

UN PLAISIR À LIVRE OUVERT ? L'évaluation du plaisir de lire dans le PISA

Daniel Bart, Bertrand Daunay
Théodile-CIREL (équipe d'accueil 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

« Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? » s'interrogeait en 2011 l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), avec toute la gravité d'une puissante institution internationale. Préoccupante question assurément, d'autant qu'au-delà de considérations sur l'éthique de l'École, elle touche aussi à son efficacité, tant « la lecture quotidienne par plaisir » est « associée à une amélioration des performances en classe et des compétences en lecture à l'âge adulte » (OCDE, 2011a, p. 4).

L'importance que l'OCDE déclare accorder au plaisir de la lecture provient des enquêtes qu'elle diligente dans le cadre des cycles successifs du PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves¹, destiné à évaluer les compétences des élèves de 15 ans à partir d'épreuves construites de façon relativement indépendante des niveaux des cursus scolaires et des contenus des programmes, dans trois domaines principalement : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Or, depuis le premier cycle du PISA, en 2000, l'OCDE tente d'évaluer le gout, l'intérêt ou le plaisir des élèves de 15 ans dans ces trois

1. En anglais, l'acronyme est le suivant : Programme for International Student Assessment. On est loin d'une traduction littérale : cela s'explique par le fait que les responsables du programme ont voulu privilégier l'acronyme, dont la sonorité sonne si bien qu'il est devenu comme un nom propre, voire comme un surnom, un petit nom, qui le rend familier à chacun... C'est pourquoi l'on parle souvent de PISA, en oubliant à quoi renvoie le *P* initial, qui veut dire *programme*. Dans cet article, nous rétablissons le sens de l'acronyme et nous utiliserons l'article défini pour évoquer *le* PISA, comme, du reste, dans ses premières publications.

domaines, et particulièrement en compréhension de l'écrit, où sont établies des relations entre ces facteurs et les performances des élèves.

Cet article² se propose d'étudier l'approche du plaisir de la lecture dans cette enquête en examinant les données publiques issues des rapports du PISA³. Nous chercherons à montrer comment le programme construit la notion de plaisir et l'évaluation de ce dernier ainsi que les pistes d'intervention qui sont suggérées en la matière au vu des résultats obtenus dans ces enquêtes. Notre analyse sera critique, car, au rebours de l'adhésion sans nuance que suscite souvent ce programme, elle poursuit l'objectif de faire apparaître que le discours du PISA, qui comporte tous les atours de la rationalité scientifique, repose *in fine* sur un traitement miraculeux des questions qui sont en jeu dans l'évaluation du plaisir de la lecture.

1. UN MIRACLE THÉORIQUE : LES SAVOIRS D'ÉVIDENCE DU PISA SUR LA LITTÉRATURE, LA COMPRÉHENSION, L'ÉVALUATION

Entrer dans la logique du discours du PISA concernant le plaisir suppose de faire ressortir au préalable la conception de la littérature, de la compréhension et de l'évaluation qui préside aux tests du programme, dans laquelle la notion de plaisir est enchâssée. Plutôt que de tenir un propos théorique général et abstrait sur la question, nous centrerons notre attention sur un exemple particulier, qui nous semble représentatif, en ce qu'il permet, même s'il pose des problèmes spécifiques, d'illustrer la manière concrète dont le PISA s'empare de la littérature pour en évaluer la compréhension des élèves et le plaisir qu'ils y prennent⁴.

L'exemple que nous avons choisi est un extrait d'une unité⁵ que nous avons tirée du rapport de publication des résultats du PISA 2009 (OCDE, 2011b, p. 110-112)⁶. Nous ne donnons ci-dessous qu'une illustration de l'unité avec la première question⁷ :

2. Rédigé en 2015, année de mise en œuvre du sixième cycle du PISA.

3. Cette précision concernant le caractère public des données sur lesquelles notre étude repose, provient de ce qu'une partie du matériel d'évaluation du PISA (notamment les cahiers de test des élèves) reste confidentielle. Nous n'avons pas pu obtenir de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation Nationale en France (qui est le Centre national du PISA pour la France), l'accès à des documents de ce type (guides de correction fournis aux correcteurs, cahiers d'élèves remplis, etc.). Il a en effet été répondu à notre demande effectuée en mars 2014 que notre entrée didactique pour l'analyse des tests du PISA, pour intéressante qu'elle fût, était bien étroite par rapport aux enjeux du programme et qu'au regard des moyens contraints de la DEPP, il était impossible de donner suite à notre requête.

4. En réalité, il ne saurait s'agir de traiter ici de l'ensemble des questions qui concernent l'évaluation de la compréhension d'un texte littéraire dans le PISA, car elles sont innombrables. Nous nous permettons de renvoyer à des études que nous avons réalisées à partir d'autres items concernant cette question (Bart & Daunay, 2015a et b).

5. Dans la méthodologie du PISA, une unité correspond à un document « stimulus » (texte, graphique, schéma, tableau, etc.) et à un ensemble de questions s'y rapportant (OCDE, 1999, p. 59). Ces questions sont catégorisées comme items. Chaque unité est désignée par un titre.

6. Cette unité avait été donnée lors du premier cycle du PISA (en 2000), mais c'est dans les documents concernant l'évaluation de 2009 qu'elle a été rendue publique et commentée.

7. Il est possible de prendre connaissance des autres items de l'unité rendus publics dans OCDE (2011b, p. 111-112).

L'AVARE ET SON LINGOT OR

Une fable d'Ésope

Un avare vendit tout ce qu'il possédait et acheta de l'or, qu'il enterra dans un trou tout près d'un vieux mur. Chaque jour, il venait le regarder. L'un de ses ouvriers remarqua son manège et décida d'épier ses allées et venues. L'ouvrier découvrit rapidement le secret du trésor caché, creusa le sol, tomba sur l'or et le déroba. L'avare, lors de sa visite suivante, trouva sa cachette vide, il s'arracha les cheveux et se répandit en lamentations. Un voisin, le voyant terrassé par la douleur et en apprenant la cause, lui dit : « Je vous en prie, ne vous plaignez pas ainsi ; allez plutôt chercher une pierre, placez-la dans le trou et imaginez que l'or est toujours là. Cela vous sera tout aussi utile ; car lorsque l'or était dans le trou, vous ne le possédiez pas puisque vous n'en aviez pas le moindre usage ».

Servez-vous de la fable « L'Avare et son lingot or » de la page précédente pour répondre aux questions suivantes.

Question 1 :

Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la succession des événements dans le texte.

- L'avare décida de convertir tout son argent en or.
- Un homme déroba l'or de l'avare.
- L'avare creusa un trou et y cacha son trésor.
- Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre.

Figure 1. Un extrait de l'unité du PISA « L'avare et son lingot d'or » en compréhension de l'écrit (OCDE, 2011b, p. 110)

Cette question, la première de l'unité, demande aux élèves de rétablir « la succession des événements dans le texte ». Selon le PISA, cette tâche se justifie au regard d'une caractéristique des narrations : demander « aux élèves de classer une série d'évènements dans l'ordre chronologique dans lequel ils se sont déroulés dans le récit est approprié » car, apprend-on, « les narrations sont définies comme des textes qui décrivent les propriétés des objets dans le temps et qui répondent à la question "Quand ?"⁸ » (OCDE, 2011b, p. 110).

Avant de régler d'une aussi magistrale manière la question, qu'on avait crue plus complexe, du *type de texte*⁹, le PISA s'était attaqué à celle du *genre*, en des termes non moins définitifs (*ibid.*) :

8. On découvre néanmoins quelques pages plus loin (OCDE, 2011b, p. 114) une autre approche, semble-t-il, de la narration, à propos d'une pièce de théâtre de Ferenc Molnár, choisi pour une autre unité. Le PISA indique que ce « texte se classe dans la catégorie des textes de narration, car ce thème est abordé dans le cadre de la pièce de théâtre ». Précisons que les personnages de la scène s'interrogent sur la manière de commencer une pièce. Voilà une manière assez simple de régler un débat ancien (rappelé par Adam, 1992, p. 170) entre les tenants du narratif et du conversationnel pour caractériser le dialogue théâtral...
9. Dans le PISA (OCDE, 2011b, p. 41), la catégorie « type de texte » (« text type », OECD, 2010a, p. 38) renvoie, conformément aux approches typologiques de naguère, à « la structure rhétorique des textes » : outre la « narration » on trouve comme types la « description (en réponse à la question "Qu'est-ce que...?") », l'« information (en réponse à la question "Comment...?") », l'« argumentation (en réponse à la question "Pourquoi...?") », « l'instruction (pour donner des instructions) » ou encore la « transaction (pour échanger des informations) »...

La fable est un genre littéraire apprécié et respecté dans de nombreuses cultures [...]. [Les fables] sont courtes, indépendantes et moralement instructives, et elles résistent à l'épreuve du temps [...]. Leur ton piquant, souvent acerbe, peut agréablement surprendre les adolescents blasés de 15 ans. L'AVARE ET SON LINGOT D'OR est une fable typique, car elle décrit et caricature une faiblesse humaine dans un récit concis d'un seul paragraphe.

Reconnaissons le mérite du PISA, qui nous ramène, après des siècles de discussions spéculatives sur les genres, à ce bon sens pragmatique et qui, sans s'encombrer d'étayage théorique, nous informe, en plus des vérités de la vie (les adolescents de 15 ans sont blasés¹⁰), des caractéristiques de la fable, tant sur le plan formel (*courte, indépendante*, elle est un *récit concis* au ton piquant et acerbe) que thématique (*morale instructive, elle décrit et caricature une faiblesse humaine*)¹¹.

Une telle définition du genre de la fable permet de considérer celle d'Ésope comme *une fable typique*. De fait, si le PISA peut envisager une certaine relativité culturelle (dire que *de nombreuses cultures apprécient et respectent* le genre de la fable, ce qui suggère que ce n'est pas le cas de toutes, est une manière d'évoquer les contextes de réception de la fable), il est nécessaire, dans la logique de l'entreprise d'évaluation internationale, de ne point trop relativiser la chose tout de même et d'envisager *la fable* comme intemporelle et dénuée de frontières : malgré l'emploi de « plusieurs expressions démodées » (*ibid.*), Ésope parle bien à l'adolescent blasé d'aujourd'hui¹² dans une conception de la littérature qui en fait l'expression éternelle de l'humain, en évacuant tout contexte historique, géographique, culturel, linguistique, social. En effet, la littérature et, plus spécifiquement, les fables, « résistent à l'épreuve du temps ». Elles résistent visiblement aussi à l'épreuve de l'espace et des langues, dans la mesure où elles ont un *style* à ce point caractéristique qu'il est possible de dire que « les traducteurs ont été priés de reproduire le style de fable des versions sources » (OCDE, 2011b, p. 110)¹³...

10. Le mot français *blasé* est également dans la version anglaise du rapport (OECD, 2010a, p. 104).

11. Ces caractéristiques expliquent le fait, semble-t-il, que « les épreuves de compréhension de l'écrit ont souvent recours aux fables » (*ibid.*). Observons ici une particularité de cette unité : en général, le PISA évite l'usage d'un métalangage en vertu de son choix de ne pas tester les connaissances identifiées comme disciplinaires (cf. Bart & Daunay, 2015a) ; l'usage du terme *fable* dans le texte même donné aux élèves est à cet égard intéressant à observer.

12. Ce type d'assertion, qui pourrait passer pour une plaisanterie, est assez typique du PISA : par exemple, à propos de *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, l'OCDE (2012a, p. 200) signale que « bien que le roman ait été écrit en 1931, les thèmes qu'il aborde restent familiers car liés à l'humanité ». Par exemple encore : le cadre d'évaluation du PISA 2009 précise, à propos d'un extrait de *Cent ans de solitude*, que « le cadre historique et géographique de ce passage est exotique pour la plupart des élèves » tandis que les « réactions des personnages [...] sont à la fois intrigantes et familières sur le plan humain. » (OCDE, 2012a, p. 47).

13. Notons que ce *style* est caractérisé, outre la dimension « démodée » déjà évoquée, par le « registre plutôt formel » du texte (*ibid.* ; cf. aussi p. 111 et 112), sans qu'il soit dit nulle part ce que le PISA entend par *registre* ni ce qu'est un registre *formel*. On trouve une remarque de même nature concernant un autre texte de l'Antiquité, une des sources d'inspiration pour le PISA : à propos de l'unité « La démocratie à Athènes » qui comporte un extrait adapté d'*Histoire de la guerre du Péloponnèse* par Thucydide, le PISA relève que « le langage est abstrait et le registre est soutenu, en particulier la façon de rendre le style de Thucydide. » (OCDE, 2012a, p. 55). Mais le programme se veut rassurant sur ce dernier point (*ibid.*) : « Il est raisonnable de penser que la plupart des élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire sont assez familiarisés avec l'histoire en tant que concept et ont une notion – même si elle n'est pas nécessairement structurée – de ce qu'est la

Tous ces aspects¹⁴, pourtant, semblent ne pas cadrer avec la logique que le PISA promeut comme justification de sa démarche, à savoir la prise en compte d'un réel contextualisé pour évaluer les compétences situées des individus. En effet, le programme peut, paradoxalement, construire la quasi transparence et permanence (linguistique, pragmatique, interprétative, etc.) du texte littéraire et, dans le même temps, insister sur l'originalité que constitue son évaluation de compétences relevant de situations personnelles et collectives « authentiques », conception qui se fonde sur la notion de littéracie (cf. Bart, 2014)¹⁵.

C'est dans cette revendication d'une approche contextualisée des compétences que l'on va justement voir apparaître la notion de plaisir du lecteur comme l'un des rouages de la compréhension. Voici en effet une des définitions données de la compréhension de l'écrit par le programme (OCDE, 2012a, p. 23) :

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. 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.

Le plaisir prend précisément place, dans cette conception, comme composante de cette idée d'*engagement* du lecteur, notion qui apparaît pour la première fois lors du cycle 2009 du PISA (*ibid.*, p. 24)¹⁶ :

La notion d'engagement recouvre la motivation à lire et se compose d'une série de caractéristiques affectives et comportementales, dont l'intérêt que le lecteur porte à la lecture, le plaisir qu'elle lui procure, le sentiment qu'il a d'exercer un certain contrôle sur ce qu'il lit, sa sensibilisation à la dimension sociale de la lecture, et ses différentes pratiques et habitudes de lecture.

On trouve ailleurs (OCDE, 2011b, p. 39) quelques précisions à cet égard :

Dans cette définition de la compréhension de l'écrit, le verbe *s'engager* renvoie à la motivation à l'idée de lire. Nombreux sont les individus qui ne lisent que parce que certaines tâches les y obligent. Toutefois, certains individus peuvent aussi lire (parfois) par plaisir et par intérêt. Certains individus ne lisent que ce que d'autres – enseignants, employeurs, pouvoirs publics – leur imposent, alors que d'autres lisent aussi ce qu'ils choisissent de

démocratie. » À supposer même que la démocratie dont parle Thucydide ait quelque chose à voir avec les démocraties représentatives dans notre monde actuel, une telle affirmation aurait probablement pu être discutée pour certains pays participant au PISA...

14. Pour mieux apprécier les limites d'un tel discours sur la fable d'Ésope, qui ne donne à voir aucun étayage scientifique, on peut se reporter, parmi l'abondante littérature sur Ésope, à la longue introduction à l'ouvrage de Kurke (2011), qui fait le point sur de nombreuses questions, de l'existence d'Ésope à la constitution du corpus ésopique, de l'hétérogénéité des textes qui lui sont rattachés aux traits déterminant la fable comme narration... Merci à Anne de Cremoux pour son aide précieuse dans l'exploration de la littérature théorique sur Ésope.
15. Cette alliance de deux exigences contraires (décontextualisation de la littérature et contextualisation des compétences de lecture) est en fait nécessaire à l'entreprise statistique d'évaluation mondiale des compétences de compréhension des élèves, quand elle porte sur la littérature, mais on voit bien, à l'examiner, que ce paradoxe est l'un des points de fragilité du PISA (cf. Bart, 2014 ; Bart & Daunay, 2015a).
16. Observons le ton prescriptif, juste avant cette citation, sur lequel nous reviendrons plus loin : « C'est donc un objectif de l'éducation non seulement d'amener les élèves à un bon niveau de compétence en lecture, mais aussi de cultiver leur engagement dans la lecture. » (OCDE, 2012a, p. 24).

lire. En d'autres termes, l'engagement dans la lecture varie selon les individus, au même titre que la place que tient la lecture dans leur vie.

Comme assez souvent, de telles assertions sont présentées sur le ton de l'évidence, comme le fruit d'un bon sens partagé, même si elles sont étayées théoriquement¹⁷ ; en fait, cet étayage se fonde sur des références – essentiellement anglophones et psychologiques (OCDE, 2012a, p. 22 sq.)¹⁸ – qui ne sont pas discutées ni mises en relation avec d'autres savoirs (psychologiques, mais aussi sociologiques, didactiques, etc.) qui auraient pu rappeler la complexité de ces questions. Ce n'est pas là le moindre ressort du miracle théorique que nous croyons pouvoir déceler dans le discours du PISA, particulièrement quand il est question de l'évaluation de la compréhension de textes littéraires.

2. UN MIRACLE MÉTHODOLOGIQUE : DU PLAISIR DÉCIDÉ PAR L'AUTEUR AU PLAISIR DÉCLARÉ PAR LE LECTEUR

On a vu, dans les remarques sur l'*engagement* en lecture, apparaître le *plaisir* comme un élément central. Venons-en donc au fait : qu'en est-il du plaisir de la lecture (et de son évaluation) dans cette unité ? En fait, il n'en est pas question... On pourrait s'attendre, au vu de ce qui précède, à ce que le programme tente d'évaluer le plaisir effectif que les élèves pourraient prendre à lire les textes et morceaux choisis qui leur sont proposés dans l'évaluation et même, dans la logique statistique du PISA, à rendre compte des variations des réussites des élèves au regard de cet éventuel plaisir de lecture évalué. Par exemple, pour reprendre notre fable d'Ésope, on pouvait s'attendre à ce que des questions du test vérifient l'intuition du PISA, pour qui, on s'en souvient, « leur ton piquant, souvent acerbe, peut agréablement surprendre les adolescents » (OCDE, 2011b, p. 110).

Mais cela n'est pas le cas ici et il semble, à notre connaissance en tout cas, que ce ne soit jamais le cas : on ne voit pas, dans les items du PISA, de questions demandant l'avis des élèves sur ces considérations ou visant à évaluer leur perception de ce qui peut être ici identifié comme des ressorts du plaisir. Du reste, s'agissant de « l'intention du lecteur lorsqu'il aborde les textes », qui sera l'objet de l'évaluation des compétences, il n'est pas question de prendre du plaisir mais de « localiser et extraire des informations », « intégrer et interpréter ce qu'il lit », « réfléchir et évaluer » (2011b, p. 41). Les questions de « compréhension » s'intéressent donc plus au contenu « factuel » tandis que les dimensions esthétiques ou thématiques des morceaux choisis qui pourraient être vecteurs du plaisir de lire ne semblent pas traitées en tant que telles.

La notion de plaisir n'apparaît en fait, dans la construction des exercices auxquels sont soumis les élèves, que dans le travail de catégorisation des situations et pratiques de lecture par le PISA, qui distingue les « lectures à des fins personnelles », les « lectures à usage public », « les lectures à des fins éducatives » et les « lectures à des fins professionnelles » (OCDE, 2012a, p. 26). Il faut encore

17. Ce qui n'est pas toujours le cas, on l'a vu.

18. La liste des références bibliographiques pour le domaine de la compréhension de l'écrit du PISA 2009 est disponible dans OCDE (2012a, p. 74-77).

préciser que ces situations ne sont pas celles qui concernent le lecteur, mais les situations prévues, selon le PISA, par les auteurs... Ainsi, les textes littéraires sont rangés dans « la catégorie des lectures à des fins personnelles » car « leurs auteurs les ont (vraisemblablement) écrits dans le but d'intéresser leurs lecteurs et de leur procurer du *plaisir* » (OCDE, 2012a, p. 26). Il nous faut comprendre que c'est le cas par exemple de la fable d'Ésope, puisqu'elle est caractérisée comme relevant d'un « genre littéraire » (OCDE, 2011b, p. 110), sans que soit simplement évoquée aucune des nombreuses interrogations que soulève ce choix et qui, en l'occurrence, peuvent laisser perplexe : s'il est difficile de prêter une « intention » à Ésope, personnage mal connu¹⁹, on peut certes supposer une intention à chacun des auteurs réels des innombrables versions – orales puis écrites – de cette fable, mais peut-on supposer une intention de *plaisir* à l'élaboration d'une fable du corpus ésopique ? Et, si on l'admet, peut-on simplement imaginer qu'il puisse s'agir du *plaisir* comme nous l'entendons – si tant est que, selon les milieux sociaux, les traditions nationales et les croyances religieuses, nous entendions tous la même chose sous ce mot²⁰ ?

Du reste, on pourrait discuter une catégorisation des situations de lecture, où le « compte rendu d'un match » n'est pas classé dans ces lectures à des fins personnelles (censées écrites pour donner du plaisir) mais dans les « lectures à usage public » (*ibid.*). Une fiche de randonnée sera bien affectée aux lectures privées mais non pas pour le plaisir ou l'intérêt que son auteur aurait pu vouloir susciter chez des randonneurs mais au motif que ce document « est supposé être lu par des personnes pour leur propre information » (OCDE, 2012a, p. 205-206). Par contre, le plan des rayons d'une bibliothèque sera lui considéré comme relevant d'une lecture publique car il concerne les « activités d'une communauté (une bibliothèque) et suppose donc un contact anonyme²¹ avec le lecteur » (OCDE, 2012a, p. 174).

On le voit : il n'est pas aisé de saisir les contours des situations de lecture²² et le sens de la notion de plaisir de lecture dans cette démarche n'est pas vraiment précisé, si ce n'est en tant que plaisir présupposé, attaché au texte en fonction d'un projet attribué à un auteur par rapport à un lecteur. Ce miracle de la transmutation d'une intention auctoriale en un effet lectoral est à mettre en relation avec l'enjeu essentiel du test : de même que nous avons vu le discours du PISA construire une relative permanence du texte littéraire, le test vise ici à reconstruire une certaine

19. Qu'un Ésope ait un jour existé est possible, mais son existence a toujours été et reste discutée (cf. Kurke, 2011) ; en fait, il est vraisemblable que l'Ésope que nous connaissons soit un personnage reconstruit par la tradition, notamment à partir de traits issus des fables qui lui ont été attribuées ultérieurement, et qui ont été élaborées à des époques diverses : c'est là une pratique courante des vies exemplaires de nombreux auteurs de l'Antiquité. Assez curieusement, alors que le PISA fait souvent l'impasse, dans les informations données aux élèves testés, sur le nom de l'auteur, ce dernier apparaît dans le texte même de l'unité lorsque son existence est sujette à caution...

20. On voit ainsi se déployer dans les textes du PISA une conception naïve de la lecture-plaisir, dont est passée sous silence la construction historique – et en partie scolaire : cf. Chartier, Hébard (1989/2000, p. 354 sq. notamment) et Nonnon (2012, p. 11-14).

21. Cette affirmation est assez interrogante puisque le PISA promeut par ailleurs le développement de certaines formes de sociabilité autour des livres notamment dans les bibliothèques (OCDE, 2012b).

22. La construction de la catégorisation n'est pas beaucoup plus claire dans le domaine de la culture scientifique, où sont évoquées trois « situations personnelles, sociales ou mondiales » (OCDE, 2012a, p. 135), tandis que, pour les mathématiques, on apprend dans un autre rapport (OCDE, 2013, p. 41) que la contextualisation des problèmes (scientifique, sociétale, personnelle et professionnelle) de l'unité peut être dans certains cas (rares) distincte de celle des items qu'elle comporte.

uniformité et une certaine stabilité d'une compétence de compréhension par-delà les types de textes, les modes de questionnement ou les formes de lecture – qui sont constituées à priori, au lieu qu'en soit explorée la variabilité effective. Cela explique sans doute que n'ayons pas pu trouver, dans les résultats du PISA 2009 (OCDE, 2011b), l'évaluation des différences de performances des élèves établies selon cette catégorisation des textes et selon que ces derniers sont censés ou non « procurer du plaisir ».

Voilà donc les élèves deux fois évacués dans la question du plaisir de la lecture telle qu'elle est traitée par le test : d'une part parce qu'il ne leur est pas demandé de se prononcer sur le plaisir qu'ils pourraient prendre à la lecture de la fable ; d'autre part parce que ce n'est pas le plaisir pris par le lecteur mais le plaisir prêté aux intentions de l'auteur qui prime. En fait, la question du plaisir du lecteur, dans le PISA, se joue ailleurs : elle se joue dans l'utilisation du questionnaire « contextuel » d'une trentaine de minutes auquel sont soumis les élèves à la suite des deux heures de test (OCDE, 2012a, p. 236-246). Ce questionnaire vise à recueillir des informations sur le milieu socioculturel de ces élèves de 15 ans, leur structure familiale, leurs projets scolaires et professionnels, leurs opinions sur l'école et les apprentissages, etc. mais il est aussi « destiné à recueillir des informations sur la situation personnelle des élèves, leurs habitudes de lecture et leurs attitudes à l'égard de la lecture, ainsi que leur motivation et leur engagement » (OCDE, 2011b, p. 27).

La figure 2 ci-dessous en présente un extrait relatif au temps quotidien de « lecture par plaisir²³ » :

Lecture par plaisir	
Q23	À peu près combien de temps passez-vous en général à lire pour votre plaisir ? (Ne cochez qu'une seule case.)
	Je ne lis pas pour mon plaisir. <input type="checkbox"/> ₁
	30 minutes ou moins par jour. <input type="checkbox"/> ₂
	Plus de 30 minutes mais moins de 60 minutes par jour. <input type="checkbox"/> ₃
	une à deux heures par jour. <input type="checkbox"/> ₄
	Plus de deux heures par jour. <input type="checkbox"/> ₅

Figure 2. Un extrait du questionnaire « contextuel » aux élèves du PISA 2009 (OCDE, 2012a, p. 241)

Avec un aplomb méthodologique qui tient du miracle là encore, le PISA, à partir des réponses obtenues à cette question relative à un temps de lecture pour le plaisir *déclaré*, tient un discours sur le plaisir effectif des élèves, sans précaution particulière²⁴ : s'il est question « d'élèves qui déclarent lire quotidiennement pour le

23. Observons qu'aucune discussion n'est ouverte concernant le problème du statut accordé aux différentes formes de lecture : aucune distinction n'est faite entre la lecture de textes et celle des petits mots, textos, courriels, messages et autres.

24. Un des rapports du PISA 2009 précise toutefois : « La plupart des indicateurs sur l'engagement des élèves dans la lecture [...] sont dérivés des déclarations des élèves. Une certaine marge d'erreur n'est pas à exclure, car il est demandé aux élèves d'évaluer rétrospectivement leur degré d'engagement dans la lecture » (OCDE, 2011c, p. 32).

plaisir » (OCDE, 2010, p. 24) ou qui « avouent²⁵ ne pas lire par plaisir » (*ibid.*, p. 14), le reste du temps, la modalisation disparaît et il est question des élèves qui lisent par plaisir, comme dans le tableau qui établit le « pourcentage d'élèves lisant par plaisir » (OCDE, 2011c, p. 68).

Mais il est peut-être plus remarquable encore de fournir ce tableau sans aucun commentaire sur le fait que, excepté la Grèce, la Turquie, le Mexique et la Hongrie, tous les pays de l'OCDE se trouvent dans la deuxième partie du classement, à la suite de la Lettonie et de l'Azerbaïdjan, ou qu'aux premiers rangs des « élèves lisant par plaisir » se trouvent le Kazakhstan (plus de 90% des élèves), l'Albanie, Shanghai, la Thaïlande, le Kirghizistan et l'Indonésie²⁶ et aux derniers rangs, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche et le Liechtenstein (moins de 50% des élèves y liraient par plaisir). La curiosité du lecteur ne trouvera aucune piste d'explication possible à ces résultats, sinon peut-être cette indication quelques pages auparavant (*ibid.*, p. 32) :

Abstraction faite des erreurs de mesure, des différences culturelles dans l'image de soi peuvent influencer sur les résultats nationaux des indices d'engagement dans la lecture et de stratégies d'apprentissage [...]. La littérature est unanime : les biais, liés à la désirabilité sociale, à l'assentiment et au choix de la réponse extrême, sont plus courants dans les pays pauvres que dans les pays riches, car le milieu socioéconomique et le niveau d'instruction de la population y sont moins élevés.

Ces biais sont évoqués et non expliqués, sinon par une causalité qui reste assez mystérieuse pour qui n'a pas lu « la littérature unanime », mais ne sont rien, à nos yeux, par rapport à ceux qui sont induits par la confusion entre un discours sur la pratique et une pratique.

3. UN MIRACLE STATISTIQUE : LA MISE EN RELATION DU PLAISIR ET DE LA PERFORMANCE EN LECTURE

Les réponses des élèves au questionnaire de contexte permettent également au PISA de construire un « indice²⁷ de plaisir de la lecture » dénommé « ENJOY » (*ibid.*, p. 116). Le PISA indique que cet indice « est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes » (*ibid.*) :

25. En anglais (OECD, 2010b, p. 12), le verbe est le neutre « report ».

26. Notons que parmi ces six pays qui ont les taux les plus élevés de lecture par plaisir déclarée par les élèves, quatre sont positionnés parmi les 10 derniers rangs en terme de score moyen de compréhension (le Kazakhstan, l'Albanie, le Kirghizistan et l'Indonésie) (OCDE, 2011b, p. 16). L'étude de la mise en relation entre les performances en lecture et les déclarations de plaisir de lire dans le PISA est l'objet de la troisième partie de cet article.

27. Signalons que cette construction d'indices est habituelle dans le PISA. Sur le thème de la lecture, le programme propose par exemple (OCDE, 2011c, p. 116-118) : un « indice de diversité des lectures » des élèves, un indice des « encouragements de l'engagement des élèves dans la lecture par les enseignants » ou encore un indice « d'engagement des élèves dans les lectures scolaires ». Pour une présentation de la méthodologie d'investigation du PISA sur le plaisir des élèves pour la lecture et leur performance, voir Fumel et Trosseille (2011).

Attitude à l'égard de la lecture

Q24 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à propos de la lecture ?
(Ne cochez qu'une seule case par ligne.)

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a)	Je ne lis que si j'y suis obligé(e).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b)	La lecture est l'un de mes loisirs préférés.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c)	J'aime bien parler de livres avec d'autres gens.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d)	J'ai du mal à finir un livre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e)	J'aime bien recevoir un livre en cadeau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f)	Pour moi, la lecture est une perte de temps.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g)	J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h)	Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i)	Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j)	J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k)	J'aime bien échanger des livres avec mes amis.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Figure 3. Le point de vue des élèves sur des activités de lecture ou liées à la lecture dans le PISA 2009 (OCDE, 2012a, p. 241)

Si, plus qu'une investigation des opinions sur des formes possibles des (dé)plaisirs de lecture, on peut voir là une mise en ordre de la lecture autant qu'un rappel à l'ordre du lecteur, le PISA n'en décrit pas moins, via ce dispositif, la variation de l'« indice de plaisir de la lecture » dans l'espace ou le temps²⁸, ou analyse la relation entre la performance des élèves en lecture et le niveau de cet indice en montrant « à quel point les scores en compréhension de l'écrit varient entre les lecteurs enthousiastes et les lecteurs réticents²⁹ dans tous les pays » (OCDE, 2011c, p. 35).

Sans qu'elle permette d'établir de relation causale entre le plaisir de lire déclaré et les performances en lecture (Vayssette et Charbonnier, 2011), cette construction statistique permet toutefois au PISA de calculer la part explicative que revêt cet « indice de plaisir » dans la variation des performances en compréhension de l'écrit

28. Ainsi, l'indice moyen de plaisir des pays de l'OCDE aurait baissé légèrement entre 2000 et 2009...

29. Sur la base des réponses au questionnaire, le PISA propose d'autres catégorisations d'élèves : par exemple six « profils de lecteurs » différents tels que les « lecteurs éclectiques et profonds [...] très au fait des stratégies efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et synthétiser l'information, et [qui] lisent régulièrement de tout par plaisir », à distinguer des « sélectifs et profonds », des « exclusifs et profonds », ou des « éclectiques et superficiels », etc. (OCDE, 2011c, p. 64).

des élèves de chaque pays (*ibid.*, p. 34) : sans que les raisons en soient expliquées, on constate ainsi que c'est en Finlande et en Australie que cette part explicative est la plus élevée (respectivement 27 et 26%), qu'elle est de 18% en moyenne pour les pays de l'OCDE (21% pour la France) et qu'elle est nulle ou quasi-nulle au Panama, en Colombie, en Tunisie et au Kazakhstan, que nous retrouvons cette fois en dernière place.

Enfin, cette approche indiciaire du plaisir conduit aussi le PISA à estimer les variations du score en compréhension qui seraient associées à l'élévation de l'indice³⁰ (*ibid.*, p. 141). On voit alors poindre ici, les possibles visées prédictives du PISA : l'idée d'accroissement de « l'indice de plaisir » suggère que le plaisir conçu par le PISA est susceptible d'être augmenté et, partant, les performances de compréhension. Par exemple, le PISA peut affirmer que « les garçons issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiendraient en compréhension de l'écrit [...] des scores supérieurs de 35 points s'ils prenaient autant plaisir à lire » que les « filles issues de milieux socioéconomiques privilégiés » (OCDE, 2010, p. 15). Ce qui permet un superbe tableau (*ibid.*, p. 17), où apparaît, selon les pays, la « part de la différence de score entre les sexes qui diminuerait si les garçons prenaient autant plaisir à lire que les filles »...

4. UN MIRACLE DIDACTIQUE : LA PRESCRIPTION DU PLAISIR

Cette prétention à la prédictibilité, fondée sur la puissance attribuée aux vertus de l'outil statistique, est faite pour susciter une politique volontariste car, dans la mesure où l'enquête du « PISA est au service de l'action publique, elle se doit de décrire les résultats pour éclairer les décideurs politiques, mais également de leur fournir des informations qui leur permettent de les améliorer » (OCDE, 2012a, p. 142). De fait, pour reprendre la question du plaisir des filles et des garçons, si « des facteurs tels que la prédisposition, le tempérament, la pression des autres et la socialisation contribuent vraisemblablement à expliquer pourquoi les garçons s'intéressent moins à la lecture que les filles » (OCDE, 2010, p. 15), il est cependant « possible d'encourager les garçons à lire davantage et de les amener à lire davantage par plaisir ».

De tels raisonnements entraînent une propension du PISA à la préconisation, avec une assurance naïve qui devrait laisser pantois tout professionnel de l'enseignement ou tout chercheur en éducation. On peut lire par exemple dans les résultats du cycle PISA 2009 (OCDE, 2011c : p. 101-102, chapitre « Conséquences pour l'action publique ») :

Même si des lectures plus simples ne peuvent pas améliorer la performance en compréhension de l'écrit, elles peuvent servir aux parents³¹ et aux enseignants

30. Par exemple, le score moyen de 493 points en compréhension des pays de l'OCDE progresserait de 40 points si l'indice moyen de plaisir de la lecture dans ces pays s'élevait d'une unité (OCDE, 2011c, p. 141).

31. Précisons que des « parents » sont aussi interrogés dans le cadre du PISA, ce qui permet à l'OCDE (2012b, p. 55) de produire « des recommandations sur ce que peuvent concrètement faire les parents pour s'engager davantage dans l'éducation de leur enfant, et les enseignants, les chefs d'établissement et les décideurs publics pour favoriser un plus grand engagement parental ». On lira par exemple (p. 51) en réponse à la question « Que peuvent faire les parents ? » : « Rien de plus

pour aider les élèves à prendre l'habitude de lire par plaisir. Développer une approche structurée pour amener les élèves qui ne lisent pas à découvrir le plaisir de la lecture avec des textes faciles et intéressants, tels que ceux que l'on trouve dans les magazines, puis les orienter progressivement vers des lectures et des tâches plus complexes, est l'une des orientations à retenir pour améliorer la performance en compréhension de l'écrit des élèves moins performants.

Où le PISA va-t-il chercher que les textes « que l'on trouve dans les magazines » sont « faciles et intéressants » ? Nul ne le sait et nul ne saura qui est ce sujet ici statistiquement construit, qui trouve tels ou tels textes « faciles et intéressants », ni quel est cet objet, sans doute statistique aussi, appelé « magazine », qui contient des « textes faciles et intéressants »... Quant à comprendre comment donner des « textes faciles et intéressants » à des élèves (pour tous les individus de toute une classe, bien sûr) suscitera le plaisir de la lecture, le PISA nous laisse à notre méditation didactique.

Quelle autorité est-il possible d'accorder à des discours qui sont en deçà de l'exigence que se donnent la plupart des enseignants, quand ils se concertent pour penser des mesures d'accompagnement des élèves – et qui ont, depuis assez longtemps, avec quelques sociologues, pu identifier que la facilitation des activités pouvait aussi, par effet pervers, devenir un outil de stigmatisation et de renforcement des difficultés des élèves ?

Eh bien, une autorité certaine, si l'on en croit le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun, qui précise que la définition du socle prend notamment appui sur l'évaluation du PISA, ou plus récemment les exposés des objectifs et orientations annexés à la « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » (2013) qui font plus implicitement différentes références à la position de la France dans les classements internationaux.

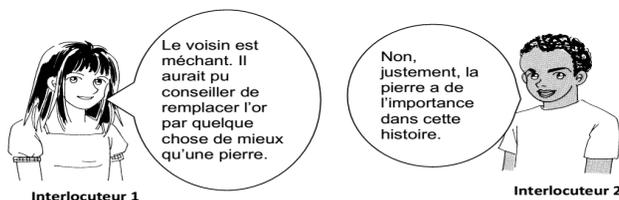
Mais l'effet de préconisation de ce programme sur les pouvoirs publics s'observe aussi dans les discours de certains cadres de l'Institution scolaire³². Ainsi, à propos des modes d'interrogations du PISA l'inspectrice générale française Anne Vibert (2013, p. 17) écrit : « On voit avec ces exemples quelles nouvelles formes de questionnement on pourrait introduire pour inviter les élèves à s'impliquer davantage. » Elle citait notamment en exemple la question suivante, tirée de l'unité « L'avare et son lingot d'or » (OCDE, 2011b, p. 111) :

simple : lire ! L'important est que les deux parents – le père et la mère – lisent, et s'ils n'aiment pas les romans, par exemple, ils peuvent tout aussi bien lire le journal ou des magazines. En lisant, ils montrent à leur enfant [...] que la lecture est une activité quotidienne à la fois agréable et précieuse, et qu'elle procure d'autant plus de satisfaction lorsqu'on discute avec les autres de ce qu'on a lu. Quant aux parents qui n'aiment pas lire, ou estiment manquer de temps pour lire pour leur plaisir, ils peuvent, malgré tout, encourager leur enfant à lire en lui offrant des livres, en l'emmenant à la bibliothèque et en lui parlant de ce qu'il est lui-même en train de lire, que ce soit pour son plaisir ou à l'école. »

32. Sans parler des milieux scientifiques... Mais c'est là encore une autre question, que nous ne pouvons pas traiter ici : il serait trop long de citer les travaux scientifiques sérieux qui s'emparent des données du PISA sans mettre en avant des réserves fondamentales à leur sujet. L'un des exemples les plus frappants sans doute est le travail des sociologues Baudelot et Establet (2009), qui n'ont cependant pas dû lire avec attention les tests eux-mêmes, en accordant à priori leur confiance aux spécialistes (pour une présentation de la thèse de cet ouvrage, cf. l'article de Cauterman & Daunay, 2010, dans *Recherches* n° 52, qui ont montré là, à leur tour, une confiance aveugle...).

Question 5 :

Voici un extrait d'une conversation entre deux personnes qui ont lu « L'avare et son lingot d'or »



Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ?

.....

.....

.....

Figure 4. La question n° 5 de l'unité « L'avare et son lingot d'or » (OCDE, 2011b, p. 111)

Passons tout d'abord sur le fait que, dans cette question, il n'est toujours pas question du plaisir de lire, y compris chez ces lecteurs fictifs du PISA... La question posée n'est pas moins intéressante certes, mais on peut se demander en quoi cette question « invite » justement les élèves « à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement aux textes » (Vibert, 2013, p. 17). S'il est attendu que les élèves développent un point de vue ou s'engagent, les chemins possibles sont assez nettement balisés dans une approche typique du moralisme scolaire et disciplinaire (Marchand, 1971 ; Denizot, 2013). Les commentaires de correction des experts (OCDE, 2011b, p. 112) insistent en effet sur l'idée que dans ces deux « interprétations contradictoires de l'histoire », « seul l'interlocuteur 2 tient un discours en adéquation avec l'implication globale du texte, de sorte que les élèves qui fournissent un argument à l'appui de son point de vue montrent qu'ils ont compris la fin – la morale – de la fable ». Avec la perspective de faire réagir les élèves, n'aurait-il pas été plus intéressant de les amener à réfléchir³³ sur la position de « l'interlocuteur 1 », ou pourquoi pas, au fait que, dans ce cas précis, le vol – par un des « ouvriers » de « l'avare » – ne semble pas poser problème ?

Mais de telles interrogations n'entrent probablement pas dans la logique aseptisée d'une évaluation dont la force de persuasion et de préconisation semble être inversement proportionnelle à une certaine pertinence didactique.

CONCLUSION

Ce quadruple miracle du PISA – théorique, méthodologique, statistique, didactique – fonde un discours sur le plaisir de la lecture d'un texte littéraire qui

33. On aurait été en outre tout à fait intéressé de savoir comment s'articule cette leçon de morale avec l'approche du domaine « culture financière » introduit dans le PISA 2012.

n'est pas sans rappeler la fonction qu'assignait Horace à la poésie, censée devoir « plaire et instruire » – ce qui lui donne une certaine légitimité mais souligne aussi l'oubli des variations des relations esthétiques au texte littéraire, d'assez grande ampleur dans le temps et l'espace...

Cet intérêt pour un plaisir uniforme n'a fait que croître au fil des cycles du PISA : si la première enquête, en 2000, prenait en compte les intérêts et les motivations des élèves pour la lecture, le cadre d'évaluation qui présentait la démarche ne mentionnait pas cette notion de plaisir (OCDE, 1999). Elle fait cependant une apparition dans la publication des résultats tirés de cette première édition du PISA (OCDE, 2001), mais timidement : on trouve dans ce rapport de plus de 300 pages, moins d'une dizaine d'occurrences de « plaisir » (hors titres, légendes et contenus des tableaux et figures). Il en sera fait par la suite un usage « inflationniste » : on trouve par exemple pas moins de 17 fois ce terme dans les 30 pages de synthèse des résultats du PISA 2009 (OCDE, 2010).

C'est que cette édition 2009³⁴, à laquelle nous avons emprunté les données du programme concernant notre fable exemplaire, a vu tout particulièrement « l'inclusion des composantes motivationnelles et comportementales dans la définition et la description de la compréhension de l'écrit » (OCDE, 2012a, p. 73) et l'évolution des outils d'enquête en vue de mieux connaître les pratiques et les types de rapports aux livres et à la lecture des élèves testés (Ahr et Butlen, 2012). Le plaisir va alors devenir presque central dans l'analyse des résultats...

Et, on l'a vu, cela permettra quelques conclusions, descriptives et prescriptives, elles aussi miraculeuses, auxquelles il est difficile de ne pas adhérer : dans la mesure où, « aujourd'hui, les élèves qui lisent par plaisir sont moins nombreux », selon le PISA, reconnaissons que « parents et acteurs de l'éducation se trouvent donc confrontés à un défi : donner aux élèves le plaisir de lire en leur proposant des types de lecture à la fois intéressants et pertinents » (OCDE, 2011a, p. 4).

Défi de taille, mais tellement plus facile à affronter avec un tel secours...

RÉFÉRENCES

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan.
- Ahr, Sylviane, Butlen, Max (2012). Savoir lire/aimer lire : un couple en évolution ou en voie de séparation ? *ÉLA*, 2 (166), 215-235.
- Bart, Daniel (2014). La littéracie dans PISA : entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale*, 53, 111-120.
- Bart, Daniel & Daunay, Bertrand (2015a, à paraître). Une évaluation standard de la compréhension de l'écrit à l'échelle mondiale ? Les problèmes posés par une conception « universaliste » du réel dans le programme PISA. *Éducation comparée*, 13.

34. Chaque édition triennale du PISA constitue alternativement l'un des trois domaines évalués (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique) comme domaine majeur d'évaluation et les deux autres comme domaines mineurs. Ainsi, la compréhension de l'écrit est le domaine majeur des PISA 2000 et 2009. C'est à l'occasion du PISA 2009 que le « cadre d'évaluation » de la compréhension a été revu (OCDE, 2012a).

- Bart, Daniel & Daunay, Bertrand (2015b, à paraître). Comment le programme PISA évalue-t-il la lecture d'un texte littéraire ? Interrogations didactiques. In Dumortier, J.-L., Dolz, J. & Falardeau, É. (dir.) (à par.), *L'évaluation dans la discipline français*. Namur : AIRDF, Collection Recherche en didactique du français.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009). *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Cauterman, Marie-Michèle & Daunay, Bertrand (2010). La jungle des dispositifs, *Recherches*, 52, 9-23.
- Chartier, Anne-Marie, Hébrard, Jean (1989/2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI – Centre Georges Pompidou : Fayard.
- Denizot, Nathalie (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Fumel, Sylvie & Trosseille Bruno (2011). Gouts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA. *Éducation & formations*, 80, 61-68.
- Kurke Leslie (2011). *Aesopic Conversations. Popular Tradition, Cultural Dialogue, and the Invention of Greek Prose*. Princeton : Princeton University Press.
- Marchand, Frank (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.
- Nonnon, Élisabeth (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissance à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45, 7-37.
- OCDE (2001) *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris, éditions OCDE.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009. Synthèse*. Paris : éditions OCDE.
- OCDE (2011a). Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? *PISA à la loupe*, 8.
- OCDE (2011b). *Résultats du PISA 2009. Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Volume 1*. Paris : éditions OCDE.
- OCDE (2011c). *Résultats du PISA 2009. Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves. Volume 3*. Paris : éditions OCDE.
- OCDE (2012a). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009. Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2012b). *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012. Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. Paris : Éditions OCDE.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume 1*, OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results. Executive Summary*, OECD.
- Vayssettes, Sophie & Charbonnier, Éric (2011). Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 55-63.
- Vibert, Anne (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN) http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf.