



Note d'

Numéro 57
Novembre 2013

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) : quels sont les facteurs de résilience ?

Jacqueline Lurin et Anne Soussi

La première enquête internationale PISA, ayant pour thème principal en 2000 la littératie, a mis en évidence l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves de 15 ans, ou se trouvant en fin de 11^e année, dont les compétences en littératie étaient jugées insuffisantes pour mener à bien leurs études, et ceci dans tous les pays participants.

A Genève en particulier, cette proportion s'est avérée d'environ un élève sur cinq. Or, il ne s'agit pas d'élèves ne sachant pas lire ou n'ayant pas été scolarisés mais bien d'élèves lecteurs ayant suivi tout ou partie de leur scolarité à Genève.

Si de nombreuses recherches ont pu mettre en évidence l'impact d'un certain nombre de dimensions langagières (notamment la conscience phonologique ou les connaissances lexicales) 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 constitue un exemple intéressant d'étude portant sur des adolescents (15 ans ou fin de 9^e année). Elle 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 tout comme les stratégies d'apprentissage et métacognitives (OCDE, 2003; Zahner et al., 2002; Broi et al., 2003; Soussi et al., 2013).

Cadre de l'étude

L'étude EVOLIT genevoise s'inscrit dans un projet de recherche comparative entre trois villes présentant des contextes multilingues et multiculturels: Genève, Amsterdam et Toronto. Cette étude a pour but de mettre en évidence

les facteurs qui pourraient expliquer l'évolution des compétences en littératie (cf. Encadré 1) tout au long du cycle d'orientation chez des élèves considérés "à risque" compte tenu de leurs résultats scolaires (en français et mathématiques) en fin de 8^e année primaire¹.

L'intérêt de ce projet réside non seulement dans la possibilité de réaliser une étude longitudinale portant sur des élèves de 12 à 15 ans, mais également d'observer plus spécifiquement l'évolution d'élèves "à risque". En effet, nous nous sommes intéressées à des élèves présentant des lacunes en fin de primaire et avons cherché à observer leur évolution tout au long du secondaire I, à déterminer des profils de résilience et à dégager les facteurs explicatifs des progrès réalisés par ces adolescents en examinant leurs caractéristiques individuelles, leurs capacités langagières ainsi que des éléments du contexte scolaire ou extrascolaire dans lesquels ils se trouvaient.

Si la plupart des recherches se sont centrées sur l'un ou l'autre aspect pouvant contribuer au développement des compétences en littératie – PISA a déjà permis de mettre en évidence les relations entre les compétences en littératie et différentes dimensions (caractéristiques sociodémographiques ainsi que facteurs motivationnels et stratégies) – l'étude EVOLIT pluridimensionnelle prend en compte trois catégories de facteurs qui pourraient expliquer ces compétences et leur évolution:

- *l'environnement scolaire* : interactions



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

Encadré 1. Quelques concepts-clés

Littérature

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, 2000, p.24). 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.

Par ailleurs, l'étude PISA évalue surtout les compétences en lecture, même si les élèves doivent parfois répondre à des questions ouvertes et donc rédiger des réponses. Le projet EVOLIT inclut également la production écrite pour compléter l'évaluation des compétences en littérature.

La résilience scolaire

Ce concept est emprunté à un contexte plus général. Pour Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001), la résilience au sens large est "la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en début 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 l'OCDE (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 et Picard, 1999).

avec les enseignants, influence des enseignants et de l'enseignement attitudes des élèves par rapport à la lecture et l'écriture ;

- l'environnement familial ou extrascolaire : interactions avec les parents, avec les pairs, utilisation des différents médias et des TIC (technologies de l'information et de la communication) ;
- les caractéristiques individuelles des élèves : du point de vue sociodémographique, linguistique et cognitif.

Le schéma de la **Figure 1** illustre ces trois catégories de facteurs et leur influence sur les compétences en littérature des élèves.

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 littérature d'adolescents à risque dans des contextes multilingues ?

2. Existe-t-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 littérature chez des élèves "à risque" (**Encadré 1**).

Déroulement de l'étude et méthodologie

La recherche EVOLIT a été précédée d'une étude pilote réalisée en 2008

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.

Ainsi, cette recherche longitudinale a été réalisée auprès d'un échantillon de 60 élèves considérés comme "à risque", suivi pendant trois ans, de la 9^e à la 11^e: 30 élèves "francophones" et 30 "allophones" provenant de 10 classes² situées dans 4 établissements scolaires du secondaire I dans le canton de Genève.

Dans cette note, il ne sera question que des *compétences en littérature et de leur évolution* tout au long du CO (pour en savoir plus, on peut se référer au rapport de recherche³). Une seconde note traitera du rôle du contexte scolaire sur les compétences en littérature et leur évolution.

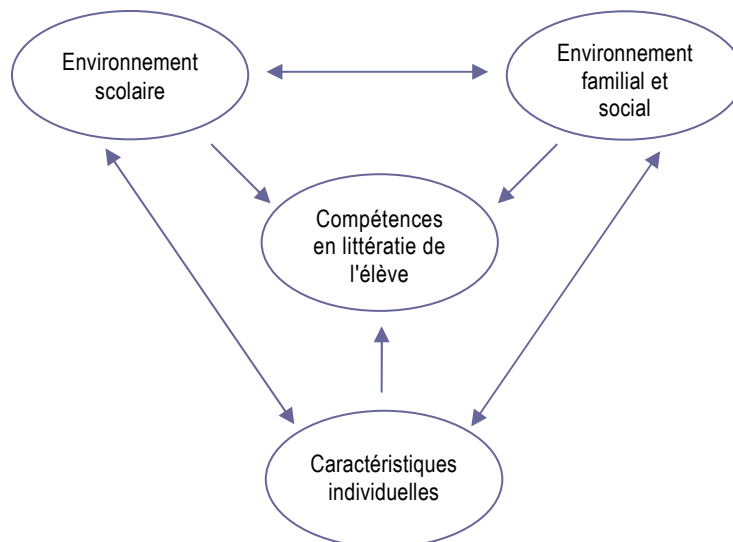
Résultats

1. Les compétences en littérature des élèves et leur évolution

Les compétences en littérature (lecture et écriture) ont été évaluées chez les élèves de l'échantillon ainsi que chez 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 initial de 60 élèves n'en comptait plus que 53 au terme de l'étude.

Globalement, quand on compare les compétences des élèves de l'échantillon

Figure 1. Modèle de base des facteurs influençant les compétences de littérature de l'élève



et celles de leurs camarades de classe (année par année)⁴, on constate systématiquement des différences significatives entre élèves de l'échantillon et 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^e ont obtenu des scores moins bons que leurs camarades de classe. Toutefois, les analyses réalisées sur les résultats de 11^e année 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. 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^e 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.

De manière générale, si en moyenne les élèves évoluent positivement de la 9^e à la 11^e, on constate que les résultats d'un certain nombre d'entre eux ont tendance à stagner, voire baisser en lecture. Le même constat peut être fait mais dans une moindre mesure pour l'écriture.

Quand on observe l'évolution des résultats en lecture (**Figure 2**), on peut constater des progrès entre la 9^e et la 10^e ainsi qu'entre la 9^e et la 11^e (avec des différences statistiquement significatives : t-test de Student significatif à .01) mais pas entre la 10^e et la 11^e (on assiste même de manière tendancielle à une baisse de résultats). Si plus de la moitié des élèves ont progressé sur

Encadré 2. Les instruments

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 ont été évaluées au moyen d'instruments de type PISA mis au point en collaboration avec les équipes des universités d'Amsterdam et de Toronto, ceci au cours de trois années successives, afin de mesurer leur évolution :

- en lecture, quatre tâches portant sur des textes narratif, argumentatif, explicatif et injonctif provenant de contextes différents, accompagnés de questions le plus souvent à choix multiples ou à réponses courtes et faisant appel aux processus de lecture définis dans l'enquête PISA, *retrouver une information, interpréter et réfléchir sur le texte* ;
- en production écrite, trois tâches (une suite de récit et deux lettres, l'une plutôt argumentative, l'autre plus descriptive).

Les textes produits par les élèves ont été évalués de deux manières : une appréciation globale ainsi qu'une observation plus détaillée au moyen de grilles critériées comprenant trois ensembles de critères, le *contenu* dépendant de la situation proposée, le *langage* (orthographe, vocabulaire, syntaxe, etc.) ainsi que le *genre textuel* (prise en compte du destinataire, format du texte, concordance des temps, etc.).

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 a été appréhendé sous trois angles (et trois questionnaires dont deux soumis aussi bien aux élèves qu'à leurs enseignants) : 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.

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 sur 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 non verbal, etc.)

l'ensemble des trois années, un élève sur quatre obtient des résultats moins bons en 11^e qu'en 9^e, ce qui reste pré-occupant. Il est d'ailleurs difficile de tirer des enseignements de ce constat étant donné que peu d'études portent sur l'évolution d'élèves à risque au secon-

daire I. Par contre, on connaît l'importance du facteur motivationnel sur les performances scolaires. Or, la motivation a tendance à baisser à l'adolescence et encore plus chez des élèves en difficulté (résignation acquise).

L'évolution est variable selon les tâches : ainsi les élèves progressent moins dans les tâches les plus faciles (p. ex. le texte injonctif, règlement d'hôtel), mieux réussies en 9^e (effet plafond).

Pour la *production écrite*, l'évolution des résultats (**Figure 2**) est relativement similaire : globalement, on constate des progrès entre la 9^e et la 10^e ainsi qu'entre la 9^e et la 11^e, mais pas entre la 10^e et la 11^e. Quand on observe les résultats pour les 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, considérée comme la plus difficile, pour laquelle on observait un taux important de non-réponses en 9^e année.

Figure 2. Évolution des compétences des élèves en lecture-écriture de la 9^e à la 11^e

	9 ^e -10 ^e		10 ^e -11 ^e		9 ^e -11 ^e	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Evolution en lecture						
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						
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

Quand on observe les résultats des élèves selon leur première langue parlée (critère pris en compte dans le choix des élèves et supposé jouer un rôle sur les performances), on ne constate pas de différences statistiquement significatives au niveau des scores obtenus par les élèves de l'échantillon, qu'ils soient francophones ou allophones, pour aucune des trois années, pas plus en lecture qu'en écriture (**Figure 3**). 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.

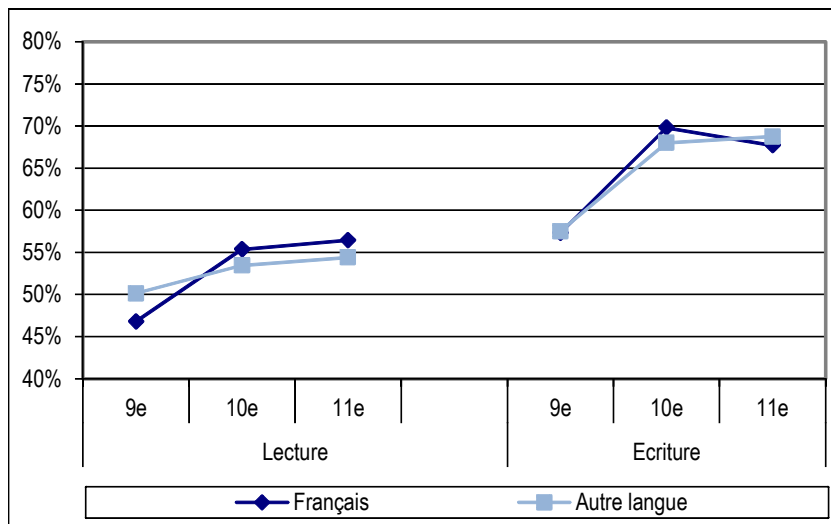
Alors que dans la plupart des études, on peut mettre en évidence un effet des caractéristiques sociodémographiques et en particulier celui de l'origine sociale, les analyses montrent que de manière générale, les caractéristiques individuelles des élèves (genre, origine sociale, langue parlée à la maison, âge et moment de l'arrivée à Genève) ne semblent pas avoir d'effet, à l'exception du genre pour la production écrite et ceci au profit des filles.

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

2. Profils d'évolution

Afin de caractériser et différencier l'évolution des élèves de la 9^e à la 11^e dans

Figure 3. Résultats des élèves de l'échantillon en lecture-écriture en fonction de la première langue parlée



les deux domaines de la littératie, nous avons constitué des profils d'évolution des compétences pour la lecture et pour l'écriture au moyen d'une analyse typologique en clusters⁵. La démarche a été appliquée pour créer trois groupes permettant de caractériser au mieux différentes évolutions typiques (ou profils d'évolution) des élèves.

Une analyse de la variance croisant les années (9^e, 10^e ou 11^e) et les trois groupes a également été réalisée afin d'observer les différences quant à la forme des profils d'évolution des résultats (interaction entre groupes et moments). Cette analyse a permis de montrer qu'il existe des différences d'évolution notables d'un groupe d'élèves à l'autre.

En effet, rappelons que le principal objectif de l'étude était d'analyser les

évolutions des compétences des élèves. On a pu constater que tous les élèves ne progressaient pas de la même manière de la 9^e à la 11^e. Par ailleurs, les profils définis selon les domaines ne sont pas semblables. En lecture, les trois groupes définis selon leur type d'évolution suivent des évolutions très différentes : le premier avec les meilleures compétences progresse de manière linéaire et a donc une évolution attendue. Il se compose donc d'élèves *résilients*. Le deuxième suit une progression inattendue : des résultats comparables en 9^e et en 11^e et un pic ascendant en 10^e, ce qui dénote sans doute une certaine démotivation en 11^e. 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 (**Figure 4**).

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 (**Figure 5**).

Du point de vue de la composition de ces groupes et de leurs caractéristiques (langue parlée à la maison, origine socioéconomique, genre, moment de l'arrivée à Genève, etc.), seul le genre les différencie : on trouve une majorité de filles dans les deux groupes les plus performants et une majorité de garçons dans les groupes les moins performants. La tendance est encore plus marquée pour la production écrite (**Figure 6**).

Figure 4. Profils d'évolution des compétences en lecture en trois groupes

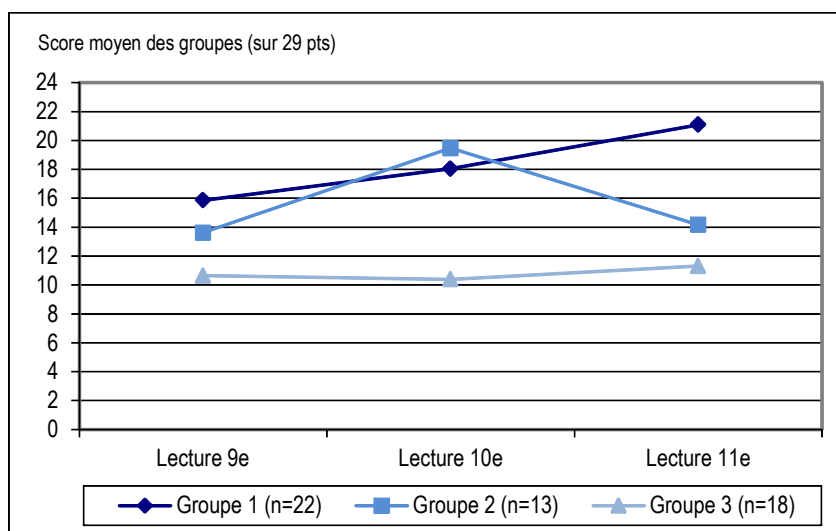
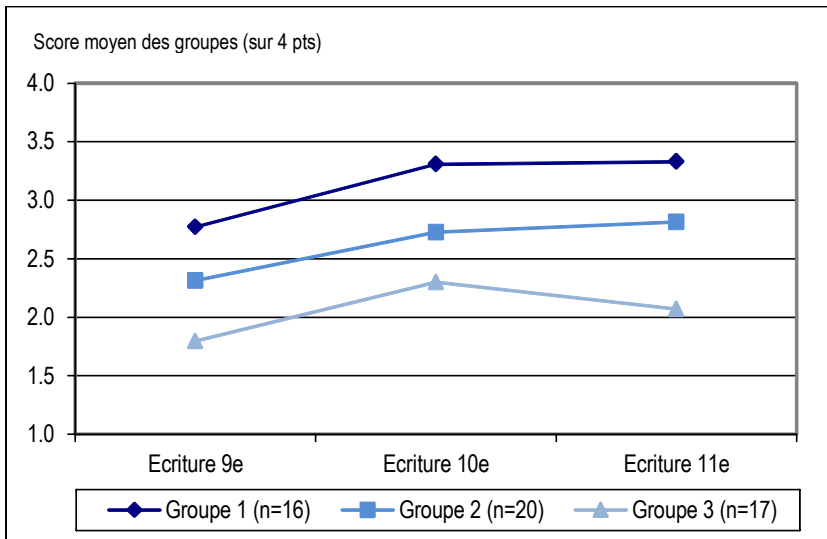


Figure 5. Profils d'évolution des compétences en écriture en trois groupes



risque importants ; les baisses de motivation les plus abruptes se constatent en effet chez les élèves qui espéraient pouvoir s'orienter dans une filière plus réputée et qui doivent finalement déchanter".

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

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

Pour conclure, nous reviendrons sur quelques éléments nous paraissant particulièrement intéressants et porteurs pour le développement et l'amélioration des compétences en littérature.

Ainsi, l'importance du rôle de l'école pour ces élèves en particulier, peu à l'aise avec l'écrit et dont le milieu ne favorise probablement pas les pratiques littéraires utiles à l'école. La 11^e, dernière

Synthèse et discussion

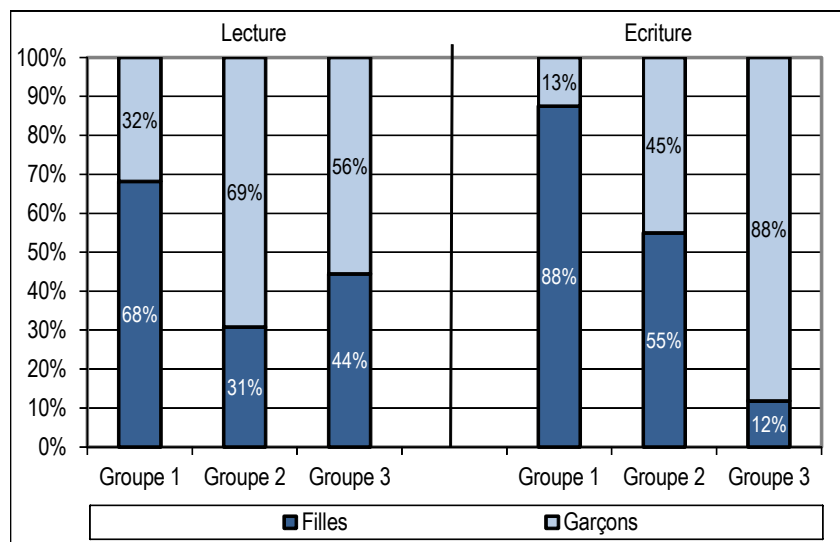
Les résultats de l'étude ont montré que les compétences des élèves à risque de notre échantillon composé de 60 élèves (30 allophones et 30 francophones) évoluent plus ou moins positivement au fil des années. Alors que l'on pourrait s'attendre à des progrès de tous les élèves en lecture et en écriture au cours des trois années du secondaire I, on constate que cette évolution positive ne concerne qu'une partie d'entre eux seulement. Un quart des élèves ont des résultats plus faibles en 11^e qu'en 9^e en lecture et 10% en production écrite, ce qui est préoccupant. Par ailleurs, chez ces élèves, on a pu observer assez souvent une évolution positive de la 9^e à la 10^e mais pas de la 10^e à la 11^e. C'est donc lors de cette dernière année de scolarité obligatoire que les choses semblent se jouer, notamment pour certains élèves sans doute particulièrement démotivés et qui n'ont probablement pas de projets pour l'avenir, scolaires ou professionnels.

En effet, un des constats les plus marquants réalisés dans notre étude est celui concernant la baisse du niveau de compétence en littérature de certains élèves entre la 9^e et la 11^e année, étant entendu que nous avons utilisé les mêmes tests pour évaluer ces compétences. S'il peut sembler problématique que des élèves réalisent une performance plus médiocre deux ans après leur entrée au cycle d'orientation, il faut rappeler que l'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves scolarisés au secondaire I mais se focalise sur des élèves en difficulté sélec-

tionnés en fonction de résultats faibles en fin de 8^e primaire⁶.

Nous avons administré l'ensemble des tests et des questionnaires relatifs à cette étude longitudinale au cours des trois années et nous avons pu observer le comportement des élèves à cette occasion. Nous avons effectivement pu constater de la démotivation, au cours de la 11^e, en particulier de la part des élèves qui n'avaient pas véritablement de projet de formation au terme de la scolarité obligatoire ou qui se trouvaient orientés vers une filière d'insertion en raison de leurs résultats scolaires insuffisants. Ces observations *in situ* vont dans le sens des analyses de Gurtner et al. (2001), qui, à propos de l'évolution de la motivation, soulignent que "les désillusions sont aussi des facteurs de

Figure 6. Répartition des filles et des garçons dans les groupes



année de l'école obligatoire, constitue l'ultime moment pour développer chez les élèves l'intérêt pour des pratiques liées à l'écrit et améliorer leurs compétences en vue de leur vie professionnelle future. Le rôle de l'école et du contexte scolaire fera l'objet d'une seconde note d'information. De manière générale, il paraît primordial de poursuivre les investigations pour comprendre pourquoi certains élèves sont particulièrement démotivés en fin de secondaire I, afin de remédier et développer des stratégies leur permettant d'améliorer leurs compétences en littératie, compte tenu du rôle primordial qu'elles jouent aussi bien dans la vie scolaire que dans la vie professionnelle ou citoyenne.

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

¹ Échantillon : élèves se situant dans le quart inférieur des résultats aux épreuves cantonales de 8^e en français I (lecture, production écrite) et II (structuration) ainsi qu'en mathématiques ; une moitié est constituée d'élèves allophones, l'autre d'élèves francophones.

² 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 ont à combler. Huit 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 deux autres des classes hétérogènes.

³ Lurin J. et Soussi A. (2013). *Evolution des compétences en lecture et écriture au cycle d'orientation chez des élèves à risque*. Genève : SRED.

⁴ Les élèves de l'échantillon ayant été répartis dans des classes différentes au fil des années, il ne sera pas possible de comparer l'évolution des autres élèves de la classe et celle de l'échantillon.

⁵ 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 7^e, 8^e et 9^e.

⁶ Il est difficile d'interpréter l'importance relative de cette baisse de performances faute de données comparatives, les études longitudinales étant rares.

Références

- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires de l'enfant de migrant*. Paris: Dunod.
- 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).
- 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, NJ: 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, no 2, 359-374.
- 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 Anéla-conferentie*. Delft: Eburon, pp. 339-347.

>>>

- 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: Editions Médecine et Hygiène.
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Lecture, mathématiques et sciences: l'évaluation PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R.D., De Gloppe, 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.
- 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. & Hooyman, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.13-28). London: Falmer Press.
- Zahner, Cl. et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Les dernières publications du SRED

Rapports de recherche

- ♦ Le saut de classe à l'école primaire genevoise. Etude rétrospective sur 17 ans de dispense d'âge (1993-2009). V. JENDOUBI, A. JAUNIN, N. JAGASIA. Novembre 2013, 116 p. [doc. 13.020]
- ♦ Evolution des compétences en lecture et en écriture au cycle d'orientation chez des élèves à risque. Etude longitudinale. J. LURIN, A. SOUSSI, collab. P. ZESIGER. Novembre 2013, 172 p. [doc. 13.018]
- ♦ Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. F. RASTOLDO, P.-A. WASSMER, A. EVRARD, C.A. KAISER, collab. R. ALLIATA. Septembre 2013, 41 p. [doc. 13.016]
- ♦ Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance. J.-M. JAEGGI, I. SCHWOB, collab. Y. HRIZI. Avril 2013, 65 p. [doc. 13.009]
- ♦ Analyse de la transition post-diplôme des détenteurs d'un CFC dual d'assistant socio-éducatif ou d'assistant en soins et santé communautaire. Volées 2010, 2011 et 2012. R. MOUAD, C. DAVAUD et F. RASTOLDO, collab. G. CHARMILLOT. Décembre 2012, 21 p. [doc. 12.030]
- ♦ Évaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire. Rapport de synthèse. D. GROS, E. GUILLEY, J.-M. JAEGGI, G. SERMET, collab. P. ARNOLD. Juin 2012, 40 p. [doc. 12.021]
- ♦ Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009. C. DAVAUD, F. RASTOLDO. Mai 2012, 35 p. [doc. 12.006]
- ♦ Transitions des diplômés des hautes écoles genevoises. Comparaison avec la situation générale en Suisse. C. DAVAUD, C. KAISER, F. RASTOLDO, collab. R. ALLIATA. Avril 2012, 59 p. [doc. 12.004]

Indicateurs du système d'enseignement

- ♦ Taux de certification secondaire II. Rapport de synthèse. A. JAUNIN, O. LE ROY-ZEN RUFFINEN. Octobre 2013, 68 p. [doc. 13.017]
- ♦ Actes de violence dans les établissements publics genevois d'enseignement recensés dans SIGNA. Année scolaire 2012-2013. D. GROS, H. BAILLON, G. CHARMILLOT. Août 2013, 10 p. [doc. 13.012]
- ♦ Mémento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2013. A. EVRARD. Printemps 2013, dépliant 16 p.

Notes d'information

- ♦ No 56 : L'observation des faits de violence en milieu scolaire à Genève. D. GROS. Novembre 2013, 8 p.
- ♦ No 55 : Prévisions cantonales d'effectifs d'élèves de l'enseignement public pour la période 2013-2016. F. PETRUCCI, L. MARTZ et A. EVRARD. Juin 2013, 8 p.
- ♦ No 54 : Les évaluations externes dans quelques pays ou régions d'Europe : élaboration, analyses et diffusion. A. SOUSSI et C. NIDEGGER. Décembre 2012, 8 p.
- ♦ No 53 : Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. M. PECORINI, J. LURIN, V. JENDOUBI et E. NAVARRO. Novembre 2012, 12 p.
- ♦ No 52 : Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. J.-M. JAEGGI, C. NIDEGGER, I. SCHWOB et A. SOUSSI. Octobre 2012, 12 p.
- ♦ No 51 : Les parcours scolaires et les aspirations professionnelles des filles et des garçons : choix individuel ou respect des normes ? E. GUILLEY, L. GIANETTONI, C. CARVALHO ARRUDA, E. ISSAIEVA MOUBARAK NAHRA. Août 2012, 8 p.
- ♦ No 50 : Prévisions cantonales d'effectifs d'élèves de l'enseignement public. Prévisions à court terme et scénarios à moyen-long terme. F. PETRUCCI, L. MARTZ et A. EVRARD. Juillet 2012, 12 p.

Informations complémentaires :

jacqueline.lurin@etat.ge.ch, 022 546 71 23 – anne.soussi@etat.ge.ch, 022 546 71 39

Edition :

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-57.pdf>