

Pratiques de littératie extrascolaires et familiales et compétences d'adolescents à risque

Anne Soussi et Jacqueline Lurin

Résumé

Les compétences en lecture et en écriture (littératie) ne se développent pas seulement dans le cadre scolaire. On connaît l'influence des pratiques liées à l'écrit dans le milieu familial sur la construction et le développement des compétences en littératie (cf. notamment Grossman, 2006; Frier, Grossmann, Pons, 2005). Si la plupart des élèves apprennent à lire à l' cole sans trop de difficulté et développent leurs compétences tout au long de la scolarité, il existe des différences entre élèves, certains éprouvant plus de difficulté dans ce domaine. L' tude PISA a mis en évidence la présence dans tous les pays d'élèves de 15 ans éprouvant des difficultés en littératie. Elle a également permis de montrer l'effet d'un certain nombre de facteurs sociodémographiques mais également d'autres dimensions telles que l'engagement dans la lecture (plaisir et motivation) et l'utilisation de stratégies.

Une étude longitudinale portant sur l'évolution des compétences en littératie d'adolescents "  risque" a été réalisée à Genève au cours du secondaire I (12- 15 ans). Cette étude cherche à mettre en évidence les facteurs de résilience pouvant expliquer une progression de ces élèves, Une des dimensions prises en compte concerne les pratiques de littératie extrascolaire (au sens large). En effet, au-delà de l'écrit, les échanges oraux, les discussions avec les parents ou les pairs peuvent également contribuer à développer les compétences en littératie en augmentant notamment les connaissances sur le monde. Nous allons essayer de montrer les effets de ces pratiques sur les compétences et leur évolution.

Mots-clés

compétences en littératie, élèves en difficulté, secondaire I, littératie extrascolaire

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Anne Soussi (anne.soussi@etat.ge.ch) et Jacqueline Lurin (jacqueline.lurin@etat.ge.ch),
Service de la recherche en  ducation (SRED), 12 Quai du Rhône, 1205 Genève

Pratiques de littératie extrascolaires et familiales et compétences d'adolescents à risque

Anne Soussi et Jacqueline Lurin

Introduction

Les compétences en lecture et en écriture (littératie) ne se développent pas seulement dans le cadre scolaire. On connaît l'influence des pratiques liées à l'écrit dans le milieu familial sur la construction et le développement des compétences en littératie (cf. notamment Grossman, 2006; Frier, Grossmann, Pons, 2005). Ainsi, les enfants issus de milieux où la culture écrite est moins présente ou plus éloignée ont tendance à entrer plus tardivement dans la lecture. Si la plupart des élèves apprennent à lire à l'école sans trop de difficulté et développent leurs compétences tout au long de la scolarité, il existe des différences entre élèves, certains éprouvant plus de difficulté dans ce domaine. C'est pourquoi dans le cadre d'une étude portant sur l'évolution des compétences en littératie d'adolescents "à risque"¹ au cours du secondaire I (12- 15 ans) et sur les facteurs de résilience pouvant expliquer une progression de ces élèves, nous nous sommes intéressées à leurs pratiques de littératie extrascolaire (au sens large). En effet, au-delà de l'écrit, les échanges oraux, les discussions avec les parents ou les pairs peuvent également contribuer à développer les compétences en littératie en augmentant notamment les connaissances sur le monde.

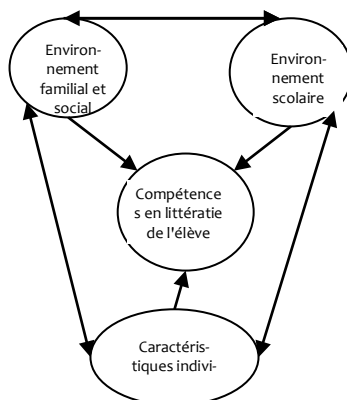
En effet, la première enquête internationale PISA, ayant pour thème principal la littératie en 2000, a mis en évidence l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves de 15 ans, ou se trouvant en fin de 9^e année (11ème année HarmoS), dont les compétences en littératie étaient jugées insuffisantes 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 ainsi que les stratégies d'apprentissage et métacognitives (OCDE, 2003; OFS, 2002, 2003).

L'étude EVOLIT (Évolution des compétences en littératie) prend en compte trois catégories de facteurs qui pourraient expliquer ces compétences et leur évolution (cf. figure 1):

- **l'environnement scolaire** qui concerne par exemple les interactions avec les camarades de classe ainsi que l'influence des enseignants et de l'enseignement de la langue d'enseignement ou encore l'attitude des élèves par rapport à la lecture-écriture;
- **l'environnement familial ou extrascolaire** (interaction avec les parents, avec les pairs et pratiques de littératie extrascolaire);
- et **les caractéristiques individuelles des élèves** (caractéristiques sociodémographiques ainsi que capacités langagières et métacognitives).

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

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



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 de littératie d'adolescents à risque dans des contextes multilingues?
2. Existe-il des profils de résilience construits à partir de combinaisons de variables socioculturelles, scolaires et individuelles chez des élèves "à risque" dans des contextes multilingues? Par résilience on entend le développement positif de capacités en littératie chez des élèves "à risque".

Nous nous centrerons ici sur la littératie extrascolaire et familiale qui est une des trois dimensions prises en compte dans le design de l'étude EVOLIT.

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.

Le concept de littératie

Le projet EVOLIT a été réalisé en collaboration avec deux équipes universitaires (Université d'Amsterdam et de Toronto). Dans l'étude, la littératie est considérée de deux manières un peu différentes. Pour mesurer les *compétences en littératie*, on a utilisé une définition classique prenant en compte le traitement de l'écrit, celle de l'enquête PISA: "Comprendre l'écrit, c'est comprendre et utiliser des textes écrits mais aussi réfléchir à leur propos." (2001, p.22). Pour ce qui concerne le *domaine extrascolaire*, le concept de littératie est pris au sens large, incluant également les pratiques orales et multimodales. Ainsi, d'après les chercheurs hollandais (Van Kruistum, Leseman et de Haan) qui ont mis au point le questionnaire que nous avons utilisé, la littératie peut également se présenter sous forme orale ou sous forme multimodale comme dans les nouveaux médias (email, internet, etc.). En effet, les nouveaux médias sont considérés comme multimodaux car ils permettent des modes multiples d'interaction (visuelle, orales et écrites). 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. Wells (1987) distingue, quant à lui, 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 extrascolaire 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'information 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 EVOLIT (*social/distrayant* et *épistémique*²). Les résultats d'une étude thématique sur la littératie en lien avec l'enquête PISA 2009 (Soussi et al., à paraître septembre 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 informatives 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.

Cadre général de l'étude et méthodologie

Afin de réaliser une étude longitudinale permettant de mettre en évidence l'évolution des compétences d'élèves à risque, nous avons constitué un échantillon d'élèves qui ont été sélectionnés sur deux critères: leurs résultats en fin de primaire aux épreuves de référence en Français I (compréhension de l'écrit et production écrite), Français II (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et mathématiques. Le second critère de sélection était la première langue parlée à la maison (français ou autre langue), l'hypothèse étant que les élèves monolingues et bilingues diffèreraient aussi bien au niveau des compétences en littératie, de leur évolution que de leurs pratiques de littératie extrascolaires.

La recherche EVOLIT a été précédée d'une étude pilote réalisée dans les trois degrés scolaires concernés et auprès d'environ 200 élèves. Les instruments d'évaluation se rapportant aux différentes dimensions prises en compte dans le projet et élaborés en collaboration avec deux équipes de recherches des universités d'Amsterdam et de Toronto ont ainsi adaptés et testés.

Cette étude longitudinale a été réalisée auprès d'un échantillon de 60 élèves considérés comme "à risque", de la 9^eH à la 11^eH: 30 élèves "francophones" et 30 "allophones" provenant de 10 classes³ issues de 4 établissements scolaires du secondaire I dans le canton de Genève. A la fin de l'étude, il restait encore 53 élèves parmi les 60, les sept autres ayant changé de pays ou d'établissement.

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 des mêmes instruments (calibrés pour ne pas être trop difficiles en 9eH ou trop faciles en 11eH) au cours des trois années successives, afin de mesurer leur évolution.

Compétences en littératie

Pour ce qui concerne la lecture, les tâches élaborées pour l'étude en collaboration avec les deux autres équipes (Amsterdam et Toronto) 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):

- un conte relativement classique (texte *narratif*),
- un article de journal portant sur les avantages et les inconvénients du biofuel (texte *argumentatif*),
- un autre article de journal destiné aux jeunes qui a pour thème un « aromajockey » (sorte de disc-jockey diffusant des odeurs dans les soirées) (texte *explicatif*),
- ainsi qu'un règlement d'auberge de jeunesse (texte *injonctif*).

² A ces deux domaines, s'ajoute un troisième, le domaine instrumental qui concerne les activités ayant un but concret : par exemple, utiliser MSN pour fixer un rendez-vous, expliquer (ou se faire expliquer) quelque chose à quelqu'un.

³ Au moment de la réalisation de l'étude, le Cycle d'orientation genevois était organisé principalement en regroupements différenciés (A et B) qui tenaient compte des rythmes d'apprentissage des élèves et des retards scolaires qu'ils avaient à combler. 8 des 10 classes prises en compte dans notre étude étaient des classes de regroupement B (c'est-à-dire avec des exigences moins élevées et des effectifs réduits) et les 2 autres étaient des classes hétérogènes.

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.

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).

Afin d'évaluer les textes produits par les élèves, des grilles critériées ont été mises au point. Ainsi, pour chacune des trois situations proposées, trois ensembles de critères (cf. grille en annexe) ont été pris en compte: le *contenu* dépendant de la situation proposée, le *langage* (orthographe, vocabulaire, syntaxe, etc.) ainsi que le *type de texte* (prise en compte du destinataire, format du texte, concordance des temps, etc.). 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.

Les compétences en littératie ont été évaluées chez les élèves de l'échantillon (60 élèves au début de l'étude) ainsi que chez leurs camarades de classe tout au long des trois ans du secondaire I. Pour ce qui concerne les autres dimensions, facteurs explicatifs de l'évolution des compétences au cours des trois ans, seul l'échantillon a fait l'objet d'investigations. Les passations étaient le plus souvent collectives et écrites. Seuls certains tests évaluant les capacités langagières ont été administrés de façon individuelle et orale.

L'*environnement scolaire* des élèves a été appréhendé sous trois angles: les interactions maître-élèves, l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que l'attitude par rapport à la lecture et l'écriture. 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 (QTI⁴) concerne les interactions maître-élèves dans trois disciplines, le français, l'allemand et la géographie, un autre, l'enseignement de la lecture et de l'écriture tel que perçu par les élèves et leurs enseignants de français et un dernier, destiné uniquement aux élèves, permet de faire émerger leurs attitudes et représentations vis-à-vis de la lecture et de l'écriture (ces deux derniers questionnaires ont été traduits et adaptés de la version hollandaise mise au point par Van Gelderen A. et col. dans le cadre du projet SALSA).

Les *capacités langagières et cognitives* des élèves ont été évaluées par le biais d'un ensemble de tests spécifiques portant sur différentes composantes⁵: conscience phonologique (tâche de contrepèteries extraite de Schelstraete & Zesiger, 2005), connaissance du vocabulaire en production et en compréhension (TLOCC et WISC), grammaire (sub-test de production de phrases, TLOCC), orthographe (test de niveau d'orthographe, TNO, collectif, 1980), fluidité et compréhension de lecture (tâche de lecture à haute voix d'un texte et réponses à des questions de compréhension, « Le vol du PC », Boutard et al., non daté) vitesse d'accès

⁴ Le *Questionnaire on Teacher Interaction* mis au point par Wubbels T. et col, traduit et adapté en français par Lapointe J. & Legault, F.

⁵ Pour en savoir plus sur les différents tests et le cadre théorique concernant les capacités langagières, on se reportera au rapport portant sur l'ensemble de la recherche (Lurin, J., Soussi, A., Zesiger, P., à paraître, 2013) et notamment au chapitre 3.

au lexique (épreuve de dénomination rapide automatisée de la batterie ODEDYS2, Jacquier-Roux et al., 2002), identification de mots écrits (lecture à haute voix de mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots, ODEDYS 2), habiletés métalinguistiques (connaissances sur le texte, l'écriture et la lecture testées au moyen d'un questionnaire traduit et adapté de « *Questions about yourself and what you know about texts, reading and writing* », Nelson Project, 1999) et intelligence non verbale (matrices progressive de Raven, PM 38, 1981).

Enfin, la dimension familiale et sociale, en d'autres termes *l'environnement extrascolaire*, a été appréhendée avec un questionnaire élaboré dans le cadre de l'étude SALSA⁶ (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. Nous allons revenir de manière plus approfondie sur ce domaine.

Les pratiques de littératie extrascolaire

Le questionnaire utilisé pour observer cette dimension comporte une cinquantaine d'items. Il a été construit en fonction de quatre dimensions ou facettes comportant elles-mêmes plusieurs modalités (*producteur* ou *consommateur* ; types de modalités caractérisant les divers modes de communication et les médias utilisés : *non médiatisée, orale, écrite* ou *multimodale* ; distance spatio-temporelle: *même moment et même lieu, même moment et lieu différent, lieu différent et différé au niveau temporel*; distance sociale : *petite* (famille et amis) ou *grande* (adulte, administration) et domaines : *instrumental* (activités présentant un but concret), *social/loisirs* (activités visant les échanges sociaux de nature distrayante) ou *épistémique* (activités visant le développement des connaissances ou de type plutôt intellectuelles). Ces différentes dimensions permettent d'appréhender de la manière la plus approfondie possible les différentes situations que peuvent rencontrer les élèves dans le cadre des pratiques de littératie (au sens large) en dehors de l'école.

On peut également regrouper les pratiques de littératie extrascolaires en les combinant et définir ainsi des styles de vie en matière de médias (cf. Livingstone et Bovill, 1999; 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 dans ce domaine, Van Kruistum et al. 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 *domaines* les plus représentatifs et contrastés (social/distrayant et épistémique).

Nous allons maintenant présenter les résultats concernant les compétences en littératie des élèves au cours du secondaire I, leurs pratiques de littératie extrascolaire ainsi que les effets de ces pratiques sur les compétences.

Résultats

Les compétences en littératie des élèves en 9^eH

Les compétences en littératie (lecture et écriture) ont été évaluées chez les élèves de l'échantillon ainsi que leurs camarades de classe, c'est-à-dire auprès d'environ 130 élèves en 9^eH, 155 en 10^eH et 168 en 11^eH. L'échantillon de 60 élèves sélectionnés au début du secondaire I comptait encore 53 élèves lors de la 3^{ème} année de l'étude. Ces 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 des résultats de la 9^eH à la 11^eH n'est possible que pour les élèves de l'échantillon.

⁶ Site Internet : http://www.salsa.socsci.uva.nl/project2_english.html

Figure 2: Résultats des élèves en lecture-écriture en 11^eH année⁷

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

Les analyses réalisées sur les résultats de 11^eH mettent en évidence des différences statistiquement significatives pour ce qui concerne la lecture (au profit des élèves ne faisant pas partie de l'échantillon) mais pas pour l'écriture (figure 2). Le même type de constat peut être effectué sur les données des années précédentes en lecture. Pour la production écrite, toutefois, on observait en 9^eH un taux assez important de non-réponses pour la troisième situation proposée (lettre argumentative), témoignant des difficultés globales rencontrées par ces élèves dans des activités d'écriture.

Quand on observe l'évolution des résultats en lecture (cf. figure 3), on peut constater des progrès entre la 9^eH et la 10^eH ainsi qu'entre la 9^eH et la 11^eH (avec des différences statistiquement significatives: t-test de Student significatif à .01 mais pas entre la 10^eH et la 11^eH (on assiste même de manière tendancielle à une baisse de résultats)). Si plus de la moitié des élèves ont progressé sur l'ensemble des trois années, un élève sur 4 obtient des résultats moins bons en 11^eH qu'en 9^eH, ce qui reste préoccupant. Les 4 textes utilisés pour tester les compétences en lecture 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 9^eH à 10^eH. Le texte le mieux réussi tout au long de l'étude est toutefois le texte injonctif (règlement d'hôtel).

Figure 3: Évolution des compétences des élèves en lecture -écriture de la 9^eH à la 11^eH

Evolution en lecture	9eH-10eH		10eH-11eH		9eH-11eH	
	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
Evolution en écriture						

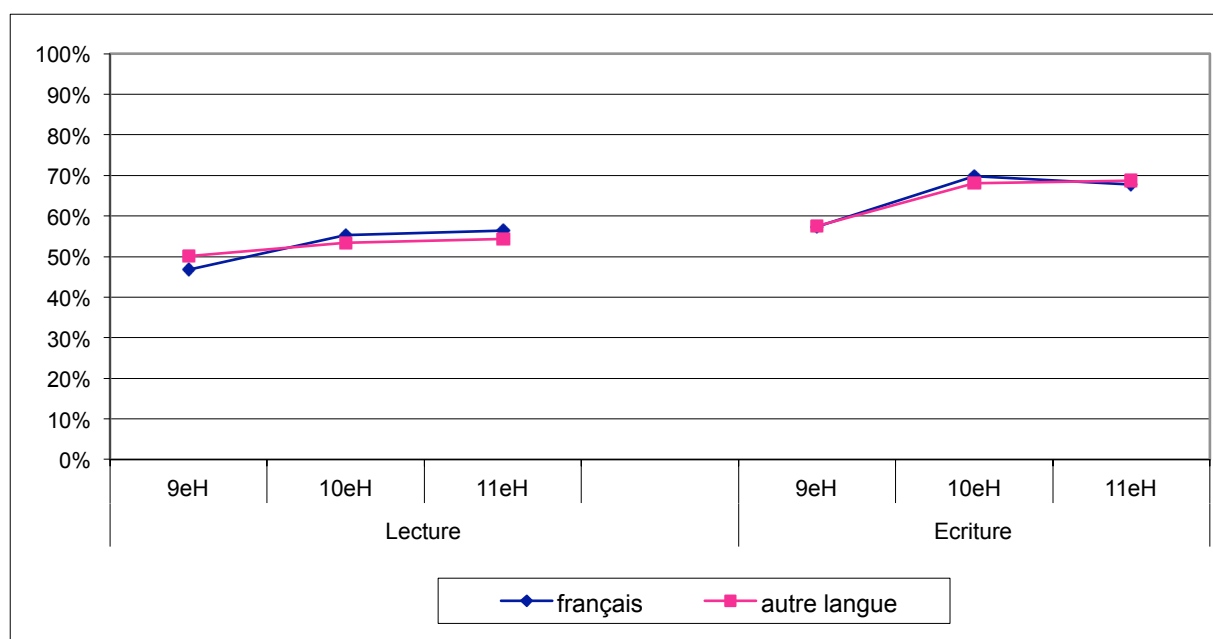
⁷ Les résultats sont exprimés au moyen du rendement, c'est-à-dire le ratio entre le score obtenu par l'élève et le nombre de points maximal du test exprimé en %.

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

Pour la production écrite, l'évolution des résultats (cf. figure 3) est relativement similaire: globalement, on constate des progrès entre la 9^eH et la 10^eH ainsi qu'entre la 9^eH et la 11^eH mais pas entre la 10^eH et la 11^eH. Quand on observe 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 mais que les progrès sont plus importants pour les deux autres situations et en particulier, la tâche argumentative pour laquelle on observait un taux important de non-réponses en 9^eH.

Étant donné que la première langue parlée à la maison constituait un critère de choix des élèves de notre échantillon, nous nous sommes également intéressés à l'effet de cette caractéristique sur les compétences des élèves. Or, les analyses montrent que l'on n'observe pas de différence statistiquement significative 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 4). 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.

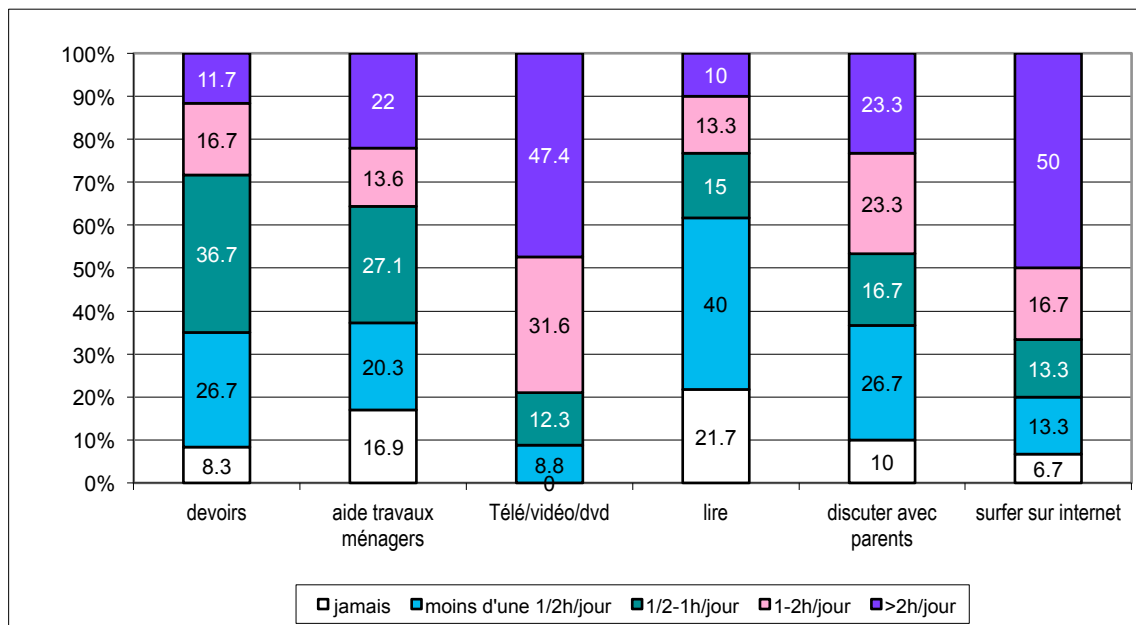
Figure 4: Résultats des élèves de l'échantillon en lecture-écriture en fonction de la 1^{ère} langue parlée



Les activités et pratiques de littérature extrascolaires en 9^eH

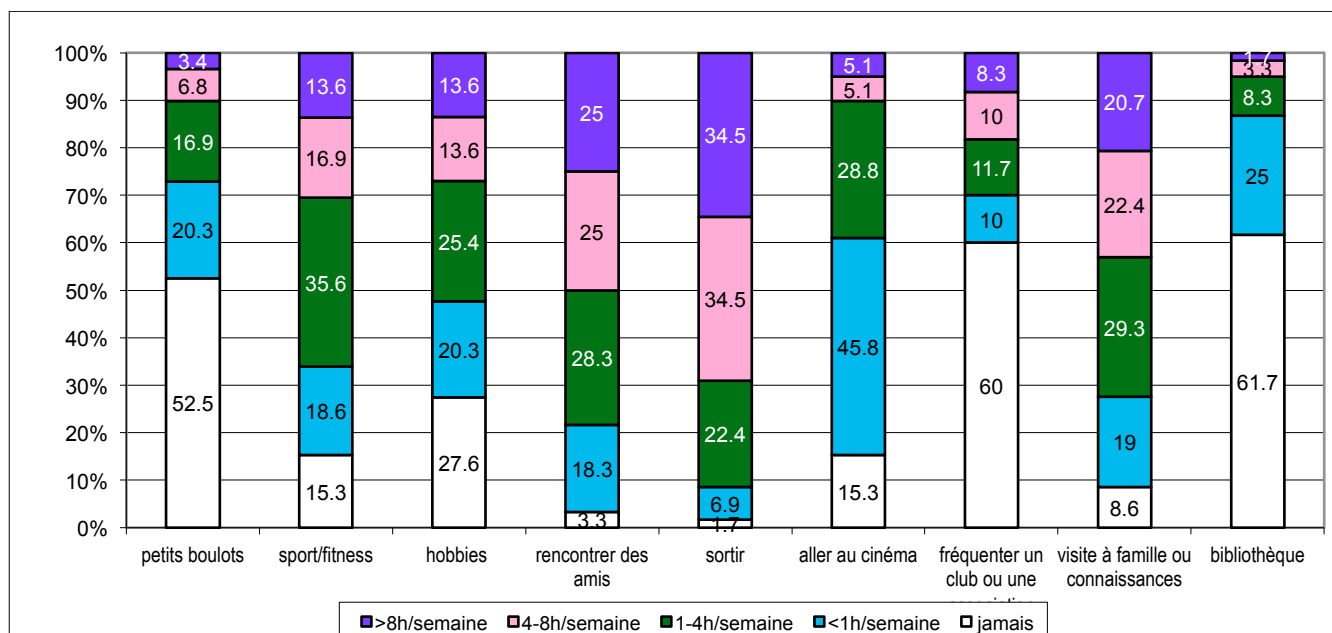
Nous allons maintenant présenter les résultats concernant différentes activités pratiquées à la maison par les élèves. Le temps consacré aux différentes activités (devoirs, travaux ménagers, télévision, lecture, discussions avec parents et surfer sur internet) est assez variable selon le type d'activité (cf. figures 5 et 6): viennent en tête la télévision (moyenne de 4.2 sur une échelle de 5, c'est-à-dire au moins une à deux heures par jour) et surfer sur internet (3.9), c'est-à-dire 1-2h par jour environ, la lecture et les devoirs étant les moins fréquents (respectivement 2.5 et 3, c'est-à-dire moins d'une ½ heure par jour). La majorité des élèves interrogés regardent la télévision tous les jours 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: 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 3.1) 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 2 h par jour à plusieurs activités (en dehors de l'école) ce qui peut paraître étonnant voire peu réaliste. Lors des passations, ils nous ont précisé qu'ils les effectuaient en même temps.

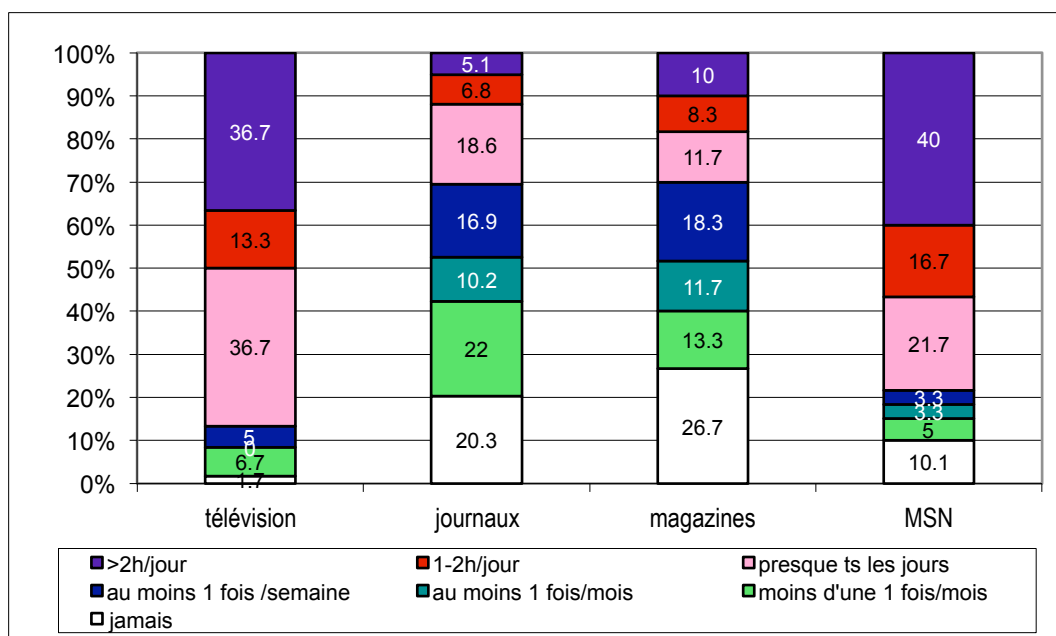
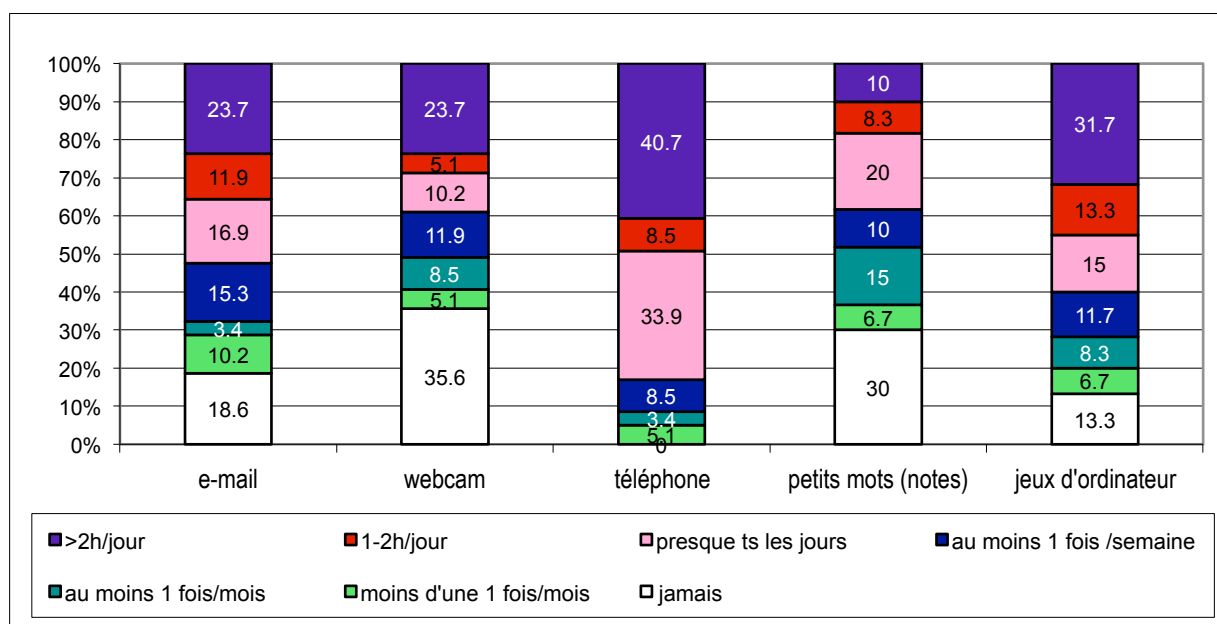
Figure 6: Temps consacré à différentes activités de loisirs



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

Plusieurs activités liées aux médias sont particulièrement fréquentes, c'est-à-dire pratiquées *au moins 1h par jour* (cf. figure 7): les emails (35.2%), une webcam (28.8%), le téléphone (49.2%) ou encore les jeux d'ordinateur (45%), la télévision (50%) ou encore les MSN (45%). Les activités liées à l'écrit (lecture de journaux, de magazines ou de livres, rédaction de petits mots, de cartes postales ou de lettres) sont par contre peu fréquentes : environ 50% des élèves de l'échantillon déclarent ne jamais lire de livres ou ne jamais écrire de cartes postales ou de lettres au début du secondaire. Il est intéressant de relever que l'utilisation d'une Webcam partage les jeunes puisque si 29% en utilisent tous les jours, près de 36% n'en utilisent jamais.

Figure 7: Temps consacré à l'utilisation de différents médias (en %)



Certaines activités se différencient du point de vue du temps consacré en fonction du genre et 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, 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. En matière de médias, on observe également 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'ordinateur ou consultent des sites de jeux (notamment en 11^eH). Les pratiques différenciant les élèves francophones et allophones sont davantage variables selon les degrés.

Nous allons présenter les résultats en regroupant les différentes dimensions du questionnaire.

Les pratiques de littératie extrascolaire les plus et les moins fréquentes

Nous avons déjà pu constater que les pratiques de littératie extrascolaires étaient variées. En regroupant les items (combinaisons), on observe que chez les élèves de notre échantillon, certaines activités sont particulièrement fréquentes (en 9^eH 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). Les activités les plus fréquentes chez les adolescents sont davantage orientées vers les échanges sociaux et la distraction que vers le domaine épistémique.

Les résultats sont présentés ici en donnant la fréquence des activités à proprement parler mesurées par les items. Le premier tableau (cf. figure 8) rend compte des activités les plus pratiquées par les élèves au début du secondaire I, 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).

Figure 8: Pratiques les plus fréquentes en 9^eH⁸

Items /combinaison	moyenne écart-type
Utilises-tu parfois MSN pour garder le contact avec tes amis ou ta famille? <i>Productif/interactif - médias multimodaux - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.4 (0.91)
Regardes-tu parfois la télévision pour te détendre, par ex. les séries ou les dessins animés? <i>Consommateur /médias multimodaux - ni en même temps ni au même endroit -grande distance sociale - social/distraction</i>	3.3 (0.97)
Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou familles)? <i>Productif/interactif - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.3 (1.04)
Ecoutes-tu parfois quand tes amis ou les membres de ta famille discutent entre eux de leur journée? <i>Consommateur - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.1 (1.07)
Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact? <i>Productif/interactif -non médiatisé - même moment, lieu différent - petite distance sociale - social/distraction</i>	3.1 (0.89)
Est-ce qu'un ami ou un membre de ta famille t'explique parfois quelque chose? <i>Consommateur - non médiatisé - même moment, même lieu - petite distance sociale - instrumental</i>	3.1 (0.90)
Utilises-tu parfois MSN pour fixer un rendez-vous avec tes amis ou ta famille? <i>Productif/interactif - multimodal - même moment, lieu différent - petite distance sociale - instrumental</i>	3.0 (1.09)

De manière générale, les pratiques déclarées comme les plus fréquentes par les élèves (figure 8) 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 jour-

⁸ L'échelle varie de 1 (*jamais*) à 4 (*tous les jours*) et la moyenne se situe à 2.5.

née, 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 ce qui va à l'encontre des croyances populaires comme quoi les adolescents seraient surtout des consommateurs de média.

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).

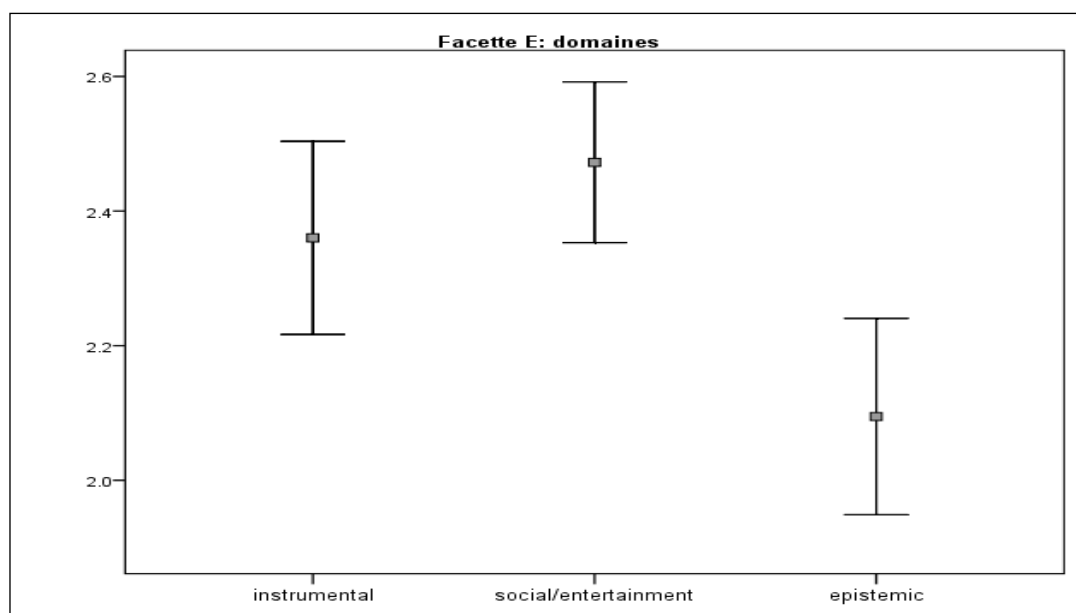
Figure 9: Pratiques les moins fréquentes en en 9^eH

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	1.6 (1.02)
Ecris-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	1.6 (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	1.6 (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	1.5 (0.92)
Écris-tu parfois une lettre commerciale par ex pour une question ou une plainte à une société ? Productif/interactif - modalité simple: écrit - moment et lieux différents - grande distance sociale - épistémique	1.4 (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 (cf. figure 9).

De manière plus globale, si l'on regroupe les items par facettes, on peut observer un certain nombre d'éléments : peu de différences entre le fait d'être producteur et consommateur des activités de littérature ; des différences de fréquences au niveau des modalités de communication (la plus fréquente étant la modalité multimodale qui fait appel à plusieurs canaux et la moins fréquente étant la modalité écrite) ; des différences un peu plus importantes quand il s'agit de pratiques caractérisées par une « petite » distance sociale (amis ou famille) et une « grande » distance sociale (administration, services publics, etc.), les premières étant plus fréquentes que les secondes ; et enfin, des différences entre la fréquence des pratiques selon les 3 domaines (le domaine le plus fréquent étant le domaine social/loisirs et le moins fréquent, l'épistémique) (cf. figure 10).

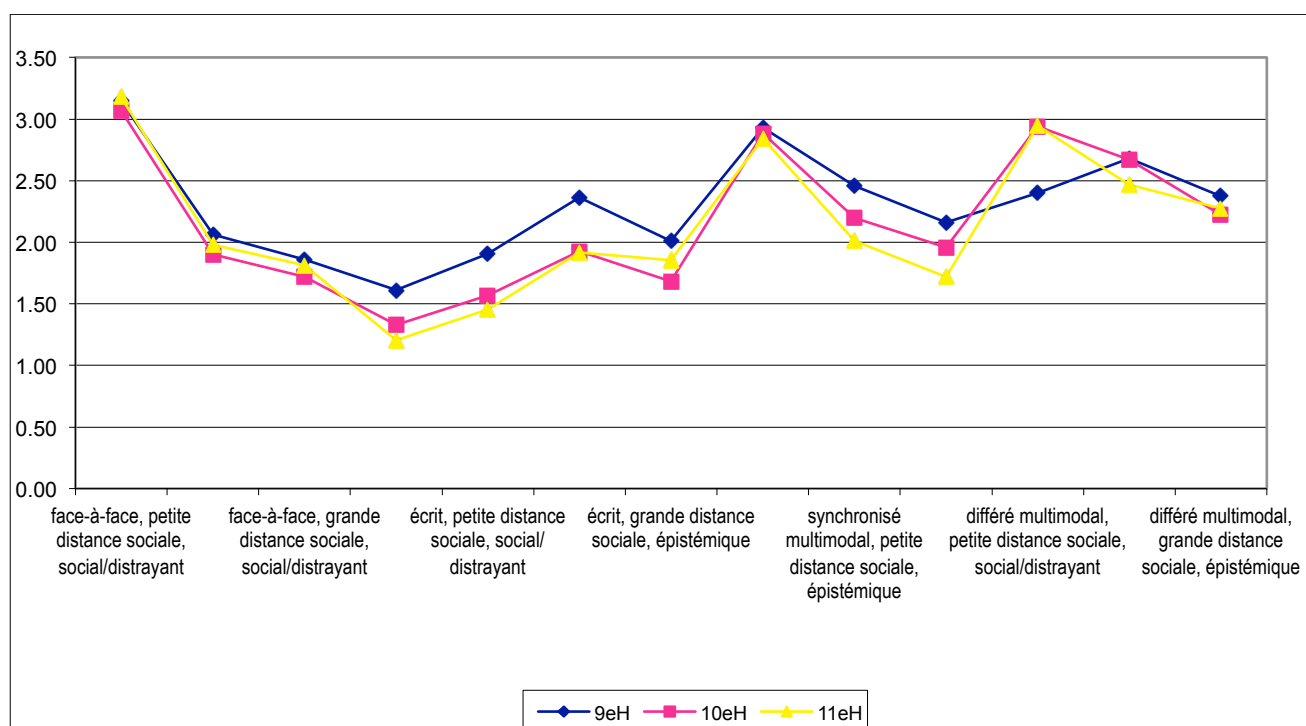
Figure 10 : Fréquences moyennes selon les trois domaines (en 9^eH)



Évolution des pratiques de littératie extrascolaire de la 9^eH à la 11^eH

Les élèves ont été interrogés sur leurs pratiques de littératie extrascolaire tout au long des trois ans du secondaire I. 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.

Figure 11: Évolution des pratiques de littératie extrascolaire la 9^eH à la 11^eH



Globalement quand on observe l'évolution des pratiques de littératie extrascolaires des élèves, on constate assez peu de variations de ces pratiques au fil des ans à part la diminution de la fréquence de certaines d'entre elles (par ex. celles liées à l'écrit ou les activités de type consommation comme regarder la télévision, par opposition à des activités visant la production). Plus précisément, on peut faire les constats 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 9^eH à la 11^eH.
- concernant les 4 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 11^eH durant leurs loisirs.
- concernant la distance spatio-temporelle, les activités effectuées en direct mais pas au même endroit (par exemple, *Téléphones-tu parfois à un ou une ami-e ou à la famille pour garder le contact?*) ou différées (par exemple, *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 (par exemple, *Discutes-tu parfois de tes projets d'avenir avec un enseignant ou ton maître de classe?*) connaissent une baisse, les autres restant inchangées.
- enfin, les activités portant sur le domaine social/distrayant (par exemple, *Parles-tu parfois de ce que tu as fait pendant la journée avec des personnes que tu connais bien (amis ou familles)?*) ainsi qu'épistémique (par exemple, *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 (par exemple, *Expliques-tu parfois quelque chose à tes amis ou à un membre de ta famille (p. ex. comment utiliser Internet?)*) demeurent inchangées.

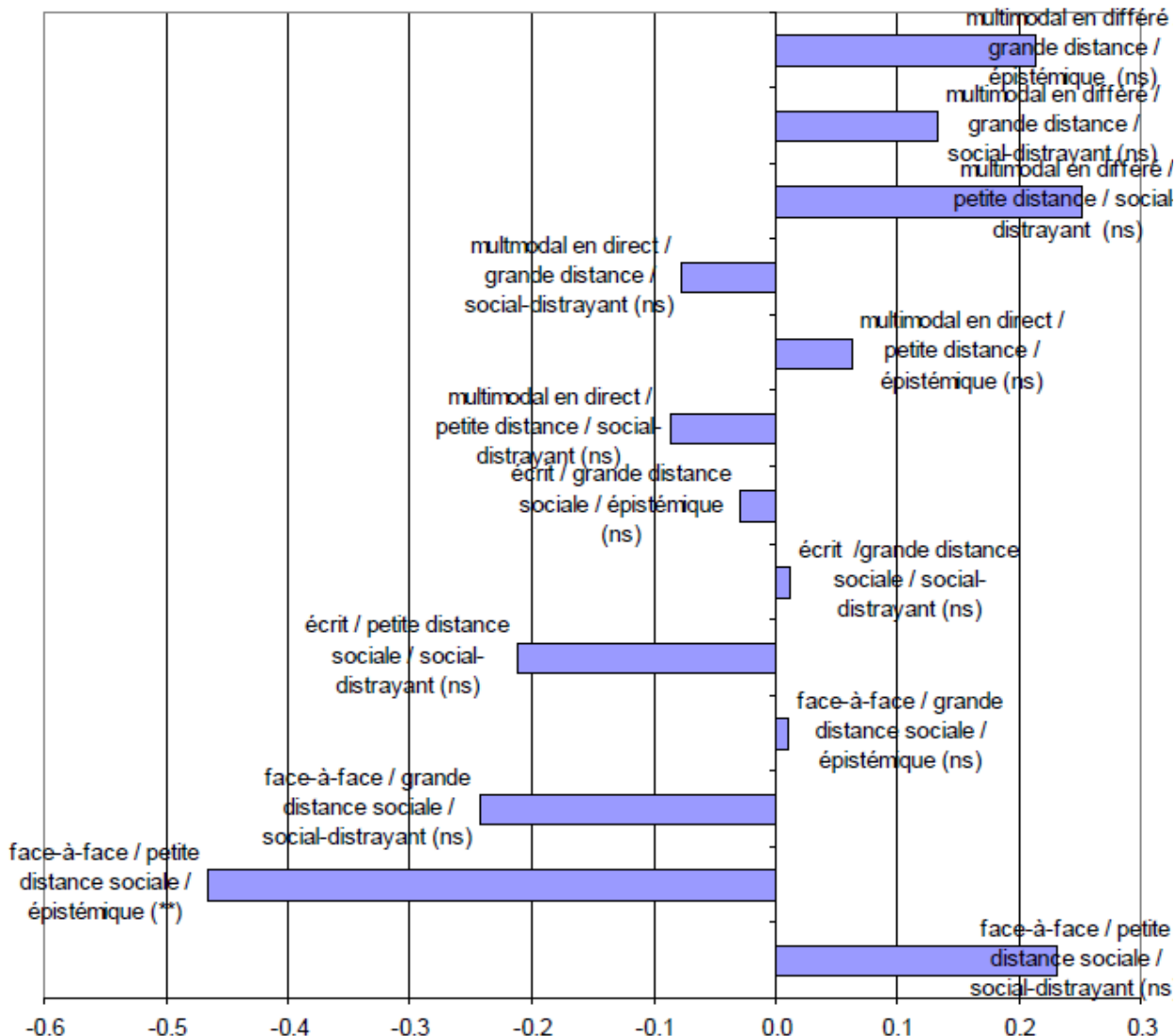
Quand on observe l'évolution de ces pratiques de littératie regroupées en combinaisons qui correspondent à des styles de vie en matière de médias, on constate des différences de fréquence de la 9^eH à la 11^eH pour plusieurs d'entre elles. La fréquence des trois pratiques extrascolaires portant sur de l'écrit diminue 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 9^eH, à savoir les activités se déroulant face-à-face auprès de proches et portant sur le domaine social/distrayant, le restent en 11^eH.

Liens entre pratiques de littératie extrascolaires et compétences en littératie

Nous allons maintenant nous intéresser aux liens entre les pratiques de littératie extrascolaires et les compétences des élèves en lecture et en écriture. En effet, nous faisons 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 (cf. OCDE 2011). Or, les élèves de notre étude ont, à l'extérieur de l'école, peu de pratiques liées à l'écrit ou au domaine épistémique et ont plutôt tendance à choisir des activités concernant davantage le domaine social. L'étude réalisée en Suisse auprès d'un vaste échantillon de jeunes issus de milieux peu instruits ou peu familiarisés avec l'écrit dans le cadre du PNR 56 (Schneider, 2009) a montré que certains élèves faisaient preuve de bonnes compétences en lecture-écriture. Parmi les facteurs explicatifs, le sens ainsi que le plaisir procuré par des activités en littératie semblent contribuer principalement à ces résultats.

Dans notre étude qui ne porte que sur des élèves en difficulté, 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 9^eH, 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, 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 12: Effets des combinaisons de pratiques de littératie extrascolaires sur les compétences en lecture en 11^eH (variance expliquée: 29.2%)⁹



En 11^eH, les résultats sont un peu différents (cf. figure 12). 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 9^eH (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. 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 suppo-

⁹ Il s'agit des coefficients de régression standardisés (ce qui permet de les comparer entre eux). Quand ils se trouvent du côté gauche, ils ont un effet négatif sur les compétences et à droite, un effet positif. Ns=non significatif, *=significatif à un seuil de .10, **=significatif à un seuil de .05 et ***=significatif à un seuil de .01.

ser que la pratique d'activités portant sur le domaine épistémique aurait un effet positif sur les compétences alors que les résultats obtenus auprès de notre échantillon ne vont pas dans cette direction. Probablement que le canal utilisé (oral, écrit, multimodal) joue également un rôle et que l'on observerait des effets positifs si elles portaient sur de l'écrit et si leur utilisation variait davantage selon les élèves.

Profils d'élèves en fonction de la fréquence des pratiques de littératie extrascolaire

Nous avons également constitué des profils en fonction de la fréquence des différentes pratiques extrascolaires. Quatre groupes ont ainsi été définis par une analyse en clusters. Deux de ces 4 groupes comportent 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 9^eH on n'observe que peu d'effet des pratiques extrascolaires sur les compétences. Par contre, en 11^eH, 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 9^eH et en 11^eH: les élèves avec des pratiques de littératie extrascolaires diversifiées obtiennent de meilleurs scores que les autres en 11^eH, ce qu'on ne trouvait pas en 9^eH. Le résultat observé en 11^eH 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.

Synthèse et discussion

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 (email, jeux, chats, encyclopédie, etc.).

Les pratiques de littératie extrascolaire 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. 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'informations ou de connaissances (ou épistémique) aura un effet bénéfique alors que des utilisations de type ludique développeront moins facilement les compétences en littératie.

Au début de l'étude (en 9^eH), les élèves de notre échantillon utilisent beaucoup MSN pour des contacts sociaux, regardent la télévision pour se distraire, parlent fréquemment avec leur 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 production écrite, les pratiques de littératie extrascolaire liées à l'écrit sont peu fréquentes. C'est d'ailleurs les activités de type multimodales qui sont les plus utilisées et les activités écrites qui le sont le moins. Il s'agit également d'activités visant plutôt des échanges sociaux ou étant de type distrayant que celles de type épistémique. Or, ce sont justement celles portant sur de l'écrit ou sur la recherche d'informations et le développement des connaissances (domaine épistémique), domaines plus proches du contexte scolaire, qui pourraient avoir un impact positif sur les compétences en lecture-écriture.

Quand on définit des catégories de pratiques (ou combinaisons), on constate que les plus fréquentes sont de type face-à-face ou multimodales 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 variation 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 9^eH et en 11^eH 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 9^eH 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 11^eH. 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 4 profils d'élèves en fonction de la fréquence des pratiques de littératie, on constate des différences entre la 9^eH et la 11^eH. Ainsi, en 9^eH, deux groupes obtiennent de meilleurs résultats: l'un se caractérisant 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 11^eH, 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.

Les résultats mis en évidence dans cette étude concernent un échantillon d'élèves à risque. Il serait bien sûr intéressant de réaliser le même type d'étude auprès d'élèves de différents niveaux de compétences en littératie, étant donné le rôle très important des pratiques de littératie extrascolaire (familiales et avec les pairs) non seulement dans le domaine de l'écrit mais aussi dans celui de l'oral (échanges, discussions) ou de type multimodal.

Bibliographie

- Baudelot, Ch., Cartier, M., Detrez, Ch. (1999). *Et pourtant, ils lisent...*. Paris: Le Seuil.
- Frier, C., Grossmann, F., Pons, M. (2005). Lecture familiale et facteurs socio-affectifs d'hétérogénéité. In Barré-de-Miniac C., Brissaud C., Rispaill M. (ed) *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.247-261). Paris: L'Harmattan.
- Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. In C. Frier (dir.) *Passeurs de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école* (pp.19-35). Paris: Editions Retz.
- Guttman, R & Greenbaum, C.W. (1998). Facet theory: its development and current status, *European Psychologist*, 3 (19), 13-36.
- 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/>.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: Organisation de coopération et développement économiques.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009: Élèves en ligne. Technologiques numériques et performances*, vol.6. Paris: Pisa, Éditions OCDE.
- Schneider, H. et al. (2009). *Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt*. Programme national de recherche, "Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse" (PNR56),: rapport final.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J., Wirthner, M. (à paraître, septembre 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.
- Van Kruistum, Cl., Leseman P.P.M., de Haan, M. (2009). *Elegy of the written word or an ode to new media?* (draft of article)
- Van Kruistum, Cl., Leseman P.P.M., de Haan, M. (à paraître, 2012). *Youth Media Lifestyles*.
- Wells, G. (1981). Language, literacy and education, in : G.Wells (Ed.) *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auteurs

Anne Soussi est collaboratrice au Service de la recherche en éducation du canton de Genève. Elle est spécialisée dans l'évaluation des élèves, notamment dans le domaine de la lecture et de la littératie. Elle a également participé à l'élaboration des standards de formation HarmoS pour la langue d'enseignement.

Jacqueline Lurin, psychologue, collaboratrice scientifique au SRED (Genève), a réalisé des travaux dans le domaine de l'évaluation d'innovations, de programmes et moyens d'enseignement, connaissances et performances des élèves. S'est intéressée en particulier à l'apprentissage et à l'évaluation de la langue écrite à l'école primaire ainsi qu'aux compétences des adultes (littératie et résolution de problème).

Ausserschulische Literalität und Kompetenzen gefährdeter Jugendlicher

Anne Soussi et Jacqueline Lurin

Abstract

Lese- und Schreibkompetenzen entwickeln sich nicht nur im schulischen Rahmen. Es ist bekannt, dass literale Praktiken in der Familie Einfluss hat auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Grossman, 2006; Frier, Grossmann, Pons, 2005). Zwar lernen die meisten Kinder in der Schule ohne grosse Schwierigkeiten lesen und entwickeln ihre Kompetenzen während der gesamten Schulzeit weiter, doch einzelne Kinder haben dabei mehr Schwierigkeiten: Die PISA-Studie hat gezeigt, dass es 15-Jährige gibt, die nicht problemlos lesen und schreiben können. Die Studie hat auf einige soziodemografische Faktoren hingewiesen, aber auch auf andere Aspekte wie das Engagement beim Lesen (Spas und Motivation) und den Einsatz bestimmter Strategien. In Genf wurde auf der Sekundarstufe I eine Längsschnittstudie über die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen von „gefährdeten“ Jugendlichen im Alter von 12 bis 15 Jahren durchgeführt. Sie verweist auf sog. Resilienzfaktoren, die den Fortschritt dieser Schülerinnen und Schüler begünstigen können. Darunter fallen auch ausserschulische literale Praktiken (im weitesten Sinn) wie Gespräche mit Eltern und Peers: Sie können zur Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen beitragen, indem sie das Weltwissen fördern. Wir zeigen die Auswirkung dieser Faktoren auf die Lese- und Schreibkompetenzen und ihre Entwicklung.

Schlüsselwörter

Lese- und Schreibkompetenzen, gefährdete Schüler, Sekundarstufe I, ausserschulische Literalität

Cet article a été publié dans le numéro 3/2013 de forumlecture.ch