Évolution des compétences en lecture et en écriture au cycle d'orientation chez des élèves à risque

Étude longitudinale

Jacqueline Lurin

Anne Soussi

avec la collaboration de Pascal Zesiger (FPSE)

Novembre 2013

REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX

Service
de la recherche
en éducation

Évolution des compétences en lecture et en écriture au cycle d'orientation chez des élèves à risque

Étude longitudinale

Jacqueline Lurin

Anne Soussi

avec la collaboration de Pascal Zesiger (FPSE)

Novembre 2013

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement au directeur général du cycle d'orientation, M. Georges Schürch (en fonction au moment de la recherche), aux deux directrices de l'enseignement à la DGCO, Mmes Bernadette Badoud-Volta et Isabelle Nicolazzi, ainsi qu'aux directeurs des quatre établissements concernés (Cayla, Coudriers, Marais et Voirets) et à leurs doyens sans lesquels cette étude n'aurait pas pu être réalisée.

Nous remercions aussi les élèves qui ont participé à l'étude ainsi que leurs enseignants qui ont bien voulu remplir les questionnaires prévus dans l'enquête.

Merci également au professeur Pascal Zesiger de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève, pour sa collaboration et ses conseils concernant les tests langagiers, ainsi qu'aux étudiantes qui nous ont aidées pour la passation de ces tests dans le cadre de leur mémoire de master (Giovanna Laudato, Cristina Silva, Anne-Christine Mützner et Amélie Pittet), et à Gianreto Pini (chargé d'enseignement, FPSE) pour son aide précieuse et ses conseils méthodologiques et statistiques.

Enfin, nous remercions vivement notre collègue Narain Jagasia pour son minutieux travail d'édition et sa relecture attentive.

Compléments d'information :
Jacqueline Lurin
Tél. +41/0 22 546 71 23
jacqueline.lurin@etat.ge.ch

Anne Soussi
Tél. +41/0 22 546 71 39
anne.soussi@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :
Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :
http://www.ge.ch/sred

Diffusion :
Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 13.018

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du Service de la recherche en éducation.

Table des matières

Préambule **7**

1. Introduction **9**

1.1 L'intérêt de l'étude 9

1.1.1 L'évolution des compétences en littératie d'adolescents à risque dans trois villes multiculturelles ... 9

1.1.2 Une étude longitudinale au secondaire I 9

1.1.3 Quels sont les facteurs explicatifs de l'évolution des compétences en littératie ? 10

1.2 Le concept de littératie : état de la question 11

1.3 Les élèves à risque 12

1.4 La résilience scolaire 13

1.5 Design de l'étude longitudinale 13

1.5.1 L'étude pilote 13

1.5.2 La constitution de l'échantillon 14

1.5.3 Le cadre de l'étude principale 15

1.5.4 Les instruments utilisés 16

2. Les compétences en lecture et en écriture **19**

2.1 Les instruments retenus 19

2.1.1 La lecture 19

2.1.2 La production écrite 20

2.1.3 Méthode de codification utilisée en production écrite 21

2.2 Les résultats globaux en lecture et en écriture 23

2.2.1 Lecture 23

2.2.2 Production écrite 24

2.2.3 Résultats en fonction de la première langue parlée à la maison en lecture et en écriture 25

2.3 Évolution de la 9e à la 11e en lecture et en production écrite 26

2.3.1 Exemples d'évolutions positives de la 9e à la 11e 27

2.3.2 Evolution en fonction du niveau initial en lecture 29

2.3.3 Évolution en fonction du niveau initial en production écrite 30

2.4 Synthèse 31

3. Capacités langagières **33**

3.1 Contexte théorique 33

3.2 Tâches et procédure 34

3.3 Résultats 35

3.3.1 Comparaison entre les deux groupes en 9e année 36

3.3.2 Analyses de régression (9e année) 37

3.3.3 Différences entre la 9e, la 10e et la 11e année 38

3.3.4 Analyses de régression en 10e et 11e année 39

3.4 Discussion 40

4. Le contexte scolaire 43

4.1 Les interactions maitre-élèves 43

4.1.1 Description du questionnaire et de ses dimensions 43

4.1.2 Les perceptions des élèves de 9e 45

4.1.3 Relations entre compétences en lecture-écriture et opinions des élèves concernant leurs enseignants 46

4.1.4 Évolution des perceptions concernant les enseignants au cours des trois ans 47

4.1.5 Évolution des perceptions des élèves au cours des trois ans selon les disciplines scolaires 48

4.1.6 Comparaison des perceptions des élèves et des enseignants 50

4.2 Stratégies de lecture et d'écriture 52

4.2.1 Description du questionnaire et de ses dimensions 52

4.2.2 Évolution des stratégies et des attitudes au cours des trois ans 53

4.2.3 Relations entre les compétences et les attitudes des élèves 54

4.3 L'enseignement de la lecture et de l'écriture vu par les élèves et leurs enseignants 55

4.3.1 Description du questionnaire et de ses dimensions 55

4.3.2 Comparaison des perceptions des élèves et de leurs enseignants 57

4.3.3 Les liens entre les perceptions des élèves et leurs compétences en littératie 60

4.3.4 Les liens entre les écarts de perception élèves/enseignants et les performances des élèves 61

Synthèse 61

5. Le contexte extrascolaire 63

5.1 La littératie extrascolaire 63

5.2 Construction du questionnaire 64

5.3 Échantillon et contexte 65

5.4 Les pratiques de littératie extrascolaires en 9e 66

5.4.1 Analyse au niveau des combinaisons 68

5.4.2 Analyse au niveau des modalités ou sous-facettes (structs) 70

5.4.3 Analyse au niveau des modalités 71

5.5 Évolution des pratiques de littératie extrascolaire de la 9e à la 11e 78

5.6 Pratiques de littératie extrascolaire et compétences en lecture et écriture 81

5.7 Synthèse 85

6. Évolution des compétences en lecture et en écriture au cours du cycle d'orientation et facteurs explicatifs 87

6.1 Méthodologie utilisée 87

6.2 Évolution des compétences et facteurs explicatifs 90

6.2.1 Profils d'évolution des compétences en lecture 90

6.2.2 Profils d'évolution des compétences en écriture 91

6.2.3 Liens entre profils d'évolution et caractéristiques individuelles 92

6.2.4 Liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en lecture 93

6.2.5 Liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en écriture 95

6.3 Synthèse 100

Conclusion 101

Rôle des caractéristiques individuelles 102

Rôle des capacités langagières 102

Rôle du contexte scolaire 103

Rôle des pratiques extrascolaires 104

Évolution de la 9e à la 11e 104

Discussion 105

Bibliographie 109

Annexes 115

Annexe I : Compléments au Chapitre 2 116

I.1 Tests de lecture 116

I.2 Tests de production écrite 129

I.3 Codification de la production écrite 135

Annexe II : Compléments au Chapitre 4 139

II.1 QTI 139

II.2 Questionnaire sur les stratégies de lecture et d'écriture 144

II.3 Questionnaire sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture 150

Annexe III : Compléments au Chapitre 5 156

III.1 Questionnaire sur les pratiques extrascolaires 156

Préambule

Ce rapport rend compte de la partie genevoise d'une étude longitudinale réalisée entre 2007 et 2011, au Service de la recherche en éducation (SRED), en collaboration avec Pascal Zesiger[1], professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève, et quatre étudiantes de la section de psychologie associées au projet pour une partie du temps dans le cadre de leur mémoire de maîtrise.

Une équipe de chercheurs hollandais est à l'origine de cette étude internationale. Cette équipe, encadrée par les professeurs Amos van Gelderen et Ron Oostdam de l'institut SCO-Kohnstamm et de l'Université d'Amsterdam, a conçu un projet relatif au développement des compétences en littératie chez des adolescents à risque puis a cherché successivement des partenaires dans deux autres métropoles multiculturelles. Alister Cumming, directeur du Centre des langues modernes à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Ontario et Esther Geva, tous deux professeurs à l'Université de Toronto, ont été associés au projet en 2005. Les auteures de ce rapport ont également été invitées à se joindre au projet par la suite afin de développer une étude comparative dans les trois régions urbaines, multiculturelles et à fort pourcentage d'allophones que constituent Amsterdam, Toronto et Genève.

Les trois différentes équipes ont collaboré à la mise sur pied du cadre théorique de la recherche, à la définition de critères d'évaluation des compétences de lecture et de production écrite, à la conception et à la validation d'un ensemble d'instruments destinés à mesurer ces compétences, à la mise au point du design de la recherche et à la désignation des critères de sélection des échantillons d'élèves suivis ainsi qu'à la traduction et à l'adaptation d'une série de questionnaires destinés aux élèves concernés et à leurs enseignants.

Chacune des trois équipes a mis en place un projet : SALSA *(Studie naar de Achtergronden van Lees- en Schrijfontwikkeling bij Adolescenten)* à Amsterdam, ALTUR[2] *(Adolescent Literacy in Three Urban Regions)* à Toronto et EVOLIT *(Évolution des compétences en littératie chez des adolescents à risque)* à Genève.

Des collaborations régulières ont été développées dans le cadre de rencontres annuelles à Genève, Amsterdam et Toronto ainsi qu'à l'occasion de présentations de résultats, au fur et à mesure de l'avancement du projet, dans le cadre de différents congrès comme, par exemple, EARLI *(European Association for Research on Learning and Instruction)* à Amsterdam en 2009, SSSR *(Society for the Scientific Study of Reading)* à Berlin en 2010 et à Montréal en 2012.

[1] Responsable du Laboratoire de psychologie du développement et des troubles du langage.

[2] Cumming, A. (Ed.) (2012). Adolescent Literacies in a Multicultural Context. *Research in Education, 74*. New York, London: Routledge.

1. Introduction

1.1 L'intérêt de l'étude

En 2000, la première enquête internationale PISA, qui avait pour thème principal la littératie, a mis en évidence l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves de 15 ans ou se trouvant en fin de 11e 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, 2010 ; OFS, 2002, 2003 ; IRDP, 2011).

1.1.1 L'évolution des compétences en littératie d'adolescents à risque dans trois villes multiculturelles

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche comparative entre trois villes présentant des contextes multilingues et multiculturels : Genève, Amsterdam et Toronto.

Le canton de Genève, dont la population se compose de 40% d'étrangers, compte un nombre important d'élèves ayant une autre langue que le français comme première langue parlée (43% des élèves du secondaire I)[3]. Ces caractéristiques se retrouvent également à Toronto, une des villes les plus multiculturelles au monde, puisque plus de 140 langues et dialectes y sont parlés et que 49% de sa population est née à l'extérieur du Canada. Il en va de même pour Amsterdam dont près de la moitié de la population est d'origine étrangère.

L'intérêt réside ici dans l'observation des effets de ces particularités sur les compétences en lecture et écriture des élèves, qu'ils soient par exemple monolingues ou bilingues, c'est-à dire francophones ou allophones pour le canton de Genève.

1.1.2 Une étude longitudinale au secondaire I

Contrairement aux études transversales qui sont descriptives, les recherches longitudinales qui peuvent être également analytiques concernent le suivi d'un groupe, d'un échantillon ou d'une population et offrent l'avantage de pouvoir examiner leur développement dans le temps par le biais de plusieurs mesures sur les mêmes sujets et de pouvoir faire ainsi un ensemble d'hypothèses, d'observations et d'analyses pour mieux comprendre les facteurs et les variables pouvant expliquer l'évolution de ces individus. Cependant, ce type d'étude a un coût induit non négligeable en termes de temps ; il faut compter également avec la mortalité expérimentale (au cours du suivi, certains individus quittent

[3] Source : base de données scolaires du DIP (nBDS) au 31.12.2011.

l'étude pour différents motifs comme par exemple un déménagement) et enfin, il peut y avoir un effet d'entraînement lorsqu'on teste les sujets à plusieurs reprises avec les mêmes épreuves.

La recherche EVOLIT est une étude longitudinale par échantillon et elle a été conçue pour recueillir des informations sur les facteurs qui influencent l'évolution des compétences des élèves tout au long des trois années du cycle d'orientation.

1.1.3 Quels sont les facteurs explicatifs de l'évolution des compétences en littératie ?

Les analyses réalisées en Suisse romande à l'issue de l'enquête PISA 2009, portant sur des adolescents à la fin du secondaire I (Nidegger, 2011, pp. 157-160), ont mis en évidence plusieurs facteurs explicatifs des performances en lecture à partir des caractéristiques des élèves (âge et genre de l'élève, niveau socioéconomique de la famille, langue parlée à la maison) ainsi que d'un ensemble d'indices construits concernant principalement la motivation des élèves, ou plus globalement leur engagement face à la lecture, les stratégies utilisées par les élèves dans le cadre des activités de lecture ou encore le contexte scolaire lié à l'appréciation du climat de l'établissement ou de la classe. Les résultats ont montré que les aspects motivationnels et les stratégies employées ou jugées efficaces par les élèves (stratégies d'apprentissage et métacognitives) étaient déterminants dans l'explication des performances en lecture tout comme la capacité d'évaluer l'efficacité de ses propres stratégies de lecture.

Le rôle de la motivation scolaire

Pour Viau (1994, p. 7), la motivation en contexte scolaire est *« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »*

De très nombreuses recherches et travaux se sont penchés sur le concept de motivation et plus particulièrement sur la question de la psychologie de la motivation qui cherche à expliquer l'échec scolaire et distingue souvent la motivation extrinsèque *« lorsque le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence en dehors de l'activité même »*, et la motivation intrinsèque *« qui engendre des comportements uniquement motivés par l'intérêt et le plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité »* (Fenouillet, 1999). Si l'on considère la théorie de l'évaluation cognitive élaborée par Deci et Ryan (1982) et citée par Lieury et Fenouillet (1996, p. 123), la motivation *« s'échelonne selon un continuum qui va de la motivation intrinsèque, "je fais ça pour mon plaisir" à l'amotivation ou résignation. »*

Se référant aux travaux de Maier et Seligman, ces mêmes auteurs précisent que *« la résignation n'est pas, comme on l'interprète souvent dans la vie courante, un trait de caractère, encore moins la marque du destin, mais le résultat d'un apprentissage. »* On peut parler ici de résignation apprise, concept largement étudié par de nombreux chercheurs avec des implications dans différents champs d'activités dont celui de la pédagogie et de l'échec scolaire, qui nous intéresse au plus haut point lorsqu'il s'agit d'élèves à risque. Ainsi certains élèves auront tendance, placés dans des situations pour lesquelles ils ne voient pas d'issue favorable, à attribuer leurs échecs répétés à des causes externes comme la chance ou à des causes internes non contrôlables et stables comme par exemple leur capacités intellectuelles. A ce sujet, Gurtner et al. (2006) se référant à Dweck et Legett (1988) soulignent combien la résignation apprise *« peut susciter des impressions négatives de soi, des tâches et finalement des disciplines dans lesquelles se produisent ces échecs répétés. »* Plus globalement, la théorie de la résignation acquise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec (Fenouillet, 1999).

Par ailleurs, de manière plus générale, Thiessen (2007) s'est intéressé aux cheminements scolaires et en particulier à l'obstacle que représente un faible niveau de compétence en lecture à 15 ans. Il fait appel au concept de résilience tel que défini par Catterall (1998) et Wayman (2002) pour recenser les facteurs qui ont mené au succès en dépit de l'obstacle d'un faible niveau de compétence préalable en lecture. Et, citant Crosnoe (2002, p. 701), il souligne *« qu'il faut s'attarder davantage aux cas de réussite, aux adolescents qui réussissent en dépit des divers obstacles. »*

A l'issue d'une méta-analyse, il conclut que *« les facteurs déterminant le cheminement scolaire sont une combinaison de facteurs biologiques, cognitifs, psychologiques, sociologiques, économiques et culturels. Ces facteurs se font ressentir dans de multiples contextes, notamment la personne, les pairs, la famille, les enseignants et les écoles. Il fait appel au concept de résilience scolaire. »*

Dans le cadre de la recherche EVOLIT, la possibilité de faire émerger certains facteurs explicatifs de l'évolution des compétences en littératie des élèves au cours du secondaire I devrait permettre de mieux comprendre pourquoi, partant d'un niveau comparable à la fin de l'école primaire, certains élèves progressent alors que d'autres stagnent, voire même ont des performances moindres.

Nous allons tenter de préciser les concepts de littératie, d'élèves à risque et de résilience, notions qui sont au cœur de cette étude.

1.2 Le concept de littératie : état de la question

La littératie, qui peut prendre différentes orthographes, est connue du grand public depuis la fin des années 1980, notamment avec les enquêtes internationales menées par IEA ou l'OCDE (IALS, PISA, etc.). Le concept revêt différentes acceptions, non seulement selon son orthographe mais également selon les pays ou les origines théoriques. Si le terme *littératie* vient de l'anglais (*literate* vs *illiterate*) et a émergé suite aux enquêtes sur l'analphabétisme, l'illettrisme ou encore l'analphabétisme fonctionnel pour certains (Pierre, 2003), son origine peut être considérée comme plus ancienne. Pour Pierre évoquant Chartier et Hébrard (2000), le concept *« fait référence à la maitrise des connaissances liées à la littérature prise en son sens large, ce que Cicéron (106-43 av. J.-C.) appelait la* sciencia litteratura*, qu'on pourrait traduire par l'ensemble des connaissances sur les textes et portées par les textes, ce que les historiens français de l'écrit appellent la culture écrite. Littératie dérive donc de littérature qui dérive de* litterae*, "lettres" mais dans le sens d'"avoir des lettres" ou être cultivé ».* Cicéron avait déjà introduit le concept de *litteratius*.

D'après Rispail (2011), la traduction ou l'adaptation en français des termes *literacy* ou *litteracy* correspond à des significations différentes. *Literacy* s'oppose à *orality* et *litteracy* évoque littérature. On retrouve les mêmes orthographes en français (*litéracie* ou *littéracie/littératie*). En 2004, Barré-de-Miniac, Brissaud et Rispail organisent un colloque sur le thème de la littératie en abordant à la fois les conceptions théoriques et les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. La littéracie serait le versant positif de l'illettrisme. Toutefois si, au départ, ces différentes orthographes semblent se référer à des concepts ou des origines différentes, dans les faits, il s'agit davantage de modes. Les chercheures précitées parlent de littéracie quand l'OCDE écrit littératie.

Quand on s'intéresse de plus près à ce que ces graphies recouvrent, on constate également des différences selon les points de vue plutôt anglo-saxons ou plutôt francophones. Très tôt, les anglophones ont utilisé ce terme au début de l'apprentissage du langage oral ou écrit. Plus récemment, certains auteurs comme Fijalkow parlent de *littératie émergente*. La littéracie peut aussi remplacer l'expression « lecture-écriture ». Dans les études internationales comme *Reading Literacy Study* (1990), IALS, ALL ou PISA, il s'agit du traitement de l'information écrite qui va au-delà de la lecture ou de la compréhension de l'écrit. L'évaluation de la littératie porte sur des jeunes de 15 ans ou des adultes qui ont appris à lire et sont confrontés à des écrits de la vie quotidienne (IALS ou ALL) ou à des écrits variés provenant de différents contextes (scolaire, public, privé ou professionnel) (PISA). Toutefois, la *literacy* n'est pas liée seulement à la lecture puisqu'on précise dans PISA qu'il s'agit de *reading literacy* pour se distinguer de *literacy* qui porterait sur d'autres contenus (mathématiques ou scientifiques).

La définition retenue dans cette étude est celle de PISA, qui porte sur une population d'élèves un peu plus âgée (15 ans) que la nôtre (12-15 ans). Il ne s'agit pas seulement de littérature mais de types d'écrit variés appartenant à différents contextes et de différents formats (textes continus et non continus). De plus, si la définition inclut la compréhension et le traitement de l'écrit, elle intègre également l'aspect réflexif, comme le montre cette définition : *« comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité*

devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. » (OCDE, 2000, p. 24).

La compréhension des textes et leur traitement dépendent de différents paramètres (format et types de textes, contextes de production, objectifs ou processus de lecture, notamment). On ne procède pas de la même façon selon qu'on cherche à retrouver une information, développer une interprétation ou encore réfléchir sur le texte. Ces trois objectifs ont donné lieu dans PISA à des sous-échelles que nous avons reprises dans cette étude.

Les études internationales précitées évaluent surtout les compétences en lecture, même si les élèves ou adultes doivent parfois répondre à des questions ouvertes et rédiger des réponses. Notre étude a inclus également la production de textes pour compléter l'évaluation des compétences en littératie.

1.3 Les élèves à risque

Le concept d'*élève à risque* est apparu aux États-Unis en 1983 dans le cadre du programme *A nation at Risk: An Imperative for Education Reform,* mis en place pour remédier aux faiblesses du système scolaire américain. Dès lors ce concept s'est développé dans toute l'Amérique du Nord.

Dans une publication du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE, 1995, p. 21), les jeunes à risque sont décrits dans ces termes : *« il s'agit d'enfants qui échouent à l'école et ne parviennent pas à réussir la transition entre l'école et le monde du travail et la vie adulte et de ce fait n'arrivent pas à contribuer pleinement à la société. »*

Parmi un ensemble de facteurs de risque d'exclusion relevés dans plusieurs pays de l'OCDE, Evans (CERI) signale notamment *« l'acquisition médiocre des mécanismes fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul »* et de *« mauvais résultats tout au long de la scolarité »,* facteurs auxquels il convient d'être particulièrement attentif car ils pourraient *« déterminer en définitive leur situation dans la société adulte. »*

De manière générale, l'examen de la littérature fait apparaître différents points de vue sur le concept d'élèves à risque, cependant le concept de risque reste un terme relativement vague et pour lequel il n'existe pas de véritable consensus. Dans un article consacré à l'étude de l'origine, de la nature du concept et de son utilisation en contexte scolaire, Tessier et Schmidt (2007) relèvent que *« les définitions de type institutionnel, de type descriptif et de type prédictif, apparaissent plus utiles, viables et compréhensibles pour la pratique en milieu scolaire en tant qu'elles s'insèrent dans un cadre épistémologique d'ordre écosystémique. »* De cette manière, il est tenu compte des interrelations entre les caractéristiques de l'enfant et de ses environnements. Ces mêmes auteurs, citant Hixson et Tinzmann (1990), proposent une approche écologique qui reconnaît l'éducation comme un *« processus prenant place à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et qui est affecté par l'organisation sociale et académique de l'école, les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles, les environnements communautaire, familial et scolaire et la relation entre chacun de ces facteurs. »*

De nombreuses recherches ont montré également que les compétences en lecture et écriture sont fondamentales, par exemple pour le bon déroulement de la scolarité des élèves, de par le rôle essentiel qu'elles ont dans les autres disciplines d'enseignement et, par ailleurs, des études ont mis en évidence que des difficultés d'apprentissage et de mauvais résultats scolaires persistants sont des facteurs de vulnérabilité et constituent un risque important d'abandon et de décrochage scolaire (Fortin & Picard, 1999).

Dans l'étude EVOLIT, nous emploierons le terme *à risque* pour qualifier des élèves que nous avons sélectionnés pour des caractéristiques bien particulières. En effet, il s'agit d'élèves choisis en fonction des résultats qu'ils ont obtenus au terme de leur scolarité primaire dans le cadre d'une évaluation cantonale standardisée.

1.4 La résilience scolaire

L'apparition du concept de *résilience* est relativement récente dans les sciences humaines, et les définitions de la résilience dépendent souvent du modèle épistémologique de référence et du contexte dans lequel elle est étudiée.

Pour Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001), la résilience au sens large est *« la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. »*

Dans un article examinant la valeur du concept de résilience pour l'éducation, Théorêt précise qu'il est *« issu de l'observation d'un phénomène répandu »* et *« s'est propagé au domaine de l'éducation comme un construit positif, au sens même de la mission éducative de développement de tous les individus d'une société. »* Ainsi, *« il apparaît comme pertinent pour aider à mieux comprendre le travail éducatif en milieux à risque. »*

Larose et al. (2001), s'appuyant sur un ensemble d'études, définissent trois types de résilience. Dans le modèle compensatoire, *« la résilience de l'enfant s'explique par le fait que ses caractéristiques personnelles ou les caractéristiques familiales lui permettent de compenser les situations adverses de son environnement. »* Dans le modèle de protection, *« l'enfant peut mobiliser ses ressources personnelles et aller chercher un soutien chez ses parents ou d'autres adultes. »* Dans le modèle défi, *« la présence de facteurs de risque engendre un stress pris comme élément positif suscitant un processus de développement des compétences chez l'enfant qui a des effets favorables sur l'adaptation. Les compétences acquises sont ensuite utilisées dans des situations ultérieures. Il y a généralisation ou transfert de l'apprentissage »* (p. 160-162).

Bouteyre (2004), qui a étudié la problématique de la réussite scolaire de l'enfant migrant nouvellement scolarisé en France, précise que *« la résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit normalement sa scolarité alors qu'en raison de difficultés qui l'accablent, il devrait échouer. »*

De manière générale, dans notre étude, nous entendons par résilience le développement positif des capacités en littératie chez des élèves à risque.

1.5 Design de l'étude longitudinale

1.5.1 L'étude pilote

Dans un premier temps (en 2008), une étude pilote a été réalisée en 9e, 10e et 11e années[4] auprès d'environ 200 élèves de 12 à 15 ans (à Genève) afin de tester les instruments se rapportant aux différentes dimensions prises en compte. Il s'agissait pour l'essentiel d'instruments communs conçus au préalable dans chacun des trois pays, puis traduits en français, anglais et néerlandais. Ainsi 12 tâches de lecture et 3 tâches d'écriture ont été testées dans des classes genevoises de différents établissements du cycle d'orientation en 9e, 10e et 11e année.

Cette démarche de mise au point en commun n'a pas été possible pour les tests visant à évaluer les capacités langagières. En effet, les instruments utilisés pour évaluer ce type de capacités sont très dépendants de la langue et de ses spécificités. Aussi chacune des trois villes a mis au point des instruments ou choisi des tests existants pour mesurer des difficultés et des dimensions particulières pour l'anglais, le français et le néerlandais. Par la suite, une fois choisis et mis au point, les différents instruments destinés à mesurer les capacités individuelles ont également été testés individuellement avec un échantillon représentatif d'élèves provenant de classes dans différents établissements.

[4] Les années scolaires ou degrés correspondent à la nouvelle nomenclature HarmoS. L'étude a été réalisée avant l'entrée en vigueur d'HarmoS et les degrés concernés s'appelaient alors 7e, 8e et 9e du cycle d'orientation.

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 11e (effet plafond) tout en étant à la portée de ceux de 9e, l'objectif étant de disposer d'un instrument identique pour les trois degrés afin d'observer l'évolution des élèves. 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.

Cette étude pilote avait non seulement pour objectif de tester le matériel d'évaluation mais également de mesurer le temps nécessaire aux élèves pour effectuer les différentes tâches et remplir l'ensemble des questionnaires prévus dans le cadre du design de l'étude. Ainsi, pour des raisons de faisabilité, notamment pour ne pas prendre trop de temps d'enseignement aux élèves concernés par l'étude, et en raison des forces de travail relativement limitées dévolues à cette recherche[5], nous avons limité l'ampleur des prises d'information et en particulier renoncé par exemple à procéder à des observations en classe comme cela s'est fait à Amsterdam.

1.5.2 La constitution de l'échantillon

En 2008, pour réaliser l'étude longitudinale, nous avons constitué un échantillon de 60 élèves considérés comme « à risque » sur la base de leurs résultats en français et en mathématiques à la fin de la 8e année primaire. En fin de primaire, tous les élèves du canton de Genève sont soumis à des épreuves cantonales en français I (lecture et production écrite) et français II (structuration) ainsi qu'en mathématiques. Ainsi, les 60 élèves choisis avaient des résultats se situant en dessous du seuil de réussite et dans le quart inférieur des résultats à ces épreuves. Par ailleurs, pour être en mesure de vérifier les effets de la langue sur les performances des élèves, nous avons également pris en compte leur première langue parlée selon les informations contenues dans la base de données scolaires de manière à constituer un échantillon composé de 30 adolescents francophones (ou monolingues) et 30 allophones (bilingues).

La suite de la procédure d'échantillonnage prévoyait de sélectionner 10 classes comptant en leur sein chacune 6 élèves en dessous du seuil de réussite défini, dont 3 francophones et 3 allophones. Ainsi, 10 classes provenant de 4 établissements ont été sélectionnées pour répondre aux critères décrits ci-dessus.

Figure 1.1. Répartition des élèves de l'échantillon selon la langue parlée, le degré et le genre

	9e	10e	11e
Francophones	30 (17H - 13F)	28 (16H - 12F)	26 (15H - 11F)
Allophones	30 (12H - 18F)	28(12H - 16F)	27 (11H - 16F)
Total	60 (29H - 31F)	56 (28H - 28F)	53 (26H - 27F)

N.B. Moyenne d'âge au début de la 9e : 12:10 ans (écart-type : 0.53) ; 10e : 13:10 ans (écart-type : 0.54) ; 11e : 14:10 ans (écart-type : 0.54).

Plus de 80% de ces élèves sont nés à Genève, les autres se répartissant à part égale entre « arrivé avant ou au moment de l'entrée à l'école » (8%) et « arrivé il y a moins de 5 ans » (8%).

[5] *Équipe d'Amsterdam :* Dr. Amos van Gelderen *(general project supervision)*, Dr. Roel van Steensel *(daily supervision)*, Ilona de Milliano, Drs. Claudia van Kruistum, Mirjam Trapman, Dr. Roel van Steensel, Prof. Dr. Peter Sleegers, Prof. Dr. Paul Leseman, Prof. Dr. Mariëtte de Haan, Prof. Dr. Jan Hulstijn, Dr. Ron Oostdam ; *équipe de Toronto :* Prof. Alister Cumming, Prof. Esther Geva, et dix doctorants ; *équipe de Genève :* Jacqueline Lurin et Anne Soussi en collaboration avec Prof. Pascal Zesiger pour un des domaines de l'étude.

1.5.3 Le cadre de l'étude principale

Comme annoncé précédemment, 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 8e année primaire.

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.

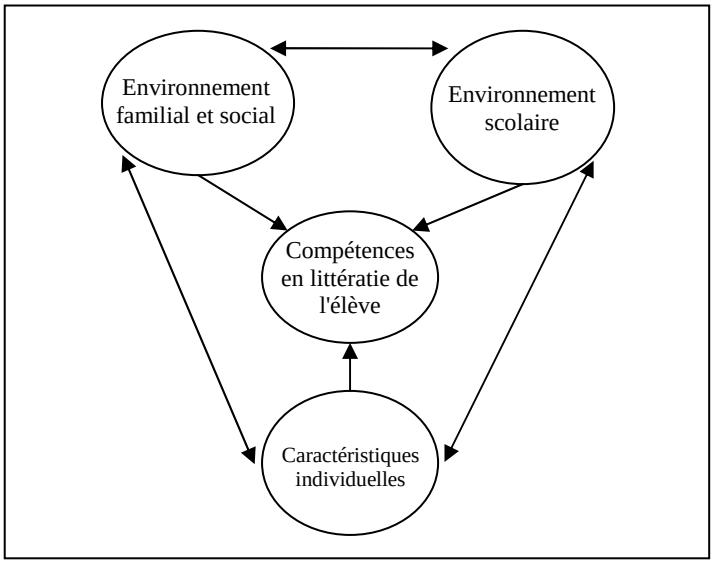
Si la plupart des recherches se sont centrées sur l'un ou l'autre aspect pouvant expliquer le développement des compétences en littératie, cette étude se veut pluridimensionnelle en prenant en compte un ensemble de facteurs qui pourraient expliquer les différents niveaux de compétences et leur évolution.

Ces différentes variables ont été regroupées en trois catégories :

- *l'environnement scolaire* qui concerne les interactions des élèves avec les camarades de classe, les représentations et attitudes des élèves par rapport à la lecture et l'écriture ainsi que l'influence de leurs enseignants et de l'enseignement dispensé par certains d'entre eux ;
- *l'environnement familial ou extrascolaire et communautaire* qui concerne par exemple les interactions avec les parents, la famille et les pairs mais surtout les pratiques de littératie extrascolaires et l'usage des médias ;
- *les caractéristiques individuelles des élèves* du point de vue sociodémographique mais également du point de vue linguistique et cognitif, tout comme sous l'angle des habiletés, et des capacités métalinguistiques des élèves.

Le schéma qui suit *(Figure 1.2)* illustre ces trois catégories de facteurs et leur influence sur les compétences en littératie des élèves.

Figure 1.2. Modèle de base des facteurs influençant les compétences en littératie de l'élève



Dans ce modèle, les compétences en littératie de l'élève constituent la variable dépendante.

Deux questions sont au cœur de l'étude :

1. Quelles sont les variables socioculturelles, éducatives (scolaires) et individuelles qui influencent le plus le développement des compétences en 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 ? Existe-il des différences entre les élèves francophones (monolingues) et allophones (bilingues) ?

La recherche longitudinale a débuté en 2008-2009 en 9e année (élèves de 12-13 ans) et la récolte de données a pris fin en avril 2011, lorsque les élèves se trouvaient en 11e année, à la fin du secondaire I.

A la fin de l'étude, il restait encore 53 élèves parmi les 60 composant l'échantillon initial, les 7 autres ayant changé de pays ou d'établissement.

Figure 1.3. Répartition des élèves de l'échantillon selon l'établissement et la classe

	9e (2008/2009)	**10e (2009/2010)**	**11e (2010/2011)**
Élèves de l'échantillon	60	55	53
Camarades de classe	73	100	115
Nombre total d'élèves testés en littératie (lecture - écriture)	133	155	168
Nombre de classes dans lesquelles se trouvent les élèves de l'échantillon	Collège A : 4 Collège B : 2 Collège C : 2 Collège D : 2 **Tot. 10**	Collège A : 8 Collège B : 6 Collège C : 5 Collège D : 7 **Tot. 26**	Collège A : 10 Collège B : 5 Collège C : 5 Collège D : 4 **Tot. 24**
Nombre d'enseignants ayant complété les questionnaires (enseignement du français, QTI)	10 de français 10 d'allemand 10 de géographie **Tot. 30**	23 de français 20 d'allemand 18 de géographie **Tot. 61**	17 de français 17 d'allemand 19 de géographie **Tot. 53**

1.5.4 Les instruments utilisés

Les données relatives aux différentes dimensions ont été essentiellement récoltées au moyen de tests et de questionnaires. Les compétences en littératie (lecture et écriture) des élèves à proprement parler ont été 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* des élèves des classes sélectionnées ont été évaluées 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 informative). Les instruments ont été construits pour prendre en compte les trois processus de lecture définis dans l'enquête PISA, à savoir : *retrouver une information*, *interpréter* et *réfléchir sur le texte*. Au niveau de l'écriture, des grilles critériées ont été mises au point afin d'évaluer les textes produits par les élèves.

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 maitre-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 maitre-élèves dans trois disciplines, le français, l'allemand et la

géographie *(Questionnaire on Teacher Interaction - QTI)*[6] ; un autre, l'enseignement de la lecture et de l'écriture tel que perçu par les élèves et leurs enseignants de français ; 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 A. Van Gelderen et coll. 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 tout comme l'intelligence non verbale et les connaissances métalinguistiques des élèves à propos de la lecture et l'écriture.

Figure 1.4. Instruments utilisés pour l'étude longitudinale

Dimensions	Tests et questionnaires	Situation de test
Compétences en littératie	Tests de lecture et d'écriture : - 4 tâches de **lecture** : « *Arome-jockey », règlement de l'hôtel, Rouler au jus de betterave, les habits royaux* (textes explicatif, injonctif, argumentatif et narratif) - 3 tâches de **production écrite** : *Une sortie avec Adrien et Anne, les bonbons Haribo, les habits royaux* (lettre « informative » lettre argumentative, suite de récit)	collective
Environnement scolaire	- questionnaire sur les attitudes envers la lecture et l'écriture (SALSA) - questionnaire sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture (SALSA), pour les élèves et les enseignants - questionnaire sur les interactions enseignant(e)-élèves (QTI), pour les élèves et les enseignants	collective
Environnement extrascolaire	- questionnaire sur les pratiques de littératie et l'utilisation des média en dehors de l'école (SALSA)	collective
Caractéristiques individuelles	- capacités langagières - intelligence non verbale (Raven) - questionnaire métacognitif (SALSA)	collective et individuelle

Les différents tests et instruments utilisés sont décrits de manière détaillée dans les chapitres suivants.

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

2. Les compétences en lecture et en écriture

La littératie est la thématique centrale de l'étude. Depuis les études internationales de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) et plus récemment de PISA (OCDE 2001, 2011a), il est admis que le concept de littératie va au-delà de la lecture au sens classique du terme, incluant la compréhension de l'écrit et le décodage. Elle suppose le traitement de l'écrit au sens large et la capacité à réfléchir et réagir à son propos, pour pouvoir s'engager en tant que citoyen et participer pleinement à la vie scolaire et quotidienne (OCDE, 2001). En effet, la littératie joue un rôle important dans la construction des apprentissages. Si dans les études internationales, seule la lecture a fait l'objet d'évaluations, sans doute en raison des difficultés à mesurer et estimer le niveau des productions écrites, lecture et écriture sont souvent associées tant dans les études développementales que dans l'enseignement et les plans d'études. Notre étude, en plus de la lecture, prend également en compte la production écrite et s'intéresse de manière plus spécifique à l'évolution des compétences en lecture et écriture d'élèves à risque de la 9e à la 11e du CO.

2.1 Les instruments retenus

Les compétences des élèves ont été évaluées au moyen des mêmes tests de lecture et d'écriture au cours des trois ans afin de mesurer leur évolution. Ces tests ont été mis au point dans le cadre d'une collaboration internationale (chercheurs d'Amsterdam, Toronto et Genève). Ils ont été conçus puis prétestés de manière à ne pas être trop difficiles en 9e et trop faciles en 11e. Ils ont également fait l'objet d'analyses docimologiques (fidélité et validité) ainsi que d'une mesure de la lisibilité des textes (en 2008 par R. van Steensel, A. van Gelderen, R. Oostdam et M. Trapman).

A Genève, les instruments ont été calibrés pour ne pas surcharger les élèves et pouvoir être réalisés au cours de trois périodes de cours, dont deux successives. Les tests de littératie se composent de quatre tâches de lecture[7] et trois d'écriture, ce qui permet une certaine variété du point de vue des textes et un volume de tâches suffisant.

Les compétences en littératie (lecture et écriture) ont été évaluées non seulement chez les élèves de l'échantillon mais également chez leurs camarades de classe à des fins comparatives, c'est-à-dire auprès d'environ 130 élèves en 9e, 155 en 10e et 168 en 11e. Au fil des années, l'échantillon est passé de 60 à 53 élèves, certains ayant quitté le système scolaire voire le pays, d'autres changé d'établissement. Cinq élèves ont redoublé la 9e ou la 10e. Les 53 élèves ayant été répartis dans des classes différentes par rapport à la première année de l'étude, la population globale évaluée en littératie diffère d'une année à l'autre, c'est pourquoi la comparaison de l'évolution des résultats de la 9e à la 11e n'est possible que pour les élèves de l'échantillon.

2.1.1 La lecture

Pour ce qui concerne la lecture, les tâches élaborées s'inspirent de l'enquête PISA au niveau des types de texte, des processus de lecture ou encore des contextes de production. Les quatre tâches de lecture portent sur différents types de texte (narratif, argumentatif, explicatif et injonctif) s'inscrivant dans des contextes différents (public, privé et scolaire, principalement). Le texte *narratif* est un conte relativement classique, le texte *argumentatif* est un article de journal portant sur les avantages et les inconvénients du biofuel, le texte *explicatif* est un article de journal destiné aux jeunes portant sur un

[7] Nous avons retenu quatre tâches parmi les neuf utilisées à Amsterdam et cinq à Toronto en choisissant celles qui paraissaient les plus pertinentes et représentatives des principaux types de texte.

« aromajockey » (sorte de disc-jockey diffusant des odeurs dans les soirées) et le texte *injonctif* est un règlement d'auberge de jeunesse.

Les items sont le plus souvent des questions à choix multiples ou à réponses courtes (et dans de très rares cas, des questions ouvertes) et font appel aux processus de lecture définis dans l'enquête PISA : *retrouver une information, développer une interprétation* et *réfléchir sur le texte. Retrouver une ou des informations* consiste à comprendre et retrouver des éléments significatifs présents dans le texte ou tirés à partir du texte (implicites ou explicites). *Développer une interprétation* est la capacité à faire des inférences à propos de courts passages du texte et à identifier des relations causales entre les phrases. Enfin, *réfléchir* est la capacité à réfléchir sur des passages plus longs ou sur le texte dans son ensemble (par exemple en articulant l'idée principale du texte ou l'intention de l'auteur). Les 29 items composant l'ensemble du test se répartissent un peu différemment selon le processus de lecture : la première échelle comporte 8 items, la seconde 14 et la troisième 7.

Figure 2.1. Répartition des trois processus de lecture dans les quatre tâches

Textes	Retrouver une information	Développer une interprétation	Réfléchir sur le texte	Total
Aromajockey (explicatif)	3	3	1	7
Règlement d'hôtel (injonctif)	2	3	2	7
Biofuel (argumentatif)	2	5	1	8
Les habits royaux (narratif)	1	3	3	7
Total	8	14	7	29

2.1.2 La production écrite

La production écrite a été évaluée au moyen de trois situations : l'une sous forme de suite de récit (*Les Habits royaux* ou *Giufa*, conte utilisé pour la lecture) et les deux autres sous forme de lettres, une de type descriptive ou informative s'adressant à des élèves du même âge *(Une sortie avec Adrien et Anne)* et l'autre, plutôt argumentative, s'adressant à une société *(Bonbons Haribo)*. La première lettre consiste à proposer un programme de visite à Genève à deux élèves inconnus venant y passer la journée en sélectionnant et décrivant des attractions. La seconde a pour objectif de convaincre une société d'offrir des billets de cinéma sur la base d'un concours consistant à récolter des bons sur des paquets de bonbons (le nombre de bons récoltés étant inférieur à celui demandé).

Figure 2.2. Les tâches de production écrite

Giufa - Habits royaux	Texte narratif : l'auteur doit utiliser son imagination pour écrire une histoire qui s'insère logiquement à l'intérieur du cadre fourni par la première et la dernière phrase.
Une sortie avec Adrien et Anne	Texte informatif : l'auteur doit écrire une lettre à deux correspondants inconnus pour organiser une activité commune (rendez-vous et programme d'une journée d'échange).
Les bonbons Haribo	Texte argumentatif : l'auteur doit écrire une lettre argumentative à un lecteur inconnu (une entreprise de vente de bonbons) pour le convaincre au moyen d'arguments objectifs et personnels d'effectuer une action spécifique.

2.1.3 Méthode de codification utilisée en production écrite

Pour mettre au point la codification des productions réalisées par les élèves, nous nous sommes inspirées du modèle utilisé par l'équipe d'Amsterdam (projet SALSA) et de celle de Toronto (projet ALTUR), c'est-à-dire de l'approche *Primary Trait Scoring*[8] (PTS). Cette méthode, connue en français sous l'appellation « Score du trait primaire » est une évaluation centrée sur le jugement d'expert (qui convient pour évaluer la qualité littéraire d'un texte ainsi que celle de son contenu) par opposition à une évaluation centrée sur le texte ou sur le lecteur. Dessus et Lemaire[9] (2004) la qualifient d'*«* évaluation critériée *dans laquelle on donne à l'évaluateur un critère (primaire) ou une liste de critères (multiples) de qualité d'une copie (e.g. orthographe, absence de hors-sujet, style, structure), qui servent ensuite à la noter »*. Ces critères dépendent de la tâche donnée à l'élève et doivent être fixés pour chaque évaluation.

Cette procédure d'évaluation de la production écrite a pour but de fournir la description détaillée d'un exemple de texte produit par un élève et doit inclure les sept composants suivants : la tâche d'écriture *(writing task)*, la caractéristique spécifique analysée (par exemple argumentation, explication, etc.) *(the specific trait being analyzed e.g., persuasion, explanation, etc.)*, une hypothèse au sujet du résultat/appréciation *(hypothesis about the performance)*, une explication liant la tâche à la caractéristique analysée (par exemple une lettre destinée à convaincre) *(an explanation linking the task and the trait being analyzed e.g., a letter designed to persuade)*, l'échelle d'évaluation *(rating scale)*, les essais de codification *(scored essays)* et une explication justifiant les choix de codification/notation *(explanation defending scoring choices).*

Pour coder les productions écrites et attribuer un score, nous avons utilisé deux approches complémentaires qui ont permis une appréciation qualitative au moyen de grilles critériées et une appréciation globale. Ainsi, nous avons conçu des grilles critériées mises au point pour chaque situation afin de donner une appréciation plus qualitative et détaillée en nous basant sur des grilles utilisées dans d'autres projets (standards nationaux de formation dans le cadre du projet national d'harmonisation de la scolarité en Suisse, HarmoS, ou grilles mises au point dans le cadre des épreuves communes cantonales genevoises). Nous avons testé la fiabilité et la validité de ces différentes grilles pour deux classes entières qui ont été codées par deux correctrices (environ 30 copies pour chacune des trois situations de production écrite). A la suite de ces différents essais et mises au point, diverses modifications ont été introduites pour aboutir à une version définitive améliorée et plus adaptée aux types de tâches et en particulier aux textes des élèves. Ainsi, pour chacune des trois situations proposées, trois ensembles de critères ont été pris en compte : *le contenu* dépendant de la situation proposée, *le langage* (orthographe, vocabulaire, syntaxe, etc.) ainsi que *le genre textuel* (prise en compte du destinataire, format du texte, concordance des temps, etc.). Les deux premiers ensembles de critères sont des éléments classiques figurant dans d'autres évaluations ou dans les épreuves communes du cycle d'orientation (contenu et forme ou langue). La qualité du langage, en particulier, peut revêtir une importance particulière dans le sens où des erreurs grammaticales, stylistiques, lexicales et orthographiques peuvent empêcher la compréhension ou rendre l'argumentation ou le déroulement des évènements peu convaincant ou peu articulé. Ainsi, l'ordre des mots, l'enchaînement des phrases, l'absence de connecteurs, d'articles ou de propositions par exemple peuvent affecter la cohérence globale d'un texte. Le troisième critère regroupe les éléments dépendant davantage du type ou du genre textuel (cf. Betrix Kohler et al., 1999 ou modèle des genres Schneuwly et Dolz)[10].

---

[8] Lloyd-Jones, R. (1977). « Primary trait scoring ». In *Evaluating Writing : Describing, Measuring, Judging,* Charles Cooper and Lee Odell (Eds.). Buffalo, NY: State University of New York at Buffalo.

[9] Dessus, P. & Lemaire, B. (2004). « Assistance informatique à la correction de copies ». In *Comprendre les apprentissages*, Sciences cognitives et éducation (pp. 205-220). Paris : Dunod.

[10] Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères n° 15, Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris : INRP (p. 27-40).

Figure 2.3. Critères de notation

Giufa - Habits royaux
▪ *Nombre de mots et nombre de fautes* ▪ *Longueur du texte :* l'élève a écrit un texte d'environ 150 mots comme demandé dans la consigne. ▪ *Ouverture/fermeture :* les première et dernière phrases définissant le cadre sont prises en compte dans le récit. ▪ *Contenu du texte :* reprise des différents éléments du récit lu (personnages centraux, intrigue du récit original, contexte ou lieu du récit, prise en compte de la morale du récit original), présence d'éléments nouveaux, lien avec la conclusion du récit. ▪ *Qualité du langage :* qualité de l'orthographe, de la construction syntaxique, de la ponctuation ; précision du vocabulaire ; conjugaison ; utilisation de connecteurs et de prépositions. ▪ *Caractéristiques du genre textuel :* narration, prise en compte du narrateur, qualité du style, concordance et utilisation des temps.
Une sortie avec Adrien et Anne
▪ *Nombre de mots et nombre de fautes* ▪ *Longueur du texte :* l'élève a écrit un texte d'environ 150 mots comme demandé dans la consigne. ▪ *Contenu du texte :* Présence des différents éléments contenu dans la consigne : présentation de l'élève scripteur et sa classe, lieu et heure du rendez-vous, choix, description et coût des attractions, mention de la fête. ▪ *Qualité du langage :* qualité de l'orthographe, de la construction syntaxique, de la ponctuation ; précision du vocabulaire ; conjugaison ; utilisation de connecteurs et de prépositions. ▪ *Caractéristiques du genre textuel :* format du texte, locuteur, style/prise en compte du destinataire, concordance et utilisation des temps.
Les bonbons Haribo
▪ *Nombre de mots et nombre de fautes* ▪ *Longueur du texte :* l'élève a écrit un texte d'environ 150 mots comme demandé dans la consigne. ▪ *Contenu du texte et argumentation :* raison d'écrire : explicitation de la situation ; but de la lettre : formulation de la demande ; argumentation claire pour convaincre la société Haribo. ▪ *Qualité du langage :* qualité de l'orthographe, de la construction syntaxique, de la ponctuation ; précision du vocabulaire ; conjugaison ; utilisation de connecteurs et de prépositions. ▪ *Caractéristiques du genre textuel :* format du texte, locuteur, style/prise en compte du destinataire, concordance et utilisation des temps.

Enfin, les textes ont également été appréciés de *manière globale* sur 4 points. Afin de garantir une certaine objectivité, une double codification a été opérée pour une partie des textes. Suite à la mise au point des critères d'évaluation et des grilles de codage, nous avons choisi plusieurs textes d'élèves pouvant constituer des exemples illustratifs pour caractériser un texte moyen, un très bon texte, un texte très faible. Avant de procéder à cette évaluation globale chaque correcteur a lu un certain nombre de copies puis les a classées en plusieurs catégories (1, 2, 3 et 4 ; 2,5 représente le niveau moyen).

Cette manière de procéder par appréciation globale permet d'attribuer un *score holistique* que nous avons déterminé pour chaque élève selon une échelle allant de 0 à 4[11].

On trouvera en annexe I.2 ce que nous avons considéré comme texte moyen en 9e pour chacune des situations.

[11] 0 est attribué lorsque rien n'a été écrit, 1 correspond à un texte très faible, 2 à un texte faible, 2,5 à un texte moyen *« anchor text »*, 3 à un bon texte, 4 correspond à un très bon texte.

2.2 Les résultats globaux en lecture et en écriture

Afin de permettre des comparaisons, les résultats des élèves ont été exprimés par un score global pour chacun des domaines (lecture et production écrite) ainsi qu'un rendement. En lecture, le score global est la somme des points obtenus à l'ensemble du test, tandis que pour la production, on a fait une moyenne des trois appréciations générales. Précisons qu'un certain nombre d'élèves n'avait pas rédigé l'un ou l'autre des trois textes en 9e. Un score leur a été imputé pour les textes manquants[12].

2.2.1 Lecture

Figure 2.4. Résultats en 9e en lecture

Élèves		Lecture (rendement global moyen)	Aroma-jockey	Hôtel	Rouler au jus de betterave	Habits royaux
N'appartiennent pas à l'échantillon	Rendement moyen	0.53	0.54	0.61	0.50	0.53
	N	73	73	73	73	73
	Écart-type	0.20	0.26	0.27	0.23	0.29
Font partie de l'échantillon	Rendement moyen	0.48	0.43	0.60	0.48	0.47
	N	60	60	60	60	60
	Écart-type	0.14	0.22	0.19	0.20	0.27
Total	Rendement moyen	0.50	0.49	0.60	0.49	0.50
	N	133	133	133	133	133
	Écart-type	0.18	0.25	0.24	0.22	0.28

En 9e année, pour ce qui concerne la lecture, on ne constate pas de différences statistiquement significatives en fonction de l'appartenance à l'échantillon ou non, sauf pour le texte explicatif *Aromajockey*. La plupart des textes sont assez moyennement réussis sauf *Hôtel* pour lequel le rendement atteint 60%. Ce dernier texte présente la particularité d'être composé de phrases indépendantes ce qui pourrait s'apparenter à un texte non continu où chaque énoncé peut être compris de manière indépendante. Les trois autres textes présentent des particularités spécifiques. Le texte *Aromajockey* porte sur un thème proche des jeunes mais l'article est rédigé de manière journalistique et humoristique, ce qui peut parfois le rendre difficile à comprendre. Le texte *Rouler au jus de betterave* est le plus difficile : il s'agit d'un texte argumentatif sous forme d'article de journal portant sur un problème scientifique complexe. Enfin, le dernier texte, *Habits royaux*, est un conte classique à visée philosophique. Le vocabulaire n'est pas difficile mais le texte est assez long, ce qui a pu rebuter les lecteurs en difficulté.

Si l'on compare les résultats en fonction des trois processus de lecture, retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte, on n'observe pas de différences très importantes entre les trois aspects, même si l'on pourrait supposer que le troisième processus fait appel à des compétences plus complexes (métacognitives). Par contre, c'est pour cette troisième échelle, que les résultats entre les deux sous-groupes diffèrent au profit des élèves n'appartenant pas à l'échantillon.

[12] G. Pini a réalisé le traitement des non-réponses en attribuant un score sur la base de la moyenne des deux autres productions de l'élève et de la distribution globale des résultats pour la situation donnée.

2.2.2 Production écrite

Figure 2.5. Résultats en 9e en production écrite

Élèves		Production écrite (rendement global moyen)	Giufa	Sortie	Bonbons Haribo
N'appartiennent pas à l'échantillon	Rendement moyen	0.63	0.56	0.66	0.55
	N	64	64	64	64
	Écart-type	0.17	0.25	0.20	0.20
Font partie de l'échantillon	Rendement moyen	0.57	0.53	0.66	0.54
	N	58	58	58	58
	Écart-type	0.25	0.20	0.18	0.18
Total	Rendement moyen	0.58	0.53	0.66	0.54
	N	122	122	122	122
	Écart-type	0.16	0.22	0.19	0.19

La production écrite n'a pas donné lieu à des différences entre les élèves des deux sous-groupes. Les trois situations de production sont de difficulté variable. La seconde *(Sortie)* a été mieux réussie de manière générale : il s'agissait d'une lettre à des camarades que l'on ne connaît pas et à qui on propose un programme de visite en choisissant des attractions et en les décrivant.

La suite de récit *(Giufa)* est un type d'activité fréquent au cycle d'orientation. Elle repose d'une certaine manière sur la compréhension du récit et nécessite la prise en compte des deux phrases données dans la consigne (phrases d'introduction et de conclusion). Par ailleurs, elle a parfois rebuté les élèves, en particulier les garçons peu motivés à écrire une histoire. C'est également la situation pour laquelle les différences entre élèves sont les plus importantes. Enfin, la troisième situation *(Bonbons Haribo)* est celle pour laquelle de nombreux élèves n'ont pas écrit de texte, soit par manque de temps, soit par lassitude ou par manque de motivation, soit pour des raisons liées à la difficulté d'écrire un texte. Il s'agit d'une situation potentiellement difficile : comme pour la lecture, c'est une argumentation, destinée à une société pour essayer de la convaincre d'envoyer des billets de cinéma dans le cadre d'un concours sans remplir les conditions totalement. Cela suppose l'adoption d'un style formel. Quand on regarde plus en détail les résultats des trois composantes (contenu, langage, genre), on retrouve la même hiérarchie entre les trois situations pour chacun des éléments. Par ailleurs, c'est le langage qui pose le plus de problème.

Figure 2.6. Résultats des élèves en lecture-écriture en 11e année

Élèves		Lecture	Écriture
N'appartiennent pas à l'échantillon	Rendement moyen	0.65	0.69
	N	115	120
	Écart-type	0.19	0.16
Font partie de l'échantillon	Rendement moyen	0.55	0.68
	N	53	53
	Écart-type	0.17	0.14
Total	Rendement moyen	0.62	0.69
	N	168	173
	Écart-type	0.19	0.16

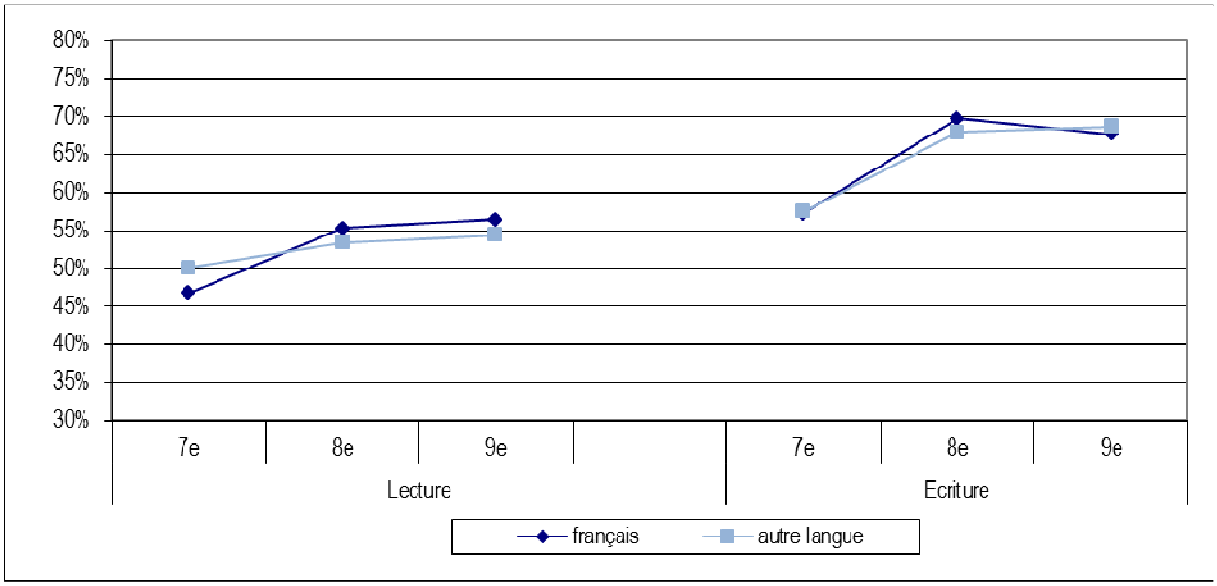
N.B. Les résultats sont exprimés au moyen du rendement, c'est-à-dire le ratio entre le score obtenu par l'élève et le nombre de points maximal du test exprimé en %.

Au terme de la troisième année, les résultats indiquent un rendement satisfaisant de l'ensemble des élèves pour ce qui concerne les deux domaines. Toutefois, on constate des différences entre les élèves de l'échantillon sélectionnés sur les résultats aux épreuves cantonales de 8e et considérés comme à risque et leurs camarades de classe, issus pour la plupart de classes de regroupements B (à l'exception des deux classes hétérogènes), ceci en lecture au profit des élèves ne faisant pas partie de l'échantillon mais pas en production écrite.

Si l'on ne constate pas de différences pour la production écrite, il faut toutefois relever qu'en 9e on observait un taux assez important de non-réponses pour la troisième situation proposée (lettre argumentative), mettant en évidence les difficultés globales rencontrées par ces élèves dans des activités d'écriture.

2.2.3 Résultats en fonction de la première langue parlée à la maison en lecture et en écriture

Figure 2.7. Résultats des élèves de l'échantillon en lecture-écriture en fonction de la première langue parlée



Quand on observe les résultats à l'intérieur de l'échantillon en comparant les élèves allophones et les francophones, on ne constate pas de différences au niveau des scores obtenus par les élèves de l'échantillon selon leur première langue parlée, pour aucune des trois années, pas plus en lecture qu'en écriture *(Figure 2.7)*. Il faut rappeler que les élèves de 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.

2.3 Évolution de la 9e à la 11e en lecture et en production écrite

Figure 2.8. Évolution des compétences en lecture

	9e-10e		10e-11e		9e-11e	
Évolution en lecture*	**Fréquence**	**%**	**Fréquence**	**%**	**Fréquence**	**%**
Baisse	13	23.6	19	35.8	13	24.5
Stagnation	9	16.4	9	17.0	10	18.9
Progrès	33	60.0	25	47.2	30	56.6
Total	55	100.0	53	100.0	53	100.0
Valeurs manquantes	5	-	7	-	7	-
Total	60	-	60	-	60	-

* Nous avons considéré que les scores étaient équivalents quand les différences se situaient entre - 0.05 et +0.05, qu'ils avaient baissé si la différence était négative (de plus de 0.05) et qu'ils avaient progressé si elle était de +0.05.

Par ailleurs, quand on observe l'évolution des résultats en lecture, on peut constater des progrès entre la 9e et la 10e mais très peu entre la 10e et la 11e. Globalement les différences de scores sont significatives (t-test de Student significatif à .01) entre la 9e et la 10e ainsi qu'entre la 9e et la 11e, mais pas entre la 10e et la 11e (on assiste même de manière tendancielle à une baisse de résultats). Pour l'ensemble des trois ans, un élève sur quatre obtient des résultats moins bons en 11e qu'en 9e, mais plus de la moitié des élèves ont progressé. Les quatre textes utilisés donnent lieu à des rendements et des évolutions différentes. Globalement, les progrès les plus importants peuvent être observés pour les textes informatif (article de journal) et narratif (conte) surtout de la 9e à 10e. Le texte le mieux réussi tout au long de l'étude est toutefois le texte injonctif (règlement d'hôtel).

Figure 2.9. Évolution des compétences en production écrite

Évolution en production écrite	9e-10e		10e-11e		9e-11e	
	Fréquence	**%**	**Fréquence**	**%**	**Fréquence**	**%**
Baisse	8	14.8	16	30.2	5	9.8
Stagnation	10	18.5	25	47.2	10	19.6
Progrès	36	66.7	12	22.6	36	70.6
Total	54	100.0	53	100.0	51	100.0
Valeurs manquantes	6	-	7	-	9	-
Total	60	-	60	-	60	-

Pour la production écrite, les résultats sont relativement semblables du point de vue de l'évolution des résultats : globalement, on constate des progrès entre la 9e et la 10e ainsi qu'entre la 9e et la 11e, mais pas entre la 10e et la 11e. Quand on observe de plus près l'évolution, on s'aperçoit qu'un tiers des élèves ont de moins bonnes performances en 11e qu'en 10e, et presque 10% ont de moins bons résultats en 11e qu'en 9e. De plus, plus des deux tiers des élèves ont de meilleurs résultats en production écrite en 11e qu'en 9e (même s'ils ont tendance à stagner en 11e comparativement à la 10e). Quand on compare la réussite aux trois situations proposées (suite de récit, lettre explicative et lettre argumentative), on constate que le texte le mieux réussi globalement est la lettre explicative écrite à deux élèves du même âge mais que les progrès sont plus importants pour les deux autres, en particulier l'argumentation pour laquelle on observait un taux important de non-réponses en 9e année.

2.3.1 Exemples d'évolutions positives de la 9e à la 11e

Nous allons illustrer par trois exemples des évolutions positives constatées chez des élèves.

Dans le premier exemple qui porte sur la suite de récit *(Giufa)*, l'élève a écrit un texte très court en 9e et obtenu un score global de 1 sur 4 (contenu : 2/6, langage 5/13, genre textuel 1/11). En 11e, son texte est nettement plus long : il obtient un score de 2.25 sur 4 (contenu 3/6, langage 10/13 et genre textuel 8/11). Les progrès au niveau du langage et des caractéristiques du genre sont spectaculaires.

Dans le second exemple qui porte sur la *lettre à Adrien et Anne* (texte informatif), les résultats au niveau du score sont équivalents (1 sur 4 en 9e et 2.25 sur 4 en 11e). Ce qui frappe est le type de production réalisée. En 11e, le texte se présente sous forme de lettre, ce qui n'était pas le cas en 9e. Le contenu a passé de 3 à 4 sur 6, le langage de 5 à 7 sur 13 et les caractéristiques du genre textuel de 3 à 5 sur 9.

Dans le troisième exemple qui porte sur la lettre argumentative *(Bonbons Haribo)*, les résultats sont déjà assez bons en 9e : l'élève a obtenu un score global de 2.25 sur 4. La production se présente sous forme de lettre et comporte un argument. Elle obtient 2 sur 3 pour le contenu (argumentation), 6 sur 13 pour le langage et 8 sur 10 pour les caractéristiques textuelles. En 11e, le texte est encore meilleur puisqu'il obtient un score global de 4 sur 4. L'argumentation est très bonne (3 sur 3), le langage (11 sur 13) et les caractéristiques du genre textuel aussi (9 sur 10).

Exemple 1

Tâche d'écriture

A la fin de l'histoire qui précède, Giufa quitte la ferme de ses voisins avec son beau manteau et son chapeau remplis de nourriture. Peut-être se sont-ils rendus compte que Giufa leur rendu visite avant avec ses vieux vêtements en haillons. Imagine que quelques semaines plus tard, Giufa va une troisième fois à la ferme mais habillé avec ses vieux vêtements. Que penses-tu qu'il va arriver? Termine l'histoire. La première phrase et la dernière phrase te sont déjà données.

- L'histoire doit commencer avec la phrase suivante: **Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…**
- L'histoire doit se terminer avec la phrase suivante: **Alors Giufa rentra à la maison heureux**.

Rédige ton texte définitif sur cette page. Ton texte devra avoir une longueur **d'environ 150 mots**. Tu peux utiliser la feuille de brouillon mais seulement pour prendre de courtes notes. N'écris pas un brouillon complet (entier). Ce brouillon ne sera pas ramassé. Vérifie l'orthographe, la grammaire et la ponctuation dans le texte définitif.

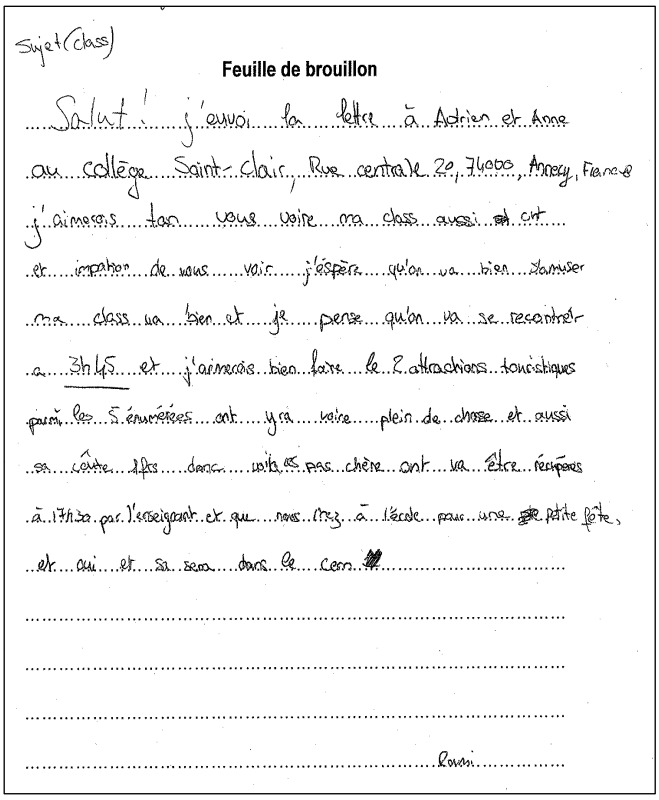
Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…

Il les frappe. ils les engeule il sont plus d'accord de lui donnée de la nourriture, tellement qu'il était sal.

Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…

et le fermier et sa femme se posèrent d'abord des questions. (du genre "mais pourquoi ce garçon revient il encore chez ; oh c'est bizzare)
Giufa dit: Bonjour!
Le fermier ne répondit pas.
Sa femme fit un petit signe de la main.
Le fermier: "que viens-tu faire ici?
-On m'a chassé de chez vu tous ce qui c'est passé j'ai décider de venir chez vous. Ok!
Mais conduit toi bien car sinon nous devrons être obliger de te renvoyé mais c'est avec plaisir que je t'aiderai à apprendre quelque trucs.

Exemple 2

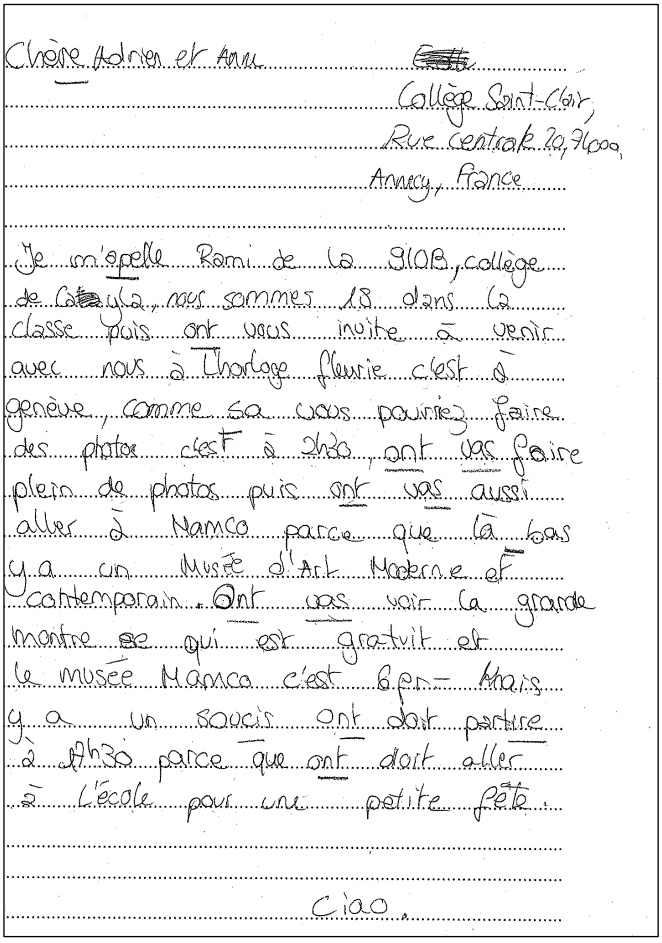


Sujet (class)

Feuille de brouillon

Salut ! j'envoi la lettre à Adrien et Anne au collège Saint-clair, Rue centrale 20, 74000, Annecy, France j'aimerais tan vous voire ma class aussi ~~et~~ ont et impation de vous voir j'éspère qu'on va bien s'amuser ma class va bien et je pense qu'on va se recontrer a 3h45 et j'aimerais bien faire le 2 attractions touristiques parmi les 5 énumérées ont y ra voire plein de chose et aussi sa coûte 1 frs donc voila ~~ces~~ pas chère ont va être récupérés à 17h30 par l'enseignant et que nous mez à l'école pour une ~~pe~~ petite fête, et oui et sa sera dans le cem ~~[illegible]~~

Rami



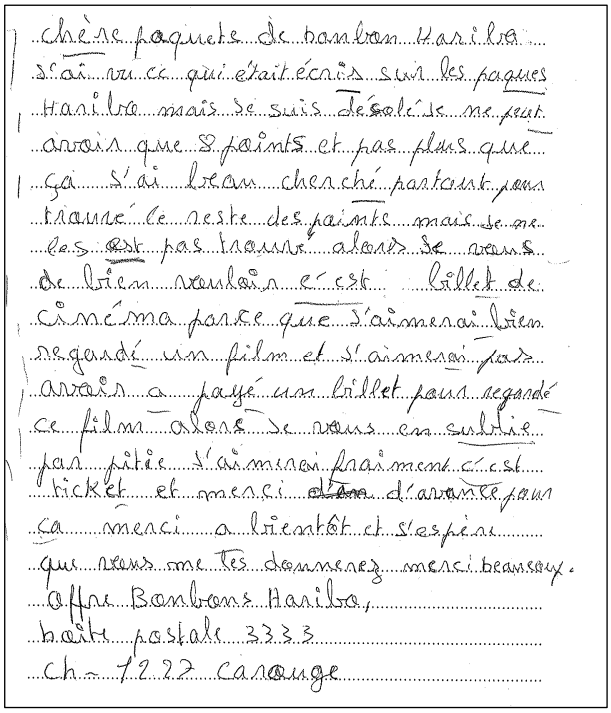
Chère Adrien et Anne ~~[illegible]~~

Collège Saint-Clair,
Rue centrale 20, 74000,
Annecy, France

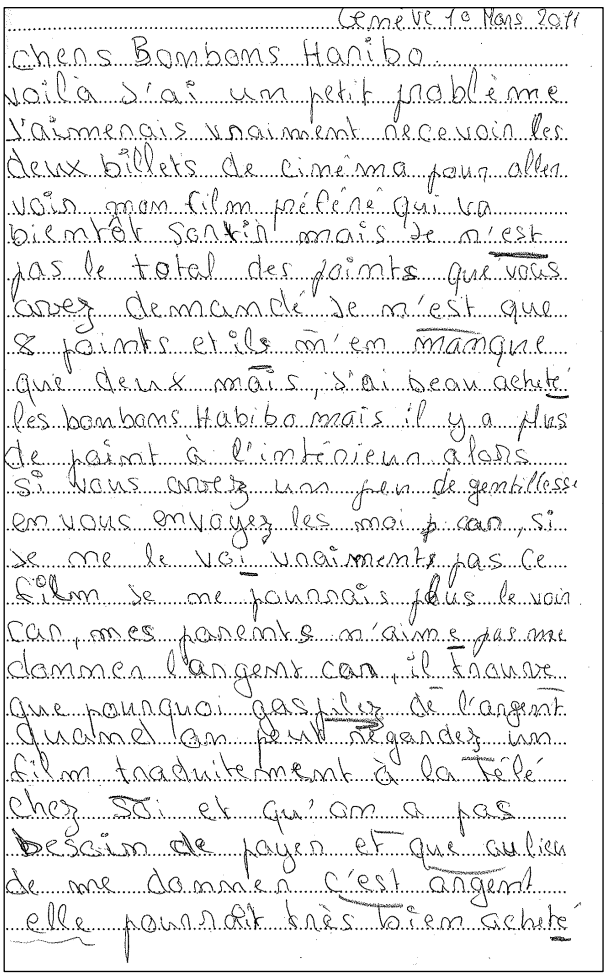
Je m'apelle Rami de la 910B, collège de Cayla, nous sommes 18 dans la classe puis ont vous invite à venir avec nous à l'horloge fleurie c'est à genève, comme sa vous pouriez faire des photos c'est à 2h30, ont vas faire plein de photos puis ont vas aussi aller à Namco parce que là bas y a un Musée d'Art Moderne et contemporain. Ont vas voir la grande montre ~~se~~ qui est gratuit et le musée Mamco c'est 6 fr - Mais y a un soucis ont doit partire à 17h30 parce que ont doit aller à l'école pour une petite fête.

Ciao.

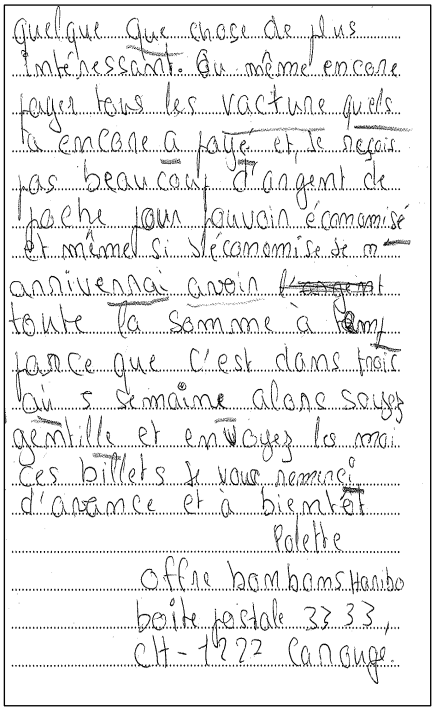
Exemple 3



chère paquete de bonbon Haribo
j'ai vu ce qui était écris sur les paques
Haribo mais je suis désolé je ne peut
avoir que 8 points et pas plus que
ça j'ai beau cherché partout pour
trouvé le reste des points mais je ne
les ~~est~~ pas trouvé alors je vous
de bien vouloir c'est billet de
cinéma parce que j'aimerai bien
regardé un film et j'aimerai pas
avoir a payé un billet pour regardé
ce film alors je vous en subtie
par pitie j'aimerai fraiment c'est
ticket et merci ~~d'an~~ d'avance pour
ça merci a bientôt et j'espère
que vous me les donnerez merci beaucoup.
offre Bonbons Haribo,
boite postale 3333
ch-1222 carouge



Geneve 1° Mars 2011
chers Bonbons Haribo
voilà j'ai un petit problème
j'aimerais vraiment recevoir les
deux billets de cinéma pour aller
voir mon film préféré qui va
bientôt sortir mais je n'est
pas le total des points que vous
avez demandé je n'est que
8 points et ils m'en manque
que deux mais, j'ai beau acheté
les bonbons Habibo mais il y a plus
de point à l'intérieur alors
si vous avez un peu de gentillesse
en vous envoyez les moi p car, si
je ne le voi vraiments pas ce
film je ne pourrais plus le voir
car, mes parents n'aime pas me
donner l'argent car, il trouve
que pourquoi gaspilez de l'argent
quand on peut regardez un
film traduitement à la télé
chez soi et qu'on a pas
besoin de payer et que au lieu
de me donner c'est argent
elle pourrait très bien acheté



quelque que chose de plus
intéressant. Ou même encore
payer tous les vacture quels
a encore a payé et je reçois
pas beaucoup d'argent de
poche pour pouvoir économisé
et même si j'économise je m'
arriverrai avoir ~~l'argent~~
toute la somme à temps
parce que c'est dans trois
ou 5 semaine alors soyez
gentille et envoyez les moi
ces billets je vous remerci
d'avance et à bientôt
Polette
offre bonbons Haribo
boite postale 3333,
CH-1222 Carouge.

2.3.2 Evolution en fonction du niveau initial en lecture

Il sera bien sûr nécessaire de comprendre les facteurs explicatifs de l'évolution des compétences de ces élèves et notamment, de la capacité de résilience de certains d'entre eux considérés comme à risque en mettant en relation les compétences avec les différentes dimensions, capacités langagières, contexte scolaire et contexte extrascolaire. Pour l'instant, nous nous bornerons à décrire les élèves en fonction de leur niveau de départ en 9e[13]. En restant prudents compte tenu des faibles effectifs, on peut relever que ce sont surtout les élèves qui avaient un niveau faible ou moyen en 9e qui ont progressé. Ceux qui avaient déjà de bons résultats en 9e sont plus nombreux à avoir stagné ou baissé en 11e, ce qui n'est pas très étonnant étant donné qu'il est plus facile de progresser quand les résultats sont bas.

Figure 2.10. Évolution de la 9e à la 11e en lecture en fonction du niveau en 9e

Évolution de la 9e à la 11e en lecture	Niveaux de lecture en 9e			Total
	niveau faible (tiers inférieur)	niveau moyen	niveau supérieur (tiers supérieur)	
Baisse	1	9	3	13
	7.7%	69.2%	23.1%	100.0%
	6.3%	37.5%	25.0%	25.0%
Stagnation	3	3	4	10
	30.0%	30.0%	40.0%	100.0%
	18.8%	12.5%	33.3%	19.2%
Progrès	12	12	5	29
	41.4%	41.4%	17.2%	100.0%
	75.0%	50.0%	41.7%	55.8%
Total	16	24	12	52
	30.8%	46.2%	23.1%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Si l'on effectue une analyse de régression en introduisant le score de 9e ainsi que différentes caractéristiques individuelles (genre, langue parlée, origine socioéconomique, âge et moment de l'arrivée à Genève), on constate que seul le score initial a un effet positif sur les résultats en lecture en 11e, la part de variance expliquée atteignant 15%. Cela peut sans doute s'expliquer par la relative homogénéité du point de vue de l'origine socioéconomique et de l'âge, facteurs qui expliquent généralement les différences de performances dans de nombreux travaux. Rappelons par contre que la composition de l'échantillon varie en fonction du genre et de la première langue parlée : les élèves se répartissent à part égale entre francophones et allophones d'une part, et entre garçons et filles d'autre part.

2.3.3 Évolution en fonction du niveau initial en production écrite

Pour la production écrite, la situation est un peu différente. Parmi les élèves de niveau faible ou moyen en 9e, il n'y en a aucun qui a baissé en 11e. Parmi ceux ayant progressé, on trouve un peu plus d'élèves avec un niveau moyen ou faible qu'avec un bon niveau.

[13] Nous avons réparti les élèves en trois groupes en fonction de la distribution des scores en 9e : niveau faible, niveau moyen, niveau élevé.

Figure 2.11. Évolution de la 9e à la 11e en écriture en fonction du niveau en 9e

Évolution de la 9e à la 11e en production écrite	Niveaux de production écrite en 9e			Total
	niveau faible (tiers inférieur)	niveau moyen	niveau supérieur (tiers supérieur)	
Baisse	0	0	5	5
	0%	0%	100.0%	100.0%
	0%	0%	35.7%	10.4%
Stagnation	5	2	2	9
	55.6%	22.2%	22.2%	100.0%
	27.8%	12.5%	14.3%	18.8%
Progrès	13	14	7	34
	38.2%	41.2%	20.6%	100.0%
	72.2%	87.5%	50.0%	70.8%
Total	18	16	14	48
	37.5%	33.3%	29.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Enfin, quand on réalise le même type d'analyse de régression que pour la lecture, on constate que l'impact du score initial en 9e est lui aussi déterminant mais on observe aussi un effet du genre, le fait d'être un garçon ayant un effet négatif sur les performances, ce que l'on observe le plus souvent dans les études (il est d'ailleurs étonnant de ne pas observer le même effet en lecture). La part de variance expliquée est relativement importante puisqu'elle atteint 41%.

2.4 Synthèse

Avant de nous intéresser au contexte scolaire, nous rappellerons les principaux résultats observés concernant les compétences en lecture et écriture et leur évolution au cours du cycle d'orientation. Globalement, on n'a pas pu constater de différences liées à la première langue parlée, pas plus en lecture qu'en écriture au fil des années. Par contre, les élèves de l'échantillon sélectionnés en fonction de leurs faibles résultats à la fin de la 8e ont obtenu des scores moins bons que leurs camarades de classe.

Si en moyenne les élèves évoluent positivement de la 9e à la 11e, on constate qu'un certain nombre d'entre eux ont tendance à stagner, voire baisser en lecture. Le même constat peut être fait mais dans une moindre mesure pour l'écriture. L'évolution est variable selon les tâches : ainsi les élèves progressent moins dans les tâches les plus faciles, mieux réussies en 9e (effet plafond).

De manière générale, les compétences en lecture et en écriture observées en 11e année semblent liées avant tout au score initial de 9e, constat fréquent dans ce type d'analyse. Les caractéristiques individuelles des élèves (genre, origine sociale, langue parlée à la maison, âge et moment de l'arrivée à Genève) ne semblent pas avoir d'effet, à l'exception du genre pour la production écrite et ceci au profit des filles.

Ainsi, dans cet échantillon, les élèves ne se différencient pas beaucoup au niveau de l'âge et de l'origine sociale, caractéristiques qui d'habitude ont un effet sur les performances. On peut supposer que cela est dû au fait que globalement il s'agit avant tout d'élèves en difficulté.

3. Capacités langagières[14]

3.1 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'épreuves 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 ; Nauclér & Magnusson, 1998). Les études indiquent que les facteurs évoqués ci-dessus pour les enfants de l'école primaire gardent un certain pouvoir prédicteur 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, rappelons que notre étude a pour objectif spécifique d'étudier les relations entre l'ensemble des prédicteurs évoqués plus haut d'une part, et les compétences en 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 (bilingues).

[14] Ce chapitre a été rédigé par Pascal Zesiger, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

3.2 Tâches et procédure

Les élèves ont été évalués de la 9e à la 11e au cours de deux séances annuelles, l'une collective et l'autre individuelle.

En 9e année, les tâches suivantes ont été administrées collectivement :

- **L'intelligence non verbale** (INV) 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 trois scores (lecture, écriture et texte).

En 9e 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'examinateur.
- **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 pseudo-mots présentés par paires. Le score correspond au nombre de pseudo-mots sur lesquels la transposition a été effectuée correctement.
- **Identification de mots écrits :** épreuve 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 10e et 11e année, une partie des mêmes tâches ont été ré-administrées. Il s'agit :

- 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, l'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 six 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 trois planches.

La *Figure 3.1* résume par type de capacité évaluée les différents instruments utilisés dans les trois degrés.

Figure 3.1. Instruments utilisés pour mesurer les capacités langagières de la 9e à la 11e

Type de capacité	Instruments
Vocabulaire (compréhension et production)	- en 9e : TLOCC (vocabulaire global, vocabulaire compréhension, vocabulaire production) - en 10e : Échelle vocabulaire Mill Hill : parties A et B - en 11e : Échelle Mill Hill partie B et vocabulaire WISC IV
Orthographe : grammaire et usage	TNO (pour les trois ans) : score global, score grammaire, score usage, score de temps total
Vitesse de reconnaissance lexicale	- en 9e : *Rapid Automatized Naming* (RAN) erreurs et temps - en 10e et 11e : DRA (3 parties chiffres, lettres, couleurs, temps + erreurs et omissions)
Identification de mots écrits (mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots)	- en 9e seulement : ODEDYS (6 indices : 2 par partie, un pour le score, un pour le temps)
Morphologie	TLOCC pour les trois ans : Score morphologie
Lecture : fluence et compréhension	Vol du PC pour les trois ans : 2 scores globaux + sous indices (10) : Vol du PC lecture (score global fluence), vitesse, qualité lecture, erreurs ; compréhension globale, récit, questions, qcm, titre, recherche d'informations
Conscience phonologique	- en 9e : 12 items (score global) - en 10e et 11e : 20 items
Intelligence non verbale (Raven)	- en 9e seulement : Progressive matrices de Raven (score global et temps)
Capacités métalinguistiques questionnaire métacognitif (SALSA)	Questionnaire SALSA « A propos de ce que vous savez sur les textes, la lecture et l'écriture » (pour les trois ans) : score global + 3 sous-scores (par partie : texte, écrire, lire)

3.3 Résultats

Le traitement des données a été effectué avec pour objectif de fournir des éléments de réponse aux trois questions ci-dessous :

1. Les performances de littératie et dans les domaines prédictifs de son acquisition sont-elles liées au statut linguistique des élèves (monolingues versus allophones) ?
2. Les performances des élèves dans le domaine du langage (écrit et oral) évoluent-elles de la 9e à la 11e année de scolarité ?

3. Les performances de compréhension et de production écrites peuvent-elles être prédites sur la base de capacités de langage oral (phonologie, vocabulaire et grammaire) ainsi que sur le degré de maîtrise de l'identification et de la production de mots écrits ?

Deux types d'analyses ont été effectuées sur les données de 9e année : des analyses de variance visant à comparer les performances des deux 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 en littératie[15]. Pour les données de la 10e et de la 11e, nous avons effectué de nouvelles analyses de variance visant à évaluer les progrès effectués par les élèves de la 9e à la 11e dans les différents domaines en fonction du statut linguistique. Nous avons par ailleurs cherché à prédire les performances de littératie de 10e et de 11e sur la base des résultats obtenus par les élèves respectivement en 9e, en 10e et en 11e année. Les effets seront considérés significatifs à un seuil de p<=.05. Dans les analyses de variance, seules les interactions significatives seront rapportées afin d'éviter d'alourdir le texte inutilement.

3.3.1 Comparaison entre les deux groupes en 9e année

Les résultats des deux groupes sont présentés dans la *Figure 3.2*. La première analyse visait à comparer les élèves de deux groupes (monolingues et allophones) sur la mesure d'intelligence non verbale (INV). Les résultats ne font pas apparaître de différence significative, $F(1,57)=1.26$, $p>.2$. 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 aux quatre sub-tests de compréhension écrite et score de compréhension au « Vol du PC »). Les résultats font apparaître un effet de la covariée INV, $F(4,49)=3.46$, $p<.02$, mais l'effet du Groupe n'atteint pas le seuil de significativité, $F(4,49)=2.35$, $p=.067$. 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, $F(2,50)=5.40$, $p<.01$, et du Groupe, $F(2,50)=4.05$, $p<.025$. 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 met en évidence ni effet de la covariée INV, $F(3,54)=2.40$, $p=.078$, ni effet du Groupe, $F(3,54)=0.13$, 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, $F(1,56)=6.07$, $p=.017$.

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, $F(5,49)=1.74$, $p=.14$, ni effet du Groupe, $F(5,49)=1.12$, $p=.36$. 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.

[15] Des analyses en pistes causales ont également été testées. Toutefois, compte tenu du nombre limité de participants et du nombre élevé de variables, elles ont abouti à des résultats peu clairs, raison pour laquelle nous avons choisi de ne pas poursuivre ces analyses.

Figure 3.2. Résultats descriptifs (moyennes des scores bruts) et résumé des analyses des performances des élèves monolingues et allophones

Domaine	Mesure	Monolingues	Allophones	Effet (p)	
				Groupe*	INV
Intelligence non verbale (INV)	Raven	40.80	42.52	ns	-
Lecture	Compréhension littératie	13.43	14.69	ns	.005
	Lecture Vol du PC	30.43	27.94	.07	.026
	Fluence	11.68	8.89	ns	ns
	Décodage	1.37	1.44	ns	ns
Écriture	Textes	2.29	2.31	ns	.002
	Orthographe	31.21	28.35	.006	ns
Métalinguistique	Lecture	10.57	10.93	ns	.017
	Écriture	5.87	6.00	ns	ns
	Textes	6.47	6.34	ns	ns
Vocabulaire	Compréhension	33.86	29.19	ns	ns
	Production	19.93	15.70	.034	ns
Grammaire	Phrases	19.41	19.93	ns	.026
Accès lexical	Dénomination rapide	19.80	18.89	ns	ns
Conscience phonologique	Contrepèteries	5.55	6.00	ns	.074

* Monolingues versus allophones.

3.3.2 Analyses de régression (9e année)

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 entré dans une première étape la variable d'intelligence non verbale, et dans une seconde l'ensemble des autres variables prédictrices 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 quatre textes indique que l'INV 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 allophones, 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 deux 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 allophones, ce sont uniquement les performances d'orthographe grammaticale qui prédisent les compétences de compréhension écrite (20.5%).

Le score global de production écrite dans les deux 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 allophones. 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 allophones, l'analyse de régression met en évidence une contribution de l'orthographe d'usage (49.3%) et de la grammaire (10.9%).

3.3.3 Différences entre la 9e, la 10e et la 11e année

Les analyses de variance visant à comparer les performances des élèves en 9e, 10e et en 11e année ont impliqué le facteur Niveau (9, 10 et 11), le facteur Groupe (monolingues versus allophones) et la covariée INV (intelligence non verbale). Ces analyses ont été effectuées uniquement sur les variables qui ont été mesurées avec les mêmes outils d'évaluation aux trois moments. Les moyennes de chaque variable en fonction du groupe et de l'année sont présentées dans la *Figure 3.3*. Les résultats montrent que la compréhension en lecture (score global aux quatre sub-tests) continue à être affectée par l'INV, $F(1,48)=12.80$, $p=.001$. En revanche, ni le facteur Niveau, $F(2,47)=.44$, ns, ni le facteur Groupe, $F(1,48)=.32$, 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 9e et la 11e année : $F(2,49)=7.79$, $p=.001$, sans effet du Groupe, $F(1,50)=.001$, ns. Les tests de contraste montrent que la différence entre 9e et 10e est significative ($p=.002$), mais pas celle entre 10e et 11e ($p=.820$).

La compréhension en lecture mesurée par le « vol du PC » aboutit à des résultats indiquant que les performances sont influencées par l'INV, $F(1,492)=13.93$, $p<.001$, et par le Groupe, $F(1,49)=6.72$, $p=.013$. En revanche, le facteur Niveau n'a pas d'impact significatif, $F(1,98)=1.64$, $p=.20$. On peut également signaler une tendance à l'interaction entre Niveau et INV, $F(2,98)=2.64$, $p=.076$. En l'absence de la covariée INV, on observe un effet du Niveau, $F(2,102)=54.16$, $p=.001$, avec une différence significative tant entre 9e et 10e ($p=.018$) qu'entre 10e et 11e ($p<.001$). Le statut linguistique Groupe donne lieu à un effet marginal, $F(1,51)=3.13$, $p=.083$. Les performances de fluence en lecture ne sont pas affectées ni par l'INV, $F(1,48)=.725$, ns, ni par le Niveau, $F(2,96)=0.54$, ns. Le facteur Groupe donne lieu cependant à un effet significatif, $F(1,48)=4.57$, $p=.038$. En l'absence de la covariée INV, on observe un effet significatif du Niveau, $F(2,49)=10.71$, $p<.001$ ainsi qu'un effet du Groupe, $F(1,50)=4.22$, $p=.045$.

Les scores globaux d'écriture de textes s'améliorent avec le Niveau, $F(2,45)=3.54$, $p=.037$, du moins entre la 9e et la 10e ($p=.01$), mais pas entre la 10e et la 11e ($p=.358$). Ils sont par ailleurs sensibles à l'INV, $F(1,46)=4.92$, $p=.031$, mais pas au Groupe, $F(1,46)=.018$, ns. Les mêmes analyses sans covariée aboutissent à un effet du Niveau $F(2,47)=23.76$, $p<.001$, sans impact du Groupe, $F(1,48)=.004$, ns. L'orthographe (lexicale et grammaticale) ne donne pas lieu à un effet simple de la covariée INV, $F(1,47)=.02$, ns, ni du facteur Groupe, $F(1,47)=0.21$, ns, ou Niveau, $F(2,46)=0.44$, ns. On observe toutefois une interaction qui approche le seuil de signification entre Niveau et Groupe, $F(2,46)=2.83$, $p=.069$. Cette tendance indique que les performances des monolingues n'évoluent que peu sur cette période, alors que celles des allophones changent, allant jusqu'à dépasser le niveau des monolingues. L'interaction n'est cependant significative qu'entre la 9e et la 10e ($p=.022$), et pas par la suite ($p=.660$). En l'absence de la covariée INV, l'analyse de variance aboutit à la mise en évidence d'un effet du Niveau, $F(2,47)=4.32$, $p=.019$, significatif entre la 9e et la 10e ($p=.035$) mais pas entre la 10e et la 11e ($p=.294$), sans effet du Groupe, $F(1,48)=.02$, ns. L'interaction Niveau x Groupe s'approche de la significativité, $F(2,47)=2.81$, $p=.070$, pour la même raison que celle évoquée ci-dessus, avec une interaction significative entre 9e et 10e ($p=.024$) mais plus ensuite ($p=.725$).

Figure 3.3. Résultats descriptifs (moyennes des scores bruts) des diverses variables en fonction du Groupe (monolingues et allophones) et du Niveau scolaire (9e à 11e)

Variables	Monolingues			Allophones		
	9e	10e	11e	9e	10e	11e
Compréhension écrite	13.29	16.10	16.37	14.24	15.62	15.94
Compréhension (Vol PC)	30.02	33.13	38.04	27.86	28.88	35.44
Fluence lecture (Vol PC)	11.31	10.50	14.69	8.00	7.64	10.60
Production écrite	2.23	2.81	2.72	2.32	2.75	2.78
Orthographe (TNO)	30.76	30.64	31.60	28.16	31.64	32.12
Morphologie (TLOCC)	19.08	26.88	28.38	19.96	25.32	29.48
Habiletés métacognitives	22.77	22.62	24.62	23.43	24.39	26.78
Déno. rapide aut. (temps)	--	67.68	61.89	--	66.72	62.22
Conscience phonologique	--	13.27	13.27	--	14.92	12.35

Les scores au test de grammaire-morphologie en production ne changent pas significativement en fonction ni du Niveau, $F(2,47)=.59$, ns, ni du Groupe, $F(1,48)=0.08$, ns. L'effet de la covariée INV est en revanche significatif, $F(1,48)=9.66$, $p=.003$, et l'interaction Niveau x INV est proche du seuil de signification, $F(2,47)=2.87$, $p=.067$. En l'absence de la covariée INV, l'effet du Niveau devient significatif, $F(2,49)=87.92$, $p<.001$, avec des différences significatives tant entre 9e et 10e année ($p<.001$) qu'entre 10e et 11e année ($p=.002$). Le Groupe demeure sans impact sur cette mesure, $F(1,50)=0.01$, ns.

Enfin, on peut également mentionner que le score global au questionnaire d'habiletés métacognitives ne change pas en fonction du Niveau, $F(2,45)=0.35$, ns, mais marginalement du Groupe, $F(1,46)=3.42$, $p=.071$. L'influence de l'INV est beaucoup plus marquée, $F(1,46)=7.38$, $p=.009$. Sans prendre en considération la covariée INV, l'analyse de variance indique que le facteur Niveau est très significatif, $F(2,47)=14.99$, $p<.001$, cette fois-ci surtout entre la 10e et la 11e année ($p<.001$) mais pas avant ($p=.576$), alors que le Groupe ne l'est que marginalement, $F(1,48)=3.49$, $p=.068$.

Quelques variables ont été mesurées avec les mêmes outils en 10e et en 11e année. Les analyses de variance montrent ainsi que les performances de dénomination rapide ont tendance à évoluer entre ces deux années, $F(1,47)=3.85$, $p=.056$. Elles sont également affectées par l'INV, $F(1,47)=4.73$, $p=.035$, mais pas par le Groupe, $F(1,47)=0.04$, ns. Les compétences de conscience phonologique ne sont elles pas affectées par le Niveau, $F(1,49)=2.52$, $p=.119$, ni par le Groupe, $F(1,49)=0.01$, ns. La covariée INV approche du seuil de signification, $F(1,49)=3.62$, $p=.063$. On relève cependant une interaction significative entre Niveau et Groupe, $F(1,49)=4.27$, $p=.044$.

3.3.4 Analyses de régression en 10e et 11e année

Les analyses de régression portant sur la 10e année ont été effectuées en introduisant dans une première étape le prédicteur INV (méthode « enter »), dans une deuxième les prédicteurs de 9e année, et dans une troisième les prédicteurs de 10e année. Compte tenu du nombre de variables, nous nous sommes limités à analyser conjointement les deux groupes. La prédiction de la compréhension globale en lecture évaluée en 10e année sur la base de ces différents prédicteurs s'avère relativement décevante, puisqu'aucune des variables de 9e année ne contribue significativement à la variance. Parmi les prédicteurs de 10e année, le vocabulaire (Mill Hill, partie B) explique 10.3% de la variance, et le score total en métalinguistique en explique 8.7% supplémentaires, pour un total (ajusté)[16] de 19.5% de variance expliquée. En revanche, la compréhension écrite mesurée par le « Vol du PC » est prédite à la fois par l'INV (13.5%), par le score d'orthographe lexicale (9.7%) et par le score

[16] Pour les parts de variance totale, il s'agit toujours de la valeur ajustée.

d'orthographe grammaticale (13.9%) pour une somme de 31.8% de part de variance expliquée, Le score global d'écriture de textes est expliqué à 25.1% par les performances en grammaire, et à 9.3% par le score de métalinguistique (part de variance totale expliquée : 31.3%).

Les analyses réalisées sur les performances des élèves de 11e année sont un peu plus satisfaisantes, puisqu'elles révèlent des parts de variance expliquée plus élevées. Ainsi, le score global de lecture en compréhension est expliqué conjointement par l'INV (22.7%), par la fluence de lecture en 9e année (12.9%), par le score de métalinguistique de 9e année (15.3%), par le vocabulaire en 10e année (15.0%), et par les performances en conscience phonologique en 10e année (4.8%), pour un total de 66.4% de part de variance expliquée. La compréhension écrite évaluée au moyen du « Vol du PC » donne lieu à des résultats un peu différents : les performances sont prédites successivement par l'INV (13.6%), le score d'orthographe grammaticale de 9e année (13.7%), le vocabulaire mesuré en 9e année (14.7%), la conscience phonologique mesurée en 10e année (6.6%) et le vocabulaire évalué en 10e année (Mill Hill partie B, 8.7%). Au total, 50.8% de part de variance sont expliqués. Enfin, la production écrite est expliquée par l'INV (17.6%), par la fluence de lecture en 9e année (11.4%) et par le score en métalinguistique en 9e année également (14.9%), ce qui représente un total de 39.1% de part de variance expliquée.

3.4 Discussion

Les résultats concernant les capacités langagières d'adolescents à risque monolingues ou allophones (bilingues) 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 en 9e année. Sur l'ensemble de la période examinée (9e à 11e année), on trouve également une différence entre groupes sur la fluence en lecture ainsi que, tendanciellement, sur la compréhension dans l'épreuve du Vol du PC. 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 la comparaison des performances de littératie entre la 9e, la 10e et la 11e année révèle des progrès 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 et de la fluence en lecture 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 pour la production de textes, et un progrès en orthographe principalement chez les élèves allophones, qui comblent ainsi leur retard initial par rapport aux monolingues dans ce domaine. On peut également relever des progrès, si l'on fait abstraction de la covariée INV, dans les compétences métalinguistiques, ainsi que de manière plus sensible, dans les capacités grammaticales à l'oral (morphologie).
3. Que les compétences en littératie aux trois niveaux 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 et conscience phonologique), auxquelles viennent s'ajouter les performances dans le domaine métacognitif. 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 en 9e année. 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. Notons encore que la prédiction des performances de littératie en 10e année à partir des mesures prises en 9e année est relativement limitée. 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). Des analyses complémentaires ont montré que, comme c'était le cas en 9e année, les performances des élèves allophones sont plus difficiles à prédire, suggérant à nouveau que des dimensions autres jouent un rôle déterminant. Pour des raisons qu'il n'est pas facile à comprendre, les parts de variance expliquée des performances de littératie en 11e année sont beaucoup plus élevées, avec une plus grande diversité des variables prédictives qu'en 10e année. L'intelligence non verbale y tient toujours un rôle prépondérant, de même que les aspects spécifiques à l'écrit (décodage-fluence et orthographe). On voit aussi apparaître l'impact de la conscience phonologique, bien qu'il soit modéré, ainsi que des variables qui semblent plus spécifiques à l'adolescence, comme les habiletés métacognitives.

4. Il est enfin important de souligner le rôle presque systématique que joue l'intelligence non verbale tant dans les mesures de compréhension et de production de textes que dans les habiletés métacognitives, dans les compétences grammaticales et même jusque dans la vitesse d'accès au lexique. Ainsi, globalement, on pourrait penser que, comme les performances en compréhension et production écrite sont fortement liées à l'intelligence non verbale, celle-ci pourrait jouer un rôle médiateur dans l'impact qu'a le travail scolaire sur ces dimensions. Notons également que nos données semblent confirmer le lien moins étroit qu'entretiennent les aspects de décodage et d'orthographe avec l'intelligence, celle-ci n'étant pas prédictive de ces dimensions.

4. Le contexte scolaire

Le *contexte scolaire* a été appréhendé de diverses manières : sous l'angle des interactions maitre-élèves (du point de vue des deux types d'acteurs), des représentations de l'enseignement de la lecture et de la production écrite vues aussi bien par les élèves que par leur enseignant de français et enfin, des stratégies et attitudes des élèves face à la lecture et l'écriture. Ces différentes représentations, perceptions et stratégies peuvent en effet avoir un effet sur les compétences des élèves ainsi que sur leur évolution.

4.1 Les interactions maitre-élèves

4.1.1 Description du questionnaire et de ses dimensions

Le modèle du profil interactionnel de l'enseignant *(The Model for Interpersonal Teacher Behavior)* de Wubbels, Créton et Hooymayers (1993) est utilisé pour décrire les relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves. Il permet d'évaluer le style de gestion de classe et d'établir le profil interpersonnel des enseignants selon les perceptions des élèves ou des enseignants au moyen du *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI)[17].

Ce questionnaire comprend huit 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).

Figure 4.1. Les huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant (modèle de Wubbels et al.)

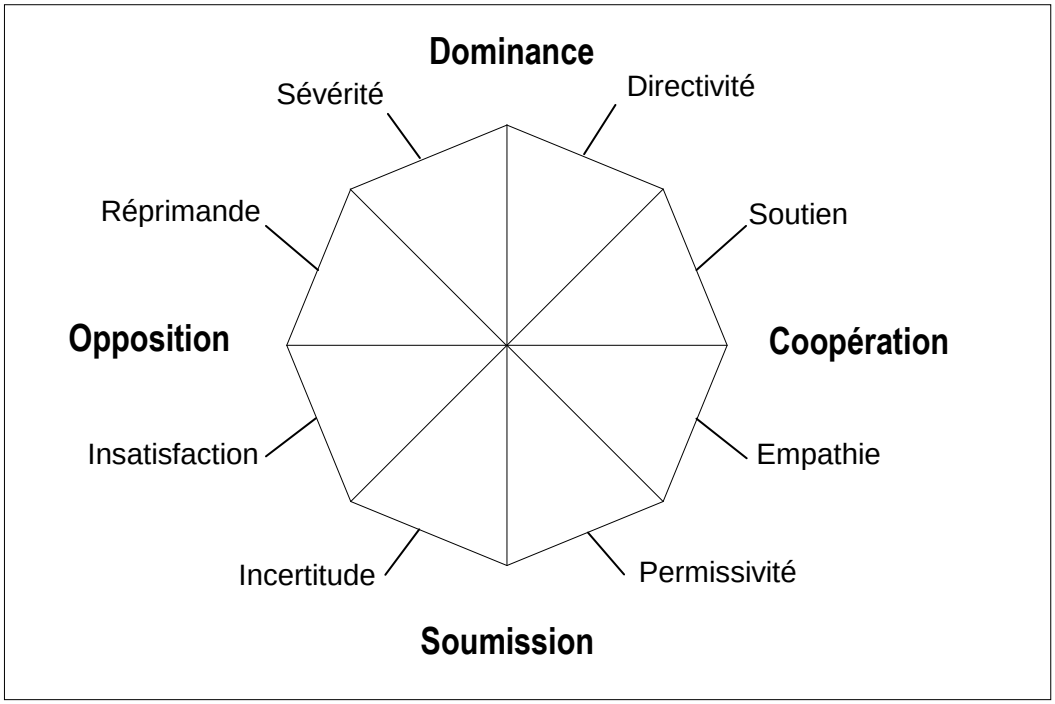
1. Leadership-directivité (DC)	Dirige, organise clairement, donne des instructions, a le contrôle, stimule, capte l'attention des élèves, est conscient de ce qui se passe en classe…
2. Bienveillance-soutien (CD)	Aide, montre de l'intérêt pour les élèves, s'occupe de chacun encourage, peut accepter une plaisanterie…
3. Indulgence-empathie (CS)	Est compréhensif, se met à la portée des élèves, est patient et ouvert, écoute avec intérêt…
4. Responsabilisation-permissivité (SC)	Donne des libertés, des opportunités d'indépendance, fait confiance, permet aux élèves d'aller à leur rythme…
5. Incertitude (SO)	Garde un profil bas, hésite, a une attitude attentiste pour voir ce qui va se passer, est inquiet, se fait chahuter, est désorganisé…
6. Insatisfaction (OS)	Est insatisfait, mécontent, se méfie des élèves, est de mauvaise humeur, maussade, critique les élèves…
7. Punition-réprimande (OD)	Exprime de la colère et de l'irritation, se fâche, met des interdictions, donne des punitions…
8. Exigence-sévérité (DO)	Garde la classe sous contrôle, vérifie, contrôle, maintien le silence dans la classe, est strict, exigeant…

[17] Appelé en français « questionnaire sur les interactions de l'enseignant ».

Wubbels et ses collaborateurs ont mis au point un modèle qui permet de situer le style interpersonnel d'un enseignant sur deux dimensions principales et inter-reliées *(Figure 4.2)*.

L'axe vertical exprime le degré de contrôle-influence (dominance-soumission)[18] et l'axe horizontal traduit le soutien-proximité (opposition-coopération). Les huit secteurs sont chacun respectivement associés à un type de comportement interpersonnel adopté par des enseignants : leadership-directivité, bienveillance-soutien, indulgence-empathie, responsabilisation-permissivité, incertitude, insatisfaction, punition-réprimande et exigence-sévérité. Ces dimensions *influence* et *proximité* peuvent être employées pour structurer les perceptions du leadership, du soutien apporté aux élèves, de l'attitude compréhensive de l'enseignant, de la liberté et de la responsabilité données aux élèves, ou de l'attitude hésitante, insatisfaite, stricte ou punitive de l'enseignant.

Figure 4.2. Dimensions du profil interactionnel de l'enseignant : modèle bidimensionnel des comportements interpersonnels de l'enseignant (Wubbels et al., 1993)



Alors que le questionnaire original comporte 64 items, nous avons utilisé une adaptation de la version française abrégée du QTI dans le cadre du projet EVOLIT, adaptation validée par des chercheurs canadiens[19] auprès de plus de 2000 adolescents québécois[20]. Cette version contient 32 items et chacun des huit secteurs se compose de quatre items qui sont appréciés au moyen d'une échelle de Likert à quatre positions *(pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord)* permettant aux répondants d'exprimer leur degré d'accord avec les énoncés (voir questionnaire en annexe II.1).

[18] Dans le cadre de sa thèse « Perception des interactions maître-élèves » (2004), Philippe Genoud, à propos de la traduction en français des dimensions du modèle de Wubbels et al. et de l'axe *dominance-soumission* – termes connotés négativement en français – parle plutôt d'*autorité-subordination*.

[19] Lapointe Judith (Université Laval) & Legault Frédéric (Université du Québec à Montréal).

[20] Les analyses effectuées par les chercheurs canadiens montrent que la version française réduite du QTI présente une consistance interne acceptable (les indices de fidélité et de validité de construit et de critère sont satisfaisants) ; les qualités psychométriques de cet instrument de mesure sont comparables à celles de la version originale en anglais.

Les élèves de l'échantillon de l'étude longitudinale ont complété trois questionnaires différents à propos respectivement de leur enseignant de français, d'allemand (deux disciplines principales sélectives) et de géographie. Les deux premières disciplines font appel directement à la littératie tandis que la troisième relève d'un autre type de domaine (les sciences humaines) tout en nécessitant également la lecture de textes écrits et parfois même la production de textes. Relevons que chaque questionnaire possède une version au masculin et une version au féminin, correspondant au genre de l'enseignant, ceci pour faciliter la compréhension des élèves. De leur côté, les enseignants concernés ont également rempli la version du questionnaire qui leur était destinée.

Théoriquement, on pourrait faire l'hypothèse que le fait que les enseignants soient perçus fortement pour leurs qualités situées du côté droit du cercle représentant les dimensions du profil interactionnel (leadership-directivité, bienveillance-soutien, indulgence-empathie, responsabilisation-permissivité) est favorable à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (littératie) et donc corrélé positivement avec des attitudes positives des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture et de la confiance dans leurs compétences en littératie. Pour les enseignants qui sont perçus fortement pour les qualités qui figurent sur la partie gauche du cercle (incertitude, insatisfaction, punition-réprimande, exigence-sévérité), c'est l'inverse.

4.1.2 Les perceptions des élèves de 9e

Les résultats observés en 9e font apparaître des différences dans la perception des enseignants par leurs élèves selon la discipline enseignée *(Figure 4.3)*. Les maitres d'allemand (matière sélective) sont perçus plus négativement que ceux de français ou même de géographie. Relevons également que l'écart entre les représentations des élèves et celles de leurs maitres varie selon les classes.

Figure 4.3. QTI - Opinions des élèves concernant leurs enseignants de 9e dans trois disciplines

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)

N.B. Les indices varient de 0 à 1. Les nombres indiqués dans le tableau sont la moyenne et l'écart-type (en parenthèses).

4.1.3 Relations entre compétences en lecture-écriture et opinions des élèves concernant leurs enseignants

En 9e

Figure 4.4. QTI – Corrélations entre les opinions des élèves concernant leur enseignant de géographie et leurs compétences en lecture-écriture (9e)

		Leadership	Bienveillance	Indulgence	Permissivité	Incertitude	Insatisfaction	Punition	Exigence
Lecture	Corrélation de Pearson	.466**	.399**	.415**	.287*	-.449**	-.284*	-.170	-.376**
	Significat. (bilatérale)	.000	.002	.001	.028	.000	.029	.198	.003
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Écriture	Corrélation de Pearson	.280*	.156	.235	.198	-.234	-.220	-.066	-.102
	Significat. (bilatérale)	.035	.245	.078	.139	.080	.099	.625	.451
	N	57	57	57	57	57	57	57	57

* Significatif à un seuil de .05. - ** Significatif à un seuil de .01.

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 statistiquement 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 quatre 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 et coll. (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. En effet, 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, ce qui peut expliquer en partie ces résultats.

Quand on effectue une analyse de régression[21] pour essayer d'expliquer les résultats des élèves en lecture par leurs opinions concernant les enseignants, on constate qu'en 9e, seules quelques dimensions expliquent 48% des différences de scores : il s'agit des perceptions concernant l'enseignant de géographie (*punition* et *incertitude*) et celles concernant l'enseignant de français (également la *punition*).

Pour ce qui concerne l'écriture, la part de variance expliquée est très faible et aucune des différentes dimensions liées aux interactions enseignant-élèves ne semble avoir d'effet sur les compétences.

[21] Méthode statistique qui repose sur l'étude de la *corrélation entre variables* et qui est souvent utilisée comme outil au service de la prédiction. Dans le cas le plus simple, on étudie la relation linéaire entre une variable indépendante (ou prédicteur) et une variable dépendante (critère) afin de déterminer si la connaissance des résultats relatifs à la première permet de prédire, avec un degré de précision satisfaisant, les résultats que l'on devrait observer à propos de la deuxième.

En 10e et 11e

L'analyse de régression effectuée pour la 10e et la 11e donne lieu à des effets sur les compétences en lecture et en écriture nettement moins marqués que pour la 9e.

Ainsi, en 10e, les différentes dimensions du QTI décrivent 10% des écarts de performance en lecture (notamment l'*insatisfaction* concernant le français, la *permissivité* et le *contrôle* concernant la géographie). Aucune de ces dimensions ne semble avoir d'effet sur les compétences en écriture.

En 11e les effets sont très faibles : pour la lecture, la part de variance expliquée atteint à peine 6% (seule la *punition* pour l'allemand a un effet significatif sur les compétences) et pour l'écriture, la part de variance est de même nature, avec un effet significatif de l'*insatisfaction* sur les compétences en écriture pour la géographie.

4.1.4 Évolution des perceptions concernant les enseignants au cours des trois ans

Il nous a paru intéressant de comparer les différents scores obtenus selon les disciplines d'enseignement, même s'il ne s'agit pas des mêmes enseignants d'une branche à l'autre, pour voir si les élèves[22] adaptent leurs représentations à la matière ou à l'enseignant, ou plutôt si certains élèves ont une perception négative ou positive quelle que soit la discipline ou l'enseignant concerné. Pour ce faire, des indices ont été calculés et sont présentés ci-dessous (*Figure 4.5)*.

Figure 4.5. Liens entre les représentations des élèves dans les trois disciplines pour les trois ans

Degrés	**9e**			**10e**			**11e**		
Disciplines Dimensions	*allemand*	*français*	*géographie*	*allemand*	*français*	*géographie*	*allemand*	*français*	*géographie*
Leadership	.55	.64	.68	.57	.65	.68	.50	.71	.65
Bienveillance	.55	.65	.66	.56	.64	.60	.52	.66	.59
Indulgence	.49	.61	.62	.50	.58	.60	.47	.67	.58
Permissivité	.44	.56	.58	.50	.53	.50	.45	.57	.53
Incertitude	.40	.39	.35	.42	.35	.29	.39	.32	.29
Insatisfaction	.51	.53	.45	.52	.46	.41	.57	.40	.48
Punition	.54	.50	.43	.53.	.48	.50	.60	.42	.52
Exigence	.60	.56	.48	.53	.48	.52	.58	.50	.56
Soutien	-.00	.23	.39	-.01	.29	.28	-.18	.51	.17
Contrôle	.31	.26	.23	.17	.24	.42	.24	.31	.38

***** Les huit premiers indices varient entre 0 à 1 ; les deux derniers résultent d'un calcul et peuvent ainsi avoir des valeurs négatives.

Il ressort que la plupart des différences s'observent au niveau de la perception des élèves par rapport aux enseignants d'allemand et de géographie ; et dans certains cas, entre ceux de français et d'allemand. Les élèves ont le plus souvent une perception davantage positive pour la géographie que pour l'allemand. On peut faire un constat du même type entre le français et l'allemand (quand il y a des écarts de perceptions, celles-ci sont plus favorables pour le français que pour l'allemand).

Dans la *Figure 4.5*, on a indiqué les valeurs moyennes des indices en fonction des disciplines pour chaque degré. Puis on a effectué une analyse de variance pour voir si les différences de perception concernant les enseignants des trois disciplines considérées étaient statistiquement significatives. Quand elles le sont, les cases correspondantes sont grisées, c'est-à-dire que, par exemple, si les cases

[22] Nous nous référons ici aux élèves qui ont participé à l'étude tout au long des trois ans, c'est-à-dire à un échantillon de 53 élèves.

consacrées à la dimension *bienveillance* en allemand et en français sont grisées, cela signifie que les perceptions des élèves en 11e concernant la dimension *bienveillance* diffèrent significativement selon qu'il s'agit de l'allemand ou du français. De plus, les observations ne sont pas tout à fait les mêmes selon le degré considéré. En 9e, on observe des différences pour un certain nombre de perceptions concernant l'allemand et la géographie, ce qui n'a rien d'étonnant puisque les élèves ont le plus souvent une représentation assez négative concernant les enseignants d'allemand et assez positive concernant ceux de géographie. Les tendances en 10e sont comparables. Par contre, en 11e on observe également des différences de perceptions concernant les enseignants d'allemand et ceux de français.

Si l'on observe les différentes dimensions du profil interactionnel de l'enseignant, on constate que les perceptions des élèves diffèrent de manière significative dans les trois disciplines considérées pour ce qui concerne le *leadership*, la *permissivité* et l'*insatisfaction* en 11e. Il en va de même pour le *soutien* des enseignants tel que perçu par les élèves, ceci en 10e aussi bien qu'en 11e.

4.1.5 Évolution des perceptions des élèves au cours des trois ans selon les disciplines scolaires

Figure 4.6. Évolution des représentations des élèves au fil des années pour chaque discipline

Disciplines	allemand			français			géographie		
Degrés / Dimensions	*9e*	*10e*	*11e*	*9e*	*10e*	*11e*	*9e*	*10e*	*11e*
Leadership	.54	.56	.53	.64	.64	.72	.68	.71	.63
Bienveillance	.54	.56	.54	.65	.64	.69	.65	.61	.58
Indulgence	.32	.30	.29	.61	.57	.69	.61	.61	.55
Permissivité	.44	.49	.45	.56	.52	.58	.55	.50	.52
Incertitude	.44	.40	.37	.39	.36.	.31	.35	.27	.30
Insatisfaction	.52	.51	.56	.53	.46	.37	.44	.40	.49
Punition	.53	.55	.60	.50	.47	.39	.44	.49	.52
Exigence	.59	.55	.60	.55	.48	.48	.47	.52	.56
Soutien	-.005	-.008	-.12	.22	.27	.60	.38	.33	.11
Contrôle	.29	.23	.30	.25	.24	.31	.24	.45	.37

Bien qu'il puisse paraître artificiel de comparer les perceptions des élèves au fil des années, il nous semblait intéressant d'observer si la perception différait beaucoup d'une année à l'autre pour les enseignants d'une branche donnée. Or, on constate le plus souvent une certaine stabilité des perceptions des élèves. Dans le cas du français, on observe toutefois une évolution positive des perceptions des élèves concernant leurs enseignants (augmentation du score pour le *leadership* et l'*indulgence* ainsi que pour le *contrôle*, diminution pour l'*insatisfaction*).

Nous avons également défini des profils d'élèves au moyen d'une analyse en clusters[23] permettant de différencier les élèves selon leurs réponses. Ces profils ont été constitués en prenant en compte des indices globaux pour chaque discipline (un *positif* regroupant les quatre dimensions leadership, bienveillance, indulgence, permissivité et l'autre *négatif*, regroupant l'incertitude, l'insatisfaction, la punition et l'exigence). Quatre groupes ont pu ainsi être définis pour chacun des trois degrés.

La *Figure 4.7* présente les valeurs des indices pour chaque groupe, discipline et degré.

[23] L'analyse en clusters permet de regrouper des individus qui présentent des caractéristiques similaires. On observe une certaine homogénéité des caractéristiques à l'intérieur des sous-groupes, alors que les individus se différencient d'un groupe à l'autre du point de vue de ces caractéristiques.

Figure 4.7. Dimensions positives et négatives en fonction des différents groupes d'élèves

Années	9e				10e				11e			
Groupe Indices	*1* (n=19)	*2* (n=9)	*3* (n=11)	*4* (n=13)	*1* (n=4)	*2* (n=12)	*3* (n=17)	*4* (n=19)	*1* (n=13)	*2* (n=11)	*3* (n=11)	*4* (n=15)
QTI allemand positif	.19	.70	.66	.67	.63	.70	.28	.62	.74	.31	.25	.57
QTI allemand négatif	.60	.43	.42	.51	.44	.33	.65	.49	.34	.65	.71	.50
QTI français positif	.65	.83	.28	.69	.71	.70	.72	.41	.78	.73	.71	.44
QTI français négatif	.46	.39	.69	.49	.51	.37	.30	.60	.36	.30	.36	.57
QTI géographie positif	.78	.33	.57	.69	.21	.76	.62	.57	.78	.23	.76	.57
QTI géographie négatif	.29	.69	.39	.47	.40	.26	.46	.53	.29	.72	.41	.46

Ces groupes sont relativement semblables d'un degré à l'autre à quelques nuances près. Pour chaque degré, on trouve un groupe dans lequel les élèves ont une représentation plutôt positive de leurs enseignants des trois disciplines (groupe 4 en 9e, groupe 2 en 10e et groupe 1 en 11e). En 9e, ce groupe se caractérise également par des valeurs assez élevées pour les dimensions négatives.

Un autre élément intéressant est le fait qu'il n'y a pas de groupe où les élèves ont une vision négative de leurs enseignants des trois disciplines. Cela se joue plutôt deux à deux. En 9e par exemple, le groupe 1 se compose d'élèves qui ont une représentation relativement positive de leur enseignant de français et de celui de géographie, le groupe 2 pour celui d'allemand et de français et le groupe 3 pour celui d'allemand et dans une moindre mesure, celui de géographie. On retrouve le même type de configurations en 10e. En 11e, les groupes diffèrent un peu : le groupe 2 fait preuve d'une représentation positive seulement envers les enseignants de français et le groupe 4 a une représentation très mitigée des enseignants : valeurs moyennes pour les indices positifs et les indices négatifs.

Quand on observe les liens de ces groupes avec les performances en lecture et écriture, on constate que ces groupes ne diffèrent statistiquement qu'en 9e pour la lecture, le groupe 1 obtenant les meilleurs résultats (suivis du groupe 3, puis du 4) : les différences entre le groupe 1 et le groupe 2 atteignent 4 points (sur un total de 29). Il s'agit dans un cas d'un groupe où les élèves ont une représentation favorable de leurs enseignants de français et de géographie et dans l'autre, d'une vision très favorable de leurs enseignants d'allemand et de français mais pas de géographie. Ce second groupe est assez atypique quand on sait qu'en moyenne l'allemand et donc par extension la personne qui l'enseigne suscite en général peu d'enthousiasme chez les élèves et en particulier chez des élèves en difficulté. L'allemand constitue un obstacle supplémentaire et contribue à la sélection, ce qui n'est pas le cas de la géographie.

Par contre, il n'y a pas de différences concernant l'écriture. Pas plus en 10e qu'en 11e les résultats des groupes en lecture et en écriture ne sont statistiquement différents.

La *Figure 4.8* présente les résultats des groupes pour la lecture et l'écriture en 9e.

Figure 4.8. Compétences des quatre groupes en lecture et en écriture (9e)

	Scores moyens des quatre groupes (et écarts-type)			
	Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**
Lecture (sur 29 pts)	14.87 (4.03)	10.83 (2.52)	13.91 (4.36)	12.77 (3.61)
Écriture (sur 4 pts)	2.32 (.43)	1.96 (.48)	2.33 (.53)	2.43 (.79)

4.1.6 Comparaison des perceptions des élèves et des enseignants

Il est généralement admis que les élèves constituent une bonne source d'information pour évaluer le style interpersonnel de l'enseignant. Les travaux de Badad (1990) ont montré que leur jugement correspond habituellement à celui des observateurs externes alors que les représentations des enseignants diffèrent. Selon Wubbels et coll. (1992), ces derniers auraient tendance à s'évaluer plus positivement (en moyenne 70% d'entre eux) que leurs élèves ne le perçoivent, souvent à l'image d'un idéal pédagogique.

Nous avons donc également comparé les perceptions des élèves et celles de leurs enseignants. Dans un cas, il s'agit d'une appréciation des élèves et dans l'autre, d'une sorte d'auto-évaluation de la part de leurs enseignants concernant leurs attitudes en classe.

Les tableaux suivants rendent compte de la situation en 9e. Les différences de perceptions des élèves et des enseignants sont très variables d'une discipline à l'autre. Ainsi pour l'allemand, on observe des écarts entre les perceptions des deux types d'acteurs. Les enseignants s'évaluent de manière générale plus positivement que ne le perçoivent les élèves. Par ailleurs, si l'on calcule des corrélations, on observe qu'elles sont négatives et significatives pour plusieurs dimensions : le leadership, la bienveillance, l'indulgence, la punition, le soutien et l'indice global positif ; elles sont également significatives mais positives pour l'exigence et le contrôle.

Figure 4.9. Représentations des élèves et des enseignants en allemand pour la 9e

	Élève	Enseignant	Différence enseignant/élève
Leadership	0.52 (.33)	0.71 (.10)	0.19
Bienveillance	0.51 (.33)	0.79 (.09)	0.28
Indulgence	0.45 (.33)	0.72 (.13)	0.27
Permissivité	0.42 (.27)	0.51 (.17)	0.09
Incertitude	0.42 (.27)	0.27 (.12)	-0.15
Insatisfaction	0.53 (.26)	0.33 (.18)	-0.20
Punition	0.55 (.26)	0.32 (.22)	-0.23
Exigence	0.58 (.25)	0.63 (.15)	-0.05
Soutien	-0.10 (.96)	0.86 (.41)	0.96
Contrôle	0.26 (.48)	0.57 (.24)	-0.31
QTI positif	0.48 (.29)	0.68 (.11)	0.20
QTI négatif	0.52 (.19)	0.39 (.11)	-0.13

Pour le français, les perceptions des uns et des autres sont plus proches à l'exception du soutien, du contrôle et des deux indices globaux. Par ailleurs, les corrélations sont toutes positives (c'est-à-dire que les perceptions vont dans le même sens). Cela dénote peut-être d'un plus grand degré de congruence entre les élèves et leurs enseignants en français. Elles sont significatives bien que pas toujours très élevées pour l'indulgence, l'incertitude, l'insatisfaction, la punition, le soutien, le contrôle ainsi que les deux indices globaux. C'est pour l'incertitude et l'insatisfaction qu'elles sont le plus élevées : respectivement 0.49 et 0.48.

Figure 4.10. Représentations des élèves et des enseignants en français pour la 9e

	Élève	Enseignant	Différence enseignant/élève
Leadership	0.64 (.29)	0.64 (.07)	0.0
Bienveillance	0.65 (.29)	0.70 (.11)	0.05
Indulgence	0.61 (.30)	0.67 (.14)	0.06
Permissivité	0.56 (.23)	0.55 (.07)	-0.01
Incertitude	0.39 (.28)	0.28 (.18)	-0.11
Insatisfaction	0.52 (.25)	0.50 (.13)	-0.02
Punition	0.50 (.26)	0.45 (.21)	-0.05
Exigence	0.56 (.24)	0.61 (.11)	0.05
Soutien	0.24 (.94)	0.42 (.42)	0.18
Contrôle	0.26 (.51)	0.42 (.30)	0.16
QTI positif	0.62 (.25)	0.64 (.05)	0.27
QTI négatif	0.49 (.19)	0.46 (.11)	0.17

Pour la géographie enfin, la situation est assez proche de celle observée en français. En moyenne les perceptions des élèves et des enseignants sont assez semblables sauf pour l'indulgence, l'insatisfaction ainsi que le soutien et le contrôle. Relevons que les corrélations sont négatives, comme pour la géographie, dans un certain nombre de cas : pour l'indulgence, la permissivité, le soutien et le contrôle. Elles ne sont positives que pour la bienveillance. De manière générale, elles sont peu élevées (moins de 40%).

Figure 4.11. Représentations des élèves et des enseignants en géographie pour la 9e

	Élève	Enseignant	Différence enseignant/élève
Leadership	0.69 (.30)	0.69 (.06)	0.0
Bienveillance	0.66 (.29)	0.68 (.10)	0.02
Indulgence	0.62 (.28)	0.72 (.05)	0.10
Permissivité	0.59 (.24)	0.58 (.11)	-0.01
Incertitude	0.37 (.27)	0.28 (.14)	-0.09
Insatisfaction	0.47 (.23)	0.34 (.14)	-0.13
Punition	0.45 (.26)	0.42 (.17)	-0.03
Exigence	0.48 (.25)	0.54 (.12)	0.06
Soutien	0.36 (.92)	0.64 (.31)	0.28
Contrôle	0.20 (.36)	0.37 (.22)	0.17
QTI positif	0.64 (.26)	0.67 (.05)	0.03
QTI négatif	0.44 (.22)	0.40 (.09)	-0.04

Il est plus difficile de comparer les représentations des élèves et des enseignants en 10e et 11e étant donné que tous les enseignants n'ont pas rempli le questionnaire, mais certaines tendances se dégagent néanmoins.

Ainsi, en 10e, on observe des corrélations positives et significatives en allemand pour ce qui concerne l'indulgence, l'exigence ainsi que l'indice global *négatif*. En français, les corrélations sont élevées

(entre .50 et .82) et se rapportent à la plupart des dimensions. En géographie, les corrélations ne sont pas significatives.

Enfin, en 11e, on observe un certain nombre de corrélations statistiquement significatives bien que peu élevées :

- en allemand : indulgence, exigence, et contrôle ;
- en français : leadership, insatisfaction, soutien, contrôle et l'indice global positif ;
- en géographie : leadership, bienveillance, indulgence, permissivité, insatisfaction, exigence, soutien ainsi que les deux indices globaux.

Nous nous sommes également interrogées sur les liens existant entre les écarts de perception des deux types d'acteurs et les compétences des élèves. En effet, nous faisions l'hypothèse qu'un grand écart de perception pouvait avoir un effet sur les résultats des élèves. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de régression avec les différences concernant les deux indices globaux du QTI (aspects positifs vs aspects négatifs) pour les trois disciplines scolaires pour tenter d'expliquer les différences de scores en lecture et en écriture. On constate pour la 9e que les différences de perception entre élèves et enseignants concernant l'allemand (aspects positifs des interactions) ont un effet significatif bien que modeste sur les compétences en lecture. L'effet est nettement plus important (18% de variance expliquée) avec les aspects négatifs des interactions concernant la géographie. On ne constate aucun effet pour le français, sans doute parce que les perceptions des élèves et des enseignants sont plus proches. Concernant la production écrite, les écarts de perception ne semblent pas non plus avoir d'impact pour aucune des trois disciplines considérées.

En 11e, seuls les écarts de perception concernant les aspects négatifs enseignant-élèves des interactions en géographie ont un effet négatif sur les compétences en lecture et décrivent une part non négligeable des différences (15%). Comme pour la 9e, ces écarts ne semblent pas avoir d'effet dans le cas de la production écrite.

4.2 Stratégies de lecture et d'écriture

De nombreuses enquêtes ont montré les liens entre les performances des élèves (notamment en lecture) et leur motivation d'une part, et leurs stratégies d'autre part (cf. PISA, 2003, 2011). C'est pourquoi dans notre étude, il nous a paru important d'investiguer ces dimensions que l'on peut qualifier également d'engagement face à la lecture.

4.2.1 Description du questionnaire et de ses dimensions

Le questionnaire utilisé ici (cf. annexe II.2) porte autant sur des stratégies (et donc des aspects métacognitifs) que sur le vécu de lecteur ou de scripteur qu'ont les élèves. Il comporte 52 items répartis en deux parties ou domaines (lire et écrire des textes). Il a été construit sur la base d'une échelle d'attitudes élaborée par des chercheurs de CITO[24] *(Attitude Scale towards English)*. Cette échelle vise à mesurer la motivation spécifique par rapport à la discipline (dans ce cas, la langue 2). Quatre dimensions sont communément prises en compte dans la littérature internationale (Brekelmans, 1989 ; Clément, Dörnyei & Noels, 1994 ; Gardner & Macintyre, 1993) : *plaisir*, *effort*, *confiance* et *sens/signification*. Ces quatre dimensions portent sur la lecture ou sur l'écriture. D'après Ryan et Deci (2000), le plaisir et la confiance sont des indicateurs de la motivation intrinsèque tandis que le sens ou la signification que l'on attribue à une activité est plutôt un indicateur de motivation extrinsèque. Une cinquième dimension a été définie : *le rapport à la discipline scolaire* ou *à la matière*. Ainsi, le plaisir rend compte de ce que ressent l'élève quand il lit ou écrit. Les items qui relèvent de la dimension « effort » se réfèrent à l'effort que les élèves veulent bien consentir à faire pour devenir de meilleurs

[24] Il s'agit d'un organisme néerlandais d'évaluation externe, chargé du test national en fin de primaire et également impliqué dans le projet international PISA.

lecteurs ou scripteurs. Les items regroupés dans la dimension « confiance » se réfèrent à ce que ressentent les élèves suite à leurs expériences de lecture ou de production écrite. La dimension « sens/signification » se rapporte à l'utilisation pratique des connaissances à l'école ou hors de l'école. Quant à la dernière dimension liée à la discipline d'enseignement à proprement parler, elle se réfère à l'attitude par rapport à la lecture et l'écriture dans trois domaines : le français, l'allemand et l'histoire/géographie. Pour cette dernière dimension, il y a un seul item par matière. Pour les autres dimensions, il y en a 6.

On peut également calculer un indice d'attitude générale face à la lecture ou l'écriture qui regroupe le plaisir, l'effort et le sens ou la signification pour chacun des deux domaines. Les différents items sont à apprécier sur une échelle de Lickert en 5 points (*pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*).

Figure 4.12. Exemples d'items dans les différentes dimensions

Dimensions	Domaines	Exemples d'items
Plaisir	Lecture	Sans la lecture l'école serait plus amusante.
	Écriture	Quand j'écris quelque chose, je ne vois pas le temps passer.
Effort	Lecture	Je fais de mon mieux quand on va lire quelque chose à l'école.
	Écriture	Je fais de mon mieux pour écrire des textes encore meilleurs.
Confiance	Lecture	Quand j'ai quelque chose à lire, j'ai peur de faire des erreurs.
	Écriture	La plupart du temps, je ne comprends rien aux explications sur la manière d'écrire un texte.
Sens/signification	Lecture	Lire est important pour avoir un travail plus tard.
	Écriture	Pour faire les choses que j'aime bien, écrire ne sert à rien.
Discipline	Lecture	J'aime bien lire dans des domaines comme les sciences humaines.
	Écriture	J'aime bien écrire quelque chose en allemand.

4.2.2 Évolution des stratégies et des attitudes au cours des trois ans

Nous allons maintenant présenter les résultats des élèves ayant répondu au questionnaire tout au long de l'étude (soit les 53 élèves ayant participé à l'étude en 9e, 10e et 11e).

Figure 4.13. Stratégies de lecture-écriture des élèves de 9e à la 11e

	9e (n=53)	10e (n=53)	11e (n=53)	Diff. 9e-11e
Lecture				
Plaisir	3.01 (0.64)	3.04 (0.74)	2.99 (0.66)	-0.02
Effort	3.28 (0.52)	3.17 (0.60)	3.04 (0.74)	-0.24
Confiance	3.48 (0.58)	3.33 (0.73)	3.73 (0.63)	0.25
Sens	3.82 (0.62)	3.64 (0.77)	3.69 (0.97)	-0.13
Discipline	2.76 (0.82)	2.72 (0.85)	2.75 (0.89)	-0.01
Attitude globale	3.39 (0.43)	3.30 (0.53)	3.25 (0.58)	-0.14
Écriture				
Plaisir	2.99 (0.78)	3.03 (0.56)	2.94 (0.57)	-0.05
Effort	3.42 (0.66)	3.36 (0.62)	3.24 (0.70)	-0.18
Confiance	3.15 (0.64)	3.21 (0.51)	3.41 (0.60)	0.26
Sens	3.83 (0.69)	3.62 (0.78)	3.71 (0.82)	-0.12
Discipline	2.67 (0.86)	2.87 (0.91)	2.51 (0.81)	-0.16
Attitude globale	3.44 (0.55)	3.35 (0.53)	3.32 (0.54)	-0.12

Il ressort tout d'abord que les attitudes par rapport à la lecture et à l'écriture sont très proches. C'est pour le *sens* ou *signification*, en lecture comme en écriture, que l'on observe le score le plus élevé pour les trois degrés mais on peut constater une augmentation du score de la dimension *confiance* pour les deux domaines considérés (de 3.48 en 9e à 3.73 en 11e pour la lecture, et de 3.15 en 9e à 3.41 en 11e pour l'écriture). Pour d'autres dimensions, on observe plutôt une baisse d'intensité de la 9e à la 11e : *effort*, *sens/signification*, *attitude globale* pour les deux domaines et *discipline* pour l'écriture seulement. Alors qu'on a pu observer parfois une certaine lassitude des élèves lors des passations en classe, la dimension *plaisir* n'a que peu varié au fil des années.

Nous allons maintenant regarder les liens entre les compétences en littératie des élèves et leur attitude par rapport à la lecture et l'écriture.

4.2.3 Relations entre les compétences et les attitudes des élèves

Figure 4.14. Corrélations entre les scores en littératie et l'attitude par rapport à la lecture et l'écriture (en 9e)

		Plaisir	Effort	Confiance	Sens / Signification	Discipline	Attitude globale
Compétences en lecture	Corrélation de Pearson	.183	.218	.149	.391**	.141	.341**
	Significativité (bilatérale)	.166	.098	.259	.002	.286	.008
	N	53	53	53	53	53	53
Compétences en écriture	Corrélation de Pearson	.111	-.004	.012	.296**	-.124	.170
	Significativité (bilatérale)	.409	.979	.932	.026	.358	.206
	N	53	53	53	53	53	53

** Corrélation significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Globalement, on observe des différences selon les degrés considérés. Au début de l'étude, en 9e année, on constate des liens entre l'attitude générale face à la lecture (et plus particulièrement le fait d'attribuer du sens à la lecture) et le score obtenu en lecture. Par contre, on ne retrouve pas de relations entre la confiance par rapport à la lecture et les résultats aux tests. Pour ce qui concerne l'écriture, les corrélations entre le score et les attitudes sont plus faibles. Seul le fait d'attribuer du sens à l'écriture semble avoir un lien avec le score obtenu dans ce même domaine. Par contre, l'attitude générale face à l'écriture ne semble pas avoir de lien (pas plus que la confiance).

L'analyse de régression effectuée sur les résultats en lecture et en écriture avec les différentes dimensions (*plaisir*, *effort*, etc.) confirment ces constats : le *plaisir*, l'*effort*, le *sens* ainsi que *l'attitude globale* par rapport à la lecture ont un effet sur les compétences en lecture et expliquent 22% de la part de variance, résultat tout à fait intéressant.

Figure 4.15. Corrélations entre les scores en littératie et l'attitude par rapport à la lecture et l'écriture (en 11e)

		Plaisir	Effort	Confiance	Sens	Discipline	Attitude globale
Compétences en lecture	Corrélation de Pearson	.182	.110	.151	.140	.199	.184
	Significativité (bilatérale)	.193	.431	.281	.316	.153	.186
	N	53	53	53	53	53	53
Compétences en écriture	Corrélation de Pearson	.058	.449**	.112	.348*	.053	.408**
	Significativité (bilatérale)	.682	.001	.423	.011	.705	.002
	N	53	53	53	53	53	53

* Corrélation significative au niveau 0.05 (bilatéral) - ** Corrélation significative au niveau 0.01 (bilatéral).

En 11e année (fin de scolarité obligatoire), on constate par contre qu'il n'y a pas de corrélations statistiquement significatives entre les scores observés en lecture et les attitudes déclarées par les élèves. Ce résultat est assez surprenant, d'autant plus qu'en 9e on observait certaines corrélations : par exemple, entre l'attitude face à la lecture (et plus particulièrement le sens qu'on lui attribue) et le score en lecture.

Pour ce qui concerne l'écriture, les corrélations s'avèrent plus élevées et significatives : l'effort, le sens ou signification ou encore l'attitude globale semblent avoir des liens avec les performances obtenues en écriture. Il faut préciser que c'était déjà le cas en 9e. Notons que des observations réalisées pendant les passations des tests de production écrite ont mis en évidence la grande difficulté de certains élèves à produire un texte en 9e. Certaines de ces difficultés massives semblaient s'estomper par la suite.

Ces résultats se confirment d'ailleurs quand on effectue une analyse de régression en introduisant les différentes dimensions, *plaisir*, *effort*, etc. comme variables explicatives des compétences en lecture et en écriture. En lecture, aucune de ces dimensions ne semble avoir d'effet sur les compétences. Par contre, pour l'écriture, deux dimensions, *effort* et *discipline/matière* expliquent à elles seules 24% des différences de scores entre élèves, la première ayant un effet positif sur les compétences, la seconde un effet négatif.

4.3 L'enseignement de la lecture et de l'écriture vu par les élèves et leurs enseignants

4.3.1 Description du questionnaire et de ses dimensions

Afin de compléter les informations sur le domaine scolaire, un questionnaire sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture a été proposé aux élèves et à leurs enseignants. Ce questionnaire (cf. annexe II.3), élaboré dans le cadre de la recherche SALSA (Van Gelderen et al., 2007), a été décliné en deux versions, l'une destinée aux élèves, l'autre aux enseignants de français. Comme pour le QTI, il s'agit dans un cas de la perception des élèves des activités mises en place par les enseignants et dans l'autre, de l'autoévaluation que les enseignants font de leur enseignement. Le questionnaire comprend 15 questions et 48 items avec 5 modalités de réponses (*jamais, parfois, 50:50, presque chaque fois, chaque fois)*[25]. Les capacités et stratégies d'enseignement/apprentissage sélectionnées concernent les

[25] Les valeurs varient de 0 (jamais) à 4 (chaque fois), la moyenne se situant à 2.

habiletés générales d'autorégulation telles que l'orientation, la planification, la réalisation, le monitorage, l'évaluation et la réflexion (Boekaerts, 1999 ; Vermunt, 1998). Une première partie des questions se rapporte à la lecture et se base sur les connaissances métacognitives significatives pour celle-ci (Baker & Brown, 1984 ; Schoonen et al., 1998). La deuxième partie élaborée en miroir se réfère à l'écriture sur la base du modèle cognitif de l'écriture (Flower & Hayes, 1981 ; Bereiter & Scardamalia, 1987).

L'encadré suivant présente les questions illustrant les différents thèmes abordés pour la lecture et l'écriture dans le questionnaire destiné aux élèves.

Figure 4.16. Les différentes questions sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture du questionnaire destiné aux élèves

Question générale

Q1 Pendant les cours de français, combien de fois parlez-vous... ? du sens des mots, des types de textes, des buts, des parties de texte, des destinataires.

Lecture

Q2 Quand vous allez lire des textes en français, discutez-vous avant… ? du thème, du type de texte, des buts du texte, de la manière de le lire ou du type d'aide que vous pouvez utiliser.

Q3 Quand vous lisez des textes dans les cours de français, l'enseignant vous demande-t-il de (d')... ? être attentif à votre compréhension, relire ce que vous n'avez pas compris, chercher de l'aide si vous n'avez pas compris, réfléchir à ce qu'on pourrait demander sur ce texte, résumer des parties pour mieux comprendre le texte, poser des questions pour contrôler si vous avez bien compris.

Q4 Pendant les cours de français, discutez-vous de... ? ce que vous avez compris du texte, si le texte a rempli les attentes (p. ex. si vous savez ce que vous vouliez savoir), si le texte est différent d'autres textes que vous avez lus, des réponses, quand le texte comporte des questions (p. ex. correctes ou fausses et pourquoi), ce qui est le plus important dans le texte.

Q5 Les explications de l'enseignant de français sur la lecture de textes sont claires.

Q6 Si je dois lire quelque chose, je sais exactement quel est le but de ma lecture (pendant le cours, pour les devoirs, pendant une épreuve).

Q7 Après une épreuve de lecture, je sais exactement ce que j'ai bien réussi (ou moins bien).

Q8 Après une épreuve de lecture, je sais exactement comment je peux faire mieux la prochaine fois.

Écriture

Q9 Pendant les cours de français quand vous allez écrire un texte, discutez-vous d'abord (de)… ? ce que vous allez écrire, pourquoi vous allez écrire ce texte, pour qui vous allez écrire le texte, quelle aide vous pouvez utiliser.

Q10 Pendant les cours de français quand vous êtes en train d'écrire un texte, est-ce que l'enseignant vous demande de vérifier si vos phrases sont correctes, si votre production est compréhensible, si les phrases sont dans le bon ordre ?

Q11 Pendant les cours de français quand vous avez écrit un texte, l'enseignant vous demande-t-il de vérifier si les choses suivantes peuvent être améliorées : l'orthographe des mots ; l'ordre des mots dans la phrase et des phrases dans le texte ; les points, les virgules et les majuscules ; les titres, sous-titres, l'introduction du texte ; la présentation du texte ?

Q12 Les explications de notre enseignant-e de français sur l'écriture de textes sont claires.

Q13 Si je dois écrire quelque chose, pendant le cours je connais exactement le but (idem pour devoir à la maison et épreuve)

Q14 Après une tâche d'écriture, je sais exactement ce que j'ai réussi ou moins bien réussi.

Q15 Après une tâche d'écriture, je sais exactement comment je peux faire mieux la prochaine fois.

De manière générale, les différentes questions font appel à des aspects métacognitifs dont on fait l'hypothèse qu'ils peuvent avoir un lien avec les compétences des élèves. Plus les élèves sont compétents, plus ils sont conscients des éléments qui pourraient les aider. Dans notre échantillon, il s'agit d'élèves plutôt en difficulté dont on peut supposer qu'ils présentent certaines lacunes du point de vue de la métacognition.

4.3.2 Comparaison des perceptions des élèves et de leurs enseignants

En 9e année

Il est également intéressant de comparer les perceptions des élèves et des enseignants, en d'autres termes de voir si ce que les enseignants essaient de mettre en place dans leurs cours de français est réellement perçu par les élèves. D'autres études ont montré que la plupart du temps les perceptions des deux types d'acteurs avaient tendance à différer, celles des enseignants étant souvent plus « favorables » que celles de leurs élèves.

La *Figure 4.17* illustre, classe par classe, les liens entre les perceptions des élèves et celles de leurs enseignants de français[26] en 9e. Si l'on observe les résultats de manière globale, il ressort que certaines questions donnent lieu à des différences significatives entre élèves et enseignants un peu plus pour la production écrite que pour la lecture (notamment les questions 2, 4, 6, pour la lecture ; 9, 11, 12, 13, 14 et 15 pour l'écriture). Il s'agit de questions portant sur la *contextualisation des activités* de lecture ou d'écriture, des *vérifications* ou du *contrôle de la compréhension* ou *de l'écriture de textes*, de l'*information sur les buts* lors d'activités en classe, de devoirs ou d'épreuves, de la *prise de conscience de ce qui est réussi ou non en écriture* ainsi que de la *remédiation* pour les deux domaines. Certaines de ces questions donnent lieu à des écarts relativement importants puisque les élèves estiment que les enseignants ne mettent en place ce genre de pratiques qu'*une fois sur deux* alors que les enseignants pensent le faire *presque à chaque fois*, voire *à chaque fois.*

De manière globale, les corrélations entre les perceptions des deux types d'acteurs sont faibles.

Étant donné que ces questionnaires font appel à une situation concrète par classe (les élèves répondant par rapport à un enseignant de référence), il est nécessaire de regarder de manière plus approfondie ce qui se passe pour chaque classe. Tout d'abord, on peut observer que trois questions (8, 13, 14) donnent lieu à des différences de perception dans la majorité des classes

On peut mettre en évidence deux tendances :

- des classes (4) pour lesquelles plus de la moitié des questions donnent lieu à des différences de perception entre enseignant et élèves statistiquement significatives ; dans deux d'entre elles, les écarts peuvent atteindre 2 points (*parfois* vs *presque chaque fois* ou *chaque fois*).

- des classes où, au contraire, peu de questions génèrent des différences de perceptions (4 ou 5 questions sur 15) : deux classes présentent ce profil.

D'autres commentaires peuvent encore être faits : alors que dans la plupart des cas, les enseignants estiment effectuer plus fréquemment les différentes activités que les élèves ne le perçoivent, dans quelques rares classes on observe le phénomène inverse. L'une de ces classes est une classe hétérogène.

Comme on peut l'observer, il est difficile de tirer des généralités pour l'ensemble des élèves de l'échantillon et de leurs enseignants, chaque perception dépendant des élèves et de l'enseignant concernés ; relevons cependant qu'une partie non négligeable des pratiques que les enseignants de français estiment réaliser pendant leur cours sont peu ou pas perçues par leurs élèves. On peut faire l'hypothèse que le public d'élèves plutôt en difficulté a sans doute plus de peine à saisir les intentions des enseignants. Par ailleurs, on sait également qu'il peut y avoir des écarts plus ou moins importants entre le dire et le faire (de la part des enseignants).

[26] Quand la question comprend plusieurs items, ces derniers ont été regroupés et font l'objet d'une moyenne de réponse.

Figure 4.17. Comparaisons des perceptions des élèves et des enseignants de français concernant l'enseignement de lecture-écriture en 9e

Classes	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
1	*	**	--	--	*	--	*	--	**	**	--	**	**	x	--
	1.3 / 2.2	1.0 / 3	1.6 / 2.3		1.3 / 3	2.6 /3	1.3 / 3	2.2 / 2	1.3 / 3.4	1.2 / 4	2.2 / 3.2	0.7 / 3	1.9 / 4	1.5 / 3	2.5 / 2
2	**	X	--	*	--	*	*	*	*	--	*	--	*	*	--
	2.3 / 3.8	2.3 / 2.8	2.6 / 2.8	2.4 / 3.8	3.6 / 3	2.6 /3.3	2.6 / 4	1.8 / 4	2.4 / 3.6	2.5 / 2	2.6 /3.7	2.6 / 3	3 / 3.7	2.2 / 4	2.6 / 3
3	--	--	--	--	--	**	--	--	**	**	**	--	**	**	**
	1.7 / 1.6	1.8 / 2	2.4 / 2.8	2.3 / 2.4	2.3 / 3	1.9 / 4	2.3 / 3	2 / 3	1.8 / 3.6	1.6 / 4	2.2 / 3.7	1.8 / 3	2 / 4	1.7 / 4	2.8 / 4
4	--	**	--	X	--	**	--	**	*	**	**	*	**	*	**
	2.3 / 2.4	2 / 3	2.8 / 2.5	2.4 / 3	3.7 / 3	2 / 4	2.3 / 3	2.3 / 4	2 / 3.6	1.9 / 3	2 / 3.7	2.8 / 4	2.3 / 4	2.2 / 4	1.8 / 4
5	**	*	*	--	--	--	--	--	--	--	--	ND	**	**	--
	2.8 / 1.4	2.6 / 4	3 / 2	2.6 / 2.8	2.5 / 3	3.1 / 3.7	2.8 / 3	2.8 / 3	2.9 / .8	3 / 2	3.2 / 3	ND	3.3 / 4	1.7 / 4	3 / 4
6	--	*	--	*	--	--	--	X	**	--	--	*	**	**	--
	1.8 / 1.4	1.4 / 2.4	1.8 / 1.8	1.6 / 2.4	1.5 / 2	1.9 / 2.7	1.8 / 2	2.5 / 1	1.3 / 3.4	1.9 / 1.7	2.2 / 1.8	1.8 / 1	1.5 / 3.7	1.7 / 4	1.8 / 3
7	--	--	--	--	*	*	*	--	--	--	*	x	x	--	--
	1.9 / 1.2	2.4 / 2.2	2.9 / 2.2	2.5 / 2.2	3.6 / 2	2.8 / 3.7	1.8 / 3	2 / 3	2.3 / 2.8	1.8 / 1	2.8 / 1.5	3 / 2	2.7 / 3.7	2.3 / 2	2.3 / 2
8	--	*	--	--	**	**	--	--	*	*	**	**	**	--	--
	1.7 / 1.4	2.1 / 3	2.6 / 3.3	1.7 / 2.8	1.7 / 4	1.7 / 4	2.8 / 2	2.5 / 2	2.1 /3	2 / 3.7	1.7 / 2.7	0.8 / 3	1.7 / 4	2.5 / 2	2.2 / 2
9	*	*	*	*	--	*	*	--	*	--	--	--	--	**	--
	1.8 / 3.2	1.9 / 3.6	2.2 / 3.5	2.1 / 3.6	2.8 / 3	2.1 / 3.3	2.3 / 3.4	2.7 / 4	2.3 / 3.4	2.5 / 1	2.6 / 1.8	3 / 3	2.8 / 3.3	2.5 / 4	2.8 / 4
10	*	--	--	--	--	--	*	--	*	*	--	--	*	*	--
	1.1 / 2.2	1.8 / 1.8	2.3 / 1.8	2.1 / 2.7	2.5 / 3	2.5 / 2	3.2 / 0	2.5 / 2	1.9 / 3.4	2.2 / 0	2.6 / 3	2.3 / 3	2 / 3	2.4 / 4	2.2 / 3
Ens. des classes	--	**	--	**	X	**	--	*	**	--	*	**	**	**	**
	1.9 / 2.1	1.9 / 2.8	2.4 / 2.5	2.1 / 2.8	2.5 / 2.9	2.3 / 3.4	2.3 / 2.7	2.3 / 2.8	2 / 3.3	2.1 / 2.3	2.4 / 2.8	2.1 / 2.8	2.3 / 3.7	2.2 / 3.5	2.4 / 3.1

Significativité des différences de moyennes : X = au seuil de 0.10 - * au seuil de 0.05 - ** au seuil de 0.01.

ND : Données non disponibles.

N.B. Le premier nombre représente la perception des élèves, le second celle des enseignants.

Évolution de la 9e à la 11e année

On observe des différences aussi bien à l'intérieur des classes qu'entre classes dans les trois degrés (encore plus en 11e). Il va de soi que les pratiques des enseignants peuvent différer d'une classe à l'autre.

Nous nous sommes également intéressées à l'évolution globale des écarts entre les perceptions des élèves et les représentations des enseignants. Les deux graphiques qui suivent *(Figures 4.18 et 4.19)* rendent compte des écarts entre les perceptions des deux types d'acteurs en 9e et en 11e. Les écarts statistiquement significatifs sont signalés par des flèches.

Figure 4.18. Perceptions des élèves et des enseignants concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture en 9e

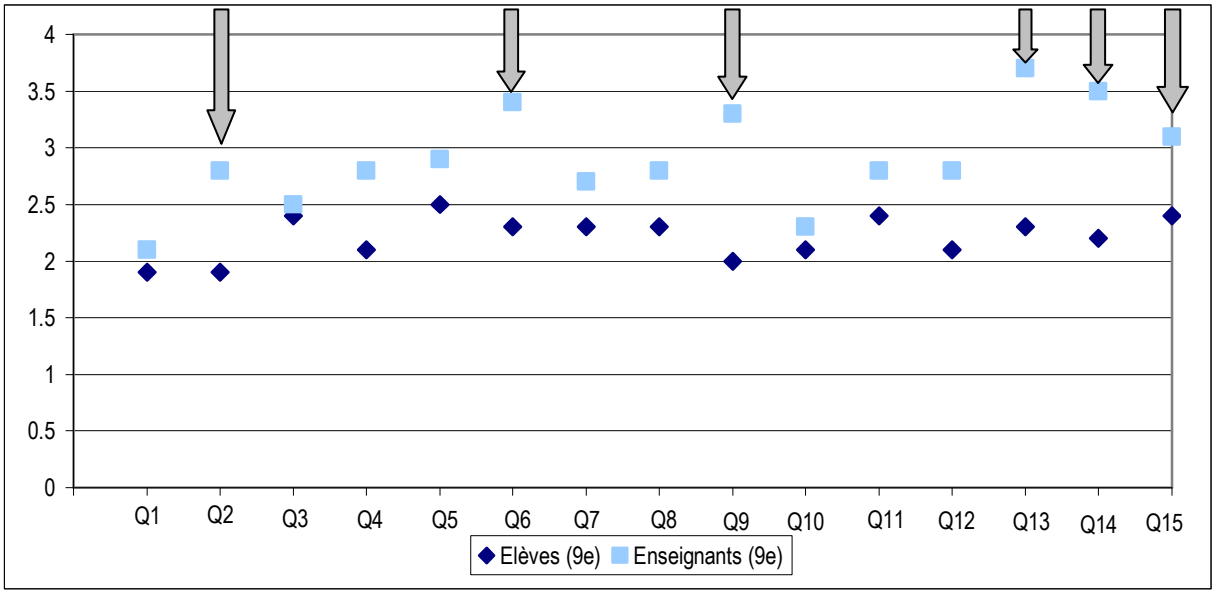
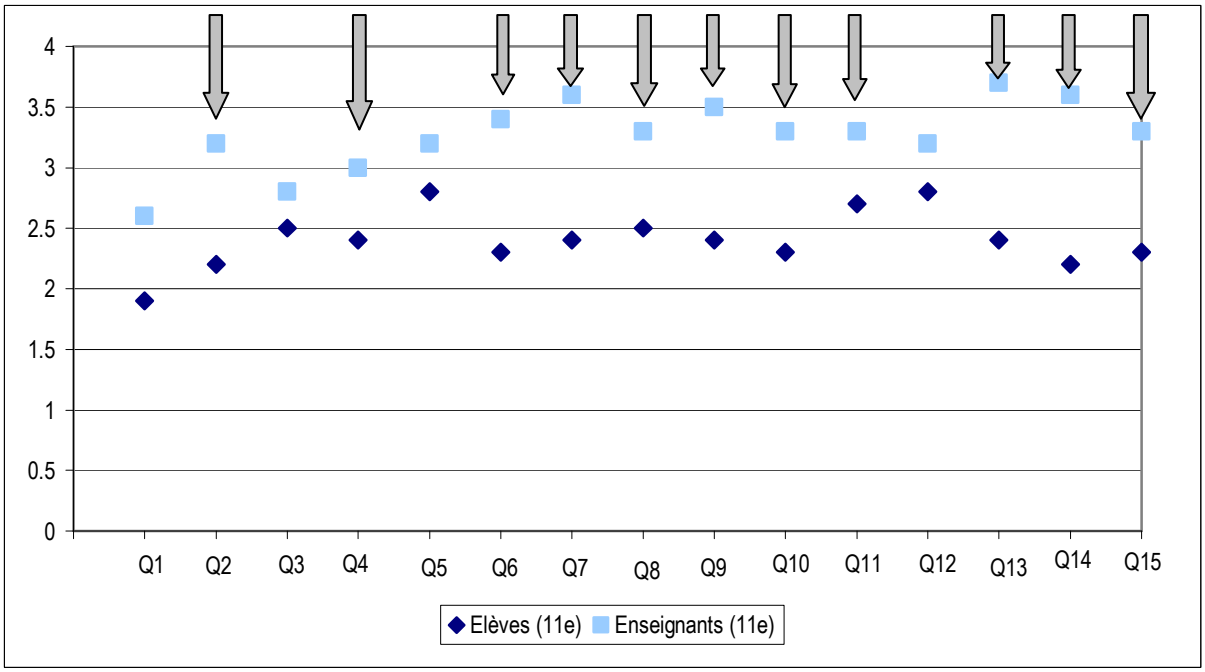


Figure 4.19. Perceptions des élèves et des enseignants concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture en 11e



N.B. Les flèches signalent les différences statistiquement significatives.

De manière générale, on observe des écarts plus ou moins importants de perceptions entre élèves et enseignants selon les questions. Les enseignants déclarent pratiquer plus souvent les activités de lecture ou d'écriture que les élèves ne le perçoivent. Ainsi, en 9e année, les différences sont plus importantes (elles dépassent un point) pour les questions 2, 6, 9, 13, 14 et 15.

En 11e, on observe des écarts importants entre enseignants et élèves pour un plus grand nombre de questions : questions 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15.

Il semblerait que les élèves perçoivent assez mal le travail de contextualisation des enseignants, les indications qu'ils donnent ainsi que le feedback. Il est intéressant de constater que, si l'on en croit le nombre de questions avec des écarts de perception importants en 11e, cette incompréhension va même en augmentant au fil des années, ce qui peut sembler préoccupant. Il faut toutefois rester prudent, étant donné que l'on s'intéresse à des moyennes alors que les élèves ont affaire à des enseignants différents et que ce type de question repose sur la perception des élèves d'une part et de l'autre sur la représentation des enseignants concernant leurs activités. En effet, on connaît les différences entre le dire et le faire.

4.3.3 Les liens entre les perceptions des élèves et leurs compétences en littératie

Enfin, quand on observe les corrélations entre compétences en lecture et écriture des élèves et leurs réponses aux différentes questions portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour la 9e, on constate qu'elles sont relativement faibles et non significatives, les deux plus élevées se situant respectivement à .20 et .26 : il s'agit ici 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. Le score en écriture et la perception du contrôle demandé par l'enseignant lors d'une activité d'écriture sont également (faiblement) corrélés (.148).

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.

En 10e, les liens entre compétences et représentations des pratiques sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont assez comparables, même si on peut observer certaines corrélations statistiquement significatives et un peu plus élevées : la corrélation entre les scores en lecture et la question 5 (clarté des explications de l'enseignant concernant la lecture de texte) atteint .324 et celle entre les scores en écriture et la question 14 (connaissance de ce qui est réussi après une tâche d'écriture) est de .315.

En 11e, on retrouve le même phénomène : quelques corrélations statistiquement significatives et assez faibles (.274 entre scores en lecture et question 6 sur les buts de l'activité de lecture ; .307 entre scores en écriture et contextualisation d'activités d'écriture, ou .299 entre scores en écriture et question 13 sur les buts de la tâche d'écriture).

Par ailleurs, en 9e 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 étonnamment les élèves allophones pour lesquels la fréquence est la plus élevée (2.7 vs 2 pour la première, et 2.6 vs 1.8 pour la seconde)[27]. On peut faire l'hypothèse que les élèves allophones sont plus attentifs aux recommandations des enseignants car ils en ont plus besoin.

En 10e, on observe des différences de perceptions entre allophones et francophones pour une seule question qui porte sur la mise en contexte dans les cours de français (question 1) (1.4 pour les francophones et 1.85 pour les allophones). Il faut préciser que les différences sont faibles tout comme la fréquence de l'activité. En 11e par contre, on trouve davantage de questions (1, 2, 4, 8, 9 et 15) donnant lieu à des différences en fonction de la première langue parlée à la maison. Dans tous les cas, ce sont les élèves allophones qui déclarent la plus grande fréquence des activités de lecture ou d'écriture pendant les cours de français. Ces questions concernent la contextualisation des activités en lecture et en écriture, des discussions pendant les cours de français, de la prise de conscience au niveau de la remédiation en lecture comme en écriture.

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

4.3.4 Les liens entre les écarts de perception élèves/enseignants et les performances des élèves

Nous nous sommes également intéressées aux effets des écarts de perceptions entre élèves et enseignants concernant l'enseignement de la lecture-écriture sur les compétences en littératie. En effet, on peut faire l'hypothèse que les élèves plutôt en difficulté sont moins conscients de la mise en place de certaines activités ou pratiques de la part des enseignants et qu'un écart assez important entre les perceptions des deux types d'acteurs pourrait constituer un indice de faibles compétences. C'est pourquoi nous avons réalisé une analyse de régression pour tenter d'expliquer les compétences en littératie par les différences de réponses aux questions portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Dans l'ensemble, aussi bien en 9e qu'en 11e, ces écarts ne semblent pas avoir beaucoup d'effet sur les compétences des élèves. En 9e, seules des différences de réponses à la question 6 (objectifs de la lecture pendant les cours, lors des devoirs ou des épreuves) semblent avoir un impact (faible) sur les compétences en lecture. On ne constate aucun effet pour l'écriture.

En 11e, même si les parts de variance expliquées restent très faibles (inférieures à 10%), des écarts entre perceptions des enseignants et élèves dans deux questions (3 et 4) semblent avoir un effet sur les compétences en lecture. Il s'agit de deux questions liées à des aspects métacognitifs : dans un cas, ce sont des pratiques de contrôle par l'élève et dans l'autre, de discussion sur le texte qui a été lu.

On peut faire le même constat concernant l'écriture (question 9). Cette question traite de la contextualisation mise en place par l'enseignant avant l'écriture d'un texte.

Pour terminer, nous nous sommes aussi intéressées à l'impact des pratiques déclarées des enseignants. On peut en effet faire l'hypothèse que les pratiques déclarées des enseignants dans les cours de français peuvent avoir un effet sur les compétences des élèves. Or, on observe un effet de certaines pratiques sur les compétences en écriture : part élevée de la variance expliquée pour la 11e (28% expliqués par les questions 9, 11 et 13 soit contextualisation de l'activité d'écriture, contrôle lors de la production et objectifs de l'activité) mais inexistante en 9e. Ces résultats vont dans le sens d'une évolution de la relation entre perceptions et performances, ce qui est assez rassurant.

On ne constate pas le même type de phénomène pour la lecture. En effet, alors qu'en 9e on observait une part de variance expliquée relativement élevée (23% expliqués par la question 6 qui porte sur la perception des buts de la lecture lors des cours, des devoirs ou d'une épreuve), elle est faible en 11e (inférieure à 10%).

Synthèse

De manière générale, les perceptions des élèves sont plus négatives pour les enseignants d'allemand que celles pour ceux de français et de géographie. En 9e, on observe des corrélations positives et statistiquement significatives entre les scores obtenus par les élèves en lecture et deux dimensions positives du QTI, le *leadership* et l'*indulgence*, et des corrélations négatives avec l'*incertitude*, pour la géographie. Les liens entre la perception des interactions maitre-élève sont moins présents pour l'écriture : on observe uniquement une corrélation significative entre les scores en écriture et le *leadership*. Par ailleurs, on ne constate pas de liens entre compétences en lecture ou en écriture et interactions élèves-enseignant pour les deux autres disciplines, français et géographie en 9e.

En 9e, 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 de géographie (*punition* et *incertitude*) et la troisième à celles de l'enseignant 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. Ces résultats ne se retrouvent pas en 10e ni en 11e : en 10e seule une très faible part de

variance est expliquée par l'*insatisfaction* en français pour la lecture mais rien pour l'écriture. Le même type de constat peut être fait en 11e.

De manière globale, on observe des différences de perception relativement marquées entre l'allemand et la géographie. Pour les enseignants d'une discipline donnée, les perceptions des élèves restent relativement stables à l'exception du français, discipline pour laquelle on observe une évolution positive.

Quand on définit des groupes en fonction des perceptions des élèves pour les trois disciplines, on constate qu'il n'y a pas de différences de performance selon les groupes.

Si l'on compare les perceptions des élèves avec l'auto-évaluation de leurs enseignants, on s'aperçoit que les enseignants s'auto-évaluent systématiquement plus positivement que les élèves ne les perçoivent. Les écarts sont toutefois nettement plus faibles pour le français, surtout en 9e.

Les attitudes concernant la lecture et l'écriture sont très proches. C'est le *sens* ou la *signification* que revêtent lecture et écriture qui donnent lieu aux valeurs les plus élevées au cours des trois années. Par contre, la *confiance* en ses compétences est la dimension pour laquelle on peut observer une évolution positive de la 9e à la 11e, ce qui est particulièrement intéressant.

Quand on observe les liens entre compétences et attitudes des élèves, on constate que le *sens* ou la *signification* (ainsi que *l'attitude globale pour la lecture*) ont un lien avec les compétences en lecture et en écriture, en 9e. De manière globale, parmi les attitudes par rapport à la lecture, *le sens attribué à la lecture* explique 16% des différences de scores en lecture. On ne peut pas faire les mêmes constats en 11e. Il n'y a pas de corrélations significatives entre les attitudes des élèves et leurs scores en lecture. Par contre, l'*effort*, le *sens* ainsi que l'*attitude globale* et la *discipline* donnent lieu à des corrélations avec les scores en écriture. L'analyse de régression réalisée pour la 11e confirme ces résultats : on n'observe aucun effet des différentes dimensions liées aux attitudes face à la lecture sur les scores dans ce domaine alors que pour l'écriture, l'*effort* et la *discipline/matière* expliquent 24% des différences de scores entre élèves (effet positif de l'effort et négatif de la discipline/matière).

Enfin, concernant l'enseignement de la lecture-écriture, on observe peu, voire pas de corrélations entre les perceptions des élèves et l'auto-évaluation des enseignants. De manière globale, les enseignants déclarent pratiquer les activités plus fréquemment que ne le perçoivent les élèves. Les écarts de perceptions semblent augmenter de la 9e à la 11e. Les élèves ne perçoivent pas le travail de contextualisation des enseignants. Cela peut sans doute s'expliquer en partie par le fait qu'on est en présence d'élèves plutôt en difficulté et ce constat témoigne de la nécessité de poursuivre.

Du point de vue des compétences, les corrélations sont peu élevées entre perceptions des élèves et scores en lecture ou en écriture. 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.

Les écarts de perception entre enseignants et élèves semblent par contre avoir un effet sur les compétences en lecture et en écriture, en particulier en 11e.

En résumé, il semblerait que les compétences en littératie soient davantage liées aux interactions maitre-élèves ainsi qu'aux attitudes des élèves par rapport à la lecture ou l'écriture qu'à la perception des différentes pratiques d'enseignement en lecture-écriture.

5. Le contexte extrascolaire

5.1 La littératie extrascolaire

Une des trois dimensions figurant dans le design du projet EVOLIT concerne les pratiques de littératie extrascolaires. En effet, on peut faire l'hypothèse que les compétences en littératie se développent non seulement à l'école mais également en dehors. C'est pourquoi nous nous sommes aussi intéressées au rôle des pratiques de littératie extrascolaires sur les compétences. Pour ce faire, nous avons utilisé le questionnaire « Contexte extrascolaire » mis au point par l'équipe hollandaise de C. Van Kruistum, P. Leseman et M. de Haan. Contrairement aux chercheurs hollandais qui ont utilisé d'autres instruments (cf. étude SALSA)[28], nous n'appréhenderons cette dimension que par ce questionnaire.

Ces chercheurs ont construit leur questionnaire en élargissant le concept de littératie qui, d'ordinaire, concerne essentiellement l'écrit (cf. notamment la littératie selon l'enquête PISA de l'OCDE 2000)[29]. Ainsi, la littératie peut également se présenter sous forme orale ou sous forme multimodale comme dans les nouveaux médias (e-mail, internet, etc.). En effet, les nouveaux médias sont considérés comme multimodaux car ils permettent des modes multiples d'interaction (visuelle, orale et écrite). Les différents types de littératie dépendent de plusieurs facteurs parmi lesquels figurent les « médiums » ou canaux utilisés (oral, écrit, multimodal). Par exemple, il y a une différence entre les activités suivantes : lire un roman, écouter les nouvelles à la radio ou regarder les nouvelles à la télévision. D'après les chercheurs hollandais, certaines qualités attribuées à l'écrit ne lui seraient pas spécifiques. Ils citent Wells (1987) qui distingue sept niveaux de littératie basés sur les processus cognitifs qui sont censés être impliqués. Ces niveaux varient de la simple capacité à décoder un message écrit au niveau le plus élevé consistant à agir et transformer la connaissance et l'expérience. C'est ce niveau que l'on nomme le *niveau épistémique* : ce niveau est un type de littératie qui n'est pas exclusivement spécifique aux livres mais peut également provenir de conversations dans des rassemblements de rue, politiques ou des conférences. Les médias électroniques pourraient également être associés à ce type de fonction mais il n'est pas certain que les jeunes les utilisent à des fins épistémiques. Si la définition utilisée dans l'enquête PISA comporte bien une dimension réflexive (notamment dans l'échelle *réfléchir sur la forme et le contenu*), les supports utilisés sont essentiellement écrits. En 2009, l'enquête PISA a d'ailleurs inclus un module de textes électroniques (non soumis aux élèves en Suisse) dans son évaluation de la littératie. Par ailleurs, dans cette étude, les élèves ont également répondu à un questionnaire sur leurs habitudes de lecture, y compris la lecture *on line* qui correspond à certaines pratiques de littératie extrascolaires figurant dans notre questionnaire. On y distingue deux dimensions : une lecture plutôt distrayante et visant les échanges sociaux et une autre plus informative ayant pour objectif la recherche d'informations sur internet (OCDE, 2011c). Comme on le verra plus loin, ces deux dimensions sont assez proches de deux des trois domaines définis dans le questionnaire (*social/distrayant* et *épistémique*). Les résultats d'une étude en cours sur l'enquête PISA 2009 (Soussi et al., à paraître 2013) montrent que la pratique de ces deux types de littératie électronique a un effet différencié sur les compétences en littératie : les pratiques de type plutôt informatif ont un effet positif, tandis que celles ayant plutôt pour objectif la distraction ou les échanges sociaux ont un effet plus négatif sur les compétences.

[28] Site Internet : http://www.salsa.socsci.uva.nl/project2_english.html

[29] La littératie est définie comme suit dans l'enquête PISA : « Comprendre l'écrit, c'est comprendre et utiliser des textes écrits mais aussi réfléchir à leur propos » (2001, p.22).

5.2 Construction du questionnaire

Le questionnaire utilisé (cf. annexe III) a été élaboré sur la base de la théorie des facettes (Guttman, 1969). Ces facettes peuvent se décliner en modalités (« structs ») et se regrouper en différentes combinaisons (« structuples ») de facettes et de modalités. Les différentes facettes des activités de littératie figurent dans la *Figure 5.1*.

Figure 5.1. Facettes et modalités contenues dans le questionnaire

Facettes	Modalités (« structs »)
A. Producteur/consommateur	a1 : productif/interactif a2 : de consommation
B. Modalité	b1 : non médiatisé b2 : modalité simple : orale b3 : modalité simple : écrite b4 : multimodale
C. Distance spatio-temporelle	c1 : en même temps et au même endroit c2 : en même temps mais pas au même endroit c3 : ni en même temps ni au même endroit
D. Distance sociale	d1 : petite distance sociale d2 : grande distance sociale
E. Domaine	e1 : instrumental e2 : social/distrayant e3 : épistémique

La facette A se compose de deux modalités ou « structs » : l'une qui concerne la *production* ou l'*interaction* (p. ex. écrire et parler), l'autre la *consommation* (p. ex. lire et écouter).

Pour ce qui concerne la facette B (*modalité, type de médium* ou *canal*), on a donc élargi la littératie à d'autres champs que l'écrit. Par ailleurs, la manière de médiatiser est centrale dans cette facette : par exemple la conversation dans la vie réelle diffère des nouveaux médias (dans le cas des messages instantanés) par le fait que le second est médiatisé. Cette facette prend en compte toutes ces dimensions : *non médiatisé* vs *médiatisé*, *modalité simple* vs *multimodale*, *écrit* vs *oral*.

La facette C *(distance spatio-temporelle)* se réfère à la quantité de contexte partagé entre les personnes. Deux personnes peuvent être *présentes en même temps et au même endroit*, ou être *présentes en même temps mais pas au même endroit* ou encore *ni l'un ni l'autre* (la quatrième modalité « éloigné du point de vue du temps et présent du point de vue de l'espace » n'a pas été prise en compte car difficile à opérationnaliser).

La facette D *(distance sociale)* prend en compte le type de rapport à l'autre selon le degré de familiarité : les amis et la famille sont socialement proches *(petite distance)* tandis que toutes les autres personnes sont distantes socialement *(grande distance)*. Par ailleurs, il y a des personnes que l'on rencontre ou que l'on pourrait rencontrer tandis qu'il y en a d'autres que l'on ne rencontrera jamais (cf. facette C).

Enfin, la facette E concerne le *domaine* d'une activité en lien avec sa fonction ou son but. Ainsi, utiliser un e-mail pour garder le contact est un exemple d'activité *sociale*, tandis qu'envoyer un e-mail pour prendre/donner un rendez-vous est un exemple d'activité *instrumentale* (fonctionnelle). La dimension *épistémique* porte sur le transfert de connaissance et de culture : p. ex. lire un livre scolaire ou aller au théâtre. Ce sont les domaines social/distrayant et épistémique qui se rapprochent des deux dimensions de la lecture « on line » prises en compte dans l'étude PISA.

La combinaison des facettes et des « structs » ou modalités permet de créer des « structuples » dont voici deux exemples :

(i) productif - multimodal - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction : *utiliser MSN pour garder le contact avec des amis* ;

(ii) productif - oral - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction : *téléphoner à un ami pour garder le contact.*

Les activités de littératie peuvent être caractérisées au moyen de ces combinaisons. Le questionnaire a été construit en fonction des quatre dimensions ou facettes (*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) regroupées dans des combinaisons dans le but d'en opérationnaliser la majorité et d'appréhender ainsi 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. Toutefois, certaines combinaisons sont impossibles à concrétiser : p. ex. *non médiatisé* et *lieu* et *moment différents*. Par ailleurs, la construction du questionnaire repose sur la plausibilité des situations proposées qui doivent être signifiantes au niveau de la vie quotidienne des élèves. Ainsi, il comporte en tout 56 combinaisons.

Enfin, des profils ont pu être définis en considérant les styles de vie des jeunes en matière de médias. Ces styles se basent sur le concept de style de vie en matière de médias tel que le définissent Livingstone et Bovill (1999) et repris par Van Kruistum, Leseman et de Haan (2012). D'après ces auteurs, les jeunes diffèrent au niveau de leur manière de structurer leur temps de loisir. En sélectionnant un certain nombre de pratiques considérées comme particulièrement significatives des styles de vie des jeunes en matière de médias, les auteurs ont ainsi défini des combinaisons de pratiques différenciant le mieux les élèves en prenant en compte le type de *médium* (face à face, texte écrit, canal multimodal synchrone ou en direct, multimodal différé), la *distance sociale* (petite quand il s'agit de pairs ou de la famille, grande quand il s'agit des enseignants ou d'autres adultes) et enfin, les deux *domaines* les plus représentatifs et contrastés (social/distrayant et épistémique). Afin de mettre en évidence la diversité des styles de vie des jeunes concernant les médias, treize combinaisons ont pu ainsi être créées dont on trouvera plus loin le descriptif. Les médias se sont diversifiés et l'utilisation des nouvelles technologies y occupe une place importante qui n'est toutefois pas homogène et dépend des objectifs visés.

Le questionnaire comprend différentes parties : I) toi et ta famille (renseignements généraux sur l'élève et sa famille du point de vue sociodémographique et des objets technologiques possédés et à sa disposition ; II) contact avec la vie de tous les jours (discussions avec amis, famille ou pair, demande de renseignement, fréquentation de théâtre, etc.) ; III) médias, IV) sites internet. Il comporte en tout 72 questions. Les modalités de réponses varient selon le type de question. Pour les 56 combinaisons, l'élève doit répondre en termes de fréquence (moins que dans l'original hollandais) de *jamais* à *tous les jours* (échelle en quatre points, de 1 à 4) en indiquant dans quelle langue il pratique l'activité. Au début des parties II, III et IV figure une question générale sur l'utilisation des différents médias ou sites web déclinée également en fréquence mais plus détaillée (*jamais, moins d'une fois par mois, au moins une fois par mois, au moins une fois par semaine, presque tous les jours, 1 à 2 heures par jour, plus de 2 heures par jour*).

5.3 Échantillon et contexte

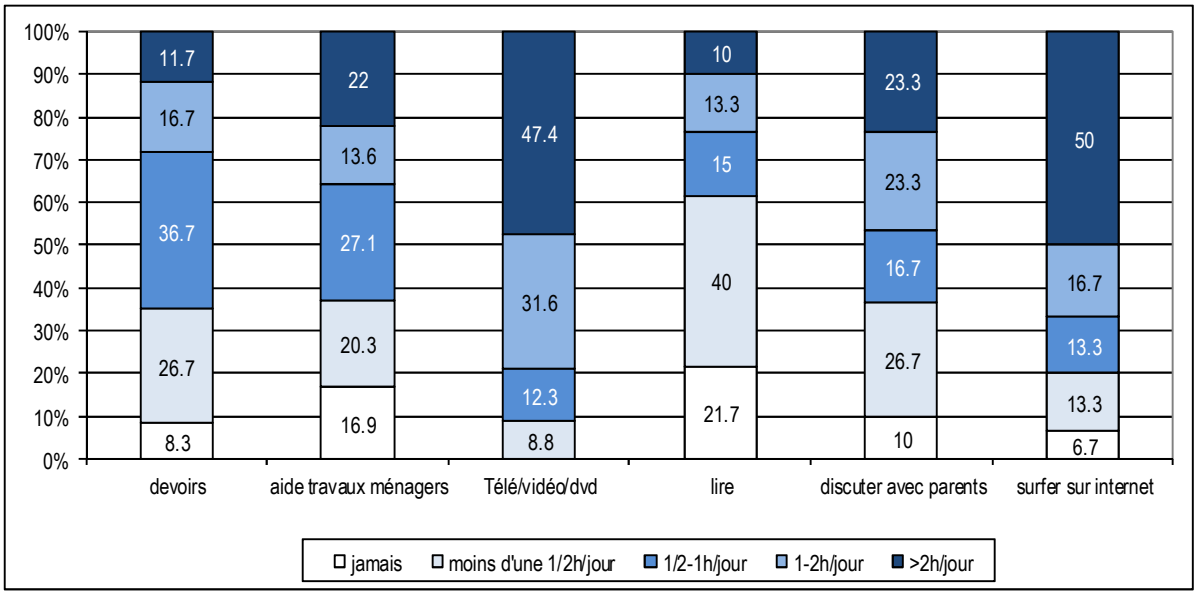
Rappelons qu'au départ, l'échantillon en 9e se composait de 60 élèves répartis en deux catégories équivalentes (francophones et allophones) d'après les informations contenues dans la base de données scolaires (nBDS). Toutefois, quand on demande aux élèves quelle(s) langue(s) ils parlent à la maison, on obtient des informations un peu différentes : 43% ne parlent que le français, 42% une autre langue seulement (portugais, italien, espagnol, albanais principalement) et 15% le français ainsi qu'une autre langue. Ils sont donc 57% à parler une autre langue que le français à la maison.

De plus, ils déclarent à 71% lire dans une autre langue que le français (principalement les mêmes que celles parlées, auxquelles s'ajoutent parfois l'anglais ou l'allemand, langues plutôt scolaires). Ils sont encore plus nombreux à déclarer écrire dans une autre langue (78%).

5.4 Les pratiques de littératie extrascolaires en 9e

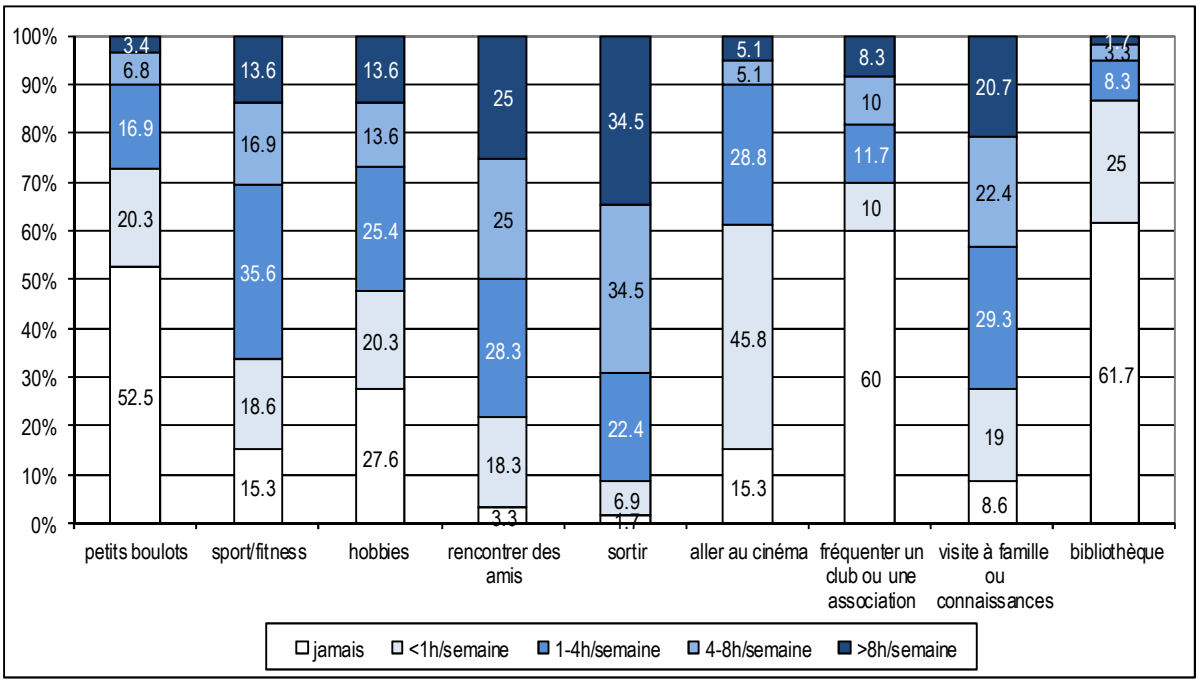
Le temps consacré à différentes activités qui se déroulent à la maison (devoirs, travaux ménagers, télévision, lecture, discussions avec parents et surf sur internet) est assez variable selon le type d'activité *(Figures 5.2 et 5.3)* : viennent en tête la télévision (moyenne de 4.18 sur une échelle de 5, c'est-à-dire au moins *une à deux heures par jour*) et le surf sur internet (3.90), c'est-à-dire 1-2h par jour environ, la lecture et les devoirs étant les moins fréquents (respectivement 2.5 et 2.98, c'est-à-dire moins d'une demi-heure par jour). La majorité des élèves interrogés regardent tous les jours la télévision et surfent sur internet au moins une heure par jour, alors qu'ils ne sont que 28% à consacrer ce même laps de temps aux devoirs et moins d'un quart à la lecture.

Figure 5.2. Temps consacré à différentes activités pratiquées à la maison



Une autre série d'activités se déroulant davantage à l'extérieur (petits boulots, sport, hobbies, rencontrer des amis, sortir, aller au cinéma, fréquenter un club ou une association, visites à la famille, bibliothèque) rencontre moins de succès : les deux plus fréquentes (3.5 et 3.09) sont *rencontrer des amis en dehors de l'école* et *sortir*. La moitié des élèves déclarent rencontrer des amis au moins 4h par semaine et près de 70% sortir, ce qui n'a rien d'étonnant avec des élèves de cet âge pour lesquels l'aspect social est très important. Trois activités sont particulièrement rares puisque plus de la moitié des élèves déclarent ne jamais les pratiquer : *aller à la bibliothèque*, *faire des petits boulots* ou *fréquenter un club ou une association*. Relevons également que certains élèves consacrent plus de 2h par jour à plusieurs activités (en dehors de l'école), ce qui peut paraître étonnant. Lors des passations, ils nous ont précisé qu'ils les effectuaient en même temps.

Figure 5.3. Temps consacré à différentes activités de loisirs



Au moment de l'enquête, entre 2008 et 2011, les trois quarts des élèves ont un téléphone portable, presque tous les foyers ont un ordinateur et un accès internet et un peu moins de la moitié un ordinateur dans leur chambre.

Certaines activités liées aux médias sont particulièrement fréquentes, c'est-à-dire utilisées *au moins 1h par jour* : les e-mails (35%), une webcam (28.8%), le téléphone (49.2%) ou encore des jeux d'ordinateur (45%), la télévision (50%) ou encore la messagerie instantanée MSN (45%). Les activités liées à l'écrit (lecture de journaux ou de magazines, rédaction de petits mots) sont par contre peu fréquentes. Il est intéressant de relever que l'utilisation d'une webcam partage les jeunes puisque si 29% en utilisent une tous les jours, près de 36% n'en utilisent *jamais*.

Figure 5.4a. Temps consacré à l'utilisation de différents médias

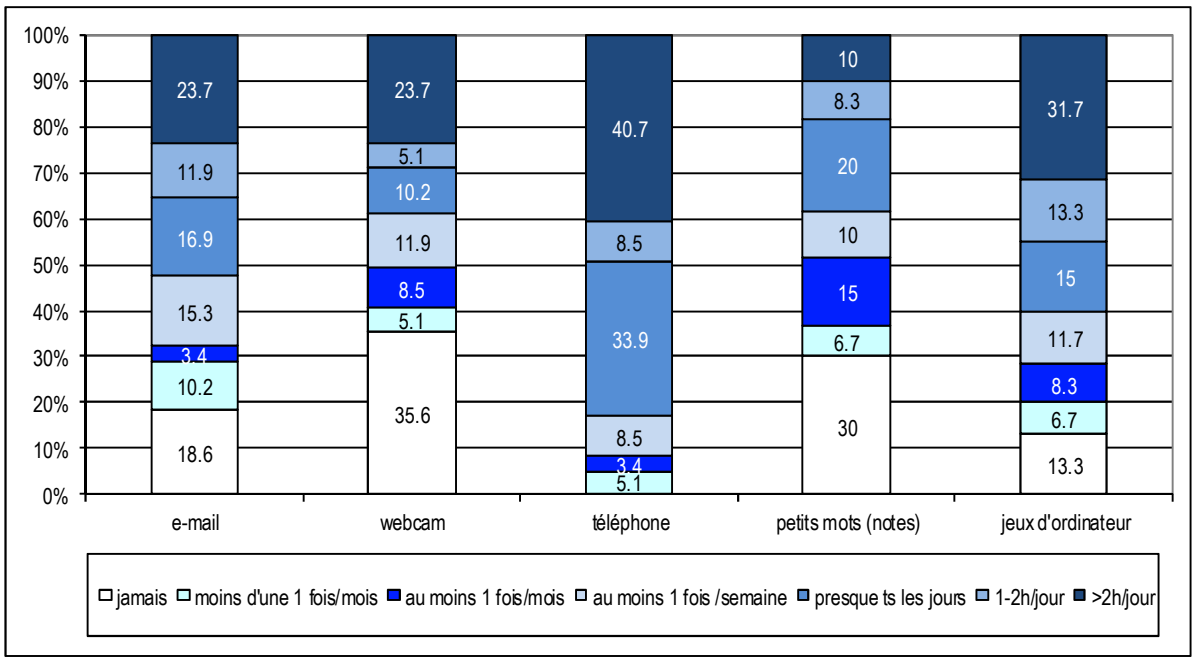
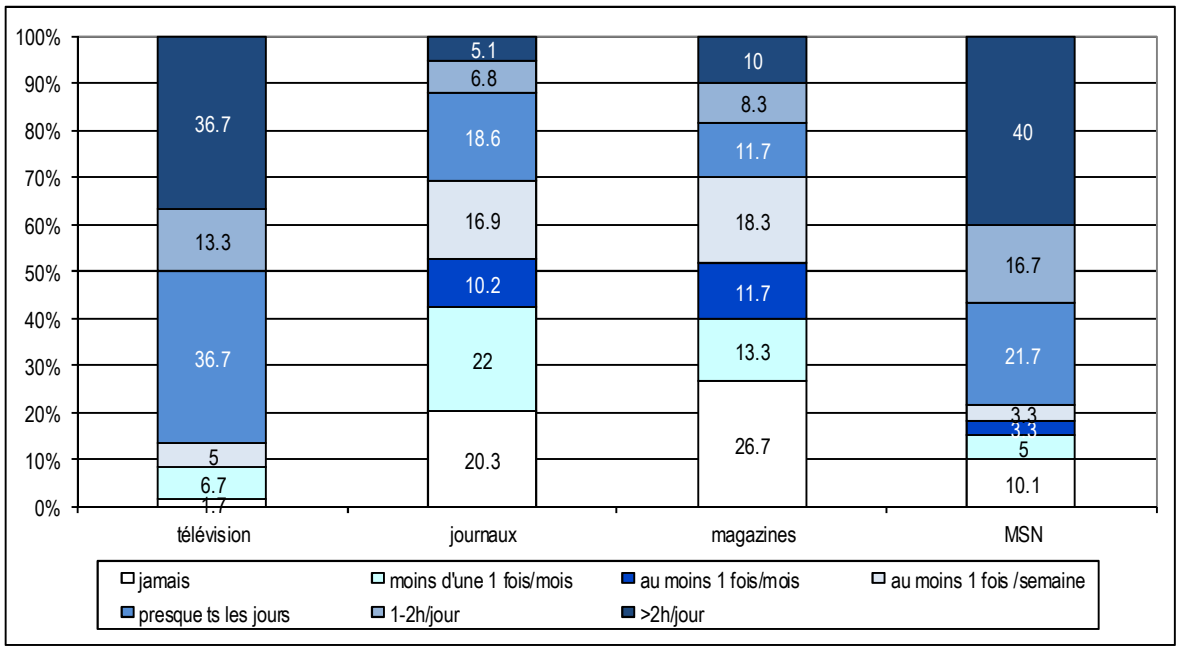


Figure 5.4b. Temps consacré à l'utilisation de différents médias



Certaines activités se différencient du point de vue du temps qu'y consacrent les garçons et les filles, nettement plus rarement en fonction de la langue parlée à la maison. Ainsi, aider aux travaux ménagers est, comme on pouvait s'y attendre, davantage pratiqué par les filles tandis que faire des petits boulots à côté de l'école ou pratiquer un sport, notamment, sont des activités davantage pratiquées par les garçons. Au fil des années, les activités se différenciant en fonction du genre sont plus nombreuses. Rendre visite à la famille est en moyenne davantage le fait des allophones.

En matière de médias, on observe aussi des différences en fonction du genre, mais également en fonction de la première langue parlée à la maison. Ainsi, les filles lisent plus souvent des magazines ou les journaux, regardent plus fréquemment la télévision, utilisent plus fréquemment YouTube ou une page personnelle que les garçons. Ces derniers jouent nettement plus souvent aux jeux d'ordinateurs ou consultent des sites de jeux (notamment en 11e). Les pratiques différenciant les élèves francophones et allophones sont davantage variables selon les degrés.

Nous allons présenter les résultats en fonction de trois niveaux : celui des combinaisons (ou structuples), celui des modalités ou sous-facettes (structs) et enfin celui des facettes.

5.4.1 Analyse au niveau des combinaisons

Les résultats sont présentés ici en donnant la fréquence des activités à proprement parler mesurées par les items. Sont indiquées les moyennes de réponses des 60 élèves. L'échelle varie de 1 *(jamais)* à 4 *(tous les jours)* et la moyenne se situe à 2.5. Le premier tableau rend compte des activités les plus pratiquées par les élèves, c'est-à-dire obtenant des valeurs supérieures à 3 (ce qui correspond à une fréquence d'au moins une fois ou deux par semaine, voire tous les jours – valeur 4).

Items les plus fréquents

Figure 5.5. Pratiques les plus fréquentes en 9e

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

De manière générale, les pratiques déclarées comme les plus fréquentes par les élèves 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.

On peut mettre en évidence quelques points communs entre ces différentes pratiques : elles ne portent jamais sur le domaine épistémique, ne se présentent pas sous forme orale ou écrite mais sont multimodales ou non médiatisées, font appel à une petite distance sociale et sont assez étonnamment plutôt de type productif/interactif que consommateur.

Items les moins fréquents

Les activités les moins pratiquées sont celles dont la fréquence se situe entre *jamais* et *1 à 2 fois par mois* (valeur inférieure à 2).

Figure 5.6. Pratiques les moins fréquentes en 9e

Items / combinaison	Moyenne (écart-type)
Envoies-tu parfois un SMS à un numéro public p. ex. pour voter pour des candidats de la Star Academy ? *Productif/interactif - multimodal - moment et lieux différents - grande distance sociale - instrumental*	1.59 (1.02)
Écris-tu parfois un article p. ex pour le journal de l'école ou celui d'un club ? *Productif/interactif - modalité simple : écrit - grande distance sociale - épistémique*	1.59 (1.01)
Téléphones-tu parfois à une entreprise pour poser une question ou faire une réclamation ? *Productif/interactif - modalité simple : oral - même moment, lieu différent - grande distance sociale - épistémique*	1.56 (1.0)
Téléphones-tu parfois à un numéro général comme les renseignements, p. ex pour des informations pratiques concernant un déplacement ou un voyage ? *Productif/interactif - modalité simple : oral - même moment, lieu différent - grande distance sociale - instrumental*	1.50 (0.92)
Écris-tu parfois une lettre commerciale p. ex pour une question ou une plainte à une société ? *Productif/interactif - modalité simple : écrit - moment et lieux différents - grande distance sociale - épistémique*	1.42 (0.85)

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 éloigné des proches que sont amis et famille) et ne concernent jamais le domaine social ou de loisirs.

5.4.2 Analyse au niveau des modalités ou sous-facettes (structs)

Une autre manière d'analyser les données consiste à se centrer sur une facette (par exemple, les activités de littératie de type consommation) en variant d'autres paramètres, par exemple le type de médias.

Figure 5.7. Fréquence d'utilisation de différents médias

Écoutes-tu parfois la radio pour savoir ce qui se passe dans le monde, p. ex. les nouvelles ? *Consommateur - modalité simple : oral - même moment, lieu différent - grande distance sociale - épistémique*	2.26 (1.24)
Lis-tu parfois un journal pour savoir ce qui se passe dans le monde ? *Consommateur - modalité simple : écrit - moment et lieux différents - grande distance sociale - épistémique*	2.60 (1.20)
Regardes-tu parfois la télévision pour savoir ce qui se passe dans le monde, p. ex. le journal télévisé (JT) ? *Consommateur - multimodal - moment et lieux différents -grande distance sociale - épistémique*	2.85 (1.19)

Pour ces trois activités de littératie de type consommation faisant appel à une grande distance sociale et portant sur le domaine épistémique, la fréquence est proche de la moyenne : écouter la radio est une pratique peu courante chez les élèves, la lecture d'un journal se situe un peu au-dessus de la moyenne et c'est regarder la télévision qui semble le plus pratiqué même si sa fréquence n'est pas très élevée.

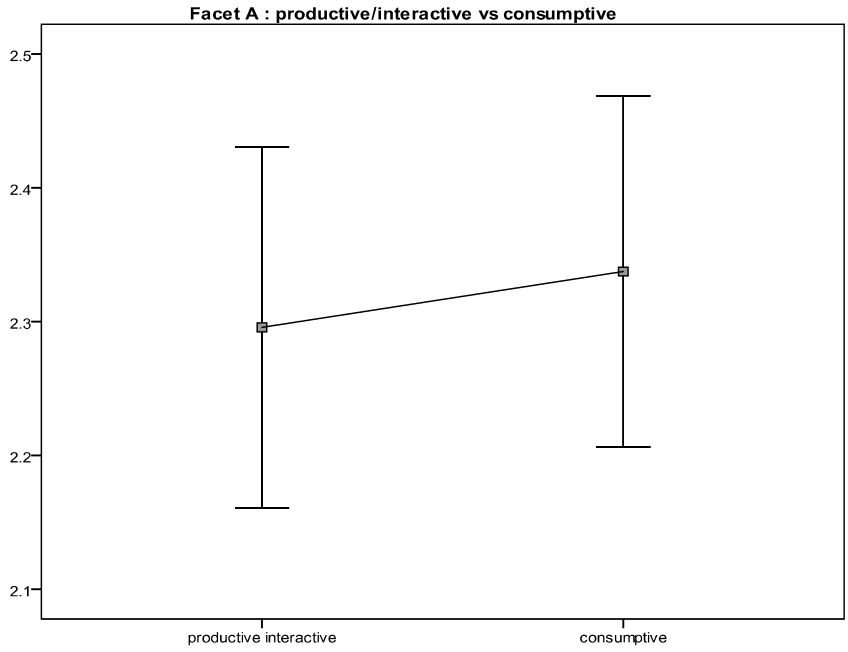
5.4.3 Analyse au niveau des modalités

A ce niveau, les résultats sont présentés sous forme de moyennes de réponses aux différents items qui composent la facette et sont illustrés par des « barres d'erreur » *(error bars)* qui permettent de montrer la moyenne de la catégorie et 95% de l'intervalle de confiance de cette moyenne.

Facette A : productif/interactif - de type consommation

Chez les élèves de notre échantillon, les activités de type production/interaction ou de type consommation ne diffèrent pas statistiquement du point de vue de leur fréquence. Les premières obtiennent une moyenne de 2.30 et les secondes de 2.34. On peut s'étonner que les activités de type consommation ne soient pas plus élevées alors que l'on entend très souvent dire que les élèves sont très consommateurs.

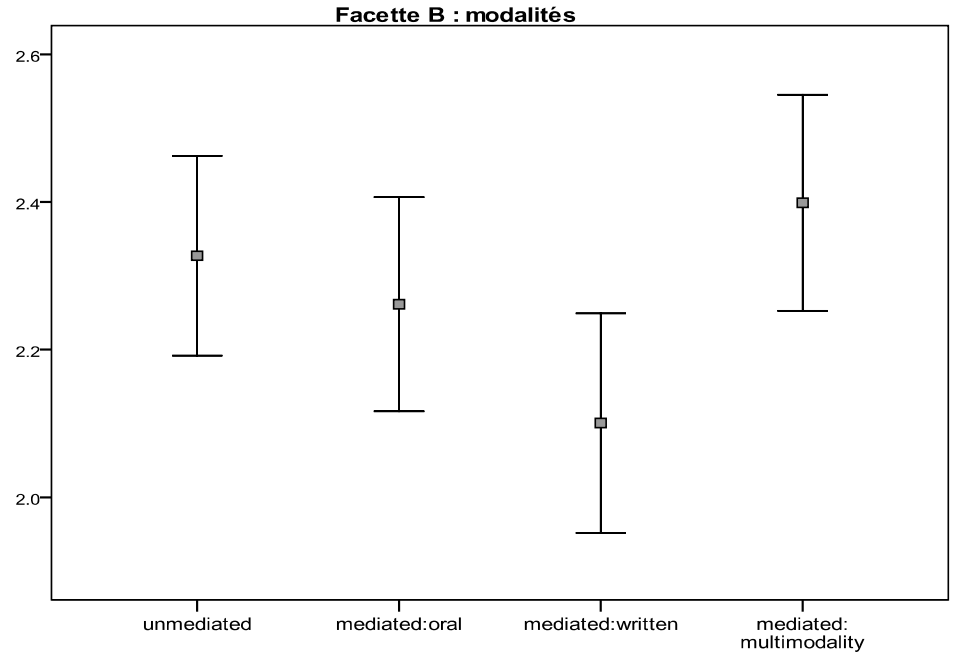
Figure 5.8. Fréquence des activités de type productif/interactif et consommation



Facette B : modalités

On n'observe pas de grandes différences entre les quatre différentes modalités, même si la multimodale est la plus fréquente (2.41) et se différencie statistiquement de l'orale (2.28, p=0.05) et de l'écrite (2.10, p=0.01) dont la fréquence moyenne est la plus faible. Quant à la modalité non médiatisée (2.33) elle diffère essentiellement de l'écrite (p=0.01). Relevons qu'entre la modalité orale et écrite, les différences sont faibles (significatives à p=0.10).

Figure 5.9. Fréquence des activités en fonction du type de canal

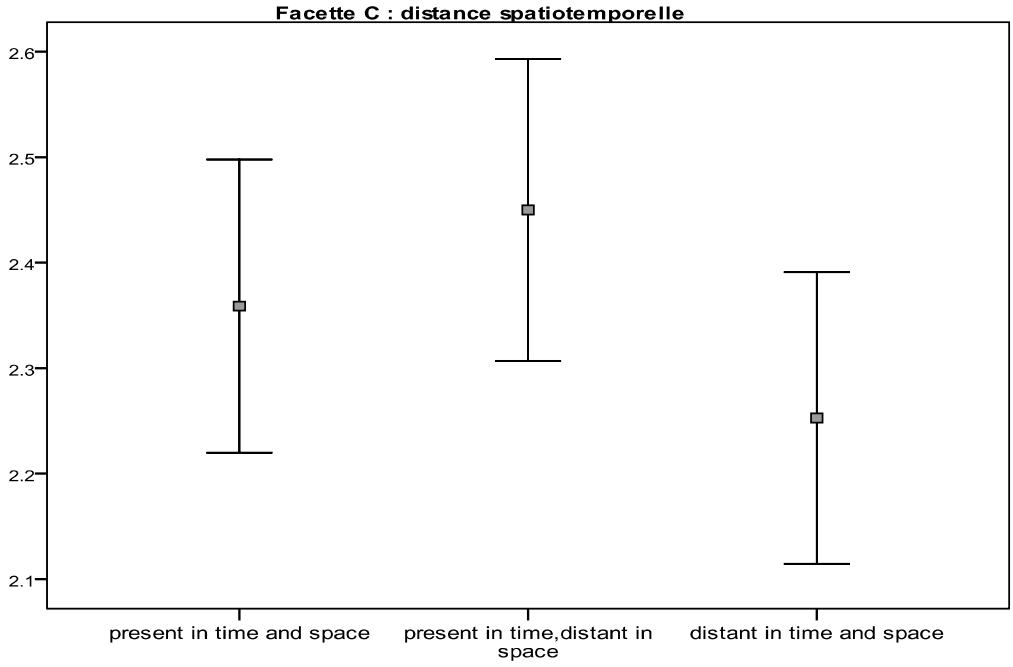


Facette C : distance spatio-temporelle

Deux modalités se distinguent statistiquement : le fait de se situer au même moment et dans un lieu différent (2.45), qui se distingue de celle consistant à se situer à un autre moment et dans un lieu différent (2.25, p=0.01), qui s'avère être la moins pratiquée. La troisième avec une fréquence intermédiaire (2.36) ne diffère ni de l'une ni de l'autre.

Il serait intéressant de voir ce qu'il en est si l'on exclut les activités en relation avec la télévision qui peuvent avoir un effet sur cette dimension.

Figure 5.10. Fréquence des activités en fonction de la distance spatiotemporelle



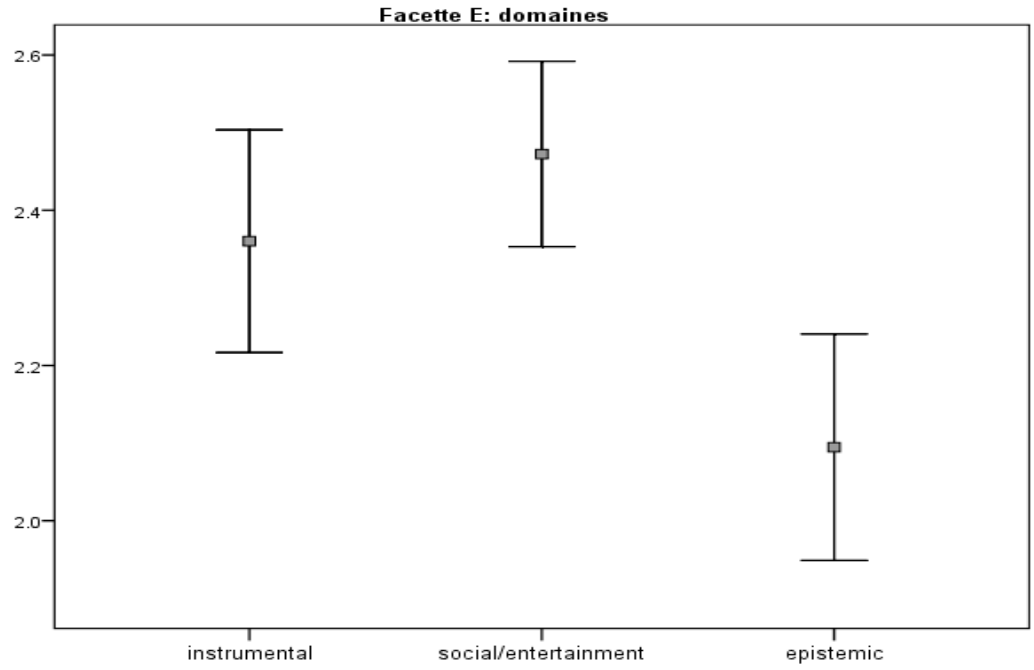
Facette D : distance sociale

On observe des différences relativement importantes entre les activités faisant appel à une petite distance sociale (amis, famille) qui sont les plus fréquentes (2.53) et celles qui font appel à une grande distance sociale (2.17). Les différences sont significatives à p=0.01.

Facette E : domaines

Pour cette dernière facette, les différences entre les trois modalités (instrumental, social/distraction et épistémique) sont toutes statistiquement significatives : à p=0.01 pour épistémique vs instrumental et social/distraction, et à p=0.05 entre instrumental et social/distraction. Comme on pouvait s'y attendre compte tenu de l'âge des élèves, l'activité la plus fréquente est de type social/distraction (2.47). La modalité « instrumentale » vient ensuite (2.36), la moins fréquente étant celle portant sur des contenus épistémiques (2.1).

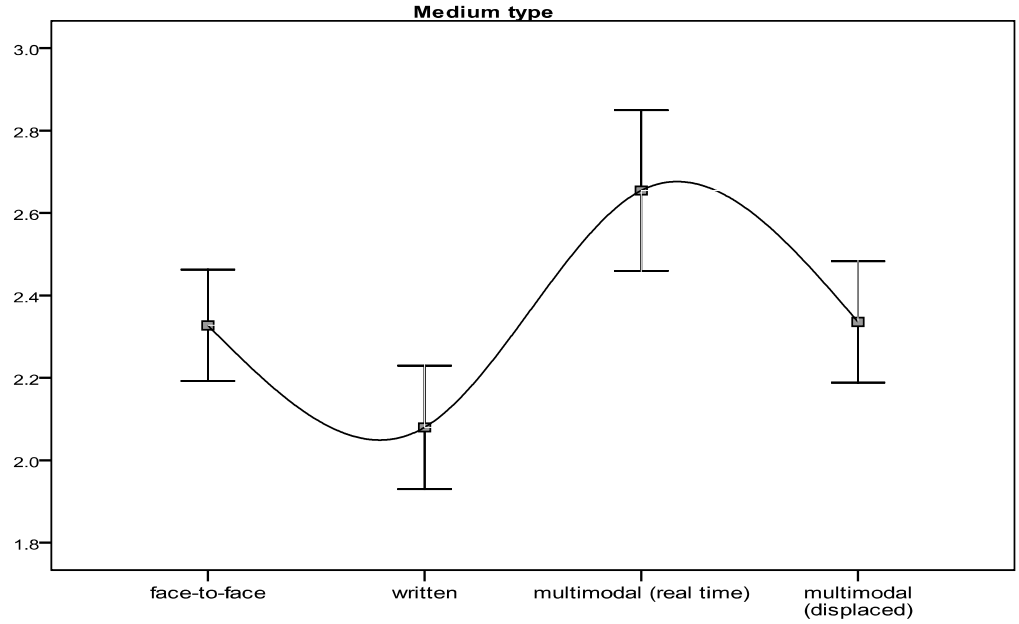
Figure 5.11. Fréquence des activités en fonction du domaine



Il a paru également intéressant de combiner les modalités et la distance spatiotemporelle en construisant le type de médium (face à face, écrit, multimodal en temps réel et multimodal en différé) afin de définir des types plus globaux de pratiques.

C'est la catégorie multimodale en temps réel qui obtient la fréquence la plus élevée (2.65), celle portant sur l'écrit donnant lieu à la moins élevée (2.1), les deux autres – *face à face* et *multimodale différée* – se situant à mi-chemin (respectivement 2.33 et 2.34). Les différences sont toutes significatives à p=0.01.

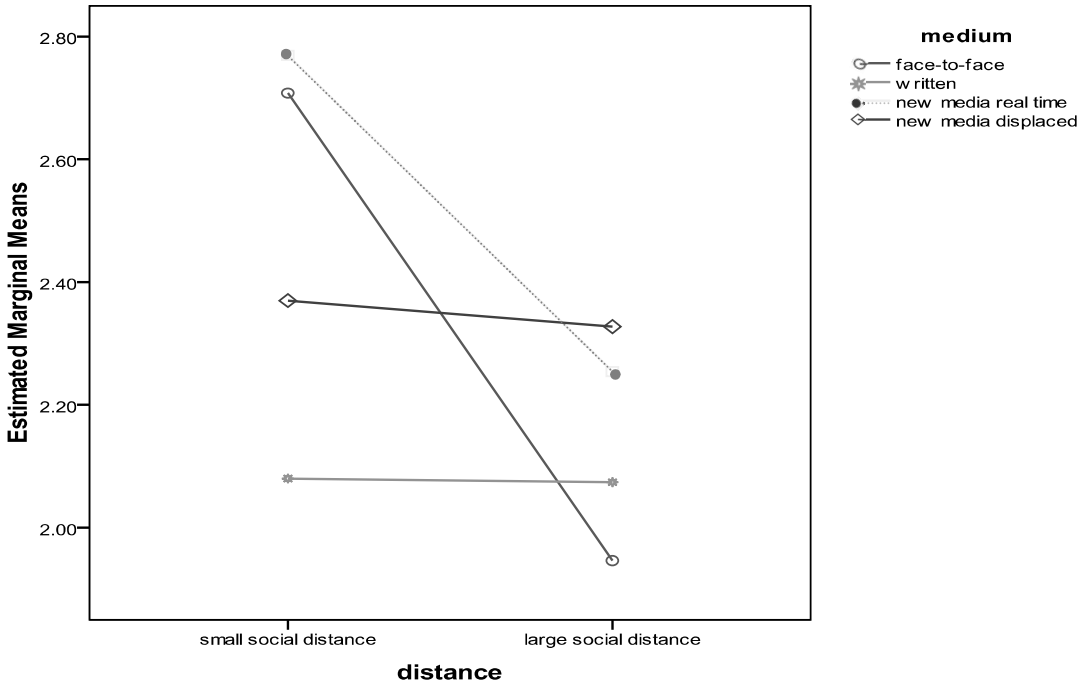
Figure 5.12. Fréquence des activités en fonction du type de médium



Type de médium et distance sociale

Il est également intéressant d'observer les effets de la dimension « distance sociale » sur le type de médium.

Figure 5.13. Comparaison de la fréquence des activités selon la distance sociale et le type de médium



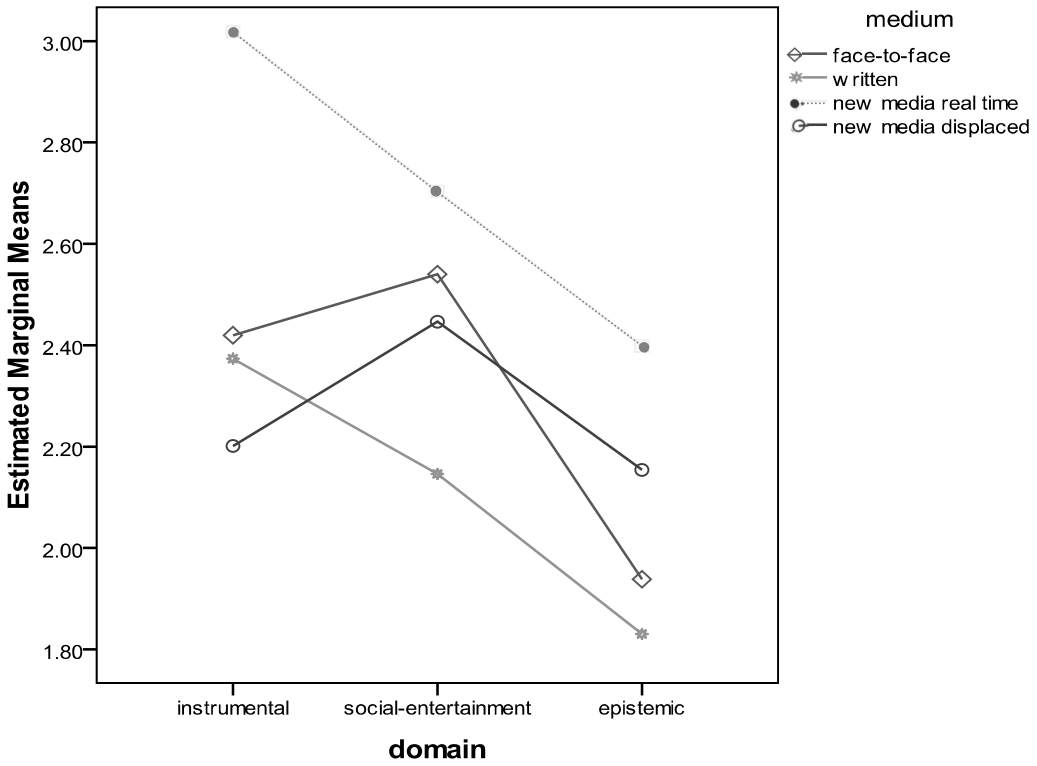
Les tests multivariés mettent en évidence des différences significatives aussi bien entre les différents types de médium qu'entre les deux distances, ainsi qu'au niveau des interactions entre le type de médium et les distances sociales. L'effet de la distance varie toutefois selon le type de médium : ainsi pour les deux types de médium les plus fréquents (face à face et nouveaux médias en temps réel), on

observe une différence selon le type de distance sociale (au profit d'une distance considérée comme petite), tandis que pour les deux autres il n'y a pas d'effet.

Type de médium et domaines

Si l'on observe les effets de la dimension « domaine » sur le type de médium, on constate des différences significatives aussi bien entre les différents types de médium qu'entre les trois domaines, mais également au niveau des interactions entre les deux dimensions. De manière générale, c'est la modalité « face à face » qui est la plus fréquente. Pour ce qui concerne les trois domaines, on observe des différences selon le type de médium : s'il s'agit de la modalité face à face ou écrite, le domaine instrumental est le plus utilisé d'après les déclarations des élèves dans le cas des nouveaux médias (en temps réel ou en différé), la modalité sociale/distraction est plus fréquente que l'instrumentale. Quel que soit le type de médium, le domaine épistémique est comme on pouvait le supposer le moins valorisé.

Figure 5.14. Comparaison de la fréquence des activités selon le domaine et le type de médium



Les grandes catégories de pratiques de littératie extrascolaires

Afin de mettre en évidence les styles de vie des jeunes en matière de médias, des combinaisons prenant en compte différentes dimensions (type de médium, distance sociale et domaine) ont été définies et donnent lieu à 13 combinaisons (sur 16 potentielles) ; en voici la liste *(Figure 5.15)*.

Figure 5.15. Liste récapitulative des combinaisons de pratiques

Pratiques de littératie extrascolaires	Exemples d'item
A : face à face, petite distance sociale, social/distrayant	*Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou famille) ?*
B : face à face, petite distance, épistémique	*Parles-tu avec tes amis ou les membres de ta famille de sujets sociaux (p.ex. politique ou environnement) ?*
C : face à face, grande distance sociale, social/distrayant	*As-tu parfois de petites discussions avec quelqu'un que tu ne connais pas très bien, p. ex. avec un voisin ou un commerçant ?*
D : face à face, grande distance sociale, épistémique	*Vas-tu parfois au théâtre ?*
E : écrit, petite distance sociale, social/distrayant	*Reçois-tu parfois une lettre ou une carte postale d'un ami ou d'un membre de la famille ?*
F : écrit, grande distance sociale, social/distrayant	*Lis-tu parfois un magazine pour le plaisir, p. ex. sur la mode ou les jeux d'ordinateur ?*
G : écrit, grande distance sociale, épistémique	*A la maison, lis-tu parfois des livres instructifs, p. ex. des manuels scolaires ?*
H : synchronisé multimodal, petite distance sociale, social/distrayant	*Utilises-tu parfois MSN pour garder le contact avec tes amis ou ta famille ?*
I : synchronisé multimodal, petite distance sociale, épistémique	*Utilises-tu parfois MSN pour expliquer des devoirs à des amis ou des camarades de classe ?*
J : synchronisé multimodal, grande distance sociale, social/distrayant	*Joues-tu parfois avec des jeux vidéo en ligne, p. ex. 'Second Life' ou 'World of Warcraft' ?*
K : différé multimodal, petite distance sociale, social/distrayant	*Envoies-tu parfois des SMS à tes amis ou à ta famille pour garder le contact ?*
L : différé multimodal, grande distance sociale, social/distrayant	*Regardes-tu parfois la télévision pour te détendre, p. ex. les séries ou les dessins animés ?*
M : différé multimodal, grande distance sociale, épistémique	*Surfes-tu parfois sur Internet pour trouver des informations éducatives, p. ex. Wikipédia ?*

La *Figure 5.16* illustre les moyennes obtenues aux différentes combinaisons de pratiques. Globalement, les pratiques face à face, faisant appel à une petite distance sociale, c'est-à-dire mettant en scène des pairs ou la famille et portant sur un domaine social ou distrayant sont celles qui obtiennent les valeurs les plus élevées. A l'autre extrême, on trouve des pratiques face à face, portant sur le domaine épistémique, auprès d'adultes ne faisant pas partie de la famille, ou celles portant sur de l'écrit, avec des pairs ou la famille, se référant au domaine social/distrayant.

Étant donné que les études mettent souvent en évidence des pratiques différenciées entre filles et garçons, nous avons aussi analysé les résultats en fonction du *genre*. Dans l'ensemble, on observe peu de différences entre les genres à quelques exceptions près. En moyenne, les filles déclarent pratiquer plus fréquemment des activités face à face, avec des proches, portant sur le domaine social/distrayant ainsi que des activités multimodales différées avec des proches, portant sur le domaine social/distrayant. Les garçons, quant à eux, disent pratiquer davantage des activités face à face, avec des adultes non proches et portant sur le domaine épistémique, des activités multimodales en direct, avec des adultes non proches, portant sur le domaine social/distrayant ou encore des activités portant sur l'écrit, avec des adultes non proches, faisant appel au domaine épistémique. Les différences ne sont pas forcément très importantes mais certains résultats peuvent paraître étonnants.

Nous avons aussi regardé ce qu'il en était par rapport à la *première langue parlée*, cette dimension étant importante dans le domaine de la littératie et dans la constitution de notre échantillon. Il ressort de l'analyse de variance que seules deux pratiques donnent lieu à des différences statistiquement significatives entre francophones et allophones : l'utilisation de pratiques écrites auprès de proches et faisant appel au domaine social/distrayant au profit des francophones et les activités multimodales

pratiquées en différé auprès de proches et portant également sur le domaine social/distrayant au profit des allophones. On peut faire l'hypothèse aussi bien pour ce qui concerne le genre que la langue parlée à la maison que l'on a affaire à un groupe d'élèves plutôt en difficulté au niveau de la littératie et qui se différencient peu au niveau des pratiques.

Figure 5.16. Pratiques de littératie extrascolaires en fonction du genre et la langue parlée à la maison

		genre			langue parlée à la maison		
	total	garçon	fille	F	français	autres langues	F
	moyenne	moyenne	moyenne		moyenne	moyenne	
face à face, petite distance sociale, social/distrayant	3.13 (0.95)	2.88 (0.99)	3.37 (0.85)	3.68*	2.92 (1.02)	3.33 (0.84)	2.56
face à face, petite distance sociale, épistémique	2.05 (0.95)	2.12 (0.86)	1.98 (1.03)	0.27	2.10 (0.94)	2.00 (0.97)	0.14
face à face, grande distance sociale, social/distrayant	1.85 (0.76)	1.86 (0.82)	1.83 (0.71)	0.02	1.74 (0.83)	1.94 (0.68)	0.94
face à face, grande distance sociale, épistémique	1.59 (0.92)	1.88 (1.13)	1.31 (0.55)	5.36**	1.68 (0.95)	1.50 (0.91)	0.48
écrit, petite distance sociale, social/distrayant	1.92 (0.85)	1.99 (0.93)	1.86 (0.78)	0.31	2.19 (0.83)	1.68 (0.80)	4.85**
écrit, grande distance sociale, social/distrayant	2.37 (0.81)	2.44 (0.82)	2.30 (0.82)	0.39	2.35 (0.84)	2.40 (0.80)	0.05
écrit, grande distance sociale, épistémique	2.04 (0.68)	2.28 (0.74)	1.81 (0.53)	7.22***	2.00 (0.70)	2.07 (0.67)	0.16
synchronisé multimodal, petite distance sociale, social/distrayant	2.94 (0.86)	2.85 (0.87)	3.04 (0.87)	0.64	2.75 (1.00)	3.13 (0.67)	2.64
synchronisé multimodal, petite distance sociale, épistémique	2.47 (0.93)	2.56 (0.85)	2.38 (1.01)	0.47	2.59 (1.03)	2.37 (0.84)	0.67
synchronisé multimodal, grande distance sociale, social/distrayant	2.17 (1.22)	2.54 (1.21)	1.81 (1.14)	5.02**	2.19 (1.20)	2.15 (1.26)	0.02
différé multimodal, petite distance sociale, social/distrayant	2.42 (0.70)	2.22 (0.61)	2.60 (0.74)	4.02*	2.25 (0.69)	2.57 (0.68)	2.95*
différé multimodal, grande distance sociale, social/distrayant	2.66 (0.67)	2.70 (0.69)	2.63 (0.67)	0.16	2.63 (0.69)	2.70 (0.67)	0.16
différé multimodal, grande distance sociale, épistémique	2.37 (0.79)	2.48 (0.86)	2.26 (0.72)	0.97	2.43 (0.79)	2.31 (0.81)	0.30

N.B. Le chiffre entre parenthèses représente l'écart-type.

Colonnes 3 et 6 (F) : le test de Fisher, ou test F, est un test d'hypothèse statistique qui permet de tester l'égalité de deux variances en faisant le rapport des deux variances et en vérifiant que ce rapport ne dépasse pas une certaine valeur théorique.

* significatif à un seuil de .10 - ** significatif à un seuil de .05 - *** significatif à un seuil de .01.

De manière globale, lors de la première année de l'étude, on a pu faire les constats suivants. On observe : peu de différences entre le fait d'être producteur ou consommateur des activités de littératie ; des différences de fréquence 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 trois domaines (le domaine le plus fréquent étant le domaine social/loisirs et le moins fréquent, l'épistémique). 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 de corrélations significatives entre le score en lecture ou écriture

et les scores 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 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 (8%) entre les résultats des élèves de l'échantillon en lecture. Aucune de ces dimensions ne semble avoir d'effets sur les compétences en écriture.

5.5 Évolution des pratiques de littératie extrascolaire de la 9e à la 11e

Nous avons soumis le questionnaire aux élèves durant les trois années de l'étude. Il peut en effet être intéressant de voir si les pratiques de littératie extrascolaires évoluent au fil des ans au fur et à mesure que les exigences scolaires augmentent.

Quand on compare les scores obtenus, on observe les résultats suivants :

- il n'y a pas de différences concernant les activités de type productif/interactif ; par contre, celles de type consommation ont tendance à baisser de la 9e à la 11e ;
- concernant les quatre modalités (non médiatisée, orale, écrite et multimodale), seule la modalité écrite varie et connaît une baisse. En d'autres termes, les élèves lisent ou écrivent encore moins en 11e durant leurs loisirs ;
- concernant la distance spatio-temporelle, les activités effectuées en direct mais pas au même endroit (p. ex. *Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact ?*) ou différées (p. ex. *Laisses-tu parfois un petit mot à des amis ou membres de ta famille, p. ex. pour les informer où tu es allé ?)* connaissent une baisse ;
- concernant la distance sociale, seules les activités faisant appel à une grande distance sociale, c'est-à-dire un adulte non proche (p. ex. *Discutes-tu parfois de tes projets d'avenir avec un enseignant ou ton maitre de classe ?*) connaissent une baisse, les autres restant inchangées ;
- enfin, les activités portant sur le domaine social/distrayant (p. ex. *Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou famille) ?*) ainsi qu'épistémique (p. ex. *Parles-tu parfois sur MSN avec des amis ou ta famille sur des sujets politiques ou d'environnement ?*) diminuent tandis que les activités de type instrumental (p. ex. *Expliques-tu parfois quelque chose à tes amis ou à un membre de ta famille (p. ex. comment utiliser Internet) ?*) demeurent inchangées.

Quand on observe l'évolution des pratiques de littératie regroupées (styles de vie en matière de médias), on constate des différences de fréquence de la 9e à la 11e pour plusieurs d'entre elles. La fréquence des trois pratiques extrascolaires portant sur de l'écrit diminuent de façon significative au fil des années. Il en va de même pour les pratiques « face à face » auprès d'adultes non proches et portant sur le domaine épistémique, sur les pratiques multimodales en direct, auprès de proches portant sur le domaine épistémique, ainsi que pour les pratiques multimodales en différé, auprès d'adultes non proches, portant sur les domaines épistémique ou social/distrayant. Par contre, les pratiques multimodales en différé auprès de proches et faisant appel au domaine social/distrayant vont en augmentant. Toutefois, il faut souligner que les pratiques les plus fréquentes en 9e, à savoir les activités se déroulant face à face auprès de proches et portant sur le domaine social/distrayant, le restent en 11e.

Enfin, nous avons défini des profils d'élèves en fonction des pratiques grâce à une analyse en clusters permettant de différencier les pratiques des élèves composant les différents groupes. Nous présenterons les résultats pour la 9e et la 11e en quatre groupes : en effet, quand on choisit une solution en trois groupes, le nombre d'élèves est plus équilibré entre les groupes mais les groupes se différencient mieux quand on choisit la solution en quatre groupes. En 9e, on observe des différences selon les pratiques entre les quatre groupes.

Figure 5.17. Évolution des pratiques de littératie extrascolaire de la 9e à la 11e

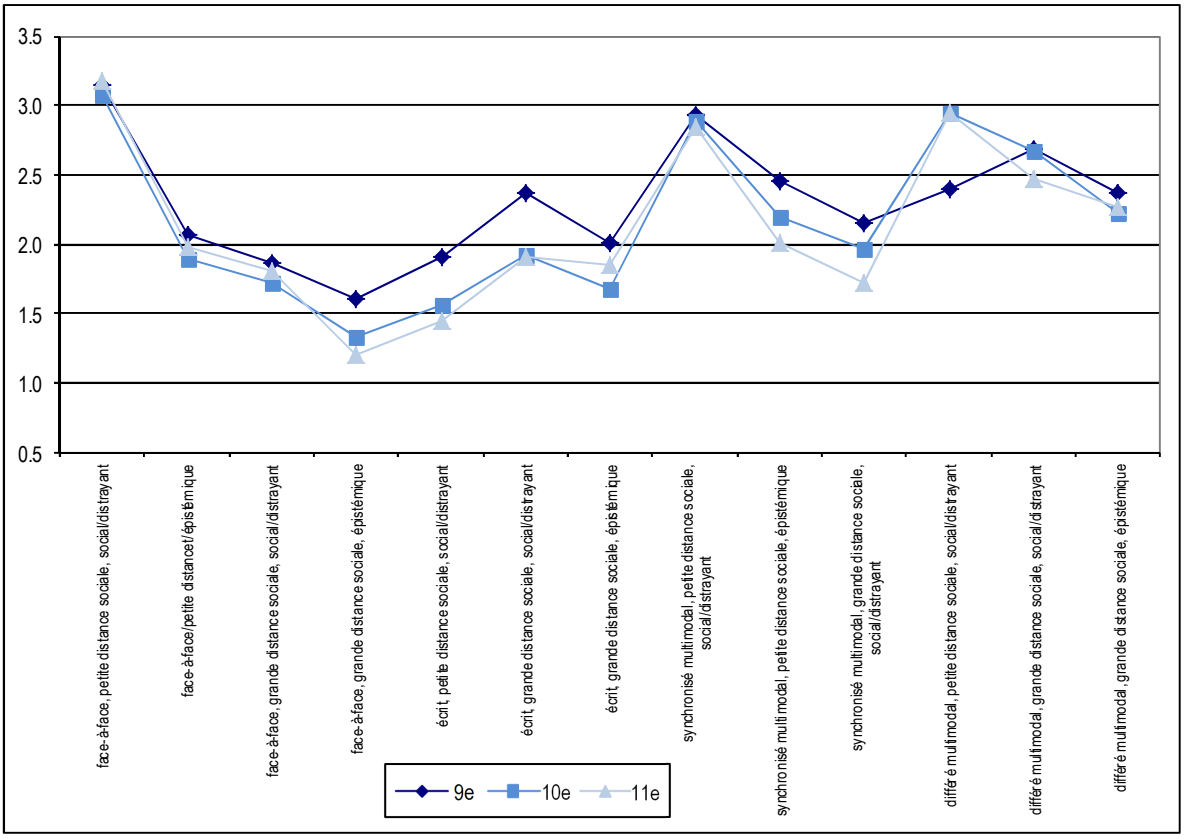


Figure 5.18. Pratiques de littératie et profils d'élèves en 9e

	Groupe 1 (n=6)	**Groupe 2** (n=11)	**Groupe 3** (n=13)	**Groupe 4** (n=15)
A	2.42	3.82	2.92	3.03
B	2.58	3.05	1.65	1.27
C	3.00	1.86	1.58	1.73
D	3.17	1.36	1.54	1.27
E	2.75	1.61	1.88	1.47
F	2.69	2.45	2.67	1.62
G	2.71	1.75	2.08	1.77
H	3.67	3.00	2.92	2.53
I	3.42	2.82	2.35	1.77
J	3.00	1.55	3.46	1.27
K	2.56	2.50	2.55	1.87
L	3.19	2.77	2.85	2.09
M	3.38	1.80	2.54	1.91

Le premier des quatre groupes se compose d'élèves qui pratiquent beaucoup les activités multimodales le plus souvent en direct mais aussi en différé (surtout celles auprès d'adultes non proches) ainsi que certaines activités face à face auprès d'adultes non proches. On pourrait qualifier ce groupe comme le plus diversifié.

Le deuxième groupe privilégie les activités face à face auprès de proches portant aussi bien sur le domaine social/distrayant qu'épistémique et un peu moins que le premier groupe des activités multimodales en direct auprès de proches : on pourrait qualifier ce groupe comme privilégiant plutôt les activités auprès de proches.

Le troisième groupe ne se distingue pas beaucoup du second mais son activité la plus fréquente est de type multimodale en direct auprès d'adultes non proches faisant appel au domaine social/distrayant.

Enfin, le quatrième groupe pratique surtout des activités face à face auprès des proches portant sur le domaine social/distrayant. On pourrait dire qu'il s'agit du groupe pratiquant le moins d'activités.

Les garçons sont majoritaires dans le premier groupe et un peu plus nombreux que les filles dans le troisième, alors que les filles représentent les deux tiers des élèves dans les groupes 2 et 4. Le premier groupe se compose de deux tiers de francophones, tandis que les trois autres groupes comportent davantage d'allophones et en particulier le deuxième groupe (72%).

En 11e année, on observe des différences statistiquement significatives entre les quatre groupes pour toutes les combinaisons de pratiques.

Le premier groupe comporte des élèves qui pratiquent fréquemment des activités face à face avec des proches portant sur le domaine social/distrayant ainsi que des activités multimodales en direct portant sur le domaine social/distrayant auprès de proches ou non et des activités multimodales différées auprès de proches dans le domaine social/distrayant : ce qui le caractérise, ce sont les pratiques de type social/distrayant auprès de proches.

Le deuxième groupe se caractérise par le fait qu'aucune activité n'est très fréquemment pratiquée : on pourrait le décrire comme le groupe de faibles utilisateurs.

Le troisième groupe ressemble un peu au premier mais se caractérise par les pratiques les plus diversifiées : il pratique fréquemment des activités face à face avec des proches faisant appel au domaine social/distrayant, des activités multimodales en direct avec des proches portant sur le domaine social/distrayant ou épistémique ainsi que des activités multimodales différées avec des proches ou non portant aussi bien sur le domaine social/distrayant qu'épistémique.

Enfin, le quatrième groupe pratique surtout (et très fréquemment) des activités face à face auprès de proches portant sur le domaine social/distrayant, ou des activités multimodales en direct auprès de proches portant sur le domaine social/distrayant ainsi que des activités multimodales différées auprès de proches et portant sur ce même domaine : il ressemble au premier groupe, focalisé sur les pratiques portant sur le domaine social/distrayant auprès de proches.

Les deux premiers groupes se composent d'une majorité de francophones et le quatrième d'allophones, le troisième ne se différenciant pas au niveau de la langue parlée à la maison. Le premier groupe se compose presque exclusivement de garçons et le quatrième d'une majorité de filles. Les groupes 2 et 3 comportent presque autant, voire autant de filles que de garçons.

Il est intéressant de souligner qu'aussi bien en 9e qu'en 11e, il n'y a pas véritablement de groupe privilégiant des pratiques liées à l'écrit, ce qui peut s'expliquer par le type d'élèves auquel nous avons affaire mais également par leur âge (adolescence). Ce sont d'ailleurs les deux groupes dont les pratiques sont les plus diversifiées (groupe 1 en 9e et groupe 3 en 11e) qui pratiquent le plus souvent des activités liées à l'écrit. On ne retrouve pas exactement les mêmes profils d'élèves dans les deux degrés : en 9e comme en 11e, les deux groupes extrêmes (pratiques diversifiées et faible utilisation de pratiques) sont présents (respectivement groupe 1 en 9e et groupe 3 en 11e ; groupe 4 en 9e et groupe 2 en 11e). Les deux autres groupes sont moins marqués et plus différenciés d'un degré à l'autre.

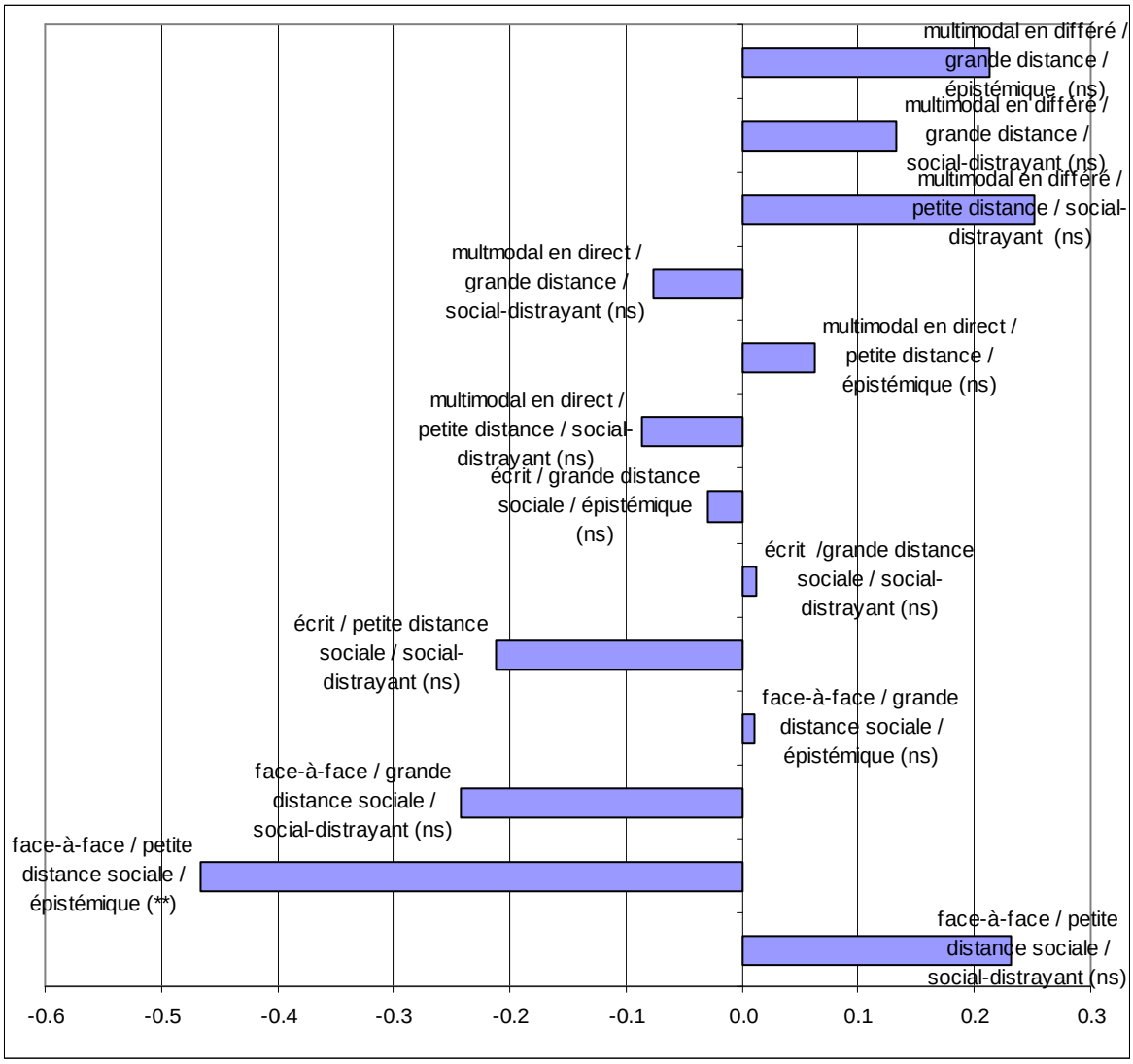
Figure 5.19. Pratiques de littératie et profils d'élèves en 11e

	Groupe 1 (n=10)	**Groupe 2** (n=15)	**Groupe 3** (n=6)	**Groupe 4** (n=22)
A	3.10	2.57	3.08	3.52
B	2.65	1.40	2.42	2.00
C	2.10	1.30	2.50	1.82
D	1.00	1.07	2.17	1.14
E	1.80	1.24	2.17	1.24
F	2.30	1.22	2.83	1.88
G	2.33	1.45	2.33	1.70
H	3.40	2.13	3.08	3.11
I	2.70	1.37	3.25	1.82
J	3.30	1.93	1.33	1.00
K	3.22	2.49	3.22	3.08
L	2.88	2.27	3.00	2.28
M	2.58	1.98	3.00	2.08

5.6 Pratiques de littératie extrascolaire et compétences en lecture et écriture

On s'intéresse ici aux liens entre les pratiques de littératie extrascolaire et les compétences des élèves en lecture et en écriture. En effet, on faisait l'hypothèse que l'utilisation d'activités de littératie extrascolaire aurait un effet favorable sur le développement de compétences en littératie. On peut toutefois supposer que certaines pratiques liées par exemple à l'écrit ou visant l'accroissement de connaissances sont plus propices à améliorer les compétences. Toutefois, quand on effectue une analyse de régression en introduisant les différents éléments (modalités, domaines, canaux, etc.) pour expliquer les résultats en lecture comme en écriture, aucun de ces éléments ne semble avoir d'effet sur les résultats en 9e, probablement parce que les élèves de notre échantillon utilisent peu ce genre de pratiques et ne se différencient pas beaucoup entre eux. Quand on considère les pratiques combinées, seules celles de type *face à face auprès de proches et portant sur le domaine épistémique* ont un effet significatif (négatif) sur les compétences en lecture *(Figure 5.20)*, c'est-à-dire que plus on pratique ce genre d'activités moins les résultats en lecture sont bons. On ne retrouve pas le même type de résultats concernant les compétences en écriture.

Figure 5.20. Effets des combinaisons de pratiques de littératie extrascolaire sur les compétences en lecture en 9e



N.B. Variance expliquée : 8.1%.

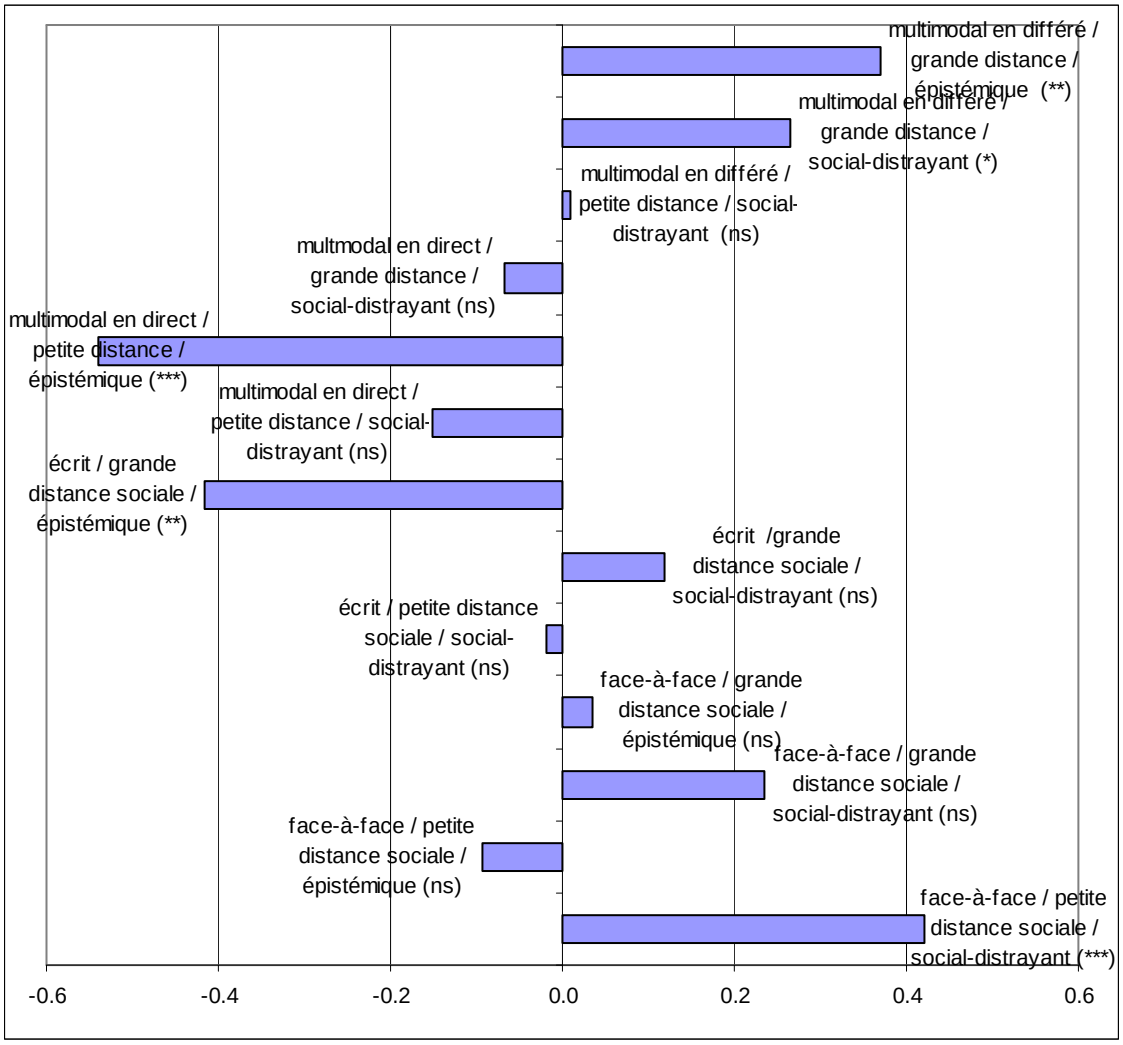
Les barres représentent les coefficients de régression standardisés (ce qui permet de les comparer entre eux). Quand elles se trouvent du côté gauche de l'axe central, l'effet sur les compétences est négatif et à droite, il est positif.

Ns=non significatif - * significatif à un seuil de .10 - ** significatif à un seuil de .05 - *** significatif à un seuil de .01.

En 11e, les résultats sont un peu différents. Ainsi, le fait d'avoir des pratiques de littératie de type productif/interactif a étonnamment un effet négatif sur les compétences en lecture et en écriture. Par contre, les activités avec une petite distance sociale (auprès des pairs et de la famille) présentent un effet positif sur les compétences en écriture. Plusieurs activités combinées semblent avoir des effets sur les compétences en lecture ou en écriture. D'ailleurs, la part de variance expliquée est plus importante que pour la 9e (29% pour la lecture). Les activités face à face auprès de proches portant sur le domaine social/distrayant et les activités multimodales différées auprès de non-proches portant sur le domaine épistémique ont un effet positif sur les compétences en lecture tandis que les activités écrites auprès de non-proches portant sur le domaine épistémique et les activités multimodales en direct auprès de proches portant également sur le domaine épistémique ont plutôt un effet négatif *(Figure 5.21)*. Pour ce qui concerne l'écriture, seules les activités multimodales en direct auprès de proches portant sur le domaine épistémique et celles multimodales en direct auprès de non-proches, mais portant sur le domaine social/distrayant ont un effet négatif sur ces compétences. Il est parfois difficile d'expliquer certains résultats : ainsi, on aurait pu supposer que la pratique d'activités portant

sur le domaine épistémique aurait un effet positif sur les compétences. Probablement que le canal utilisé (oral, écrit, multimodal) joue également un rôle et que l'on observerait des effets positifs si les activités portaient sur de l'écrit et que leur utilisation variait davantage selon les élèves.

Figure 5.21. Effets des combinaisons de pratiques de littératie extrascolaire sur les compétences en lecture en 11e



N.B. Variance expliquée : 29.2%.

Les barres représentent les coefficients de régression standardisés (ce qui permet de les comparer entre eux). Quand elles se trouvent du côté gauche de l'axe central, l'effet sur les compétences est négatif et à droite, il est positif.

Ns=non significatif - * significatif à un seuil de .10 - ** significatif à un seuil de .05 - *** significatif à un seuil de .01.

Quand on observe les liens entre les profils d'élèves et leurs compétences en littératie, on constate des écarts selon les groupes bien que les différences de scores ne soient pas significatives. Ainsi, en 9e ce sont les élèves des groupes 3 et 4 qui obtiennent les meilleurs résultats en lecture et en écriture, le quatrième étant composé des plus faibles utilisateurs d'activités et le troisième privilégiant surtout les activités multimodales en direct de type social/distrayant auprès d'adultes non proches. On aurait pu supposer que les élèves diversifiant le plus leurs pratiques obtiendraient les meilleurs résultats.

Figure 5.22. Compétences en lecture et écriture en 9e dans les quatre groupes

		N	moyenne	écart-type
lecture	1	6	12.00	4.06
	2	11	12.09	4.65
	3	13	14.50	3.61
	4	15	14.13	3.97
	Total	45	13.46	4.07
écriture	1	6	1.82	.33
	2	10	2.29	.65
	3	13	2.45	.66
	4	15	2.30	.52
	Total	44	2.28	.59

En 11e, les groupes définis selon leurs pratiques de littératie diffèrent statistiquement de manière tendancielle. En 11e, ce sont également les groupes 3 et 4 qui obtiennent les meilleurs résultats en lecture et en écriture. Toutefois, ils n'ont pas les mêmes caractéristiques qu'en 9e. Le groupe 3 est celui qui pratique le plus d'activités diversifiées et le quatrième, dont les résultats sont les meilleurs, privilégie les activités face à face ou multimodales en direct auprès de proches faisant appel au domaine social/distrayant.

Il est parfois difficile de tirer des enseignements de ces résultats. Ainsi, on pourrait supposer que les meilleurs résultats s'observent chez des élèves qui privilégieraient l'écrit et le domaine épistémique. Or, les deux groupes ayant les pratiques les plus diversifiées et utilisant le plus l'écrit ne réussissent pas de la même manière dans les deux degrés scolaires : en 9e ce sont eux qui obtiennent les résultats les plus faibles, alors qu'en 11e ils obtiennent le second meilleur score. Il faut toutefois souligner que les élèves de notre échantillon sont globalement assez peu intéressés par des activités n'utilisant que l'écrit.

Figure 5.23. Compétences en lecture et écriture en 11e dans les quatre groupes

		N	moyenne	écart-type
lecture	1	10	13.15	5.81
	2	15	15.37	4.89
	3	6	16.25	4.33
	4	22	17.82	4.49
	Total	53	16.07	5.03
écriture	1	10	2.37	.59
	2	15	2.65	.63
	3	6	2.72	.71
	4	22	2.95	.47
	Total	53	2.73	.59

5.7 Synthèse

Les compétences en littératie ne se développent pas uniquement à l'intérieur de l'école mais également à l'extérieur. C'est pourquoi il nous a paru important d'investiguer quelles étaient les pratiques de littératie extrascolaire. Ces pratiques peuvent revêtir de nombreuses formes et se présenter de manière orale, écrite ou encore multimodale (en direct ou en différé). De plus en plus, les nouveaux médias occupent une place importante dans la vie des jeunes. Toutes les pratiques ne visent toutefois pas les mêmes objectifs : elles peuvent être de nature fonctionnelle ou instrumentale, sociale ou de loisir ou encore épistémique, visant l'accroissement de connaissances. Ces aspects variés auront un effet différencié sur les compétences en lecture-écriture.

Au début de l'étude (en 9e), les élèves de notre échantillon utilisent beaucoup MSN pour des contacts sociaux, regardent la télévision pour se distraire, parlent fréquemment avec leurs proches de leur journée et les écoutent également en parler. Ils téléphonent aussi à leurs proches. De manière générale, chez ces élèves éprouvant des difficultés en lecture et en production écrite, les pratiques de littératie extrascolaires liées à l'écrit sont peu fréquentes. C'est d'ailleurs les activités de type multimodal qui sont les plus fréquentes et les activités écrites qui le sont le moins. De plus, il s'agit d'activités visant plutôt des échanges sociaux ou de type distrayant que des activités de type épistémique.

Quand on définit des catégories de pratiques (ou combinaisons), on constate que les plus fréquentes sont de type face à face ou multimodal en direct, auprès de proches avec une visée sociale/distrayante. On observe quelques différences en fonction du genre des élèves mais peu selon la langue parlée à la maison.

Il y a assez peu de variations au fil des années. La plupart des activités pratiquées restent stables au niveau de leur fréquence. Certaines ont toutefois tendance à diminuer : les activités de type consommation, les activités faisant appel à l'écrit, celles auprès d'adultes non proches ou encore celles de type social/distrayant ou épistémique. Au niveau des combinaisons de pratiques, on observe quelques variations de fréquence. Toutefois, ce sont les mêmes activités qui sont pratiquées le plus fréquemment au fil des années : les activités se déroulant face à face auprès de proches et portant sur le domaine social/distrayant.

On peut également déterminer des profils d'élèves en fonction de la fréquence des différentes pratiques. Les profils obtenus en 9e et en 11e se ressemblent. On trouve deux profils extrêmes très contrastés : l'un regroupant des élèves aux pratiques diversifiées, l'autre des élèves ne pratiquant aucune activité très fréquemment. Les deux autres profils sont intermédiaires, l'un pratiquant davantage des activités face à face et dans une moindre mesure des activités multimodales en direct auprès de proches et portant sur le domaine social/distrayant, l'autre privilégiant plutôt des pratiques multimodales en direct mais auprès d'adultes non proches. Il n'y a pas de groupe se caractérisant par une pratique courante d'activités liées à l'écrit ; c'est chez les élèves dont les pratiques sont les plus diversifiées que l'on observe la fréquence la plus élevée d'activités écrites.

En 9e année, on observe peu d'effet des différentes pratiques ou combinaisons de pratiques sur les compétences en lecture, à l'exception d'un effet négatif des activités face à face pratiquées auprès de proches dans le domaine épistémique (et aucun effet sur les compétences en écriture). La situation est un peu différente en 11e. Ainsi, la pratique d'activités face à face de type social/distrayant auprès de proches ainsi que les activités multimodales différées auprès d'adultes non proches dans un but épistémique semble avoir un effet positif sur les compétences en lecture et en écriture. A l'autre extrême, on constate un effet inverse (négatif) des activités écrites de type épistémique auprès d'adultes non proches et des activités multimodales en direct de type épistémique auprès de proches, sur les scores en littératie.

Enfin, quand on observe les compétences moyennes des quatre profils d'élèves en fonction de la fréquence des pratiques de littératie, on constate des différences entre la 9e et la 11e. Ainsi, en 9e, deux groupes obtiennent de meilleurs résultats : l'un se caractérise par une utilisation faible des différentes activités, et l'autre par une pratique des activités multimodales en direct dans un but social/distrayant auprès d'adultes non proches. En 11e par contre, les deux groupes réussissant le

mieux sont soit des élèves aux pratiques diversifiées, soit des élèves privilégiant les activités face à face ou multimodales en direct dans le domaine social/distrayant auprès de proches. Si l'on pouvait s'attendre à un effet bénéfique de la pratique la plus diversifiée d'activités extrascolaires sur les compétences en lecture-écriture, il est plus difficile d'expliquer les effets de pratiques face à face ou multimodale dans un but social ou de distraction.

6. Évolution des compétences en lecture et en écriture au cours du cycle d'orientation et facteurs explicatifs[30]

Dans ce chapitre, nous allons décrire les évolutions des compétences d'élèves à risque de la 9e à la 11e.

Tout d'abord, nous avons pu constater que les compétences en lecture-écriture d'élèves sélectionnés sur la base de leurs résultats relativement faibles en fin de primaire étaient assez hétérogènes. Il en va de même concernant leur évolution de la 9e à la 11e. En effet, alors que l'on aurait pu s'attendre à une évolution positive chez tous les élèves étant donné l'enseignement reçu pendant trois ans, on s'aperçoit que tous ne connaissent pas la même progression. Certains ont de meilleurs résultats en 11e qu'en 9e tandis que d'autres ont tendance à stagner, voire à régresser. Cette situation paradoxale peut sans doute s'expliquer par différents facteurs liés à la motivation, pendant la période d'adolescence notamment. On se trouve non seulement en présence d'élèves adolescents dont la première préoccupation n'est pas forcément d'ordre scolaire mais également d'élèves qui, en fin de 11e, ont peu de perspectives d'avenir professionnel étant donné leurs résultats scolaires, ce qui peut entrainer une grande démotivation.

Notre étude peut également fournir des pistes explicatives des différentes évolutions observées grâce aux dimensions mesurées dans plusieurs domaines *(environnement scolaire, capacités langagières, environnement extrascolaire et familial, caractéristiques individuelles)*.

Si de nombreuses dimensions ont fait l'objet d'observations, celles-ci n'ont pu être réalisées qu'auprès d'un échantillon d'élèves (60 au départ et 52 au terme de l'étude), ce qui est tout à fait honorable pour une étude longitudinale mais reste insuffisant pour certaines des analyses envisagées.

6.1 Méthodologie utilisée

Au départ, nous souhaitions réaliser une *analyse structurale* en pistes causales permettant d'observer les différentes relations entre variables (compétences en lecture et en écriture et différents indices provenant des dimensions mentionnées ci-dessus)[31]. Or, le nombre de variables à prendre en compte était trop important compte tenu du nombre relativement restreint de sujets.

Un autre élément à considérer concernait la prise en compte de l'évolution des compétences : les élèves ont été évalués trois fois au moyen des mêmes tests, ce qui est indispensable pour comparer les résultats dans le cadre d'une étude longitudinale. La méthode *d'analyse multiniveaux de croissance* semblait une piste prometteuse car elle permet de considérer au niveau 1 les trois mesures de compétences puis d'introduire au niveau 2 les caractéristiques des élèves ainsi que leurs réponses aux différents questionnaires se référant aux dimensions précitées. « Les modèles de croissance, extension

[30] Ce chapitre a été réalisé avec l'aide de Gianreto Pini pour les apports méthodologiques, l'interprétation des résultats et la relecture.

[31] « Les modèles d'équations structurelles ont été développés à l'origine pour examiner des rapports de causalités multiples » (p. 7, 2002, Roussel et al.). Ils permettent d'introduire simultanément plusieurs variables à expliquer dans une même analyse. « Ils traitent les effets linéaires entre un ensemble de variables, dites latentes, indépendantes et dépendantes » (idem, p. 7). Ces modèles peuvent viser deux types d'objectifs : les méthodes descriptives (analyse factorielle confirmatoire, tests de validité interne, notamment) et les méthodes explicatives qui permettent de réaliser des tests de relations causales hypothétiques entre variables latentes. C'est pour ce deuxième objectif que nous souhaitions utiliser ce type d'analyse. En effet, le design initial de l'étude prévoyait d'expliquer l'évolution des compétences en littératie au moyen de différentes dimensions et donc d'essayer de comprendre les relations causales entre toutes les variables.

des modèles multiniveaux permettent de prendre en compte plusieurs mesures d'acquisitions par élève et d'estimer non seulement le niveau mais aussi le rythme d'acquisition » (p. 1, Bressoux, P. et Bianco, M., 2000)[32]. Rappelons que les modèles multiniveaux permettent d'observer les effets du contexte sur les compétences (par exemple, l'école ou la classe où les élèves sont scolarisés). Bressoux rappelle qu'« étudier les effets de l'environnement sur les individus suppose que les éléments mis en relation portent sur des unités statistiques différentes : les unes sont des micro-unités tandis que les autres sont des macro-unités » (p. 271, 2008). Les modèles multiniveaux sont une extension des modèles par les moindres carrés ordinaires qui permettent de modéliser les différences non seulement entre les micro-unités mais aussi entre les macro-unités : on considérera par exemple le niveau *élèves* (scores et caractéristiques individuelles), le niveau *classe* (scores moyens de la classe, caractéristiques de la population d'élèves la composant) et le niveau *établissement* (même type de variables que pour la classe mais en se référant à la population de l'établissement).

Nous avons essayé de construire un modèle en utilisant la méthode d'analyse multiniveaux de croissance, piste que nous avons dû abandonner étant donné les résultats peu satisfaisants.

Dans une première phase, l'analyse a été réalisée sur le « modèle vide », ce qui a permis d'estimer la variance observée sur le critère et de vérifier comment elle se répartissait entre la variance inter-individuelle et la variance intra-individuelle. En considérant les effets fixes, on a pu constater que la moyenne générale (constante de l'équation) et le coefficient de régression général étaient significativement différents de zéro. En revanche, quand on observe les effets aléatoires testés par le modèle, on constate que si la variabilité des moyennes (constantes) est significative (moyennes différentes d'un élève à l'autre), cela n'est pas le cas pour les pentes, exprimées par les coefficients de régression pour les individus eux-mêmes. Or, dans la mesure où les pentes décrivent les rythmes d'apprentissage (ou d'évolution), ce résultat conduit à la conclusion que ces rythmes ne sont pas significativement différents d'un élève à l'autre. Dès lors, l'élément qui aurait été le plus intéressant à expliquer devient en quelque sorte caduc. Ce résultat peut surprendre lorsqu'on construit les droites pour les différents élèves. Ceci est dû en partie à des raisons techniques liées à la procédure d'analyse[33].

Il faut par ailleurs considérer le fait que, dans la mesure où seul le modèle linéaire peut être appliqué dans une situation de ce genre, plusieurs types d'évolutions différentes peuvent être approximées par des droites ayant des caractéristiques assez semblables. La situation qui en résulte est décrite par les *Figures 6.1 et 6.2*, où l'on peut constater que les pentes estimées varient très peu d'un individu à l'autre.

Ce résultat ne permet pas de conclure que les rythmes sont les mêmes d'un individu à l'autre ; il interdit simplement de conclure qu'il n'en est pas ainsi... Or dans la mesure où certains éléments donneraient à penser que des différences inter-individuelles pourraient réellement exister, la conclusion qu'il faut en tirer est que, vraisemblablement, le dispositif utilisé n'était pas suffisamment puissant pour parvenir à les détecter (en raison notamment du nombre de sujets trop réduit).

---

[32] Bressoux, P., & Bianco, M. (2000). L'intérêt des modèles de croissance dans l'évaluation des politiques éducatives : l'exemple d'un aménagement du temps scolaire. In G. Solaux (Ed.), *L'évaluation des politiques d'éducation* (pp. 167-177). Dijon : CNDP.

Leroy, N. & Bressoux, P., (2008), L'apport des modèles multiniveaux de croissance dans l'évaluation des changements motivationnels à l'entrée au collège. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.

[32] En effet, comme le rappelle Bressoux (2001), « les estimations bayésiennes des modèles multiniveaux permettent d'"épurer" la variance des paramètres de sa variance d'échantillonnage. La conséquence en est que les estimations pour chaque classe sont ramenées vers la moyenne des estimations, et ce de façon d'autant plus forte que l'effectif de la classe est plus réduit. Cette réduction est très marquée pour la variance des pentes qui est affectée d'une part de variance d'échantillonnage très importante » (p. 214). In Bressoux, P. (2001). Les modèles multiniveaux pour analyser les effets de la formation des maîtres. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 207-218). Bruxelles : De Boeck.

Figure 6.1. Ajustements linéaires des profils d'évolution individuels de la 9e à la 11e en lecture

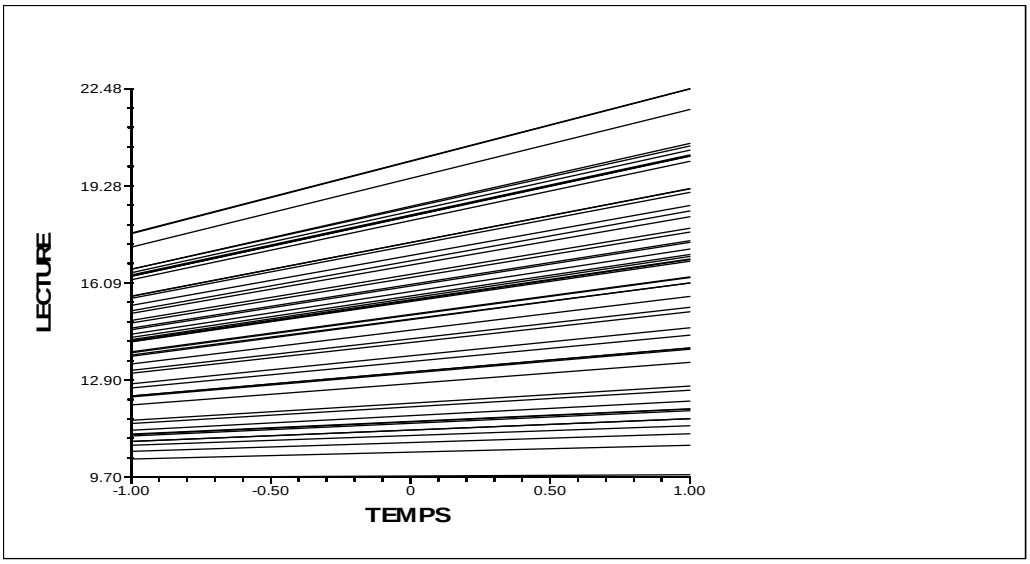
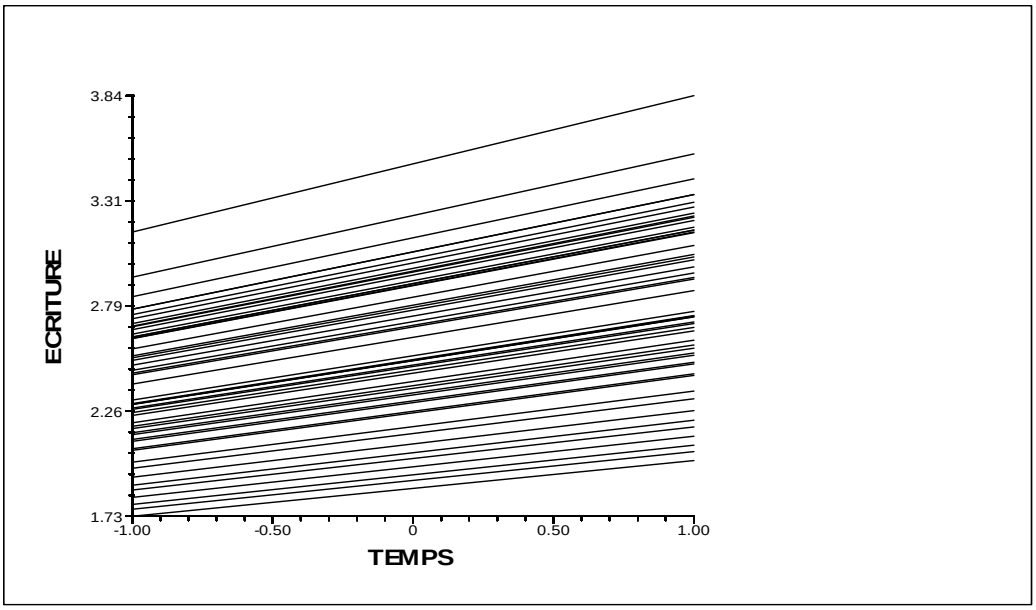


Figure 6.2. Ajustements linéaires des profils d'évolution individuels de la 9e à la 11e en production écrite



Au terme de ces essais, nous avons finalement décidé de choisir une autre approche en constituant des profils d'évolution des compétences pour la lecture et pour l'écriture au moyen d'une *analyse typologique en clusters*[34]. La démarche a été appliquée pour créer d'abord trois et ensuite quatre groupes permettant de caractériser au mieux différentes évolutions typiques (ou profils d'évolution) des élèves. Dans une phase ultérieure de la démarche, nous avons analysé les effets des différentes dimensions ou sous-dimensions sur ces profils d'évolution.

[34] Cette analyse permet de regrouper des élèves qui présentent des caractéristiques semblables (c'est-à-dire dans ce cas, des profils d'évolution semblables lorsqu'on passe d'un degré scolaire à l'autre). Les variables considérées pour établir ces profils sont les résultats obtenus par les élèves en 9e, en 10e et en 11e .

Une analyse de la variance croisant les moments (9e, 10e ou 11e) et les groupes (3 ou 4) a également été réalisée afin d'observer les différences quant à la forme des profils d'évolution des résultats (interaction entre groupes et moments). Cette analyse a permis de montrer qu'il existe des différences d'évolution notables d'un groupe d'élèves à l'autre, phénomène qu'il n'avait pas été possible de déceler au niveau individuel par l'analyse de croissance.

Ces groupes (profils-types) ayant été constitués, nous avons essayé de vérifier comment ils se différenciaient du point de vue des dimensions se référant au *contexte scolaire* ou *extrascolaire*, des *capacités langagières* ou encore des *caractéristiques individuelles*. Pour ce faire, il a fallu faire le tri entre les très nombreuses variables explicatives dont nous disposions, en réalisant préalablement des analyses de variance, ce qui a permis de conserver seulement celles qui différenciaient significativement les groupes.

Puis, on a utilisé l'*analyse discriminante* pour agréger au mieux les variables discriminantes. Proche pour certains aspects de l'analyse de variance multivariée, l'analyse discriminante comporte deux perspectives complémentaires : « la première est descriptive : il s'agit d'une technique statistique qui vise à identifier des variables (X1, X2, X3, …) permettant de différencier les individus qui appartiennent à l'un ou l'autre des groupes (deux ou plusieurs) considérés. La deuxième perspective est prédictive : après avoir identifié un certain nombre de variables dont la puissance discriminative est satisfaisante, il est possible d'utiliser une ou plusieurs fonctions discriminantes issues de ces variables pour tenter de classifier les unités observées dans les différents groupes » (J. Baillargeon : « La prédiction de l'appartenance à un groupe. L'analyse discriminante ». Application et interprétation des techniques statistiques avancées, http://www.uqtr.ca/cours/srp-6018/s12/cours12_2.htm)

Nous allons maintenant présenter les résultats de ces analyses en abordant successivement les trois points que voici :

- l'évolution des compétences et les facteurs explicatifs ;

- les liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en lecture ;

- les liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en écriture.

6.2 Évolution des compétences et facteurs explicatifs

6.2.1 Profils d'évolution des compétences en lecture

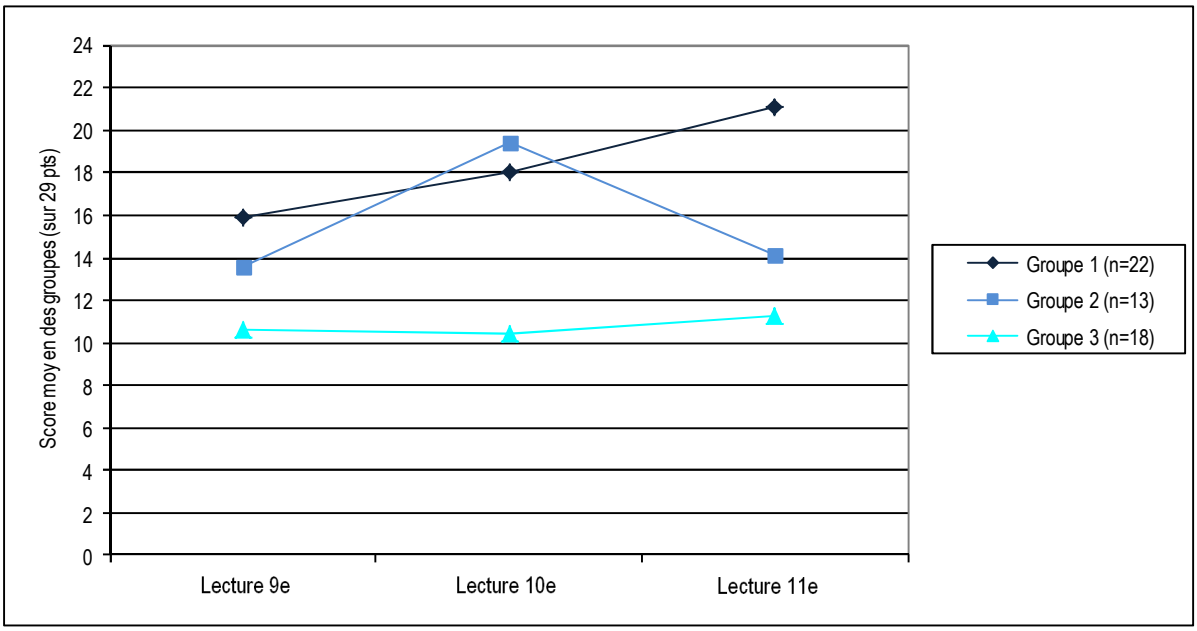
Après observation des résultats, nous avons décidé de retenir la solution en trois groupes (trois types de profils fournis par l'analyse typologique) étant donné le petit effectif d'élèves.

Le groupe 1 (n = 22) est celui dont l'évolution correspond le mieux à ce qui peut être attendu : les élèves progressent de manière linéaire au cours des trois ans *(Figure 6.3)*. Il s'agit aussi du groupe obtenant les meilleurs résultats en 9e et en 11e.

Le second groupe (n = 13), qui comprend le moins d'élèves, obtient des résultats intermédiaires mais présente une évolution inattendue : un accroissement appréciable du niveau entre 9e et 10e et une baisse assez surprenante en 11e (ils retombent presque à leur niveau de 9e) Ce groupe présente donc des résultats relativement semblables aux années extrêmes (9e et 11e) avec un pic en 10e.

Enfin, les élèves du groupe 3 (n = 18), qui ont des résultats faibles, ont tendance à stagner tout au long du cycle d'orientation : leur meilleur score est 11.3 (sur 28 points) en 11e.

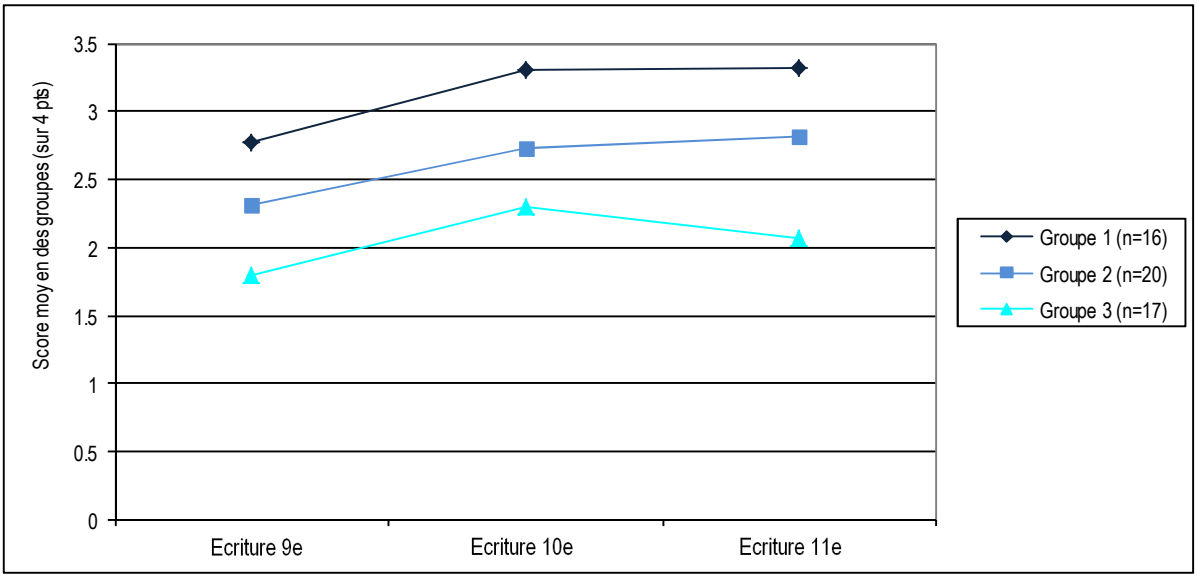
Figure 6.3. Profils d'évolution des compétences en lecture en trois groupes



6.2.2 Profils d'évolution des compétences en écriture

La situation est relativement différente pour la production écrite et assez satisfaisante sur le plan de la progression tout au long du cycle d'orientation. Les trois profils définis par l'analyse typologique ont tendance à présenter le même type de progression, surtout les deux premiers groupes (respectivement n = 16 et n = 20) dont les élèves progressent de la 9e à la 11e. Le groupe 3 (n = 17) connaît une légère baisse de la 10e à la 11e. Contrairement au cas précédent, les trois groupes diffèrent donc davantage en ce qui concerne leur niveau de réussite (ou de maîtrise) qu'en ce qui concerne la forme (le profil) de leur évolution, le premier groupe étant composé d'élèves qui réussissent plutôt bien en moyenne dans les trois degrés.

Figure 6.4. Profils d'évolution des compétences en écriture en trois groupes



Par ailleurs, quand on compare les groupes dans les deux domaines de la littératie (lecture et écriture), on constate notamment qu'un peu plus de la moitié seulement (50.9 %) des élèves appartiennent au « même groupe » pour les deux disciplines. En revanche, il est très rare qu'un élève appartienne à deux groupes « extrêmes » (groupe 3 en lecture et groupe 1 en écriture ou l'inverse).

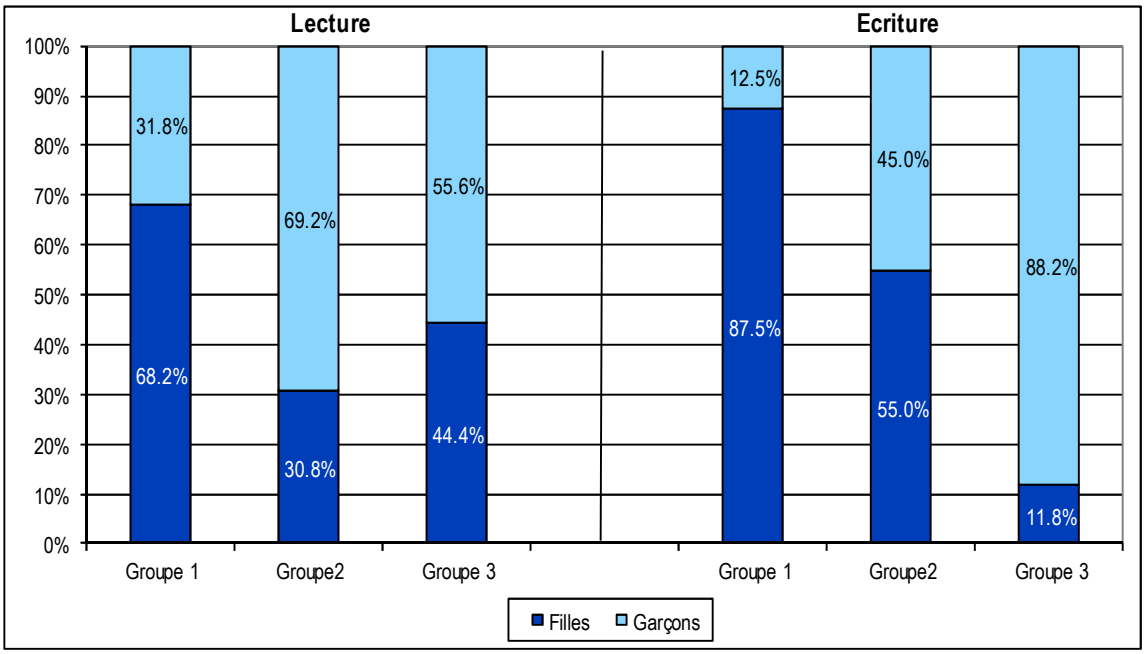
L'analyse qui suit porte sur ce qui permet de différencier les groupes considérés. En d'autres termes, quelles sont les caractéristiques individuelles qui permettent d'expliquer des évolutions positives des compétences d'élèves à risque et de caractériser les élèves résilients ? On se centrera notamment sur le premier groupe (éventuellement sur le deuxième groupe pour la production écrite) dans les deux domaines étant donné que ce sont les élèves qui ont progressé de la 9e à la 11e.

6.2.3 Liens entre profils d'évolution et caractéristiques individuelles

Nous avons traité comme variables explicatives les *caractéristiques individuelles* des élèves composant les différents profils d'évolution, à savoir la première langue parlée à la maison, le genre, l'âge, le moment de l'arrivée à Genève et l'origine sociale. Il ressort que seul le genre des élèves permet de différencier les groupes, de manière « tendancielle » pour la lecture et de manière nettement plus marquée pour l'écriture : respectivement avec des probabilités égales à 0.080 pour la première et inférieure à 0.001 pour la seconde (méthode utilisée : Khi carré).

Les groupes se répartissent de la manière suivante en fonction du *genre*. Ainsi en lecture, comme c'est fréquemment le cas dans ce domaine, c'est le groupe 1, dont l'évolution est positive et qui obtient les meilleurs résultats, qui comporte la plus grande proportion de filles (68%) et le second, dont l'évolution est plus atypique, l'inverse (31%).

Figure 6.5. Répartition des filles et des garçons dans les groupes



En ce qui concerne l'écriture, l'effet du genre est encore plus frappant, car le groupe 1 comporte 88% de filles et 12% de garçons, tandis que dans le groupe 3 la situation est en quelque sorte inversement symétrique, avec 12% seulement de filles et 88% de garçons !

Seules certaines variables provenant des trois domaines explicatifs (contexte scolaire, capacités langagières et contexte extrascolaire) permettent de différencier les groupes en lecture comme en écriture.

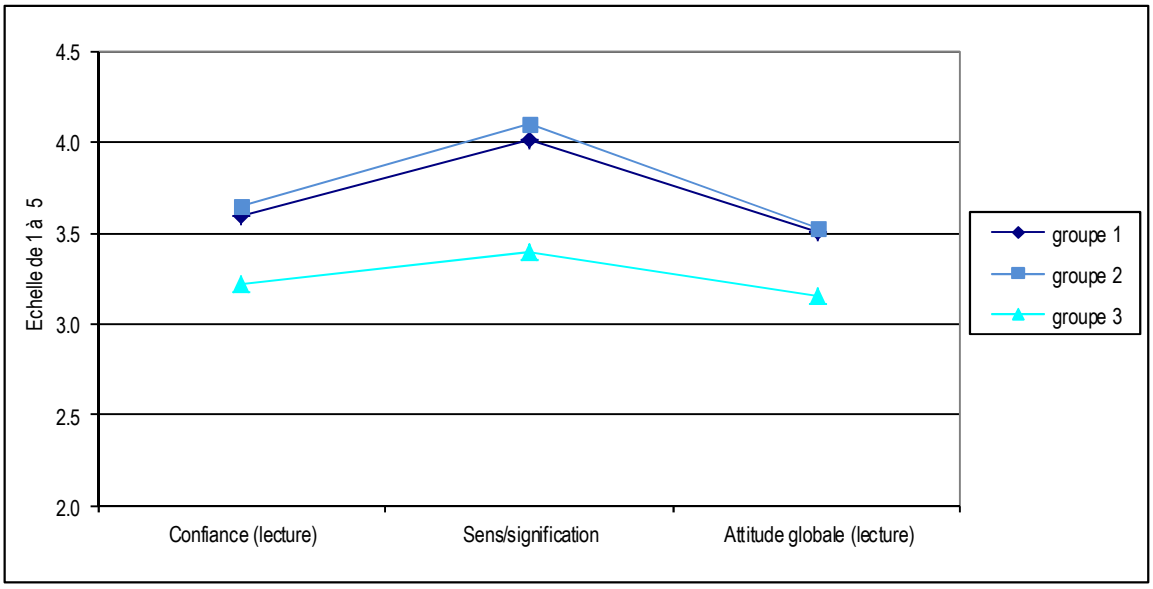
Les résultats que nous allons présenter ci-après ont été obtenus en appliquant l'*analyse discriminante*. En ce qui concerne la représentation graphique des phénomènes étudiés, il a semblé opportun de remplacer les graphiques usuels obtenus en croisant deux fonctions discriminantes par des diagrammes plus aptes à illustrer concrètement la nature exacte des situations que nous allons commenter. Par ailleurs, dans tous les cas considérés, la première fonction discriminante au moins est significative.

6.2.4 Liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en lecture

Pour ce qui concerne la lecture, on avait pu observer des effets de l'*attitude face à la lecture*, du *sens* qu'on lui attribue ou encore de la *confiance* en ses propres compétences de lecteur. Les trois groupes rendant compte de l'évolution des compétences (profils d'évolution) se différencient en fonction de ces trois indices (en 9e : *Figure 6.6*).

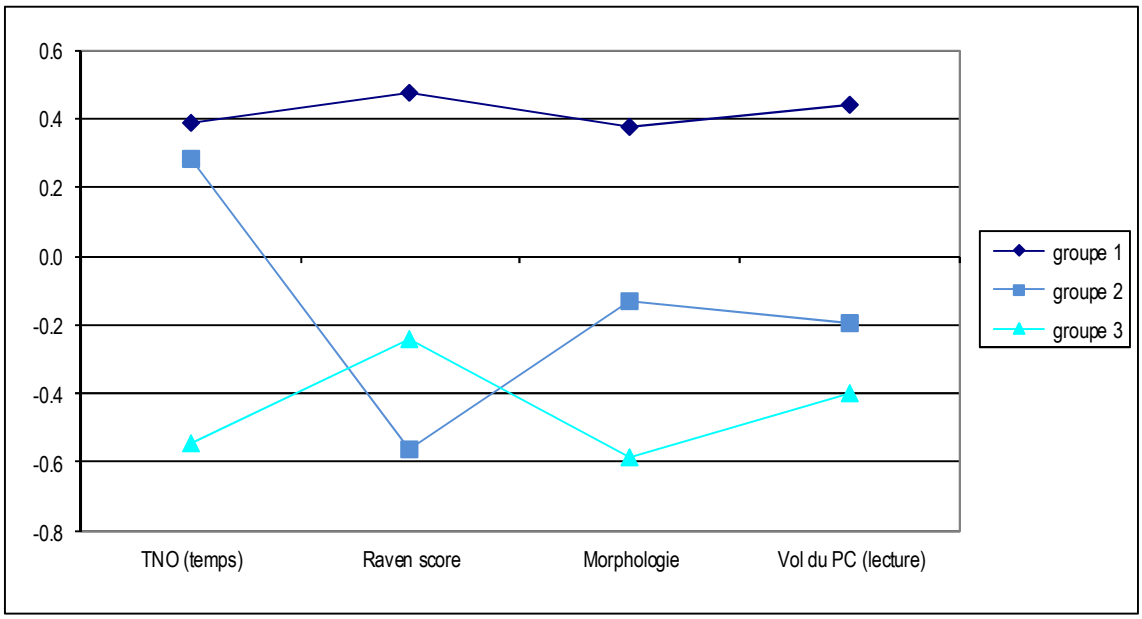
Les deux premiers groupes obtiennent des valeurs très semblables. Le troisième groupe qui obtient les résultats les moins élevés en lecture et qui a tendance à stagner est également celui pour lequel les valeurs à ces trois indices sont les plus faibles, c'est-à-dire que ces élèves ont moins confiance que leurs camarades dans leurs compétences de lecture, ont une attitude moins positive par rapport à la lecture et lui attribuent moins de sens que les élèves des deux autres groupes.

Figure 6.6. Profils d'évolution et attitude par rapport à la lecture



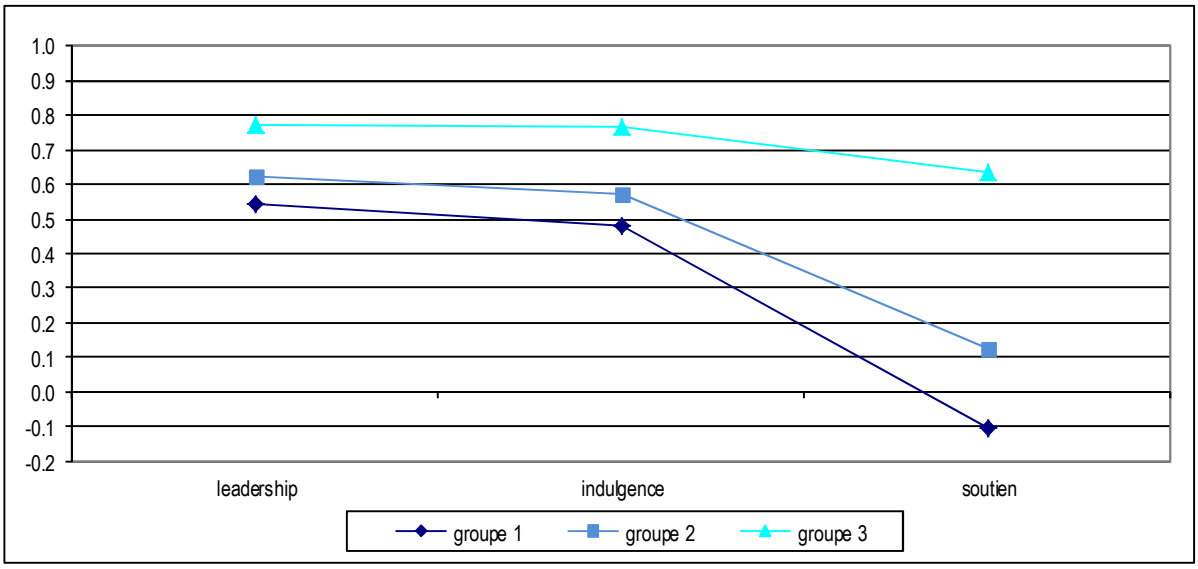
Les *capacités langagières* semblent également différencier ces trois groupes *(Figure 6.7)*. Ainsi, les résultats obtenus lors de la première année de l'étude (en 9e) en *orthographe* (temps de passation pour le test TNO), *morphologie*, *fluence en lecture* (« Vol du PC ») et *intelligence non verbale* (matrices de Raven) ont un pouvoir discriminant sur les compétences en lecture. Les groupes se différencient ici sur deux axes (les deux premières fonctions discriminantes) : le groupe 3 se différencie toujours du groupe 1, tandis que le groupe 2 obtient des résultats proches du groupe 1 pour l'orthographe du point de vue du temps de passation et, dans une moindre mesure, de la morphologie. Par contre, c'est le groupe 2 qui obtient les moins bons résultats pour Raven, et il est plus proche du groupe 3 que du groupe 1 pour la fluence en lecture. Rappelons que c'est le groupe 1 (groupe aux performances les plus élevées en lecture) qui a également les valeurs les plus élevées pour les quatre dimensions observées. On constate des résultats similaires pour les capacités langagières en 11e : *vocabulaire*, *fluence en lecture* et *morphologie* différencient également les groupes.

Figure 6.7. Profils d'évolution et capacités langagières (en scores z)



Du point de vue des *interactions avec les enseignants*, en particulier de français, le *leadership*, l'*indulgence* ainsi que le *soutien* (en 9e) différencient également les groupes *(Figure 6.8)*. Les résultats peuvent toutefois paraître un peu étonnants. En effet, le groupe 1 obtient les résultats les plus faibles pour les trois indices et le groupe 3 les plus élevés. Or, on s'attendrait à ce qu'une vision positive des interactions avec l'enseignant s'observe davantage chez les élèves qui ont les performances les meilleures. Cependant, on peut faire l'hypothèse que pour les élèves ayant le plus de difficulté en lecture en 9e, l'attitude de l'enseignant de français, notamment son indulgence et son soutien, revêt une importance toute particulière. Ces élèves semblent percevoir davantage le soutien apporté par l'enseignant.

Figure 6.8. Profils d'évolution et interactions avec les enseignants de français (9e)



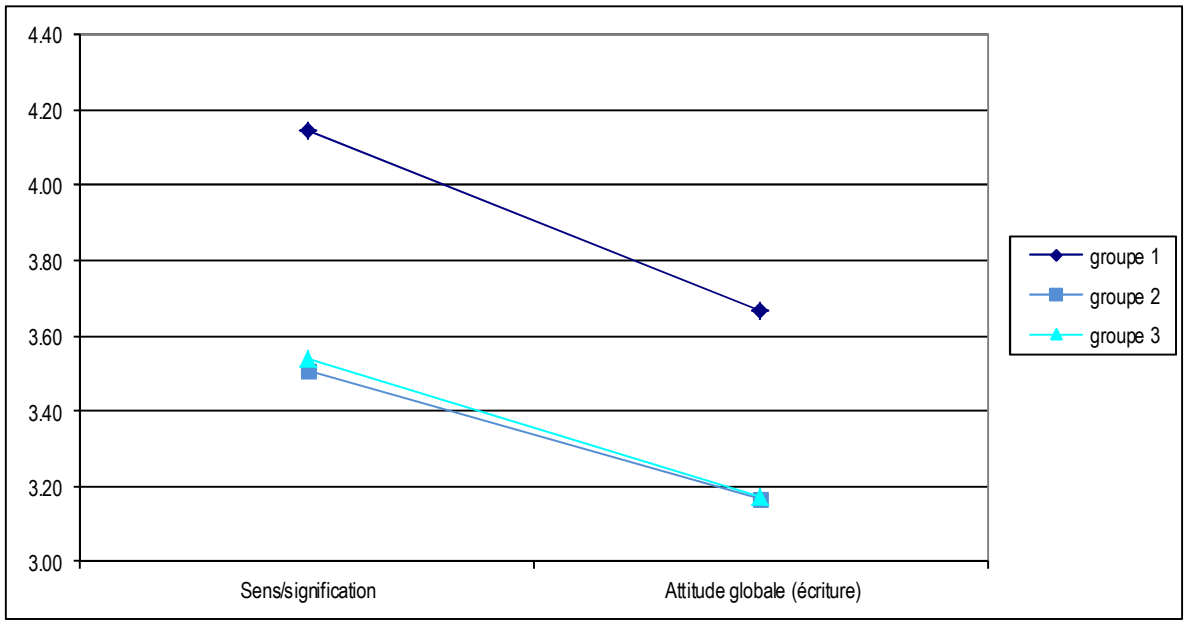
N.B. Les scores pour le leadership et l'indulgence sont des indices variant de 0 à 1, tandis que le soutien est un indice agrégé résultant d'une équation prenant en compte les 8 dimensions du QTI et varie de -1 à +1.

Enfin, nous avons également analysé le rôle des *pratiques de littératie extrascolaires* en considérant simultanément toutes celles qui différenciaient les groupes. C'est le cas de trois d'entre elles : les *activités face à face de type sociales et distrayantes auprès de proches* (amis ou familles) en 9e et en 11e ainsi que celles *face à face auprès d'adultes non proches portant sur le domaine épistémique* en 11e. Le groupe 1 obtient des valeurs plus élevées pour les deux premières pratiques précitées.

6.2.5 Liens entre les profils d'évolution et les différentes dimensions explicatives en écriture

Pour la production écrite, on ne retrouve pas forcément les mêmes éléments pour différencier les groupes. Ainsi, ce qui relève de l'attitude par rapport à l'écriture a un pouvoir discriminatif seulement en 11e, le groupe 1 dont les compétences sont les meilleures se différencie des deux autres pour l'*attitude globale par rapport à l'écriture* et le *sens/signification (Figure 6.9)*.

Figure 6.9. Profils d'évolution et attitudes par rapport à l'écriture (11e)

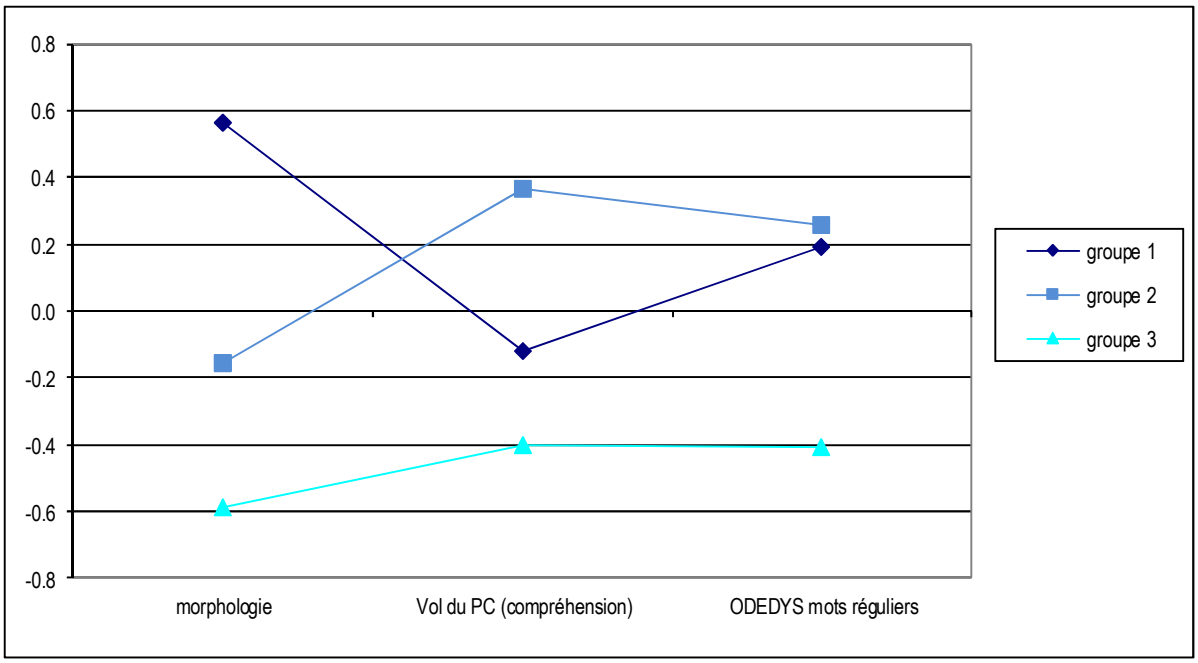


N.B. Pour les deux indices, il s'agit de scores moyens sur une échelle de 1 à 5.

Comme pour la lecture, certaines *capacités langagières* permettent de différencier les groupes : la *morphologie*, la *compréhension* (« Vol du PC ») et l'*identification de mots réguliers* (ODEDYS). On observe toutefois des différences selon le domaine *(Figure 6.10)*. Le groupe 1 se différencie des deux autres pour la morphologie mais pas forcément pour les deux autres domaines. Le groupe 2, avec un comportement atypique, obtient les meilleurs résultats en compréhension.

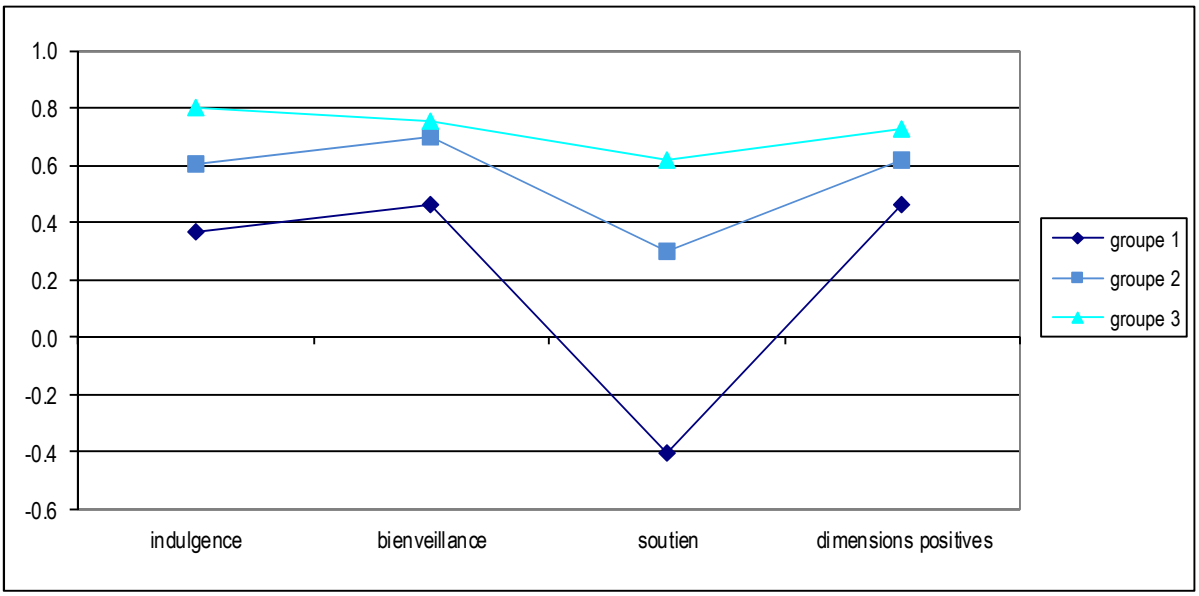
On observe le même type de résultats en 11e (temps de passation pour le questionnaire métalinguistique, morphologie et compréhension de lecture). Pour ce degré, le groupe 1 obtient, cette fois, des valeurs plus élevées pour les trois domaines concernés.

Figure 6.10. Profils d'évolution et capacités langagières (en scores z)



Les *interactions avec les enseignants* de français *(indulgence, bienveillance, soutien, dimensions positives)* différencient également les trois groupes *(Figure 6.11)*. Toutefois, comme pour la lecture, c'est le groupe 1 qui obtient les valeurs les plus faibles pour ces indices et le groupe 3 les plus élevées. On peut sans doute faire les mêmes hypothèses que pour la lecture en ce qui concerne l'explication du phénomène.

Figure 6.11. Profils d'évolution et interactions avec les enseignants de français (9e)

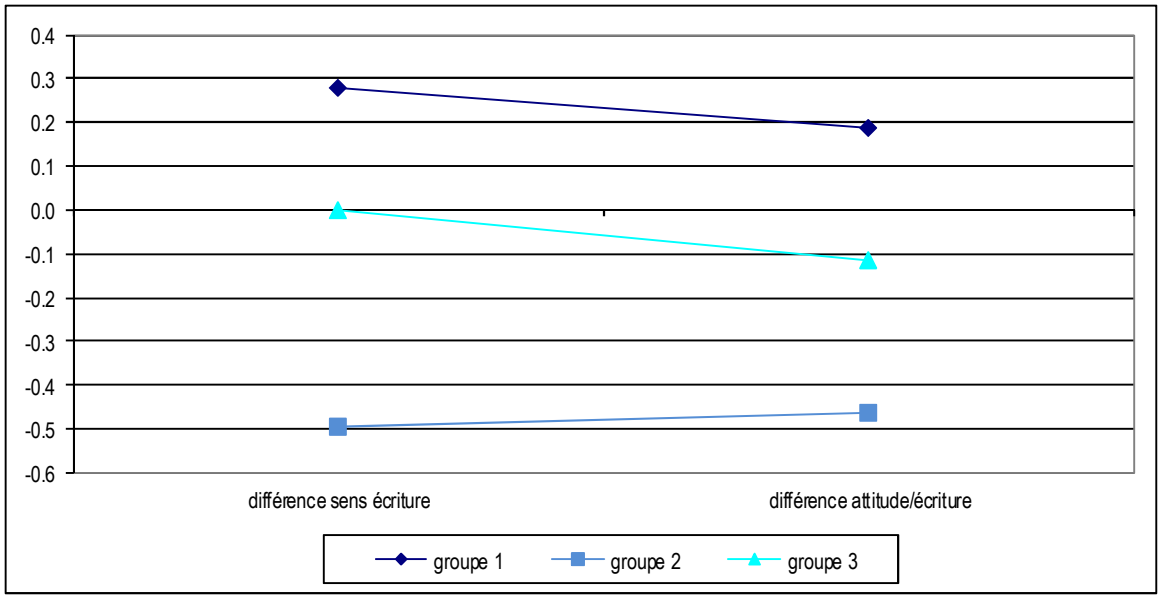


N.B. Les trois dimensions, indulgence, bienveillance et dimensions positives, sont exprimées sur une échelle variant de 0 à 1. Le soutien est un indice agrégé qui varie de -1 à +1.

Nous avons également analysé les différences entre les dimensions mesurées en 9e et en 11e *(Figure 6.12)*. Plusieurs d'entre elles semblent différencier les groupes. Ainsi, les différences concernant l'*attitude face à l'écriture* ainsi que le *sens* attribué à ce type d'activité semblent avoir un certain pouvoir discriminant.

L'amélioration de l'attitude face à l'écriture et celle de la signification qui lui est attribuée semblent aller de pair avec les progrès réalisés en production écrite par les élèves du groupe 1. Il n'en va pas de même pour les deux autres groupes aux moindres performances.

Figure 6.12. Profils d'évolution et différences dans l'attitude face à l'écriture (9e-11e)



N.B. Il s'agit de différences entre les perceptions de 11e et de 9e. Pour chaque indice les scores varient de 1 à 5. Quand les différences sont positives, cela signifie que les élèves ont un score plus élevé en 11e (plus favorable à la lecture par exemple) et quand il est négatif, c'est l'inverse (score plus élevé en 9e).

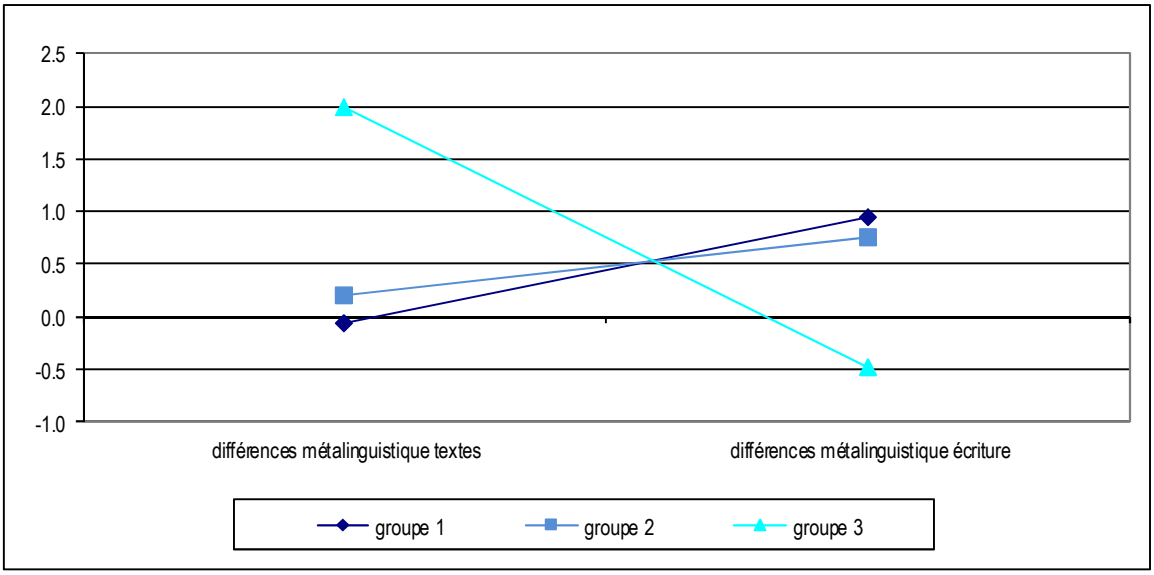
On observe également des différences pour le questionnaire *métalinguistique* pour les deux indices *textes* et *écriture (Figure 6.13)*. Les résultats sont relativement difficiles à interpréter. Deux groupes se ressemblent : les groupes 1 et 2. Pour ce qui concerne les connaissances métalinguistiques (ou habiletés métacognitives) portant sur les textes[35], les indices ont tendance à stagner (différence proche de zéro) alors qu'ils augmentent pour celles qui se rapportent à l'écriture[36]. Pour le groupe 3, c'est l'inverse, avec un écart très net entre les deux domaines (+2 et – 0.5).

Il est intéressant de relever que c'est pour les connaissances métalinguistiques portant sur l'écriture (et donc directement liées à la production écrite) que les deux groupes obtenant les meilleurs scores progressent.

[35] Il s'agit de connaissances métalinguistiques sur les textes. Les élèves doivent dire s'ils sont d'accord ou non avec les énoncés proposés : par exemple, *les paragraphes existent seulement pour qu'il n'y ait pas trop de phrases à la suite, Il n'y a toujours qu'un seul ordre possible des mots dans une phrase, La langue parlée et la langue écrite sont exactement les mêmes.*

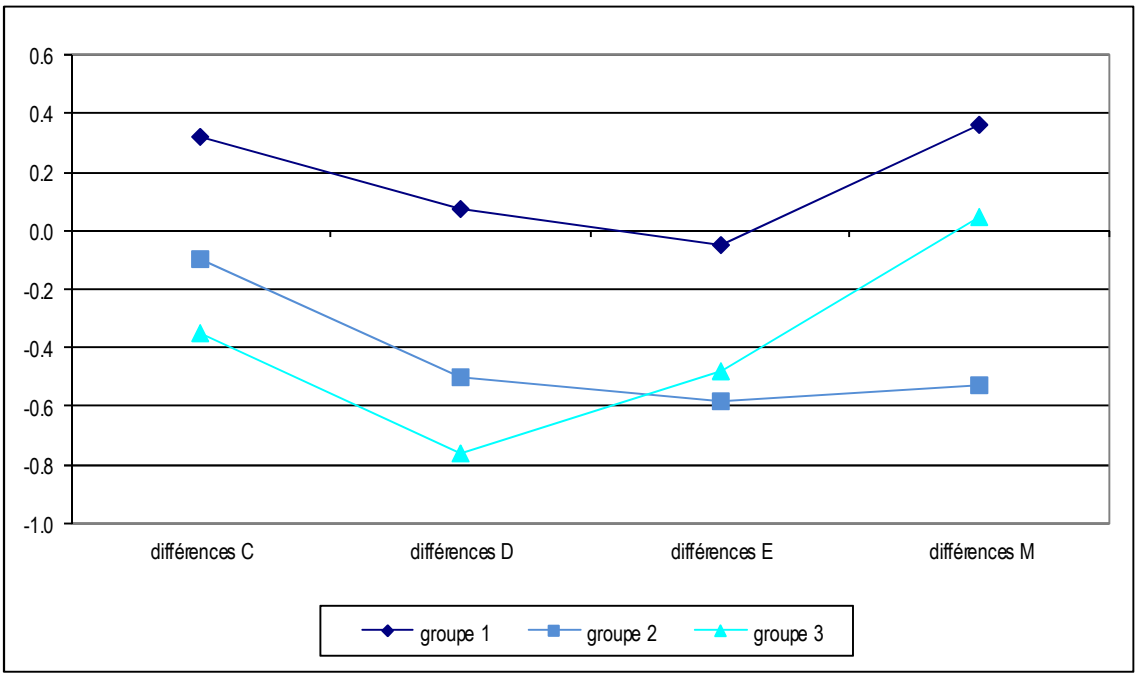
[36] Pour les connaissances métalinguistiques concernant l'écriture, on trouve des énoncés tels que *Avant de commencer à écrire, c'est une bonne chose de réfléchir à tous les mots que vous voulez employer dans votre texte, Après avoir terminé d'écrire, il est prudent de ne plus rien changer au texte, C'est une bonne chose de commencer à écrire dès que vous avez lu le sujet sur lequel vous devez écrire.*

Figure 6.13. Profils d'évolution et différences concernant les connaissances métalinguistiques (9e-11e)



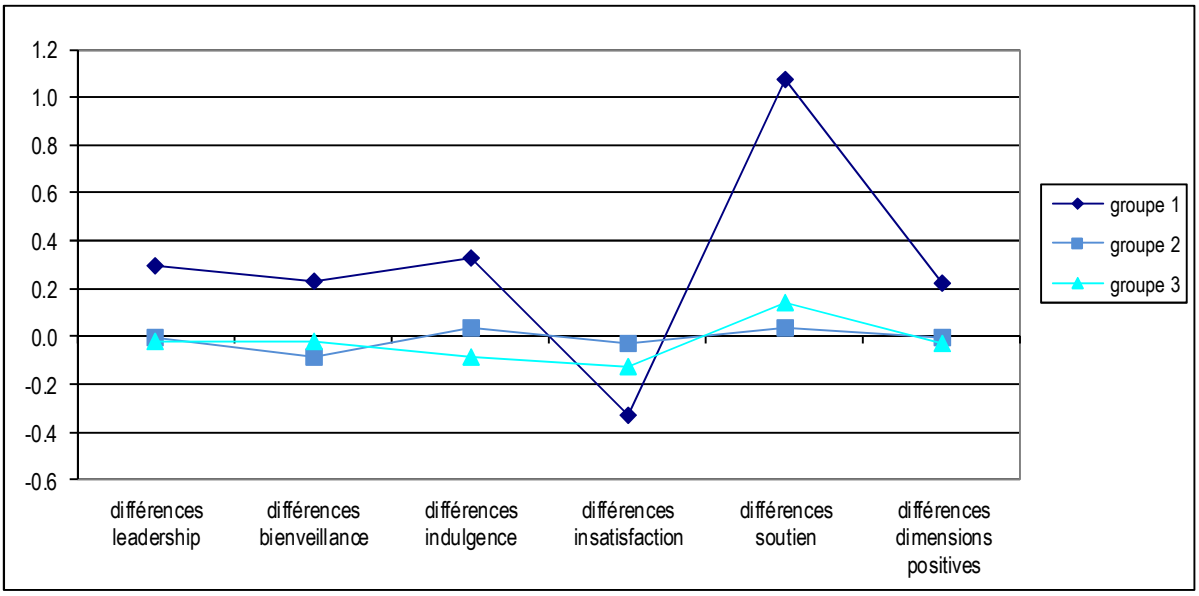
Pour les *pratiques de littératie extrascolaires*, les trois groupes se distinguent assez clairement *(Figure 6.14)*. Le groupe 1, qui obtient les meilleurs résultats, déclare pratiquer davantage en 11e qu'en 9e les *activités face à face auprès d'adultes non proches de type social et distrayant* (C) et surtout les *activités différées en temps et à distance auprès d'adultes non proches portant sur le domaine épistémique* (M). Par contre, leur fréquence d'utilisation des deux autres types d'activités, *activités face à face auprès d'adultes non proches portant sur le domaine épistémique* (D) et *activités écrites auprès de parents ou d'amis de type social et distrayant* (E) semblent peu varier de la 9e à la 11e (différence proche de zéro). On peut supposer que les activités D et E sont peu pratiquées en général par ces élèves. Les deux autres groupes ont plutôt tendance à pratiquer moins les différentes activités en 11e qu'en 9e.

Figure 6.14. Profils d'évolution et différences concernant les pratiques de littératie extrascolaires (9e-11e)



Comme pour la lecture, les différences de perception des enseignants de français pour le *leadership*, la *bienveillance*, l'*indulgence*, le *soutien* et les *dimensions positives* en général mais également l'*insatisfaction* différencient également les groupes *(Figure 6.15)*. Toutefois, comme pour la lecture, ces résultats sont à considérer avec prudence puisque les perceptions ne portent pas sur les mêmes enseignants pour les deux degrés. Pour le groupe 1, on observe des différences plus élevées que pour les deux autres groupes pour le leadership, la bienveillance, l'indulgence, les dimensions positives en général et surtout le soutien, et des différences moins élevées pour l'insatisfaction (dimension négative). Les deux autres groupes ont des valeurs très proches et toujours situées autour de zéro (peu ou pas de différence entre 9e et 11e).

Figure 6.15. Profils d'évolution et différences concernant les interactions avec les enseignants de français (9e-11e)



Enfin, nous nous sommes intéressées aux prédicteurs de l'appartenance aux six différents groupes d'évolution (trois pour la lecture, trois pour l'écriture) en prenant en compte les résultats des élèves en 9e et en 10e. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de *régression logistique multinomiale*[37].

Pour la lecture l'analyse a été réalisée en considérant d'abord un seul prédicteur (résultat en 9e) et ensuite deux prédicteurs (résultats en 9e et en 10e). Le test de signification statistique est clairement significatif dans les deux cas ($p < .001$), avec une proportion de variance expliquée respectivement de 36.4 % et 76.2 % (Pseudo R^2 de Nagelkerke).

Pour l'écriture, le phénomène est encore plus marqué car, pour une probabilité toujours inférieure à .001, la proportion de variance expliquée est respectivement égale à 53.3% (un seul prédicteur : résultat en 9e) et égale à 87.8 % (deux prédicteurs : résultats en 9e et en 10e).

On peut donc affirmer que pour les deux disciplines (mais notamment en ce qui concerne l'écriture), les résultats obtenus dès le début du cycle d'orientation semblent déterminer (prédire ou expliquer, selon la terminologie en vigueur dans ce domaine) de manière non négligeable le groupe dans lequel l'élève va se trouver, donc – concrètement – le type d'évolution qui caractérisera ses dernières années de scolarité obligatoire.

[37] Il s'agit d'une méthode de régression pour des variables dépendantes non quantitatives à plusieurs modalités.

6.3 Synthèse

En résumé, les profils d'évolution sont différents selon le domaine (lecture et écriture). En lecture, le groupe 1 se caractérise par de meilleurs résultats et une évolution linéaire, le groupe 2 par une évolution plutôt surprenante à bien des égards (résultats comparables en 9e et 11e et pic de progression en 10e) et le groupe 3 par une absence d'évolution positive et des résultats faibles. En écriture, les deux premiers groupes ont une évolution linéaire mais se différencient du point de vue du niveau de leurs performances. Le troisième groupe progresse seulement de la 9e à la 10e mais pas de la 10e à la 11e.

Du point de vue de la composition de ces groupes et de leurs caractéristiques (langue parlée à la maison, origine socioéconomique, moment de l'arrivée à Genève, etc.), seul le genre les différencie : on trouve une majorité de filles dans les deux groupes les plus performants et une majorité de garçons dans les groupes les moins performants.

Certaines dimensions permettent de différencier les groupes en lecture comme en écriture. En lecture, il s'agit de l'attitude face à la lecture et du sens qu'on lui attribue (9e), de certaines capacités langagières (orthographe, intelligence non verbale, morphologie et fluence en lecture) (9e), des interactions avec les enseignants de français (leadership, indulgence et soutien) (9e) ou encore de certaines activités de littératie extrascolaires (face à face de type sociales et distrayantes auprès de proches, en 9e comme en 11e).

Pour l'écriture, on retrouve certaines dimensions comme l'attitude face à l'écriture (en 11e), les interactions avec les enseignants de français ou encore certaines capacités langagières (morphologie, identification de mots réguliers ou compréhension de lecture). L'évolution observée entre la 9e et la 11e peut également contribuer à l'amélioration ou à la stagnation des compétences : par exemple pour certaines capacités langagières (morphologie, compréhension en lecture, identification de mots réguliers), pour les interactions avec les enseignants de français (bienveillance, indulgence, soutien et dimensions positives globales), pour les connaissances métalinguistiques, ou encore pour certaines pratiques de littératie extrascolaires.

Enfin, le score de 9e semble déterminer le groupe dans lequel l'élève va se trouver aussi bien pour la lecture que pour l'écriture.

Conclusion

Avant de présenter les résultats les plus saillants de notre étude[38], nous allons en rappeler les objectifs et les hypothèses. Le principal objectif de la recherche était d'observer l'évolution des compétences en littératie d'élèves à risque. En effet, si beaucoup de travaux concernent les premiers apprentissages en lien avec l'écrit, moins nombreuses sont les études s'intéressant à la littératie chez les adolescents. Dès 2000, l'étude PISA a permis de mettre en évidence l'existence d'élèves présentant des difficultés dans ce domaine après la scolarité obligatoire, difficultés pouvant leur poser problème dans la vie quotidienne, scolaire et dans leur future vie professionnelle.

Nous nous sommes intéressées ici à des élèves présentant des lacunes en fin de primaire et avons cherché à observer leur évolution tout au long du secondaire I, à déterminer des profils de résilience et à dégager les facteurs explicatifs des progrès réalisés par ces adolescents en examinant leurs caractéristiques individuelles, leurs capacités langagières ainsi que des éléments du contexte scolaire ou extrascolaire dans lesquels ils se trouvaient.

Les questions auxquelles nous souhaitions répondre étaient les suivantes :

- Quelles sont les variables socioculturelles, scolaires, individuelles et extrascolaires qui influencent le plus le développement des compétences en littératie d'élèves à risque ?

- Quels sont les facteurs explicatifs des profils de résilience ? Y a-t-il des différences entre élèves francophones et allophones ?

Nous allons présenter les éléments les plus saillants de notre étude.

Tout d'abord, les résultats montrent que les compétences des élèves à risque de notre échantillon composé de 60 élèves (30 allophones et 30 francophones) évoluent plus ou moins positivement au fil des années. Alors qu'on s'attendrait à des progrès de tous les élèves en lecture et en écriture au cours des trois années du secondaire I, on constate que cette évolution positive ne concerne qu'une partie d'entre eux seulement. Un quart des élèves a des résultats plus faibles en 11e qu'en 9e en lecture ; en production écrite, ils sont 10% dans cette situation, ce qui est préoccupant. Par ailleurs, chez ces élèves, on a pu observer assez souvent une évolution positive de la 9e à la 10e mais pas de la 10e à la 11e. S'il peut sembler problématique que des élèves réalisent une performance plus médiocre deux ans après leur entrée au cycle d'orientation, il faut garder à l'esprit que l'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves scolarisés au secondaire I, mais se centre sur des élèves en difficulté sélectionnés pour leurs faibles résultats en fin de primaire[39]. Comment expliquer cette évolution particulière ?

On peut évidemment supposer que la motivation joue un rôle important comme facteur explicatif de ces résultats. En effet, une partie non négligeable de ces élèves se retrouve en fin de 11e sans projets satisfaisants : soit ils ne peuvent pas suivre la filière ou l'orientation qu'ils souhaitent, soit ils n'en ont aucun, ce qui a pour effet une démotivation certaine. On peut également faire l'hypothèse que quand les difficultés sont trop importantes, il est parfois difficile de les dépasser dans le cadre de

[38] Nous avons collaboré étroitement avec nos collègues canadiens et hollandais pour la création des instruments d'évaluation et la mise en place du design de l'étude et nous avons eu des contacts réguliers avec eux notamment lors de présentations dans le cadre de conférences ou de colloques. Cependant, pour différentes raisons, nous n'avons pas pu effectuer les comparaisons envisagées au départ du projet. A Toronto, il n'a pas été possible d'effectuer la recherche longitudinale prévue ; l'étude a été adaptée dans le cadre d'un programme pour adolescents en difficulté avec l'écrit. A Genève, nous avons commencé l'étude une année après Amsterdam. Des comparaisons ont pu être réalisées concernant les compétences en littératie en 9e (celles des Genevois étant plus faibles que celles des Néerlandais au début de la recherche).

[39] Il est difficile d'interpréter l'importance relative de cette baisse de performance faute de données comparatives, les études longitudinales étant rares.

l'enseignement ordinaire à l'intérieur d'une classe, d'autant plus que la lecture ne fait pas toujours l'objet d'activités spécifiques dans l'enseignement secondaire.

De manière générale, les compétences peuvent être liées à différents éléments : motivation ou attitude par rapport à la lecture ou l'écriture, interactions avec les enseignants, enseignement de la lecture-écriture, pratiques de littératie extrascolaires, capacités langagières et caractéristiques individuelles des élèves, éléments que nous avons observés et analysés tout au long de cette étude longitudinale et dont les principaux résultats sont les suivants.

Rôle des caractéristiques individuelles

Nous n'avons pas constaté de différences de niveaux de compétences en fonction de la première langue parlée des élèves (élèves de niveaux assez faibles) alors qu'il s'agissait d'une variable importante dans notre questionnement. Rappelons que les élèves de notre échantillon sont avant tout des élèves avec un faible niveau de compétences en littératie, qu'ils soient francophones ou allophones. Par ailleurs, la grande majorité de ces élèves ont été scolarisés à Genève dès l'entrée à l'école, ce qui pourrait expliquer en partie cette absence de différence. Par contre, quand on compare le niveau des élèves de l'échantillon, sélectionnés sur la base de leurs faibles compétences à la fin de l'école primaire, à celui de leurs camarades de classe, on constate comme on pouvait s'y attendre que pour tous les degrés considérés, leurs compétences sont inférieures à celles de leurs pairs, a priori moins en difficulté.

Globalement, parmi les caractéristiques individuelles des élèves (langue parlée à la maison, origine socioéconomique, âge, arrivée à Genève, genre), seul le genre les différencie du point de vue de leurs compétences, en particulier en production écrite, et ce au profit des filles. Il faut rappeler que l'échantillon est relativement homogène du point de vue de l'origine socioéconomique et de l'âge des élèves.

Les compétences observées lors de la première année (scores initiaux) jouent également un rôle important sur les performances à la fin du secondaire I, résultats souvent mis en évidence dans des études portant sur des élèves « tout-venant » (Bressoux, Mingat, Dupriez, etc.). Relevons que le score initial, toutes choses égales par ailleurs, est lui-même le résultat de plusieurs dimensions (milieu d'origine, âge, première langue parlée, etc.).

Rôle des capacités langagières

Nous allons rappeler plus spécifiquement les effets des différentes dimensions étudiées sur les compétences. Tout d'abord, concernant les *capacités langagières*, on constate comme on pouvait s'y attendre que ce ne sont pas forcément les mêmes éléments qui ont des effets sur les compétences pour la lecture et l'écriture. Ainsi, l'intelligence non verbale et la fluence en lecture semblent avoir un impact positif en lecture (en 9e). Les élèves monolingues se distinguent des élèves bilingues : effet de l'intelligence non verbale et de la grammaire pour les monolingues, effet du décodage pour les bilingues. Pour la production écrite, on retrouve l'influence de l'intelligence non verbale et de la grammaire. Quand on distingue les deux sous-groupes, on s'aperçoit que l'intelligence non verbale a un effet sur les compétences en production écrite des élèves monolingues mais pas sur celles des bilingues. Globalement, les résultats des élèves allophones semblent moins facilement prédictibles que ceux des monolingues, ce qui suggère que des variables d'autre nature (par exemple motivationnelles ou socio-éducatives) pourraient jouer un rôle plus spécifique chez ces élèves.

Par ailleurs, quand on essaie d'expliquer l'évolution des scores, pas plus la langue parlée que, dans une moindre mesure, l'année scolaire considérée (degré) ne semblent jouer de rôle quand on prend en compte l'intelligence non verbale. C'est elle seule qui semble avoir un effet sur les compétences. Les progrès restent limités surtout en lecture. En production écrite, on observe une amélioration des compétences principalement chez les élèves allophones. Par contre, quand on supprime de l'analyse la covariée (intelligence non verbale), on constate une amélioration de la compréhension et de la fluence

en lecture : l'effet de l'année scolaire semble masqué par l'influence déterminante de l'intelligence non verbale sur la compréhension écrite.

De manière générale, les parts de variance expliquées sont plus grandes en 11e : les différences de scores en lecture sont expliquées par l'intelligence non verbale, la fluence en 9e, les habiletés métalinguistiques en 9e ainsi que la conscience phonologique en 10e. Pour expliquer les différences de scores en production écrite, on trouve également l'intelligence non verbale, la fluence en lecture en 9e et les habiletés métalinguistiques en 9e.

Il est également important de relever le rôle systématique de l'intelligence non verbale sur les compétences en littératie mais également sur les capacités langagières elles-mêmes.

Rôle du contexte scolaire

Le contexte scolaire a été pris en compte sous trois angles : les interactions maitre-élèves dans trois disciplines (allemand, français et géographie), les attitudes ou stratégies des élèves par rapport à la lecture et l'écriture et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, on a pu observer des différences de perception des interactions maitre-élèves variables selon les disciplines, celles concernant les enseignants d'allemand s'avérant plus négatives que celles pour le français et surtout pour la géographie.

Par ailleurs, quand on observe les liens entre perceptions des élèves concernant leurs enseignants et compétences, on constate des corrélations positives pour la géographie entre certaines dimensions des interactions (*leadership* et *indulgence* de l'enseignant pour le pôle positif, et *incertitude* pour le pôle négatif) avec les scores en lecture mais peu de corrélations avec les scores en écriture. Ceci est surtout vrai pour la 9e.

Il y a également des écarts entre l'auto-évaluation des enseignants et la perception des élèves les concernant : les enseignants s'auto-évaluent plus favorablement que les élèves ne les perçoivent, ce qui se retrouve dans d'autres études (cf. notamment Den Brok, Bergen, Brekelmans, 2006).

Concernant les attitudes par rapport à la lecture ou l'écriture, on observe des résultats très proches pour les deux domaines considérés. Le *sens* ou la *signification* que les élèves attribuent à la lecture ou à l'écriture donnent lieu aux scores les plus élevés et ce, tout au long des trois ans. On constate par ailleurs une augmentation de la *confiance* que les élèves placent dans leurs compétences de la 9e à la 11e, ce qui est encourageant. Rappelons qu'au début de l'étude, certains élèves présentaient de réels blocages pour écrire des textes.

Le *sens* et l'*attitude globale* par rapport à la lecture et à l'écriture ont des liens avec les compétences en lecture et en écriture en 9e mais pas en 11e. Quand on analyse les effets des différentes dimensions liées aux attitudes, on constate surtout un effet de l'*effort*, du *sens* et de l'*attitude globale* sur les scores en écriture pour la 9e. En 11e, l'*effort* a un effet positif et l'*intérêt pour la lecture* ou *l'écriture* dans une discipline ou matière un effet négatif sur les résultats. Si l'effet positif de l'*effort* sur les compétences en littératie parait tout à fait cohérent, il est plus difficile de comprendre pourquoi *l'intérêt pour la lecture* ou *l'écriture* dans une discipline peut avoir un effet négatif. Rappelons que, de manière générale, cet intérêt n'est pas important chez les élèves de notre échantillon.

Les perceptions des élèves concernant les activités de lecture et d'écriture mises en place par les enseignants ont, de manière générale, peu de corrélation avec leurs compétences, ce qui peut s'expliquer peut-être par le fait que l'on a affaire à des élèves en difficulté qui ne décodent pas toujours ce que l'enseignant cherche à faire passer dans son enseignement. Par ailleurs, comme pour les interactions maitre-élèves, les résultats montrent que les enseignants déclarent mettre en place plus fréquemment les différentes activités de lecture et d'écriture pendant leur cours de français que ne le perçoivent leurs élèves. Il y a d'ailleurs peu de corrélations entre les pratiques déclarées par les enseignants et les perceptions des élèves. Par contre, on observe des effets de la fréquence des activités sur les compétences des élèves selon les perceptions des enseignants, ce qui tendrait à montrer que les élèves ne sont pas conscients de ce que leur maitre de français met en place dans le cadre de son enseignement.

Rôle des pratiques extrascolaires

Une dimension importante de l'étude concerne les pratiques de littératie extrascolaires car on sait depuis longtemps que les compétences en littératie ne se construisent pas uniquement à l'école. Par ailleurs, depuis une bonne décennie, l'ordinateur est présent dans tous les foyers et ses utilisations sont variées (e-mail, jeux, *chats*, encyclopédie, etc.). Les différents types d'activités en lien avec la littératie n'ont bien évidemment pas les mêmes impacts : on peut supposer qu'une utilisation visant la recherche d'information ou de connaissance (ou épistémique) aura un effet bénéfique alors que des utilisations de type ludique développeront moins facilement les compétences en littératie. Il apparaît que les pratiques sont variées. Chez les élèves de notre échantillon, certaines activités sont particulièrement fréquentes (en 9e notamment) : usage de MSN, télévision, échanges avec ses proches concernant le déroulement de la journée (en parler ou écouter), téléphone. Par contre, les pratiques liées à l'écrit sont plutôt rares, ce qui n'a rien d'étonnant avec des élèves plutôt en difficulté. Relevons par ailleurs que l'adolescence de manière générale ne favorise pas ce type d'activités dans le domaine de la littératie, même chez des élèves « tout-venant » : le plus souvent ces derniers préfèrent des loisirs de type sorties, rencontres avec des amis, etc. (cf. Baudelot et al., 1999)[40]. Les activités les plus fréquentes chez les adolescents sont davantage orientées vers les échanges sociaux et la distraction que vers le domaine épistémique.

Par ailleurs, on observe assez peu de variations de ces pratiques au fil des ans, à part la diminution de la fréquence de certaines d'entre elles (p. ex. celles liées à l'écrit ou les activités de type consommation comme regarder la télévision, par opposition à des activités visant la production).

A l'intérieur de notre échantillon, on distingue des profils d'élèves en fonction des pratiques : quatre groupes dont deux avec des tendances plus marquées, l'un composé d'élèves ayant des pratiques diversifiées versus un autre groupe ne pratiquant aucune activité de manière particulièrement fréquente. Comme on peut l'imaginer, il n'y a aucun groupe avec des pratiques liées à l'écrit, ce qui n'a rien d'étonnant étant donné les difficultés de ces élèves face à l'écrit.

En 9e on n'observe que peu d'effet des pratiques extrascolaires sur les compétences. Par contre, en 11e, certaines activités (face à face social/distrayant auprès de proches, ou multimodales différées auprès de non-proches orientées vers le domaine épistémique) semblent avoir un effet positif sur les compétences en lecture. Par ailleurs, les activités écrites de type épistémique auprès d'adultes non proches et les activités multimodales en direct auprès de proches de type épistémique ont un effet négatif, ce qui peut paraître étonnant. Il s'agit d'ailleurs des activités les moins pratiquées par les élèves.

Les liens avec les scores en lecture ou en écriture suivent des logiques différentes en 9e et en 11e : les élèves avec des pratiques de littératie extrascolaires diversifiées obtiennent de meilleurs scores que les autres en 11e, ce qu'on ne trouvait pas en 9e. Le résultat observé en 11e va dans le même sens que les résultats à l'étude PISA 2009 (OCDE, 2011) concernant les profils de lecteurs où la diversité des lectures, tout comme la dimension de « profondeur », c'est-à-dire la conscience de l'efficacité des stratégies, est considérée comme un facteur positif pour le développement des compétences.

Évolution de la 9e à la 11e

Enfin, nous évoquerons les profils d'évolution des élèves de la 9e à 11e. En effet, le principal objectif de l'étude était d'analyser les évolutions des compétences des élèves. On a pu constater que tous les élèves ne progressaient pas de la même manière de la 9e à la 11e. Par ailleurs, les profils définis selon les domaines ne sont pas semblables. En lecture, les trois groupes définis selon leur type d'évolution suivent des évolutions très différentes : le premier avec les meilleures compétences progresse de manière linéaire et a une évolution attendue. Il se compose donc d'élèves résilients. Le deuxième suit une progression inattendue : des résultats comparables en 9e et en 11e et un pic ascendant en 10e, ce qui dénote une certaine démotivation en 11e. Enfin, le troisième groupe qui obtient des résultats assez

[40] Baudelot, Ch., Cartier, M., Detrez, Ch. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Le Seuil.

faibles progresse très peu car les difficultés de ces élèves sont sans doute trop massives pour qu'ils puissent les dépasser dans le cadre d'un enseignement ordinaire.

Pour l'écriture, les trois groupes se ressemblent davantage et suivent une progression linéaire. Ils diffèrent surtout au niveau de leurs compétences, le premier groupe obtenant les meilleurs résultats.

Ces groupes se différencient également en fonction du genre : les deux groupes avec les meilleures compétences se composent d'une majorité de filles (la tendance est encore plus marquée pour l'écriture).

Certaines dimensions semblent différencier les groupes en lecture comme en écriture. En lecture, l'*attitude globale* et le *sens* qu'on attribue à la lecture, certaines capacités langagières (orthographe, intelligence non verbale et fluence en lecture), les interactions avec l'enseignant de français (leadership, indulgence et soutien), ainsi que quelques activités de littératie extrascolaire contribuent à ces profils différenciés.

En production écrite, il s'agit de l'attitude globale par rapport à l'écriture, des interactions avec les enseignants de français, de certaines capacités langagières (morphologie, identification de mots réguliers, compréhension de lecture). Par ailleurs, certaines de ces dimensions évoluent également positivement de la 9e à la 11e, ce qui a un effet sur les compétences.

Discussion

Certains résultats semblent concorder avec d'autres travaux sur le sujet qui mettent en évidence les liens existant entre capacités langagières et littératie, ainsi qu'entre motivation, stratégies des élèves et littératie. Récemment, l'étude PISA 2009 ayant pour thème principal la littératie (OCDE, 2011) a montré les liens très forts existant entre l'engagement par rapport à la lecture et les compétences, ainsi qu'entre les stratégies utilisées ou jugées efficaces par les élèves et leurs compétences. Dans notre étude, plusieurs constats vont également dans ce sens.

Parmi les différents facteurs susceptibles d'influencer l'évolution des compétences en littératie des élèves à risque, nous avions fait l'hypothèse que la motivation pouvait jouer un rôle non négligeable, d'autant plus que la majorité des travaux consacrés à son évolution avec l'âge mettent en évidence que la motivation pour le travail scolaire baisse naturellement à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité.

Un des constats les plus marquants de notre étude est celui concernant la baisse du niveau de compétence en littératie de certains élèves entre la 9e et la 11e année, étant entendu que nous avons utilisé les mêmes tests pour évaluer ces compétences. Nous avons administré l'ensemble des tests et des questionnaires relatifs à cette étude longitudinale au cours des trois années et nous avons pu observer le comportement des élèves à cette occasion. Nous avons effectivement pu constater de la démotivation, au cours de la 11e, de la part des élèves qui n'avaient pas véritablement de projet de formation au terme de la scolarité obligatoire ou qui se trouvaient orientés vers une filière d'insertion en raison de leurs résultats scolaires insuffisants. Ces observations in situ vont dans le sens des analyses de Gurtner et al. (2001), qui, à propos de l'évolution de la motivation, soulignent que « les désillusions sont aussi des facteurs de risque importants ; les **baisses de motivation les plus abruptes** se constatent en effet chez les élèves qui espéraient pouvoir s'orienter dans une filière plus réputée et qui doivent finalement déchanter ».

Gurtner (2006), s'interrogeant sur les possibilités d'atténuer, voire d'enrayer la démotivation progressive des élèves, relève que « les travaux montrant que la motivation des élèves réagit à diverses variables ponctuelles sont au moins aussi nombreux que ceux qui la lient à des caractéristiques personnelles de l'élève : **la personnalité et le style pédagogique de l'enseignant**, l'environnement social de la classe ou la nature des activités proposées aux élèves figurent parmi les facteurs les plus souvent cités ». A ce sujet, Wentzel (1999) précise que l'impression d'entretenir avec son enseignant des relations chaleureuses, de pouvoir compter sur son soutien en cas de difficulté, empêche aussi la motivation de fléchir. Ces constats vont également dans le sens des résultats obtenus au terme de notre

étude qui montrent que le niveau des compétences des élèves en lecture est lié notamment à certaines dimensions des interactions maitre-élèves (profil interactionnel de leurs enseignants), en particulier à leur capacité de *leadership*, leur *indulgence* et leur *soutien*.

On a pu également observer que les liens entre les perceptions des élèves et leurs compétences en littératie étaient variables selon les disciplines. Un autre résultat important est la présence d'écarts de perceptions entre élèves et enseignants qui vont toujours dans le même sens. Les enseignants se perçoivent plus favorablement que ne le font leurs élèves ; ils disent mettre en place plus fréquemment des activités de lecture ou d'écriture que ne le perçoivent les élèves.

On constate également des liens entre les écarts de perceptions des enseignants et des élèves et les compétences de ces derniers. Par ailleurs, les pratiques déclarées des enseignants concernant les activités mises en place en lecture et en écriture semblent avoir un impact sur les compétences des élèves, ce qui est positif. Par contre, les perceptions des élèves concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture ne semblent pas avoir d'effet sur leurs compétences, résultat que l'on retrouve également dans l'étude PISA. Les élèves, même « tout-venant » (et pas seulement en difficulté) ne sont pas forcément conscients des activités mises en place par les enseignants et des objectifs poursuivis par ces derniers. D'autres dimensions comme le climat de classe ou les relations avec les enseignants semblent davantage impliquées. On observe également ce genre de phénomène avec les élèves de notre échantillon (cf. interactions maitre-élèves).

Il a été plus difficile de mettre en évidence les effets des nombreuses pratiques de littératie extrascolaires sur les compétences en littératie et leur évolution. Deux ensembles de raisons pourraient expliquer cela : d'une part, le type d'activité pratiquée par des élèves peu à l'aise avec l'écrit, pratiques orientées surtout vers les échanges sociaux et la distraction, ne renforce pas les compétences en littératie. D'autre part, les activités écrites ou orientées vers le développement de connaissance, qui elles pourraient avoir un impact positif, sont peu du goût de ces élèves.

Comment peut-on enrayer le processus « boule de neige » : avoir peu d'aisance avec l'écrit, avoir peu de goût pour l'écrit, ce qui a pour effet d'être peu motivé et d'avoir de la difficulté à développer ou améliorer ses compétences dans ce domaine ?

Pour conclure, nous reviendrons sur quelques éléments nous paraissant particulièrement intéressants et porteurs pour le développement et l'amélioration des compétences en littératie : l'importance du rôle de l'école pour ces élèves en particulier, peu à l'aise avec l'écrit et dont le milieu ne favorise probablement pas les pratiques littéraciques utiles à l'école. Il s'agit en effet du dernier moment pour développer chez les élèves l'intérêt pour des pratiques liées à l'écrit et améliorer leurs compétences en vue de leur vie professionnelle future. Les stratégies d'apprentissage et métacognitives (p. ex. les stratégies de contrôle et de vérification de ce qui est lu, la capacité à synthétiser la lecture, le fait de souligner les passages importants d'un texte, etc.) peuvent également y contribuer. Or, souvent les élèves ne connaissent pas les bonnes stratégies ou plutôt ne savent pas lesquelles utiliser dans une situation donnée. Il est nécessaire que les enseignants les aident à les développer et à les utiliser à bon escient. Le Plan d'études romand (PER), qui définit les contenus d'apprentissage au cours de la scolarité obligatoire pour la Suisse romande et certains outils mis en place dans les classes (*Lector & Lectrix*, notamment) vont dans ce sens. Eme et al. (2001) et Schoonen et al. (1998) ont également souligné le fait que les compétences métacognitives ou métalinguistiques se développaient peu spontanément et que plusieurs domaines (évaluation et régulation) devraient faire l'objet d'un enseignement explicite tout comme la connaissance de stratégies efficaces.

Par ailleurs, les activités extrascolaires des élèves sont peu orientées vers l'écrit ou la recherche de connaissance (épistémique). Les activités liées à l'ordinateur sont très présentes. Elles ne sont pas toutes de même nature, certaines ayant des buts « ludiques », d'autres pouvant permettre de développer ses connaissances. On peut supposer qu'il y aurait là un levier à utiliser davantage.

Un autre élément sur lequel réfléchir est le sens que l'on attribue aux activités écrites. En effet, on a pu constater un lien entre compétences et sens/signification accordé aux activités de littératie. Il parait nécessaire de travailler dans cette direction en montrant aux élèves de la manière la plus convaincante possible l'importance de l'écrit même dans des métiers moins exigeants à ce niveau.

Il serait sans doute également opportun de renforcer la sensibilisation des enseignants à l'importance des relations interpersonnelles et des **interactions maitre-élèves** au sein de la classe, et de les encourager à mieux connaitre la manière dont les élèves les perçoivent. L'utilisation d'outils ou de questionnaires tels que le QTI – pratique répandue au Canada, aux États-Unis et dans plusieurs pays européens – pourraient leur fournir un feedback utile. A ce sujet, Genoud (2004) encourage le corps enseignant à se servir d'outils utiles pour favoriser la réflexivité et rappelle que « les élèves ont un avis sur l'enseignant qu'il y ait ou non un questionnaire à leur disposition. Tenir compte de cet avis, c'est impliquer l'élève avec toutes les répercussions positives que l'on peut imaginer, non seulement sur les relations maitre-élèves, mais aussi sur les apprentissages ».

Plus globalement, on peut imaginer l'intérêt de confronter, dans un but formatif, les points de vue des élèves avec l'auto-évaluation des enseignants, en particulier quand les écarts entre perceptions et opinions sont importants. Par exemple, quand les élèves estiment que les explications des enseignants sont peu claires ou qu'ils ne savent pas ce qu'ils ont réussi ou non à une épreuve, ou encore lorsqu'ils ignorent comment faire mieux la prochaine fois dans le cadre d'une évaluation de lecture ou de production d'un texte, le maitre gagnerait à en être informé dans le but de réguler ou d'améliorer son enseignement.

Il est également important de poursuivre des recherches concernant les adolescents aussi bien dans le domaine du langage écrit que dans ce qui a trait au domaine scolaire (climat de classe, perceptions des élèves et des enseignants, etc.).

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.

Badad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology, 82*, 683-690.

Baillargeon, J. *« La prédiction de l'appartenance à un groupe. L'analyse discriminante »*. Application et interprétation des techniques statistiques avancées.
Lien : http://www.uqtr.ca/cours/srp-6018/s12/cours12_2.htm

Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Barré-de-Miniac, Ch., Brissaud, C. et Rispail, M. (dir.) (2004). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.

Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

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 ?*

Bressoux, P., Bianco, M. (2000). L'intérêt des modèles de croissance dans l'évaluation des politiques éducatives : l'exemple d'un aménagement du temps scolaire. In G. Solaux (Ed.), *L'évaluation des politiques d'éducation*, p. 167-177. Dijon : CNDP.

Bressoux, P. (2001). Les modèles multiniveau pour analyser les effets de la formation des maitres. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*, p. 207-218. Bruxelles : De Boeck.

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).

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.

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.

Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education, 106*, 302-333.
http://www.jstor.org/discover/10.2307/1085454 ?uid=3737760&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47698985337287

Centre for Educational Research and Innovation (1995). *Our children at risk.* Washington, DC: Organization for Economic Co-operation and Development.

Chartier, A.M. et et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : Centre Georges-Pompidou.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, *44*(3), 417-448.

Den Brok, P., Bergen, T., Berkelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. In D. Fisher & M.S. Khine, *Contemporary approaches to research on learning environments : World views* (pp. 125-160). Singapore: World Scientific.

Deci, E., Ryan, R. et al. (1982). Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 852-859.

Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, London: Plenum Press.

Dweck, C. & Legett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *vol. 95*, 256-273.

Evans, P., Bronheim, S., Bynner, J., Klasen, S., Magrab, P. & Ranson, S. « Les enfants et l'exclusion. Créer un capital identitaire : quelques questions théoriques et solutions pratiques » (OCDE/CERI). http://www.oecd.org/dataoecd/20/32/1856635.pdf

Fenouillet, F. (1999). *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10e Entretiens de la Villette. Paris : Cité des Sciences et de l'Industrie.

Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale N.J.: Erlbaum 3-30.

Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 2*, 359-374.

Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). A student's contribution to second language learning. *Language Teaching*, *26*, 1-11.

Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and Language*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Genoud, P.A. (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. Suisse.

Gurtner, J.-L. et al. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. *Revue française de pédagogie 155*, 21-33.

Guttman, R. & Greenbaum, C.W. (1998). Facet theory: its development and current status. *European Psychologist*, *3* (19, 13-36).

Hixson, J. & Tinzmann, M.B. (1990). *Reconnecting students at risk to the learning process: who are at-risk students of the 1990s ?* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

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. http://salsa.socsci.uva.nl/artikelen/Van%20Kruistum%20ea%20(2009).pdf

La littératie en tête. (2003). De la 7e à la 12e année. Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque. Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/studentsuccess/thinkliteracy/files/literacyreport.pdf

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*, 1-19.

Larose, F., Bourque, J., Terrise, B. & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 1,* 151-180.

Leroy, N., Bressoux, P. (2008). L'apport des modèles multiniveaux de croissance dans l'évaluation des changements motivationnels à l'entrée au collège. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe,* Université de Genève.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire.* Paris : Dunod.

Livingstone, S. & Bovill, M. (1999). *Young people, new media: Report of the research project Children, Young People and the Changing Media Environment.* Research report, Department of Media and Communication, London School of Economic and Political Science. Retrieved February 1, 2012, from http://eprints.lse.ac.uk/21177/.

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.

Maier, S.F. & Seligman, M.P.E. (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, vol. 105,* 3-46.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. In M. Manciaux (Ed.), La résilience. Résister et se construire. *Cahiers Médico-sociaux* (p.13-20). Genève : Éditions Médecine et Hygiène.

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.

Nauclér, 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 Phoniatrica et Logopaedica, 50,* 271-282.

Nidegger, Ch. (coord.) (2011). *PISA 2009 : Compétences des jeunes Romands*. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

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.

OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : Organisation de coopération et développement économiques.

OCDE (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I).* Paris : OCDE.

OCDE (2011b), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Vol. 3)*. Paris : OCDE.

OCDE (2011c). *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne. Technologiques numériques et performances (Vol. 6)*. Paris : OCDE.

Pierre, R. (2003). Introduction. L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. In *Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, no 1,* 3-35.

Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. In www.forumlecture.ch - 1/2011.

Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : Recherche et applications en gestion.* Paris : Economica.

Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

Schwob, I. (2004). *Expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Rapport final.* Genève : SRED.

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.

Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J., Wirthner, M. (à paraître, 2013). *La littératie en Suisse romande - Pisa 2009. Qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11e, 9 ans après la première enquête ?* Neuchâtel : IRDP.

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.

Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 3,* 559-578.

Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n°3,* 633-658.

Thiessen, V. (2007). *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la participation à des études postsecondaires chez les personnes qui montrent de faibles compétences en lecture à l'âge de 15 ans*. Meta Research and Communications et Université Dalhousie. Ressources humaines et Développement social. Québec : Canada.

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.

U.S. Government Printing Office, *A nation at risk : The Imperative for educational reform*, Rapport de la National Commission on Excellence in Education, Washington, D.C., 1983. http://reagan.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-reagan-april-1983.pdf

Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., De Glopper, 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.

Van Kruistum, Cl., Leseman P.P.M, de Haan, M. (2009). *Elegy of the written word or an ode to new media ?* Document de travail non publié.

Van Kruistum, Cl., Leseman P.P.M., de Haan, M. (à paraître, 2014). Youth Media Lifestyles.

Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 149-171.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Canada) : Ed. du Renouveau pédagogique.

Wayman, J.C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts, *Journal of Educational Research, 95*: 167-178. http://www.youblisher.com/p/133340-RESILIENCE-AND-DEGREE-ATTAINMENT-IN-DROPOUTS/

Wells, G. (1981). Language, literacy and education. In: G. Wells (Ed.), *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wubbels, T., Créton, H., Hooymayers, H. (1992). Review of Research on Teacher Communication Styles With Use of the Leary Model. *Journal of Classroom Interaction, 27* (1), 1-11.

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behaviour. 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).

Zazzo, R. (1967). Diversité, réalité et mirages de la méthode longitudinale. In *Enfance. Tome 20, n°2*. Études longitudinales du développement psychologique de l'enfant (pp. 131-136).

Zesiger, P., Silva., C., Laudato., G., Soussi, A., Lurin, J., Trapman, M., Hulstijn, J., Cumming, A., & Geva, E. (2009). Literacy acquisition and individual attributes among adolescents with low academic performance. Round table, 13th Biennal conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, 25-29 août.

Annexes

Annexe 1 : Compléments au Chapitre 2

Annexe 2 : Compléments au Chapitre 4

Annexe 3 : Compléments au Chapitre 5

Annexe I : Compléments au Chapitre 2

I.1 Tests de lecture

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

CAHIER 1

Projet EVOLIT

Mars 2010

Nom : _____ **Prénom :** _____

Collège : _____ **Classe no :** _____

Lis attentivement le texte *"Arôme-jockey"* avant de répondre aux questions qui suivent.

" Arôme-jockey "

Grâce à Odo7, les soirées ne sentent plus mauvais. L ' "arôme-jockey" au travail

La salle de concert du Paradiso à Amsterdam, samedi soir, 1h du matin : de puissants rythmes emplissent la salle. Des dizaines de corps transpirants dansent. Sur scène, il y a une grande table couverte d'une nappe noire. Derrière elle, Erich Berghammer. Il choisit une petite bouteille qu'il sort d'une des deux valises qu'il a apportées. Lorsqu'il a fait son choix, il ôte le capuchon, vaporise un peu de son contenu en l'air puis, à l'aide de sa main, ventile l'odeur en direction de son nez et respire profondément. Oui, celle-ci devrait bien aller. Sur le rythme de la musique, il vaporise le parfum à travers le ventilateur : à chaque pulsation de la musique, une pression sur le bouton du flacon. Une odeur douce se répand lentement à travers la pièce.

L'air peut être "travaillé"

Berghammer, dont le nom de scène est Odo7, est un "arôme-jockey". Il donne des spectacles d'odeur dans des soirées dansantes, des concerts et des soirées d'entreprises. Né en Autriche, il était auparavant un artiste en arts visuels : il peignait, illustrait des livres pour enfants, sculptait et possédait sa propre agence de publicité. Mais un jour, il y a cinq ans de cela, il a voulu autre chose. Mais quoi ? Il ne le savait pas. Jusqu'à ce qu'il aille à un concert donné par une artiste japonaise dans une maison squattée. « C'était une expérience magnifique, avec de la bonne musique et de merveilleuses images vidéo. Mais ça sentait mauvais. Je me suis dit : tout est si parfait, comment peut-elle avoir oublié de 'travailler' l'air ? »

Il a commencé à étudier les arômes, et a réfléchi à des moyens de diffuser des parfums agréables dans une pièce. « Par exemple, si vous ajoutez de l'essence d'orange à de l'eau et portez le tout à ébullition, l'odeur monte avec la vapeur. Un ventilateur peut répandre cette odeur. Ce concept marche bien, encore maintenant. » Pendant son spectacle, il brûle aussi de fines briquettes de charbon. « Je mets de l'essence de cèdre là-dessus, ou du clou de girofle, ou de l'encens. »

L'odeur du cachalot stimule

Berghammer prétend qu'il peut influencer l'humeur du public en utilisant des parfums. La menthe poivrée, par exemple, fonctionne très bien pour calmer les gens. L'odeur des oranges est apaisante. « On pourrait calmer des hooligans dans un stade de football avec ça. » Mais l'inverse est également possible. « Pour réveiller le public, j'utilise des phéromones, des substances aromatiques produites par les animaux. J'utilise aussi de l'ambre : c'est un matériau gris, caillouteux qui provient de l'intestin des cachalots. Ça flotte sur la mer et échoue parfois sur les rivages. C'est la plus chère de toutes les substances aromatiques. »

QUESTIONS

1. **Qu'est Odo7 ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Le nom d'un artiste japonais.

   ☐ Le nom d'un des parfums qu'Erich Berghammer emploie durant les soirées.

   ☐ Le nom qu'Erich Berghammer utilise pour travailler.

   ☐ Le nom de la salle où a lieu la soirée dansante.

2. **Quel est le pays d'origine d'Erich Berghammer ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Les Pays-Bas

   ☐ L'Allemagne

   ☐ Le Japon

   ☐ L'Autriche

3. **Comment Erich Berghammer a-t-il eu l'idée de devenir un "arôme-jockey" ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Il était à une soirée où tout était très bien organisé, à part l'odeur.

   ☐ Il a découvert que l'on peut utiliser les parfums pour influencer l'humeur des gens.

   ☐ Il était disc-jockey mais voulait faire un autre travail.

   ☐ Un de ses amis est aussi "arôme-jockey".

4. **Erich utilise deux sortes de substances aromatiques provenant d'animaux. Quelles sont ces substances ?**

   Ne pas remplir cette zone !

   1) _____ 0 1 9

   2) _____ 0 1 9

5. **Quel parfum Erich ne doit-il pas employer s'il veut calmer le public ?**
Coche la bonne réponse.

- ☐ le bois de cèdre
- ☐ la menthe poivrée
- ☐ l'orange
- ☐ l'ambre

6. **Que veut dire l'auteur quand il utilise la phrase "On pourrait calmer des hooligans dans un stade de football avec ça" ?**
Coche la bonne réponse.

- ☐ Que l'on peut aussi utiliser l'odeur d'orange pour les hooligans.
- ☐ Qu'Erich Berghammer voudrait faire un spectacle dans un stade de football un jour.
- ☐ Que l'odeur des oranges a un effet puissant.
- ☐ Aucune des réponses ci-dessus.

7. **Quel est l'objectif de l'auteur dans cet article ?**
Coche la bonne réponse.

- ☐ Il veut nous montrer comment devenir "arôme-jockey".
- ☐ Il veut expliquer pourquoi les soirées dansantes sont toujours si odorantes.
- ☐ Il veut raconter comment Erich est devenu "arôme-jockey" et ce que suppose son travail.
- ☐ Il veut expliquer comment on peut influencer les gens avec des parfums.

Ta classe va faire un voyage à Berlin. Vous serez logés à l'auberge de jeunesse A&O. L'hôtel a établi un règlement interne. Utilise ce règlement pour répondre aux questions qui suivent.

RÈGLEMENT DE L'HÔTEL

1. Il est strictement interdit de fumer et d'allumer des feux dans notre établissement !

2. Pour des raisons de sécurité et d'hygiène, il est interdit de préparer des repas ou des boissons chaudes dans les chambres et salons.

3. Pendant la nuit (de 22h à 6h), veuillez respecter le droit au repos des autres clients et résidents de l'hôtel. Les douches ne doivent pas être utilisées et il faut éviter de faire du bruit à ces heures-là. Nous attirons expressément l'attention sur le fait qu'en cas de dérangement causé par le bruit, des mesures pourront être prises contre les personnes faisant du bruit, jusqu'à la rupture du contrat de location.

4. Les clients sont priés d'éviter le gaspillage et d'utiliser de manière économique l'eau, l'électricité et le chauffage. Prière de déposer les ordures dans les récipients prévus à cet effet, pour leur recyclage ou leur élimination.

5. Les visiteurs de l'extérieur ne sont pas admis dans les chambres. Les visiteurs peuvent être reçus à la cafétéria entre 10h et 22h. Les personnes qui ne sont pas clientes de l'hôtel ne doivent pas passer la nuit à l'hôtel.

6. Pendant votre séjour dans l'hôtel, veillez vous-même à vos effets personnels. L'hôtel A&O n'est pas responsable de la perte d'effets personnels ou des dommages subis par ceux-ci, à moins qu'ils n'aient été confiés à la réception pour les mettre en sécurité.

7. Les instructions en cas d'incendie – voir la notice séparée dans les couloirs – doivent être strictement observées. La direction doit être immédiatement informée de dégâts ou de pannes de l'équipement incendie ! Veuillez prendre connaissance des instructions en cas d'incendie et de l'utilisation des extincteurs ainsi que des sorties de secours.

8. Nous ne voulons pas que des radios soient utilisées dans notre établissement. Par mesure de prévention, les radios, haut-parleurs, lecteurs de CD, etc. peuvent être confisqués jusqu'au départ du client.

9. Pour des raisons de sécurité, les principales salles communes et les étages de l'hôtel sont sous surveillance vidéo.

10. L'hôtel compte sur l'aide des clients. Nous avons besoin de votre aide pour nettoyer et ranger les équipements, les chambres et les objets que vous avez utilisés pendant votre séjour. Vous devez également aider à mettre et débarrasser les tables à la cafétéria.

11. La direction de l'hôtel se réserve le droit, en tant que propriétaire de l'établissement, d'interdire l'accès ou d'exiger le départ d'une personne ! En cas d'urgence, la direction peut prendre la liberté d'entrer dans les chambres pour prendre les mesures nécessaires. En cas de violation de domicile ou de non-respect du règlement de l'hôtel, la direction est en droit de prendre les mesures nécessaires pour rétablir l'ordre.

QUESTIONS

1. **Pourquoi les clients ne peuvent-ils pas se doucher la nuit ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Pour des raisons de sécurité et d'hygiène.

   ☐ Parce que l'hôtel veut que les clients économisent l'eau.

   ☐ Parce qu'il n'y a pas d'eau chaude la nuit.

   ☐ Parce que prendre une douche dérange les autres clients.

2. **Que dit le règlement à propos des visiteurs provenant de l'extérieur ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Rien.

   ☐ Les visiteurs ne sont pas admis.

   ☐ Les visiteurs ne sont admis qu'à certaines heures et dans un endroit particulier.

   ☐ Les visiteurs ne sont admis qu'avec la permission de la direction de l'hôtel.

3. **La règle 11 résume les droits de la direction de l'hôtel. Lequel des droits suivants *N*'est *PAS* mentionné?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ La direction peut refuser l'entrée à quelqu'un.

   ☐ La direction peut exiger le départ d'une personne.

   ☐ La direction peut entrer dans une chambre sans demander la permission du client.

   ☐ La direction peut facturer des frais aux clients s'ils abîment du matériel de l'auberge.

4. **Quel est le sens de la règle 6 ?**
   Coche la bonne réponse.

☐ L'hôtel n'est jamais responsable pour les effets personnels.

☐ Les clients sont responsables de leurs effets personnels, à moins qu'ils n'aient été confiés à l'hôtel.

☐ L'hôtel ne compense pas la perte ou les dommages des effets personnels.

☐ Les effets personnels doivent être remis à la réception.

5. **Quel est le sens de la règle 8 ?**
   Coche la bonne réponse.

☐ Les appareils audio ne sont pas autorisés dans l'hôtel.

☐ Les appareils audio seront confisqués par la direction de l'hôtel.

☐ Les appareils audio ne peuvent pas être écoutés dans l'hôtel; ils peuvent être confisqués.

☐ Les appareils audio seront rendus aux clients lors de leur départ.

6. **Quel est le but de la règle 10 ?**
   Coche la bonne réponse.

☐ de se plaindre

☐ de donner un ordre

☐ de donner un conseil

☐ de faire une demande

7. **Quelle règle concerne la sécurité ?**
   Coche la bonne réponse.

☐ la règle 3

☐ la règle 4

☐ la règle 7

☐ la règle 8

Lis attentivement le texte *Rouler au jus de betterave* avant de répondre aux questions qui suivent.

Rouler au jus de betterave ?

Effet de serre

Une serre est une espèce de cage en verre que les cultivateurs placent au-dessus de leurs plantes pour les faire pousser. Le verre laisse entrer les rayons que le soleil nous envoie, et qui nous apportent la chaleur. En temps normal, ces rayons rebondissent sur la terre et repartent dans l'espace. Donc la chaleur se disperse. Mais avec l'augmentation des gaz, notamment le CO_2, les rayons restent dans l'atmosphère. Résultat : la planète se réchauffe. Un peu comme une serre, d'où l'expression «effet de serre».

Remplir le réservoir de la voiture avec du jus de betterave... Une farce? Pas du tout. D'ailleurs, le gouvernement belge a même proposé d'encourager cette idée pour résoudre le problème de la pollution.

Aujourd'hui, la plupart des voitures et des camions utilisent de l'essence ou du diesel pour faire fonctionner leur moteur. Ces deux carburants sont produits à partir du pétrole que l'on trouve dans les déserts ou dans les mers. L'essence et le diesel viennent donc d'une matière présente dans la nature. Mais la quantité de pétrole n'est pas inépuisable. Au contraire! En effet, les réserves de pétrole dans le monde se réduisent de plus en plus alors qu'on en a de plus en plus besoin. Si les stocks se vident, comment alors, demain, fournir toutes les stations essence?

Simple et disponible ?

Une des réponses est peut-être le biocarburant. Comme l'essence ou le diesel, ce produit permet de faire fonctionner les moteurs. Mais ce carburant-là possède un très grand avantage. Pour le fabriquer, on utilise des betteraves ou des céréales, comme le blé, par exemple. Avec les betteraves ou le blé, il n'y a pas de risque d'épuiser les réserves, parce qu'il suffit de ressemer les champs et d'attendre quelques mois.

Fabriquer du biocarburant n'est pas bien compliqué. Dans les betteraves comme dans les céréales, il y a du sucre. Ce sucre est déposé dans de grandes cuves un certain temps afin que, par lui-même, il se transforme. Un peu comme le lait se transforme en fromage. Cette transformation est ce qu'on appelle la fermentation. Ensuite, on retire du sucre fermenté un alcool appelé éthanol. Et voilà, le biocarburant est prêt à l'emploi. Direction le réservoir des voitures? Pas tout à fait. Pour utiliser l'éthanol seul, il faudrait construire des moteurs spéciaux, donc adaptés à ce nouveau carburant. Aussi, pour ne pas obliger chaque automobiliste à changer de voiture, l'éthanol va être mélangé à l'essence comme celle qu'on utilise tous les jours.

Un carburant écologique

Le premier avantage du biocarburant est d'être renouvelable puisqu'il provient de matières agricoles. En Belgique, on pourra peut-être bientôt voir des champs de betteraves cultivés non pas pour faire du sucre mais pour produire du biocarburant. Grâce à la production de biocarburant, de nouveaux et de nombreux emplois pourraient être créés.

Un deuxième avantage, c'est que le biocarburant n'est pas seulement une énergie renouvelable. Il s'agit également d'une énergie propre, donc d'une énergie écologique. On le sait, notre planète est en danger, surtout parce que le climat se réchauffe à cause de l'effet de serre (voir encadré). Pourquoi un tel réchauffement? Parce que partout et en même temps, des moteurs sont en activité. Sur les routes (les voitures et les camions), dans les airs (les avions), dans les mers (les bateaux) mais aussi dans les usines du monde entier, des moteurs tournent et dégagent des gaz d'échappement, c'est-à-dire du gaz carbonique. Ce dernier est le principal responsable de l'effet de serre qui réchauffe la planète. Or, un moteur qui consomme un litre de carburant libère beaucoup moins de gaz carbonique qu'un moteur qui consomme un litre d'essence, jusqu'à 75% en moins! On comprend mieux pourquoi on parle, à propos de biocarburant, de pétrole vert. Grâce à son utilisation, on pourra nettement mieux lutter contre le réchauffement de la planète. *Pascal Laviolette*
Article extrait du Ligueur no 13, 21 mars 2004

QUESTIONS

1. **Quel est le principal avantage du biocarburant ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Il est prêt à l'emploi.

   ☐ Ses réserves sont inépuisables.

   ☐ Fabriquer du biocarburant n'est pas bien compliqué.

   ☐ Cela permettrait de créer de l'emploi.

2. **Quel est l'inconvénient du biocarburant ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Sa fabrication est compliquée.

   ☐ C'est une énergie non renouvelable.

   ☐ Il libère moins de gaz carbonique que le diesel.

   ☐ Il n'est pas adapté au moteur de nos voitures.

3. **Quel est le point de vue du journaliste ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Est plutôt favorable aux biocarburants.

   ☐ Est plutôt défavorable aux biocarburants.

   ☐ N'est ni pour, ni contre les biocarburants.

4. Est-ce que les propositions qui suivent correspondent ou non à l'information donnée dans le texte?
Fais une croix dans la colonne qui convient.

		L'information correspond à celle du texte.	*L'information ne correspond pas à celle du texte.*
4.1	Le sucre de betterave permet de produire de l'éthanol.	☐	☐
4.2	Le diesel n'est pas produit à partir d'une substance naturelle.	☐	☐
4.3	Rouler au biocarburant permet de réduire la pollution de 75%.	☐	☐
4.4	L'utilisation du biocarburant pur nécessiterait la construction de moteurs spéciaux.	☐	☐

5. Quelle est l'une des conséquences de l'utilisation du biocarburant ?
Coche la bonne réponse.

☐ La production de CO_2 va augmenter.

☐ La culture des betteraves devra se faire en serres.

☐ L'effet de serre diminuera.

☐ Les réserves de betteraves seront épuisées dans 10 ans.

Source: Evaluation externe, 2004 - Ministère de la Communauté française de Belgique
Service général du Pilotage du système éducatif

Lis attentivement le texte *Les habits royaux : un conte populaire italien* avant de répondre aux questions qui suivent.

Les habits royaux : un conte populaire italien

Il y a bien des années vivait en Sicile, la plus grande des îles de la Méditerranée, un jeune homme appelé Giufa qui était si bête que, comme le dit le proverbe, il n'était pas sûr du temps qu'il faisait lorsqu'il pleuvait des cordes. Giufa était la personne la plus bête de toute l'Italie. C'est ce que les gens disaient, mais je ne suis pas sûr qu'ils avaient raison, parce qu'il y avait non seulement des gens en Sicile mais aussi dans d'autres régions d'Italie et parmi eux certainement beaucoup d'idiots. Giufa était vêtu de haillons et ne portait jamais de chaussures, de sorte que la poussière de la route passait entre ses orteils. Mais qui s'intéresse à un type vêtu de haillons ? Personne. On lui claquait les portes au nez. Parfois les gens ne voulaient même pas lui parler. Il n'était jamais invité à un mariage ou à une fête. La vie n'était pas drôle pour Giufa.

Un beau jour, sa mère l'envoya porter quelque chose à la ferme voisine de la leur.

Giufa s'en alla en sifflotant, soulevant de ses pieds la poussière de la route. Parfois il s'arrêtait pour parler à un oiseau ou à un papillon. Il arriva bientôt à la ferme. La femme du fermier se tenait debout vers le portail.

« Bonjour, Madame » dit poliment Giufa. « Ma mère m'a envoyé vous porter ceci » dit-il en lui tendant un panier.

La femme jeta un regard sur ses habits en loques et son visage et ses pieds couverts de poussière.

« Pose-le à tes pieds », cria-t-elle, « et va-t-en vite. Tu ressembles à un épouvantail, et les chiens vont être après toi ».

Giufa ne dit rien. Que pouvait-il dire ? De plus, il était juste l'heure du dîner, et son estomac vide gargouillait. Alors il retourna tristement chez lui.

Les gens disaient qu'il était simplet, mais il avait suffisamment de bon sens pour penser que la fermière aurait pu être un peu plus gentille et l'inviter à entrer pour manger un morceau de pain et de fromage.

Lorsqu'il arriva à la maison, Giufa raconta à sa mère comment il avait été traité, et ajouta : « Je pouvais sentir l'odeur de la soupe de fèves depuis le portail. Ils auraient pu être gentils et me proposer une assiette. Ils m'ont parlé ainsi parce que je ne porte pas de beaux pantalons et un manteau en velours. »

La maman de Giufa s'inquiéta de cela, et quelques semaines plus tard elle dut à nouveau envoyer son fils porter quelque chose à cette même ferme. Comme elle ne voulait pas que son fils ait honte, elle l'habilla avec une élégante chemise blanche, de bons pantalons, un beau manteau bleu et de bonnes chaussures.

Vous auriez dû voir Giufa ! On aurait dit un autre homme. Il se reconnaissait à peine.

Et il partit, sifflotant gaiement et s'amusant avec les oiseaux et les animaux jusqu'à ce qu'il atteigne la maison du fermier. Le fermier et sa femme étaient là, et ni l'un ni l'autre ne reconnurent Giufa dans ses beaux habits propres.

« J'ai quelque chose pour vous », cria-t-il.

Il était midi à ce moment-là, alors ils l'accueillirent gentiment et l'invitèrent dans la ferme. Ils lui proposèrent de s'asseoir pour une soupe minestrone bien chaude pleine de légumes frais et du bon fromage piquant, tout cela accompagné d'un pain frais et croustillant.

Giufa mangea, plaisanta et passa le meilleur moment de sa vie. A la fin du repas, le fermier s'adossa à son siège et demanda au garçon de lui parler de choses et d'autres. Mais au lieu de cela, Giufa se leva et mit un morceau de fromage et du pain dans son manteau et son chapeau. Le fermier et sa femme rirent car ils trouvaient cela très drôle. Puis Giufa se prosterna et, en regardant ses poches gonflées et son chapeau, dit :

« Voici de la nourriture pour vous, mes bons habits et mon beau chapeau, et je veux vous remercier du fond du cœur, car c'est vous qui avez été traités comme un roi et c'est grâce à vous, mes bons habits et mon beau chapeau, que j'ai eu droit à un bon repas. Lorsque je suis venu ici la dernière fois sans vous, beaux habits, on m'a traité comme un chien. »

Puis il se retourna et sortit. Vous pouvez deviner ce que le fermier et sa femme se dirent ! Peut-être se rappelèrent-ils du proverbe : « L'habit fait l'homme. »

Tiré de Arbuthnot, M.H. et al. (1976). *L'anthologie de littérature enfantine d'Arbuthnot*, 4e édition (pp. 272-273). New York: Lothrop, Lee, & Shepard.

QUESTIONS

1. **Quel est le but de l'auteur de ce texte ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Il veut nous donner des informations sur l'Italie.

   ☐ Il veut nous apprendre comment s'habiller correctement ou proprement.

   ☐ Il veut nous apprendre que l'on ne doit pas juger les gens sur leur apparence.

   ☐ Il veut nous dire comment les gens vivaient autrefois.

2. **Pourquoi Giufa n'a-t-il pas beaucoup d'amis ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Ses habits sont sales et déchirés.

   ☐ Sa mère est méchante avec les gens.

   ☐ Il parle aux animaux.

   ☐ Il est très impoli.

3. **Laquelle des affirmations suivantes est vraie, selon l'histoire ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Giufa est un vieil homme.

   ☐ La famille de Giufa a une ferme.

   ☐ La mère de Giufa ne l'aime pas.

   ☐ La mère de Giufa n'aime pas les voisins.

4. **Lors de sa deuxième visite, Giufa fut invité dans la maison des voisins parce que :**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Ils aimaient sa mère.

   ☐ Il leur a amené de la nourriture.

   ☐ Il avait l'air affamé.

   ☐ Ils aimaient ses habits.

5. **L'histoire dit que pendant cette visite, Giufa "passa le meilleur moment de sa vie". A ton avis, pourquoi ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ Il était excité à l'idée de ramener de la nourriture à la maison.

   ☐ Il se réjouissait de nourrir ses habits.

   ☐ Les voisins l'ont très bien traité.

   ☐ Il était amoureux de la fille du fermier.

6. **Laquelle des phrases suivantes aurait-elle pu être dite par les voisins après que Giufa quitte leur maison la deuxième fois ?**
   Coche la bonne réponse.

   ☐ « Ce jeune homme nous a vraiment dupés (trompés). »

   ☐ « Quel invité charmant. »

   ☐ « Nous devrions l'inviter plus souvent. »

   ☐ « Je me demande s'il va épouser notre fille. »

7. **L'histoire dit de Giufa qu'il est "bête" et "simplet". En se basant sur son comportement dans l'histoire, penses-tu qu'il était vraiment quelqu'un de bête ou non ?**
   Donne une raison pour justifier ta réponse.

Ne pas remplir cette zone ! ⇨ 0 1 2 9

I.2 Tests de production écrite

Tâche d'écriture

A la fin de l'histoire qui précède, Giufa quitte la ferme de ses voisins avec son beau manteau et son chapeau remplis de nourriture. Peut-être se sont-ils rendus compte que Giufa leur avait rendu visite avant avec ses vieux vêtements en haillons. Imagine que quelques semaines plus tard, Giufa va une troisième fois à la ferme mais habillé avec ses vieux vêtements. Que penses-tu qu'il va arriver? Termine l'histoire. La première phrase et la dernière phrase te sont déjà données.

- L'histoire doit commencer avec la phrase suivante: **Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…**

- L'histoire doit se terminer avec la phrase suivante: **Alors Giufa rentra à la maison heureux**.

Rédige ton texte définitif sur cette page. Ton texte devra avoir une longueur **d'environ 150 mots**. Tu peux utiliser la feuille de brouillon mais seulement pour prendre de courtes notes. N'écris pas un brouillon complet (entier). Ce brouillon ne sera pas ramassé. Vérifie l'orthographe, la grammaire et la ponctuation dans le texte définitif.

Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…

Alors Giufa rentra à la maison heureux.

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

CAHIER 2

Projet EVOLIT

Mars 2011

Nom : …… **Prénom : ……**

Collège : …… **Classe n° : ……**

Tâche d'écriture : Une sortie avec Adrien et Anne venant de France

Imagine la situation suivante: ton école participe à un programme d'échange. Deux élèves d'une école française viennent vous rendre visite pour la journée. Ils s'appellent Adrien et Anne et ils viennent d'Annecy. Ils arrivent à Genève mercredi prochain à 12.00 heures, en train. Avec quelques camarades de classe, vous allez chercher Adrien et Anne, puis vous allez passer la journée à Genève. Votre professeur vous a demandé d'écrire une lettre à Adrien et Anne en leur présentant le programme de la journée à Genève. Tu peux proposer ce que vous allez faire.

Tâche

Écris une lettre d'**environ 150 mots** à Adrien et Anne. Envoie la lettre à l'adresse de leur école: Collège Saint-Clair, Rue Centrale 20, 74000, Annecy, France.

Ton texte doit comporter les éléments suivants :

- Présente-toi à Adrien et Anne et dis-leur quelque chose au sujet de ta classe.
- Dis où et à quelle heure vous allez vous rencontrer.
- Dis ce que vous allez faire. Choisis 2 attractions touristiques parmi les 5 énumérées à la page suivante.
- Dis ce qu'il y a à voir et combien ça coûte.
- Dis que vous allez être récupérés à 17h30 par l'enseignant et que vous irez ensuite à l'école pour une petite fête.

Tu peux utiliser du papier brouillon mais seulement pour prendre des notes. N'écris donc pas l'ensemble de ton projet de texte sur le brouillon. Tu n'as pas besoin de rendre le brouillon et tes annotations. Fais attention au contenu du texte et à ton expression (orthographe, grammaire, ponctuation).

Que faire à Genève ?

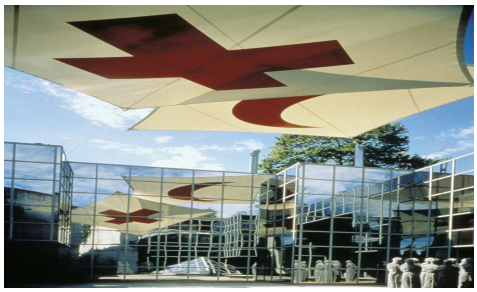
Le hit parade des attractions touristiques

1.

Palais des Nations

Il a été construit entre 1929 et 1936, et agrandi en 1973. L'Office des Nations Unies à Genève est le centre de conférences internationales le plus actif au monde. Plus de 25'000 délégués s'y réunissent chaque année afin de négocier la paix dans le monde.
Entrée/prix : 4.- CHF

2.



Musée International de la Croix-Rouge

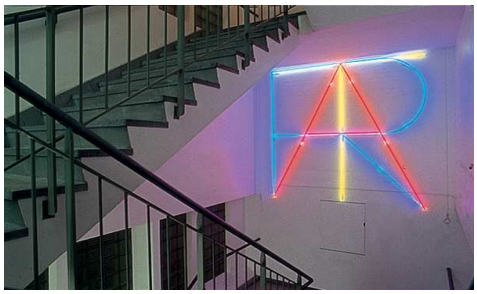
Genève, berceau de la Croix-Rouge, abrite le seul musée qui soit consacré à l'œuvre d'Henry Dunant. Situé en face du Palais des Nations, il a été inauguré en 1988 pour évoquer l'extraordinaire aventure d'hommes et de femmes dans leur mission au service de l'humanité depuis plus de 140 ans.
Entrée/prix : 5.- CHF

3.

CERN

C'est le plus grand centre mondial de recherche en physique des particules. Vous découvrirez les mystères de l'Univers, le temps, le vide ou l'antimatière, mais aussi les implications de la recherche fondamentale dans la vie quotidienne.

4.



MAMCO

Le Musée d'Art Moderne et Contemporain a été inauguré en septembre 1994 dans une ancienne usine. Avec une architecture industrielle, il est à ce jour, le plus grand, le plus jeune et le plus contemporain des musées d'art en Suisse. Il expose un large choix d'œuvres du début des années soixante à nos jours.
Entrée/prix : 6.- CHF

5.

L'Horloge fleurie

Aussi connue que le jet d'eau, encore plus souvent photographiée et copiée un peu partout dans le monde, cette horloge fait le lien entre deux traditions genevoises : le savoir-faire horloger et la passion de la botanique.

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

CAHIER 3

Projet EVOLIT

Mars 2011

Nom : …… **Prénom : ……**

Collège : …… **Classe n° : ……**

Tâche d'écriture : les bonbons Haribo

Imagine la situation suivante: sur les emballages des paquets de bonbons Haribo que tu manges parfois, tu as pu voir que l'on peut obtenir deux billets de cinéma gratuits. Sur l'emballage il est écrit:

> **GAGNEZ DEUX BILLETS DE CINEMA GRATUITS !**
>
> **Ce qu'il faut faire:**
>
> *Sur chaque emballage de bonbons Haribo, il y a 1 point. Récolte 10 points et envoie-les dans une enveloppe timbrée à :*
>
> *Offre Bonbons Haribo,*
> *boite postale 3333,*
> *CH- 1227 Carouge*
>
> *Ajoute 50 cts en timbres pour l'envoi en retour. Écris lisiblement ton nom, adresse, code postal et ville, et les billets de cinéma gratuits (GRATUITS !) te seront envoyés à domicile dès que possible. Cette offre est valable jusqu'au 7 mars 2011.*

C'est le 1er mars 2011. Tu as récolté un total de 8 points mais maintenant tu ne peux plus trouver de paquets avec des points. Dans les magasins, les paquets n'ont plus de points sur les emballages. Ce n'est pas encore le 7 mars mais il semble que tu n'arriveras pas à réunir tes 10 points à temps.

Néanmoins, tu aimerais recevoir les deux billets de cinéma. C'est pourquoi tu décides d'envoyer tes 8 points ainsi que deux emballages sans points.

Tâche: Écris une lettre qui accompagne les points et les emballages. Explique pourquoi tu ne peux pas leur envoyer 10 points. Essaie de convaincre *Les Paquets de Bonbons Haribo* que tu veux recevoir les deux billets de cinéma et que tu ne peux plus rien faire pour obtenir les 10 points ! Assure-toi que la société t'envoie quand même les billets.

Ta lettre devra avoir une longueur **d'environ 150 mots**. Écris ton texte définitif sur la page suivante.

Tu peux utiliser la feuille de brouillon mais uniquement pour prendre de courtes notes. Elle ne sera pas ramassée. Vérifie l'orthographe, la grammaire et la ponctuation dans le texte définitif.

I.3 Codification de la production écrite

1. Grilles de codification des trois situations d'écriture

Différents critères ont été définis pour chacune des trois situations de production écrite. Ils ont été déclinés en points selon le degré d'aboutissement auquel les élèves sont arrivés pour chacun d'entre eux.

Exemple de grille pour la suite de récit (Habits royaux ou Giufa)

Nombre de mots: Nombres de fautes:		*Nbre de points*
Longueur du texte (max. 4pts)		
1) Rien n'a été écrit	*0 pt*	☐
2) La longueur du texte est courte et comporte 1-2 phrases (moins de 50 mots).	*1 pt*	☐
3) La longueur du texte est un paragraphe court (plus de 50 mais moins de 100 mots).	*2 pts*	☐
4) La longueur du texte est comprise entre 100 et 145 mots.	*3 pts*	☐
5) La longueur du texte est d'environ 150 mots (146 et plus).	*4 pts*	☐
Ouverture /fermeture (max. 2 pts)**		
1) Pas de tentative de prise en compte des 2 phrases fournies.	*0 pt*	☐
2) La 1ère phrase est reliée à l'ouverture (l'introduction) du récit mais pas la dernière ou l'inverse.	*1 pt*	☐
3) Les deux phrases sont prises en compte dans le récit.	*2 pts*	☐
Contenu (max. 6 pts)**		
1) pas de lien avec le texte lu	*0 pt*	☐
2) Reprise des différents éléments du récit lu (1 pt par élément) (max.4 pts)		
- personnages centraux (Giufa + fermier et/ou sa femme)	*1 pt*	☐
- lien avec intrigue du récit original (G. rend visite à ses voisins en portant des haillons, il leur rend visite avec de beaux vêtements et est invité à diner, il nourrit ses vêtements ce qui surprend les voisins)	*1 pt*	☐
- prise en compte de la morale ou de la thématique du récit original (on ne juge pas qq'un sur son apparence)	*1 pt*	☐
- contexte ou lieu (Sicile, ferme de Giufa, ferme des voisins, route entre les 2)	*1 pt*	☐
3) Présence d'éléments nouveaux	*1 pt*	☐
4) Lien avec la conclusion du récit	*1 pt*	☐
Langage (qualité) (max.13 pts)*		
Orthographe (max 3 pts):		
- Gros problèmes d'orthographe (+ d'un tiers d'erreurs par rapport à l'ensemble des mots)	*0 pt*	☐
- Bp d'erreurs (21-33% d'erreurs par rapport à l'ensemble des mots)	*1 pt*	☐
- Qq erreurs (11-20% d'erreurs par rapport à l'ensemble des mots)	*2 pts*	☐
- Peu d'erreurs (moins de 10% d'erreur par rapport à l'ensemble des mots)	*3 pts*	☐
Construction syntaxique (construction des phrases) (max.2pts) - phrases le plus souvent mal construites	*0 pt*	☐
- qq erreurs au niveau de la construction des phrases	*1 pt*	☐
- peu d'erreurs au niveau de la construction des phrases	*2 pts*	☐
Ponctuation (max. 2 pts)		
- beaucoup de pb de ponctuation: absence de points, de majuscules, etc.	*0 pt*	☐
- qq pb de ponctuation: oubli de points, de majuscules, etc.	*1 pt*	☐
- ponctuation OK dans l'ensemble	*2 pts*	☐

Précision du vocabulaire (max. 2 pts)		
- Vocabulaire pauvre et inadéquat	*0 pt*	☐
- Vocabulaire précis mais assez peu varié	*1 pt*	☐
- Vocabulaire précis, riche et varié	*2 pts*	☐
Conjugaison (max. 2 pts)		
- bp d'erreurs de conjugaison	*0pt*	☐
- qq erreurs de conjugaison (p. ex. il vu, elle vivera, etc.)	*1 pt*	☐
- Conjugaison globalement OK	*2 pts*	☐
Connecteurs, prépositions (max. 2 pts)		
- Pas voire très peu de connecteurs et de prépositions	*0 pt*	☐
- Présence de qq connecteurs, organisateurs textuels et prépositions	*1 pt*	☐
- Connecteurs et prépositions présents et bien employés	*2 pts*	☐
Caractéristiques du genre textuel (max.11pts)		
*Narration (max. 3pts)***		
1) pas de tentative d'écrire un récit	*0 pt*	☐
2) Tentative non réussie d'écrire un récit: intrigue peu compréhensible.	*1 pt*	☐
3) La narration montre des lacunes au niveau du développement des personnages et des événements.	*2 pts*	☐
4) La narration est développée complètement et inclut la conclusion.	*3 pts*	☐
Narrateur (max. 3 pts)		
1) Il n'y a pas de tentative d'utiliser la 3e personne comme narrateur.	*0 pt*	☐
2) Le récit fait une tentative minimale d'utiliser la 3e personne comme narrateur.	*1 pt*	☐
3) Le récit n'utilise pas la 3e personne de manière appropriée (p. ex. surutilise le pronom ou le pronom n'inclut pas de référence claire aux sujets)	*2 pts*	☐
4) Le récit utilise la 3e personne de manière appropriée pour créer une cohérence textuelle.	*3 pts*	☐
*Style (max. 2 pts)**		
- pas ou peu d'effet de style, texte écrit "platement"	*0 pt*	☐
- essai de rendre le texte vivant (expression de l'imagination, distrait le lecteur)	*1 pt*	☐
- texte vivant (imagination) et distrayant	*2 pts*	☐
*Concordance et utilisation des temps (max.3 pts)**		
- utilisation et concordance des temps problématiques	*0 pt*	☐
- qq erreurs au niveau de l'utilisation et de la concordance des temps	*1pt*	☐
- bonne utilisation et concordance des temps (texte au passé)	*2 pts*	☐

2. Échelle d'évaluation pour l'appréciation globale des textes

Suite à la mise au point des critères d'évaluation et des grilles de codage, nous avons choisi plusieurs textes d'élèves pouvant constituer des exemples illustratifs pour caractériser un texte moyen, un très bon texte, un texte très faible. Avant de procéder à cette évaluation globale, chaque correcteur a lu un certain nombre de copies puis les a classées en plusieurs catégories (1 - 2 - 2,5 - 3 - 4).

Cette manière de procéder par appréciation globale permet d'attribuer un *score holistique* que nous avons déterminé pour chaque élève selon une échelle allant de 0 à 4.

- 0 est attribué lorsque rien n'a été écrit,
- 1 correspond à un texte très faible,
- 2 à un texte faible,
- 2,5 à un texte moyen *(« anchor text »)*,
- 3 à un bon texte
- 4 correspond à un très bon texte.

Exemples de production d'élèves correspondant au score moyen

Giufa - Habits royaux

Un mois plus tard, la mère de Giufa l'envoya encore chez le fermier et sa femme. Il mit à nouveau ses vieux vêtements…

Quand il arriva à la ferme il dit:

- Ma (mère) m'a envoyé pour vous apporter ça.

La fermière claqua la porte. Giufa rentra chez lui et raconta tout à sa mère. Sa mère lui dit:

- Impose-toi nous n'avons plus rien à manger essaie de rapporter du pain stp.

- D'accord j'y retourne.

Quand il arriva le fermier l'invita et lui dit:

- désolé pour avant ma femme ne vous aime pas beaucoup.

Le fermier donna à manger à Giufa et il dit dès que vous avez plus à manger venez nous en aurons toujours. Giufa dit:

- Merci beaucoup.

- Mais c'est pour que vous ne mourrez pas il faut qu'on s'entraide sinon on ne pourra jamais vivre ensemble.

- Oui je suis d'accord avec vous.

Bon je crois que je dois y aller au revoir.

Alors Giufa rentra à la maison heureux.

Ce texte a été estimé comme étant dans la moyenne (2.5 sur une échelle allant de 0 à 4).

- Dans ce texte, l'élève rentre dans la tâche et prend en compte la consigne générale.

- Au niveau du contenu, il y a un certain nombre d'éléments repris du récit original, la trame narrative est correcte (il y a un développement, une « complication » plausible), les personnages sont présents.

- Au niveau de la forme, la construction des phrases est correcte, le vocabulaire précis mais pas très riche. De manière générale, le langage n'est pas très élaboré mais compréhensible. Des mots sont oubliés, les dialogues ne sont pas véritablement marqués, la ponctuation est assez problématique.

- Le texte est court.

- Au niveau du style, il n'est pas particulièrement ennuyeux et est rendu vivant par la présence de dialogues.

Une sortie avec Adrien et Anne

> Bonjour chers camarades. Je m'appelle Odilon. Je suis en septième année scolaire. Nous devrions nous rencontrer à 12h00 à la gare. Nous allons aller au palais des nations et son entrée va nous coûter 4 fr.- . Et ensuite nous allons aller au musée d'art moderne qui lui va nous coûter 6 fr.- . Et nous allons être récupérés à 17h30 par mon enseignant. Et pour finir nous allons retourner à l'école puis le soir même on ira à une petite fête entre amis.

Ce texte a été estimé comme se situant à la moyenne sur l'échelle (2.5).

- Au niveau du contenu, le texte écrit par l'élève comporte un certain nombre d'éléments demandés (présentation de l'élève et de sa classe, choix de deux attractions, lieu et heure de rendez-vous, fête). Il manque la description des attractions.

- Au niveau de la forme, l'élève n'a pas écrit de texte sous forme de lettre et son écriture est relativement linéaire (pas d'effet de style, phrases s'enchainant sans beaucoup de connecteurs, pas de véritable prise en compte du destinataire à l'exception de l'expression « chers camarades »). Le vocabulaire utilisé est peu varié. Mais de manière générale, il n'y a pas de problèmes majeurs au niveau de la qualité du langage.

Bonbons Haribo

> Offre Bonbons Haribo, boite postale 3333
>
> CH 1227 Carouge
>
> Bonjour je m'appelle Rémy, je vous envoie ces 8 points avec 2 emballages parce que dans tous les magasins il n'y a plus de points et je veux absolument ces deux tickets pour le cinéma je voulais emmener ma grand-mère voir un film qui coûte assez cher mais je n'ai pas assez de sous pour m'acheter les deux billets. C'est bientôt son anniversaire je veux absolument les lui offrir pour son anniversaire donc c'est pour ça que je vous envoie cette lettre.

Ce texte a été estimé comme se situant à la moyenne (2.5) sur l'échelle.

- Au niveau du contenu, l'élève a essayé d'expliquer un peu maladroitement la situation (envoi de 8 points, plus de points sur les emballages dans les magasins, désir de recevoir les billets de cinéma pour sa grand-mère qui a son anniversaire). Il manque une information concernant le concours et le fait que, pour avoir les deux tickets, il faut envoyer 10 points. L'argument existe mais il est assez maladroit et l'élève répète deux fois la même information concernant sa grand-mère.

- Au niveau de la forme, le format (lettre) n'est pas tout à fait respecté mais il y a une ébauche. Le langage est correct, il n'y a pas beaucoup d'erreurs. L'élève utilise des adverbes pour appuyer ses arguments (par exemple, absolument).

Annexe II : Compléments au Chapitre 4

II.1 QTI

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

Questionnaire sur les interactions enseignant(e) - élèves

Projet EVOLIT - Mars 2010

Date : / / **2010** **Classe :** _____

Élève : ☐ Garçon ☐ Fille **Établissement :** _____

Ce questionnaire est destiné à savoir comment tu perçois ton enseignante de **FRANÇAIS**.
Il n'y a bien sûr pas de réponse juste ou fausse, c'est en fonction de ce que tu penses que tu dois répondre.
Ce questionnaire est anonyme, donc personne ne pourra savoir ce que tu as coché comme réponse.

Réponds à toutes les questions dans l'ordre en utilisant un stylo noir ou bleu.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. On apprend beaucoup de choses avec elle.	☐	☐	☐	☐
2. Elle est exigeante.	☐	☐	☐	☐
3. Elle nous encourage beaucoup, elle nous motive.	☐	☐	☐	☐
4. Elle se met parfois en colère brusquement.	☐	☐	☐	☐
5. Elle nous comprend.	☐	☐	☐	☐
6. Elle pense que nous sommes une classe difficile.	☐	☐	☐	☐
7. Elle est tolérante avec nous.	☐	☐	☐	☐
8. Elle est parfois désorganisée.	☐	☐	☐	☐
9. Elle sait capter notre attention.	☐	☐	☐	☐
10. Elle a des attentes très élevées.	☐	☐	☐	☐
11. C'est agréable de venir dans son cours.	☐	☐	☐	☐
12. Elle s'énerve facilement.	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
13. Elle nous écoute vraiment lorsqu'on a quelque chose à dire.	☐	☐	☐	☐
14. Elle a l'air un peu insatisfaite ou déçue de notre travail.	☐	☐	☐	☐
15. Elle nous laisse décider de certaines choses dans la classe.	☐	☐	☐	☐
16. Elle a parfois de la peine à prendre des décisions.	☐	☐	☐	☐
17. Elle explique les choses clairement.	☐	☐	☐	☐
18. Elle est sévère.	☐	☐	☐	☐
19. Elle s'intéresse au travail de chaque élève.	☐	☐	☐	☐
20. C'est facile de se disputer avec elle.	☐	☐	☐	☐
21. Elle nous fait confiance.	☐	☐	☐	☐
22. Elle pense que nous ne savons pas assez de choses.	☐	☐	☐	☐
23. Elle est patiente.	☐	☐	☐	☐
24. Elle se montre hésitante parfois.	☐	☐	☐	☐
25. Elle gère très bien la classe.	☐	☐	☐	☐
26. Elle est stricte.	☐	☐	☐	☐
27. Elle nous aide beaucoup dans notre travail.	☐	☐	☐	☐
28. Elle nous rabaisse parfois.	☐	☐	☐	☐
29. Elle accepte de discuter si nous ne sommes pas d'accord avec elle.	☐	☐	☐	☐
30. Elle est impatiente.	☐	☐	☐	☐
31. Elle nous laisse nous organiser dans notre travail.	☐	☐	☐	☐
32. Elle ne sait pas toujours quoi faire quand les élèves sont agités.	☐	☐	☐	☐

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

Questionnaire sur les interactions enseignant(e) - élèves

Liste des items par dimension

	DIRECTIVITE - LEADERSHIP (DC)
1.	On apprend beaucoup de choses avec lui ou elle.
9.	Il ou elle sait capter notre attention.
17.	Il ou elle explique les choses clairement.
25.	Il ou elle gère très bien la classe.
	SOUTIEN - BIENVEILLANCE (CD)
3.	Il ou elle nous encourage beaucoup, il ou elle nous motive.
11.	C'est agréable de venir dans son cours.
19.	Il ou elle s'intéresse au travail de chaque élève.
27.	Il ou elle nous aide beaucoup dans notre travail.
	EMPATHIE - INDULGENCE (CS)
13.	Il ou elle nous écoute vraiment lorsqu'on a quelque chose à dire.
21.	Il ou elle nous fait confiance.
23.	Il ou elle est patient(e).
29.	Il ou elle accepte de discuter si nous ne sommes pas d'accord avec lui (elle).
	RESPONSABILISATION - PERMISSIVITE (SC)
5.	Il ou elle nous comprend.
7.	Il ou elle est tolérant(e) avec nous.
15.	Il ou elle nous laisse décider de certaines choses.
31.	Il ou elle nous laisse nous organiser dans notre travail.
	INCERTITUDE (SO)
8.	Il ou elle est parfois désorganisé(e).
16.	Il ou elle a parfois de la peine à prendre des décisions.
24.	Il ou elle se montre hésitant(e) parfois.
32.	Il ou elle ne sait pas toujours quoi faire quand les élèves sont agités.
	INSATISFACTION (OS)
6.	Il ou elle pense que nous sommes une classe difficile.
14.	Il ou elle a l'air un peu insatisfait(e) ou déçu(e).
22.	Il ou elle pense que nous ne savons pas assez de choses.
28.	Il ou elle nous rabaisse parfois.
	REPRIMANDE - PUNITION (OD)
4.	Il ou elle se met parfois en colère brusquement.
12.	Il ou elle s'énerve facilement.
20.	C'est facile de se disputer avec lui (elle).
30.	Il ou elle est impatient(e).
	SEVERITE - EXIGENCE (DO)
2.	Il ou elle est exigeant(e).
10.	Il ou elle a des attentes très élevées.
18.	Il ou elle est sévère.
26.	Il ou elle est stricte.

Environnements scolaires caractéristiques pour les huit types de la typologie des modèles interpersonnels (adaptation française de la typologie de Wubbels & Levy, 1993).

Types de profil interpersonnel	Environnement scolaire
Directif	Dans une classe avec un professeur au profil directif, l'environnement scolaire est bien structuré et adapté à la tâche. Le professeur directif s'organise efficacement et termine normalement toutes les leçons dans les temps. Il/elle domine la discussion en classe, et capte généralement l'intérêt des élèves. En général, le professeur n'est pas vraiment proche des élèves, bien qu'il soit amical et compréhensif de temps en temps. Il/elle vise des résultats élevés et est perçu comme exigeant. La classe semble appliquée et sérieuse, mais le professeur doit y travailler. Il/elle se fâche parfois et doit rappeler à la classe qu'ils sont là pour travailler. Il/elle aime interpeller les élèves qui se conduisent mal et sont inattentifs. Normalement, ceci permet une remise à l'ordre rapide.
Autoritaire	L'ambiance dans une classe avec un professeur au profil autoritaire est bien structurée, plaisante et tournée vers le travail. Les règles et les procédures sont claires et il n'est pas nécessaire de les rappeler aux élèves. Ils sont attentifs, et produisent généralement un meilleur travail que leurs pairs dans les classes à l'enseignant directif. Le professeur autoritaire est enthousiaste et ouvert aux besoins des élèves. Il/elle s'intéresse personnellement à eux, et ceci se révèle dans les leçons. Alors que sa méthode préférée est le cours magistral, le professeur autoritaire emploie fréquemment d'autres techniques. Les leçons sont bien planifiées et logiquement structurées.
Tolérant/ Autoritaire	Les professeurs tolérants et autoritaires maintiennent une structure qui soutient la responsabilité et la liberté de l'élève. Ils emploient une variété de méthodes auxquelles les élèves répondent bien. Ils organisent fréquemment leurs leçons autour de petits travaux de groupe. Alors que le climat de classe ressemble à celui de la classe avec un professeur au style autoritaire, le professeur tolérant/autoritaire développe des rapports plus étroits avec les élèves. Ces derniers apprécient la classe et sont fortement impliqués dans la plupart des leçons. Les élèves et le professeur peuvent rire ensemble, et il n'est souvent pas nécessaire d'imposer les règles. Le professeur ignore les perturbations mineures, choisissant à la place de se concentrer sur la leçon. Les élèves travaillent pour eux-mêmes et pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant et ceci en ne se plaignant que très peu, voire pas du tout.
Tolérant	Il semble que les perceptions hollandaises et américaines divergent à propos du professeur tolérant. Pour les Hollandais, l'atmosphère est plaisante et stimulante et les élèves ont du plaisir à suivre les cours. Ils ont plus de liberté dans cette classe que dans celle du professeur tolérant/autoritaire et ont vraiment la possibilité d'influencer le programme et l'enseignement. Les élèves apprécient l'implication personnelle du professeur et sa capacité à combiner le contenu avec leurs styles d'apprentissage. Ils travaillent souvent à leur propre rythme et, par conséquent, l'atmosphère de classe peut être parfois un peu confuse. Aux États-Unis, par contre, le professeur tolérant est perçu comme pouvant être légèrement désorganisé. Ses leçons ne sont pas bien préparées et elles ne stimulent pas les élèves. Le professeur commence souvent son cours par une explication et envoie alors les élèves à leur place pour effectuer une tâche individuellement. Alors que le professeur s'intéresse à la vie personnelle des élèves, il ne fonde pas beaucoup d'espoir sur leur réussite académique.
Indécis/Tolérant	Les enseignants indécis/tolérants sont coopérants mais ne montrent pas beaucoup de leadership en classe. Leurs leçons sont mal structurées, ne sont pas introduites complètement et n'ont pas beaucoup de suivi. Ils tolèrent généralement le désordre, et les élèves ne sont pas tournés vers le travail. Le professeur incertain(indécis)/tolérant est tout à fait concerné par la classe, et est disposé à expliquer les choses à plusieurs reprises aux élèves qui n'auraient pas écouté. Cependant l'atmosphère est tellement peu structurée que seuls les élèves de devant sont attentifs alors que les autres jouent, font leurs devoirs ou des choses similaires

	Cependant, ces derniers ne sont pas provocateurs et le professeur fait en sorte de les ignorer pendant qu'il traite rapidement la matière à voix haute. Les règles de comportement du professeur incertain(indécis)/tolérant sont arbitraires, et les élèves ne savent pas à quoi s'attendre quand des "infractions" se produisent. Le peu d'efforts accomplis par le professeur pour stopper les comportements inadéquats sont produits sans insistance et n'ont que peu d'effet sur la classe. Parfois le professeur réagit rapidement, et à d'autres occasions il ignore complètement l'inattention des élèves. Les performances attendues pour la classe sont minimales, et la plupart du temps elles le sont dans l'immédiat plutôt qu'à long terme. L'effet global est un équilibre improductif où le professeur et les élèves semblent n'en faire qu'à leur guise.
Indécis/Agressif	Ces classes sont caractérisées par une sorte de désordre agressif . Le professeur et les élèves se considèrent comme des adversaires et passent presque tout leur temps dans une escalade symétrique des conflits. Les élèves saisissent presque chaque occasion pour perturber la classe et provoquent continuellement le professeur en se levant, en riant et en poussant des cris. Ceci produit généralement une réaction exagérée du professeur qui se heurte à un comportement encore plus inadéquat de la part de l'élève. Un observateur dans cette classe pourrait assister à une dispute entre le professeur et un élève à propos d'un livre que l'élève serait en train de lire. Le professeur saisirait le livre pour forcer l'étudiant à prêter attention. L'étudiant résisterait parce qu'il pense que le professeur n'a aucun droit sur sa propriété. Comme personne ne cède, c'est l'escalade échappant à tout contrôle. Dans la confusion, le professeur incertain(indécis)/agressif peut soudainement essayer de punir quelques élèves, mais souvent en se trompant de coupables. En raison du comportement imprévisible et inéquitable de l'enseignant, les élèves estiment qu'il est critiquable. Les règles ne sont pas communiquées ou expliquées correctement. Le professeur passe la majeure partie de son temps à essayer de contrôler la classe, semblant peu disposé à expérimenter différentes techniques d'enseignement. Il préfère penser qu'ils doivent d'abord se comporter correctement. L'apprentissage est l'aspect le moins important dans la classe, malheureusement.
Répressif	Les élèves dans la classe du professeur répressif ne sont pas impliqués et extrêmement dociles. Ils suivent les règles et ont peur des accès de colère du professeur. Il/elle semble réagir avec exagération à de petites transgressions, faisant fréquemment des remarques sarcastiques ou donnant de mauvaises notes. Le professeur répressif est l'incarnation de la rigidité. Les leçons du professeur répressif sont structurées mais pas vraiment bien organisées. Considérant que les instructions et les informations contextuelles sont fournies, peu de questions sont permises ou encouragées. De temps en temps, les élèves travaillent à des tâches individuelles pour lesquelles ils reçoivent très peu d'aide du professeur. L'atmosphère est contrôlée et désagréable, et les élèves sont timides et craintifs. Comme les attentes du professeur répressif sont orientées vers la compétition et excessives, les élèves se préoccupent beaucoup de leurs examens. Le professeur semble réprimer les initiatives des élèves, préférant faire un cours magistral pendant que les élèves sont assis et silencieux. Ces derniers perçoivent le professeur comme malheureux et impatient et leur silence ressemble au calme avant la tempête.
Laborieux	L'ambiance dans la classe d'un professeur *à la peine* varie du désordre de la classe au professeur incertain/agressif à celui de la classe au professeur incertain/tolérant. Une chose est toutefois constante : le professeur lutte continuellement pour contrôler la classe. Il réussit habituellement (à la différence des deux autres types), mais non sans avoir dépensé beaucoup d'énergie. Les élèves sont attentifs tant que le professeur essaie activement de les motiver. Quand ils s'impliquent, l'ambiance est orientée sur le contenu et le professeur n'est pas très chaleureux. Il suit généralement une routine dans laquelle il parle la majeure partie du temps et évite d'expérimenter de nouvelles méthodes. Le professeur *à la peine* semble toujours être sur le déclin et la classe n'est ni enthousiaste, ni acquise à sa cause, ni compétitive. Malheureusement, en raison de sa préoccupation permanente de la gestion de la classe, le professeur a parfois l'air d'être au bord du burnout.

II.2 Questionnaire sur les stratégies de lecture et d'écriture

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

QUESTIONNAIRE

STRATÉGIES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Projet EVOLIT

Mars 2010

Date : / / 2010

Ecole : _____ Classe : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Heure de début : _____ Heure de fin : _____

Ce questionnaire porte sur ce que tu penses de la lecture et de l'écriture. Ce n'est pas un travail ou une épreuve. On ne te donnera pas de note.
Si tu as une question, lève la main et le chercheur t'aidera.

Prends un stylo noir ou bleu et remplis le questionnaire.

Dans ce questionnaire, tu trouveras des phrases qui portent sur la lecture et l'écriture. Après chaque phrase, tu indiqueras si tu es d'accord ou pas d'accord avec cette phrase. Donne ton avis en cochant la case qui correspond le mieux à **ton** avis.

Exemple:

	Pas du tout d'accord	**Pas d'accord**	**Entre les deux**	**D'accord**	**Tout à fait d'accord**
Avant une épreuve de lecture, je suis toujours stressé.	☐	☐	☐	☐	☒

Tu dois cocher la case TOUT À FAIT D'ACCORD si tu es toujours stressé avant une épreuve de lecture.

Si tu as rempli la mauvaise case, noircis-la complètement puis coche la case qui convient.

Va à la page suivante.

Donne ton avis sur les phrases suivantes.

LIRE

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Entre les deux	D'accord	Tout à fait d'accord
1) Avant une épreuve de lecture, je suis toujours stressé.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Pour les loisirs, savoir bien lire est utile.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Sans la lecture, l'école serait plus amusante.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Parfois je lis plus que ce qui est nécessaire.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Avant une épreuve de lecture, je suis plus stressé que pour d'autres épreuves.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Plus tard, j'aimerais un travail où j'aurai peu à lire.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Quand j'ai quelque chose à lire, j'ai peur de faire des erreurs.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Je ne lis pas de textes seulement pour mon plaisir.	☐	☐	☐	☐	☐
9) Quand je lis quelque chose, je ne vois pas le temps passer.	☐	☐	☐	☐	☐
10) Je sais bien lire.	☐	☐	☐	☐	☐
11) Lire est important pour avoir un travail plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
12) Pour faire les choses que j'aime bien, lire est important.	☐	☐	☐	☐	☐
13) J'aimerais bien comprendre mieux ce que je lis.	☐	☐	☐	☐	☐
14) Dans beaucoup de professions, lire est important.	☐	☐	☐	☐	☐
15) Pendant mon temps libre, je trouve ennuyeux de lire un livre pour l'école.	☐	☐	☐	☐	☐

Va à la page suivante.

LIRE

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Entre les deux	D'accord	Tout à fait d'accord
16) J'aime bien lire en allemand.	☐	☐	☐	☐	☐
17) La plupart du temps, je ne comprends rien aux explications sur la manière de lire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
18) A l'école, je remarque que c'est utile de savoir bien lire.	☐	☐	☐	☐	☐
19) Pour avoir de bonnes notes, c'est important de savoir bien lire.	☐	☐	☐	☐	☐
20) J'aime bien lire dans des domaines comme les sciences humaines (histoire, géographie).	☐	☐	☐	☐	☐
21) Je trouve intéressant quand on explique comment lire, à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
22) Je fais de mon mieux quand on lit quelque chose à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
23) J'aime bien lire en français.	☐	☐	☐	☐	☐
24) Je trouve difficile de lire des textes longs.	☐	☐	☐	☐	☐
25) Je lis aussi pendant mon temps libre.	☐	☐	☐	☐	☐
26) Je fais de mon mieux pour comprendre ce que je lis.	☐	☐	☐	☐	☐

ÉCRIRE (DES TEXTES)

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Entre les deux	D'accord	Tout à fait d'accord
27) Avant une épreuve de production écrite, je suis toujours stressé.	☐	☐	☐	☐	☐
28) En dehors de l'école, bien savoir écrire (rédiger) est utile.	☐	☐	☐	☐	☐
29) L'école serait plus amusante si l'on n'avait pas à écrire (rédiger).	☐	☐	☐	☐	☐
30) A l'école j'écris parfois plus que nécessaire.	☐	☐	☐	☐	☐
31) Avant une épreuve de production écrite, je suis plus stressé que pour d'autres épreuves.	☐	☐	☐	☐	☐
32) Plus tard, j'aimerais un travail où j'aurai peu à écrire.	☐	☐	☐	☐	☐
33) Quand j'ai quelque chose à écrire, j'ai peur de faire des erreurs.	☐	☐	☐	☐	☐
34) Je n'écris pas seulement pour mon plaisir.	☐	☐	☐	☐	☐
35) Quand j'écris quelque chose, je ne vois pas le temps passer.	☐	☐	☐	☐	☐
36) Je sais bien écrire (un texte).	☐	☐	☐	☐	☐
37) Savoir écrire (rédiger) est important pour avoir un travail plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
38) Pour faire les choses que j'aime bien, écrire est important.	☐	☐	☐	☐	☐
39) J'aimerais bien savoir mieux écrire (rédiger).	☐	☐	☐	☐	☐
40) Dans beaucoup de professions, écrire (rédiger) est important.	☐	☐	☐	☐	☐
41) J'écris aussi pendant mon temps libre.	☐	☐	☐	☐	☐
42) J'aime bien écrire quelque chose en allemand.	☐	☐	☐	☐	☐

Va à la page suivante.

ÉCRIRE (DES TEXTES)

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Entre les deux	D'accord	Tout à fait d'accord
43) La plupart du temps, je ne comprends rien aux explications sur la manière d'écrire un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
44) A l'école, je remarque que c'est utile de savoir bien écrire (rédiger).	☐	☐	☐	☐	☐
45) Pour avoir de bonnes notes, c'est important de savoir bien écrire (rédiger).	☐	☐	☐	☐	☐
46) J'aime bien écrire dans des domaines comme les sciences humaines (histoire, géographie).	☐	☐	☐	☐	☐
47) Je trouve intéressant quand on explique comment écrire (rédiger), à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
48) Je fais de mon mieux quand on va écrire quelque chose à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
49) J'aime bien écrire quelque chose en français.	☐	☐	☐	☐	☐
50) Je trouve ennuyeux d'écrire quelque chose pour l'école pendant mon temps libre.	☐	☐	☐	☐	☐
51) Je trouve difficile d'écrire des textes longs.	☐	☐	☐	☐	☐
52) Je fais de mon mieux pour écrire des textes encore meilleurs.	☐	☐	☐	☐	☐

Vérifie si tu as bien tout rempli.

MERCI BEAUCOUP D'AVOIR RÉPONDU À CE QUESTIONNAIRE!

II.3 Questionnaire sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
Service de la recherche en éducation

QUESTIONNAIRE

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

Projet EVOLIT

Février 2009

Date : _____ / _____ / 2009

Ecole : _____ Classe : _____

Enseignant : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Heure de début : _____ Heure de fin : _____

Ce questionnaire porte sur les cours de français. On aimerait savoir ce que tu fais pendant les cours de français quand tu lis ou tu écris.
Ce n'est pas un travail ou une épreuve. On ne te donnera pas de note.
Si tu as une question, lève la main et le chercheur t'aidera.

Prends un stylo noir ou bleu et remplis le questionnaire.

Réponds aux questions suivantes.

Dans ce questionnaire, tu trouveras des phrases au sujet de la lecture et de l'écriture pendant les cours de français. Pour chaque phrase, indique combien de fois cela a lieu. Réponds en cochant la case qui correspond à ton avis.

Exemple:

	A aucun cours	Dans quelques cours	Dans la moitié des cours	Une fois par cours	Plusieurs fois par cours
Pendant les cours de français, combien de fois parlez-vous...					
a) du sens (signification) des mots ?	☒	☐	☐	☐	☐

Tu coches la case A AUCUN COURS si dans les cours de français on ne parle jamais du sens des mots.

Si tu as coché la mauvaise case, alors noircis cette case complètement puis coche la case qui convient.

Va à la page suivante.

Réponds aux questions suivantes:

GÉNÉRALITÉS

	A aucun cours	Dans quelques cours	Dans la moitié des cours	Une fois par cours	Plusieurs fois par cours
1) Pendant les cours de français, combien de fois parlez-vous...?					
a) du sens (signification) des mots	☐	☐	☐	☐	☐
b) des types de textes qui existent (p. ex. lettres, rapports, articles de journaux, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
c) des buts qu'un texte peut avoir (p. ex. distraire, donner une opinion)	☐	☐	☐	☐	☐
d) des parties de textes qui existent (p. ex. titres, sous-titres, introduction, paragraphes, conclusion)	☐	☐	☐	☐	☐
e) des destinaires pour qui les textes ont été écrits	☐	☐	☐	☐	☐

Va à la page suivante.

LIRE DES TEXTES

	Jamais	Parfois	50:50	Presque chaque fois	Chaque fois
2) Quand vous allez lire des textes en français, discutez-vous avant...?					
a) du thème du texte (p. ex. de ce que vous en savez déjà)	☐	☐	☐	☐	☐
b) de quel type de texte il s'agit (p. ex. un rapport, une histoire, une lettre, un article de journal)	☐	☐	☐	☐	☐
c) du but dans lequel vous allez lire un texte (p. ex. pour trouver des informations, se détendre)	☐	☐	☐	☐	☐
d) de comment vous allez lire ce texte (p. ex. en entier, ou en partie, rapidement ou lentement)	☐	☐	☐	☐	☐
e) de quelle forme d'aide vous pouvez utiliser (p. ex. dictionnaire, internet ou camarades de classe)	☐	☐	☐	☐	☐
3) Quand vous lisez des textes dans les cours de français, l'enseignant vous demande-t-il de (d')...?					
a) être attentif à votre compréhension	☐	☐	☐	☐	☐
b) relire ce que vous n'avez pas compris	☐	☐	☐	☐	☐
c) chercher de l'aide si vous n'avez pas compris (p. ex. dictionnaire ou enseignant)	☐	☐	☐	☐	☐
d) réfléchir à ce qu'on pourrait demander sur ce texte	☐	☐	☐	☐	☐
e) résumer des parties pour mieux comprendre le texte	☐	☐	☐	☐	☐
f) poser des questions pour contrôler si vous avez bien compris	☐	☐	☐	☐	☐

LIRE DES TEXTES

	Jamais	Parfois	50:50	Presque chaque fois	Chaque fois
4) Pendant les cours de français, discutez-vous de...?					
a) ce que vous avez compris du texte	☐	☐	☐	☐	☐
b) si le texte a rempli les attentes (p. ex. si vous savez ce que vous vouliez savoir)	☐	☐	☐	☐	☐
c) si le texte est différent d'autres textes que vous avez lus	☐	☐	☐	☐	☐
d) des réponses, quand le texte comporte des questions (p. ex. correctes ou fausses et pourquoi)	☐	☐	☐	☐	☐
e) ce qui est le plus important dans le texte	☐	☐	☐	☐	☐
5) Les explications de l'enseignant de français sur la lecture de textes sont claires.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Si je dois lire quelque chose...					
a) Pendant le cours, je sais exactement quel est le but de ma lecture.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Comme devoir à la maison, je sais exactement quel est le but de ma lecture.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Pour une épreuve, je sais exactement quel est le but de ma lecture.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Après une épreuve de lecture, je sais ce que j'ai bien réussi ou moins bien réussi.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Après une épreuve de lecture, je sais exactement comment je peux faire mieux la prochaine fois.	☐	☐	☐	☐	☐

Va à la page suivante.

ÉCRIRE DES TEXTES

	Jamais	Parfois	50:50	Presque chaque fois	Chaque fois
9) Pendant les cours de français, quand vous allez écrire un texte, discutez-vous d'abord (de)...?					
a) ce que vous allez écrire (p. ex. ce que vous savez déjà sur le sujet)	☐	☐	☐	☐	☐
b) pourquoi vous allez écrire ce texte (p. ex. pour informer ou pour distraire)	☐	☐	☐	☐	☐
c) pour qui vous allez écrire ce texte	☐	☐	☐	☐	☐
d) comment vous allez écrire le texte (p. ex. l'ordre dans lequel vous devez écrire)	☐	☐	☐	☐	☐
e) quelle aide vous pouvez utiliser (p. ex. dictionnaire, internet ou un camarade de classe)	☐	☐	☐	☐	☐
10) Pendant le cours de français quand vous allez écrire un texte, l'enseignant vous demande-t-il...?					
a) si vous avez écrit des phrases correctes	☐	☐	☐	☐	☐
b) si ce que vous avez écrit est compréhensible pour les autres	☐	☐	☐	☐	☐
c) si les phrases sont dans le bon ordre	☐	☐	☐	☐	☐
d) si ce que vous avez écrit correspond à ce que vous vouliez dire	☐	☐	☐	☐	☐

ÉCRIRE DES TEXTES

	Jamais	Parfois	50:50	Presque chaque fois	Chaque fois
11) Pendant les cours de français, quand vous avez écrit un texte, l'enseignant vous demande-t-il de vérifier si les choses suivantes peuvent être améliorées ?					
a) l'orthographe des mots	☐	☐	☐	☐	☐
b) l'ordre des mots dans la phrase	☐	☐	☐	☐	☐
c) l'ordre des phrases dans le texte	☐	☐	☐	☐	☐
d) les points, les virgules et les majuscules (la ponctuation)	☐	☐	☐	☐	☐
e) les titres, les sous-titres, l'introduction du texte (introduction, paragraphe, conclusion)	☐	☐	☐	☐	☐
f) la présentation du texte (p. ex. écrire proprement, illustrations ou non)	☐	☐	☐	☐	☐
12) Les explications de notre enseignant-e de français sur l'écriture de textes est claire.	☐	☐	☐	☐	☐
13) Si je dois écrire quelque chose...					
a) pendant le cours, je connais exactement le but.	☐	☐	☐	☐	☐
b) comme devoir à la maison, je connais exactement le but.	☐	☐	☐	☐	☐
c) pour une note, je connnais exactement le but.	☐	☐	☐	☐	☐
14) Après une tâche d'écriture, je sais exactement ce que j'ai réussi ou moins bien réussi.	☐	☐	☐	☐	☐
15) Après une tâche d'écriture, je sais exactement comment je peux faire mieux la prochaine fois.	☐	☐	☐	☐	☐

Vérifie si tu as bien tout rempli.

MERCI BEAUCOUP D'AVOIR RÉPONDU À CE QUESTIONNAIRE!

Annexe III : Compléments au Chapitre 5

III.1 Questionnaire sur les pratiques extrascolaires

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

Questionnaire

Contexte extrascolaire
Projet EVOLIT
Mars 2010

Nom : _____ **Prénom :** _____

Collège : _____ **Classe n° :** _____

Partie 1 TOI ET TA FAMILLE

TOI

1. Quel âge as-tu (écris le chiffre) ? ___ ans

2. Es-tu ☐ un garçon ☐ une fille

3. Chez qui habites-tu ? ☐ tes parents ☐ ta mère ☐ ton père ☐ quelqu'un d'autre (précise qui) : _____

4. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison ? ☐ le français ☐ une autre langue. Laquelle : _____

5.1 Parles-tu une deuxième langue à la maison ? ☐ oui ☐ non

5.2 Si oui, laquelle ? ☐ espagnol ☐ allemand ☐ français
☐ italien ☐ anglais ☐ langues slave du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène)
☐ portugais ☐ albanais ☐ autre (précise laquelle) : _____

6.1 T'arrive-t-il parfois de lire dans une autre langue que le français (en dehors de tes devoirs) ? ☐ oui ☐ non

6.2 Si oui, laquelle ? ☐ espagnol ☐ allemand
☐ italien ☐ anglais
☐ portugais ☐ albanais
☐ langues slave du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène)
☐ autre (précise laquelle) : _____

7.1 T'arrive-t-il parfois d'écrire dans une autre langue que le français (en dehors de tes devoirs) ? ☐ oui ☐ non

7.2 Si oui, laquelle ? ☐ espagnol ☐ allemand
☐ italien ☐ anglais
☐ portugais ☐ albanais
☐ langues slave du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène)
☐ autre (précise laquelle) : _____

8. Combien de temps consacres-tu **par jour** aux activités suivantes (pendant une semaine normale, pas pendant les vacances) ?

	Je ne le fais jamais	Moins d'½ heure par jour	Entre ½ heure et 1 heure par jour	1-2 heures par jour	Plus de 2 heures par jour
a) Faire les devoirs	☐	☐	☐	☐	☐
b) Aider aux travaux ménagers	☐	☐	☐	☐	☐
c) Regarder la télévision/vidéo/dvd	☐	☐	☐	☐	☐
d) Lire (journal, magazine, livre)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Discuter avec tes parents (un ou les deux)	☐	☐	☐	☐	☐
f) Surfer sur Internet	☐	☐	☐	☐	☐

9. Combien de temps consacres-tu **par semaine** aux activités suivantes (pendant une semaine normale, c'est-à-dire pas pendant les vacances) ?

	Je ne le fais jamais	Pas plus d'1 heure par semaine	1-4 heures par semaine	4-8 heures par semaine	Plus de 8 heures par semaine
a) Travail (petit boulot à côté de l'école)	☐	☐	☐	☐	☐
b) Sport/fitness	☐	☐	☐	☐	☐
c) Hobbies (p. ex. faire de la musique, bricoler)	☐	☐	☐	☐	☐
d) Rencontrer des ami-e-s (en dehors de l'école)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Sortir	☐	☐	☐	☐	☐
f) Aller au cinéma	☐	☐	☐	☐	☐
g) Fréquenter un club ou une association	☐	☐	☐	☐	☐
h) Rendre visite à la famille ou à des connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
i) Aller à la bibliothèque	☐	☐	☐	☐	☐

10. As-tu un téléphone portable ? ☐ oui ☐ non

TOI ET TA FAMILLE

11. Avez-vous un ordinateur à la maison ? ☐ non ☐ oui, un ☐ oui, deux ☐ oui, plus que deux

12. A la maison, avez-vous un accès internet ? ☐ non ☐ oui

13. As-tu un ordinateur dans ta chambre ou dans ton bureau ?
☐ non (passe à la partie 2)
☐ oui, un pc /ordinateur portable
☐ oui, une console de jeux (passe à la partie 2)
☐ oui, une console de jeux et un pc /ordinateur portable

14. As-tu un accès internet sur ton propre ordinateur ? ☐ non ☐ oui

15. Quelqu'un d'autre de ta famille utilise-t-il aussi ton ordinateur ? ☐ non ☐ oui (précise qui) : _____

Partie 2 - CONTACT AVEC LA VIE DE TOUS LES JOURS

La deuxième partie du questionnaire concerne la vie de tous les jours et les contacts que tu as avec d'autres personnes. Tu indiqueras à quelle fréquence et dans quelle(s) langue(s) tu le fais.

	A quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
1. Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou famille) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Écoutes-tu parfois quand tes amis ou les membres de ta famille discutent entre eux de leur journée ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Parles-tu avec tes amis ou ta famille de sujets sociaux (p. ex. politique ou environnement) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Écoutes-tu parfois si tes amis ou les membres de ta famille parlent de sujets sociaux ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Expliques-tu parfois quelque chose à tes amis ou à un membre de ta famille (p. ex. comment utiliser Internet) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Est-ce qu'un ami ou un membre de ta famille t'explique parfois quelque chose ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Expliques-tu parfois quelque chose à un étranger ou un inconnu, p. ex. pour indiquer le chemin ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. As-tu parfois de petites discussions avec quelqu'un que tu ne connais pas très bien, p. ex. avec un voisin ou un commerçant ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Discutes-tu parfois de tes projets d'avenir avec un enseignant ou ton maître de classe ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Reçois-tu parfois des indications ou des explications d'un répétiteur ou d'un coach ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Vas-tu parfois voir des comédies musicales ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Vas-tu parfois au théâtre ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Partie 3 - MEDIAS

La troisième partie du questionnaire concerne les différents médias, comme l'ordinateur, la télévision et les journaux.

13. Utilises-tu parfois les médias suivants :

	Jamais	moins d'1 fois par mois	au moins 1 fois par mois	au moins 1 fois par semaine	presque tous les jours	1 à 2 heures par jour	plus de 2 heures par jour
a) l'e-mail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) une Webcam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) le téléphone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) les petits mots (notes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) les jeux d'ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
E-mail						
14. Écris-tu parfois un e-mail à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Utilises-tu parfois les e-mails pour transmettre de l'information à un ou une camarade de classe, p. ex. à propos des devoirs à faire ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Webcam						
16. Utilises-tu parfois une webcam pour garder le contact avec un ou une ami-e ou la famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Téléphone						
17. Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour fixer un rendez-vous ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Laisses-tu parfois un message vocal pour un ou une amie-e ou un membre de ta famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Téléphones-tu parfois à des amis ou des camarades de classe pour expliquer les devoirs ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Téléphones-tu parfois à un numéro général comme les renseignements, p. ex pour des informations pratiques concernant un déplacement ou un voyage ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Téléphones-tu parfois à une entreprise pour poser une question ou faire une réclamation ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Petits mots						
23. Pendant les cours, écris-tu parfois des petits mots à un camarade de classe pour bavarder ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Laisses-tu parfois un petit mot à des amis ou membres de ta famille, p. ex. pour les informer d'où tu es allé ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Est-ce qu'un ou une ami-e ou un membre de ta famille te laisse parfois un petit mot ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Jeux d'ordinateur						
26. Joues-tu parfois à des jeux vidéo en ligne, p. ex. Second Life ou World of Warcraft ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Joues-tu parfois assis avec quelqu'un devant le même ordinateur, p. ex. ton frère ou ta sœur ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. Utilises-tu parfois les médias suivants :

	Jamais	moins d'1 fois par mois	au moins 1 fois par mois	au moins 1 fois par semaine	presque tous les jours	1 à 2 heures par jour	plus de 2 heures par jour
a) la télévision	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) les journaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) les magazines	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) les MSN	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Télévision						
29. Regardes-tu parfois la télévision pour te détendre, p. ex. les séries ou les dessins animés ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Regardes-tu parfois la télévision pour des informations pratiques, p. ex. la météo ou le télétexte ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Regardes-tu parfois des programmes éducatifs, p. ex. sur "Discovery Channel" ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Regardes-tu parfois la télévision pour savoir ce qui se passe dans le monde, p. ex. le journal télévisé (JT) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Journaux et magazines						
33. Lis-tu parfois un magazine pour le plaisir, p. ex. sur la mode ou les jeux d'ordinateur ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Lis-tu parfois un magazine éducatif, p. ex. sur la psychologie ou la biologie ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Lis-tu parfois des informations pratiques dans des journaux ou des magazines comme des annonces ou le programme TV ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Lis-tu parfois un journal sportif ou concernant des célébrités (people) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Lis-tu parfois un journal pour savoir ce qui se passe dans le monde ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Écris-tu parfois un article, p. ex. pour le journal de l'école ou celui d'un club ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Lis-tu parfois un dessin humoristique dans un journal, un magazine ou une bande dessinée ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
MSN						
40. Utilises-tu parfois MSN pour garder le contact avec tes amis ou ta famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Utilises-tu parfois MSN pour fixer un rendez-vous avec tes amis ou ta famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Utilises-tu parfois MSN pour expliquer des devoirs à des amis ou des camarades de classe ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Parles-tu parfois sur MSN avec des amis ou ta famille sur des sujets politiques ou d'environnement ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

44. Utilises-tu parfois les médias suivants ?

	Jamais	moins d'1 fois par mois	au moins 1 fois par mois	au moins 1 fois par semaine	presque tous les jours	1 à 2 heures par jour	plus de 2 heures par jour
a) les cartes postales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) les lettres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) les livres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) les SMS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) les programmes d'ordinateur pour retoucher les photos (p.ex. Photoshop)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f) la radio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Les cartes postales et les lettres						
45. Écris-tu parfois une lettre ou une carte postale pour garder le contact avec des amis ou de la famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Reçois-tu parfois une lettre ou une carte postale d'un ami ou d'un membre de la famille ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Écris-tu parfois une lettre commerciale, p. ex. pour une question ou une plainte à une société ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Livres						
48. Lis-tu parfois un livre pour te détendre comme Harry Potter, Chair de Poule ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. À la maison, lis-tu parfois des livres éducatifs, p. ex. des manuels scolaires ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Cherches-tu parfois un mot dans un dictionnaire ou une encyclopédie ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Écris-tu parfois un journal personnel ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SMS						
52. Envoies-tu parfois des SMS à tes amis ou à ta famille pour garder le contact ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Envoies-tu parfois des SMS à tes amis ou ta famille pour fixer un rendez-vous ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Envoies-tu parfois un SMS à un numéro public, p. ex. pour voter pour des candidats de la Star Academy ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Programmes d'ordinateur pour retoucher des photos (p.ex. Photoshop)						
55. Retouches-tu parfois des images ou des photos ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radio						
56. Écoutes-tu parfois un DJ à la radio ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. Écoutes-tu parfois des informations pratiques à la radio concernant p. ex. la météo ou les embouteillages ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58. Écoutes-tu parfois la radio pour savoir ce qui se passe dans le monde, p. ex. les nouvelles?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Partie 4 - SITES INTERNET
La quatrième et dernière partie du questionnaire concerne les différents sites Internet.

59. Utilises-tu parfois les sites WEB suivants :

	Jamais	moins d'1 fois par mois	au moins 1 fois par mois	au moins 1 fois par semaine	presque tous les jours	1 à 2 heures par jour	plus de 2 heures par jour
a) YouTube	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) les sites de jeux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) une page de profil personnelle (p. ex. MySpace)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) ton propre site Web ou ton blog	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) les forums de discussion Internet (ou chats)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f) d'autres sites Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
YouTube						
60. Regardes-tu parfois des films drôles (clips) sur YouTube ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. Fais-tu parfois toi-même des films drôles (clips) que tu mets sur YouTube ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sites de jeux						
62. Joues-tu parfois une partie sur un site de jeux juste pour le plaisir ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	À quelle fréquence ?				*Dans quelle(s) langue(s) ?*	
	Jamais	1 ou 2 fois par mois	1 ou 2 fois par semaine	Tous les jours	Français	Autre langue (laquelle ?) .....
Page personnelle						
63. Utilises-tu parfois une page personnelle (ton profil online) pour garder le contact avec tes amis ou ta famille, p. ex. Facebook ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ton propre site Internet (blog)						
64. Écris-tu parfois des histoires courtes ou des textes pour ton propre site Internet ou ton blog ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forums internet (ou chats)						
65. Discutes-tu parfois sur un forum Internet ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autres sites Internet						
66. Surfes-tu parfois sur les sites Internet pour chercher des informations pratiques concernant p. ex. ton collège ou le programme TV ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. Surfes-tu parfois sur Internet pour trouver des informations éducatives, p. ex. Wikipedia ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. Surfes-tu parfois sur Internet pour trouver des informations sportives ou concernant des célébrités (people) ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. Surfes-tu parfois sur Internet pour savoir ce qui se passe dans le monde ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. Lis-tu parfois des sites Internet avec des poèmes ou des paroles de chanson ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. Écris-tu parfois toi-même des poèmes ou des paroles de chansons que tu mets sur un site Internet ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ET POUR FINIR

Indique dans tes propres mots :

a) ce que tu lis pendant tes loisirs :

---

b) ce que tu écris pendant tes loisirs :

---

c) quels médias tu utilises :

MERCI D'AVOIR REMPLI CE QUESTIONNAIRE

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation
12, Quai du Rhône ● 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00 ● Fax +41/0 22 546 71 02 ● *prénom.nom*@etat.ge.ch ● www.ge.ch/sred

Papier recyclé