



Note d'

Numéro 63  
Juin 2014

# information

du SRED

Service de la recherche en éducation  
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

## Évolution des compétences en littératie chez des adolescents à risque (EVOLIT): le rôle du contexte scolaire

Anne Soussi et Jacqueline Lurin

L'étude EVOLIT, dont il est question dans cette note, est une recherche longitudinale qui s'inscrit dans un projet de recherche comparative entre trois villes présentant des contextes multilingues et multiculturels (Genève, Amsterdam et Toronto).

EVOLIT a pour thème les compétences en littératie d'élèves "à risque" et leur évolution au cours du cycle d'orientation. Cette étude cherche à mettre en évidence les facteurs qui pourraient expliquer l'évolution des compétences en lecture-écriture de ces élèves et dégager des profils de résilience construits à partir de combinaisons de variables socioculturelles, scolaires et individuelles (cf. Encadré 1).

**C**ette étude pluridimensionnelle prend en compte trois catégories de facteurs qui pourraient expliquer ces compétences et leur évolution: (i) l'environnement scolaire: interactions avec les enseignants, influence des

enseignants et de l'enseignement, attitudes des élèves par rapport à la lecture et l'écriture; (ii) l'environnement familial ou extrascolaire: interactions avec les parents, avec les pairs, utilisation des différents médias et des technologies de l'information et de la communication pour

### Encadré 1. Définition de quelques concepts-clés

#### La littératie

La définition retenue ici est celle de PISA: "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, 2003). La compréhension des textes et leur traitement dépendent de différents paramètres (format et type de texte, contextes de production, objectifs ou processus de lecture, notamment). En effet, 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 donnent lieu dans PISA à des sous-échelles, également reprises dans cette étude. En plus des compétences en compréhension de l'écrit mesurées dans l'étude PISA, le projet EVOLIT inclut également la production écrite pour compléter l'évaluation des compétences en littératie.

#### La résilience scolaire

Ce concept est emprunté à un contexte plus général. Pour Manciaux, Vanistendael, Lecomte & 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 le contexte scolaire, "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" (Bouteyre, 2004).

#### Les élèves "à risque"

D'après le CERI (1995), les jeunes à risque sont définis comme suit: "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." Dans le contexte scolaire, de nombreuses recherches ont montré l'importance des compétences en lecture et écriture de par le rôle essentiel qu'elles ont dans les autres disciplines d'enseignement. Par ailleurs, 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 le cas de notre étude, les élèves n'ayant atteint le seuil de réussite aux épreuves cantonales en français I et II ainsi qu'en mathématiques se trouvent potentiellement dans cette situation. L'échantillon retenu se compose d'élèves allophones et d'élèves francophones, à parts égales.



REPUBLIQUE  
ET CANTON  
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service  
de la recherche  
en éducation

## Encadré 2. Les instruments

Les données relatives aux différentes dimensions ont été essentiellement récoltées au moyen de tests et de questionnaires. Ces différents instruments ont été élaborés en collaboration avec deux équipes de recherches des universités d'Amsterdam et de Toronto, puis adaptés et testés.

**Les compétences en littératie** (lecture et écriture) des élèves ont été évaluées avec des instruments de type PISA, ceci au cours de trois années successives, afin de mesurer leur évolution:

- en lecture, 4 tâches portant sur différents types de textes (narratif, argumentatif, explicatif et injonctif)
- en production écrite, 3 tâches (une suite de récit et deux lettres l'une plutôt argumentative, l'autre plus descriptive).

Pour les autres dimensions investiguées (scolaires, langagières et extrascolaires), les questionnaires n'ont été soumis qu'aux 60 élèves de l'échantillon, contrairement aux compétences de littératie qui ont également été évaluées chez les camarades de classe des élèves de l'échantillon.

**L'environnement scolaire** des élèves, dont il est question dans cette note, a été appréhendé sous trois angles (et trois questionnaires, dont deux destinés aux élèves et à leurs enseignants): l'attitude par rapport à la lecture et l'écriture, les interactions maître-élèves ainsi que l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Un premier questionnaire (mis au point par Van Gelderen et coll. dans le cadre du projet SALSA) destiné uniquement aux élèves permet de faire émerger leurs attitudes et représentations vis-à-vis de la lecture et de l'écriture. Un second questionnaire (QTI\*) concerne les interactions maître-élèves dans trois disciplines, le français, l'allemand et la géographie, du point de vue des élèves et des enseignants. Enfin, un troisième questionnaire s'intéresse à l'enseignement de la lecture et de l'écriture tel que perçu par les élèves et leurs enseignants de français (il a également été traduit et adapté de la version hollandaise mise au point par 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 portant sur différentes composantes (conscience phonologique, connaissance du vocabulaire, grammaire et orthographe, fluidité et compréhension de lecture, intelligence non verbale ou raisonnement, etc.).

\*Le *Questionnaire on Teacher Interaction* mis au point par Wubbels et coll., traduit et adapté en français par Lapointe & Legault.

l'enseignement (TICE); (iii) *les caractéristiques individuelles des élèves*: du point de vue sociodémographique, linguistique et cognitif (**Encadré 2**).

L'étude EVOLIT cherche à dépasser les constats mis en évidence dans la recherche internationale PISA montrant l'existence d'élèves avec des compétences insuffisantes en littératie pour mener à bien des études dans tous les pays, en Suisse comme ailleurs et l'influence d'un certain nombre de facteurs sur les compétences (caractéristiques sociodémographiques, engagement par rapport à la lecture et utilisation de stratégies d'apprentissage ou métacognitives (OCDE, 2003; Zahner et al., 2002; Broi et al., 2003; Soussi et al., 2013).

Dans cette note d'information, nous nous centrerons spécifiquement sur le rôle du *contexte scolaire* dans le développement des compétences en littératie et leur évolution.

## Déroulement de l'étude et méthodologie

Rappelons que la recherche longitudinale EVOLIT a été réalisée auprès d'un échantillon de 60 élèves considérés comme "à risque", suivi pendant trois

ans, de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>: 30 élèves "francophones" et 30 "allophones" provenant de 10 classes<sup>1</sup> situées dans quatre établissements scolaires du secondaire I dans le canton de Genève.

## Résultats

### 1. Les compétences en littératie des élèves et leur évolution

Comme cela a déjà été présenté<sup>2</sup> dans la note d'information no 57, les compétences en littératie (lecture et écriture) des élèves de l'échantillon se différencient significativement de celles de leurs camarades de classe pour les trois années concernées: les élèves de l'échantillon, sélectionnés en fonction de leurs

faibles résultats à la fin de la 8<sup>e</sup>, ont obtenu des scores moins bons que leurs camarades de classe.

Par ailleurs, en moyenne, les élèves évoluent positivement de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>. Toutefois, on constate qu'un certain nombre d'entre eux ont tendance à stagner, voire régresser en lecture: un élève sur quatre obtient des résultats moins bons en lecture en 11<sup>e</sup> qu'en 9<sup>e</sup>. Un constat analogue peut être fait pour l'écriture, mais dans une moindre mesure (un élève sur 10). Si ce résultat peut sembler préoccupant dans l'absolu, il convient de rappeler que l'étude ne porte que sur des élèves en difficulté.

## 2. Le contexte scolaire

Le contexte scolaire a été appréhendé de diverses manières: sous l'angle des stratégies et attitudes des élèves face à la lecture et l'écriture, de celui des interactions maître-élèves dans trois disciplines (allemand, français et géographie), du point de vue des deux types d'acteurs et enfin, 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. Ces différentes représentations, perceptions et stratégies peuvent en effet avoir un impact sur les compétences des élèves ainsi que sur leur évolution.

### L'attitude face à la lecture et l'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. OCDE, 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. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire portant sur les stratégies métacognitives et sur le vécu de lecteur et de scripteur qu'ont les élèves. Ce questionnaire, construit sur la base d'une échelle d'attitude (*Attitude Scale towards English*) élaborée par des chercheurs hollandais de CITO<sup>3</sup> comporte une partie sur la lecture et une autre sur

### Encadré 3. Les différents indices (exemples d'items) concernant l'attitude face à la lecture et l'écriture

**Plaisir:** "Quand je lis quelque chose, je ne vois pas le temps passer" ou "Pendant mon temps libre, je trouve ennuyeux de lire un livre pour l'école".

**Effort:** "Je fais de mon mieux quand on va lire quelque chose à l'école" ou "J'aimerais bien savoir mieux écrire (rédiger)".

**Confiance:** "Quand j'ai quelque chose à lire, j'ai peur de faire des erreurs" ou "Avant une épreuve de production écrite, je ne suis jamais stressé".

**Sens/signification:** "Lire est important pour avoir un travail plus tard" ou "Pour faire les choses que j'aime bien, écrire ne sert à rien".

**Discipline:** "J'aime bien lire en allemand (français ou géographie)" ou "J'aime bien écrire en allemand (français ou géographie)".

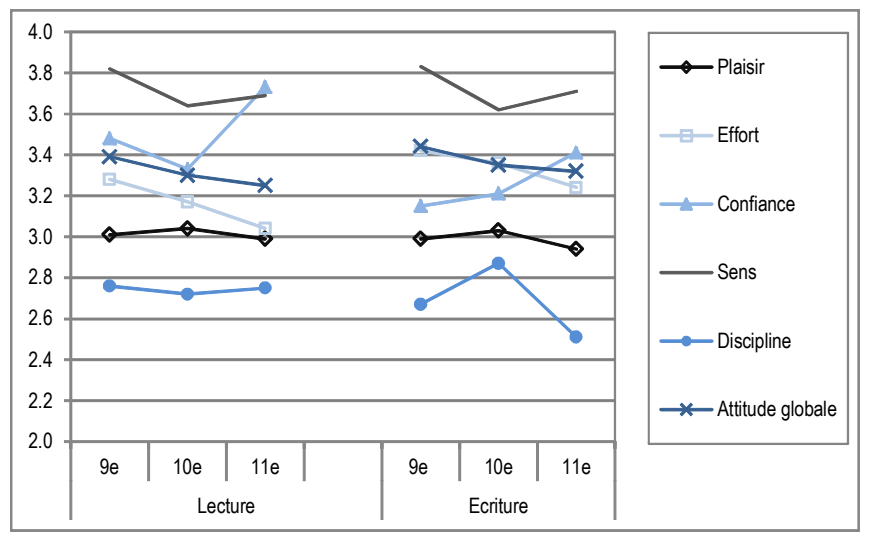
l'écriture. Les différents items peuvent être regroupés en quatre dimensions communément prises en compte dans la littérature internationale (Brekelmans, 1989; Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Gardner & Macintyre, 1993): *plaisir, effort, confiance* et *sens/signification* (c'est-à-dire l'utilisation pratique des connaissances à l'école ou hors de l'école). D'après Ryan et Deci (2000), le plaisir et la confiance sont des indicateurs de la motivation intrinsèque, tandis que le sens/la signification que l'on attribue à une activité est plutôt un indicateur de motivation extrinsèque. A ces quatre dimensions s'ajoute une cinquième, le *rapport à la discipline scolaire* ou à la *matière* (attitude par rapport à la lecture et l'écriture dans trois domaines: le français, l'allemand et l'histoire/géographie).

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*) (**Encadré 3**).

Les résultats obtenus auprès de notre échantillon d'élèves sont très proches pour les deux domaines considérés, la lecture et l'écriture (**Figure 1**). 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 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>, ce qui est encourageant. Rappelons qu'au début de l'étude, certains élèves présentaient de réels blocages pour écrire des textes.

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 lec-

Figure 1. Stratégies de lecture-écriture des élèves de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>



ture) ont un lien avec les compétences en lecture et en écriture, en 9<sup>e</sup>. De manière globale, l'analyse de régression confirme le poids du sens attribué à la lecture qui explique à lui seul 16% des différences de scores en lecture.

En revanche, il n'y a pas de corrélations significatives entre les attitudes des élèves et leurs scores en lecture en 11<sup>e</sup>.

Par contre, l'effort, le sens ainsi que l'attitude globale donnent lieu à des corrélations avec les scores en production écrite en 11<sup>e</sup>. L'analyse de régression réalisée pour la 11<sup>e</sup> 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). Si l'effet positif de l'effort sur les compétences en littérature paraît 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 interactions maitres-élèves

Ces interactions ont été investiguées au moyen du questionnaire QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*), basé sur le modèle du profil interactionnel de l'enseignant de Wubbels et al. (1993) qui permet de décrire les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves, d'évaluer le style de gestion de classe et d'établir ainsi le profil interpersonnel des enseignants selon les perceptions des élèves ou des enseignants. Nous faisons l'hypothèse d'un impact de ces interactions sur les compétences en lecture et écriture des élèves.

Le questionnaire QTI comprend 32 items qui peuvent être regroupés en huit dimensions (*directivité ou leadership, bienveillance, indulgence, permissivité, incertitude, insatisfaction, punition et exigence*), les quatre premières se situant plutôt positivement et les quatre dernières négativement (**Encadré 4**).

Les interactions maitres-élèves ont été observées dans trois disciplines: le français, l'allemand – disciplines directement liées à la littérature – et la géographie, discipline appartenant au domaine des sciences humaines qui nécessite également une bonne maîtrise de la lecture (ou de l'écriture) de textes.

De manière générale, on a pu observer des différences de perception des interactions maitre-élèves, variables selon les disciplines. Les opinions des élèves concernant leurs enseignants d'allemand se démarquent de façon significative sur le plan statistique (en particulier pour les dimensions considérées comme positives: *leadership, bienveillance, indulgence* et *permissivité*) et sont systématiquement

#### Encadré 4. Les dimensions du QTI

- 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. Permissivité-responsabilisation (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...

Figure 2. QTI - Opinions des élèves concernant leurs enseignants de 9<sup>e</sup> dans trois disciplines

Dimensions	Allemand	Français	Géographie	Différences allemand / français	Différences allemand / géographie	Différences français / géographie
Leadership	0.52 (0.33)	0.64 (0.29)	0.69 (0.30)	-0.13*	-0.17*	-0.4 (n.s.)
Bienveillance	0.51 (0.33)	0.65 (0.29)	0.66 (0.29)	-0.14*	-0.15*	-0.01 (n.s.)
Indulgence	0.46 (0.33)	0.61 (0.30)	0.62 (0.28)	-0.16*	-0.17*	-0.01 (n.s.)
Permissivité	0.42 (0.27)	0.56 (0.23)	0.59 (0.24)	-0.14**	-0.17**	-0.04 (n.s.)
Incertitude	0.42 (0.27)	0.39 (0.28)	0.37 (0.27)	0.03 (n.s.)	0.04 (n.s.)	0.01 (n.s.)
Insatisfaction	0.53 (0.26)	0.52 (0.25)	0.47 (0.23)	0.01 (n.s.)	0.06 (n.s.)	0.05 (n.s.)
Punition	0.55 (0.26)	0.50 (0.26)	0.45 (0.26)	0.05 (n.s.)	0.09*	0.04 (n.s.)
Exigence	0.58 (0.25)	0.56 (0.24)	0.48 (0.25)	0.02 (n.s.)	0.10*	0.08*

\* significatif à un seuil de .10 - \* significatif à un seuil de .05 - \*\* significatif à un seuil de .01 - (n.s.) non significatif.  
N.B. Les indices varient de 0 à 1. Les nombres indiqués dans le tableau sont la moyenne et l'écart-type (entre parenthèses).

Figure 3. QTI – Corrélations entre les opinions des élèves concernant leur enseignant de géographie et leurs compétences en lecture-écriture (9<sup>e</sup>)

		Leadership	Bienveillance	Indulgence	Permissivité	Incertitude	Insatisfaction	Punition	Exigence
Lecture	Coefficient de corrélation (Pearson)	.466**	.399**	.415**	.287*	-.449**	-.284*	-.170	-.376**
	Niveau de signification	.000	.002	.001	.028	.000	.029	.198	.003
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
Écriture	Coefficient de corrélation (Pearson)	.280*	.156	.235	.198	-.234	-.220	-.066	-.102
	Niveau de signification	.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.

quement plus négatives que celles concernant leurs enseignants de français ou de géographie (Figure 2).

Par contre, on n'observe pas le plus souvent de différences de perceptions pour les dimensions négatives (*incertitude*, *insatisfaction*, *punition* et *exigence*) selon la discipline. Les résultats concernant les enseignants d'allemand semblent confirmer d'autres constats réalisés dans des études au secondaire I montrant une vision relativement négative de l'allemand de la part des élèves (Schwob, 2004). On peut également faire l'hypothèse que cette opinion peu favorable s'explique par le caractère complexe de l'allemand et son aspect sélectif pour les élèves. Il faut souligner que lors de l'introduction de l'anglais pour tous, on a pu observer des phénomènes analogues bien que moins marqués concernant son image: si l'anglais a continué à jouir d'une image favorable aux yeux des élèves, on a assisté à une certaine désillusion de leur part de la 9<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> face à la difficulté croissante et au fait qu'en tant que discipline scolaire, elle nécessitait un travail important comme pour toutes les matières (Grin, Hexel & Schwob, 2006).

Par ailleurs, quand on observe les liens entre perceptions des élèves concernant leurs enseignants et compétences (Figure 3), on constate des corrélations positives pour la géographie entre certaines dimensions des interactions (*lea-*

*dership* et *indulgence* de l'enseignant pour le pôle positif et *incertitude* pour le pôle négatif) et les scores en lecture, en particulier en 9<sup>e</sup>.

Les liens entre la perception des interactions maître-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-enseignants pour les deux autres disciplines, français et allemand en 9<sup>e</sup>.

Une analyse de régression multivariée

permet de mesurer l'effet de ces dimensions sur les performances scolaires des élèves<sup>4</sup>. En 9<sup>e</sup>, l'analyse de régression effectuée sur les différentes dimensions du QTI 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 10<sup>e</sup> ni en 11<sup>e</sup>: en 10<sup>e</sup> 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 11<sup>e</sup>.

Nous nous sommes également intéressés aux écarts entre les perceptions des élèves concernant leurs enseignants et l'autoévaluation réalisée par ces derniers (Figure 4). De manière générale, les enseignants s'autoévaluent systématiquement plus positivement que les élèves ne les perçoivent, ce qui se retrouve dans d'autres études (cf. notamment Den Brok, Bergen, Brekelmans, 2006). Les écarts sont toutefois nettement plus faibles pour le français, surtout en 9<sup>e</sup>. On peut faire l'hypothèse que le français est la branche dont la dotation horaire est la plus forte (par rapport à l'allemand et surtout la géographie), ce qui va dans le sens d'une meilleure connaissance des enseignants de la part des élèves. Par ailleurs, on a pu constater une image moins favorable de l'allemand, explicable par le caractère complexe de cette langue et son aspect sélectif pour les élèves.

#### Encadré 5. Exemples de questions

##### Lecture

**Q2:** Quand vous allez lire des textes en français, discutez-vous avant... – du thème – du thème de texte – des buts du texte – de la manière de 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?

##### 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 pourrez utiliser?

**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?

### L'enseignement de la lecture et de l'écriture

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 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 par les 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 cinq modalités de réponses (*jamais, parfois, 50:50, presque chaque fois, chaque fois*)<sup>5</sup>. Les capacités et stratégies d'enseignement/apprentissage sélectionnées concernent les habiletés générales d'autorégulation telles que l'orientation, la planification, la réalisation, le monitoring, 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 de manière analogue se réfère à l'écriture sur la base du modèle cognitif de l'écriture (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Les perceptions des élèves concernant les activités de lecture et d'écriture mises en place par les enseignants ont de manière générale peu de corrélations avec leurs niveaux de compétence, ce qui

Figure 4. Représentations des élèves et des enseignants en allemand pour la 9<sup>e</sup>

	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**

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

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

peut probablement s'expliquer 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 maître-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 maître de français met en place dans le cadre de son enseignement (Figure 5).

Les écarts de perceptions entre enseignants et élèves augmentent de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>. Ce constat pourrait expliquer en par-

tie la baisse de résultats de certains élèves en lecture et dans une moindre mesure en écriture. Certains élèves ne perçoivent pas le travail de contextualisation des enseignants et ce encore moins à la fin du secondaire I. Du point de vue des compétences, les corrélations entre perceptions des élèves et scores en lecture ou en écriture sont peu élevées. De manière globale, les perceptions des élèves concernant l'enseignement de la lecture-écriture en général ou des dimensions plus spécifiques 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.

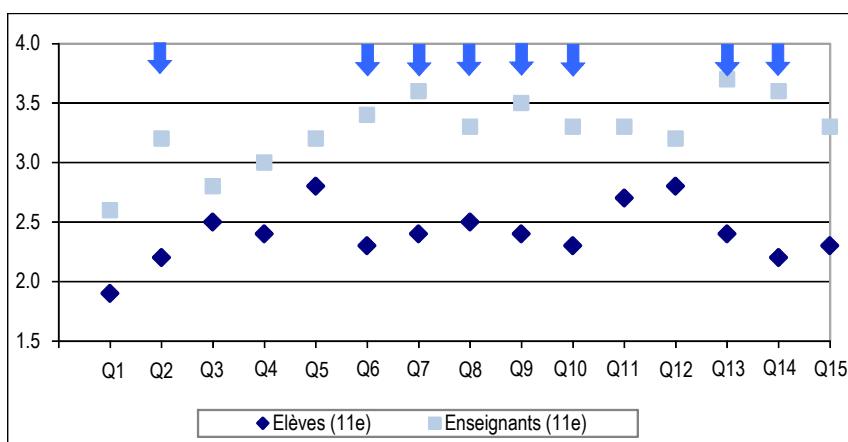
Les écarts de perceptions entre enseignants et élèves semblent par contre avoir un effet sur les compétences en lecture et en écriture, en particulier en 9<sup>e</sup>. On peut supposer que plus les élèves sont en difficulté, moins ils ont conscience des intentions pédagogiques des enseignants.

En résumé, pour ce qui concerne le contexte scolaire, il semblerait que les compétences en littératie soient davantage liées aux interactions maître-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.

### 3. Profils d'évolution et contexte scolaire

Nous avons pu constater des différences d'évolution au sein de notre échantillon, certains élèves ayant progressé, d'autres stagné, d'autres encore ayant vu leurs résultats légèrement baisser. C'est pourquoi nous avons défini des profils d'évolution pour chacun des deux domaines au moyen d'une *analyse typologique en clusters*<sup>6</sup>. Puis nous avons analysé les effets des différentes dimensions ou sous-dimensions sur ces profils d'évolution. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux effets du contexte scolaire.

Figure 5. Perceptions des élèves et des enseignants concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture en 11<sup>e</sup>



- Q1: Contextualisation des activités de français
- Q2 et Q9: Contextualisation des activités de lecture ou d'écriture
- Q3 et Q10: Vérification de la lecture ou de la production
- Q4 et Q11: Contrôle de l'activité de lecture ou d'écriture
- Q5 et Q12: Clarté des explications de l'enseignant en lecture ou écriture
- Q6 et Q13: Connaissances des buts de l'activité de lecture et écriture
- Q7 et Q14: Feedback par rapport à la réussite de l'épreuve de lecture ou d'écriture
- Q8 et Q15: Feedback par rapport aux éléments et à la manière d'améliorer lors de la prochaine épreuve en lecture ou écriture

L'analyse en clusters a permis de définir trois profils différents pour la lecture et trois pour l'écriture. Ces profils ne suivent pas la même évolution selon le domaine. Ainsi, en lecture, les trois groupes définis selon leur type d'évolution ont des parcours très différents: le premier se compose d'élèves résilients (ceux ayant les meilleures compétences) et progresse de manière linéaire conformément aux attentes. Le deuxième suit une progression inattendue: les résultats sont comparables en 9<sup>e</sup> et en 11<sup>e</sup> mais affichent un pic ascendant en 10<sup>e</sup>, ce qui dénote sans doute une certaine démotivation en 11<sup>e</sup>. Enfin, le troisième groupe, qui obtient des résultats assez faibles, progresse très peu car les difficultés de ces élèves sont vraisemblablement trop massives pour qu'ils puissent les dépasser dans le cadre d'un enseignement ordinaire.

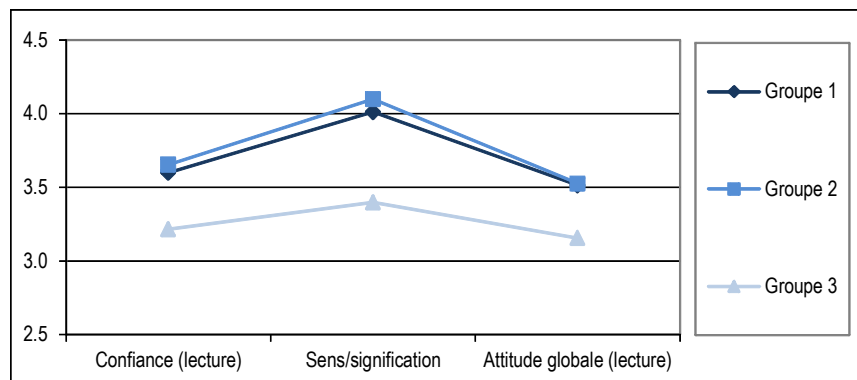
Pour l'écriture, les trois groupes se ressemblent davantage et suivent une progression linéaire. Ils diffèrent surtout au niveau de leurs compétences, le premier groupe obtenant les meilleurs résultats. Certaines dimensions se rapportant au contexte scolaire semblent différencier les groupes en lecture comme en écriture (Figures 6, 7 et 8).

En lecture, il s'agit de l'attitude face à la lecture et du sens qu'on lui attribue, des interactions avec les enseignants de français perçues par les élèves (leadership, indulgence et soutien) (9<sup>e</sup>). Ainsi, les groupes 1 et 2 ont des valeurs pour la confiance et le sens (dimensions positives) plus élevées que le troisième groupe dont les compétences sont plus faibles.

Pour les dimensions liées aux interactions leadership, indulgence et soutien, on peut observer au cours des trois ans une progression inverse par rapport aux compétences en lecture: les valeurs pour ces trois dimensions sont plus élevées pour le troisième groupe (avec les compétences les plus faibles en lecture) que pour les deux autres, ce qui peut paraître surprenant. On peut faire l'hypothèse que ces élèves sont encore plus sensibles que leurs camarades à l'attitude de leurs enseignants.

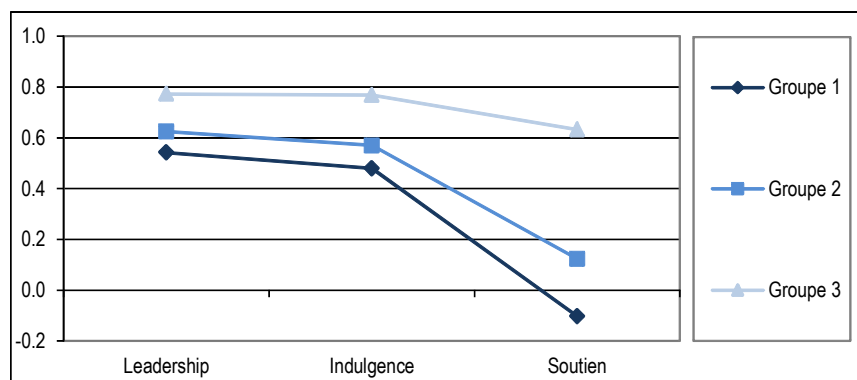
Pour la production écrite, on retrouve certaines dimensions comme l'attitude globale face à l'écriture et le sens/la signification (en 9<sup>e</sup>) ou les interactions avec les enseignants de français. L'évolution des scores dans ces différentes dimensions observées entre la 9<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> peut également contribuer à l'amélioration ou la stagnation des compétences: par exemple, certaines dimensions liées aux interactions avec les enseignants de français (bienveillance, indulgence, soutien et dimensions positives globales).

Figure 6. Profils d'évolution et attitude par rapport à la lecture



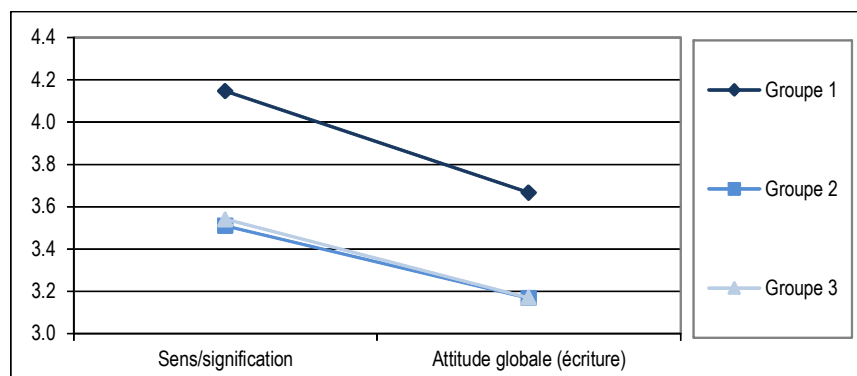
N.B. Scores moyens sur une échelle de 1 à 5.

Figure 7. Profils d'évolution en lecture et interactions avec les enseignants de français (9<sup>e</sup>)



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 huit dimensions du QTI et varie de -1 à +1.

Figure 8. Profils d'évolution (en écriture) et attitudes par rapport à l'écriture (9<sup>e</sup>)



N.B. Scores moyens sur une échelle de 1 à 5.

## Synthèse et discussion

Les résultats présentés dans cette note montrent que les compétences des élèves à risque de notre échantillon composé de 60 élèves (30 allophones et 30 francophones) évoluent de manière variable au fil des années. En effet, un quart des élèves en lecture et 10% d'entre eux en production écrite obtiennent des résultats plus faibles en 11<sup>e</sup> qu'en 9<sup>e</sup>. Ce résultat étonnant peut sans doute s'expliquer par plusieurs facteurs: d'une part, il s'agit d'élèves à risque sé-

lectionnés pour leurs faibles résultats en fin de primaire (et non sur l'ensemble des élèves scolarisés au secondaire I) et d'autre part, d'élèves en difficulté sans doute démotivés à la fin du secondaire I par des orientations dans leur formation ne correspondant pas forcément à leurs souhaits. Parmi les différentes dimensions qui pourraient expliquer l'évolution positive ou non des compétences de ces élèves, le contexte scolaire semble jouer un rôle non négligeable, d'autant plus important qu'une réflexion à ce sujet pourrait aider à développer des actions

pour remédier aux difficultés scolaires et à un éventuel échec, voire décrochage scolaire.

Certains résultats concordent avec d'autres travaux sur le sujet qui mettent en évidence les liens existant entre capacités langagières / littératie / motivation et stratégies des élèves / 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 avons fait l'hypothèse que la *motivation* pouvait jouer un rôle important, 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 (Gurtner et al., 2006). Lors des passations des tests et questionnaires, nous avons pu constater une certaine démotivation au cours de la 11<sup>e</sup>, encore plus marquée chez les élèves sans véritable projet de formation ou orientés vers des filières qu'ils n'avaient pas choisies. Par ailleurs, certains travaux ont également montré l'effet des désillusions en matière d'orientations scolaires (Gurtner et al., 2001).

De manière globale, un certain nombre d'éléments liés aux enseignants semblent avoir un effet sur la motivation des élèves: la personnalité et le style pédagogique de l'enseignement, l'environnement social de la classe ou le type d'activités proposées aux élèves. Les interactions avec les enseignants jouent aussi un rôle sur la motivation: par exemple l'impression d'avoir des relations chaleureuses avec son enseignant ou de pouvoir compter sur son soutien (Wentzel, 1999).

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 maître-élèves (profil interactionnel de leurs enseignants), en particulier à la capacité de *leadership*, à l'*indulgence* et au *soutien*.

On a pu aussi 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 les élèves, ils disent mettre en place plus fréquemment des activités de lecture ou d'écriture que ne le perçoivent les élèves. Toutefois, les pratiques déclarées des enseignants concernant ces activités semblent bien avoir un impact positif sur les compétences des élèves, ce qui est encourageant. 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 impliquées. On observe également ce genre de phénomène avec les élèves de notre échantillon (cf. interactions maître-élèves).

Au vu de ces résultats, il faut souligner l'importance du rôle de l'école en général et pour ces élèves en particulier, peu à l'aise avec l'écrit et dont le milieu ne favorise probablement pas les pratiques littéraires utiles dans la scolarité. A la fin de l'école obligatoire, il s'agit en effet des derniers moments 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 (par exemple 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 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 Rouet (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.

Un autre élément de réflexion concerne 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 paraît 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, étant donné le manque d'intérêt de ces élèves pour les activités écrites. De manière plus générale, il semble primordial que les enseignants explicitent, de manière plus accentuée encore face à ces élèves à risque, le sens ou l'utilité des différentes activités écrites.

Il serait sans doute également opportun de renforcer la sensibilisation des enseignants à l'importance des relations interpersonnelles et des interactions maître-élèves au sein de la classe et de les encourager à mieux connaître 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 – pourrait 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 maître-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 maître 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.). ■

## Notes

<sup>1</sup> Lors du déroulement de la recherche, le cycle d'orientation genevois était organisé principalement en regroupements différenciés (A et B) tenant compte des rythmes d'apprentissage des élèves et des retards scolaires qu'ils avaient à combler. Huit des 10 classes prises en compte étaient des classes de regroupement B (c'est-à-dire avec des exigences moins élevées et des effectifs réduits) et les deux autres étaient des classes hétérogènes.

<sup>2</sup> Une première note d'information se centrant plus particulièrement sur les facteurs de résilience a déjà été publiée sur la même étude: Lurin, J. & Soussi, A. (2013b). "Evolution des compétences en littérature chez des adolescents à risque (EVOLIT): quels sont les facteurs de résilience?" *Note d'information no 57*. Genève: SRED. Pour en savoir plus, on peut également se reporter au rapport de recherche: Lurin, J. & Soussi, A. (2013a). *Evolution des compétences en lecture et écriture au Cycle d'orientation chez des élèves à risque*. Genève: SRED.

<sup>3</sup> Il s'agit d'un organisme privé hollandais chargé de l'évaluation des connaissances et des compétences et qui élabore des tests, examens, épreuves, etc.

<sup>4</sup> Il est également possible de supposer que la performance de l'élève influence sa perception de l'enseignant.

<sup>5</sup> Les valeurs varient de 0 (jamais) à 4 (chaque fois), la moyenne se situant à 2.

<sup>6</sup> 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 9<sup>e</sup>, en 10<sup>e</sup> et en 11<sup>e</sup>.

## Références

- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- 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. (1989). *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. In Dutch: *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littérature. 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).

- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., Raiguèdeau, Ch. (2012). *Lector & Lectrix Collège. Apprendre à comprendre les textes*. Paris: Retz.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation) (1995). *Our children at risk*. Washington, DC: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Clément, R., Dömyei, 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., Brekelmans, 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.
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4 (vol. 53), 309-328. P.U.F. <http://www.cairn.info/revue-enfance-2001-4-page-309.htm>
- 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.
- 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.
- Grin, F., Hexel, D., & Schwob, I. (2006). *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation: Le projet "GECKO"*. Genève: SRED.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I. & Genoud, P. (2001). Towards a Multilayer Model of Context and its Impact on Motivation. In S. Volet (Ed.), *Motivation in Learning Contexts* (pp.189-208). Oxford: Pergamon.
- 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.
- 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 Anêla-conferentie*. Delft: Eburon, pp. 339-347.

>>>

- Lurin, J., & Soussi, A. (2013a). *Evolution des compétences en lecture et en écriture au Cycle d'orientation chez des élèves à risque*. Genève: SRED.
- Lurin, J., & Soussi, A. (2013b). Evolution des compétences en littérature chez des adolescents à risque (EVOLIT): quels sont les facteurs de résilience? *Note d'information no 57*. Genève: SRED.
- 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.
- OCDE (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009. Apprendre à apprendre: Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*. Paris: OCDE.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- 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.
- Schwob, I. (2004). *Expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Rapport final*. Genève: SRED.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J., Wirthner, M. (2013). *La littérature en Suisse romande – PISA 2009. Qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11<sup>e</sup>H, neuf ans après la première enquête?* Neuchâtel: IRDP.
- 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.
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hoymayers, 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).

**Informations complémentaires:**  
[anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch), +41/0 22 546 71 39

**Edition:**  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 546 71 14

**Version électronique de cette note:**  
<http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-63.pdf>