

Comparer les systèmes éducatifs francophones à travers le monde grâce au PISA: pas si simple!

Ariane BAYE

Université de Liège, Belgique

Marc DEMEUSE

Université de Mons, Belgique

Nathanaël FRIANT

Université de Mons, Belgique

VOLUME XLII : 3 – NUMÉRO SPÉCIAL,
AUTOMNE 2014

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Les politiques d'évaluation dans le domaine de l'éducation

Rédacteur invité :

Dany LAVEAULT

Liminaire

1 Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?

Dany LAVEAULT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

15 La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick. Pour qui? Pourquoi?

Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Mathieu LANG, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

31 La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives

Michel LAURIER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

50 La politique d'évaluation du rendement en Ontario: un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée

Dany LAVEAULT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Louise BOURGEOIS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

68 Une recherche documentaire sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs d'évaluation des élèves du système scolaire public (1^e à 12^e année) des provinces de l'Ouest canadien

Jules ROCQUE, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

85 L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

102 Comparer les systèmes éducatifs francophones à travers le monde grâce au PISA: pas si simple!

Ariane BAYE, Université de Liège, Belgique

Marc DEMEUSE, Université de Mons, Belgique

Nathanaël FRIANT, Université de Mons, Belgique

Comparer les systèmes éducatifs francophones à travers le monde grâce au PISA : pas si simple!

Ariane BAYE

Université de Liège, Belgique

Marc DEMEUSE

Université de Mons, Belgique

Nathanaël FRIANT

Université de Mons, Belgique

RÉSUMÉ

Le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) permet de comparer les résultats des élèves de 15 ans issus d'un nombre grandissant de pays, principalement industrialisés. Cette évaluation récurrente des acquis des élèves fait l'objet de nombreuses publications. Cependant, si des pays francophones y participent avec des résultats plus ou moins favorables, il existe encore très peu d'écrits portant sur la comparaison de pays ayant le français en partage.

À cela, plusieurs raisons. Le premier problème réside dans la définition de ce qu'il faut entendre par « pays francophones ». Si plusieurs pays participant au PISA appartiennent à la francophonie politique, peu d'entre eux ont effectivement administré les tests en français et utilisent cette langue comme langue d'enseignement. Les pays d'Afrique subsaharienne, à l'opposé, ne participent pas au PISA. Il est donc

impossible d'opérer des comparaisons entre tous les pays où le français est effectivement la ou l'une des langues d'enseignement. Il faut aussi pouvoir identifier les résultats des établissements où le français est effectivement pratiqué au sein des pays qui utilisent plusieurs langues d'enseignement et comparer des situations comparables, en dehors de cette variable. De ce point de vue, les publications internationales ne fournissent pas toujours les informations, qu'il faut dès lors rechercher dans les rapports nationaux. Enfin, il faut sans doute tenir compte de la situation des élèves qui, bien que scolarisés en français, n'utilisent pas cette langue à la maison, ce qui complique encore les comparaisons.

ABSTRACT

Comparing Francophone educational systems worldwide through PISA – not easy!

Ariane BAYE
University of Liège, Belgium

Marc DEMEUSE
University of Mons, Belgium

Nathanaël FRIANT
University of Mons, Belgium

The Program for International Student Assessment (PISA) compares the results of 15-year-old students from a growing number of countries, mainly industrialized. This recurring evaluation of student achievement has been the subject of numerous publications. However, if Francophone countries participate with more or less favourable results, there is still very little literature comparing countries that share the French language.

There are several reasons for this. The first problem lies in the definition of what is meant by “Francophone countries”. Although several countries participating in PISA belong to the political Francophonie, few of them have effectively administered tests in French and use it as the language of instruction. The countries of Sub-Saharan Africa, in contrast, do not participate in PISA. It is therefore impossible to make comparisons among all the countries where French is actually the, or one of the, languages of instruction. It is also necessary to identify the performance of schools where French is actually practiced in the countries using several languages of instruction and compare similar situations outside of this variable. From this perspective, international publications do not always provide information, which must then be sought in national reports. The situation of students educated in French but not using the language at home, further complicating comparisons, should probably also be taken into account.

RESUMEN

Comparar los sistemas educativos francófonos a través del mundo gracia a PISA: ¡no es tan simple!

Ariane BAYE
Université de Lieja, Bélgica

Marc DEMEUSE
Universidad de Mons, Bélgica

Nathanaël FRIANT
Universidad de Mons, Bélgica

El programa internacional de seguimiento de conocimientos de los alumnos (PISA) permite comprender los resultados de los alumnos de 15 egresados de un creciente número de países, principalmente industrializados. Esta evaluación recurrente de conocimientos de los alumnos ha dado lugar a muchas publicaciones. Sin embargo si bien los países francófonos participan con resultados más o menos favorables, aun existen pocos escritos sobre la comparación de países que comparten el francés. Esto se debe a varias razones. El primer problema reside en la definición de lo que debe entenderse como «país francófono». Bien que varios países participantes a PISA forman parte de la francofonía política, de entre ellos muy pocos realizan efectivamente pruebas en francés y lo utilizan como lengua de enseñanza. Los países de África subsahariana, al contrario, no participan en el PISA. Es pues imposible realizar comparaciones entre los países en donde el francés es efectivamente la lengua o una de las lenguas de enseñanza. Es necesario poder identificar los resultados de los establecimientos en donde el francés se practica efectivamente en los países en donde se utilizan varias lenguas en la enseñanza y comparar situaciones comparables, más allá de esta variable. Desde este punto de vista, las publicaciones internacionales no siempre ofrecen la información necesaria, la cual hay que buscarla en los informes nacionales. Finalmente, hay que tener en cuenta la situación de los alumnos que, aunque se escolarizan en francés, no utilizan esta lengua en el hogar, lo que complica más aun las comparaciones.

Introduction

Le Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis au point par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) à la fin des années 1990 permet, depuis 2000, de récolter, tous les trois ans des données comparables sur les performances des élèves de 15 ans en lecture, en mathématique et en sciences dans un nombre de plus en plus grand de pays. Le groupe des pays participants s'est progressivement élargi, bien au-delà des seuls membres de l'OCDE, depuis la première campagne de test. Ces informations permettent de dresser les palmarès médiatisés des systèmes éducatifs, mais les chercheurs en éducation exploitent également ces données de manière à mieux comprendre le fonctionnement des divers systèmes (Demeuse, 2012). Il est néanmoins assez difficile de bien prendre en compte, d'une part, les éléments distinctifs et, d'autre part, les éléments communs à l'ensemble des systèmes éducatifs pour tenter d'expliquer les différences de performances moyennes, mais aussi les plus ou moins grandes disparités de résultats qui existent au sein d'un même système. Chaque système éducatif se distingue en effet de tous les autres, de manière plus ou moins affirmée, mais il partage aussi certaines caractéristiques, comme la langue d'enseignement, avec certains systèmes.

De quoi parle-t-on lorsqu'on se réfère à la Francophonie?

Une recherche documentaire mettant en rapport les résultats des différentes campagnes du PISA et les systèmes éducatifs francophones ramène très peu de documents. L'un de ceux-ci, produit en Suisse à l'issue de la première enquête menée en 2000, se réfère exclusivement à des systèmes éducatifs appartenant à quatre pays industrialisés: la Communauté française de Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande (Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004). L'intérêt de cette étude est d'interroger quatre systèmes, sachant que la Suisse romande compte plusieurs cantons pouvant être considérés comme autant de systèmes éducatifs à part entière, qui partagent une même langue d'enseignement: le français. Ces quatre systèmes offrent l'avantage, pour les personnes intéressées par l'éducation comparée, de présenter des résultats assez contrastés, comme les résumant les auteurs de l'étude: «Le Québec obtient des résultats très élevés avec peu d'écarts entre les élèves, la Suisse romande a des résultats relativement bons, la France est légèrement au-dessus de la moyenne avec très peu d'écart entre élèves et la Communauté française de Belgique présente des résultats médiocres et très dispersés» (p. 3). La Francophonie dépasse cependant les frontières de ces quatre pays ou régions.

En effet, la Francophonie, si l'on considère son organisation politique, à travers l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), compte 77 États et gouvernements, dont 57 membres et 20 observateurs¹. Certains pays ayant une forte

1. Source: site de l'OIF (<http://www.francophonie.org/>).

présence francophone, comme l'Algérie, ne sont cependant ni membres ni même observateurs de l'OIF. A contrario, certains membres connaissent, de fait, une présence francophone très limitée sur leur territoire. Parmi les pays membres (M) de l'OIF, treize ont participé au moins une fois au PISA depuis la première évaluation en 2000², contre onze parmi les pays observateurs (O)³. Onze pays également, à savoir l'Autriche (O), la Belgique (M), le Canada (M), la France (M), la Grèce (M), la Hongrie (O), le Luxembourg (M), le Monténégro (O), la Pologne (O), la République tchèque (O) et la Suisse (O), ont participé aux cinq enquêtes (2000, 2003, 2006, 2009 et 2012). En dehors de la Tunisie, qui participe au PISA depuis 2003, aucun des pays de l'Afrique francophone n'a participé à cette enquête, mise en œuvre par l'OCDE pour ses membres et les pays partenaires volontaires.

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), qui regroupe un sous-ensemble des membres de l'OIF et qui compte actuellement 44 membres⁴, est sans doute un périmètre plus adéquat lorsqu'il s'agit de parler d'enseignement en langue française. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), lancé en 1991 lors de la 43e session ministérielle de la CONFEMEN à Djibouti, permet de fournir un certain nombre d'informations sur les systèmes éducatifs qui ne participent pas au PISA, notamment en Afrique subsaharienne⁵. Malheureusement, la méthodologie, les populations et les objectifs du PASEC sont très différents de l'enquête de l'OCDE. Les pays francophones industrialisés ne participent pas au PASEC, ce qui rend aujourd'hui les comparaisons entre les deux enquêtes complètement impossibles, même si l'on peut percevoir certaines convergences liées à une mondialisation de plus en plus grande du secteur de l'éducation (Cusso, 2007) et l'intérêt de l'OCDE pour l'évaluation des acquis des élèves dans les pays en développement⁶.

L'existence de pays ou régions bilingues permet, en théorie, de s'intéresser, toutes choses étant par ailleurs égales, aux performances des élèves fréquentant des écoles francophones ou d'autres écoles au sein de contextes scolaires et sociaux identiques. C'est par exemple le cas dans certaines provinces canadiennes, comme le Nouveau-Brunswick. Cependant, dans son rapport à propos de l'enquête PISA 2009, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2012) de cette province canadienne précise, par exemple, que « le secteur francophone montre 77 %

-
2. L'Albanie, la Belgique (dont la Fédération Wallonie-Bruxelles), la Bulgarie, le Canada (dont le Nouveau-Brunswick et le Québec), Chypre, la France, la Grèce, le Luxembourg, le Qatar, la Roumanie, la Suisse, la Tunisie et le Vietnam.
 3. L'Autriche, la Croatie, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, le Monténégro, la Pologne, la République tchèque, la Serbie et la Slovaquie.
 4. Source: site de la CONFEMEN (<http://www.confemen.org/>).
 5. En 2014, dix pays participeront au PASEC: le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.
 6. Ainsi, J. Malpel, coordinateur du PASEC, précise dans un entretien sur le site de la CONFEMEN (<http://www.confemen.org/3869/entretien-avec-m-jacques-malpel-coordonnateur-du-pasec-2/>): « Nous sommes en contact également avec l'OCDE qui, dans le cadre de son programme PISA pour le Développement, souhaite développer un programme de mesure des acquis scolaires pour les jeunes dans les pays en développement. Nous avons le devoir et l'intérêt de travailler avec ce type d'initiatives afin que le PASEC soit reconnu dans le concert international et que nous puissions apprendre des autres. »

de ses écoles dans des zones rurales, comparativement à 52 % pour le secteur anglophone. La population du Nouveau-Brunswick francophone est donc plus rurale que celle du Canada et du Nouveau-Brunswick anglophone». Il ajoute «qu'une vaste majorité d'écoles du Nouveau-Brunswick francophone indique que moins de 10 % de leurs élèves ont une langue maternelle différente de celle du test. Ce pourcentage est de 47 % pour le Canada et de 34 % pour le secteur anglophone» (p. 118). Il n'est donc pas possible de comparer les résultats des élèves de ces deux secteurs sans être extrêmement prudent, sans quoi le risque est grand d'attribuer à une seule variable, la langue d'enseignement, toutes les différences de rendement qui peuvent s'expliquer par d'autres variables, plus complexes à cerner ou à collecter. Cet appel à la prudence est encore plus important dans le cas de pays qui comportent cette fois des régions distinctes quant à l'utilisation des langues, comme la Belgique ou la Suisse.

Le PISA, une épreuve développée en deux langues

Le français bénéficie d'un statut particulier dans le PISA. L'OCDE est en effet une organisation internationale bilingue dont le siège est situé à Paris. Dès le premier cycle de l'étude, deux versions «sources» du test ont été produites, l'une en anglais, l'autre en français. Ces deux versions internationales du test font l'objet d'une vérification serrée en vue d'établir la meilleure correspondance possible entre elles. Les pays sont invités à traduire le test dans leur(s) langue(s) nationale(s) à partir de ces deux versions sources. Se référer aux deux versions sources du test s'avère toujours utile dans un processus de traduction, car cette opération permet de lever des ambiguïtés dues à l'idiosyncrasie d'une seule langue source. Les difficultés de traduction dues aux particularités sémantiques ou syntaxiques d'une des versions sources ont en effet été résolues dans l'autre version source. La qualité de la procédure de traduction à partir de deux versions sources a d'ailleurs été documentée. Les versions nationales du test PISA 2003 réalisées à partir des deux versions sources (soit par une double traduction à partir de l'anglais et du français, soit par une double traduction de l'anglais avec une vérification approfondie à partir de la version française) sont d'une qualité nettement supérieure aux traductions réalisées uniquement à partir de l'anglais (OECD, 2005a).

Le statut bilingue de l'OCDE offre également aux pays qui utilisent la version francophone du test une version d'une grande qualité qui ne doit plus être traduite, mais simplement adaptée aux particularités linguistiques/sémantiques/éducatives des pays francophones participant au PISA.

Quels résultats dans les pays francophones?

Les trois tableaux suivants présentent, en synthèse, les résultats moyens (et les erreurs liées à ces estimations, entre parenthèses⁷) des différents États membres de

7. Dans le PISA, l'erreur de mesure est estimée par une méthode de rééchantillonnage à répliques équilibrées (Balanced Repeated Replication method), telle qu'adaptée par Fay («PISA uses the Fay method with a factor of 0.5», OECD, 2005b, p. 50).

l'OIF lors des cinq campagnes de test du PISA, entre 2000 et 2012. Pour interpréter ces résultats, il faut savoir que la moyenne des pays de l'OCDE est fixée à 500 et l'écart type à 100 chaque fois qu'un domaine est le domaine principal de l'évaluation pour la première fois (2000 pour la lecture, 2003 pour la culture mathématique et 2006 pour la culture scientifique). Seuls les membres de l'OIF qui ont participé à au moins une campagne de test figurent dans les tableaux. Les résultats, établis à partir des publications internationales réalisées par l'OCDE (2001, 2004, 2007, 2011a, 2011b, 2014; OECD/UNESCO-UIS, 2003) à l'issue de chaque campagne, sont présentés séparément pour la lecture (tableau 1), la culture mathématique (tableau 2) et la culture scientifique (tableau 3). La Fédération Wallonie-Bruxelles figure dans les tableaux de manière autonome, sous la ligne consacrée à la Belgique, car elle fait l'objet d'une publication dans chaque rapport international, contrairement aux résultats des différents cantons suisses ou des provinces canadiennes, dont le Québec et le Nouveau-Brunswick, tous deux membres de l'OIF. Il en est de même pour d'autres pays où l'éducation relève en tout ou en partie d'entités ou de niveaux de pouvoir différents, comme dans le cas des États-Unis d'Amérique. Progressivement cependant, au fil des parutions, certaines entités, comme l'Espagne ou l'Italie, obtiennent de figurer dans le rapport international de l'OCDE, ce qui présente une certaine logique dans la mesure où cette étude à large échelle vise à soutenir les décideurs dans leurs tâches.

Tableau 1. Résultats moyens des pays appartenant à l'OIF à la partie « lecture » du PISA entre 2000 et 2012 (les erreurs d'estimation sont indiquées entre parenthèses)

	2000	2003	2006	2009	2012
Albanie	349 (3,3)	---	---	385 (4,0)	394 (3,2)
Autriche	507 (2,4)	491 (3,8)	490 (4,1)	470 (2,9)	490 (2,8)
Belgique *	507 (3,6)	507 (2,6)	501 (3,0)	506 (2,3)	509 (2,3)
Fédération Wallonie-Bruxelles **	476 (7,2)	477 (5,0)	473 (5,0)	490 (4,2)	497 (3,9)
Bulgarie	430 (4,9)		402 (6,9)	429 (6,7)	436 (6,0)
Canada *	534 (1,6)	528 (1,7)	527 (2,4)	524 (1,5)	523 (1,9)
Chypre	---	---	---	---	449 (1,2)
Croatie	---	---	477 (2,8)	476 (2,9)	485 (3,3)
Émirats arabes unis	---	---	---	---	442 (2,5)
Estonie	---	---	501 (2,9)	501 (2,6)	516 (2,0)
France *	505 (2,7)	496 (2,7)	488 (4,1)	496 (3,4)	505 (2,8)
Grèce	474 (5,0)	472 (4,1)	460 (4,0)	483 (4,3)	477 (3,3)
Hongrie	480 (4,0)	482 (2,5)	482 (3,3)	494 (3,2)	488 (3,2)
Lettonie	458 (5,3)	491 (3,7)	479 (3,7)	484 (3,0)	---
Lituanie	---	---	470 (3,0)	468 (2,4)	477 (2,5)
Luxembourg **	441 (1,6)	479 (1,5)	479 (1,3)	472 (1,3)	488 (1,5)
Monténégro	---	---	392 (1,2)	408 (1,7)	422 (1,2)
Pologne	479 (4,5)	497 (2,9)	508 (2,8)	500 (2,6)	518 (3,1)
Qatar	---	---	---	---	388 (0,8)
République tchèque	492 (2,4)	489 (3,5)	483 (4,2)	478 (2,9)	493 (2,9)
Roumanie	---	---	508 (2,8)	424 (4,1)	438 (4,0)
Serbie	---	412 (3,6)	401 (3,5)	442 (2,4)	446 (3,4)
Slovaquie	---	469 (3,1)	466 (3,1)	477 (2,5)	463 (4,2)
Slovénie	---	---	494 (1,0)	483 (1,0)	481 (1,2)
Suisse *	494 (4,3)	499 (3,3)	499 (3,1)	501 (2,4)	509 (2,6)
Tunisie	---	375 (2,8)	380 (4,0)	404 (2,9)	404 (4,5)
Vietnam	---	---	---	---	508 (4,4)
OCDE	500 (0,6)	494 (0,6)	492 (0,6)	493 (0,5)	496 (0,5)

* Pays ayant totalement ou partiellement administré les tests du PISA en français.

Tableau 2. Résultats moyens des pays appartenant à l'OIF à la partie « culture mathématique » du PISA entre 2000 et 2012 (les erreurs d'estimation sont indiquées entre parenthèses)

	2000	2003	2006	2009	2012
Albanie	381 (3,1)	---	---	377 (4,0)	394 (2,0)
Autriche	515 (2,5)	506 (3,3)	505 (3,7)	496 (2,7)	506 (2,7)
Belgique *	520 (3,9)	529 (2,3)	520 (3,0)	515 (2,3)	515 (2,1)
Fédération Wallonie-Bruxelles **	491 (7,2)	498 (4,3)	490 (5,2)	488 (3,9)	493 (2,9)
Bulgarie	430 (5,7)	---	413 (6,1)	428 (5,9)	439 (4,0)
Canada *	533 (1,4)	532 (1,8)	527 (2,0)	527 (1,6)	518 (1,8)
Chypre	---	---	---	---	440 (1,1)
Croatie	---	---	467 (2,4)	460 (3,1)	471 (3,5)
Émirats arabes unis	---	---	---	---	434 (2,4)
Estonie	---	---	515 (2,7)	512 (2,6)	521 (2,0)
France *	517 (2,7)	511 (2,5)	496 (3,2)	497 (3,1)	495 (2,5)
Grèce	447 (5,6)	445 (3,9)	459 (3,0)	466 (3,9)	453 (2,5)
Hongrie	488 (4,0)	490 (2,8)	491 (2,9)	490 (3,5)	477 (3,2)
Lettonie	463 (4,5)	483 (3,7)	486 (3,0)	482 (3,1)	---
Lituanie	---	---	486 (2,9)	477 (2,6)	479 (2,6)
Luxembourg **	446 (2,0)	493 (1,0)	490 (1,1)	489 (1,2)	490 (1,1)
Monténégro	---	---	399 (1,4)	403 (2,0)	410 (1,1)
Pologne	470 (5,5)	490 (2,5)	495 (2,4)	495 (2,8)	518 (3,6)
Qatar	---	---	---	---	376 (0,8)
République tchèque	498 (2,8)	516 (3,5)	510 (3,6)	493 (2,8)	499 (2,9)
Roumanie	---	---	415 (4,2)	427 (3,4)	445 (3,8)
Serbie	---	437 (3,8)	435 (3,5)	442 (2,9)	449 (3,4)
Slovaquie	---	498 (3,3)	492 (2,8)	497 (3,1)	482 (3,4)
Slovénie	---	---	504 (1,0)	501 (1,2)	501 (1,2)
Suisse *	529 (4,4)	527 (3,4)	530 (3,2)	534 (3,3)	531 (3,0)
Tunisie	---	359 (2,5)	365 (4,0)	371 (3,0)	388 (3,9)
Vietnam	---	---	---	---	511 (4,8)
OCDE	500 (0,7)	500 (0,6)	498 (0,5)	496 (0,5)	494 (0,5)

* Pays ayant totalement ou partiellement administré les tests du PISA en français.

Tableau 3. Résultats moyens des pays appartenant à l'OIF à la partie « culture scientifique » du PISA entre 2000 et 2012 (les erreurs d'estimation sont indiquées entre parenthèses)

	2000	2003	2006	2009	2012
Albanie	376 (2,9)	---	---	391 (3,9)	397 (2,4)
Autriche	519 (2,6)	490 (4,3)	511 (3,9)	494 (3,2)	506 (2,7)
Belgique *	496 (4,3)	509 (3,6)	510 (2,5)	507 (2,5)	505 (2,2)
Fédération Wallonie-Bruxelles **	467 (8,7)	483 (4,6)	486 (4,3)	482 (4,2)	487 (3,3)
Bulgarie	448 (4,6)	---	434 (6,1)	439 (5,9)	446 (4,8)
Canada *	529 (1,6)	527 (2,3)	534 (2,0)	529 (1,6)	525 (1,9)
Chypre	---	---	---	---	438 (1,2)
Croatie	---	---	493 (2,4)	486 (2,8)	491 (3,1)
Émirats arabes unis	---	---	---	---	448 (2,8)
Estonie	---	---	531 (2,5)	528 (2,7)	541 (1,9)
France *	500 (3,2)	511 (4,1)	495 (3,4)	498 (3,6)	499 (2,6)
Grèce	461 (4,9)	487 (4,8)	473 (3,2)	470 (4,0)	467 (3,1)
Hongrie	496 (4,2)	503 (3,3)	504 (2,7)	503 (3,1)	494 (2,9)
Lettonie	460 (5,6)	487 (5,1)	490 (3,0)	494 (3,1)	---
Lituanie	---	---	488 (2,8)	491 (2,9)	496 (2,6)
Luxembourg **	443 (2,3)	489 (2,5)	486 (1,1)	484 (1,2)	491 (1,3)
Monténégro	---	---	412 (1,1)	401 (2,0)	410 (1,1)
Pologne	483 (5,1)	501 (3,2)	498 (2,3)	508 (2,4)	526 (3,1)
Qatar	---	---	---	---	384 (0,7)
République tchèque	511 (2,4)	526 (4,3)	513 (3,5)	500 (3,0)	508 (3,8)
Roumanie	---	---	418 (4,2)	428 (3,4)	439 (3,3)
Serbie	---	434 (3,7)	436 (3,0)	443 (2,4)	445 (3,4)
Slovaquie	---	502 (4,3)	488 (2,6)	490 (3,0)	471 (3,6)
Slovénie	---	---	519 (1,1)	512 (1,1)	514 (1,3)
Suisse *	496 (4,4)	518 (5,0)	512 (3,2)	517 (2,8)	515 (2,7)
Tunisie	---	380 (2,7)	386 (3,0)	401 (2,7)	398 (3,5)
Vietnam	---	---	---	---	528 (4,3)
OCDE	500 (0,7)	503 (0,7)	500 (0,5)	501 (0,5)	501 (0,5)

* Pays ayant totalement ou partiellement administré les tests du PISA en français.

Le test PISA est administré dans la langue d'enseignement de l'établissement scolaire. Dans les pays multilingues, autant de versions linguistiques que de langues d'enseignement en vigueur ont été développées. Dans le cas de langues très minoritaires, la question d'inclure ces écoles a été discutée en termes d'échantillonnage (Adams et Wu, 2002, p. 60). Comme déjà évoqué, les pays recourant à une version francophone du PISA sont relativement peu nombreux. Dans la version 2009, cinq pays ont en effet administré, à des échantillons d'ampleur variée, l'épreuve PISA en français (tableau 4) : la Belgique, la Suisse, la France, le Luxembourg et le Canada, soit cinq pays totalement ou partiellement francophones.

Tableau 4. **Effectif des échantillons auxquels le PISA 2009 a été administré en français et proportion de la population des élèves de 15 ans auxquels cette version est destinée**

Pays	Nombre d'élèves ayant passé le test en français	% de la population d'élèves francophones de 15 ans
Belgique	3 148	44,04
Suisse	4 266	25,26
France	4 298	100
Luxembourg	1 035	22,87
Canada	5 619	22,66

En 2009, lorsqu'on compare les résultats aux différentes sous-échelles de compréhension dans les cinq pays ayant fait passer le test PISA en français, on peut noter que les résultats tendent à y être inférieurs sur l'échelle qui évalue la capacité à accéder et à retrouver de l'information. Au Canada, en Suisse et au Luxembourg, les scores pour cette sous-échelle sont significativement inférieurs à une ou deux autres sous-échelles de compréhension en lecture (tableau 5). Les questions les plus simples de cette composante du test requièrent de localiser une information explicitement présentée dans le texte, mais les questions les plus complexes de cette sous-échelle demandent que l'élève retrouve et combine des informations situées à différents endroits du stimulus⁸. Les résultats pour la sous-échelle «Accéder et retrouver» sont intéressants à examiner de près dans une optique prospective, car ce type de compétence est largement mobilisé dans des environnements comme Internet, où tout lecteur-navigateur est régulièrement appelé à faire converger des informations glanées au fil de ses recherches⁹.

8. Le terme «stimulus» est employé ici, car la nature du document sur lequel les élèves sont interrogés peut être très variable. Il peut s'agir aussi bien d'un texte continu que d'un tableau ou d'un schéma ou, encore, d'une combinaison de plusieurs types de documents.
9. À cet égard, notons que depuis 2009 un test optionnel permet aux pays d'évaluer les compétences des élèves de 15 ans sur ordinateur. D'abord optionnel, le test sur support électronique est devenu obligatoire en 2015 et il est amené à remplacer le test papier-crayon.

En 2009, les scores des francophones¹⁰ belges et luxembourgeois (tableau 5) sont inférieurs aux résultats internationaux (moyenne de l'OCDE: 495 points) sur cette sous-échelle. Les résultats des Français sont comparables à la moyenne internationale, et ceux des Suisses et Canadiens francophones sont supérieurs.

Tableau 5. **Résultats des élèves ayant passé les tests PISA 2000 et PISA 2009 en français aux trois sous-échelles de littératie** (les erreurs d'estimation sont indiquées entre parenthèses)

Pays	Accéder et retrouver		Intégrer et interpréter		Réfléchir et évaluer	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009
Belgique	476,4 (7,87)	483,9 (3,98)	481,6 (5,83)	489,6 (4,50)	465,6 (9,14)	491,6 (4,67)
Canada	526 (n. d.)	510,1 (3,56)	537 (n. d.)	516,3 (3,32)	533 (n. d.)	520,7 (3,30)
Suisse	517,9 (6,42)	516,4 (3,00)	516,3 (6,17)	525,9 (3,06)	500,0 (6,10)	525,1 (3,39)
France	514,9 (2,48)	491,6 (3,78)	505,6 (2,71)	497,2 (3,56)	496,2 (2,86)	495,2 (3,43)
Luxembourg	---	447,6 (3,31)	---	455,6 (3,05)	---	449,6 (3,16)
OCDE	498 (0,70)	495 (0,50)	501 (0,60)	493 (0,50)	502 (0,70)	494 (0,50)

n. d. : non disponible.

Source : Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004, p. 18 pour le Canada francophone (pour PISA 2000); calcul des auteurs pour les autres pays.

Les résultats aux différentes sous-échelles de compétences ont parfois nettement évolué depuis la première opération centrée sur la lecture. En 2000, les pays francophones européens se caractérisaient par des scores plus faibles (voire très faibles dans le cas de la Belgique) sur l'échelle « Réfléchir et évaluer ». Cette sous-échelle évalue la capacité des élèves à faire des liens entre les textes et les connaissances extérieures. Il s'agit par exemple de faire appel à des connaissances personnelles pour former une hypothèse cohérente avec les informations fournies par un texte. Certaines questions demandent également à l'élève de se positionner face aux choix d'un auteur. On demande ainsi aux élèves de donner leur avis sur les choix formels ou de contenu effectués par un auteur. Pour expliquer la relative faiblesse des pays francophones européens en 2000, faiblesse qui n'apparaît pas au Canada, on peut faire l'hypothèse d'une tradition de « respect » par rapport aux textes et aux auteurs qui confère à ces derniers un statut d'« intouchables ». Dans ces pays,

10. Nous utilisons dans ce texte le terme « francophone » à propos des élèves, bien qu'il s'agisse d'une simplification un peu rapide. Les élèves sont en fait des jeunes de 15 ans qui sont scolarisés en français et qui ont reçu une version francophone du test, en raison de la langue de scolarisation. Il peut naturellement s'agir d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou qui fréquentent, comme au Luxembourg, un système éducatif multilingue qui a soit opté pour une version francophone du test, soit laissé le choix aux élèves de la langue de test.

on peut supposer que, même si l'analyse textuelle est fréquente en classe, on demande rarement aux élèves de fournir une réponse personnelle par rapport à un texte, réponse impliquant à la fois un positionnement personnel et un étayage à partir des informations du texte.

Or, dans le domaine de la lecture, la compréhension est aujourd'hui définie comme un processus dynamique impliquant le lecteur, le texte et le contexte (Campbell, Kelly, Mullis, Martin et Sainsbury, 2001; Mullis, Kennedy, Martin et Sainsbury, 2006; Rosenblatt, 1978, 2004; Wilkinson et Son, 2011). Pour enseigner la compréhension, il faut guider les élèves dans cette dynamique de construction de sens qui les amène à voir que la signification ne réside pas uniquement dans le texte, mais est bien une construction opérée dans l'interaction texte-lecteur dans un contexte donné. « Le sens ne réside pas clé-sur-porte "dans" le texte ou "dans" l'esprit du lecteur, mais se manifeste ou commence à exister pendant la transaction entre le texte et le lecteur¹¹ » (Rosenblatt, 2004, p. 1063). Pour Rosenblatt, qui a proposé la théorie transactionnelle, un élément clé pour développer des activités de lecture en classe est la notion de « cross-fertilization », c'est-à-dire le renforcement mutuel des processus de lecture et d'écriture, et les échanges entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves entre eux, échanges au cours desquels les élèves partagent leurs « réponses » à partir d'un même texte. À partir de ces expériences collectives, les élèves « vont apprendre comment leur interprétation des mêmes signes diffère [...] et peuvent prendre conscience et être critiques de leurs propres processus de lecteurs¹² » (Rosenblatt, 2004, p. 1084).

Les données empiriques qui permettraient de mettre en rapport les évolutions des scores des francophones aux différentes sous-échelles de PISA entre 2000 et 2009 et les pratiques d'enseignement de la lecture ne sont malheureusement pas disponibles. Tout au plus est-il possible d'évoquer dans le cas des Belges francophones le « choc » qu'a constitué la contre-performance au test PISA 2000 dans le domaine de la lecture, à la suite duquel la lecture est devenue un centre de préoccupation pour de nombreux acteurs de l'enseignement. Dans le même temps, le pilotage du système éducatif a été renforcé et les évaluations externes ont été systématisées. La présence régulière dans les évaluations externes de questions relevant de la compétence « Réfléchir et évaluer », telle que définie dans le PISA, a sans doute contribué au développement de ce type de questionnement sur les textes dans l'enseignement/évaluation de la lecture en Belgique francophone.

Comme l'ont précisé Soussi, Broi, Moreau et Wirthner dès 2004, en considérant les résultats de l'enquête PISA 2000, il est « illusoire de croire qu'il suffit de prendre comme modèle ce qui se fait au Québec pour améliorer d'autres systèmes scolaires. Il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui la tendance des nouveaux plans d'études élaborés ces dernières années va dans le sens du modèle québécois: définition de

11. Notre traduction de: "The meaning does not reside ready-made 'in' the text or 'in' the reader's mind but happens or comes into being during the transaction between reader and text".

12. Notre traduction de: "will learn how their evocation from the same signs differ [...] and can become aware of, and critical of, their own processes as readers".

compétences (socles de compétences) et évaluation multiples présentées dans les programmes...» (p. 70).

Les facteurs motivationnels présentent généralement de bonnes corrélations avec les performances en lecture au niveau intranational et peuvent être considérés comme des leviers pédagogiques mobilisables au sein des classes. L'indice « Plaisir de lire », construit à partir d'items présentés sous forme d'échelle de Likert, mesure les attitudes des élèves à l'égard du livre et de la lecture (tableau 6). Les propriétés psychométriques de l'indice ne sont pas satisfaisantes sur le plan de la comparabilité internationale. En effet, les questions servant à la création de l'indice sont présentées aux élèves sous forme d'échelles de Likert. Or, il est aujourd'hui établi que ces échelles sont sujettes à des biais en fonction des styles de réponses (Kyllonen et Bertling, 2014; Yang, Harkness, Chin et Villar, 2010). Ces biais culturels, qui incluent la propension à l'acquiescence, la tendance à se positionner aux extrémités d'une échelle ou les phénomènes de désirabilité sociale, empêchent de comparer entre eux les indices moyens des différents pays. Par contre, le caractère cyclique du PISA permet de mesurer l'évolution des populations d'élèves de 15 ans dans chaque pays sur ce type d'indice. En termes d'attitudes à l'égard de la lecture, on observe une évolution assez semblable à celle décrite à propos des résultats cognitifs des élèves. Les élèves français, belges et canadiens testés en français y progressent, et les élèves suisses maintiennent leurs résultats.

Tableau 6. **Évolution sur l'échelle « Plaisir de lire »¹³ des élèves ayant passé le test PISA en français en 2000 et 2009**

Pays	Plaisir de lire 2000		Plaisir de lire 2009	
	Moyenne	Erreur	Moyenne	Erreur
Belgique	-0,14	0,03	-0,02	0,03
Canada	-0,08	0,02	0,07	0,02
Suisse	0,12	0,05	0,15	0,05
France	-0,06	0,02	0,01	0,03
Luxembourg	n. d.	n. d.	-0,07	0,03
OCDE	0,00	0,00	0,00	0,00

n. d. : non disponible.

Source : Calculs des auteurs pour la Belgique, la Suisse, la France et le Luxembourg. Calculs réalisés par l'équipe de P. Brochu (Conseil des ministres de l'Éducation) pour le Canada.

13. L'indice est établi à partir d'une estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables (Weighted maximum likelihood estimate, WLE) (Warm, 1989). La moyenne de l'indice est fixée à 0 pour l'ensemble des pays de l'OCDE, l'écart type est fixé à 1. Une moyenne positive au niveau d'un pays signifie qu'en moyenne dans ce pays les élèves font preuve d'attitudes plus positives qu'en moyenne au niveau international.

Qu'advient-il des élèves qui ne parlent pas le français à la maison dans les systèmes éducatifs francophones?

Il est souvent assez difficile de comparer les systèmes éducatifs par rapport au seul aspect de la langue d'enseignement. Ainsi, comme l'ont montré Monseur et Demeuse (2004), les résultats pour la lecture, du moins lors de la première enquête PISA, permettent de distinguer les élèves autochtones¹⁴ au sens de PISA des élèves de première génération¹⁵ ou des élèves allochtones¹⁶. Cependant, la distinction n'est pas toujours à l'avantage du groupe des élèves autochtones. Cela s'explique notamment par la nature des processus migratoires. Ainsi, dans les pays qui connaissent une immigration régulée par les besoins économiques nationaux, les élèves allochtones peuvent se montrer les plus performants s'ils parlent la langue d'enseignement à la maison (y compris même par rapport aux élèves autochtones qui parlent également la langue d'enseignement à la maison). C'est notamment le cas dans des pays anglophones comme la Nouvelle-Zélande, l'Australie ou les États-Unis d'Amérique, et même au Canada où la situation linguistique est plus complexe. Par contre, les pays francophones européens (France, Suisse, Luxembourg et Belgique) ne connaissent en principe pas ce type d'immigration¹⁷ et le statut d'immigré, même associé à l'usage de la langue d'enseignement à la maison, reste toujours défavorable par rapport aux résultats en lecture selon PISA 2000. Cette différence de sélectivité à l'entrée du territoire est aussi soulignée par l'OCDE (2004, p. 180), alors même que ce sont les mathématiques qui constituent l'objet principal de cette évaluation en 2003 :

Certains pays accueillent de fortes proportions d'immigrants chaque année et se montrent peu sélectifs à l'entrée du territoire. D'autres pays en revanche appliquent des politiques d'immigration nettement plus sélectives, ce qui limite les flux d'immigration. En outre, la priorité accordée au statut professionnel et au statut économique, social et culturel par rapport aux autres critères appliqués pour autoriser l'entrée sur le territoire des immigrants ou pour décider de leur naturalisation varie selon les pays. C'est ce qui explique pourquoi les populations immigrées appartiennent à des milieux plus favorisés dans certains pays que dans d'autres.

Ce n'est donc pas tant la proportion des immigrants qui détermine les résultats au PISA que leur statut socioéconomique et culturel, de même que leur bonne maîtrise de la langue d'enseignement.

14. Élèves nés dans le pays de l'évaluation dont au moins un des parents est né dans le pays.

15. Élèves nés dans le pays de l'évaluation dont les parents sont nés à l'étranger.

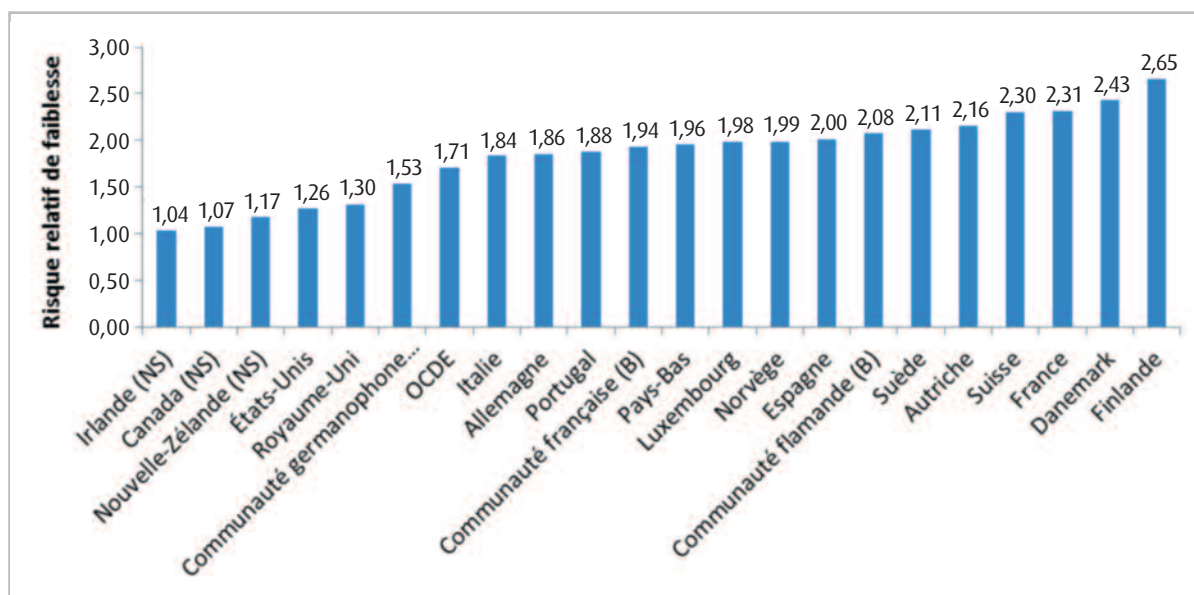
16. Élèves nés à l'étranger dont les parents sont nés à l'étranger.

17. La nature des migrations s'est transformée progressivement en Europe. Par exemple, en Belgique, « après le premier choc pétrolier, la décision prise en 1974 de mettre un terme à l'immigration de travail avait clairement conduit à une diminution du nombre d'immigrations étrangères, permettant même d'enregistrer un solde migratoire négatif pour la population étrangère en 1982 et 1983 ». Après cette date, l'immigration a pu reprendre sous deux formes différentes: la première est liée au « regroupement familial » et la seconde à l'immigration intra-européenne. À ces deux formes d'immigration s'en est ajoutée une troisième, liée à partir de 1989 à l'augmentation spectaculaire des demandeurs d'asile (Centre interfédéral pour l'égalité des chances/Centre fédéral migration, 2012, p. 8). Depuis les premières migrations, en dehors peut-être des migrations intra-européennes, y compris lorsqu'il s'agissait d'immigration de travail, ce sont surtout des populations moins qualifiées qui ont été accueillies, contrairement aux politiques d'accueil sélectif, par exemple, au Canada.

À côté de cet effet lié au statut des immigrés, certains systèmes semblent mieux que d'autres permettre aux élèves ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison de la maîtriser en réduisant les écarts de performances entre groupes d'élèves. Sans être des pays complètement francophones, «la Belgique et la Suisse figurent toujours [après prise en compte du niveau socioéconomique et éducatif des élèves] parmi ceux qui affichent les plus grandes disparités de score entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones» (p. 183).

La figure 1 exprime en termes de risque relatif la relation entre statut d'immigré et faiblesse scolaire (ici, en mathématiques). Il est frappant de constater que dans les pays anglo-saxons mentionnés ci-dessous, les immigrés n'encourent pas un risque plus élevé de faire partie du quartile des élèves les plus faibles que les natifs (différence non significative en Irlande, au Canada et Nouvelle-Zélande), ou que ce risque est modéré par rapport aux autres pays (différences significatives, mais faibles aux États-Unis et au Royaume-Uni). Pour les pays européens partiellement francophones, on note qu'en Belgique francophone et au Luxembourg les étudiants d'origine immigrée ont presque deux fois plus de risques que les natifs d'être en situation de grande faiblesse en mathématiques. Ce risque est plus aigu encore en Suisse et en France.

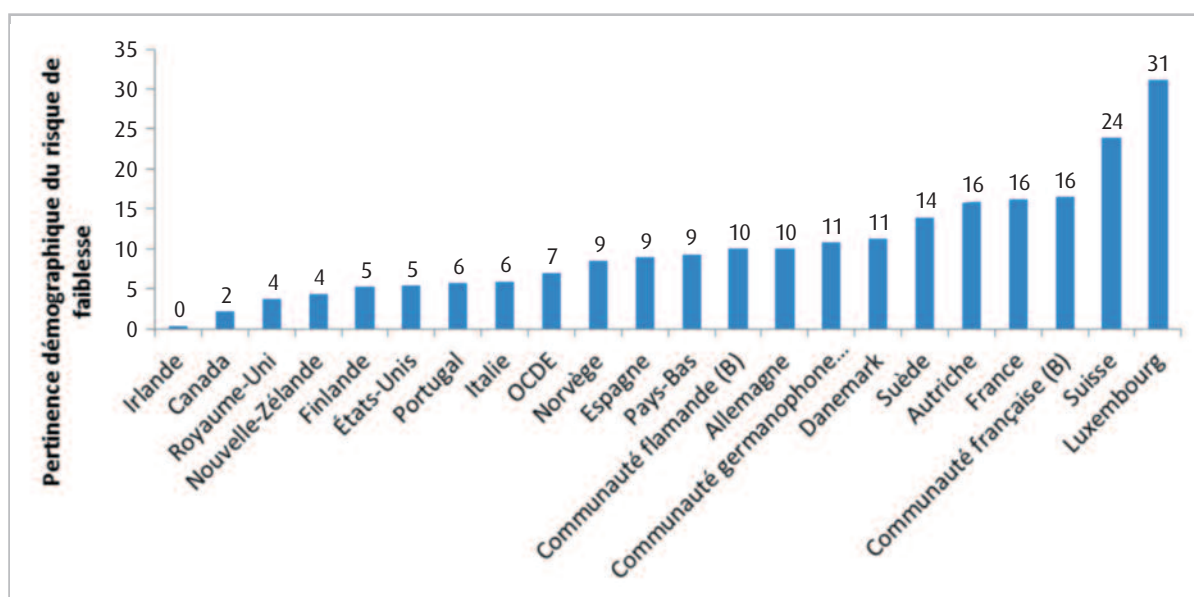
Figure 1. **Risque relatif pour les immigrés de faire partie du quartile inférieur des performances en mathématiques – PISA 2012 (OECD, 2013).** NS: non significatif.



La notion de risque relatif ne tient cependant pas compte de l'importance quantitative du groupe à l'étude. En Finlande, par exemple, les élèves d'origine immigrée sont un sous-groupe particulièrement à risque (figure 1). Cependant, ils constituent

une proportion relativement peu importante (3%) de la population des élèves de 15 ans. Le risque est donc élevé, mais le nombre de personnes concernées est plus limité que dans d'autres pays. C'est la raison pour laquelle l'OCDE a calculé la « pertinence démographique » de la vulnérabilité accrue des élèves immigrés (figure 2). «La pertinence démographique correspond à la réduction de la prévalence dans l'ensemble de la population qui résulterait de la réduction de la prévalence dans un sous-groupe (les élèves issus de l'immigration, par exemple) au même niveau que la prévalence dans le groupe non vulnérable (les élèves autochtones, en l'espèce)» (OCDE, 2011c, p. 488).

Figure 2. **Pertinence démographique du risque de faiblesse en mathématique des élèves d'origine immigrée – PISA 2012 (OECD, 2013).**



Ainsi, si des politiques éducatives parvenaient à ramener le niveau de risque de faiblesse en mathématiques qu'encourent les élèves immigrés au niveau du risque encouru par les élèves autochtones, la prévalence du risque au niveau de l'ensemble des élèves de 15 ans diminuerait plus qu'ailleurs dans les pays européens où le français est une des langues d'enseignement.

Conclusion

Les comparaisons entre systèmes éducatifs ne sont pas aisées, même si on se limite aux systèmes éducatifs qui scolarisent leurs élèves en français. Ces systèmes, qui ont été évoqués jusqu'ici, ne sont en effet pas identiques quant à l'organisation de leur enseignement et à l'utilisation du français dans le contexte scolaire. Le Luxembourg enseigne à tous les élèves dans trois langues différentes (français, allemand et luxembourgeois), dans des proportions variables, selon le niveau d'enseignement et les matières enseignées (Martin, Dierendonck, Meyers et Noesen, 2008)¹⁸. La France offre un système uniquement en français. La Belgique connaît en fait trois systèmes éducatifs, organisés de manière autonome, dans une seule langue (en dehors des possibilités d'immersion linguistique), sur des territoires parfois distincts, parfois identiques, comme à Bruxelles. Cette situation existe aussi au Canada, à travers ses différentes provinces (Churchill, 2003). La Suisse applique un principe de territorialité qui fixe la langue d'enseignement par commune lorsque le canton est plurilingue (à l'exception de Berne, la capitale fédérale).

Si l'on élargit l'étude à l'ensemble des pays qui s'identifient comme francophones, à l'intérieur de l'OIE, il devient très complexe d'effectuer des analyses robustes, d'autant qu'une majorité de pays ayant effectivement en usage le français au sein de leurs établissements scolaires, en particulier les pays francophones d'Afrique subsaharienne, ne participent pas (encore) au PISA, pour des raisons essentiellement financières.

Une analyse plus poussée serait donc bienvenue de manière à mieux apprécier, par exemple, la place qui est faite aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, notamment en matière de renforcement, ou les disparités qui peuvent exister entre les différents groupes linguistiques non francophones dans chaque système. Cette analyse serait avantageusement enrichie par la prise en compte de certains pays d'Afrique où le français est langue d'enseignement uniquement, que celui-ci soit introduit de manière très précoce ou plus tardive, après une première étape en langue(s) nationale(s). Pour réaliser ce type d'étude, il faudrait pouvoir mettre en rapport les résultats obtenus au PASEC et au PISA, ce qui est aujourd'hui encore impossible, en raison des méthodes et des objectifs très différents de ces deux études à large échelle.

18. Voir à ce sujet, pour plus de précisions, le site du ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise/index.html>) consulté le 21 août 2014.

Références bibliographiques

- ADAMS, R. et WU, M. (dir.) (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris : OCDE.
- CAMPBELL, J. R., KELLY, D. L., MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O. et SAINSBURY, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001* (2^e éd.). Chestnut Hill, MA : Boston College.
- CENTRE INTERFÉDÉRAL POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES/CENTRE FÉDÉRAL MIGRATION (2012). *Migrations et populations issues de l'immigration en Belgique*. Chapitre 2. Les flux d'immigration et d'émigration depuis et vers la Belgique. Bruxelles : Centre interfédéral pour l'égalité des chances/Centre fédéral migration. Récupéré le 21 août 2014 de http://www.diversite.be/diversiteit/files/File/migratiedossier/Ch2.FluxMigrationLegale.STATDEM.dec2012.FR_SANS%20RENOIS.pdf
- CHURCHILL, S. (2003). *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CUSSO, R. (2007). SAQMEQ, PASEC, PISA... : les enquêtes sur les acquis des élèves et les politiques de mondialisation. Dans F. Cros et A. Bon (dir.), *Les évaluations au niveau international : impacts, contradictions et incertitudes* (p. 83-95). Sèvres : CIEP.
- DEMEUSE, M. (2012). Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable. *Diversité (Ville École Intégration)*, 169 (juillet), 39-44.
- KYLLONEN, P. C. et BERTLING, J. P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. Dans L. Rutkowski, M. von Davier et D. Rutkowski (dir.), *Handbook of International Large-Scale Assessment Data Analysis*. Londres : Chapman and Hall/CRC.
- MARTIN, R., DIERENDONCK, C., MEYERS, C. et NOESEN, M. (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.ù
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2012). *PISA 2009. Résultats de la performance des élèves du Nouveau-Brunswick francophone*. Fredericton : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Direction de la mesure et de l'évaluation.
- MONSEUR, C. et DEMEUSE, M. (2004). Quelques réflexions méthodologiques à propos des enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation. *Politiques d'éducation et de formation : Analyses et comparaisons internationales*, 11, 37-54.

- MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O. et SAINSBURY, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* (2^e éd). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences, des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: OCDE.
- OCDE (2007). *Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 2: Données*. Paris: OCDE.
- OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009: Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (vol. I). Paris: OCDE.
- OCDE (2011b). *Résultats du PISA 2009: Élèves en ligne. Technologies numériques et performance* (vol. VI). Paris: OCDE.
- OCDE (2011c). *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (vol. I). Paris: OCDE.
- OECD/UNESCO-UIS (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2005a). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2005b). *PISA 2003 Data Analysis Manual*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed* (vol. II). Paris: OECD.
- ROSENBLATT, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. Dans R. B. Ruddel et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5^e éd.). Newark, DE: International Reading Association.
- SOUSSI, A., BROI, A. M., MOREAU, J. et WIRTHNER, M. (2004). *PISA 2000: La littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*. Neuchâtel, Suisse: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- WARM, T.A. (1989). Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450.

- WILKINSON, I. A. G. et SON, E. H. (2011). A dialogic turn in reseach on learning and teaching to comprehend. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje et P. Afflerbach (dir.), *Handbook of Reading Research* (vol. IV, p. 359-387). New York et Londres : Routledge.
- YANG, Y., HARKNESS, J. A., CHIN, T.-Y. et VILLAR, A. (2010). Response styles and cultures. Dans J. A. Harkness, M. Braun, B. Edwards, T. P. Johnson, L. Lyberg, P. Ph. Mohler, P.-E. Pennell et T. W. Smith (dir.), *Survey Methods in Multinational, Multiregional and Multicultural Contexts* (p. 203-233). Hoboken, NJ : Wiley & Sons.