Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp 89 - 113

CORRIGER DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION DU PISA : POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS DU BRÉSIL ET DE FRANCE

Juliana Alves Assis
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, CNPq, Brésil

Ada Magaly Matias Brasileiro
Universidade Federal de Ouro Preto
Brésil

RÉSUMÉ

Réalisé dans le cadre d'une recherche franco-brésilienne, cet article a pour objet l'analyse de la correction de quatre questions de compréhension d'une épreuve du PISA faite par des enseignants brésiliens et français de l'enseignement secondaire, ainsi que de leurs discours sur la tâche accomplie. Nous voulons comprendre comment de tels professionnels interprètent les critères d'évaluation fournis par le guide de correction du PISA, ainsi que leurs conceptions relatives à l'outil d'évaluation lui-même.

MOTS CLÉS

PISA – Test – Lecture – Correction – Évaluation

ABSTRACT

In the context of a Franco-Brazilian investigation, this article takes as its central object of analysis the correction of four reading questions of the PISA test by Brazilian and French teachers of basic education, as well as the discourse of these teachers about the task performed. It seeks to understand how such professionals translate the evaluation criteria provided in the PISA correction guide, as well as reveal conceptions about the evaluation instrument itself.

KEYWORDS

PISA – Test – Reading – Correction – Evaluation

Problématique

Comme l'explique l'introduction de ce dossier, qui présente les principes et la méthodologie qui ont fondé notre recherche franco-brésilienne sur le PISA, l'objectif principal au départ du projet de recherche (dont les résultats partiels et les évolutions sont présentés dans plusieurs articles de ce numéro d'*Éducation Comparée*) était d'examiner la perception qu'avaient du PISA des enseignants exerçant à différents niveaux de la scolarité obligatoire des deux pays, auprès d'élèves visés par cette évaluation internationale.

En plaçant au centre du débat les voix des enseignants de la scolarité obligatoire – fortement impliqués dans la vie quotidienne de l'école –, l'intention du projet qui réunit des chercheurs brésiliens et français est d'élargir le débat autour du PISA, interrogeant un présupposé central de ce système d'évaluation, selon lequel il existerait des « compétences universelles dont tous les pays ont besoin, quels que soient leurs références culturelles, leurs besoins économiques ou le degré de développement des populations de différents pays », pour reprendre les mots de l'historienne Anne-Marie Chartier (2015, notre traduction), qui se montre critique sur cette question.

Dans cette optique, notre article a pour objectif d'analyser la correction de questions d'une unité du PISA réalisée par les enseignants brésiliens et français de l'enseignement secondaire[1], ainsi que le discours de ces enseignants sur la tâche accomplie. Plus précisément, nous cherchons à comprendre comment ces professionnels interprètent les critères d'évaluation fournis dans le guide de correction du PISA, ainsi qu'à décrire leurs conceptions relatives à l'outil d'évaluation lui-même. C'est à cette double question que nous nous efforçons de répondre ici, en supposant qu'il est important d'inclure, dans les débats sur le PISA, le point de vue de ceux qui sont effectivement au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement obligatoire.

1 Les enseignants de français interwievés relèvent tous du second degré tandis que les enseignants de portugais au Brésil appartiennent plus globalement à l'enseignement de base, dans lequel ils peuvent travailler à plusieurs niveaux, dont le secondaire.

La tâche de correction[2] comporte des activités qui caractérisent le faire enseignant, quels que soient le niveau et le domaine d'enseignement (Assis, 2016 ; Roberge, 2006 ; Ruiz, 2001). Bien qu'il s'agisse d'une tâche scolaire quotidienne pour les enseignants, une idée relativement commune de la correction est que c'est une tâche difficile, soit parce qu'elle est trop laborieuse, soit parce qu'elle implique souvent des facteurs subjectifs. Du point de vue des élèves, il existe aussi souvent certaines positions négatives concernant la correction, qu'ils considèrent souvent comme injuste, sans critère et, parfois, déroutante (Assis, 2016). Barrère (2003) décrit cette vision des élèves par rapport à l'évaluation comme guidée par deux pôles : l'imprévisibilité et l'opacité des résultats de l'évaluation.

Dans le quotidien de l'école, cette vision négative de la pratique de la correction semble être fortement associée à une expérience de cette activité basée sur le principe que corriger c'est montrer l'erreur, ce qui n'a pas fonctionné, ce qui est sorti du droit chemin, ce qui n'est pas *correct*, comme si tout processus d'apprentissage ne se composait pas, naturellement, de « déviations » et comme s'il existait toujours une seule possibilité d'itinéraire par l'apprentissage ou un moyen standard de montrer ce qui avait été appris (Assis, 2009 et 2016).

L'une des explications de cette représentation négative de la correction peut être son association avec une conception de l'évaluation qui oriente les actions de classement, de sélection ou de sanction sans relation réelle avec l'apprentissage et le développement de l'élève. À cet effet, Luckesi (2002), dans une étude des types et des fonctions de l'évaluation, observe qu'elle peut adopter soit une perspective d'exclusion lorsqu'elle est utilisée comme un outil de classement et de jugement de la performance humaine, soit une perspective inclusive, lorsqu'elle est utilisée comme un outil de diagnostic consacré à l'apprentissage. En soulignant que la focalisation sur la punition est toujours prédominante dans le domaine de l'évaluation, l'auteur attire l'attention sur la nécessité de faire évoluer le processus d'évaluation lui-

2 Rappelons que dans le PISA, la « correction » des réponses des élèves est automatique pour les questions fermées et fait intervenir des correcteurs pour les questions ouvertes. Comme il s'agit d'appliquer des codes aux réponses des élèves (voir l'exemple de l'unité « Macondo » en annexe au texte de présentation du dossier), cette pratique est nommée codage.

même, afin qu'il accomplisse son rôle de contribution au développement humain.

La discussion sur la correction peut revêtir d'autres aspects lorsque nous la considérons dans le contexte d'une évaluation externe, avec une application à grande échelle, comme c'est le cas avec le PISA. Étant externe à la dynamique enseignant/élève, elle se construit de manière indépendante et vise à évaluer de manière uniforme les élèves dont l'histoire scolaire, familiale, sociale et culturelle n'est évidemment pas marquée par l'uniformité. Pour assurer la comparabilité des résultats de manière synchronique et diachronique, à part le caractère uniforme, elle est aussi généralement standardisée. Elle fonctionne également comme une forme de contrôle et de pilotage des processus et des fonctionnements des écoles ou des entités de gestion scolaire, ce qui ne se réalise pas, toutefois, sans tension (cf., entre autres, Maroy, 2013 ; Bonamino & Sousa, 2012 ; Carvalho, Oliveira & Lima, 2014).

Dans le cas d'une évaluation internationale, telle que l'évaluation du PISA, dont l'intention est de construire un tableau précis des compétences de lecture d'élèves de différents pays (qui n'ont en commun que la tranche d'âge), la conception des outils d'évaluation à appliquer et, par conséquent, des principes et critères établis pour corriger les réponses obtenues constitue un défi majeur.

Il faut préciser qu'il y a des savoirs, étroitement impliqués à la tâche de correction, qui sont reliés à l'élaboration même de la question et associés à des objectifs et à des techniques spécifiques. Dans le cas du PISA, les critères adoptés (OCDE, 2012, p. 67-73) sont conformes à l'Item Response Theory, une méthodologie statistique qui permet, comme l'expliquent Andrade et Valle (1998) et Tavares (2001), de comparer les scores moyens de compétence des élèves d'une même population, soumis à des tests différents, ou d'élèves de populations différentes, soumis à des tests partiellement différents. Pour que cela soit possible, l'attention n'est pas tournée vers les résultats de l'individu, comme dans les théories classiques de l'évaluation, mais vers l'élaboration de chaque question composant l'évaluation, étant donné que les questions jugées plus difficiles ont plus de poids dans le score individuel. Dans ces discussions méthodologiques, on trouve également les principes selon lesquels une question, techniquement correcte et susceptible de tester les compétences des élèves, ne doit présenter qu'un seul problème, évaluer une seule compétence, être préparée sans «

perturbateurs », être écrite clairement et objectivement et ne présenter qu'une réponse correcte (Brasil/MEC, 2012).

Dans une analyse critique de la méthodologie du PISA, Bonamino et Sousa (2012) mettent cependant en garde contre deux facteurs problématiques : (i) la perspective universaliste de l'évaluation, comme dans le cas du PISA, a été renforcée par la fausse idée d'une faible variabilité entre les curriculums de formation des pays participants qui rendrait possible la comparaison de résultats nationaux dans l'évaluation PISA ; et (ii) le risque de divulguer les résultats bruts des élèves sans contrôler et clarifier les facteurs extrascolaires qui interfèrent dans ces résultats, ce qui peut conduire à des interprétations erronées des réalités locales et par conséquent des facteurs de comparaison.

Tous ces aspects justifient l'intérêt de notre travail sur le point de vue des enseignants brésiliens et français de l'enseignement secondaire, confrontés à des extraits d'outils utilisés par le PISA, ainsi qu'à son guide de correction. En d'autres termes, nous considérons qu'il est important que la prétention d'une évaluation globale/universelle soit discutée par une voix locale et, surtout, la voix de ceux qui sont effectivement au centre du processus d'enseignement/apprentissage dans l'éducation obligatoire des deux pays impliqués dans notre recherche.

Ainsi, afin d'exposer comment les enseignants brésiliens et français parlent, à partir de l'unité « Macondo », de l'évaluation de la lecture du PISA et des critères d'évaluation contenus dans le guide de correction, nous nous y prendrons en deux temps : d'abord sera présenté un aperçu général de l'échantillon sélectionné pour la recherche[3] ; puis l'accent sera mis sur le discours des enseignants brésiliens et français sur l'expérience de la correction à travers leur confrontation aux questions de lecture proposées par le PISA, au texte auquel elles se rapportent, aux réponses des élèves et au guide de correction.

3 Comme nous le dit la présentation de ce dossier, parmi l'ensemble des travaux d'élèves collectées, deux échantillons ont été sélectionnés dans chaque pays (15 en France et 10 au Brésil), lesquels apportaient un maximum de cas de réponses différentes aux questions de « Macondo ». Il convient de souligner qu'il s'agit d'une sélection construite pour la recherche et qui n'est pas représentative de l'ensemble des réponses obtenues (109 en France et 969 au Brésil).

Les réponses des élèves à l'unité du PISA utilisée dans la recherche : aperçu général de l'échantillon

Comme décrit dans l'introduction de ce dossier, la recherche franco-brésilienne a pris pour corpus initial les réponses d'élèves français et brésiliens à quatre questions (deux ouvertes – 1 et 5 – et deux fermées – 3 et 4) tirées de l'évaluation du PISA sur le texte littéraire « Macondo[4] », un petit extrait du roman *Cent ans de solitude*, de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez.

Prenant comme cadre le guide de correction du PISA, des enseignants (14 français et 19 brésiliens) ont ensuite corrigé les copies sélectionnées concernant leurs pays, travail qui a été suivi d'un entretien individuel enregistré portant sur des questions relatives à la tâche de correction, à l'activité corrigée et au guide de codage[5].

Comme nous le verrons dans la prochaine section de cet article, les questions ouvertes (1 et 5) sont celles qui ont provoqué la plus grande variation dans la correction des enseignants, dans la mesure où cette tâche leur demandait d'interpréter les critères proposés dans le guide de correction du PISA. Cela ne signifie pas, toutefois, que les enseignants ne se sont pas posé des questions sur les réponses indiquées comme correctes par la grille de correction de « Macondo » pour les deux questions fermées, 3 et 4.

Les graphiques suivants montrent les choix des élèves brésiliens et français (les réponses attendues étant, pour les deux questions fermées, selon le PISA, la modalité C[6]) :

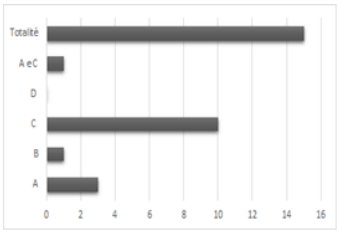
---

4 Rappelons que le texte introductif à ce dossier thématique signale la methodologie adoptée par la recherche franco-brésilienne aussi bien que les caractéristiques essentielles de l'unité « Macondo » en compréhension de l'écrit et présente un extrait de l'exercice et de son guide de correction.

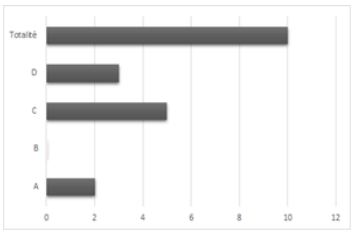
5 La grille d'entretien en français est disponible dans la présentation du dossier, annexe 3.

6 Il convient cependant de noter que la plupart des élèves des deux petits échantillons ont sélectionné, pour ces questions fermées, des réponses compatibles avec la grille de correction du PISA. Ces résultats peuvent encore être interprétés à partir d'autres dimensions. Le fait que la grande majorité des élèves de l'enquête aient choisi la réponse conçue comme correcte par le PISA est peut-être davantage lié à leurs capacités à faire face au genre discursif en question – le test – plus nécessairement que la capacité de lecture littéraire.

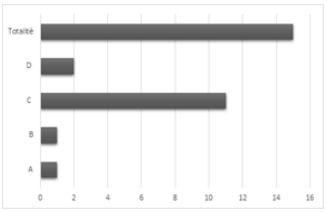
Graphique 1 :
Réponses des élèves français
(question 3)



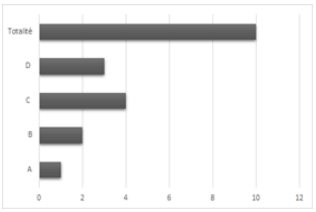
Graphique 2 :
Réponses des élèves brésiliens
(question 3)



Graphique 3 :
Réponses des élèves français
(question 4)



Graphique 4 :
Réponses des élèves brésiliens
(question 4)



Précisons tout d'abord que les graphiques 1 à 4, dont les échelles varient, visent à montrer la dispersion des réponses des élèves aux questions fermées, plus forte pour la question 4 chez les élèves français et pour la 3 chez les élèves brésiliens, bien que la plupart des élèves des deux groupes aient indiqué la réponse jugée correcte par le PISA aux questions 3 et 4.

Concernant ces deux questions, nous nous arrêterons tout d'abord sur la question 4 (« Qui sont les "*êtres imaginaires*" dont on parle à la dernière ligne du texte ? »), qui nous intéresse, non seulement à cause de la plus grande dispersion des réponses, soulignée par le graphique 4, mais surtout pour ce qu'elle provoque dans la discussion des enseignants interrogés, comme nous le verrons plus loin.

Notons que la question 4 semble avoir pour objectif la reconnaissance par le lecteur d'un référent particulier du texte, les « êtres imaginaires ».

Comme on le sait, les formes de référence, ou plutôt, de construction/reconstruction d'un objet de discours, ne sont jamais neutres, précisément parce qu'aucun mot n'est neutre (Vološinov, 2010 [1929]). Il s'agit là d'un facteur important lors de l'analyse du processus de construction de sens.

Un autre aspect pertinent à considérer sur cette question est que, dans la gestion de la narration qui caractérise l'extrait tiré de *Cent ans de solitude*, émerge, dans la voix du narrateur, le point de vue des habitants de Macondo à propos de l'expérience vécue. Les formes de construction référentielle sont des ressources révélatrices de cette polyphonie (Bakhtine, 1970 [1963]), de sorte que le conflit traité dans le texte sur le rapport réalité/fiction, vérité/illusion se dessine progressivement à travers des ressources lexicales, telles que « les vivantes images », « un personnage mort et enterré », « les mésaventures des personnages », « cette inqualifiable moquerie », « une machine à illusions », « les malheurs d'êtres imaginaires ». Il existe ainsi, dans le texte « Macondo », un processus de construction/reconstruction d'objets de discours matérialisé en des ressources lexicales qui révèlent une certaine position de valorisation de ces objets, soit par le narrateur, soit par les personnages, ce qui est également perceptible dans le jeu établi dans le texte entre les formes « personnages », « acteurs » et « vivantes images ».

La question 4 posée dans l'évaluation et la réponse attendue par le guide de correction du PISA – la modalité C (« Des personnages des films ») – sont révélatrices de la conception de la lecture et de la littératie qui semble guider ce système d'évaluation, qui ne tient pas compte des spécificités du texte littéraire et des gestes de lecture qu'il provoque chez le lecteur.

Ce qui est ignoré (ou déconsidéré) est, selon Morais et Guimarães, que « le processus de lecture du texte littéraire […] fait dialoguer de multiples sujets dans un chœur polyphonique : auteur, narrateur, lecteur, personnages », cette lecture étant « un exercice de critique sociale qui, organisée, traversée par des ressources esthétiques », impose « l'action de lecteurs qui en elle et à travers elle, exercent ce qui leur est éminemment humain – la posture dialectique et la capacité dialogique » (Morais & Guimarães, 2016, p. 230-231, nous traduisons).

Par conséquent, nous soutenons que le travail du lecteur, par rapport au texte littéraire, implique la prise en compte de la *force sémiotique* de la littérature dont parle Barthes (1978, p. 438) ; cette force, pour lui, « c'est de jouer les signes plutôt que de les détruire, c'est de les mettre dans une machinerie de langage, dont les crans d'arrêt et les verrous de sûreté ont sauté, bref c'est instituer, au sein même de la langue servile, une véritable hétéronymie des choses ».

Le traitement donné au texte littéraire par le PISA se caractérise donc par une perspective éloignée, voire opposée, à ce qui est défendu par Barthes (1978) et aussi par Morais et Guimarães (2016), puisqu'il semble viser une lecture univoque et littérale.

À cela on peut aussi ajouter, en dialogue avec Bart et Daunay (2018), la confusion constante entre fiction et réalité dans les tests du PISA, qui semble empêcher le PISA de reconnaître le jeu entre les signes « acteurs » et « personnages » dans l'unité « Macondo ». Compte tenu de la nature de ce texte littéraire, il nous semble plutôt difficile de comprendre pourquoi, à la question 4, la réponse D (« Des acteurs ») ne serait pas acceptable ; un jugement, comme on le verra plus loin, compatible avec celui de nombreux enseignants. Aussi pour défendre ce point de vue, il convient de souligner que les élèves français et brésiliens considèrent l'alternative D comme la deuxième réponse possible à la question, comme le confirment les graphiques 3 et 4.

Dans la prochaine partie, nous nous centrerons sur le discours des enseignants brésiliens et français participant à la recherche, afin de comprendre leurs opinions, après leur expérience de codage de « Macondo » à l'aide de la grille de correction, sur les réponses des élèves et sur la tâche de correction, de même que leurs impressions sur le PISA.

Parole des enseignants : le PISA vu à travers la tâche de correction

Dans les entretiens avec les deux groupes d'enseignants, on observe la tentative récurrente d'expliquer le raisonnement probable des élèves dont les réponses ont été corrigées en fonction de la formulation de la question correspondante de « Macondo ». Aussi repartons-nous de la

discussion sur la question 4, en mettant l'accent sur le point de vue des enseignants[7] :

> (1) la trois… la quatre… Je/je me suis senti comme ça… pour moi… elles ont des éléments qui induisent l'élève en erreur… […] par exemple, la quatre : « Quels sont les êtres imaginaires mentionnés dans la dernière ligne du texte ? »… Bien qu'il donne la référence […] hein ? qui est là dans la dernière ligne… mais il y a là… c'est comment le fil/comment le texte parle du film… artiste et tel… a/acteurs… cela donne aussi l'impression qu'ils sont imaginaires ? Les/le… le personnage, l'acteur… ce n'est pas la personne… et elle n'est pas la réponse complète… alors si vous y réfléchissez bien… les personnages des films sont les acteurs. Alors pour moi… il y a deux réponses… parce que les êtres imaginaires sont les acteurs… hein ? et… et les personnages des films sont les acteurs. [B16]

> (2) alors par rapport… oui, ou par rapport à la compréhension du texte quoi. Un élève qui dit « les acteurs » c'est qu'il s'est posé la question acteur-personnage quand même. Précisément je dénonce le fait que le texte… enfin je dénonce… je pointe que le texte n'est pas clair là-dessus enfin dans cette fameuse phase… si un élève se dit… ben… il a réfléchi sur le fait qu'il s'agisse d'acteurs… il a compris quelque chose du texte enfin… je ne sais pas donc… En tout cas ça suffit pas à démontrer mais moi ça m'interroge… ce sont des réponses fausses qui m'interrogent et pour moi ne sont pas l'indice automatique d'une non-compréhension. [F09]

Les deux extraits contiennent des points de vue négatifs sur la question 4, soit par rapport au fait que la consigne, compte tenu du texte et des réponses proposées, induit l'élève en erreur, soit parce que le choix des réponses considérées comme erronées ne pouvait pas nécessairement être considéré comme n'étant « pas l'indice automatique d'une non-compréhension », telle que le formule F09. Nous pouvons voir que les deux enseignants attirent l'attention sur la faille technique dans l'élaboration de la question, dans le sens opposé à celui préconisé par l'Item Response Theory, qui indique que toutes les questions à choix multiples doivent démontrer leur plausibilité, mais ne

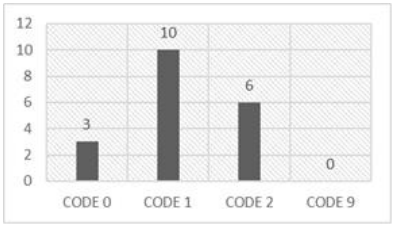
7 Les citations d'enseignants sont identifiées par des codes qui indiquent le pays d'origine (lettre B pour le Brésil ou F pour la France) et un numéro d'entretiens (aléatoire). Les transcriptions respectent autant que possible les normes de l'écrit pour faciliter la lecture. Les points de suspension indiquent une petite pause. Les entretiens des enseignants brésiliens ont été traduits par nos soins et le genre générique (enseignant, professionnel, élève) est utilisé pour nous désigner les sujets particpants à notre enquête.

doivent pas présenter de faux indices conduisant l'élève à tirer de fausses conclusions, pouvant l'induire en erreur.

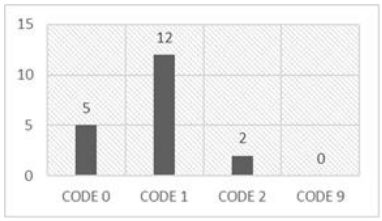
Un premier regard sur la tâche de correction entreprise par les 33 enseignants qui ont collaboré à notre recherche nous a permis de constater la grande fluctuation dans l'évaluation de la même réponse. Les graphiques suivants sont construits à partir des réponses d'élèves pour lesquelles il y a eu la plus grande variation dans la correction des enseignants. Comme nous l'avons déjà annoncé, il s'agit des réponses aux questions ouvertes (questions 1 et 5).

Dans le cas du groupe brésilien, la plus grande variation dans l'attribution des codes à ces questions ouvertes par les enseignants concernait les réponses des élèves D1, B1 et GO1 ; dans le groupe français, elle a eu lieu avec les réponses des élèves C2, C5 et C9.

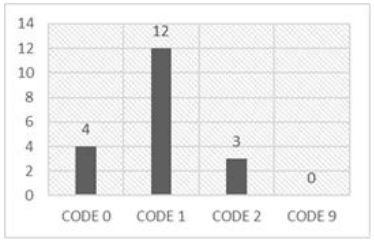
Graphique 5 :
D1 – question 1 (BR)



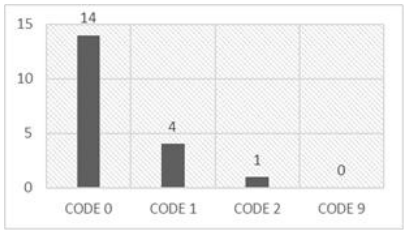
Graphique 6 :
D1 – question 5 (BR)



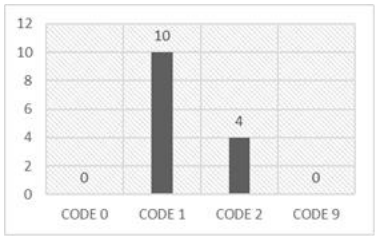
Graphique 7 :
B1 – question 5 (BR)



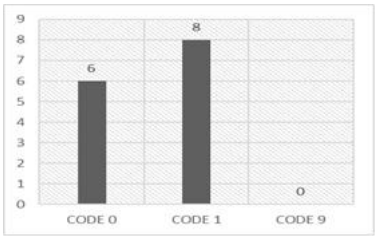
Graphique 8 :
GO1 – question 1 (BR)



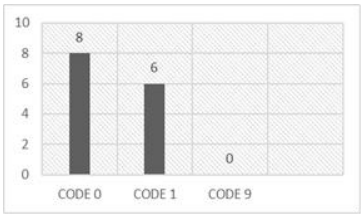
Graphique 9 :
C2 – question 1 (FR)



Graphique 10 :
C5 – question 5 (FR)



Graphique 11 :
C9 – question 5 (FR)



La série des graphiques 5 à 11 présente les cas de variations de codage majeures pour une même réponse d'élève dans chaque corpus. Dans cet échantillon, il existe des conflits de points de vue entre enseignants, qui, même en suivant le guide de correction du PISA, ont donné des sens différents aux réponses des élèves.

Bien que les données de tous les graphiques suscitent des réflexions importantes et pertinentes sur l'objet de notre recherche, nous ne prendrons en compte dans cet article, en particulier, que le regard des enseignants sur la correction de la question 5 (« Êtes-vous d'accord avec le jugement final des habitants de Macondo à propos du cinéma ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude envers le cinéma avec la leur »), lorsque les réponses des élèves D1 (Brésil) et C5 (France) sont envisagées. Ce choix se justifie à la fois par la variation des codes attribués par les enseignants interviewés et par la récurrence des préoccupations sur cette question qui ont émergé tout au long des entretiens.

Notons que, pour la correction de la question 5, le guide de correction du PISA indiquait pour l'obtention d'un code 1 une réponse comme : « Fait référence aux attitudes envers le "réalisme" au cinéma et/ou à l'implication affective qu'il suscite. […] » ou « Fait référence au contexte social, historique ou culturel […] ». Le code 0 est utilisé lorsque la réponse est considérée comme « vague ou insuffisante » tandis que le code 9 renvoie à l'absence de réponse.

Sur le Graphique 6, nous pouvons constater la disparité des corrections apportées à la réponse de D1 à cette question 5 : cinq enseignants ont évalué avec le code 0 ; 12 enseignants, avec le code 1 ; et, curieusement, deux enseignants ont évalué avec le code 2, ce qui ne se trouvait pas dans le guide de correction. À cet égard, on peut en déduire que ces enseignants, ainsi ont été influencés par les paramètres de correction de la question 1 qui proposent bien deux codes de réussite (partielle ou complète).

Voici la réponse de cet élève brésilien D1 à la question 5 :

> (1) Les drames du monde cinématographique peuvent souvent nous représenter, ou représenter nos émotions, je suis donc en partie d'accord. Les films peuvent nous émouvoir, nous rendre joyeux ou tristes, mais ils nous font oublier nos problèmes et nos afflictions, nous permettant presque d'entrer dans l'intrigue et de la vivre. (D1 – réponse à la question 5)

Les extraits suivants fournissent des points de vue des enseignants brésiliens sur la question corrigée :

> (2) il m'a/il m'a/il m'a semblé que l'élève a eu du mal à comprendre le tex / la/ la/la question… beaucoup de difficultés à associer le film à l'aspect émotionnel… à l'aspect de… frustation. Mais c'est là que je trouve que l'inadéquation du texte… l'inadéquation du thème… l'inadéquation de la question qui ne reconnait pas le contexte brésilien… alors… imaginez que je demande une telle chose aux territoires les plus isolés du Brésil… cela s'est déjà/déjà présenté comme problématique ici… dans le [nom de l'institution]… parce que les élèves n'ont pas d'expérience avec le cinéma… ils n'en ont pas… et c'est/c'est… et ce manque d'expérience interfère ainsi… complètement… dans la/dans cette réponse… [B01]

> (3) la question 5 je n'aime pas poser ce genre de question à propos du… jugement des personnages… une question d'accord ou non, car nous créons un très grand nombre de réponses… de la part de l'élève, et puis nous restons même sans critère pour faire la correction et ensuite évaluer. Alors j'évite beaucoup de problèmes personnels… d'accord ou pas d'accord

parfois […] parfois je le fais, même quand je veux évaluer la production du texte et non la question de la lecture… vous voyez ? [B18]

(4) pour moi le plus important est… peut-être que je dirais que je n'éliminerais jamais la cinq… qui est la construction de la compréhension de ce texte et la/la comparaison de cela avec sa propre vie… quand je… je sors seulement de l'univers du texte et je vais dans l'univers de l'élève. [B06]

(5) la [question] 5 est différente de… Je pense que la 5 permet que le… est… que… l'interprétation s'épanouisse. [B19]

Les extraits 2 à 5 ci-dessus reflètent, globalement, les positionnements repérés dans le discours des enseignants participants, lorsqu'ils réfléchissent sur la question 5 et sur la réponse des élèves brésiliens de l'échantillon. Comme le montre l'examen de ces extraits, cette question fait controverse pour le groupe d'enseignants, puisqu'elle reçoit tantôt des éloges, tantôt des critiques sévères.

Dans l'extrait (3), B18 émet des réserves sur la question et souligne le risque de demander le jugement de l'élève, aspect qui devrait être considéré dans la correction, quel que soit le point de vue de l'élève. Bien que, dans ce groupe, un avis négatif ait prédominé concernant le fait de demander l'opinion d'un élève en situation de test de compréhension en lecture, une perception positive de la question est également apparue dans les entretiens, dans le sens où elle pourrait effectivement susciter une plus grande implication de l'élève dans l'interprétation. Ainsi, dans (4) et (5), B06 et B19 semblent considérer que le processus d'interprétation présuppose des relations d'intersubjectivités et donc d'expériences socioculturelles. Le problème, de notre point de vue, est de savoir comment le guide de correction du PISA traite cet aspect au moyen d'une liste de réponses souhaitables. Cette préoccupation semble motiver la réflexion de B01 sur la question 5, comme on le voit en (2), principalement parce qu'elle projette quelque chose qui semble invisible à la proposition du PISA lui-même : l'élève, ses expériences du monde, son histoire. Comme le résume B01, « l'inadéquation de texte… l'inadéquation du thème… l'inadéquation de la question qui ne considère pas le contexte brésilien ».

Passons maintenant aux données obtenues dans le corpus français, en prenant notamment en compte les réflexions soulevées par la correction de la réponse de l'élève C5 à la question 5 présentée ci-dessous :

(6) Je ne suis pas d'accord avec le jugement final car selon moi le cinéma a raison de projeter des films tristes ou réalistes dans lesquels l'ambiance n'est pas toujours joyeuse. Il y a toujours un intérêt à montrer et nous rappeler que la vie peut être triste et qu'il faut profiter des moments heureux (C5 – réponse à question 5)

Considérons ensuite les fragments d'entretiens avec les professeurs français suivants :

(7) […] en fait je pense que… enfin l'impression que je lis ça, c'est que sa question 5, la réponse qu'il donne à la question 5 est influencée par la phrase qu'il a entourée à la question 3, qui du coup a peut-être même influencé la lecture qu'il fait du texte en quelque sorte. Et du coup effectivement là il me semble que… corriger la copie dans la foulée ça permet de mieux comprendre d'où peut venir le problème dans la question 5. [F05]

(8) […] et dans la question 5, faire écrire un texte pour évaluer une question de compréhension, j'ai un peu… là, ça m'a aussi interpelée. Enfin, ce genre de texte. Parce que qu'on construise une situation problème, qu'on construise une lacune dans le texte, ou une suite de texte, etc., ça pourrait être une façon de… ouais, d'évaluer la compréhension. Mais là, pour moi, c'est une question qui évalue tout autre chose, enfin pour moi, c'est vraiment une question qui évaluerait l'argumentation, la valeur d'une argumentation, la cohérence, l'enchainement, ou pas… et d'autant moins ici la compréhension parce qu'en fait, je trouve que dans la question 5, [F02]

(9) […] parce que la question, pour moi, elle est trop… elle n'est pas assez précise. C'est-à-dire que la 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. » Donc pour moi la question… d'accord… on est par rapport aux personnages de Macondo, mais y a aussi de relier à eux-mêmes et qu'est-ce que ils pensent des films. Donc en fait la question est très ouverte. [F03]

Comme pour les enseignants brésiliens interrogés, la question 5 est source de préoccupations des enseignants français de la recherche. Dans (7), F05 cherche un moyen pour comprendre la réponse de l'élève C5, en s'appuyant sur d'autres questions de l'unité « Macondo », ainsi que d'autres réponses corrigées. Le regard de l'enseignant fait donc ressortir des aspects marginalisés dans l'évaluation du PISA, mais qui semblent très intéressants.

F03, dans (9), à l'instar des enseignants brésiliens, remet en cause le caractère trop imprécis de la question 5, tandis que F02, dans (8), reconsidère la valeur de la question pour évaluer la compréhension. En d'autres termes, F02 voit la capacité d'argumentation comme objectif central de la réponse à la question 5, c'est-à-dire que la capacité de production écrite est au centre des préoccupations, ce qui ne va pas dans le sens du guide de correction fourni par le PISA, lequel recommande de ne pas tenir compte de la forme syntaxique et des éventuelles maladresses orthographiques. Il existe là une vision du texte et de l'écriture qui mériterait une réflexion approfondie, à cause de la conception même de langage sous-jacente – à savoir une conception qui ne prend pas en compte les relations étroites entre les manières de dire et la construction des significations.

On peut s'interroger sur le rôle du guide de correction dans cette tâche et même sur sa propension à servir de référence pour l'établissement de paramètres permettant de mesurer la capacité de lecture des élèves de différents pays.

En élargissant le débat soulevé par les considérations des enseignants lors des entretiens sur la question 5, centrons-nous de manière ponctuelle sur son énoncé, objet d'interrogations réccurentes de la part des enseignants brésiliens et français : « Êtes-vous d'accord avec le jugement final des habitants de Macondo sur le cinéma ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude envers le cinéma avec la leur ».

L'objectif de la question est l'exigence d'une position argumentée de l'élève sur le jugement final des habitants fictifs de Macondo à l'égard du cinéma, à propos duquel on demande une comparaison entre l'attitude de l'élève et celle des habitants de Macondo.

Curieusement, l'élève est appelé à émettre un jugement, à proposer une évaluation de l'attitude des personnages du texte, dont l'étalon doit être uniquement son expérience personnelle avec le cinéma, actuellement et dans son espace biosocial. Ainsi, le sens, pour le lecteur, des actions et des perceptions des habitants de Macondo, qui dès le début est affecté par le caractère fragmenté et décontextualisé du texte et l'approche informative que lui donnent les quatre questions de l'exercice, est radicalement effacé.

Le commentaire du PISA lui-même sur cette question est encore plus étrange et révèle les effets curieux de la conception du texte littéraire dans ce Programme, ainsi que de l'idée qu'il se fait de l'homogénéité de la population des élèves de 15 ans :

> Le passage en question traite de la réaction que suscite la découverte du cinéma chez les habitants. Tandis que le cadre historique et géographique de ce passage est exotique pour la plupart des élèves, la situation –aller au cinéma– est au contraire courante pour les jeunes de 15 ans ; quant aux réactions des personnages, elles sont à la fois intrigantes et familières sur le plan humain [OCDE, 2012, p. 47].

Dans cet extrait, on peut voir que, pour le PISA, aller au cinéma est commun aux jeunes de 15 ans. Mais ce serait vraiment quelque chose de commun au niveau international ? Au Brésil, par exemple, a plupart des villes n'ont pas de cinéma. Selon les données de l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE, 2018), seules 10% des villes brésiliennes possèdent un cinéma, 40% de la population vivant dans des villes sans cinéma.

Mérite également notre attention, dans ce commentaire, la manière dont le PISA tente de donner aux personnages une épaisseur psychologique, sociologique, historique et géographique en les absorbant dans la « vie réelle » des élèves soumis à l'évaluation (Bart & Daunay, 2018).

Un rapide passage en revue des réponses prises comme référence par le guide de correction du PISA (c'est-à-dire des réponses qui mériteraient un crédit complet, autrement dit le maximum de points) fait clairement apparaitre comment le fonctionnement du lecteur dans le processus de lecture de texte littéraire décrit par Morais et Guimarães (2016) est démenti par cette évaluation et ses paramètres de correction. Ainsi, dans les exemples fournis par le guide de correction pour illustrer le type de réponse attendue pour une réussite (Code 1) à la question 5, on observe une valorisation des positions construites dans une perspective tantôt de supériorité, tantôt de solidarité par rapport aux habitants de Macondo[8], toutes deux également distantes des voies de

8 Par exemple : « Les gens de Macondo étaient naïfs et ont réagi de manière affective. Les gens d'aujourd'hui sont, comme moi, plus avertis. » Ou « 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

lecture rendus possibles par le texte, même en considérant la fragmentation à laquelle il est soumis.

Un aspect récurrent dans le discours des enseignants des deux groupes a été la difficulté à corriger la question 5, ce qui explique la dispersion montrée dans les graphiques 6, 9 et 10. Ces derniers ont retenu plusieurs facteurs pour expliquer cette difficulté : par exemple le fait qu'il s'agisse d'un sujet trop ouvert à la subjectivité et que, parallèlement, la grille de correction ne permet que les alternatives *vrai* ou *faux* (crédit 1 ou pas de crédit, sans compter les cas d'absence de réponse), sans envisager un crédit partiel, alors que cette question comporte deux énoncés, c'est à dire une double demande (un élève pouvant ne répondre qu'à une seule des deux demandes) ; l'exigence de se positionner par rapport à une situation sociale dont de nombreux élèves n'ont aucune connaissance préalable ; l'évaluation des réponses des élèves sans tenir compte, selon les consignes du PISA, de leur qualité linguistique-textuelle, ce qui est considéré comme incohérent par de nombreux enseignants. Prenons quelques extraits supplémentaires des entretiens qui se concentrent sur la tâche de correction, plus précisément sur la question 5 :

(10) eh bien… je pense que chaque enseignant qui corrige un exercice doit se conformer à l'énoncé… et… apporter une correction… orientée ou délimitée… c'est le mot je pense que délimitée à ce que l'énoncé a demandé… l'énoncé ne l'a pas demandé, l'énoncé ne l'a pas prévu, il n'a pas été demandé ce que le modèle de réponse du guide de correction proposait [B13].

(11) alors la question, voilà ce que j'ai mis, la question 5 pose une question générale sur l'intérêt du cinéma, et attend une réponse précise par rapport au texte. […] Elle attend une réponse… à propos des gens de Macondo, on attend leur point de vue sur l'intérêt du cinéma pour les gens de Macondo, mais la question est posée de façon générale en disant ben c'est quoi l'intérêt du cinéma pour les gens de Macondo ? Mais attention, c'est au début du cinéma… Ça m'a perturbé parce que je trouve qu'on les induit en erreur… parce qu'on fait un cas particulier une sorte de généralité, mais peut être que j'en sais rien… […] Alors, j'ai l'impression qu'ils devaient formuler un avis général sur le cinéma… la question pour les élèves. Et donc les gens de Macondo… pour moi la question est à reformuler. Je trouve que

imaginaires. » (OCDE, 2012, p. 170). Nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 2 de l'introduction du dossier, où le guide de correction du PISA détaille le crédit complet pour la Question 5.

la question ne va pas avec les réponses attendues. Voilà c'est ce que j'ai noté. [F03]

(12) pour que l'élève ait une note un code complet… le guide devrait le demander… car les deux questions étaient sur le positionnement par rapport à l'attitude des habitants… et l'explication de l'attitude de l'élève… son attitude dans sa vie parce que ce sont les deux choses qui ont été demandées… mais à partir du moment où je me limite à des questions de réalisme… des aspects sociaux… historiques et culturels sociaux… l'énoncé ne l'a pas demandé… l'énoncé ne l'a pas prévu… il n'a pas été demandé ce que le guide proposait… [B05]

(13) […] non… elle n'a rien facilité. Elle [la question 5] était vraiment plus difficile à corriger. J'ai essayé de synthétiser ce que le guide voulait […] les élèves pourraient être d'accord ou pas avec la/le public qui s'est révolté mais je pense que le guide aurait pu être plus succinct à ce sujet […] Mais ensuite, la variété la quantité d'exemples ont rendu la tâche un peu difficile… cette amplitude… allors il y a eu des réponses où j'ai eu / où j'ai eu de doute […] [B13].

(14) le fait de ne pas avoir un crédit partiel pour la question cinq m'a laissé… indignée… j'étais indignée… une question… comme je l'ai dit, une question qui peut être divisée en deux parties t'oblige à répondre oui ou non ? Il n'y a pas plus ou moins ? [B18]

(15) […] c'est à dire que le corrigé nous invite à considérer que y a des choses qu'on peut pas admettre parce que ça partirait d'une compréhension incorrecte quoi. Et donc du coup effectivement moi je pense que si j'avais pas une grille de correction, je me serais peut-être moins focalisée sur l'idée d'une erreur de lecture en acceptant peut-être des réponses plus larges, mais j'aurais été, j'aurais plus facilement sanctionné enfin des choses pas claires, enfin des raisonnement pas aboutis, des choses comme ça [F14].

Les extraits analysés montrent des divergences et des convergences parmi les enseignants au moment de la correction de la question 5, orientés par le guide de correction du PISA. Les discours portent en particulier sur le modèle, le thème et la consigne de la question 5, lesquels se sont révélés des difficultés dans la tâche d'évaluation de la réponse des élèves. Les extraits (11), (12) et (13) convergent pour critiquer l'énoncé de la question, soulignant la nécessité d'une reformulation, étant donné qu'il « pose une question générale sur l'intérêt du cinéma, et attend une réponse précise par rapport au texte » (F03), ce qui a généré une incohérence entre la consigne de la question,

qui demande un avis (subjectif et généraliste) – un aspect déjà souligné précédemment dans le discours d'autres enseignants –, et ce qui est attendu comme réponse dans le guide de correction (quelque chose d'objectif et de spécifique). Une autre incongruité technique concernant l'élaboration de la question est signalée par B05, dans le fragment (12) : le fait qu'il y ait deux questions en une, caractéristique qui peut gêner l'attention de l'élève. Cette difficulté touche également l'absence de possibilité d'attribuer un crédit partiel à la réponse, alors même qu'il y a une double consigne, comme l'indique l'extrait (14).

Dans l'extrait (13), B13, en plus d'indiquer la subjectivité de la question comme un point de conflit, met en évidence le problème que pose à la correction de l'enseignant le grand nombre d'exemples de réponses proposés par le guide de correction du PISA. Du point de vue de B13, on peut en déduire que la prétendue « ouverture » de l'énoncé de la question 5 se matérialise également par la nécessité pour le guide de fournir de nombreux exemples de réponses, qui semblent toutefois peu utiles pour la tâche de correction de l'enseignant.

Comme nous pouvons le voir dans l'extrait (15), cet aspect est apparu comme un point de divergence entre les enseignants. Ainsi, F14 considère positivement le guide comme un outil capable de l'informer sur la lecture attendue par le PISA, évitant ainsi l'acceptation de raisonnements obscurs ou erronés. À cet égard, il nous parait nécessaire de considérer que ces derniers ne constituent pas, pour nous, des raisonnements obscurs ou défaillants en eux-mêmes, mais sont ainsi identifiés par une conception de la lecture qui, comme nous l'avons vu, laisse de côté (ou n'arrive pas à atteindre) les spécificités socioculturelles des lecteurs, ainsi que la nature de l'objet à lire et les gestes de lecture qu'il inspire au lecteur.

Pour synthétiser, dans les fragments mis en évidence, les enseignants brésiliens et français problématisent la question 5 sous les aspects suivants : (i) l'énoncé est générique et subjectif, tandis que le guide de correction est spécifique et objectif (11, 12, 13) ; (ii) l'énoncé présente deux questions, qui peuvent détourner l'attention de l'élève, à quoi s'ajoute l'absence de correspondance avec la grille de correction ; (iii) la grille de correction avec une grande variété de réponses spécifiques peut avoir rendu difficile pour les enseignants (13) d'évaluer les réponses de manière plus complète (15) ; (iv) les crédits attribués à la

réponse, tout aussi juste ou faux, sans égard à tout type de subjectivité, contredisent la proposition de l'énoncé.

Considérations finales

Tout au long de ce travail, où nous avons analysé des échantillons de corrections effectuées par des enseignants brésiliens et français, ainsi que leurs perceptions sur la tâche de correction, les critères utilisés et l'outil en lui-même, il a été possible d'identifier, parmi les enseignants brésiliens et français, plus de points de convergences que de divergences. Ces convergences se réfèrent plus spécifiquement aux critiques faites à l'approche et à la technique d'élaboration des questions (ce qui peut amener les élèves à se tromper, au mépris des facteurs socioculturels qui affectent la construction du sens du texte), ainsi qu'aux inadéquations entre les énoncés des questions et le guide de correction fourni par le PISA.

En ce qui concerne le guide de correction des questions ouvertes, nous nous sommes intéressées d'une manière particulière à celui de la question 5. Bien que la plupart des enseignants de la recherche aient critiqué la distribution des crédits et la difficulté à faire face à la diversité de réponses, certains ont également répondu que le guide de correction était un instrument utile pour orienter la lecture de l'enseignant, ce qui nous semble être le résultat, quelque peu paradoxal, de l'ouverture même de la question, critiquée par la plupart des enseignants interviewés. Il est intéressant de noter que le guide de correction pour la question 5 constituerait alors une sorte de solution au problème posé par la question elle-même, en d'autres termes, une sorte de remède pour un « mal » provoqué par le PISA.

Pour conclure les réflexions autour du guide de correction du PISA, en considérant ses différents problèmes, nous nous pencherons sur une réponse à la question 5 donnée comme exemple d'erreur par le PISA :

> Non, ils devraient être plus chers et proposer des supports pour les verres, du popcorn, des boissons fraiches et des sucreries. Les accoudoirs devraient se relever, il devrait y avoir des supports pour les pieds, et un son en dolbystéréo. [Peut-être une plaisanterie, mais si ce n'est pas le cas, une mauvaise lecture du texte.] (Guide de correction du PISA de l'unité « Macondo », d'après OCDE, 2012, p. 167-171.)

Le commentaire des évaluateurs du PISA entre crochets, à notre avis directement déterminé par le discours-réponse futur projeté (cf. Bakhtine, 1978), attire notre attention ; en effet, le commentaire anticipe une probable réponse du lecteur (par exemple, « cette réponse à question 5 ne semble pas sérieuse ») mais se défend d'elle avec l'argument qu'il y aurait une lecture erronée du texte.

De notre point de vue, bien au contraire, il est important de mettre en lumière, dans l'énoncé-réponse donné en exemple, les manifestations d'une compréhension réactive active (Bakhtine, 1984) : une ironie par laquelle l'élève s'oppose et ne se soumet donc pas au jeu proposé par la situation d'évaluation. Peut-on vraiment dire qu'il y aurait là un mauvais lecteur ou une mauvaise lecture ?

La réponse pourrait être affirmative, si l'on se fondait sur une conception de la lecture, de la littératie et de l'évaluation principalement axée sur le monde du travail, dans une perspective supposée mondialisée et au service des pays développés. Une perspective dans laquelle on ne considère pas vraiment tous les aspects essentiels de la formation du lecteur, qui incluent aussi des éléments de nature socioculturelle et subjective. N'oublions donc pas que nous parlons de principes, de paramètres et de résultats émanant d'un organisme économique – et non éducatif – à savoir l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont les intérêts et les engagements fondamentaux ne peuvent pas être négligés dans cette discussion.

Nous avons là donc de bonnes raisons d'inclure dans ce débat les voix des protagonistes du processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignement secondaire dans les pays concernés par cette évaluation. Les points de vue des enseignants nous orientent vers des indices à questionner, notamment sur le traitement des textes littéraires et la grille de correction et sur l'efficacité du PISA pour évaluer des compétences de compréhension. On peut même considérer que les discours des enseignants brésiliens et français évoqués dans cet article signalent les limites des instruments du PISA et soulignent le risque que la logique de classement (présente dans la diffusion des résultats) puisse masquer la portée potentiellement excluante de cette évaluation.

Références bibliographiques

ANDRADE, D. F. & VALLE, R. C. (1998). Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18, 13-32.

ASSIS, J. A. (2009). O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. *Estudos Linguísticos*, v. 1, 101-118.

ASSIS, J. A. (2016). Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In Guimarães, A. M. de M.; Bicalho, D. C. & Carnin, A. (Dir.). *Caminhos da construção – Formação de professores e ensino de língua portuguesa contribuições para reflexões, debates e ações* (p. 227-258). Campinas : Mercado de Letras, v. 1.

BAKHTINE, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : L'Age d'homme.

BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BARRERE, A. (2003). Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité, *Recherches*, 38, 43-59.
En ligne : http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/43_barrere_R38.pdf.

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.

BARTHES, R. (1978). Leçon. In *Œuvres complètes* V (p. 427-446). Paris : Seuil.

BONAMINO, A. & SOUSA, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, 38, 2, 373-388. En ligne : http://www.scielo.br/pdf/ep/ v38n2/aopep633.pdf.

BRASIL, MEC (2012). *Guia de elaboração de itens: provinha Brasil*. Brasília (DF). En ligne :
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf.

CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. & LIMA, M. F. M. (2014). Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, 59, 50-76.

CHARTIER, A.-M. (2015). Retrospectiva: Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. *Letra A*. Belo Horizonte: FAE. En ligne : http://www.ceale.fae.ufmg.br/ pages/view/retrospectiva-escolas-metodos-e-professores-no-brasil-e-na-franca-2.html.

IBGE (2020). Sistema de Indicadores Culturais. País tem quase 40% da população em municípios sem salas de cinema. En ligne: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26239-pais-tem-quase-40-da-populacao-em-municipios-sem-salas-de-cinema.

LUCKESI, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Rev. Cient*., UNINOVE, 4, 2, 79-88.

MAROY, C. (Dir). (2013). *L'École à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.

MORAIS, M. M. & GUIMARÃES, R. B. J. (2016). Ler ou não ser: eis a questão da literatura na educação básica. In Oliveira, A. R.; Assis, J. A. & Guimarães, R. B. J. *Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior: pesquisa, formação e atuação de professores* (p. 225-242). Belo Horizonte: Editora PUC Minas [E-book]. En ligne : https://issuu.com/cespuc-centrodeestudosluso-afro-bra/docs/ebook_-_leitura_e_escrita

OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009. Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. PISA : Éditions OCDE. En ligne : https://www.oecd-ilibrary.org/education/le-cadre-d-evaluation-de-pisa-2009_9789264075474-fr.

ROBERGE, J. (2006). C*orriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Saint-Laurent, Québec : Chenelière Éducation. Collection « Chenelière/Didactique ».

RUIZ, E. M. S. D. (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas : Mercado de Letras.

TAVARES, H. R. (2001). *Teoria da resposta ao item para dados longitudinais*. Instituto de Matemática e Estatística – Université de São Paulo. En

ligne : http://www. heliton.ufpa.br/arquivos/TESE_Heliton.PDF. Thèse de doctorat.

VOLOŠINOV, V. N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges : Lambert Lucas