - social/distraction</i>	3.34 (0.97)
Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou familles) ? <i>Productif/interactif - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.26 (1.04)
Écoutes-tu parfois quand tes amis ou les membres de ta famille discutent entre eux de leur journée ? <i>Consommateur - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.14 (1.07)
Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact ? <i>Productif/interactif - non médiatisé - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.12 (0.89)
Est-ce qu'un ami ou un membre de ta famille t'explique parfois quelque chose ? <i>Consommateur - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - instrumental</i>	3.05 (0.90)
Utilises-tu parfois MSN pour fixer un rendez-vous avec tes amis ou ta famille ? <i>Productif/interactif - multimodal - même moment, lieu différent - petite distance sociale - instrumental</i>	3.04 (1.09)

Figure 5 : Pratiques de littératie extrascolaires les plus fréquentes

A l'autre extrême, les pratiques les moins fréquentes portent sur certaines activités de production ou d'interaction, le plus souvent orales ou écrites, se caractérisent par une grande distance sociale (c'est-à-dire éloignée des proches que sont amis et famille) et ne concernent pas le domaine social ou de loisirs.

De manière plus globale, si l'on regroupe les items par facettes, on peut observer un certain nombre d'éléments : peu de différences entre le fait d'être producteur et consommateur des activités de littératie ; des différences de fréquences au niveau des modalités de communication (la plus fréquente étant la modalité multimodale qui fait appel à plusieurs canaux et la moins fréquente étant la modalité écrite) ; des différences un peu plus importantes quand il s'agit de pratiques caractérisées par une « petite » distance sociale (amis ou famille) et une « grande » distance sociale (administration, services publics, etc.), les premières étant plus fréquentes que les secondes ; et enfin, des différences entre la fréquence des pratiques selon les 3 domaines (le domaine le plus fréquent étant le domaine social/loisirs et le moins fréquent, l'épistémique) (figure 6). Par ailleurs, les analyses ne mettent pas en évidence de différences au niveau de la fréquence des pratiques extrascolaires en fonction de la première langue parlée à la maison, pas plus qu'elles ne montrent des corrélations significatives entre le score en lecture ou écriture et ceux observés dans les différentes dimensions caractérisant ces pratiques. Enfin, quand on effectue une analyse de régression en incluant notamment le type de médium utilisé (face-à-face, écrit, multimodal (en temps réel) ou multimodal en temps différé, seule la dernière modalité semble avoir un effet (positif) sur les performances en lecture bien que n'expliquant qu'une très faible part de variance entre les résultats des élèves de l'échantillon en lecture mais pas en écriture.

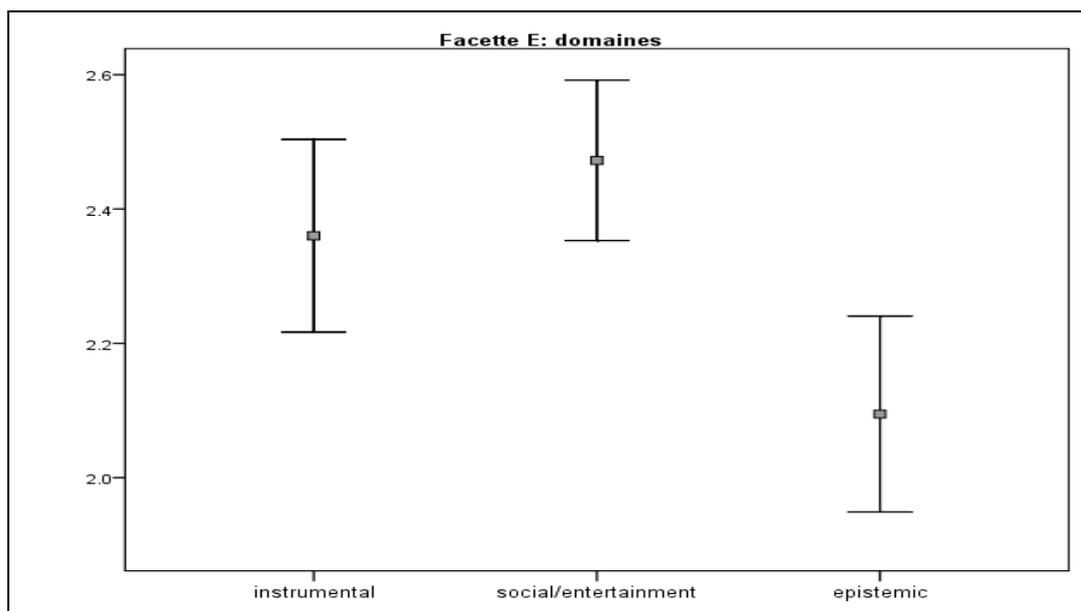


Figure 6 : Fréquences moyennes selon les trois domaines

4.4 L'évolution des compétences en littératie de la 7^e à la 8^e

Pour la deuxième année de l'étude, l'échantillon a passé de 60 élèves à 56. Deux élèves n'ont pas été promus en 8^e année. Par ailleurs, les élèves de l'échantillon provenant de 10 classes en 7^e année ont été répartis dans un plus grand nombre de classes en 8^e selon les établissements. De ce fait, la population globale évaluée en littératie en 8^e diffère sensiblement, ce qui rend difficile la comparaison des résultats à ces tests pour les élèves ne faisant pas partie de l'échantillon.

Rendement		moyenne	N	écart-type
Lecture	Rendement en 7 ^e	0.46	56	0.13
	Rendement en 8 ^e	0.54	56	0.17
Écriture	Rendement en 7 ^e	0.57	54	0.14
	Rendement en 8 ^e	0.69	54	0.12

Figure 7 : Comparaison des résultats en lecture-écriture en 7^e et 8^e des élèves de l'échantillon

La comparaison des résultats de 7^e et de 8^e des élèves de l'échantillon (t-test de Student significatif à .01) met en évidence une évolution positive des résultats en lecture et écriture⁶.

Évolution de la 7 ^e à la 8 ^e	Lecture		Écriture	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Baisse	10	18.2	3	5.7

⁶ La comparaison pour les élèves ne faisant pas partie de l'échantillon n'est malheureusement pas possible étant donné que les classes dont faisaient partie les élèves de l'échantillon en 7^e ne sont pas forcément les mêmes en 8^e.

Stagnation	20	36.4	21	39.6
Progrès	25	45.5	29	54.7
Total	55	100.0	53	100.0
Valeurs manquantes	5		7	
Total	60		60	

Figure 8 : Évolution des résultats en lecture-écriture de la 7^e à la 8^e

Comme on peut le constater, les résultats diffèrent un peu entre la lecture et la production écrite : plus d'élèves ont progressé en écriture de la 7^e à la 8^e et peu obtiennent des résultats plus faibles en 8^e qu'en 7^e. On peut supposer que le climat de la classe et certaines lacunes en lecture ont pour effet une baisse de la motivation à lire des textes parfois complexes.

Les premières analyses des données de 8^e font apparaître des différences significatives en lecture mais pas en écriture (production écrite) en fonction de l'appartenance ou non à l'échantillon, les camarades de classe ayant des performances supérieures aux élèves de l'échantillon. Par contre, on n'observe toujours pas de différences statistiquement significatives entre allophones et francophones à l'intérieur de l'échantillon.

5. Synthèse

De manière générale, les premiers résultats de l'étude qui concernent essentiellement la 7^e année n'ont pour l'instant pas permis de mettre en évidence des résultats très marqués ni en fonction de l'appartenance ou non à l'échantillon ni en fonction de la première langue parlée. Les nombreuses variables et dimensions, que ce soit au niveau du contexte scolaire ou extrascolaire, ne donnent pas lieu non plus à des effets très importants sur les performances en lecture ou en production écrite. Certains résultats sont plus prometteurs : l'attitude face à la lecture semble jouer un rôle sur les performances en littératie. On peut faire l'hypothèse que plusieurs de ces variables font appel à des aspects métacognitifs qui supposent une prise de conscience sur les processus de lecture ou d'écriture qui peut poser des problèmes à des élèves plutôt en difficulté. Comme on pouvait s'y attendre, on observe de manière globale une évolution positive des performances des élèves de la 7^e à la 8^e. En 8^e, près de la moitié des élèves de l'échantillon ont progressé en lecture et davantage en écriture (54 %), un peu plus d'un tiers n'obtient pas de résultats différents en 7^e et en 8^e. Enfin, près d'un élève sur 5 pour la lecture et 5 % pour la production écrite obtient des résultats plus faibles en 8^e qu'en 7^e. Précisons qu'en écriture un certain nombre d'élèves n'avait pas écrit de texte en 7^e pour la troisième situation. Les analyses en cours devraient permettre de mieux comprendre ces évolutions. En effet, l'ensemble de ces données caractérisent les élèves de l'échantillon que nous suivons au cours du secondaire I et l'intérêt principal de l'étude réside dans l'observation de l'évolution de leurs compétences en 8^e et en 9^e. Les analyses pour la 8^e sont en cours au moment où nous écrivons ce texte et les élèves passeront à nouveau l'ensemble des tests et questionnaires au cours de la prochaine année scolaire 2010-2011.

6. Bibliographie

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where are we today? *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., Levy, J. (2004). Student Performance, Attitudes, Instructional Strategies and Teacher-Communication Style in T. Wubbels & J. Levy (Ed.) *Do you know what you look like?*

- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Genoud, P. (2004). *Perception des interactions maître-élèves*. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation. Thèse de doctorat. Université de Fribourg.
- Gelderen, A. van, Schoon, R., Stoel, R.D., Glopper, K. de & 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.
- Kruistum, Cl. van, Leseman P.P.M., de Haan, M. (2009). Features of at-risk teens' new literacy practices. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie*. Delft : Eburon, pp. 339-347.
- Lapointe, J. & Legault, F. (1999). Version francophone du *Questionnaire for Teacher Interaction* en contexte québécois, in *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 22, N° 2-3, pp. 1-19.
- OCDE (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- Schwob, I. (2004). *Expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève*. Rapport final. Genève : SRED.
- Steensel, R. van, Gelderen, A. van, Oostdam, R. & M. Trapman (2009). A new test for measuring test comprehension skills of at-risk adolescents : preliminary results of a validation study. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie*. Delft : Eburon, pp. 339-347.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Unlusoy, A., De Haan, M., Leseman, P. & C. van Kruistum (2009). *Gender Differences in Adolescents' Out-of-school Literacy Practices : A Multifaceted Literacy Approach*. Thesis for the research master program Development and Socialization in Childhood and Adolescence (DaSCA), Utrecht University.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior in T. Wubbels & J. Levy (Eds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13-28). London: Falmer Press.
- Zahner, Cl. Et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).