



De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté

Jim Cummins
Université de Toronto

Division des Politiques linguistiques
Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

© Conseil de l'Europe, janvier 2011

Les vues exprimées dans ce texte sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Introduction

En Europe et dans de nombreux autres pays à travers le monde, les décideurs politiques adhèrent sans réserve au principe de fonder les politiques éducatives sur des données et leur analyse. La plupart d'entre eux s'accordent à dire qu'il importe d'appliquer les conclusions de la recherche empirique pour améliorer les résultats scolaires des apprenants socialement et économiquement marginalisés, ces derniers connaissant en effet un taux d'échec scolaire anormalement élevé. Sont généralement inclus dans la catégorie des « apprenants marginalisés ou désavantagés » les élèves issus de familles à faibles revenus, de nombreux groupes d'élèves migrants ou réfugiés et les groupes minoritaires tels que les Roms et les communautés indigènes qui sont victimes de discrimination et d'exclusion sociale, souvent depuis des générations.

Ce n'est pas uniquement dans un souci d'égalité et de justice sociale que l'on cherche à réduire ces écarts de performances entre les apprenants. L'échec scolaire représente un coût économique énorme. Selon des prévisions de croissance économique récemment publiées par l'Organisation de coopération et le développement économiques (OCDE), le fait d'améliorer – même faiblement – les résultats scolaires des apprenants issus de milieux socialement et économiquement défavorisés permettrait aux Etats membres de réaliser de très importantes économies à long terme. « Ainsi, il semblerait que si les pays de la zone OCDE parvenaient à faire en sorte que leurs apprenants les plus faibles (qui sont majoritairement issus de milieux socio-économiques défavorisés) atteignent un score minimum de 400 points sur l'échelle PISA, ce qui correspond globalement à la limite inférieure du niveau 2 de compétence PISA, ils pourraient réaliser un gain total de l'ordre de 200 billions de dollars américains (USD) en termes de revenu national sur la durée de vie de la génération née en 2010 »¹. (OCDE, 2010a, p. 26).

Dans quelle mesure les tentatives récentes de mise en œuvre de politiques fondées sur des données et leur analyse ont-elles porté leurs fruits ? Le bilan est mitigé. D'après des données issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'influence des différences socio-économiques sur les performances scolaires varie considérablement selon les pays, de même que le degré de réussite scolaire des migrants de la première et de la deuxième générations (OCDE, 2010a ; 2010b). La mise en œuvre de politiques fondées sur l'analyse de données probantes n'est pas une tâche aisée, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, les politiques sociales en général présentent naturellement des complexités d'ordre idéologique, en particulier quand elles touchent aux questions d'égalité, de répartition des revenus, d'immigration, et aux priorités à assigner aux systèmes éducatifs publics. Et il n'est pas rare que des présupposés idéologiques pèsent sur ce qui est considéré comme recherche pertinente et sur l'interprétation des résultats. Deuxièmement, cela ne fait qu'une dizaine d'années que l'on dispose d'études internationales de portée générale (essentiellement grâce aux enquêtes PISA de l'OCDE) relatives aux causes de l'échec scolaire.

Par conséquent, l'on peut se demander quels sont les types de données que les décideurs politiques doivent prendre en compte pour mettre en œuvre des politiques empiriquement fondées. A partir des analyses des performances des apprenants issus de l'immigration et de milieux sociaux défavorisés, l'OCDE a formulé plusieurs propositions de politiques d'ensemble utiles pour l'amélioration des résultats des apprenants (celles-ci concernent entre autres la répartition des ressources financières et les évaluations et examens) (OCDE, 2010b). L'Organisation a également mené des études de cas sur des contextes où l'amélioration du système et les questions relatives à la diversité semblent être conduites de

¹ Traduction libre

façon relativement satisfaisante par les autorités éducatives compétentes (dans la province d'Ontario au Canada, par exemple) (OCDE, 2010c). Elle a également attiré l'attention sur le fait qu'il fallait « apporter des changements institutionnels dans chaque école, notamment modifier la manière dont l'école est dirigée, les méthodes pédagogiques et les modes de coopération entre l'école et les parents » (OCDE, 2010b, p. 49). S'agissant des méthodes pédagogiques, ces études soulignent qu'il convient de mettre en place un soutien cohérent à tous les niveaux de l'enseignement en vue de développer les compétences des apprenants dans la langue académique et d'intégrer l'apprentissage de la langue et des contenus. Elles soulignent également combien il importe de valoriser et de valider les compétences des apprenants dans leur langue maternelle.

Ainsi, les études menées par l'OCDE au cours des dix dernières années et la publication de diverses autres synthèses de travaux de recherches (telles que August & Shanahan, 2006, ou Bransford, Brown & Cocking, 2000) ont fourni aux éducateurs et aux décideurs politiques d'excellents outils pour mettre en œuvre des politiques éducatives ayant une solide base empirique. Les sections qui suivent résument ces apports de la recherche. Ils sont présentés selon un cadre susceptible de contribuer au développement de politiques au niveau de l'établissement scolaire destinées aux apprenants issus de l'immigration et/ou socialement marginalisés. Cet outil a pour objectif de promouvoir au maximum l'engagement des apprenants dans les pratiques de classe favorisant la littératie.

Connaissances actuelles

Les principaux résultats des travaux de recherche pertinents pour la mise au point, au niveau de la classe, et, plus généralement, au niveau de l'établissement, d'un enseignement basé sur des données empiriques probantes, peuvent être résumés en six catégories. Trois d'entre elles font l'objet d'un consensus quasiment unanime parmi les chercheurs et les éducateurs ; les trois autres ne sont que peu reconnues. Les trois les plus consensuelles sont définies en premier ; suivies par un inventaire des résultats des travaux de recherche qui, à ce jour, n'ont pas joué de rôle majeur dans l'élaboration de politiques au niveau de l'établissement destinées aux apprenants qui présentent des résultats insuffisants.

Étayer l'accès aux connaissances. L'*étayage* consiste à proposer un soutien pédagogique pour permettre aux apprenants d'effectuer des tâches plus difficiles que celles qu'ils seraient capables d'effectuer sans ce soutien, et, ainsi pour les aider à améliorer leurs résultats scolaires. Certaines formes d'étayage sont axées sur la reformulation et la médiation des contenus délivrés de sorte à les rendre plus facilement compréhensibles par les apprenants (en ayant recours à des visuels, en faisant des démonstrations, en insistant sur certains points ou en les expliquant par des gestes, en mettant en place des tâches interactives et collaboratives, ou en explicitant certains mots, structures linguistiques et formes discursives, par exemple). D'autres modalités d'étayage se concentrent sur les structures cognitives internes des apprenants en vue de leur faire acquérir des stratégies à long terme pour un apprentissage efficace. Ainsi, il ressort de PISA 2009 que, « dans chaque pays, les apprenants qui ont déclaré se faire une projection, dès le début d'un processus d'apprentissage, de ce qu'ils devaient apprendre, qui s'assuraient d'avoir bien compris ce qu'ils avaient lu, qui essayaient de faire le point sur les concepts qu'ils n'avaient pas entièrement saisis et de se souvenir des points les plus importants dans un texte, et qui cherchaient des explications complémentaires lorsqu'ils n'avaient pas compris quelque chose dans leurs lectures, ont généralement obtenu un score plus élevé sur l'échelle de lecture PISA que les apprenants qui n'avaient pas ces comportements² » (OCDE, 2010d).

² Traduction libre

L'étude rédigée par Thürmann, Vollmer et Pieper (2010) sous l'égide du Conseil de l'Europe contient une description détaillée de stratégies relatives à l'étayage.

Réactiver des expériences préalables/construire une base de connaissances. Les experts en matière de compréhension de l'écrit et d'apprentissage en général s'accordent pratiquement tous à dire que, pour tous les apprenants, un enseignement efficace est un enseignement qui active l'expérience préalable et bâtit sur les connaissances déjà présentes (Bransford, Brown & Cocking, 2000). L'apprentissage peut être défini comme l'intégration de nouvelles connaissances et aptitudes aux connaissances et aptitudes que nous possédons déjà. Il est donc fondamental de réactiver les connaissances préalables des apprenants pour qu'ils puissent relier les nouvelles informations qui leur sont apportées à celles dont ils disposent déjà. Dans un ouvrage paru en 2005, Donovan et Bransford décrivent de manière succincte le lien entre les connaissances préexistantes et l'apprentissage de la manière suivante : « *les connaissances nouvelles se construisent sur des fondations constituées de connaissances et expériences préalables*³ » (en italique dans l'original). Dans le cas des apprenants issus de l'immigration, ce principe signifie que si les connaissances préexistantes sont encodées dans la première langue (L1), il convient d'encourager ces apprenants à utiliser leur L1 pour activer et enrichir ces connaissances (par exemple en participant à des séances de *brainstorming* en groupes, en écrivant dans la L1 comme étape préalable à la rédaction dans la L2, ou en effectuant des recherches sur Internet dans la L1, etc.).

Enrichissement des compétences en langues. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité, les apprenants sont amenés à lire des textes de plus en plus complexes dans les différents domaines du curriculum (matières scientifiques, mathématiques, sciences sociales et littérature). La complexité de la langue académique reflète : (a) la difficulté des concepts que les apprenants sont censés comprendre, (b) le vocabulaire utilisé dans les textes liés à ces contenus, dans lesquels on rencontre souvent des termes techniques ou des mots très rarement employés dans les échanges oraux ordinaires, et (c) des constructions grammaticales de plus en plus sophistiquées (telles que la voix passive) et des formes d'organisation du discours qui, elles non plus, ne sont presque jamais employées dans les conversations quotidiennes. Les apprenants sont censés non seulement savoir lire cette langue, mais aussi l'utiliser dans des travaux écrits, des dissertations et d'autres formes d'activités scolaires. A cet égard, l'OCDE (2010b) souligne qu'il est essentiel de se concentrer explicitement et systématiquement sur la sensibilisation des apprenants à la façon dont la langue académique est utilisée dans les différentes matières du curriculum pour permettre aux élèves en difficulté d'améliorer leurs résultats (voir aussi Thürmann, Vollmer et Pieper, 2010).

L'importance de ces trois principes pédagogiques fait l'objet d'un vaste consensus parmi les chercheurs, les éducateurs et les responsables politiques – nous l'avons vu. Les trois principes abordés ci-dessous reposent eux aussi sur les conclusions de nombreux travaux de recherche, mais, pour le moment, ils n'ont été explicitement intégrés aux politiques d'amélioration scolaire que dans quelques pays.

Optimiser l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie. Les enquêtes PISA successives ont mis en évidence l'existence d'un lien étroit entre les dispositions personnelles favorables envers la lecture et les performances en compréhension de l'écrit chez les apprenants âgés de quinze ans. Ainsi, à l'issue de l'enquête PISA de 2000 (OCDE, 2004), il a été conclu que le degré d'engagement

³ Traduction libre

d'un apprenant en faveur de la lecture a une plus forte valeur prédictive de ses performances en littératie que ses origines socio-économiques. Les auteurs soulignent que « l'attitude positive envers la lecture peut favoriser l'acquisition de compétences élevées en compréhension de l'écrit, mais que la réciproque est également vraie ; en tout état de cause, les données indiquent que ces deux facteurs se renforcent mutuellement⁴ ». Les résultats des enquêtes les plus récentes (OCDE, 2010d) confirment ces tendances. Pour mesurer l'attitude positive envers la lecture, il a été tenu compte du temps passé à lire divers matériels, du plaisir ressenti au cours de cette tâche et du recours à diverses stratégies d'apprentissage. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, l'attitude positive envers la lecture intervient à hauteur d'environ un tiers dans la relation entre les performances en compréhension de l'écrit et les origines socio-économiques. *Par conséquent, les établissements scolaires peuvent considérablement atténuer les effets négatifs liés au fait d'appartenir à une catégorie socio-économique défavorisée en veillant à ce que les apprenants aient accès à une grande diversité de textes imprimés et adoptent une attitude positive et active en faveur de la littératie.*

L'importance de l'accès à des textes imprimés/ de dispositions comportementales favorables à la littératie a été confirmée récemment dans le cadre d'une méta-analyse où il a été observé que « l'application de méthodes méta-analytiques distinctes aux seuls effets produits par des études 'rigoureuses' indique que l'accès des enfants à des matériels imprimés joue un rôle *déterminant* car il entraîne chez eux des conséquences sur les plans comportemental, éducatif et psychologique —notamment en ce qui concerne les attitudes envers la lecture, le comportement en tant que lecteur, l'acquisition de nouvelles compétences en littératie et les performances en compréhension de l'écrit⁵ » (Lindsay, 2010).

Affirmer les identités des apprenants. La réalité complexe de l'*identité* n'est généralement pas prise en compte dans les modèles relatifs à l'efficacité scolaire, au simple motif qu'elle est difficile à quantifier et, par conséquent, qu'elle ne se prête pas aux manipulations statistiques. Cependant, de nombreux travaux de recherche sociologiques et anthropologiques se penchent sur la manière dont les schémas de négociation identitaire entre les enseignants et les apprenants affectent l'engagement académique des apprenants issus de l'immigration (voir Cummins, 2001 ; et Cummins & Early, sous presse). L'influence de la société en général et du statut social sur les attentes des enseignants et les interactions en salle de classe a été démontrée il y a de nombreuses années par des travaux de recherche effectués dans le sud-ouest des Etats-Unis. Ceux-ci établissaient que les apprenants d'origine euro-américaine sont félicités ou encouragés plus souvent que leurs pairs d'origine mexicaine (36% de plus), et que, dans les salles de classe, les contributions des premiers sont reprises ou développées plus souvent que celles des seconds (40% de plus) (*U.S. Commission on Civil Rights, 1973*). Dans de telles conditions, les apprenants saisissent très vite qui sont les élèves considérés comme les plus intelligents. Manquant d'affirmation identitaire dans les salles de classe, c'est dans la rue que bon nombre de ces apprenants marginalisés trouvent à affirmer leur identité.

La négociation à propos de l'identité ainsi que ses liens avec le pouvoir sociétal et les rapports de statuts participe aussi clairement au phénomène de «la menace du stéréotype»,

⁴ Traduction libre

⁵ Traduction libre

⁶ Traduction libre

attestée dans de nombreux travaux expérimentaux (voir OCDE, 2010d). Dans un ouvrage paru en 2006, Schofield et Bangs résument ces recherches de la manière suivante : « la menace du stéréotype, c'est-à-dire le risque d'être jugé et considéré comme indésirable en raison de stéréotypes négatifs associés aux catégories sociales auxquelles appartient un individu, peut nuire considérablement aux performances des apprenants issus de l'immigration et de minorités⁶ ». Il n'est pas difficile de voir à quel point les préjugés négatifs véhiculés ouvertement ou par inadvertance au sein des établissements scolaires peuvent ébranler les dispositions personnelles en faveur du travail académique des élèves appartenant à des groupes socialement marginalisés (les apprenants Roms, par exemple). Par conséquent, les établissements scolaires se doivent de lutter contre la dévalorisation de la langue, de la culture et de l'identité des apprenants dans la société en général en mettant en œuvre des stratégies pédagogiques qui affirment les identités des élèves.

Promouvoir le plurilinguisme. Les responsables politiques reconnaissent de plus en plus les nombreux travaux de recherche qui indiquent que (a) le bilinguisme a des conséquences bénéfiques pour les enfants, tant sur le plan linguistique que cognitif chez les enfants en âge préscolaire ou scolarisés et que (b) les programmes bilingues qui reposent sur l'utilisation d'au moins deux langues comme vecteurs d'instruction permettent aux apprenants d'acquérir un niveau élevé de compétence dans la L2, sans nuire à leurs compétences dans la L1. La multiplication, ces dernières années, des programmes EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) en Europe et au-delà atteste de cette prise de conscience. Citons l'exemple de la ville de Madrid, où le nombre de programmes EMILE a été multiplié par dix en l'espace de six ans (environ 25 programmes en 2004, contre plus de 250 en 2010).

Globalement, en Europe, les responsables politiques admettent depuis de nombreuses années les bénéfices du plurilinguisme et de l'éducation interculturelle, comme en témoigne l'action du Conseil de l'Europe, qui a toujours valorisé le développement du plurilinguisme pour *tous* les apprenants (y compris les apprenants issus de l'immigration et les apprenants vulnérables) (voir Little, 2010, par exemple).

Malheureusement, aux niveaux national et local, les décideurs sont majoritairement opposés à l'idée de mettre en œuvre des programmes et des politiques éducatives institutionnelles qui encourageraient les apprenants issus de l'immigration et de groupes minoritaires à développer leurs compétences dans leur(s) langue(s) d'origine. Souvent, ces langues d'origine sont considérées comme « faisant partie du problème », et non de la solution. Parfois, les établissements scolaires ne les prennent tout simplement pas en compte car ils considèrent qu'elles ne sont pas pertinentes pour l'apprentissage de la langue de scolarisation et, plus généralement, pour les performances scolaires.

Ces dernières années, des travaux de recherche ont pourtant mis en évidence la faisabilité et les bénéfices des stratégies pédagogiques bilingues dans lesquelles la L1 des apprenants est considérée comme une ressource cognitive et un outil d'apprentissage, même dans les contextes scolaires multilingues, où les enseignants ne parlent pas la plupart des langues de leurs apprenants (voir Cummins et Early, sous presse). Parmi ces stratégies, qui non seulement promeuvent le plurilinguisme mais contribuent à affirmer l'identité des élèves, figurent notamment la rédaction et la publication en ligne de manuels bilingues (souvent avec l'aide des parents et/ou de volontaires issus des communautés concernées), la conduite de projets de recherche qui encouragent les apprenants à utiliser à la fois leur L1 et leur L2 [Marshall et Toohey (2010) citent un excellent exemple à cet égard], et la mise en place d'activités de sensibilisation aux langues qui apprennent aux élèves à effectuer des transferts entre les langues et attirent leur attention sur les différences et les ressemblances entre celles-ci (mots similaires, par exemple). L'OCDE soutient aussi la

démarche consistant à mettre l'accent sur la promotion du plurilinguisme (2010b) car elle considère que cela contribue activement aux politiques conduites au niveau des établissements et destinées à améliorer les résultats des apprenants issus de l'immigration : « La valorisation de la langue maternelle des apprenants issus de l'immigration est fondamentale pour l'élaboration d'une approche positive et appréciative de la diversité et de l'identité⁷ ».

Le soutien apporté à l'éducation bilingue par des organisations telles que l'OCDE et le Conseil de l'Europe ne se résume pas à une simple déclaration de principe au nom de certaines valeurs sociales. Il repose sur une quantité considérable de données établissant un lien permanent, fort et positif (interdépendance) entre le développement académique en L1 et en L2, et ce, quelle que soit la langue maternelle des apprenants (une langue minoritaire ou la langue majoritaire) (voir, pour la littérature disponible, August et Shanahan, 2006 ; et Cummins, 2001).

A cet égard se pose également la question de savoir si les familles des apprenants issus de l'immigration doivent ou non être encouragées à utiliser la langue de scolarisation (plutôt que leur langue d'origine) pour l'éducation de leurs enfants. Certains parents sont d'avis que le fait de résoudre le problème de la « barrière linguistique » avant l'entrée à l'école ne peut être que bénéfique pour leurs enfants – position parfois soutenue par les enseignants dans les établissements scolaires. Malheureusement, les parents qui utilisent la langue de scolarisation à la maison présentent souvent de mauvais modèles linguistiques à leurs enfants (parce qu'ils ne parlent pas couramment cette langue) ; en outre, ils diminuent la qualité de la communication avec leurs enfants et les privent de la possibilité de développer leurs compétences dans leur langue d'origine. Sur un plan très concret, cette attitude entraîne souvent que les enfants et leurs grands-parents n'arrivent pas à communiquer. Les résultats des enquêtes PISA attestent clairement qu'il n'existe pas de relation d'indépendance entre la langue parlée à la maison et les résultats des apprenants en compréhension de l'écrit. Bien que l'on observe, dans de nombreux pays, une corrélation négative entre l'utilisation de la L1 à la maison et les résultats scolaires, celle-ci est influencée par des facteurs tels que le statut socio-économique et la durée de résidence dans le pays hôte, et elle s'efface (dans 10 des 14 Etats membres de l'OCDE concernés) lorsque ces facteurs sont contrôlés (Stanat & Christensen, 2006, Tableau 3.5, pp. 200-202).

Un cadre fondé sur des données probantes pour des politiques scolaires et l'enseignement dispensé en classe

Le cadre présenté ci-dessous (voir Figure 1) intègre les résultats de recherches précédemment mentionnés. L'accès à des textes imprimés/l'engagement personnel en faveur de la littératie y sont considérés comme un facteur qui détermine directement le niveau en littératie – une proposition largement soutenue par la recherche empirique, comme nous l'avons vu. Il définit également quatre grands axes éducatifs généraux décisifs pour permettre à tous les apprenants (et en particulier à ceux qui appartiennent à des groupes socialement marginalisés) de développer activement une appétence envers la littératie dès le stade précoce de leur scolarité. Cet engagement peut être favorisé par (a) l'étayage – par le biais de stratégies pédagogiques spécifiques - de l'aptitude des apprenants à comprendre et à utiliser la langue académique, (b) l'activation de leurs expériences préalables et des connaissances à leur disposition, (c) l'affirmation de leur(s) identité(s), et (d) le développement de leur connaissance et de leur maîtrise de la langue à travers l'ensemble du curriculum. Dans la pratique, ces quatre axes se confondent

⁷ Traduction libre

fréquemment dans les salles de classe. Ainsi, le fait de reconnaître et de réactiver les expériences préalables des apprenants permet, en même temps, d'affirmer la légitimité de ces expériences et, par extension, celle des identités des apprenants. De la même manière, le fait d'encourager les apprenants bilingues à utiliser leurs compétences en production écrite dans la L1 comme une étape préalable ou un étayage pour la production écrite dans la L2 permet d'affirmer les identités de ces apprenants.

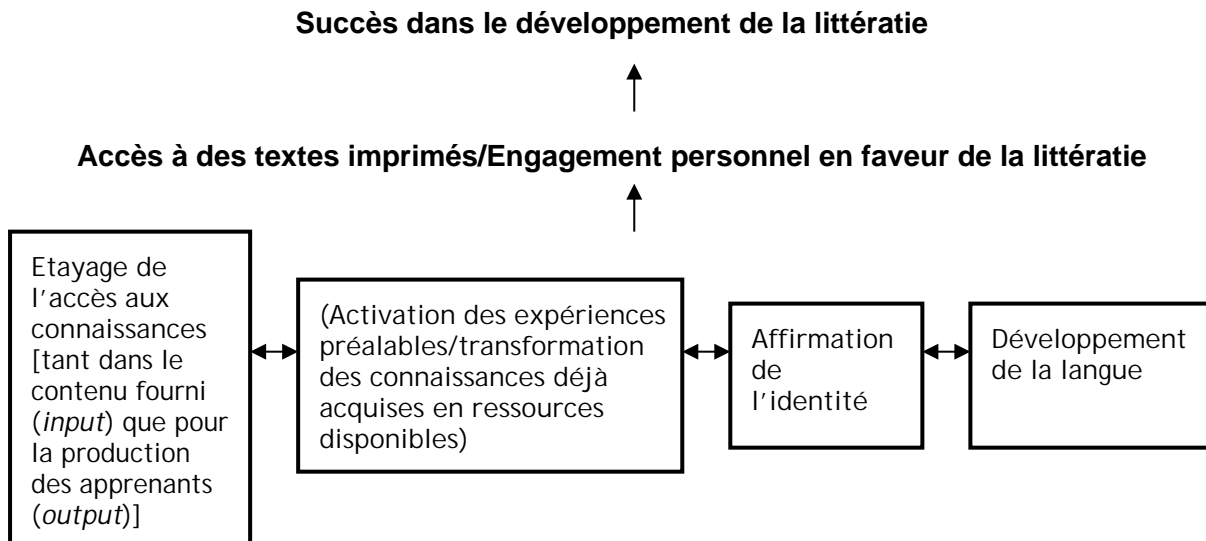


Figure 1. Cadre pour l'engagement personnel en faveur de la littératie

En résumé, les politiques et modèles éducatifs actuellement appliqués pour améliorer les résultats scolaires des apprenants issus de l'immigration et de groupes sociaux défavorisés pourraient refléter plus fidèlement les conclusions de la recherche empirique en intégrant les dispositifs permettant l'accès à des textes imprimés/l'engagement personnel en faveur de la littératie et l'affirmation de l'identité. En outre, le fait de reconnaître, d'une part, le rôle de la L1 des apprenants en tant qu'outil cognitif, et, d'autre part, leur bilinguisme comme une réussite personnelle pourrait renforcer l'efficacité des politiques éducatives visant à étayer le développement des connaissances, à activer les expériences préalables des apprenants, à affirmer leurs identités, à les sensibiliser à la langue académique et à développer leurs compétences dans celle-ci.

Références

- August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds) (in press). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). (Eds.). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academy Press.
- Lindsay, J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Little, D. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp
- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-241.
- OCDE (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OCDE (2010a). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Paris: OCDE. Bientôt disponible à l'adresse suivante : http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social_9789264091528-fr
- OCDE (2010b). *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*. Paris : OCDE.
- OCDE (2010c). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris : OCDE. Accessible en ligne à l'adresse suivante: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OCDE (2010d). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*. Paris: OCDE. Bientôt disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr
- Schofield, J. W., & Bangs, R. (2006). Conclusions and further perspectives. In J. W. Schofield, *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational, and developmental psychology*. AKI Research Review 5. (pp. 93-102). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research

Center. Consulté le 21 décembre 2007 à l'adresse suivante :
http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_research_review_5.pdf.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. Paris : OCDE.

Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp

U. S. Commission on Civil Rights. (1973). *Teachers and students: Differences in teacher interaction with Mexican-American and Anglo students*. Washington, D.C.:U. S. Government Printing Office.