Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp. 115-136

LE PISA AU PRISME DES PRATIQUES ET DES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS : UNE CONFRONTATION DE DISCOURS

Daniel Bart
Bertrand Daunay
Théodile-CIREL
Université de Lille
France

Adilson Ribeiro de Oliveira
Instituto Federal
Minas Gerais, Brésil

RÉSUMÉ

L'article confronte au discours du PISA, qui veut faire passer pour naturels, transparents et non problématiques ses choix, le discours d'enseignants (du Brésil et de France) sur leurs perceptions de ces choix au regard de leur expérience professionnelle. Les résultats de l'analyse sont la mise en avant d'une proximité du PISA avec les pratiques scolaires traditionnelles ; des incertitudes liées au travail de l'évaluation de la compréhension d'un texte (littéraire) ; de l'ambigüité des contenus de l'évaluation (relation entre fiction et réel).

MOTS CLÉS : Compréhension – Didactique – Évaluation – Lecture – PISA

ABSTRACT

This paper confronts the PISA discourse – which wishes to pass its choices as natural, transparent and non-problematic – to Brazilian and French teachers' discourses on their perceptions of these choices considering their professional experience. The results of the analysis highlight the proximity of PISA to traditional school practices, the uncertainties regarding the assessment of (literary) text comprehension, and the ambiguity of the evaluation contents (relation between fiction and reality).

KEYWORDS: Assessment – Comprehension – Didactics –PISA – Reading

Introduction

Solliciter le jugement expérimenté des enseignants pour mettre en interrogation quelques propositions théoriques et pratiques du PISA est l'un des objectifs principaux de la recherche franco-brésilienne qui fait la base principale du présent dossier, dont l'introduction expose les principes et la méthodologie que nous avons mis en œuvre. Cela présente à nos yeux un double intérêt croisé : d'une part, lever des effets de *connivence* (Bart & Daunay, 2019) qui rendent possible de faire passer pour naturels et non problématiques des choix du PISA qui sont très contingents ; d'autre part, montrer la relative proximité du PISA avec les principes de l'école, au rebours des affirmations sans cesse réitérées par le Programme, qui non seulement se présente depuis sa première édition comme prenant de la distance avec le cadre scolaire pour mieux atteindre l'*authenticité de la vie réelle* (OCDE, 1999), mais n'hésite pas à mettre en cause l'école à travers la diffusion mondiale de ses palmarès triennaux ou de ses préconisations politiques et pratiques (OCDE, 2016a).

C'est dans cette optique comparatiste de la confrontation de discours sur un même objet que nous avons mené l'analyse des entretiens avec des enseignants brésiliens et français : que disent ces enseignants interviewés de ce que le PISA présente comme allant de soi ? Le principe de notre démarche est par conséquent assez simple mais en même temps efficace : interrogeant des enseignants sur leur perception d'une évaluation internationale de la compréhension en lecture[1], nous ne pouvions que mettre en lumière une diversité de visions, que peut notamment expliquer la variété de leurs fondements didactiques. Or si cette diversité n'est pas un problème, sa négation par le PISA ne l'est-elle pas ?[2] En tout cas, il est intéressant de montrer, par d'autres voies que celles déjà empruntées dans les approches critiques du Programme[3], combien les effets de transparence du discours du PISA (y compris quand il y est précisément question de *discours*, comme dans l'exercice que nous avons pris pour support) trouvent leurs limites quand il se heurte à l'épaisseur du discours des acteurs.

1 Le guide d'entretien utilisé dans la recherche collective est disponible dans sa version française en annexe 3 du texte introductif à ce dossier.

2 Sur ce point, cf. la démonstration faite dans Bart et Daunay (2016 ; 2018).

3 Citons par exemple Prais (2003), Sjøberg (2015), Gorur (2016), Volante (2017).

Nous avons donc soumis les retranscriptions des dix-neuf entretiens d'enseignants de portugais au Brésil et des quatorze enseignants de français en France à une analyse de contenu. Nous avons relevé l'ensemble des thématiques concernant :

– les diverses manières qu'ont les enseignants d'aborder le fonctionnement de l'unité du PISA et de son guide de correction (difficultés, incertitudes, points d'appui) ;

– les relations que les enseignants établissent entre l'approche de la compréhension de l'écrit du PISA et les modalités d'interrogation habituelles des élèves dans les disciplines d'enseignement des deux pays ;

– les différences d'appréciation des valeurs véhiculées par les consignes de correction des épreuves et les jugements concernant les réponses attendues.

Nous avons en outre dénombré les entretiens abordant telle ou telle thématique afin de pouvoir estimer, sommairement, le poids des différents thèmes.

Ces points de vue enseignants sur le Programme ont ensuite été confrontés aux discours que le Programme construit sur sa démarche à travers les rapports édités par l'OCDE ou dans son matériel de test (par exemple : le guide de correction de « Macondo » disponible en annexe de la présentation du dossier). Notre démarche opère ainsi un double croisement des discours des enseignants questionnés et du PISA : nous nous intéressons non seulement à ce que disent ces enseignants de la démarche du PISA, mais aussi à la mise en relation entre ces points de vue d'enseignants et la manière dont le PISA décrit sa démarche.

S'agissant de l'origine des enseignants, nous n'avons pas mis en œuvre ici une stricte comparaison systématique entre professeurs brésiliens et français, mais l'ouverture de notre analyse à deux contextes différents produit, on le verra, des effets de contraste avec la prétention à l'universalité des tests, des résultats et des commentaires du PISA, qui masque mal les biais culturels identifiés dès le lancement du Programme (pour un point sur cette question, voir Bonnet, 2006).

Fondée sur ces principes, l'analyse du corpus a abouti à des résultats dont nous présentons trois parmi les plus significatifs : la relative proximité du PISA avec les pratiques scolaires traditionnelles ; des incertitudes liées au travail de l'évaluation de la compréhension d'un

texte (littéraire) ; l'ambigüité des contenus de l'évaluation (relation entre fiction et réel).

Est ainsi mis en lumière l'intérêt euristique d'une analyse comparée des discours des enseignants et de ceux du PISA : d'une part cette approche fait apparaitre des lieux majeurs de tension dans l'intelligibilité et la mise en œuvre de la démarche du PISA, que les modalités discursives du Programme ne contribuent pas à éclairer, et d'autre part, elle permet d'observer que ces lieux de tension touchent précisément les principes mêmes qui fondent, selon le PISA, sa spécificité parmi les évaluations internationales (proximité avec le réel, authenticité du test, etc. ; OCDE, 2016b) et son haut niveau de scientificité (équivalence interculturelle des épreuves, validité de la mesure, etc. ; OECD, 2002).

Une familiarité affirmée avec les exercices du type « Macondo[4] »

Dans les discours des enseignants interviewés, ce qui ressort d'emblée est la relative proximité qu'ils reconnaissent dans « Macondo », quand ils comparent l'exercice avec les pratiques d'enseignement qu'ils connaissent ou quand ils répondent à la question leur demandant si un tel exercice était pertinent pour un scénario pour des pratiques à venir.

Si d'aucuns s'étonnent de la difficulté de l'extrait de *Cent ans de solitude*, tous signalent une certaine familiarité avec ce type d'exercices : l'unité est ainsi considérée comme proche de leur pratique (neuf enseignants brésiliens ; cinq français), ou comme une pratique courante dans la discipline (quatre brésiliens ; neuf français) ou encore comme ordinaire dans des exercices de manuels (quatre brésiliens ; trois français). Si plusieurs enseignants du niveau lycée (quatre français et sept brésiliens) estiment que ce type d'exercice est éloigné de leurs pratiques, les enseignants français concernés les considèrent néanmoins comme plus caractéristiques du collège.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les liens avec leur propre pratique ou leurs principes didactiques et pédagogiques, ils sont en général d'accord avec les perspectives adoptées dans l'exercice pour

4 Rappelons que le texte introductif à ce dossier thématique signale les caractéristiques essentielles de cette unité « Macondo » en compréhension de l'écrit et présente un extrait de l'exercice et de son guide de correction.

l'évaluation de la compréhension en lecture : c'est le cas de six des neuf enseignants français et de douze des seize brésiliens qui en parlent explicitement. Dans leurs réponses, ces enseignants peuvent dès lors affirmer qu'ils pourraient réutiliser dans leur activité courante l'exercice qu'ils ont expérimenté dans le cadre de notre enquête, soit signaler la grande proximité avec leur travail effectif, comme dans ces exemples[5] :

> C'est… le test… il… il ressemble à ceux qu'on… à ce qu'on fait en classe… n'est-ce pas ? Ceux qu'on passe… surtout en ce qui concerne les questions ouvertes. [B15]

> Au niveau […] du type de texte, du type de question, moi je ne vois pas de fracture avec ce qu'on fait donc… enfin c'est tout à fait en continuité. [F14]

De plus, qu'il s'agisse de l'exercice lui-même, du morceau choisi ou du guide de correction, les enseignants reconnaissent dans « Macondo » une pratique des évaluations institutionnelles nationales. Ainsi, tous les enseignants français interviewés mettent en relation l'unité du PISA avec que les évaluations de rentrée CE2/sixième ou de seconde qui ont existé dans les années 1990 et 2000, ou avec des épreuves de français dans les examens nationaux du Brevet (fin de collège), du Baccalauréat (fin de lycée) ou plus rarement de Brevet de Technicien Supérieur (BTS, enseignement supérieur). Cet enseignant relate par exemple sa découverte de l'exercice :

> Les questions 1 et 5 m'ont rappelé les questions du Brevet… Forcément parce que je suis dedans en ce moment avec… Donc voilà. xxx… Les questions 3 et 4 je suis moins habituée à ce genre de questions, par contre ça m'a fait penser aux évaluations de début de sixième qu'on faisait passer il y a quelque temps. [F13]

C'est aussi le cas pour certains enseignants de portugais au Brésil pour qui « Macondo » rappelle les épreuves d'évaluation de l'éducation de base (Prova Brasil), de l'ENEM (Exame nacional do ensino médio,

5 Les enseignants sont identifiés ici par des codes : la lettre indique l'origine (B : Brésil ; F : France) et le numéro, l'ordre (aléatoire) dans lequel les entretiens ont été analysés. Dans les transcriptions, nous respectons, autant que faire se peut, les normes de l'écrit pour faciliter la lecture. Les passages inaudibles sont marqués par xxx. Nous traduisons en français les propos des enseignants brésiliens. Par ailleurs, dans la mesure du possible, nous employons le genre générique (enseignant, professionnel, élève) pour nous référer aux sujets de notre enquête.

examen de fin d'enseignement secondaire), du vestibular (examen pour l'obtention d'une inscription dans certaines universités[6]) :

Presque tous les manuels que je connais et l'ENEM lui-même et les tests QCM des vestibulares que nous voyons dans notre pays… n'est-ce pas, ils ont un… un format unique, hein, euh… dans lequel l'élève devrait entrer… [B06]

Les questions de l'ENEM, de Prova Brasil sont des questions… à choix multiples, non ? […] Dans cette évaluation du PISA… il y a des questions ouvertes et des QCM […] dans l'ENEM et le test Prova Brasil, on ne trouve que des QCM, il n'y a pas de question ouverte c'est ça ? Il n'y a que… des questions… à choix multiples… et à choix multiple, n'est-ce pas ?[7] [B03]

Si B03 fait le même rapprochement, il faut souligner que d'autres enseignants au contraire n'établissent pas ce type de lien (l'exercice semble éloigné du vestibular pour B05, de l'ENEM pour B16, par exemple[8]).

Du côté des enseignants français, cette proximité concerne particulièrement les modalités de correction : tous évoquent le codage de l'unité du PISA (cf. l'annexe en ouverture du dossier) et la correction des évaluations institutionnelles et examens nationaux (Brevet, Baccalauréat ou rarement le BTS) :

> Quand je l'ai découvert ça m'a déjà replongé quelques années auparavant quand… en 6e on faisait passer les évaluations nationales. […] C'est tout à fait les codages qu'on avait : code 1, 0, 9… du coup voilà ça m'a replongé un petit peu là-dedans… [F11]

Il faut noter une convergence dans l'appréhension de la lourdeur la tâche de codage, que quasiment tous les interviewés relèvent, quelle

6 Chaque université a son propre *vestibular* – avec des modalités propres, contrairement l'ENEM, examen national, qui tend à se substituer aux *vestibulares* pour l'entrée à l'université.

7 Il convient cependant de préciser que l'ENEM exige que l'étudiant à la fin de ses études secondaires produise un texte argumentatif sur un sujet d'actualité sociale brésilienne.

8 Au chapitre des différences, notons que les enseignants interviewés ne font pas mention de certaines de celles qui ont fait l'objet de description dans des travaux de recherche comparatiste. Par exemple, les évaluations nationales du début des années 2000 comme celles administrées par la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) en France ou la SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) au Brésil (Bonamino, Coscarelli & Franco, 2002), faisaient le choix, contraire à celui du PISA, de fonder au moins en partie le discours métatextuel (dans les questions) sur des savoirs métatextuels disciplinaires.

que soit leur expérience professionnelle et que le PISA identifie également de son côté (OECD, 2002, p. 77).

Les analogies décrites entre les systèmes de codage du PISA et des épreuves institutionnelles ou nationales peuvent également s'accompagner de l'expression de quelques différences fines quant aux modalités de correction. Du côté des enseignants français, les discours peuvent souligner que la correction des diplômes nationaux offre plus de liberté et de marge de manœuvre puisque les attentes de réponses y sont moins détaillées ou fermées (sept enseignants) ou que l'usage de points permet de jouer plus librement sur la (dé)valorisation des réponses qu'avec les codes du PISA (trois enseignants). Par exemple, F11 toujours, précise en quoi les consignes de correction du PISA se distinguent de celles du Brevet des collèges :

> les réponses [dans le Brevet], […] ce ne sont pas les réponses d'élèves, elles sont construites à partir de ce qu'on pourrait imaginer que l'élève va dire, et donc après, quand on est face aux copies du brevet en l'occurrence, ben on est seul maitre à bord et on juge soi-même […] c'est bon, c'est faux, et puis ça ne se code pas comme ça, ça se code en 0/0,5/1 point/2 points.

On trouve explicitée cette différence aussi chez B09, même si on ne trouve pas chez les enseignants brésiliens une comparaison avec les épreuves nationales d'une manière aussi régulière que chez les enseignants français :

> Non… vraiment je pense que je ne t'ai pas répondu clairement… non… les questions sont très similaires… oui… ce qui était différent pour moi était la manière de les corriger. [B09]

Ces divergences ponctuellement exprimées ne dissipent pas cependant l'identification, dans les discours, d'une proximité du PISA avec les pratiques ordinaires de la discipline mais surtout avec les formes d'évaluation les plus instituées scolairement (épreuves d'examens, tests nationaux). Notons au passage que cette familiarité affirmée avec l'exercice du PISA ne s'explique pas par une connaissance préalable de cette évaluation : la plupart des enseignants interviewés ont en effet indiqué avoir eu, avant leur participation à notre recherche, peu d'informations sur ce Programme. Les quelques références faites au PISA dans les entretiens sont surtout liées aux discours médiatiques qui accompagnent, généralement de manière alarmiste, la diffusion des résultats et du palmarès international.

Conformément à une critique récurrente faite par des chercheurs (Bain, 2003 ; Sjøberg, 2015), cela interroge la revendication constante de ce Programme de se démarquer de l'école pour approcher la *vraie vie* et « tenter de simuler des situations authentiques de lecture » (OCDE, 1999, p. 34 ; cf. Lopes-Rossi & De Paula, 2012). En l'occurrence, rien, dans les points de vue des enseignants enquêtés, ne renvoie à la situation de lecture *personnelle* qu'est supposé construire pour les élèves « Macondo » au motif qu'il aurait « été écrit pour éveiller l'intérêt du lecteur et lui procurer du plaisir » (OCDE, 2012, p. 166) : au contraire, tout semble renvoyer à une tâche d'évaluation de compréhension typique des classes de langue, tant au Brésil qu'en France.

Des incertitudes sur l'évaluation des compétences et l'abord de la compréhension

Si la construction de « Macondo » et le fonctionnement de ses modalités de codage n'ont pas surpris les enseignants, les principes à l'œuvre dans l'évaluation par le PISA d'une compétence en compréhension de l'écrit ou en lecture ont généré des tensions plus nettement marquées dans leurs discours.

Un premier élément de discussion chez ces enseignants peut être relevé sur la question de ce qu'est comprendre un texte et sur la manière de l'évaluer, comme on le voit dans les propos de cet enseignant brésilien :

> Le test du PISA ne vise pas à analyser le processus, c'est statique […] je pense qu'il y aurait moyen de formuler des questions qui pourraient penser à une évolution de la première à la deuxième, de la deuxième à la troisième […] J'ai trouvé les questions très étanches, elles ne montrent pas cette évolution de la lecture dans le processus lui-même [B18].

Du côté des enseignants français, on observe par exemple chez dix d'entre eux des interrogations sur les contenus textuels susceptibles d'attester une compréhension adéquate du texte, sur la possibilité de classer nettement des compréhensions d'élèves comme correctes ou incorrectes, sur la difficulté de faire avec l'ambigüité de certaines réponses. Voici un extrait de l'interview de F09 :

> La réponse [d'un élève à la question 5] est […] « Je pense que peut-être ils n'ont vu que des films dramatiques et ils ont pensé que tous les films sont comme ça alors que non ». Donc là l'élève il active sa propre connaissance

> des genres filmiques, et il… je trouve enfin il a un point de vue vraiment méta… il a un savoir sur les films, et il est presque… à essayer de convaincre, il termine : « mais c'est pas une raison pour plus aller au cinéma » enfin il y a un point de vue sur le film… alors c'est en grande partie hors sujet… j'avais mis d'abord zéro, par rapport à la question qui est posée, mais en même temps, quand on lit la question « êtes-vous d'accord avec le jugement final des gens de Macondo à propos l'intérêt du cinéma ? », ben il répond à la question, en disant ben c'est sans doute parce qu'ils ont pas tout vu du cinéma… moi je trouve ça vachement intéressant. Alors que je pense… enfin visiblement d'après le code de correction, ce n'est pas ce genre de chose qui était attendu.

Chez douze enseignants brésiliens, on observe des interrogations sur le choix du texte, sur la pertinence des questions pour l'évaluation, sur les difficultés rencontrées avec les codages de correction du guide PISA. Voici un exemple :

> C'est un texte difficile […] C'est un classique de la littérature mais pour connaitre les élèves avec qui on travaille quotidiennement […] Au début, j'ai pensé qu'ils auraient du mal à faire cette lecture tout seuls car il y a beaucoup de propositions incises […] et la question de l'imaginaire, du réalisme… sans compter qu'il s'agit d'un extrait non ? Ce test… ne m'a pas plu… il ne m'a pas plu […] Je pense qu'il n'approchera pas de ce qu'est réellement la réalité […] non seulement parce que la réalité est très loin, est très complexe, etc… mais parce que… le test […] peut apporter un résultat qui n'a rien à voir avec ce qui a été fait… avec ce qu'est la réalité… non pas ce qu'est la réalité en soi mais ce qu'est la réalité du test lui-même… il a beaucoup de défauts. [B18]

Ces questionnements semblent parfois redoublés par le fait que si le PISA ne commente pas vraiment les limites de son propre dispositif d'évaluation, il n'hésite pas à commenter des réponses d'élève catégorisées sans discussion comme erronées dans le guide de correction (quatre enseignants français ; onze enseignants brésiliens).

L'une des autres difficultés évoquées par ces enseignants touche à la question de l'identification de compétences diverses dans un même exercice. Plusieurs enseignants brésiliens (huit) et français (six) signalent par exemple qu'une unité telle que « Macondo », conformément à leur propre pratique, met en jeu diverses compétences :

> On ne donne pas une épreuve de portugais… pour évaluer seulement la lecture de l'élève… c'est une épreuve de portugais… je vais tout évaluer… alors… tu évalues l'ensemble… non ? [B16]

> Pour moi ça ressemble à une pratique de… dissertative quoi… qui appelle à nuancer sa réponse… mais où la forme est aussi importante que le contenu… [F02]

Cette interrogation de la pertinence du découpage des compétences n'est pas sans lien avec une tension spécifique de l'enseignement des langues entre le contenu et sa forme – de la matière de l'écriture à ses dimensions orthographiques, syntaxiques ou grammaticales (Chiss & David, 2018). C'est sur ce point que la critique du test peut être plus explicite, quand il est question précisément de la relation – complexe – entre la lecture et l'écriture, dans une situation d'évaluation. On peut voir dans ces discours d'enseignants une mise en discussion de l'évidence des choix du PISA en matière d'évaluation des compétences en jeu dans une pratique langagière comme la lecture, quelle que soient leur pertinence didactique au demeurant. Le Programme recommande en effet aux correcteurs « d'ignorer les fautes d'orthographe ou de grammaire, à moins que celles-ci n'occultent totalement le sens de la réponse, parce qu'il ne s'agit pas ici d'une évaluation de l'expression écrite » (OCDE, 2000, p. 26).

Il y a là une tension qui ne peut pourtant pas facilement se résoudre : l'évaluation de la lecture passe, dans les questions ouvertes, par de l'écriture et cette écriture met en jeu des aspects linguistiques – autant de compétences qui peuvent certes être isolées mais qui sont, de fait, inextricables, aussi bien dans la pratique langagière ordinaire que dans son enseignement. Or, comme l'expliquent les enseignants suivants :

> Ce n'est que l'aspect puisque c'est la langue portugaise… je pense que… bien que ce soit la compétence de lecture… qui hein… prévaut… qui prévaut […] qui se développe là… hein… on ne peut pas laisser l'orthographe la grammaire… hein ? parce que ça fait partie de… euh […] savoir écrire… ça fait partie non ?… pour un métier futur… non ? [B09]

> Ben c'est plus sur la forme que cela prend parce que heu l'idée en même temps de forcer l'élève à développer ce qu'il fait. Donc si c'est juste une série de questions oui-non, etc. ça n'a pas trop d'intérêt parce que le temps qu'on va passer là-dessus, il ne va pas travailler en même temps l'écrit et la compréhension de l'écrit. Donc l'idée c'est vraiment de pouvoir faire les deux en même temps. [F06]

> Ici on dit de ne pas […] s'inquiéter de la correction orthographique… non ? Et c'est une compétence dans… c'est la grammaire normative à l'ENEM, c'est bien la grammaire normative, non ? Donc on va se préoccuper de la correction, c'est-à-dire… de la concordance, des prépositions, de l'accentuation et tout ça… [B11]

> On ne nous dit bien pas de prendre en compte les fautes d'orthographe ni l'expression. Alors que parfois l'opinion elle est intéressante, mais c'est tellement mal formulé qu'on ne peut pas valider. Donc on doit valider parce qu'ils ont l'opinion mais c'est mal écrit. Et il y a aucun critère de syntaxe à prendre en compte. [F03]

Ces commentaires révèlent des représentations du travail du professeur de langue première selon lesquelles d'une part la vérification de la compréhension est indissociable de celle de la capacité de rendre compte par écrit de cette compréhension, d'autre part l'évaluation et l'enseignement de la langue se concrétisent dans l'articulation de la compréhension et de l'écriture (Tauveron, 2005).

Ces points de vue peuvent engendrer une critique de la définition de la compréhension de l'écrit par le PISA qui ne prend pas compte l'écriture. Cette définition a évolué avec le temps, mais la voici telle qu'on la trouve publiée à l'occasion du premier cycle du PISA (OCDE, 1999, p. 15) :

> La compréhension de l'écrit est 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.

Un enseignant français (F03) souligne ainsi :

> Ça fait bizarre enfin… compréhension de l'écrit […] Enfin je ne sais pas, ça me gêne, le mot « écrit » parce que pour moi, écrire c'est aussi le fait d'écrire, et écrire c'est bien utiliser la langue quoi.

Au-delà de cette impossible partition au sein d'une pratique langagière et de son évaluation, d'autres enseignants français (sept) et brésiliens (neuf) discutent le fait que le PISA, au moins à travers « Macondo », soit en mesure d'évaluer la capacité des élèves à « interpréter des textes écrits » comme le suggère la définition de la compréhension. D'une manière générale, ces critiques portent sur le fait que ce qui touche à l'interprétation, dans la dimension littéraire et le rapport esthétique au texte (cf. Ronveaux & Schneuwly, 2018), semble précisément évacué de l'approche du PISA, tant dans sa définition que

dans « Macondo » et son guide de correction. Nulle part en effet les caractéristiques du texte de Garcia Marquez (son ton enjoué et facétieux, son humour, son double discours, etc.) ne sont l'objet d'un questionnement dans l'unité :

> Je pense que… hein ? J'ai parlé plus ou moins je pense que c'est cette idée que… le texte littéraire est… il n'y a aucune exploration de la question esthétique… de l'œuvre littéraire… mais seulement de… de les évènements de l'intrigue… [B02]

C'est peut-être ce qui pousse un enseignant français (F01) à préciser qu'il s'agit ici d'une

> interprétation du sens […] du texte […] à la limite comprendre l'implicite du texte… qui peut être donné par la dimension littéraire mais ce n'est pas interpréter au sens d'une interprétation littéraire.

La définition de la compréhension par le PISA, citée plus haut, a également été soumise à la discussion des enseignants pour aborder la question des relations entre les objectifs que contient cette définition et les pratiques d'enseignement de la compréhension et de la lecture. Sur cet aspect, parmi les dix enseignants français ayant donné un avis, quatre considèrent que cette définition illustrerait correctement les pratiques d'enseignement et de lecture, cinq ont l'opinion opposée tandis qu'un seul a un avis mitigé ; chez les dix-sept enseignants brésiliens qui ont exprimé un avis, neuf considèrent que la définition illustre les pratiques d'enseignement de la lecture, trois pensent que la définition ne correspond pas aux pratiques et cinq ont des avis mitigés.

Ces questionnements d'enseignants rejoignent celles que pose la recherche quand elle ne se satisfait pas des évidences statistiques (cf. Dolin, 2007 ; Vrignaud, 2008 ; entre autres) : s'agissant de la lecture, Nonnon (2007, p. 12) considérait ainsi que les enquêtes sur la lecture devaient « être questionnées, dans leurs présupposés, leur adaptation aux faibles lecteurs, l'interprétation des résultats » – ce qui au moins permettrait d'éviter toute naturalisation de l'objet évalué, à travers la description des problèmes posés par les stratégies d'évaluation mises en œuvre (Dabène, 1994).

Des contenus qui résistent qui résistent à l'évidence : la fiction et le réel

Au-delà de ces tensions dans la conceptualisation de la lecture et de son évaluation, qui peuvent être mises en relation avec les analyses de chercheurs sur le degré de vraisemblance d'unités du PISA (cf. Romainville, 2002 ; Sjøberg, 2016), « Macondo » est également discutée par les enseignants au regard de son traitement d'une autre composante typique de l'enseignement de la littérature – et plus généralement des discours : les rapports entre fiction et réel.

L'unité veut en effet évaluer la capacité des élèves à distinguer l'univers fictionnel de la réalité (OCDE, 2012, p. 169) à travers une mise en abyme : l'extrait décrit la réaction « d'habitants » du village fictif de « Macondo » lorsqu'ils découvrent la fiction cinématographique, réaction que les élèves doivent analyser pour donner leur propre point de vue sur la fiction.

Plusieurs enseignants (trois français ; quatre brésiliens) ont cependant souligné la confusion que réalise le PISA dans différents passages du guide de correction (disponible, rappelons-le, en annexe du texte introductif) entre les notions de fiction, imaginaire, réel et réalisme :

> le premier film leur avait semblé plus au moins réaliste puisque manifestement ils l'avaient pris au premier degré. Donc c'est pas un problème de réalisme c'est un problème de fiction finalement. Du coup ça me semble un peu poser problème pour appliquer leurs consignes de correction, parce que […] ce qu'ils disent valoriser, pour moi, est plus au moins à contresens dans le texte. [F05]

> qui interprétait ces êtres imaginaires ? C'étaient les acteurs… les acteurs sont… sont très au centre du texte dans l'extrait d'accord ? Donc je trouve cette question… euh… problématique… c'est problématique à cause des associations que les étudiants peuvent faire… et la seconde à cause des choix lexicaux présentés par chaque alternative. [B01]

Dans une description de réponse attendue que le PISA propose à la question 5 de l'unité (« 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 »), le guide tend en effet à opposer le *réalisme* et la *fiction* (les soulignements dactylographiques sont du PISA) :

> 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. [OCDE, 2012, p. 169]

Or en littérature, comme au cinéma, le *réalisme* relève justement de la fiction, qui construit l'illusion du réel ![9] D'un point de vue littéraire, *fictif* doit donc être opposé à *réel* et non à *réalisme*. Ce que d'autres passages du test du PISA manifestent d'ailleurs pertinemment comme dans les propositions de réponse à la QCM n° 3 qui montrent une distinction claire entre *réel* et *réalisme* (*réaliste* en A ; *réel* en C) ou dans la glose d'une réponse d'élève présentée comme exemple d'erreur à la question 1 :

> 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.]

La confusion entre *fiction* et *réel* est également pointée par certains professeurs chez les élèves et non dans le guide du PISA (huit brésiliens ; trois français) tandis que d'autres enseignants, sans remettre en cause le Programme, signalent que l'extrait tiré de *Cent ans de solitude* est complexe de ce point de vue ou parlent de cette dimension essentielle à la compréhension du texte (quatre brésiliens ; deux français). Par exemple, voici les interrogations à ce sujet de F12 :

> Je crois quand même qu'il y a un contexte particulier, enfin moi je les ai vus quand même déroutés avec… Enfin il faut comprendre que c'est un décalage dans le temps, c'est un décalage technologique. Euh… ben je trouve que c'est difficile ça. Et qui est imaginaire… Enfin ce n'est pas… J'ai trouvé que ça c'était difficile parce qu'il y a plusieurs niveaux de lecture. Tu vois, il y a : ce qui se passe dans le texte, on projette un film ; ce que les personnages ont compris, euh l'acteur est réel. En fait, ils se sont trompés donc il faut comprendre qu'il y a une tromperie. Après il faut comprendre que euh finalement c'est la différence entre la réalité et la fiction et que eux

9 Précisons d'ailleurs que deux enseignants de français relèvent dans le commentaire proposé par le PISA à cette question 5, l'utilisation de guillemets à *réalisme*, ce qui n'est pas le cas dans l'ensemble du guide de correction. C'est le signe selon eux d'un problème dans le maniement de cette notion par le Programme.

> ont été dupes et tu dois donner ton avis là-dessus. Ben ça mélange quand même plusieurs strates. Ça ça me parait difficile.

Selon cinq enseignants français et quatre brésiliens, ce mélange entre réalisme et réalité se réalise également dans la confusion des questions (comme la quatrième) et du guide de correction entre les notions de *personne*, *personnage* et *acteur* :

> La réponse attendue [à la question 4] c'est : « Des personnages des films » mais avant d'avoir le corrigé je me suis vraiment posé la question de savoir si c'était « Des personnages de films » ou « Des acteurs ». Parce qu'en vérité, ceux qui réapparaissent d'un film à l'autre, ce sont quand même des acteurs. Donc du coup je me suis dit que si j'avais été le professeur qui avait fait ce devoir surveillé, si les élèves avaient répondu : « Des acteurs » [réponse D], j'aurais eu du mal à compter faux. Donc là le codage est fait de telle sorte que si ce n'est pas la réponse C, c'est faux mais j'ai trouvé que cela était assez ambigu. [F04]

> Qui sont les êtres imaginaires… auxquels il est fait référence dans la dernière ligne du texte ? […] J'ai trouvé cette question intéressante… Le guide indique la C […] Cette question de la fiction et de la réalité de la question quatre… parce que… euh… peut-être que les êtres imaginaires pourraient être… les personnages du film […] c'est ce qui est là… mais peut-être l'élève pouvait comprendre l'acteur qui joue ce personnage […] Ça veut dire donc que ce serait une possibilité de doute entre celles deux-là. [B19]

De son côté, le PISA affirme, à propos de la question 4 : « La plupart des élèves qui n'ont pas sélectionné la réponse correcte ont opté pour la réponse D, ce qui pourrait indiquer qu'ils ont confondu la fiction et la réalité. » (OCDE, 2012, p. 169). Les interrogations des enseignants, qui soulignent à l'inverse la complexité des concepts en jeu (étant assez proches en cela encore des approches théoriques de la fiction : cf. Lavocat, 2016), s'observent aussi dans leurs hésitations. On peut ainsi citer la réponse suivante de F10 à la question qui lui était posée concernant un travail d'élève qui manifesterait, selon son point de vue expert, une compréhension claire de la distinction entre réel et fiction :

> Ben voilà par exemple [cette réponse d'élève] […] « Le fait qu'un personnage mort et enterré dans certain film qui du coup font pleurer les gens réapparaisse dans un autre film bien vivant et jouant un autre rôle ». Là on discerne bien la différence entre le réalisme et la fiction.

Or d'une part la réponse d'élève choisie est ambigüe au sujet de la distinction entre *personnage* et *acteur* et d'autre part, le commentaire de

F10 tend à opposer réalisme et fiction, deux notions qui, nous l'avons dit, relève du même univers. Ce que le discours de F10 manifestait d'ailleurs plus tôt dans l'entretien à propos d'une autre réponse :

> Voilà, donc au niveau de la correction c'est assez compliqué aussi pour l'enseignant. Est-ce que… [l'élève] […] a bien compris qu'ils ne mouraient pas, qu'on est dans la fiction, mais que c'est tellement réaliste que ben… les gens le croient… ou est-ce que c'est mal exprimé ?

L'absence de contextualisation efficace de l'extrait dans l'exercice est aussi pointée par plusieurs enseignants comme élément préjudiciable à la construction de sa signification par les élèves. Ainsi, une majorité d'enseignants (neuf français ; dix brésiliens) insistent sur le caractère lacunaire du paratexte de « Macondo » au regard des pratiques ordinaires de la discipline. Certains interviewés notent par exemple, outre le fait que le chapeau, dans la tradition disciplinaire, serait plutôt situé avant le texte à lire, que les références sur l'œuvre d'origine sont manquantes. Des enseignants brésiliens font des remarques comparables ; par exemple :

> Le PISA présente le texte un… un peu sans… par inadvertance… les élèves lisent le texte sans être informés d'où ce texte a été tiré… non ? C'est seulement quand ils voient la source… alors ils font cette relation… Mes élèves ont trouvé… ont eu une impression d'étrangeté au début… Peut-être que si le texte était plus contextualisé… la lecture se serait peut-être déroulée d'une meilleure manière… [B15]

Les limites de ce paratexte sont d'ailleurs suffisantes pour que trois enseignants français aient oublié l'existence du chapeau au moment de l'entretien ; chapeau qui précise, pour en revenir à la question du réel et de la fiction, que le texte à lire est « extrait d'un roman » et que les faits se déroulent « dans la petite ville imaginaire de Macondo » (OCDE, 2012, p. 166).

Ce problème des rapports entre la réalité et l'univers fictionnel, est pour l'un des enseignants français interviewés, loin d'être anecdotique, dans la mesure où la décontextualisation produite par le paratexte insuffisant peut tendre à renforcer une lecture « ethnocentrique » de l'extrait et certains stéréotypes (à l'encontre des gitans notamment[10]) :

10 Le paratexte de l'unité n'indique pas en effet que la « nouvelle et spectaculaire affaire de gitans » dont il est question dans l'extrait renvoie aux découvertes et inventions plus ou moins extraordinaires

> j'ai trouvé le choix du support plus que douteux, voire dangereux […] pour des raisons on va dire un petit peu ethnocentrique qui font complètement fi de ce que c'est que la perception face à un film, puisqu'on a un regard, je ne vais pas dire moqueur, sur les gens de Macondo qui ne correspond pas du tout au propos de l'auteur dans son bouquin […] Et l'absence de paratexte a aussi corroboré ce truc que j'ai trouvé un petit peu dangereux [F08]

C'est ainsi que quelques enseignants, minoritaires, peuvent rejeter les procédés didactiques du PISA dans leur ensemble, qui sont mis en cause, de même que la vision qui en découle de l'élève comme de l'enseignant. Ce qui peut amener, ironiquement, à identifier le test comme le contre-exemple parfait dans les pratiques :

> je dirais donc… que… l'activité… les questions… elles heurtent ma façon de concevoir un processus de lecture d'un texte littéraire… non ? alors… si… si… si ces questions… si cette activité m'aide… c'est dans le sens de… la confrontation… pas de la… la… l'adhésion… [B01]

> Alors, des idées pour ma pratique non, par contre… enfin les problèmes que j'ai pu rencontrer me semblent effectivement faire écho à des problèmes qu'on a en situation de correction. […] Finalement là ils proposent des réponses qui sont quand même un peu fermées, enfin avec des listes de propositions, et il est impossible que toutes les réponses rentrent dans ce type de cadre parce que la question, elle, elle est complètement ouverte. Et de fait c'est quelque chose qui… enfin c'est une difficulté récurrente. Je dirais que ça la confirme sans forcément donner une piste pour régler le problème… [F05]

Toutefois, s'il y a peu de professeurs qui affirment ainsi que le test ne correspond pas à leurs principes didactiques et pédagogiques et qui disent ne pas trouver dans l'exercice des idées qui puissent aider à leurs propres pratiques, il faut noter – et c'est ce qui rend leur position particulièrement marquante – la dimension incisive et catégorique de ces professeurs. Dans leurs jugements sur la pertinence du test pour l'évaluation de la compréhension en lecture, sur les modalités même du test et de sa correction et la conception de la lecture et de la littérature – et du langage – qui s'en dégage, s'expriment les doutes énoncés dès 2002 par Dumortier, qui titrait alors explicitement son analyse de

---

que les « gitans » permettent aux « habitants » de « Macondo » de découvrir dans l'œuvre de Garcia Marquez.

l'approche de la compréhension par le PISA : « Une enquête en suspicion légitime ».

Conclusion

Au-delà de ces discours les plus critiques, ce que nous pouvons d'abord retenir de cette analyse des points de vue d'enseignants de langue au Brésil et en France, c'est que la confrontation à une expérience d'évaluation a produit chez ces derniers une mise en discussion, non seulement des approches du PISA mais aussi de leurs propres pratiques et convictions didactiques et pédagogiques. Émerge dans ce cadre une certaine diversité des conceptions de la lecture et de son évaluation dont certaines peuvent être perçues, par les enseignants eux-mêmes, comme proches de celles du PISA : il ressort de l'analyse, du reste, que la majorité des enseignants interrogés, qu'ils s'accommodent ou non de la vision de la littérature, du langage et de son évaluation dans le test soumis, identifient celle-ci comme assez convergentes avec les pratiques majoritaires.

On observerait ainsi une forme de paradoxe : les enseignants ayant contribué à notre enquête expriment plutôt une familiarité là où le PISA affirme sa différence avec les pratiques ordinaires, tandis que l'hétérogénéité et le doute semblent prédominer là où le PISA met en avant son univocité et son uniformité.

C'est peut-être cela qui nous parait le plus tranchant dans notre corpus au regard de l'assurance certaine et volontaire du discours du PISA et de ses principes de standardisation peu interrogés. Nulle part ne sont évoquées dans la littérature du Programme les difficultés du type de celles que les enseignants interviewés ont évoquées. Pas plus que n'y est prise en considération l'hétérogénéité possible des points de vue (y compris théoriques) sur les questions traitées.

Bien sûr, les enseignants concernés par notre recherche n'ont pas bénéficié du protocole de formation et d'assistance prévu par le PISA pour la correction des épreuves de son test. Mais pourquoi trouve-t-on si peu d'éléments dans les rapports du PISA sur les difficultés qu'auraient pu faire remonter les codeurs, les points de débat ou les doutes ? Alors que les discours des enseignants montrent toute la complexité, les contradictions et l'épaisseur des décisions d'évaluation

tout autant que la richesse des points de vue exprimés, les rapports du Programme présentent l'ensemble des opérations rapports sous le signe d'une évidence partagée.

Ces interrogations enseignantes et ces conceptions diverses ne sont d'ailleurs pas sans lien avec la variation des corrections des copies des élèves faites par ces mêmes professeurs, variation analysée dans d'autres contributions à ce dossier : les divergences entre les correcteurs, notamment quand on observe les écarts au nombre moyen de codes positifs attribués par enseignant aux quatre questions pour notre échantillon de copies, rappellent ce que la docimologie et les recherches sur la correction ont montré depuis longtemps (Goasdoué, Vantourout, et Bedoin, 2016) : l'évaluation d'une compétence – et sans doute davantage d'une compétence de compréhension d'un texte littéraire – ne cadre pas avec l'illusion d'une transparence de la codification de l'évaluation du PISA. C'est qu'il n'est pas facile, de fait, hors des modèles statistiques, d'oublier que la lecture est une pratique langagière (Bautier, 1995 ; Oliveira, 2017).

Certes, on sait que le PISA multiplie les tests statistiques qui permettent de contrôler, voire de neutraliser, dans le protocole de passation comme de correction des épreuves, les biais individuels et culturels (OECD, 2002, p. 109-126) : cela est une ressource importante pour la construction d'un artefact comptable, mais n'enlève rien aux marges d'interprétation des traces de la compréhension d'un sujet. C'est ce que met en lumière notre modeste travail d'identification des variations des conceptions en jeu chez les enseignants que nous avons associés à notre recherche.

Références bibliographiques

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

BART, D. & DAUNAY, B. (2016). Une évaluation standard de la compréhension de l'écrit à l'échelle mondiale ? Les problèmes posés par une conception "universaliste" du réel dans le programme PISA. *Éducation comparée*, 14, 31-52.

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.

BART, D. & DAUNAY, B. (2019). Le PISA à l'épreuve d'enseignants de français. Quelques ressorts d'une connivence scolaire. *Recherches*, 70, 81-111.

BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C. & FRANCO, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 23/ 81, 91-113.

BONNET, G. (2006). Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos : ¿ una nueva dimensión para PISA ? *Revista de Educación*, Nº extraordinario 2006, 91-109.

CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.

DABÈNE, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., Raymond, P. (Eds). *Évaluer le savoir-lire* (pp. 25-39). Montréal : Les éditions logiques.

DOLIN, J. (2007). PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests. In Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp. 93-125). Berlin – Wien: Lit Verlag.

DUMORTIER, J.-L. (2002). Une enquête en suspicion légitime. *La Lettre de la DFLM*, n°30, 17-23.

GOASDOUÉ, R., VANTOUROUT, M. & BEDOIN, D. (2016). La correction de dissertations : nouveau regard sur la construction des jugements des évaluateurs. Dans Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (Eds), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 73-94). Berne : Peter Lang.

GORUR, R. (2016). As "descrições finas" das análises secundárias do PISA. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 37/136, 647-668.

LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Seuil.

LOPES-ROSSI, M. A. G. & DE PAULA, O. (2012). As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Lingua Portuguesa. *Fórum Linguístico*, 9/1, 34-46.

NONNON, É. (2007). L'école et ses « mauvais lecteurs ». *Repères*, 35, 5-30.

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

OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : OCDE, PISA.

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

OCDE (2016a). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2016b). *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 : Éditions OCDE.

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

OLIVEIRA, A. R. de. (2017) *Todo mundo só pensa naquilo*: representações como elemento constitutivo de competências de leitura. Curitiba: Appris.

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

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

RONVEAUX C., SCHNEUWLY B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires au fil des degrés scolaires : disciplination et sédimentation. Une enquête dans les classes de Suisse romande.* Bruxelles : Peter Lang.

SJØBERG, S. (2015). PISA and Global Educational Governance. A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 1/11, 111-127.

SJØBERG, S. (2016). OECD, PISA, and Globalization: the Influence of the International Assessment Regime. In Tienken, C. H. & Mullen, C. A. (eds). *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues* (pp. 102-133). London : Routledge.

TAUVERON, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture, *Repères*, 31, 73-112.

VOLANTE, L. (dir.) (2017). *The PISA effect on global educational governance*. London : Routledge.

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