Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp 11 –39

Introduction

LE PISA : REGARDS CROISES BRESIL – FRANCE SUR UNE APPROCHE INTERNATIONALE DE L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Juliana Alves Assis
PUC Minas, CNPq,
Brésil

et

Daniel Bart
Théodile-CIREL,
Université de Lille,
France

Une interrogation du PISA

Dès la première édition du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000, les intérêts de cette évaluation et l'accessibilité de ses matériaux d'enquête ont donné lieu à de nombreux travaux de recherche et d'analyses, outre les publications de l'OCDE elle-même (OCDE, 2001). Rochex, en 2006, pouvait ainsi déjà rendre compte des principales discussions théoriques internationales[1] menées au début des années 2000 concernant le PISA.

1 Contentons-nous de citer, pour la recherche francophone, les travaux de Rémond (2005) qui discute les spécificités méthodologiques du PISA par rapport à une évaluation institutionnelle de fin de collège en France et pour l'Amérique latine, les réflexions de Rizo (2006) concernant l'expérience de la participation du Mexique et plus largement des pays proches, aux premières éditions du programme de l'OCDE.

Ce succès, qui a largement dépassé le cadre académique comme devrait encore le montrer l'effervescence politique et médiatique entrainée par la publication fin 2019 des résultats de la septième édition du PISA 2018, aurait aussi plus largement contribué à mettre sur le devant de la scène la recherche en éducation comparée (Crossley, 2010).

Cependant, dans ce large mouvement de diffusion et d'exploitation des enquêtes du PISA par le monde scientifique, le nécessaire travail d'interrogation méthodologique de ces riches données comparatives (Demeuse, 2012) n'a pas toujours été à l'œuvre. Cela est bien sûr le cas dans les travaux du Programme lui-même : comme l'indiquent Lafontaine et Monseur (2012, p. 48) :

> Les théories au fondement même de la mesure font rarement l'objet d'une explicitation dans les documents qui accompagnent les enquêtes internationales ; elles font partie de ces évidences partagées dans un paradigme de recherche qui sont rarement mises à plat de l'intérieur du paradigme.

Mais de manière plus surprenante, l'absence d'interrogation de ces « évidences partagées » est aussi manifeste à l'extérieur du paradigme scientifique concerné. On peut citer en exemple à cet égard Baudelot et Establet (2009, p. 11-12), qui affirment ainsi sans détours ni justification que le PISA fournit une mine d'informations sans égal et résiste [...] à la plupart des objections méthodologiques qui ont pu lui être opposées. Les statisticiens qui ont mis au point ces enquêtes ont fait preuve d'une prudence et d'une rigueur remarquables. La plupart des experts s'accordent aujourd'hui sur ce point[2].

Si, comme nous le précisions, les mises en discussion des approches théoriques et méthodologiques du PISA n'ont pas toujours accompagné le développement des références au Programme dans les travaux de recherche, il faut observer cependant qu'un certain nombre de spécialistes ont, de longue date, cherché à décrire les limites d'une

2 Dans cet ouvrage, les deux sociologues utilisent les résultats du PISA pour décrire L'élitisme républicain du fonctionnement de l'École française, au bénéfice d'une élite toujours plus resserrée. Rappelons que 20 ans plus tôt (1989, p. 103-105), ils dénonçaient le « caractère éminemment élitiste » d'une évaluation internationale en mathématiques de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), participant selon eux d'une compétition mondiale visant à élever le niveau des élèves déjà les plus performants.

évaluation[3] qui n'hésite pas à se présenter comme le « programme international le plus complet et le plus rigoureux pour l'évaluation de la performance des élèves » (OCDE, 2016, p. 10).

Parmi ces approches critiques du PISA, on peut citer les réflexions premières de Goody (2001) sur la contradiction majeure d'une évaluation standardisée de compétences génériques supposées être contextualisées (les littéracies[4]), les interrogations de Robin (2002) sur les biais culturels à l'œuvre dans les épreuves du test ou les analyses de Goldstein (2004) sur les modèles statistiques à l'œuvre dans le Programme. Deux ouvrages collectifs dirigés par Hopmann, Brinek et Retzl (2007) et par Pereyra, Kotthoff et Cowen (2011) rassemblent ainsi nombre de ces discussions critiques internationales sur le PISA depuis le début des années 2000. Notons d'ailleurs que quelques-uns de ces spécialistes internationaux ont fait partie des signataires d'une lettre ouverte adressée en 2014 à Andreas Schleicher, alors directeur intérimaire du PISA à l'OCDE, qui s'intitulait : « Les évaluations de l'OCDE et du PISA nuisent à l'éducation dans le monde »[5].

C'est dans la lignée de ces recherches critiques, qui visent l'exploration des problèmes posés par le PISA et la mise au jour de sa fragilité théorique et méthodologique, que s'inscrivent les contributions rassemblées dans ce dossier. Par rapport aux recherches existantes sur le PISA, l'entrée de ces articles est néanmoins un peu particulière et relativement originale à différents titres.

3 Précisons que ces approches critiques s'appuient sur des discussions théoriques anciennes des démarches comparatistes d'évaluations internationales du type du PISA (voir par exemple : Goldstein, 1995).

4 Pour une étude critique des usages du concept de littéracie, au regard notamment des approches promues dans les évaluations internationales menées par l'OCDE, on peut se reporter à Schneuwly (2020). On peut aussi trouver un état des lieux des conceptualisations de la littéracie dans la recherche en éducation dans Dupont et Dezutter (dir., 2020).

5 Lettre publiée le 6 mai 2014 et disponible sur : https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics (consulté le 14.02.2019) (traduction des auteurs).

L'ensemble des travaux présentés ici s'inscrit tout d'abord dans un projet de recherche commun brésilo-français[6] qui visait à tirer parti d'un cadre comparatiste pour continuer à faire apparaitre la non-transparence conceptuelle et opératoire d'une démarche d'évaluation ambitionnant de dépasser les frontières et le temps, ainsi que les particularités politiques, linguistiques, géographiques, scolaires ou sociales, afin de mettre en évidence des différences de compétences d'élèves[7]. Cette visée d'une « validité interculturelle » (OCDE, 2013, p. 212) par le PISA se traduit notamment par la description minutieuse des principes et procédures d'élaboration des items, de leur traduction, du codage des réponses, de sélection des échantillons, de passation des épreuves, de contrôle de la comparabilité des résultats, etc., qui conduisent le Programme à affirmer que « les échelles PISA sont relativement équivalentes dans l'ensemble des cultures et systèmes d'éducation » (Ibid.).

Au regard de cette conception universaliste de la comparaison en éducation (Felouzis & Charmillot, 2012), le dialogue théorique transnational nous paraissait pouvoir permettre de mieux cerner la possible « illusion comparative » générée par de tels dispositifs, telle que le montrent Guérin-Pace & Blum (1999) à propos d'une enquête internationale antérieure à laquelle avait collaboré l'OCDE.

Mais la mise en discussion internationale du PISA ne constitue pas en soi une originalité (voir par exemple : Revue française de pédagogie, 2006 ; Educação, Sociedade & Culturas, 2011 ; European Educational Research Journal, 2012 ; Educação & Sociedade, 2016). L'approche des travaux présentés dans ce dossier se singularise probablement plus dans le fait que les chercheurs participants au projet se sont saisis d'une question commune (l'abord de la compréhension de l'écrit et de la

6 Ce projet, « Enjeux interculturels des évaluations et des comparaisons internationales en éducation : regards croisés Brésil-France », a été lancé en 2017 avec le soutien de l'Université PUC Minas au Brésil et de l'Université de Lille 3 en France. Il a été discuté dans plusieurs manifestations scientifiques internationales et notamment dans : Daunay et Assis (2018), Ribeiro, Daunay et Bart (2018), Ribeiro, Daunay et Guimarães (2019).

7 Moreau, Nidegger et Soussi (2006, para. 5) signalent ainsi, à propos de la construction des épreuves du PISA, que « dans le but de la comparaison, la diversité culturelle est bien envisagée comme une difficulté à surmonter et à réduire et non comme un élément constitutif du domaine à mesurer. Cela peut avoir pour conséquence que pour garantir les possibilités de comparaison, on définisse un plus petit dénominateur commun qui soit éloigné de toutes les situations locales existantes. »

lecture dans l'évaluation du PISA) et qu'ils ont notamment construit par rapport à celle-ci une démarche empirique partagée.

Spécialistes de la langue (portugaise ou française) et de son enseignement ou de son évaluation, les différents chercheurs ont en effet choisi d'examiner sous des angles complémentaires, l'un des trois domaines majeurs testés par le PISA : la compréhension de l'écrit. Pour ce faire, un certain nombre d'entre-eux se sont, comme nous le verrons plus loin, emparés des approches théoriques de la lecture dans le PISA (Robson Brito, Fernanda Zilli do Nascimento, Kariny Cristina S. Raposo, Jane Quintiliano G. Silva ; Raquel Guimarães et Ivete Walty ; Eliane Fonseca, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes et Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues) ou du matériel d'évaluation de la compréhension du Programme (Ada Brasileiro, Líllian Mello et Daniela Prado).

Mais le projet de recherche a plus spécifiquement donné lieu à la construction d'un corpus d'entretiens menés avec des enseignants travaillant dans ces deux pays et visant à recueillir leur point de vue d'experts de l'enseignement d'une langue (portugaise au Brésil et française en France) sur le fonctionnement du PISA et son approche de la compréhension de l'écrit. Ce sont ces matériaux empiriques qui sont exploités dans plusieurs articles de ce dossier (Ana Bovo et Sérgio Oliveira ; Viviane Raposo Pimenta et Sibely Oliveira Silva ; Juliana Assis et Ada Brasileiro ; Daniel Bart, Bertrand Daunay et Adilson Ribeiro de Oliveira).

Avant de présenter plus avant les caractéristiques de cette enquête, précisons tout d'abord que nous intéresser au discours enseignant nous parait d'autant plus pertinent que cet aspect est peu présent dans les investigations empiriques menées sur le PISA, alors même que cette évaluation des systèmes éducatifs ne manque pas d'incidences sur les fonctionnements scolaires et sur l'organisation de l'École (Malet & Mangez, 2013 ; Meyer & Benavot, 2013) – ce qui comprend évidemment le travail des enseignants.

Prendre en considération les points de vue d'enseignants sur le PISA nous semble également important car ce Programme lui-même n'hésite pas à se pencher sur l'activité de ces derniers et à leur adresser des conseils pédagogiques parfois étonnants (Bart & Daunay, 2016, 2018 ; Ribeiro, Daunay & Bart, 2019), via ses nombreux rapports publics ou sa note mensuelle *PISA à la loupe*. Depuis le cycle 2015, les enseignants font

d'ailleurs, bien après les élèves, les parents et les chefs d'établissement, l'objet d'un questionnaire contextuel (facultatif) de la part du PISA (OCDE, 2016, p. 194-209). Mais soulignons que ce questionnaire[8] ne cherche pas à recueillir leurs avis sur le métier ou leurs besoins : les informations collectées constitueront autant de variables pour le traitement et l'interprétation des performances des élèves. Mettre à l'épreuve du jugement expérimenté des enseignants quelques propositions théoriques et pratiques du PISA que son discours tend à naturaliser nous parait donc fécond pour en montrer les ambigüités : à cette fin, des enseignants ont été sollicités autour d'une tache de correction de réponses d'élèves à un exercice de compréhension tiré du test, selon un protocole que nous présentons dans le point suivant.

L'enquête par entretien auprès d'enseignants au Brésil et en France

L'enquête brésilo-française veut aborder le fonctionnement de la correction d'un exercice (ce que le PISA appelle une « unité ») en compréhension de l'écrit, quand elle est mise en œuvre puis explicitée par des professeurs de langue. Réalisée au printemps 2017, la démarche a été menée auprès de trente-trois enseignants[9] : dix-neuf enseignants de portugais au Brésil et quatorze enseignants de français en France. Ces enseignants dont nous souhaitions collecter l'avis sur les principes et fonctionnements du PISA avaient tous une expérience

8 L'OCDE organise également depuis les années 2000 l'enquête quinquennale TALIS (Teaching And Learning International Survey) auprès d'enseignants et chefs d'établissement de niveau collège, et de manière optionnelle d'écoles et lycées (la version française du questionnaire aux enseignants de l'édition 2013 du TALIS est accessible en ligne : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS2013-Questionnaire-Enseignants.pdf, consulté le 14.02.2019). L'OCDE (2016a, p. 16) recueille aussi plus largement des informations générales sur les systèmes d'éducation (caractéristiques des établissements, des enseignants, des pratiques pédagogiques, etc.) dans des publications régulières comme *Regards sur l'éducation*.

9 Que toutes les personnes, dont l'anonymat est préservé, qui nous ont aidés au Brésil et en France dans notre enquête, soient chaleureusement remerciées : les collègues enseignants qui ont fait passer l'unité « Macondo » dans leur classe, les élèves de ces classes qui ont répondu à l'exercice, les enseignants qui ont corrigé les réponses et nous ont accordé un entretien et enfin les collègues qui ont sollicité leur réseau professionnel pour nous mettre en relation avec des enseignants.

d'enseignement avec des élèves de quinze ans[10] qui constituent la population cible du Programme.

Il s'agissait pour ces enseignants d'accorder un entretien aux enquêteurs après avoir corrigé un échantillon de réponses d'élèves âgés d'une quinzaine d'années, à un extrait de l'exercice de compréhension « Macondo » publié partiellement à l'occasion du PISA 2009 (OCDE, 2012, p. 166-171), dont un extrait est disponible en annexe 1. À la suite de travaux antérieurs (Bart & Daunay, 2018), « Macondo » nous a semblé en effet manifester de façon exemplaire le traitement par le PISA du texte littéraire et de sa compréhension (particulièrement pertinent pour traiter de questions interculturelles). L'unité est bâtie à partir d'un morceau choisi d'une quinzaine de lignes de Cent ans de solitude de Gabriel Garcia Marquez, dont elle porte le nom du village fictif théâtre des évènements du roman, à propos desquels sont posées deux questions ouvertes et deux QCM.

Dans le PISA, les réponses à ces questions se voient attribuer des codes (réussite plus ou moins complète, échec, absence de réponse) de manière plus ou moins automatiques pour les QCM et questions ouvertes à réponse courte, ou par des codeurs pour les questions ouvertes à réponse construite (OCDE, 2016, p. 63). Les unités du PISA, notamment celles contenant des questions ouvertes à réponse construite, sont donc accompagnées d'un guide qui précise les modalités de codage, explicite les attentes de l'item ou donne des exemples de réponses attendues ou non.

C'est donc en s'appuyant sur le guide de codage de « Macondo » fourni par le PISA (OCDE, 2012, p. 166-171), dont une partie est en annexe 2 à ce texte, qu'il a été demandé aux enseignants participants à l'étude de corriger l'échantillon de réponses même si, contrairement aux codeurs œuvrant dans le Programme (OECD, 2002), ces derniers ne bénéficiaient ni d'une formation préalable ni d'une assistance en cas de difficulté.

Ce dispositif d'enquête, qui visait l'explicitation de leur point de vue sur le PISA par des enseignants mis aux prises avec ses outils évaluatifs, ne cherchait donc pas à reproduire les conditions effectives de codage

10 Pour ce qui concerne les professeurs de français sollicités, il s'agissait donc d'enseignants du second degré. Dans le cas des enseignants de portugais au Brésil, précisons que ces enseignants peuvent travailler à plusieurs niveaux de l'éducation obligatoire et pas seulement dans l'enseignement secondaire.

du test. Mais il ambitionnait justement par là même de mieux faire surgir les doutes, interrogations ou contradictions que ces correcteurs éprouvaient. Car si, pour le PISA, la question du codage des réponses de plusieurs centaines de milliers d'élèves interrogés lors d'un cycle d'évaluation représente un enjeu crucial afin d'assurer une comparabilité des résultats (OECD, 2002, p. 75), les difficultés de la tâche, présentée comme l'application d'une grille de codage, ne sont abordées que sous l'angle de l'exactitude et de la stabilité du jugement. Le PISA peut donc rendre compte de l'existence d'un dispositif d'assistance aux codeurs, se soucier de la longueur de leur journée de travail et du nombre de leurs pause-café, indiquer qu'ils doivent coder question par question (OECD, 2002, p. 76-77), sans jamais aborder les difficultés que pose en soi l'évaluation de compétences de compréhension (Rodriguez, Goasdoué & Jhean-Larose, 2016).

L'échantillon de réponses d'élèves à « Macondo » soumis aux enseignants a également été construit sans souci de représentativité par rapport aux caractéristiques de la population d'étude du PISA et aux conditions de passation du test, si ce n'est l'âge des élèves concernés et les établissements d'enseignement qui les accueillent. Ces copies ont été sélectionnées parmi deux vastes corpus de travaux d'élèves (109 en France et 969 au Brésil) afin de confronter les enseignants à un maximum de cas de réponses contrastés dans la limite d'un nombre total de copies raisonnable (quinze en France et dix au Brésil). Par construction, ces échantillons de réponses à « Macondo » et de codes attribués par les enseignants ne peuvent pas être mis en relation simple avec les résultats produits dans le cadre du Programme[11] ni être considérés comme représentatifs des résultats du Brésil ou de la France.

Dans le but d'obtenir des réponses contrastées à nos questionnements sur le PISA et notamment sur « Macondo », il faut enfin préciser que les trente-trois enseignants que nous avons sollicités manifestaient une diversité d'expériences et d'anciennetés professionnelles auprès d'élèves de quinze ans. Dans l'échantillon de professeurs de français, nous avons choisi plus particulièrement de faire appel à six collègues

11 En particulier, n'ont pas été conservées les copies comportant au moins une non-réponse parmi les cas possibles de réponses.

membres d'une revue de pédagogie et de didactique du français[12] pour leur expertise sur l'enseignement de la langue et leur positionnement critique vis-à-vis des approches habituelles des pratiques scolaires dans la discipline. Du côté des enseignants de portugais, nous avons, dans la mesure du possible, visé un équilibre entre les types et niveaux de formation complémentaires à celle d'enseignant de l'éducation de base (spécialité linguistique ou littérature). Pas plus que le corpus de copies, ce corpus d'entretiens d'enseignants ne peut donc être considéré comme représentatif du point de vue des enseignants de langue brésiliens et français : l'objectif de cette approche était plutôt d'observer la construction d'un point de vue expert lorsque des enseignants sont mis aux prises avec du matériel d'évaluation du PISA.

Après avoir codé les réponses d'élèves, ces trente-trois enseignants ont donc accepté d'être dans un second temps, interviewés sur le fonctionnement de l'unité « Macondo » et de son guide de correction, ainsi que sur l'approche de la compréhension dans le PISA et la conception du texte littéraire qu'il manifeste, les liens ou les différences entre le test du PISA et d'autres tests auxquels ils sont ordinairement confrontés, les relations entre le test et leurs pratiques ordinaires, etc. La grille de questions de cet entretien (dans sa version francophone) est disponible dans l'annexe 3 de ce texte.

Les croisements et comparaisons multiples que permet ce corpus partagé ainsi que les autres angles d'analyse de l'approche de la compréhension du PISA développés dans ce dossier nous semblent constituer une démarche particulièrement féconde pour faire apparaitre au mieux les soubassements culturels implicites de ce Programme international. C'est l'apport des différents articles à cette perspective scientifique que nous allons synthétiser dans la partie suivante.

Présentation des articles du dossier

Le dossier est composé de huit articles que nous présentons synthétiquement dans les lignes suivantes.

La réflexion s'ouvre avec un article d'Ada Brasileiro, Líllian Melo et Daniela Prado intitulé « L'évaluation de la lecture dans le PISA et le

12 Il s'agit de la revue *Recherches* auquel participe également l'un des membres du projet, Bertrand Daunay.

SAEB[13] : comparaisons et réflexions sur les instruments en jeu ». En comparant deux dispositifs d'évaluation, le PISA au niveau international et le SAEB au niveau national, les auteures mettent tout d'abord en évidence la difficulté de réunir des informations complètes et claires sur ces épreuves malgré les nombreux rapports diffusés par les deux institutions concernées. Elles décrivent ensuite les choix méthodologiques dans la construction des exercices et instruments des tests ainsi que leurs variations dans le temps en ce qui concerne le PISA : elles interrogent par là les implications de ces variations sur les performances des élèves et la comparabilité des résultats. Ces interrogations sont plus particulièrement développées en ce qui concerne la proximité du PISA avec le contexte socioculturel brésilien et son système scolaire complexe où fonctionnent différents réseaux très contrastés (municipaux, fédéraux, étatiques, publics et privés).

Avec leur contribution titrée « Le PISA, l'ENEM[14] et la lecture littéraire », Raquel Guimarães et Ivete Walty comparent également le Programme d'évaluation international de l'OCDE avec une évaluation nationale brésilienne. Les auteures étudient plus particulièrement le traitement réservé au texte littéraire par ces deux évaluations institutionnelles à large échelle, en se penchant sur une unité tirée du test du PISA en compréhension de l'écrit (« Le cadeau ») et d'épreuves en lecture tirées de l'examen national brésilien ENEM. À travers une description critique des modes construction des tâches, du fonctionnement des questions et des corrections attendues par les concepteurs des épreuves, leur travail permet de comparer les orientations méthodologiques mais aussi les limites respectives des instruments conçus au regard des spécificités des textes littéraires. En s'appuyant sur les approches théoriques de la littérature, elles montrent en effet que l'ENEM tend à viser une forme d'objectivation externe de la lecture du texte (quasiment sans lecteur) alors que le PISA privilégie une conception plus individualiste de la lecture que l'on pourrait dire référentielle et informative. Les théories de l'énonciation permettent alors aux auteures d'envisager une voie possible de l'enseignement de la lecture littéraire et de son évaluation dans des tests nationaux et

13 Le Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) est une évaluation nationale brésilienne administrée aux élèves de l'enseignement secondaire.

14 L'ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) est un examen national brésilien de fin d'enseignement secondaire.

internationaux, entre cette objectivation abstraite et cette subjectivité individualiste, qui soit à même de montrer le la construction et le fonctionnement énonciatif du texte.

Juliana A. Assis et Ada Brasileiro présentent ensuite une réflexion intitulée « Corriger des questions de compréhension du PISA : points de vue d'enseignants du Brésil et de France ». Les auteures analysent le discours des enseignants interviewés au Brésil et en France en se centrant sur l'activité de codage des réponses des élèves à l'unité « Macondo » tirée du test du PISA en lecture. Leur approche se focalise plus particulièrement sur le point de vue des enseignants interviewés à propos des réponses d'élèves aux questions ouvertes, qui ont généré entre eux le plus de variation dans les codes qu'ils ont attribués, et à propos du guide de correction du PISA. Cette perspective permet de faire apparaitre comment chacun de ces professionnels de l'enseignement de la langue, par-delà les spécificités linguistiques, cherchent à comprendre et mettre en relation à la fois la tâche demandée aux élèves, les critères d'évaluation fournis dans le guide de correction du PISA ainsi que les conceptions sous-jacentes à l'outil d'évaluation lui-même. La transparence supposée de « l'instrument » d'évaluation du PISA est ainsi interrogée ; ce qui questionne en outre l'idée d'une applicabilité universelle des orientations et dispositifs pédagogiques promus par le Programme.

C'est une question que traite également, de manière complémentaire, l'article de Daniel Bart, Bertrand Daunay et Adilson Ribeiro de Oliveira, « Le PISA au prisme des pratiques et des conceptions des enseignants : une confrontation de discours ». Dans cette contribution, les auteurs cherchent à confronter les choix conceptuels et méthodologiques du PISA aux perceptions des enseignants du Brésil et de France qui ont été mis aux prises, dans le cadre de la recherche présentée dans ce dossier, avec les outils évaluatifs du Programme et plus particulièrement l'unité Macondo. Leurs analyses mettent en évidence que l'expertise professionnelle des enseignants permet d'interroger l'évidence des discours du PISA sur son propre dispositif. Trois modalités d'interrogation du discours du PISA sont particulièrement mises en lumière : sa proximité avec les pratiques scolaires traditionnelles alors que le Programme insiste sur sa prise de distance avec les cadres scolaires ordinaires, les incertitudes générées en matière de correction des réponses des élèves à Macondo alors que le PISA souligne

l'objectivité de sa démarche et l'ambigüité des contenus visés par l'évaluation tandis que le Programme n'hésite pas à décrire avec assurance les compétences mesurées par son test.

L'article de Robson Brito, Fernanda Zilli do Nascimento, Kariny Cristina S. Raposo et Jane Quintiliano G. Silva s'intitule « À la recherche du sens et des positions discursives dans les discours d'enseignants et du PISA sur la lecture ». Dans cet article, les auteurs identifient et mettent en discussions les conceptions des notions de lecture, de lecteur et de compréhension de l'écrit, dans un corpus de textes du PISA et dans le corpus d'entretiens des enseignants ayant participé à l'enquête au Brésil. En s'appuyant sur les théoriques de l'analyse du discours « à la française », cette démarche fait apparaitre les diverses modalités de relation entre ces deux grands types de discours (accord, rejet, ambivalence) considérés comme formations discursives. Cette approche permet de décrire finement les points de vue enseignants qui s'expriment et l'entrelacs des discours professionnels, institutionnels et théoriques sur la lecture. En particulier, les résultats montrent que dans un même mouvement, les entretiens peuvent donner à voir des convergences avec le discours du PISA sur l'abord de la lecture comme activité cognitive, où le texte est un objet, indépendant d'un élève lecteur et qu'il doit saisir, et une mise en discussion de ce discours au regard de la complexité des pratiques de classe et conceptions pédagogiques qui résiste à cette simplification théorique. Se pose alors la question de la mise en relation possible entre des discours généraux du PISA sur l'enseignement de la lecture et les approches et rationalités professionnelles de ceux chargés de le mettre à l'œuvre quotidiennement, question centrale que le Programme n'aborde pas.

De leur côté, Ana Bovo et Sérgio Oliveira proposent un article titré « Le test du PISA en question : ce que disent des réponses d'élèves au Brésil et en France ». S'emparant du corpus de réponses des élèves brésiliens et français sollicités dans le cadre du projet de recherche, les auteurs s'appuient sur le guide de correction fourni par le PISA pour coder les unités « Macondo » recueillies. Ces échantillons de réponses leur permettent de construire des « résultats » obtenus par les élèves questionnés dans le cadre de l'enquête et décrire les formes de réussite ou d'échec observables dans le corpus, sur le plan statistique. Ils soulignent ainsi que ces résultats vont dans le sens des analyses globales sur les performances des élèves des deux pays. Toutefois une

exploration plus qualitative des copies des élèves brésiliens leur permet aussi de montrer que certains élèves semblent réinvestir, avec plus ou moins de réussite, les modalités de réponse proposées dans les questions à choix multiples pour répondre aux questions ouvertes. En ce sens, les auteurs donnent aux lecteurs des pistes qui permettent d'interroger les « résultats » et les classements diffusés par le PISA, notamment dans une visée comparatiste : ces derniers ne peuvent être analysés et interprétés indépendamment des effets du fonctionnement même des unités du test et de leurs modalités de correction.

C'est ce qu'explorent plus avant Eliane Fonseca, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes et Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues dans leur contribution « Textes, lectures et lecteurs : que révèlent les interprétations de "Macondo" dans le test du PISA au Brésil et en France » Dans cet article, les auteurs interrogent les approches du PISA à partir des théories du dialogisme bakhtinien et des approches socioculturelles de la littératie. Elles se penchent non seulement sur les conceptions sous-jacentes à la littératie et à la compréhension de l'écrit dans ce Programme mais aussi sur le fonctionnement de « Macondo » et plus particulièrement ses questions, avant de comparer les effets qu'elles produisent sur les réponses des élèves qui ont participé à l'enquête en France et au Brésil. L'étude permet de montrer notamment que les réponses des élèves suggèrent des processus interprétatifs qui vont au-delà du décodage du texte et du prélèvement d'information et mettent en jeu des connaissances sociohistoriques et culturelles, du fonctionnement des genres littéraires et de la situation même d'interaction dans laquelle « Macondo » est lue. En ce sens, les épreuves de lecture exigent pour les auteures de prendre en compte non seulement les dimensions linguistiques des textes, mais surtout les composantes socio-historiques de l'activité du lecteur ainsi que les positions énonciatives construites par la situation du test elle-même qui caractérise le PISA. Se dessine ici pour les auteures une limite majeure à l'évaluation de la littératie annoncée par le PISA.

Enfin, Viviane Raposo Pimenta et Sibely Oliveira Silva concluent ce dossier avec un article intitulé « Regards d'enseignants brésiliens et français sur le PISA : convergences et différences ». Au regard du rôle majeur qu'occupe le PISA dans les débats politiques, scientifiques ou médiatiques sur l'enseignement, les auteures de cette contribution insistent sur l'intérêt d'observer la place qu'occupe ce Programme dans

les préoccupations et discussions au sein d'écoles du Brésil et de France. Elles analysent pour cela la connaissance qu'en ont les enseignants interrogés dans les deux pays. Les auteures détaillent aussi leurs points de vue sur l'opportunité d'utiliser l'approche du PISA pour élaborer des stratégies d'enseignement de la lecture. Montrant la relative distance que les enquêtés manifestent dans leurs discours à l'égard du PISA, les auteures interrogent alors la dissymétrie des relations entre les enseignants et la puissante organisation internationale qui administre le PISA. Si cette dernière parvient à diffuser mondialement des résultats qui servent bien souvent à mettre en cause les premiers, ceux-ci ne semblent pas toujours en mesure selon ces chercheuses, de contribuer efficacement à la nécessaire mise en débat du PISA.

On le voit donc, il ne s'agira pas avec ce dossier thématique de comparer pied à pied les discours des enseignants des deux pays, pas plus qu'il ne s'agira d'examiner systématiquement toute approche de la lecture et de son évaluation de part et d'autre de l'Atlantique : comme nous l'avons dit, nos corpus de recherche n'ont pas été construits dans cette visée mais surtout cela aurait participé à renforcer à priori la croyance dans une certaine homogénéité nationale des conceptions et des pratiques et à minorer les formes de variations internes à chacun des deux sous-corpus, dont rend compte une conception ouverte de l'interculturalité (Dervin, 2011). Or les problèmes posés par cette minoration de la diversité par construction théorique et méthodologique sont précisément une des limites fortes du PISA que cernent les travaux présentés ici, et de manière plus exemplaire, ceux qui décrivent le formatage induit par le guide de correction du PISA.

Les contributions comparatistes de ce dossier permettent à l'inverse de montrer combien la pluralité des démarches d'évaluation sur des objets aussi complexes que la lecture est nécessaire, tout comme leur mise en discussion, quand un programme comme le PISA se présente comme la seule référence mondiale en la matière. Mais comme on le perçoit à la lecture des articles de ce dossier, l'enjeu n'est pas seulement d'interroger les soubassements conceptuels et pratiques du PISA à la lumière d'orientations théoriques divergentes sur l'évaluation ou la littérature, ou de questionner le traitement et le devenir des contextes culturels dans une approche universaliste de la comparaison en

éducation ; l'enjeu est aussi de comparer les relations entre des démarches d'évaluation nationales et internationales, et notamment les effets possibles des unes (en particulier le PISA) sur le fonctionnement des autres. C'est dire qu'au-delà des implications théoriques et méthodologiques du PISA, il convient de ne pas ignorer les « fonctions politiques » (Pons, 2011) d'une telle évaluation qui touche à la conduite des affaires publiques et aux débats démocratiques en matière d'école, qui touche aux rapports entre des organisations internationales et des états et leurs institutions. On retrouve là les interrogations de Chartier (2004, p. 300), qui souligne le poids des modèles dominants promus par les organisations internationales :

> [les] comparaisons internationales […] font appel à un modèle du "savoir lire et écrire" supposé transnational, indépendant des cultures et des héritages nationaux. Une définition universelle de la « littératie » est ainsi en train d'émerger de ces examens de passage internationaux. Elle contribue en miroir à faire exister une figure mondialisée du non-lecteur et à stigmatiser les pays "illettrés", sinon analphabètes, figure construite par les statistiques, indépendante des lieux et des temps, des contextes d'usage, des langues parlées ou enseignées à l'école. De fait, un modèle dominant impose toujours ses normes, par le biais d'organismes comme l'Unesco, la Banque mondiale (qui finance et évalue nombre de projets éducatifs dans les pays en voie de développement).

À l'heure où le PISA annonce désormais l'évaluation, dans le cadre de son Programme, d'une « compétence globale » des élèves, au nom précisément de la diversité culturelle[15], la nécessité de mises en discussions internationales pour interroger les fondements des figures statistiques et théoriques construites par de telles démarches semble donc, plus que jamais, d'actualité. C'est à cette entreprise que ce dossier veut contribuer.

15 Voir sur le site de l'OCDE : https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm (consulté le 30 juin 2019).

Annexe 1. **Unité « Macondo »** (d'après OCDE, 2012, p. 166)

Macondo

Éblouis par tant d'inventions, et si merveilleuses, les gens de Macondo ne savaient par où commencer à s'étonner. Ils passaient des nuits blanches à contempler les pâles ampoules alimentées par le groupe électrogène qu'avait rapporté Aureliano le Triste lors du second voyage du train, et à l'obsédant teufteuf duquel on ne s'habitua qu'à la longue, péniblement. Ils furent indignés par les vivantes images que le riche commerçant Don Bruno Crespi projetait dans le théâtre aux guichets en gueules de lion, à cause d'un personnage mort et enterré dans un certain film, sur le malheur duquel on versa des larmes amères, et qui reparut bien vivant et transformé en Arabe dans le film suivant. Le public, qui payait deux centavos pour partager les mésaventures des personnages, ne put supporter cette inqualifiable moquerie et brisa tous les sièges. Le maire, cédant aux instances de Don Bruno Crespi, dut faire une proclamation publique pour expliquer que le cinéma n'était qu'une machine à illusions, laquelle ne méritait pas ces débordements passionnels du public. À la suite de cette décevante explication, beaucoup estimèrent qu'ils avaient été victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans, si bien qu'ils choisirent de ne plus se rendre au cinéma, considérant qu'ils avaient assez de leurs propres peines pour aller encore pleurer sur les malheurs d'êtres imaginaires.

Le texte de la page ci-contre est extrait d'un roman. Dans cette partie du récit, on vient d'introduire le chemin de fer et l'électricité dans la petite ville imaginaire de Macondo, et d'ouvrir le premier cinéma.

Référez-vous à ce texte afin de répondre aux questions suivantes.

Question 1

Dans les films, quel est l'élément qui a mis en colère les gens de Macondo ?

……

Question 2

[Non divulguée par le PISA]

Question 3

À la fin du passage, pourquoi les gens de Macondo ont-ils choisi de ne plus se rendre au cinéma ?

A. Ils voulaient s'amuser et se distraire, mais ils ont trouvé que les films étaient réalistes et déprimants.

B. Ils n'avaient pas les moyens de payer le prix des billets.

C. Ils préféraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.

D. Ils cherchaient à s'impliquer émotionnellement, mais ils ont trouvé les films ennuyeux, peu convaincants et de mauvaise qualité.

Question 4

Qui sont les « *êtres imaginaires* » dont on parle à la dernière ligne du texte ?

A. Des fantômes.

B. Des inventions de champ de foire.

C. Des personnages des films.

D. Des acteurs.

Question 5

Êtes-vous d'accord avec le jugement final des gens de Macondo à propos de l'intérêt du cinéma ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude et la leur à l'égard des films.

…….

Annexe 2. Guide de correction du PISA de l'unité « Macondo » (d'après OCDE, 2012, p. 167-171)

QUESTION 1

– Crédit complet

Code 2 : Fait référence au caractère fictif des films, ou, plus spécifiquement, aux acteurs qui réapparaissent après leur « mort ». Peut répondre en citant directement la troisième phrase (« *Un personnage mort et enterré dans un certain film, sur le malheur duquel on versa des larmes amères, et qui reparut bien vivant et transformé en Arabe dans le film suivant*. ») ou la dernière (« *les malheurs d'êtres imaginaires* »).

• Des personnages qu'ils avaient cru morts sont ressuscités.

• Ils s'attendaient à ce que les films soient la réalité et ce n'est pas le cas.

• Ils pensent que l'homme dans le film a fait semblant de mourir et qu'on les prend pour des imbéciles.

• Un personnage qui était mort et enterré dans un des films réapparaît bien vivant dans le film suivant.

• Ils ne comprennent pas que le cinéma est de la fiction.

• Parce que des acteurs interprétant des personnages morts dans un film ont réapparu dans la peau de nouveaux personnages dans le film suivant. Les spectateurs ont pensé qu'on leur volait leurs émotions. [*La réponse contient des éléments des codes 2 et 1 à la fois*.]

• Ils pensent qu'ils ont assez de problèmes personnels pour ne pas avoir à regarder des acteurs faire semblant d'en avoir. [*Comprend bien*

l'importance que la « fiction » revêt dans la colère des gens, même s'il l'appréhende à un stade différent.]

• Parce qu'un des acteurs était enterré dans le film, et revenait plus tard sous les traits d'un Arabe. [*Code 2 « limite » : réponse très spécifique*.]

– Crédit partiel

Code 1 : Fait référence à la notion de tromperie, de moquerie, ou aux attentes déçues du public. Peut répondre en citant directement les passages parlant d'« *inqualifiable moquerie* » ou des « *victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans* ».

• Ils pensent qu'ils ont été trompés.

• Parce qu'ils ont l'impression d'avoir gaspillé leurs émotions pour rien.

• Ils estiment qu'ils ont été victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans.

• Ils ne peuvent pas tolérer cette inqualifiable moquerie.

• Parce qu'ils ont payé deux centavos chacun pour cette inqualifiable moquerie qu'ils ne peuvent pas tolérer. [*Citation partielle du texte (lignes 9-10) ; pas de référence spécifique à la nature de la « tromperie ».]*

• Parce qu'ils ne comprennent pas comment cela marche. [Considérer ceci comme une façon de désigner la « tromperie » (en général)].

– Pas de crédit

Code 0 : Réponse vague ou insuffisante.

• Ils étaient fâchés avec Bruno Crespi.

• Les films ne leur ont pas plu.

• Ils veulent être remboursés.

• Ils pensent qu'ils sont des victimes.

• Ils sont violents.

• Ils sont stupides.

• Ils expriment ce qu'ils ressentent.

• Ils ont payé deux centavos et n'ont pas eu ce qu'ils voulaient. *[« Ce qu'ils voulaient » est trop vague*.]

OU : Réponse témoignant d'une compréhension incorrecte du texte, ou réponse peu plausible ou hors de propos.

• Ils trouvaient qu'il ne fallait pas les ennuyer avec les problèmes des autres. [Erreur : ces gens acceptaient de s'inquiéter des problèmes d'autrui, mais à propos de personnes RÉELLES.]

• C'était leur seule façon de protester contre le fait d'avoir gaspillé leur argent.

• Ils sont fâchés parce qu'on leur montre une personne morte et enterrée. [Cette réponse semble donner au passage du texte cité le sens de « Ils n'aiment pas voir des gens mourir dans les films », ce qui est incorrect.]
Code 9 : Omission.

QUESTION 3

– Crédit complet

Code 1 : C. Ils préféraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.

– Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.
Code 9 : Omission.

QUESTION 4

– Crédit complet

Code 1 : C. Des personnages des films.

– Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.
Code 9 : Omission.

QUESTION 5

– Crédit complet

Code 1 : Fait référence aux attitudes envers le « réalisme » au cinéma et/ou à l'implication affective qu'il suscite. La réponse doit être cohérente avec l'idée que les gens de Macondo cherchent du réalisme dans les films. La comparaison entre les réactions des gens de Macondo et l'expérience personnelle/les attitudes de l'élève peut être implicitement ou explicitement exprimée.
• Quand on comprend que le cinéma n'est pas la réalité, on peut s'en servir comme moyen d'évasion. Il n'est pas nécessaire de s'impliquer à ce point dans la vie des personnages.
• Oui, je suis d'accord, il y a assez de souffrance dans le monde sans qu'on doive en inventer.
• Non, les gens comprennent que, quand on va au cinéma, ce qui se déroule à l'écran n'est pas réel.
• Contrairement aux gens de Macondo, je peux pleurer à chaudes larmes durant un film, mais j'oublie tout dès que je quitte la salle de cinéma.

• Je suis d'accord avec eux. Pourquoi se laisser bouleverser par du cinéma? C'est ce qui me fait préférer les sciences, qui traitent de faits, pas de choses imaginaires.
• J'aime le cinéma, parce qu'il me fait penser aux problèmes des autres plutôt qu'aux miens.
• Cela dépend. Si le film est mauvais, j'ai envie de quitter la salle, mais quand il est bon je me laisse prendre et cela m'est égal que ce soit de la fiction.
• Non. J'aime les films ; je les trouve distrayants.
• Oui, les films ne sont que faux-semblants. C'est bien mieux quand vous voyez des gens vivre réellement les choses.
• Non, dans les films les événements sont souvent exagérés.
• Non, je ne suis pas d'accord avec leur réaction, parce que les films sont une forme de spectacle, et il ne faut pas les prendre trop au sérieux. Mais les gens de Macondo ne le savent pas, donc je peux comprendre leurs sentiments.
OU : Fait référence au contexte social, historique ou culturel (par exemple, en comparant le degré de familiarité avec la technologie, ou en évoquant des changements sociaux). La réponse doit être cohérente avec l'idée que les gens de Macondo cherchent du réalisme dans les films. La comparaison entre les réactions des gens de Macondo et l'expérience personnelle/les attitudes de l'élève peut être implicite ou explicitement exprimée.
• Les gens de Macondo étaient naïfs et ont réagi de manière affective. Les gens d'aujourd'hui sont, comme moi, plus avertis.
• Ils ont pris un point de vue incorrect quand ils ont commencé à voir des films. Ils ne comprennent pas qu'il ne s'agit pas d'informations, mais de spectacle. Sous cet angle, leur réaction est compréhensible. Les films sont, bien évidemment, du spectacle. La clé du problème, c'est cela dans leur cas.
• De nos jours, les films ne bouleversent plus personne.
• Oui, à leur place, j'aurais été du même avis, car ils n'avaient jamais vu cela avant.
– Pas de crédit
Code 0 : Réponse vague ou insuffisante.
• Je suis comme les gens de Macondo, parce que je pense souvent que les films sont une perte de temps.
• J'adore le cinéma. Je suis incapable de comprendre leur réaction.

OU : Réponse témoignant d'une compréhension incorrecte du texte, ou réponse peu plausible ou hors de propos.
• Oui, il semble que les films, au lieu d'être relaxants et faciles à regarder, étaient des films réalistes et émouvants. Les films sont destinés aux loisirs, c'est comme un dérivatif, une façon d'oublier les ennuis de la vie réelle pour rire un bon coup. Les gens de Macondo étaient déçus car les films qu'ils ont vus n'étaient pas relaxants, mais plutôt assez lourds, et eux voulaient quelque chose qui les amuse. [*Les deux premières phrases ne sont pas pertinentes pour la question. La dernière phrase témoigne d'une mauvaise compréhension du texte.*]
• Non, ils devraient être plus chers et proposer des supports pour les verres, du pop-corn, des boissons fraîches et des sucreries. Les accoudoirs devraient se relever, il devrait y avoir des supports pour les pieds, et un son en dolby stéréo. [*Peut-être une plaisanterie, mais si ce n'est pas le cas, une mauvaise lecture du texte*.]
• Actuellement, il y a des lois contre le vandalisme dans les cinémas. [*La réponse porte sur le comportement, non sur les attitudes*.]
• De nos jours, on a de meilleurs cinémas. [*Hors de propos*.]
• Oui, parce que le film n'était pas très bon et cela les a rendus nerveux. [*N'a pas compris la question*.]
Code 9 : Omission

Annexe 3. La grille d'entretien (version francophone)
1. Point de vue général sur l'exercice de compréhension de l'écrit
1.1. Quelles ont été vos premières impressions lorsque vous avez pris connaissance de l'exercice « Macondo », du texte et de son petit questionnaire ?
1.2. En quoi est-ce que « Macondo » ressemble selon vous à des exercices de compréhension de la lecture que vous connaissez habituellement ?
1.3. En quoi est-ce que « Macondo »se différencie selon vous des exercices de compréhension de la lecture que vous connaissez habituellement ?
1.4. Le texte utilisé dans « Macondo » est un extrait de *Cent ans de solitude* de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez. Que pensez-vous de l'utilisation de ce texte pour un questionnaire de compréhension de l'écrit ?
1.5. Que pensez-vous de la manière dont le PISA présente cet extrait ?

1.6. Plus généralement, que pensez-vous de la conception du texte littéraire qui se dégage de cette épreuve ? Que pensez-vous sur la façon de traitement du texte littéraire dans l'exercice ?
1.7. Après avoir mis en œuvre « Macondo »et son guide de correction, diriez-vous que vous y avez trouvé des idées pour votre propre pratique ? Pouvez-vous justifier votre réponse ?
1.8. Y a-t-il des choses qui vous ont paru aller à l'encontre de vos principes didactiques et pédagogiques ?
1.9 Imaginez que l'exercice a été proposé par un collègue de travail : quelles questions garderiez-vous, supprimeriez-vous ?
1.10. Toujours en considérant la même situation hypothétique, proposeriez-vous des modifications à l'exercice ? Pourriez-vous les préciser le cas échéant ?
1.11. Selon le PISA, la compréhension de l'écrit est définie comme « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'interpréter des textes écrits en vue de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société ». D'après vous, cet exercice illustre-t-il cette définition ?
1.12. Diriez-vous qu'il s'agit, en général, de questions avec un certain degré de difficulté, un haut degré de difficulté ou sans difficulté ? Pouvez-vous expliquer ?

2. Point de vue sur les réponses des élèves

2.1. Pouvez-vous dire ce que vous avez pensé des réponses des élèves ?
2.2. Parmi les travaux que vous avez corrigés, est-ce que certaines réponses se distinguent selon vous des réponses qu'auraient pu fournir vos élèves ?
2.3. Y a-t-il une réponse ou un travail qui a particulièrement retenu votre attention ?
2.4. Si l'on reprend maintenant les notes que vous avez prises durant la correction, pouvez-vous dire quelle impression générale se dégage de ce travail de correction ?

3. Point de vue sur le guide de correction en général

3.1. Au moment de la correction des évaluations, avez-vous eu des difficultés ou doutes pour suivre les critères de correction proposés ? Si oui, pouvez-vous expliquer le(s) problème(s) survenu(s) et comment vous les avez résolus ?
3.2. Par rapport à votre pratique habituelle de correction des exercices, qu'avez-vous pensé du guide de correction fourni par le PISA ?

3.3. En quoi vous parait-il différent d'autres guides de correction qui peuvent exister pour le Brevet des collèges, le Bac, dans des exercices de manuel, etc. ?

4. Point de vue sur le guide de correction pour chaque question

Si le correcteur a pris des notes pour chaque question, on peut s'en servir comme guide, sinon on peut passer en revue chaque question successivement par exemple de la manière suivante…

4.1. La question 1 est une question ouverte qui demande aux élèves ce qui dans les films « a mis en colère les gens de Macondo ». Avez-vous eu des difficultés ou doutes pour suivre les critères de correction proposés ? Si oui, pouvez-vous expliquer le(s) problème(s) survenu(s) et comment vous les avez résolus en prenant un exemple dans les travaux que vous avez corrigés ?

4.2. Dans le guide de correction, des exemples de réponses à la question 1 sont présentés. Vous ont-ils aidé à corriger ? Ou vous ont-ils gêné ? Dans les deux cas, pouvez-vous donner des exemples de réponses d'élèves pour lesquelles les exemples fournis vous ont aidé ou gêné ?

4.3. Avez-vous lu des réponses d'élèves considérées comme erronées selon le guide de correction du PISA et que vous jugez réussies ? Si oui, pouvez-vous expliquer pourquoi ?

4.4. À l'inverse, y-a-t-il des réponses validées par le guide de correction du PISA que vous auriez évaluées négativement ? Si oui, pouvez-vous expliquer pourquoi ?

4.5. Je vous propose maintenant d'abandonner les critères de correction fournis par le PISA. Imaginez que l'exercice a été proposé par un collègue de travail et que vous devez corriger les réponses des élèves. Quels critères choisiriez-vous de prendre en compte pour la correction des réponses à cette question 1 ? Pouvez-vous expliquer les raisons qui guident votre choix de critères ?

4.5. La question 3 est un QCM. Les consignes de correction ne valident qu'une seule bonne réponse : est-ce que cela vous a semblé cohérent avec le texte ? Pouvez-vous justifier votre réponse ?

4.6. Lorsque vous avez corrigé, avez-vous pensé que d'autres réponses auraient pu être acceptées ?

4.7. La question 4 est un QCM. Les consignes de correction ne valident qu'une seule bonne réponse : est-ce que cela vous a semblé cohérent avec le texte ? Pouvez-vous justifier votre réponse ?

4.8. Lorsque vous avez corrigé, avez-vous pensé que d'autres réponses auraient pu être acceptées ?
4.9. Dans la cinquième et dernière question, les élèves devaient se positionner par rapport à l'avis des habitants de Macondo sur le cinéma. Est-ce que certaines réponses d'élèves vous ont semblé difficiles à corriger? Pouvez-vous les montrer ? Est-ce que le guide de correction du PISA vous a semblé facilitant ?
4.10 Avez-vous lu des réponses d'élèves considérées comme erronées selon le guide de correction du PISA et que vous jugez réussies ? Si oui, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
4.11. À l'inverse, y-a-t-il des réponses validées par le guide de correction du PISA que vous auriez évaluées négativement ? Si oui, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
4.12. Replongeons-nous dans le cas où l'exercice aurait été proposé par un collègue de travail et que vous devez corriger les réponses des élèves. Quels critères choisiriez-vous de prendre en compte pour corriger les réponses à cette question 5 ? Qu'est-ce qui vous semblerait important de valoriser dans vos critères ?

5. Sur le PISA en général

5.1. Quelles informations avez-vous sur le PISA ? Quelle est l'importance que donnez-vous au PISA ?
5.2. L'évaluation du PISA est-elle prise en compte dans votre établissement et / ou dans vos pratiques d'enseignement de la lecture ? Les enseignants expriment-ils des préoccupations par rapport au PISA ? Est-ce que des préoccupations liées au PISA ont pu jouer sur vos pratiques d'enseignement de la lecture ?
5.3. En fonction de votre propre point de vue sur la compréhension de l'écrit et sur les pratiques de lecture des élèves à l'école et en dehors, que pensez-vous de la définition que donne le PISA de la compréhension, que je vous rappelle : « la compréhension de l'écrit est définie comme la capacité de comprendre, d'utiliser et d'interpréter des textes écrits en vue de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société ».
5.4. À votre avis, l'activité de lecture et les critères de correction établis par le PISA pour « Macondo » permettent-ils de proposer un scénario pour des pratiques de lecture dans l'éducation de base ? Pouvez-vous expliquer votre point de vue ?

5.5. Prenant en compte les cours de langue que vous dispensez ou que vous connaissez, quelles raisons peuvent expliquer selon vous la performance de la France/du Brésil au test de lecture du PISA ?

6. Indications professionnelles

6.1. Pouvez-vous dire depuis combien d'années vous exercez comme professeur de français ?

6.2. Avant de devenir enseignant de français, quelles études avez-vous effectuées ?

7. Fin de l'entretien

7.1. Y a-t-il une question qui vous semble importante et que nous n'aurions pas abordée ou un élément que vous voudriez préciser ?

Remerciements

Références bibliographiques

BART, D. & DAUNAY, B. (2016). *Les Blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*. Vulaines-sur-Seine : Le Croquant.

BART, D. & DAUNAY, B. (2018). *Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Campinas: Mercado de Letras.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.

CHARTIER, A.M. (2004). Politiques de langue, scolarisation et Francophonie. *Hermès*, La Revue, 40/3, 299-301.

CROSSLEY, M. (2010). Construire des ponts entre cultures et traditions dans la recherche comparée en éducation : dialogue, différences et contextes. *Éducation comparée*, 3, 69-92.

DAUNAY, B. & ASSIS, J. (2018). Discursos em confronto na e sobre a avaliação internacional de leitura do PISA: acatar ou duvidar? Conférence au *66e séminaire du Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, São José do Rio Preto, Brésil, 11 juillet 2018.

RIBEIRO DE OLIVEIRA, A., DAUNAY, B. & BART, D. (2019). Pode-se levar a sério o PISA? Entrevista concedida a Adilson Ribeiro de Oliveira. *Scripta*, vol. 23, n 48, 201-215. En ligne: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19494/15889

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

DERVIN, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Bruxelles : L'Harmattan.

DUPONT, P. & DEZUTTER, O. (dir.) (2020). La littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 43, pp. 63-79.

Educação & Sociedade (2016). PISA, política e conhecimento em educação, 37/136.

Educação, Sociedade & Culturas (2011). Conhecimento e Política em Educação: Perspectivas em Cinco Países Europeus, 34.

European Educational Research Journal (2012). 11/2.

FELOUZIS, G. & CHARMILLOT, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.

GOLDSTEIN, H. (1995). Interprétation des comparaisons internationales des résultats scolaires. *Études et documents d'éducation*, 63, 11-32.

GOLDSTEIN, H. (2004). International comparisons of student attainment : some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education*, 11, 319-330.

GOODY, J. (2001). Competencies and Education: Contextual Diversity. In Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura S. (eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 175-189). Bern: Hogrefe & Huber.

GUÉRIN-PACE, F. & BLUM, A. (1999). L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme. *Population*, 54/2, 271-302.

HOPMANN, S. T., BRINEK, G., & RETZL, M. (Ed.) (2007). *PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* Berlin : LIT Verlag.

LAFONTAINE, D. & MONSEUR, C. (2012). Entre savoirs scientifiques et usages normatifs: les enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves. In Mottier Lopez, L. (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques* (pp. 45-61). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

MALET, R. & MANGEZ, E. (2013). Éducation et Mondialisation. Présentation. *Spirale*, 51, 3-13.

MEYER, H.-D. & BENAVOT, A. (eds.). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.

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, en ligne. DOI : 10.4000/rfp.415

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

OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE PISA 2000*. PISA, Éditions OCDE.

OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009*. 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 : OCDE Éditions.

OCDE (2016). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*. Paris : PISA, Éditions OCDE.

OECD (2002). *PISA 2000 Technical Report*, edited by Ray Adams & Margaret Wu. Paris : OECD publishing.

PEREYRA, M. A., KOTTHOFF, H.-G., COWEN, R. (eds.) (2011). *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam : CESE, Sense publishers.

PONS, X. (2011). Les méthodes des enquêtes internationales et leurs fonctions politiques. L'exemple de la France face à PISA (1995-2008). *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (2), 57–85. https://doi.org/10.7202/1024849ar

Revue française de pédagogie (2006). PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques, 157.

RIBEIRO de OLIVEIRA, A., DAUNAY, B. & BART, D. (2018). L'évaluation de la compréhension de l'écrit dans le PISA : représentations d'enseignants en France et au Brésil. *Actes du colloque Carrefours interculturels : Connexions entre langue, culture et éducatio* (pp. 150-167), les 20-21 novembre 2018, Paris, INALCO. Disponible en ligne : http://arts.tu.ac.th/Proceedings2/2018_new3.pdf

RIBEIRO de OLIVEIRA, A., DAUNAY, B. & JUNQUEIRA GUIMARÃES, R. B. (coord.) (2019). A leitura no PISA e em outras avaliações: abordagens críticas dos testes de larga escala nacionais e internacionais. *7ème Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP)*, Porto de Galinhas, Brésil, 20-24 aout 2019.

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.

ROCHEX, J.-Y. (2006). Social, Methodological and Theoretical Issues Regarding Assessment : Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education*, 30, 163-212.

RODRIGUEZ, S., GOASDOUÉ, R. & JHEAN-LAROSE, S. (2016). Quel(s) référent(s) pour les jugements sur la compréhension de texte ? In Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (éds), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck.

SCHNEUWLY, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität. Un essai. *forumlecture*.ch. 2, 1-20.