Éducation comparée / nouvelle série, n°14, pp 31 - 52

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

Daniel Bart
& Bertrand Daunay[1]
Université Lille 3, Théodile-CIREL
France

RÉSUMÉ
Cet article analyse l'approche de l'évaluation de la compréhension de l'écrit dans le programme PISA mis en œuvre depuis les années 2000 par l'OCDE. En nous appuyant notamment sur une unité du test portant sur la compréhension d'une métaphore littéraire, nous nous attachons à discuter les principes affichés par le PISA d'une évaluation de la littératie bâtie en fonction des exigences de la vie réelle des élèves. Notre démarche conduit notamment à questionner le fait que cette évaluation présentée par l'OCDE comme élaborée au plus près de la variété des contextes culturels et sociaux effectifs, repose néanmoins sur un instrument unique et standardisé à l'échelle internationale. Au-delà d'un éclairage de ce paradoxe, cet article interroge les enjeux de cette approche universaliste de la comparaison pour les recherches comparatives en éducation.

MOTS CLÉS
Évaluation ; PISA ; compréhension ; littératie ; méthodologie ; comparaisons.

1 Nous remercions Céline Dubois et Nathalie Denizot de l'aide qu'elles nous ont apportée dans l'écriture de cet article, qui a été réalisé sur la base d'une communication au colloque *Writing Research Across Borders III*, dans le symposium « Regards croisés sur l'évaluation/l'assessment de la littéracie : effets des contextes culturels et disciplinaires » (C. Donahue dir.), Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, 19-22 février 2014.

ABSTRACT
In this paper, we present a critical description of some of the major methodological choices which underpin the PISA (OECD's programme) while also especially focusing on the concrete implementation, through a specific example, of this literacy evaluation. The approach used by the PISA is methodologically based on the implementation of a single method considered to be valid across different times and spaces. The paradox is that the PISA attempts to take into account cultural or social relationships to knowledge and skills, but in fact adopts a unified approach which tends to only conserve one of these relationships. We use, as an example of this problem, a unit from the area of reading comprehension. Our paper discusses strength and limitation of such methodological approaches for comparative research in education.

KEYWORDS
PISA ; reading comprehension ; literacy ; comparative approach.

Introduction

Le développement du Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA), traduction française soucieuse de garder l'acronyme, au prix d'une certaine approximation, de Programme for International Student Assessment, est sans doute la plus emblématique des évaluations internationales. Elle conduit aujourd'hui à une diffusion élargie de ses publications, instruments, données, résultats et des discussions afférentes, au-delà des seuls experts ou spécialistes des questions de comparaison en matière d'éducation. C'est ce qui rend plus encore décisive l'invitation de Demeuse (2012, p. 8) à se pencher sur ces enquêtes et « à s'intéresser à la manière dont les données sont récoltées et analysées, et aux éventuels effets sur les systèmes éducatifs des résultats que certains d'entre eux contribuent à produire ». De fait, le développement croissant des discours sur l'école qui disent se fonder sur le PISA nécessite une vigilance que permet le questionnement théorique – que des chercheurs ont la charge de produire.

C'est dans cette optique que s'inscrit l'étude qui suit, où nous nous intéressons à l'une des caractéristiques méthodologiques affichées du PISA : le fait d'être bâti sur des tests présentés comme permettant

d'atteindre ce qui pourrait être la « vie réelle » (p. ex. OCDE, 1999, p. 78 ; OCDE, 2013, p. 41). Le référentiel de cette évaluation est en effet explicité par rapport à la notion de « littératie », qui désigne des ensembles de compétences considérées comme requises pour pouvoir comprendre et agir dans le monde, se développer et contribuer à la vie collective (OCDE, 1999). Selon cette organisation (2012a, p. 10-13), la centration de l'évaluation autour d'exigences « authentiques » (par exemple, OCDE, 1999, p. 61 ; OCDE, 2003, p. 36sq) et non seulement scolaires, constituerait d'ailleurs une originalité majeure du programme par rapport aux enquêtes internationales antérieures et aux curricula nationaux[2].

Ce qui mérite un examen méthodologique tient à nos yeux au paradoxe suivant : cette mise en avant d'une concrétude du réel appréhendé, présenté comme situé, contextualisé via la notion de littératie dans la vie des individus visés par l'évaluation du PISA, se double d'un travail de conception des enquêtes, à savoir l'élaboration, la passation ou le commentaire des résultats, qui semble chercher à produire l'effet d'une réalité qui résiste à toute particularité – de temps, de lieu, de contexte, et qui tend donc à promouvoir une forme de réel standardisé. C'est ce qui justifie le principe même de l'administration d'un protocole évaluatif valable dans tous les pays concernés. C'est dans cette construction d'un « réel » censé être appréhendable hors contexte pour les besoins d'enquêtes internationales, et présenté, du fait de son caractère concret, comme contextualisé dans la « vie » d'un individu, que se situe pour nous le paradoxe. Le mettre en lumière nous semble donc utile pour apporter un éclairage complémentaire aux discussions sur la fiabilité des épreuves du PISA, leur distance avec les cursus d'enseignement nationaux ou leur degré de vraisemblance (p. ex. Romainville, 2002 ; Prais, 2003 ; Bulle, 2010) et pour mieux penser la pertinence d'une

2 On trouve ainsi plus d'une trentaine de références à la « vie réelle », à la « vie courante », au « monde réel », à la « vie de tous les jours », à l'« authenticité » dans un rapport PISA tel que celui publié par l'OCDE en 2012. Pour simple illustration, voici un commentaire sur les exercices en mathématiques qui « privilégient les problèmes qui peuvent se rencontrer dans diverses situations de la vie réelle et qui s'inscrivent dans un contexte où l'application des mathématiques pour résoudre le problème est authentique » (*Ibid*., p. 88).

comparaison internationale des systèmes éducatifs fondés sur des tests de cette nature.

Sans supposer nécessaire de présenter l'OCDE et le programme PISA dans leur globalité, nous voudrions donc tenter de décrire ce paradoxe qui tient précisément à la conception de la littératie mise en œuvre. À partir d'un cadre théorique didactique attaché à la question des contenus disciplinaires évalués, nous analyserons dans une perspective critique certains choix méthodologiques destinés à établir des comparaisons. Notre objectif ici n'est pas de remettre en cause ces choix (la perspective comparatiste du PISA a sa logique, qui nécessite, méthodologiquement et épistémologiquement, une série de réductions et de sélections a priori pertinents dans le projet visé), mais d'en relativiser les résultats et les usages, et surtout *l'effet de certitude* qui, malgré les précautions rhétoriques prises dans certains textes, ressort massivement des productions du PISA. Nous étudierons pour cela le fonctionnement concret de l'enquête et notamment les convergences qu'elle produit autour d'une certaine « vie réelle » que définissent les experts des différents cycles du PISA, à partir d'un exemple précis, pris comme illustration typique : une unité et notamment l'un de ses items proposés à l'évaluation de 2009 et 2012 dans le domaine « Compréhension de l'écrit ».

Une approche de la comparaison à interroger

C'est en 1997 que les pays membres de l'OCDE lancent le programme PISA, notamment inspiré (OCDE, 2012a, p. 20-25) des enquêtes fondatrices et plus confidentielles de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), créée à la fin des années 1950. Tous les trois ans, les tests se présentent sous la forme d'un questionnaire et portent sur la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, avec des innovations qui donnent une coloration spécifique à la littératie telle qu'elle est conçue dans cette enquête, comme par exemple l'apparition en 2012 du domaine « culture financière » des élèves. Des produits complémentaires au PISA sont également en développement tels que des tests universitaires mais aussi des tests de positionnement des écoles à l'échelle internationale. Cette dynamique du programme est plus largement en relation avec le renforcement observé au niveau

mondial du poids conféré aux outils d'évaluation de la qualité, des résultats, des performances, etc. dans la conduite des politiques scolaires et la régulation du travail enseignant (Dupriez & Malet, 2013).

L'approche comparative du PISA repose méthodologiquement sur la construction et la mise en œuvre d'une démarche unique d'instrumentation, d'échantillonnage, de passation, de correction, etc. Cette démarche est considérée comme valide dans le temps grâce à la reprise d'items communs aux évaluations successives (ces exercices ne sont pas publics) et valide dans l'espace moyennant des procédures de travail supposées garantir la « validité interculturelle » du protocole (OCDE, 2013, p. 212). Ces procédures portent notamment sur la participation des différents pays à la production du matériel d'enquête (exercices, consignes de codage, etc.) et notamment la traduction – ce qui, en matière d'évaluation de la compréhension de l'écrit particulièrement, ne manque pas d'intérêt[3] : on y reviendra. Dans sa logique, le PISA ne vise donc pas la mise au jour de la spécificité et des similitudes des systèmes scolaires qu'il s'agirait de comparer en construisant des éclairages particuliers et approfondis sur chacun d'eux, mais cherche au contraire à limiter les effets possibles des particularités culturelles considérées ici comme des sources de biais (*Ibid.* ; OCDE, 2012b) : dans cette perspective, des essais de terrain visent ainsi à écarter ou rectifier des items dont le fonctionnement varie trop d'un pays à l'autre.

L'objectif affiché est d'évaluer si les élèves proches de la fin de la scolarité obligatoire (15 ans) sont en mesure de mobiliser des connaissances ou compétences supposées requises pour résoudre des problèmes inspirés de ceux que l'on rencontrerait dans une certaine vie sociale et économique au sein d'une société post-industrielle, c'est-à-dire la littératie. Comme nous l'avons rappelé plus haut, puisque ce sont bien des élèves de 15 ans qui sont soumis aux tests du PISA et non des élèves appartenant à tel ou tel niveau de formation, les tests ne sont pas présentés comme portant directement sur la maîtrise de

3 Pour une approche des problèmes de traduction des exercices dans les enquêtes internationales voir Goldstein (2008).

savoirs disciplinaires communs aux programmes scolaires des pays et territoires participants. Au-delà de ces épreuves, le dispositif d'enquête comporte également un recueil d'informations sur les systèmes d'éducation, les établissements d'enseignement, les familles et les élèves[4] afin de fournir des pistes d'interprétation des variations de performance (OCDE, 2012a, p. 142).

Ces choix méthodologiques, s'ils sont très volontairement faits en fonction d'une approche universaliste de la comparaison (Felouzis & Charmillot, 2012), ne sont pas dénués de traces idéologiques (Lessard, 2011) et à tout le moins, sont très peu discutés par les concepteurs de l'enquête. Ainsi, qu'en est-il des contours de ce modèle globalisé de vie sociale, culturelle, économique qui sert de référence à l'OCDE ? Qu'en est-il également de la conception de l'éducation sous-jacente à une enquête qui cherche à contrôler les effets de la diversité culturelle pour ne conserver qu'un ensemble commun réduit (Moreau *et al.*, 2006) ? Pour des élèves de dizaines de pays aussi différents que le Qatar, le Pérou, le Liechtenstein mais aussi pour des élèves de pays caractérisés par des contrastes culturels internes non négligeables, comme la Belgique, le Canada ou la Suisse au regard de leurs diverses langues de scolarisation par exemple (Baye, Demeuse & Friant, 2014) ? Et que fait-on des évolutions contextuelles (par exemple la Tunisie récemment) ou du fait que de nouveaux pays participent au PISA ? Il y a du reste une légère contradiction entre l'insistance des discours de l'OCDE sur la rapidité des transformations des savoirs et des pratiques dans cette « société de la connaissance », et un questionnaire dont une partie reste stable dans le temps (mis en œuvre la première fois en 2000). Certes les rapports des cycles du PISA ne sont pas à proprement parler des publications scientifiques, mais il convient de souligner l'évidence avec laquelle y sont considérées nombre de ces épineuses questions théoriques et méthodologiques auxquelles se

4 Le questionnaire complémentaire aux élèves concerne : leur milieu culturel et socio-économique, la structure familiale, leurs attitudes vis-à-vis de l'école et des apprentissages, leurs projets scolaires et professionnels, etc.

Concernant les conditions de recueil des données, soulignons cette précision de Rocher (2013, p. 4) : « À noter qu'il n'y a pas en France d'incitation financière consentie aux établissements d'enseignement participants, ni aux élèves participants. ». Nous avons trouvé peu d'informations dans les rapports PISA sur ce point qui ne nous semble pourtant pas marginal.

confrontent actuellement les réflexions comparatives en éducation (Resnik, 2010).

L'analyse d'un exemple en compréhension de l'écrit

Afin d'explorer plus concrètement les problèmes posés par le fonctionnement de l'enquête, nous nous appuierons sur l'analyse détaillée de l'unité[5] « Destination Buenos Aires » relevant du domaine de la compréhension de l'écrit. Cette unité, tirée du cadre d'évaluation du cycle 2012 du PISA[6] (OCDE, 2013, p. 99), consiste en une série de questions (ou items) relatives à un extrait de *Vol de Nuit* de Saint-Exupéry exposé ci-après. Nous présentons également l'une des questions de l'unité, sur laquelle nous allons nous arrêter plus particulièrement ainsi que ses instructions de correction et ses caractéristiques conceptuelles. Le lecteur trouvera en outre en annexe la reproduction complète d'un commentaire sur cet item (*Ibid*.) dont nous citons quelques passages au fil du texte.

Notre analyse est en quelque sorte forcée, comme on le verra, puisque nous discutons pied à pied chaque détail (quoique nous ayons fait une sélection), et une telle analyse permettrait évidemment de remettre en cause tout énoncé de quelque nature que ce soit. Mais l'objectif, répétons-le, n'est pas de mettre en cause le PISA et ses tests : il est de montrer, par un seul exemple que nous avons jugé emblématique, les ambiguïtés de choix qui se présentent dans le

5 Nous avons sélectionné cet exercice parmi les quelques unités en langue française portant sur la compréhension des textes littéraires que l'OCDE a choisi de rendre publiques pour exemplifier l'approche évaluative de PISA : « Amanda et la duchesse », « Destination Buenos Aires », « L'avare et son lingot d'or », « Le cadeau », « Macondo », « Le théâtre avant tout ». Les principes de construction et de fonctionnement de ces différentes unités nous semblent largement homogènes. Signalons que Robin (2002) analyse l'unité « Le cadeau » tandis que Bart & Daunay s'intéressent à « Macondo » (à paraître) et à « L'avare et son lingot d'or » (2015).

6 Cet exercice était déjà présenté dans la présentation du cadre PISA 2009 (OCDE, 2012). L'OCDE stipule en effet (2013, p. 87) que « Le cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit du cycle PISA 2012 reste inchangé par rapport à celui du cycle PISA 2009 ». Les commentaires et réponses que nous tirons de ce même rapport ont également été publiés à l'identique dans des écrits antérieurs (p. ex. : OCDE, 2012a).

dispositif du PISA comme naturels et non problématiques. Car c'est précisément dans la construction de cette illusion que réside pour nous la force pratique mais aussi l'insuffisance théorique du PISA.

« Destination Buenos Aires » (OCDE, 2013, p. 99)

Ainsi les trois avions postaux de la Patagonie*, du Chili et du Paraguay revenaient du Sud, de l'Ouest et du Nord vers Buenos Aires. On y attendait leur chargement pour donner le départ, vers minuit, à l'avion d'Europe.

Trois pilotes, chacun à l'arrière d'un capot lourd comme un chaland, perdus dans la nuit, méditaient leur vol, et, vers la ville immense, descendraient lentement de leur ciel d'orage ou de paix, comme d'étranges paysans descendent de leur montagne.

Rivière, responsable du réseau entier, se promenait de long en large sur le terrain d'atterrissage de Buenos Aires. Il demeurait silencieux car, jusqu'à l'arrivée des trois avions, cette journée pour lui, restait redoutable. Minute par minute, à mesure que les télégrammes lui parvenaient, Rivière avait conscience d'arracher quelque chose au sort, de réduire la part d'inconnu et de tirer ses équipages hors de la nuit, jusqu'au rivage.

Un manœuvre aborda Rivière pour lui communiquer un message du poste radio :

Le courrier du Chili signale qu'il aperçoit les lumières de Buenos Aires.

Bien.

Bientôt Rivière entendrait cet avion : la nuit en livrait un déjà, ainsi qu'une mer, pleine de flux et de reflux et de mystères, livre à la plage le trésor qu'elle a si longtemps ballotté. Et plus tard on recevrait d'elle les deux autres.

Alors cette journée serait liquidée. Alors les équipes usées iraient dormir, remplacées par les équipes fraîches. Mais Rivière n'aurait point de repos : le courrier d'Europe, à son tour, le chargerait d'inquiétudes. Il en serait toujours ainsi. Toujours.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

*Région du sud du Chili et de l'Argentine.

QUESTION 4 :

D'après l'avant-dernier paragraphe (« Bientôt… »), en quoi la nuit et la mer sont-elles semblables ?

A. Toutes deux cachent ce qui se trouve en elles.

B. Toutes deux sont bruyantes.

C. Toutes deux ont été domptées par l'homme

D. Toutes deux sont dangereuses pour l'homme.

E. Toutes deux sont silencieuses.

Caractéristiques conceptuelles de l'item	Instructions de codage
Situation : Personnelle Support : Sur papier Format de texte : Continu Type de texte : Narration Aspect : Intégrer et interpréter : Développer une interprétation Objectif de la question : Comprendre l'objet d'une comparaison dans une métaphore Format d'item : Choix multiple	Crédit complet : réponse A. Pas de crédit : Autres réponses. Code 9 : Omission

Précisons tout d'abord que la structure générale de cet exercice (stimulus et série de questions) est tout à fait typique des unités du PISA. Les caractéristiques conceptuelles de l'item indiquent que la situation de compréhension de l'écrit construite par cet exercice relève selon la typologie du PISA, des lectures personnelles ou à usage privé par opposition aux lectures à usage public, aux lectures professionnelles ou enfin aux lectures à visées éducatives (OCDE, 2012a, p. 26). Comme ces dénominations le montrent, la « situation […] renvoie aux usages auxquels les auteurs destinent leurs textes et les circonstances dans lesquelles ils prévoient qu'ils seront lus » (*Ibid*.). Cette centration sur des usages attendus, au-delà de la difficulté même à reconstruire des visées d'auteurs, semble interrogeante dans la mesure où on aurait pu s'attendre à une typologie construite sur des usages effectifs, en accord avec le discours du PISA sur l'authencité des situations auxquelles les élèves sont confrontées. Il est d'ailleurs assez tentant de se demander en quoi cette unité renvoie à une situation authentique ou réelle de lecture puisqu'on y voit, comme Bain (2003) ou Bart & Daunay (2015 et à paraître) le montrent pour d'autres items, une très exacte situation scolaire, mieux, même, une très exacte situation de lecture disciplinaire en français, typiquement représentée par le « morceau choisi », les formes du paratexte[7] (et notamment le fait que le titre donné à l'extrait n'est pas celui de l'œuvre originale, *Vol de nuit*, référence indiquée au-dessous de l'extrait), les questions de compréhension posées à la fin, les phénomènes de détextualité[8] à l'œuvre dans les questions…

7 Genette (1982) désigne ainsi l'ensemble des éléments qui sont comme à la périphérie d'un texte, tout en lui appartenant, et qui donnent des informations importantes qui concernent le texte (on titre, préface, avertissement, notes, etc.)

8 Daunay (2002, p. 151-167) nomme *détextualité* le phénomène qui consiste, pour l'auteur d'un commentaire, à prendre comme objet de son discours un aspect qui relève de la fiction, comme

La tâche que nous avons sélectionnée vise donc à vérifier le sens saisi par les élèves dans un court passage métaphorique d'un texte littéraire. Cette tâche propose un format de réponse de type fermé. Ce format n'est pas unique dans le PISA puisque certains items demandent aux élèves de construire leur réponse[9], mais il est le plus fréquent (OCDE, 2013, p. 76). Notons que les concepteurs du test ont fait le choix d'évacuer tout métalangage pour désigner dans la formulation de la question la mise en relation entre *mer* et *nuit* : « Cet item demande aux élèves d'interpréter une métaphore, bien qu'on ait délibérément évité le mot "métaphore" dans l'énoncé » (OCDE, 2013, p. 99, voir Annexe). Ce choix s'inscrit logiquement dans la perspective poursuivie par le PISA : c'est la mise en œuvre d'une *compétence* et non la maîtrise d'un *savoir* métatextuel[10] qui est visée par l'évaluation. Signalons simplement, ici, une nette différence avec les évaluations françaises qu'ont pu passer au début des années 2000 des élèves entrant en classe de seconde (donc proches de l'âge des élèves testés par le PISA) : on peut y voir le choix inverse de fonder au moins en partie le discours métatextuel sur des savoirs métatextuels (on peut prendre pour exemple l'usage du terme « métaphore » dans des consignes destinées aux élèves dans plusieurs évaluations[11]). On voit bien en revanche, avec le PISA, la volonté d'écarter ce qui relève typiquement d'un savoir disciplinaire.

---

s'il relevait du monde du commentateur. C'est le cas de toute question de compréhension en milieu scolaire, comme dans l'exemple de PISA que nous analysons, où il est possible de parler de la mer, de la nuit, de l'homme et de leurs relations, qui sont clairement des constructions du texte, comme si cela existait en soi.

9 Par exemple, l'une des questions de cette unité est : « Comment Rivière se sent-il dans son travail ? Servez-vous du texte pour justifier votre réponse. ».

10 Pour désigner tout savoir mis en texte sur un texte. C'est à ce titre que le mot « métaphore » (et le discours sur la métaphore) relève du savoir métatextuel. Sur ce terme, construit sur le modèle de « méta », cf. encore Genette (1981, p. 10).

11 Voir par exemple : 1997 : item 31 (*Bel-Ami*, Maupassant) ; 1998 : item 29 (*Regain*, Giono) ; 2001 : item 28 (une consigne d'écriture d'un texte argumentatif pouvant faire appel à des métaphores).

Mais la question[12] se pose alors des autres termes métalinguistiques dans le test, comme, par exemple, ici, de la notion de « paragraphe » qui apparait dans l'énoncé de l'item, ou encore de l'astérisque comme mode de renvoi à un commentaire infrapaginal[13]… Autrement dit, comment s'effectue le choix des « connaissances métalinguistiques » qui font ou non « partie de la description des compétences de compréhension de l'écrit prévues par PISA » (OCDE, 2013, p. 99, à propos de cet item) ? Du reste, du strict point de vue métalinguistique, pourquoi parler d'une métaphore et non d'une comparaison ? Sur un plan linguistique ou sémiotique, du moins dans les acceptions ordinaires des termes en francophonie, la présence d'un syntagme de liaison entre les deux éléments en relation dans l'extrait concerné (« la nuit […] ainsi qu'une mer ») obligerait à parler de comparaison plutôt que de métaphore[14]. Peu importe, dira-t-on, puisque les élèves n'ont pas accès à ce métalangage (et qu'il peut varier selon les langues) ; certes, mais précisément cela signale ici l'évacuation de la fabrication discursive (ou textuelle) de la mise en relation : c'est le texte qui, littéralement, dans sa construction, son écriture, *met en relation* les termes *mer* et *nuit* par le syntagme de liaison. Il semble que le choix du terme *métaphore* pour désigner cette relation entre les mots évacue cet aspect, comme on le verra mieux plus loin.

Une « métaphore » universelle ?

Les instructions de codage montrent que le fonctionnement attendu de l'item suppose une interprétation univoque de la métaphore. Seule

12 Et, pour cette raison, se pose la question très ancienne pour des didacticiens, comme du reste la plupart des questions posées ici (cf. Daunay, 1993) : est-ce la compréhension qui est évaluée ou le discours métatextuel sur la compréhension ?

13 Cet astérisque et la relation qu'il crée entre le texte et la note peut, selon la terminologie de Genette déjà convoquée ici, être considérée comme métatextuelle aussi bien que paratextuelle.

14 L'effet de traduction se fait sentir en fait dans les « Caractéristiques conceptuelles de l'item », quand l'objectif de la question est ainsi formulé : « Comprendre l'objet d'une comparaison dans une métaphore » (version en anglais : « Question intent : Understand the point of comparison in a metaphor ») : la distinction, en français, entre comparaison et métaphore n'étant pas rendue par l'opposition comparison vs metaphor en anglais (plutôt par simile vs metaphor), l'expression « l'objet d'une comparaison dans une métaphore », logique en anglais, l'est moins en français.

la proposition A est ici considérée comme une réussite[15], effective pour moins de deux tiers des réponses à l'épreuve (OCDE, 2013, p. 99). On peut d'ailleurs s'interroger sur la manière dont l'élève est informé du fait qu'il n'a droit qu'à une seule option de réponse ici. Or, une telle univocité est mise à mal par l'analyse des champs lexicaux de la phrase elle-même : car si les termes *livrait*, *mystères*, *livre*, *trésor* vont dans le sens de l'interprétation souhaitée par le PISA, on ne peut pas nier que *flux*, *reflux*, *ballotté* ne rendent pas impossible l'interprétation D (« Toutes deux sont dangereuses pour l'homme »). De même, les thématiques de l'anxiété et du danger apparaissent dans deux items précédents de cette même unité : l'une de ces questions concerne la manière dont Rivière se sent dans son travail tandis que l'autre demande : « "Destination Buenos Aires" a été écrit en 1931. Pensez-vous que Rivière aurait des inquiétudes semblables aujourd'hui ? ».

Et l'interprétation univoque de la métaphore devient tout simplement impossible si l'on prend en compte l'environnement immédiat de la comparaison (dans l'extrait) ou l'environnement de l'extrait : l'isotopie[16] de la relation mer/nuit oblige à supposer possibles d'autres interprétations de la comparaison mer/nuit. Est-il possible en effet de ne pas mettre, au regard de la phrase en jeu, celle d'un paragraphe précédent : « Rivière avait conscience d'arracher quelque chose au sort, de réduire la part d'inconnu, et de tirer ses équipages, hors de la nuit, jusqu'au rivage » ? Or cette dernière (qui met en lien *nuit* et *rivage* comme la phrase en jeu met en lien *nuit* et *plage*) laisse entrevoir la logique de l'interprétation C (« Toutes deux ont été domptées par l'homme »). Cette interprétation se trouverait d'ailleurs confortée par d'autres passages, juste avant l'extrait choisi dans le PISA, où *mer* et *nuit* sont mis en relation dans un cotexte[17] qui donne à penser la fermeté de la Terre (par opposition à la mer) et la maîtrise de

15 Précisons que pour les items demandant aux élèves de construire leur réponse, les modèles de « crédit partiel » permettent de créditer les réponses incomplètes (OCDE, 2012a, p. 46).

16 Ou, si l'on veut, la permanence sémantique qui permet une continuité du discours, par redondance. Le terme *isotopie*, dans une acception sémiotique, est de Greimas (1966).

17 Le terme de *cotexte* désigne un environnement contextuel de nature strictement textuel. L'emploi de ce mot permet d'éviter les ambiguïtés possibles avec le mot *contexte*, qui, comme nous l'employons dans cet article, peut référer notamment au contexte culturel, qui est extratextuel.

l'Homme (face aux éléments naturels) ; ainsi on peut lire avant l'extrait sélectionné :

> La terre était tendue d'appels lumineux, chaque maison allumant son étoile, face à l'immense nuit, ainsi qu'on tourne un phare vers la mer. Tout ce qui couvrait une vie humaine déjà scintillait. Fabien admirait que l'entrée dans la nuit se fît cette fois, comme une entrée en rade, lente et belle.

ou après l'extrait :

> Les courriers quelque part luttaient. Le vol de nuit durait comme une maladie : il fallait veiller. Il fallait assister ces hommes qui, des mains et des genoux, poitrine contre poitrine, affrontaient l'ombre, et qui ne connaissaient plus, ne connaissaient plus rien que des choses mouvantes, invisibles, dont il fallait, à la force des bras aveugles, se tirer comme d'une mer.

Notons au passage que l'on ne peut pas penser le lien mer/nuit sans référence à un intertexte[18] qui confère des « connotations » (comme dit le PISA, OCDE, 2013, p. 99) très diverses, dont on peut supposer qu'elles colorent le texte de Saint-Exupéry – sans doute pas à son insu – et légitiment au moins d'autres interprétations que la seule proposée par le PISA[19].

Le fait que le guide de correction ne valide qu'une réponse est le signe d'une conception de la compréhension de l'écrit fondée sur une série de réductions, propres certes à toute opérationnalisation

18 L'*intertexte* désigne, à propos d'un texte donné, le réseau de textes qui sont en relation plus ou moins explicite avec lui. Sans entrer dans la complexité possible de cette notion, renvoyons à Kristeva (1969), qui a introduit le terme en français, à partir des travaux de Bakhtine sur le dialogisme.

19 Citons quelques éléments de cet intertexte, évidemment sans souci d'exhaustivité et en nous restreignant à des poésies françaises : « Oceano nox », de Victor Hugo (Les Rayons et les ombres, 1840), issu d'un vers de l'Énéide (2, 250) ; « L'Éternité » d'Arthur Rimbaud (Une saison en enfer, 1873) ; « De silex et de feu », de Robert Desnos (Corps et biens, 1929)… On peut penser à un intertexte plus contemporain, tout à fait à l'insu de l'auteur, mais qui peut aussi bien informer le lecteur francophone et lui donner la possibilité d'une interprétation plus riche qu'univoque : Maxim Nucci, « La nuit c'est comme la mer » (2006)…

empirique, mais qui supposerait d'être explicitée pour mieux cerner les interprétations possibles des résultats produits. Les réductions s'opèrent ici au niveau de l'identification de la seule (et supposée identifiable) *littéralité* du texte, la centration sur la phrase indépendamment du cotexte qui permet d'engendrer d'autres interprétations, l'évacuation des résonnances que le contexte (culturel et singulièrement intertextuel) peut engendrer. Comme le dit Robin (2002, p. 67), suite à l'analyse d'une autre unité du PISA, la grille de codage « pose comme principe l'univocité du sens du texte ou tout du moins la prééminence d'une signification sur toutes celles que le texte peut faire émerger ».

Cette série de réductions se justifie par une extension maximale, celle d'une « universalité » de l'interprétation (OCDE, 2013, p. 99, à propos de cet item) :

> Dans cet item, le langage figuratif concerne des mots ("mer" et "nuit") que l'on peut considérer comme universellement familiers et qui possèdent une connotation similaire dans toutes les cultures dans le contexte fourni par le récit. Les résultats de l'essai de terrain indiquent que l'item présentait de solides qualités du point de vue psychométrique et il a donné des performances similaires quel que soit le pays ou la langue.

On a là en fait une assez claire illustration de la naturalité du réel dans le PISA, fût-il métaphorique. Selon le commentaire cité à l'instant, les mots mer et nuit « possèdent une connotation similaire dans toutes les cultures dans le contexte fourni par le récit » : cette paradoxale collusion d'une contextualisation et d'une universalité rend d'autant plus criant que la métaphore, comme on l'a vu, n'est pas pensée dans son co(n)texte, mais considérée comme naturelle, durable[20], « universellement » identifiable…

[20] Quelques pages plus haut, le rapport de l'OCDE (2013, p. 95) signale : « Bien que le roman ait été écrit en 1931, les thèmes qu'il aborde restent familiers car liés à l'humanité. »

Des formes multiples de réification à l'œuvre

Les variations géographiques et temporelles des manières de penser ou d'analyser le réel semblent donc présentées comme tout à la fois prises en compte et neutralisées. Ainsi, tout en mettant en exergue la diversité culturelle et linguistique, le commentaire précité sur l'item (voir Annexe) présente l'universalité supposée des concepts de *mer* et de *nuit* et de leur connotation, que les experts posent comme déjà là et que la qualité psychométrique de la question aurait permis d'atteindre. Rien n'est donc dit sur le possible fonctionnement de cet écrit métaphorique ou sur les modes d'interprétation du lecteur et ce qu'ils peuvent avoir de commun à l'échelle du monde[21]. Dans cette logique, les élèves semblent n'avoir qu'à saisir ces concepts, indépendamment du travail de construction textuelle et culturelle que cette compréhension partagée suppose, précisément au moyen de la littérature, de l'école. Dès lors, c'est l'ensemble de ce travail de construction, qui donne notamment sa puissance à l'écrit littéraire, qui semble comme annihilé par cette naturalisation. Ceci semble d'autant plus étonnant que les concepteurs du PISA ont choisi ici un auteur justement mobilisé en milieu scolaire pour valoriser l'expérience de la rencontre avec la différence, la diversité voire l'étrangeté[22] du monde.

Et l'on voit bien que la théorie (par défaut) de la compréhension dans le PISA évacue tout ce qui fait la spécificité de la lecture et constituerait un objet passionnant d'investigation et de comparaison à l'échelle mondiale. De fait, dans cet item, sont comme écartés de l'évaluation de la littératie, les spécificités propres à la langue, au cotexte, à la caractéristique culturelle de l'objet (littéraire ici, au sens sociologique du terme), à ses caractéristiques textuelles ou discursives (narratives, ici), à l'intertexte, au contexte historique, géographique,

21 Des études secondaires sur les données mises à dispositions par l'OCDE pourraient permettre d'observer d'éventuelles variations ou convergences entre les interprétations fournies par des élèves provenant d'univers culturels variés. Ces résultats seraient néanmoins dépendants des choix qui ont présidé à leur construction que nous discutons justement ici (p. ex. le choix de privilégier une compréhension univoque du texte posée à priori).

22 Par exemple, *Le Petit Prince*, qui date de 1943, est listé parmi les propositions de « Contes et récits merveilleux » à lire en classe de 6e dans les programmes de collège (Ministère de l'éducation nationale, 2008).

idéologique, etc. Comme le dit Bain (2003), « *compréhension de l'écrit* (PISA) et *lecture de texte* ne se recouvrent que partiellement ».

Est également écartée la question, pourtant essentielle dans le processus de compréhension, de la distance culturelle entre l'auteur et le lecteur, distance qui peut être temporelle (Saint-Exupéry, un « manœuvre » ou le « courrier du Chili » pour un élève de 2012 ?), stylistique (la manière d'écrire de Saint-Exupéry, dans sa simplicité même, voire dans sa parataxe, est assez éloignée des lectures ordinaires des adolescents), cognitive (l'inquiétude existentielle), sociale (on parle ici d'une élite – les pilotes) ou géographique (un auteur français pour un élève chinois ? Buenos-Aires[23] pour un Français ?).

Mais si la compréhension n'est inhérente ni au degré de proximité culturelle entre l'auteur et le lecteur, ni à la langue, ni au cotexte, ni à la spécificité culturelle (littéraire ici) de l'objet, ni au contexte, ni au discours, ni à l'intertexte, à quoi tient-elle ? Quels sont ces « universaux cognitifs » (Robin, 2002) que visent les experts du PISA et comment y accède-t-on ? Et quels intérêts peuvent-ils sérieusement représenter pour un être humain ou un citoyen ?

Conclusion

À l'issue de l'examen serré de cette unité du PISA apparaît bien, pensons-nous, le paradoxe que nous voulions mettre en lumière : si le programme affiche, au moyen de la notion de littératie, la volonté de prendre en compte la dimension culturelle et sociale des savoirs et savoir-faire ainsi que la portée de l'engagement ou de la motivation des élèves dans la mise en œuvre de leurs compétences, c'est en

23 Précisons que sur ce dernier point, les concepteurs de PISA ont néanmoins dû percevoir des limites à cette universalité supposée puisqu'ils ont ajouté au texte original de Saint-Exupéry une note (cf. l'extrait) censée permettre de localiser la Patagonie au motif que « les élèves auraient certainement eu des connaissances variées de ce lieu. L'explication apporte un contexte qui peut aider les élèves à mieux comprendre le texte. » (OCDE, 2013, p. 95). Là encore, rien n'est dit de la manière dont les experts procèdent pour estimer les points qui requièrent ou non de telles précisions. Il peut s'agir des résultats du pré-test des items.

développant une méthodologie qui tend à unifier la diversité de ces éléments à l'échelle mondiale. Ou, pour le dire autrement, le paradoxe tient à la volonté d'appréhender hors contexte culturel (hors-sol pourrions-nous dire), un « réel » universel, pourtant présenté comme contextualisé dans la « vie » des individus.

Nous pouvons donc nous demander si on ne voit pas apparaître ici un processus d'universalisation du particulier, c'est-à-dire d'un certain rapport culturel au monde institué en référence transnationale, comme il existerait une seule mise en relation mer/nuit pertinente[24] à l'échelle globale. On peut d'ailleurs penser que ce phénomène renvoie au risque classique de réification de l'objet, qui touche le PISA comme tout instrument de mesure (Vrignaud, 2008). Cela suppose de garder à l'esprit le fait que cette « essentialisation du réel » (Bart, 2014) procède d'une organisation mondiale qui « a pour objectif de promouvoir des politiques » (OCDE, 1999, p. 2) dont l'éducation constitue un rouage capital (Sellar & Lingard, 2013). Mais cela suppose plus encore un questionnement raisonné et prudent de ces résultats. Travail difficile cependant lorsqu'on voit le peu d'éléments que fournissent les publications pour envisager simplement par exemple ce que le choix de s'intéresser à une littératie générique, garantie d'une « équivalence interculturelle » (OCDE, 2013, p. 212), conduit à laisser de côté en matière de compétences requises pour vivre une « vie réelle ».

Il ne s'agit pas bien sûr de nier l'intérêt de ces données et des travaux qu'elles génèrent, mais de souligner au contraire que celui-ci se voit contrarié par une exposition de l'approche conceptuelle et méthodologique du PISA, particulièrement ardue (Rochex, 2006), sous le mode de l'évidence et de la certitude, comme nous l'avons observé. Et la question se pose alors de savoir ce que la poursuite des effets de certitude dans le PISA produit au plan heuristique, par rapport à une conception comparatiste plus ouverte, y compris « à toute une série d'incertitudes », pour reprendre les mots de Malet (2008) et appuyée sur des « précautions méthodologiques qui visent précisément à

24 Comme nous nous efforçons de le faire ici, on voit au contraire combien il serait intéressant d'explorer par exemple avec des élèves, la complexité des ressorts sur lesquels fonctionne cette comparaison mer/nuit.

s'affranchir de certitudes pour une exploration croisée d'univers éducatifs approchés en tant qu'univers de signes et de sens » (*Ibid.*, p. 243). Mais, plus largement, ces effets de certitude qui ressortent du PISA interrogent son éloignement d'une démarche de recherche, au sens de Johsua (1996) après Lakatos, c'est-à-dire un travail de délimitation d'un espace de problématisation, d'observation et de mise en discussion critique des discours de connaissances. Cette interrogation dépasse celle des biais méthodologiques et souligne en creux, si besoin était, s'agissant des évaluations internationales et d'autres questions vives, la nécessité de communautés de recherche en éducation comparée riches d'orientations théoriques diverses, de démarches d'investigations contrastées et de débats entre pairs soutenus…

Bibliographie

BAIN, D. (2003). Pisa et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *25*, (1), 59-78.

BART, D. (2014). La littératie dans PISA : entre essentialisation du Réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale*, *53*, 111-120.

BART, D., & DAUNAY, B. (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.), *L'évaluation dans la discipline français*, AIRDF, Collection Recherche en didactique du français.

BART, D., & DAUNAY, B. (2015). L'évaluation du plaisir selon le PISA. *Recherches*, *63*, 147-161.

BAYE, A., DEMEUSE, M., & FRIANT, N. (2014). Comparer les systèmes éducatifs francophones à travers le monde grâce au PISA : pas si simple! *Éducation et francophonie*, vol. XLII : 3, 102-122.

BULLE, N. (2010). L'imaginaire réformateur. Pisa et les politiques de l'école. *Le Débat*, *59*, 95-109.

DAUNAY, B. (2002). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel : Peter Lang.

DAUNAY, B. (1993). Les questions de compréhension au brevet des collèges. *Recherches*, *19*, 101-120.

DEMEUSE, M. (2012). Introduction. Les évaluations internationales et l'éducation comparée. *Éducation comparée*, 7, 7-15.

DUPRIEZ, V., & MALET, R. (Dir.). (2013). *L'évaluation dans les systèmes d'enseignement. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles-Montréal : de Boeck.

FELOUZIS, G., & CHARMILLOT, S. (2012). *Qu'apprennent les élèves à l'école ? Ce qu'en disent les enquêtes internationales PISA*. Paris : Presses universitaires de France.

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

GOLDSTEIN, H. (2008). Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables ? *Revue française de pédagogie*, *164*, 69-76.

GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

JOHSUA, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16/2, 197-219.

KRISTEVA, J. (1969). *Sêmeiotiké. Recherches pour une sémanalyse.* Paris : Seuil.

LESSARD, C. (2011). Étude PISA. Conférence au Séminaire CRIFPE 2011. Jouvence, Orford (Québec), le 28 janvier 2011. Disponible sur : http://www.crifpe.com/conferences/view/106

MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel* spécial du 28 août 2008, n°6.

MOREAU, J., NIDEGGER, C., & SOUSSI, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, *157*, 43-53.

OCDE (1999). *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris: OCDE.

OCDE (2003). *Cadre d'évaluation de PISA 2003 – Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris, 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.

OECD (2012b). *PISA 2009. Technical Report*. PISA, OECD Publishing.

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.

PRAIS, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, *29*(2), 139-163.

RESNIK, J. (2010). Introduction. Les évaluations internationales et l'éducation comparée. *Éducation comparée*, *3*, 7-44.

ROBIN, I. (2002). L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. *VEI Enjeux*, *129*, 65-91.

ROCHER, T. (2013). Exposé introductif. In Société Française de Statistique, Les cafés de la statistique, Compte-rendu, Comparaisons internationales des niveaux d'éducation (pp. 2-4), 08 janvier 2013, Paris.

ROCHEX, J.-Y. (2006). Introduction. *Revue française de pédagogie*, *157*, 5-10.

ROMAINVILLE, M. (2002). Du bon usage de PISA. *La Revue nouvelle*, *3-4*, 86-99.

SELLAR, S., & LINGARD, B. (2013). PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance. In Meyer, H.-D., & Benavot, A. (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance* (pp. 185-206). Oxford: Symposium Books.

VRIGNAUD, P. (2008). La mesure de la littératie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? *Éducation et formations*, *78*, 69-84.

Annexe : « Destination Buenos Aires » (OCDE, 2013, p. 99)

[À propos de la question n°4 : « D'après l'avant-dernier paragraphe (« Bientôt… »), en quoi la nuit et la mer sont-elles semblables ? »]

« *Cet item demande aux élèves d'interpréter une métaphore, bien qu'on ait délibérément évité le mot « métaphore » dans l'énoncé. En effet, il est fort probable que des élèves ayant différents parcours éducatifs aient une connaissance variée de ce type de terme métalinguistique et cette connaissance métalinguistique ne fait pas partie de la description des compétences de compréhension de l'écrit prévues par PISA. Toutefois, la capacité d'interpréter un langage figuratif est considérée comme un facteur important de l'interprétation des textes, et plus spécifiquement des textes littéraires. On sait qu'il n'est pas aisé dans le cadre d'une évaluation internationale des compétences de compréhension de l'écrit d'appréhender cette capacité compte tenu des diverses langues et cultures des participants. Dans cet item, le langage figuratif concerne des mots (« mer » et « nuit ») que l'on peut considérer comme universellement familiers et qui possèdent une connotation similaire dans toutes les cultures dans le contexte fourni par le récit. Les résultats de l'essai de terrain indiquent que l'item présentait de solides qualités du point de vue psychométrique et il a donné des performances similaires quel que soit le pays ou la langue. Cet item démontre donc qu'il est possible de réussir à construire un item centré sur les caractéristiques littéraires d'un texte, tel que le langage figuratif, pour une évaluation internationale. Cette question montre aussi que, alors que la plupart des items à choix multiples de PISA offrent quatre réponses possibles, il peut arriver qu'il y en ait davantage. Cet item était assez difficile, avec moins de deux tiers de réponses correctes.* »