Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -159-177

LE TEST DU PISA EN QUESTION: CE QUE DISENT DES REPONSES D'ELEVES AU BRESIL ET EN FRANCE

Ana Paula Martins Corrêa Bovo
Université d'État de Minas Gérais (UEMG)
Brésil

Sérgio de Freitas Oliveira
Université Pontificale Catholique de Minas Gérais (PUC)
Brésil

RÉSUMÉ
Afin de présenter une analyse comparée des aspects impliqués dans la compréhension de la lecture d'élèves brésiliens et français ayant répondu à des questions tirées du PISA, nous avons étudié les résultats de l'évaluation de ces élèves dans plusieurs tableaux descriptifs. L'étude souligne la complexité de la comparaison et interroge les problèmes posés par l'utilisation du guide de correction des questions du PISA à partir des différences entre les deux ensembles décrits.
MOTS CLÉS
PISA – Analyse comparée – Description – Compréhension de l'écrit

ABSTRACT
With the objective to present a comparative description about aspects involved in the reading comprehension of Brazilian and French students that answered questions elaborated by PISA, we detached results of these students' evaluation in various frames that encompass differentiated aspects. The study points to the complexity of the comparison and it problematizes the expectations of the correction guide from the differences between the two described groups.
KEYWORDSPISA – Comparative description – Reading comprehension

Introduction

L'objectif de cet article est de présenter une analyse comparée des aspects de la compréhension de l'écrit manifestée dans les réponses d'élèves obtenues, dans le cadre de la recherche collective faisant l'objet de ce dossier thématique, à l'unité « Macondo » issue du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) au Brésil et en France. Nous chercherons ainsi à interroger la validité et la pertinence de cette évaluation à partir des réponses des élèves eux-mêmes.

Bien que cet article soit centré sur l'étude des réponses des élèves, il convient de ne pas négliger le contexte social, politique, économique et historique dans lequel se déroule l'évaluation du PISA afin d'identifier les effets de ce type de programme dans les pays concernés par la recherche en question, la France et le Brésil. Ainsi, notre description analytique des réponses s'appuiera sur une approche critique de la conception de la lecture, de la construction et de la présentation des questions, mais tiendra également compte de la cohérence de la comparaison entre des pays de réalités aussi différentes.

Notre article vise à montrer, à travers l'analyse des réponses des élèves, comment le PISA évalue la compréhension et, partant, à faire émerger des pistes de réflexion plus larges sur les enjeux d'une évaluation de cette portée et, par conséquent, des questions qu'elles soulèvent non seulement pour les experts du Programme, mais aussi pour la société.

Dans cette perspective, nous commençons l'article par quelques considérations sur l'évaluation du PISA, en présentant brièvement certaines approches critiques et la conception de la lecture qui est supposée guider à la fois la création des épreuves du test, des questions et la correction des réponses. Ensuite, nous mettons en évidence, à travers différents tableaux statistiques, les différences de compétences des élèves et les différences entre les réponses des élèves brésiliens et français. Enfin, nous interrogeons les perspectives du PISA, en analysant particulièrement la question 5 de l'exercice « Macondo »

utilisé dans la recherche collective (voir l'introduction au dossier thématique).

Quelques considérations au sujet du PISA

Bien que la position respective du Brésil et de la France dans les classements du PISA soit différente, la publication des résultats générés par les éditions successives des tests du Programme et leurs répercussions dans les médias semblent être caractérisés, des deux côtés de l'Atlantique, par une teneur nettement alarmiste. Au Brésil, les résultats du test de lecture du PISA ont généralement soulevé, au cours des dernières décennies, une mise en cause forte de l'éducation brésilienne provenant de divers secteurs de la société[1] et visant principalement les écoles publiques. Dans ces critiques, l'accent est généralement mis sur la position du Brésil (parmi les 10 derniers pays classés sur environ 70 pays), le plus souvent derrière le Mexique, la Colombie et l'Uruguay, considérés comme comparables en termes de difficultés et de possibilités (Lopes-Rossi & Paula, 2012).

La diffusion des résultats dans les médias français donne également lieu à des discours de ce type, la presse pouvant par exemple, faire part d'une certaine « déception » devant la position de la France, qui n'apparait pas dans le groupe des pays en tête du classement. Pour certains journaux, les inégalités sociales dans les écoles du pays expliqueraient de tels résultats et la prise en compte des seules performances de la couche de population la plus favorisée permettrait de progresser nettement dans le palmarès[2].

Selon les données du PISA 2000, le Brésil obtenait le pourcentage le plus important d'élèves au statut socioéconomique plus élevé au niveau 3 de compétence tandis que le pourcentage le plus élevé de ces élèves atteignait en France le niveau 4. En compréhension de l'écrit plus

1 Voir par exemple la critique du ministre de l'Éducation brésilien en 2016 : http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741 (consulté le 07/11/20).

2 Voir par exemple suite à la parution des résultats du PISA 2016 ou 2012 : http://br.rfi.fr/franca/20161207-franca-e-campea-de-desigualdades-na-escola-revela-estudo (consulté le 08/11/20) ou https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html (consulté le 08/11/20).

particulièrement[3], toujours lors du PISA 2000, les élèves appartenant aux catégories de l'élite socioéconomique et culturelle française (19%) atteignaient le plus haut niveau de compétence en lecture (niveau 5), tandis que seulement 5% des élèves l'élite socioéconomique et culturelle brésilienne atteignait ce niveau-là (OCDE/INEP, 2001). Au cours des années suivantes, les résultats n'ont pas montré, de manière générale, de grandes variations.

Pour l'évaluation de la lecture, le PISA s'intéresse, d'après ses documents de référence, aux connaissances associées aux compétences développées par l'école déclinées sous différents *aspects* liés à l'*identification* et à l'*extraction d'informations*, à l'*interprétation* ainsi qu'à la *réflexion* sur les textes. Il faut entendre par *extraction* d'informations, le fait de localiser une ou plusieurs informations dans le texte ; la notion d'*interprétation* touche à la construction du sens, y compris la production d'inférences (pour une ou plusieurs parties du texte) ; enfin la *réflexion* concerne la capacité de relier le texte à une expérience personnelle, à des idées et à des connaissances propres. Ces trois aspects sont interdépendants et peuvent révéler, comme le précise l'Institut national d'études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP), autorité fédérale rattachée au Ministère brésilien de l'éducation, des distinctions intéressantes entre les pays et entre des groupes d'un même pays.

Selon certains spécialistes, tels que Bonamino, Coscarelli et Franco (2002) qui se sont penchés sur la première édition du PISA, cette évaluation, comparée à des examens brésiliens, tels que le SAEB[4], s'intéresserait particulièrement aux compétences liées à la littératie dans sa dimension sociale. Il s'agirait donc d'évaluer la capacité des élèves à traiter des textes du quotidien, à différents niveaux (de la localisation d'information explicite à l'analyse critique du texte, par exemple quant à son adéquation et son efficacité dans une situation de communication donnée). L'objectif du PISA serait pour les auteurs

3 Le PISA distingue différents niveaux de compétence, visant à vérifier les compétences des élèves pour effectuer une variété de tâches de lecture. Le test du PISA propose plusieurs types de tâches requises par ce qu'il appelle des « situations authentiques de lecture ».

4 Le Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) est une évaluation nationale brésilienne qui teste les élèves de l'enseignement secondaire.

(*Ibid.*), de tester ainsi la capacité de ces élèves à participer à cette société « littéraciée ».

Lopes-Rossi et Paula (2012), se penchant également sur la conception de la compréhension dans le PISA, considèrent que l'approche des compétences et des situations de lecture dans le cadre du PISA s'inscrit dans un cadre sociocognitif qui aborde la lecture comme une activité interactive complexe de production de sens et nécessitant la mobilisation d'un vaste ensemble de savoirs en association avec des éléments liés à la surface textuelle. Toutefois, les points de vue sur les programmes d'évaluation, en particulier le PISA, sont loin d'être consensuels. Bart et Daunay (2018), par exemple, ont posé d'importantes questions à ce sujet. En ce qui concerne un certain mouvement d'« homogénéisation », qui découle de la nécessité de créer des critères fonctionnels et partagés d'évaluation, il est difficile par exemple d'ignorer la tendance du PISA à masquer la complexité des processus de compréhension de la lecture dans une perspective interculturelle. Comme le souligne Bronckart (2018) dans la préface du livre *Pode-se levar a sério o PISA?* :

> Le déterminisme qu'exercent de fait sur l'éducation les besoins de l'économie tels que se les représentent l'OCDE et le PISA, a comme première conséquence l'absence de prise en compte de l'histoire des visées, des objectifs et des pratiques éducatives, ou parfois la « réécriture » orientée de cette histoire [...]. Et ce déterminisme a comme seconde conséquence que les diversités et spécificités des multiples sociétés et cultures humaines sont gommées, ou n'apparaissent que comme des détails secondaires en regard de l'universalité de la logique de marché. Et ce en dépit du fait que le PISA affirme œuvrer au plus près du réel et de la culture propre des élèves de l'ensemble des pays concernés par sa démarche évaluative (Bronckart, 2018, p. 9 ; nous traduisons[5]).

Bart et Daunay (2018) relèvent également d'autres aspects qui méritent un regard critique, tels que la nature artificielle de nombreux commentaires du PISA qui présentent, sous un vernis scientifique, des positions de bon sens, échappant aux débats « proprement scientifiques » actuels sur la lecture, les « compétences » ou la littératie,

5 Dans la suite de l'article, nous n'indiquons pas systématiquement nos traductions pour une plus grande fluidité de lecture.

sujets extrêmement pertinents pour le Programme lui-même, pour lesquels il existe des controverses scientifiques considérables.

Enfin, parmi les questions que soulève le PISA, on peut aussi souligner le problème qui touche au fait que certains aspects du test, tels que les critères adoptés pour la sélection des textes et l'élaboration des items, ou les paramètres pris en compte dans le guide de correction, ne sont pas toujours rendus publics.

Présentation du corpus

Le corpus de notre recherche, issu du projet qui fait l'objet de ce numéro thématique (et dont une présentation en est donnée en introduction), est composé de 10 travaux réalisés par des élèves brésiliens et 15 par des élèves français, en réponse à l'unité « Macondo » du PISA qui leur a été administrée. Comme l'explique le texte introductif au dossier de ce numéro, les travaux d'élèves ont été sélectionnés à partir d'un corpus plus vaste pour être soumis à des enseignants correcteurs interrogés dans le cadre général de la recherche. Le matériel empirique utilisé pour cet article est donc un extrait de ce corpus, sélectionné de manière non aléatoire. Si notre recherche a pour but de décrire les aspects liés à la compréhension de l'écrit dans les réponses de ces élèves, nous le ferons par conséquent sans visée de généralisation et d'exhaustivité. Cependant, considérant que la sélection des travaux d'élèves n'avait pas d'orientation préalable autre que celle de proposer une large diversité de cas aux enseignants correcteurs, nous pensons que l'analyse de cet extrait de corpus peut permettre d'identifier des pistes de réflexion pertinentes par rapport aux sujets-répondants, en l'occurrence des élèves des deux pays.

Comme l'échantillon des 10 exercices brésiliens a été choisi sur un total de plus de 800 tests et que les 15 exercices français ont été sélectionnés sur un peu plus de 100 tests, nous avons également corrigé, conformément aux orientations du guide de correction du PISA, plus de 52 exercices « Macondo » réalisés par des élèves brésiliens : ces 52 copies ont été sélectionnées dans deux écoles dont les élèves présentaient des résultats extrêmes (minimaux et maximaux) et qui présentaient initialement des éléments contrastés (par exemple la localisation géographique ou le régime public ou prive de l'établissement), intéressants pour approfondir la réflexion. Une école

publique d'état a donc été choisie à l'intérieur de l'État de Maranhão (École 1), région du nord-est du Brésil, et une école privée à l'intérieur de l'État de Minas Gerais (École 2), région du sud-est du Brésil.

Nous allons aborder les résultats obtenus par ces différents groupes d'élèves dans la partie suivante.

Analyse des données

Malgré notre échantillon de réponses réduit, les résultats obtenus par les différents élèves testés nous permettent d'explorer et de décrire plusieurs spécificités à travers des graphiques et tableaux variés. Nous commencerons par une présentation des performances des deux groupes d'élèves (10 brésiliens et 15 français). Puis nous nous pencherons plus spécifiquement sur le cas des élèves brésiliens en élargissant notre matériau empirique à un plus grand nombre d'élève. Ensuite, nous reviendrons plus particulièrement sur des spécificités des résultats obtenus dans les deux pays, ce qui nous conduira pour finir à explorer le cas des réponses à la question ouverte n° 5 où se manifeste l'écart de résultat le plus grand les élèves brésiliens et français.

Performances des échantillons d'élèves brésiliens et français sélectionnés

Ainsi, comme le montre le graphique 1 et le tableau 1 ci-dessous, parmi les 10 élèves brésiliens, trois ont validé toutes les questions et trois ont entièrement échoué. Parmi les quatre autres élèves, un n'a raté que la question 3 et un autre, seulement la question 4 ; un valide une

seule réponse à la question 3 et un a répondu partiellement à la question n°1.

Graphique 1. Résultats obtenus à « Macondo » par les 10 élèves brésiliens sélectionné

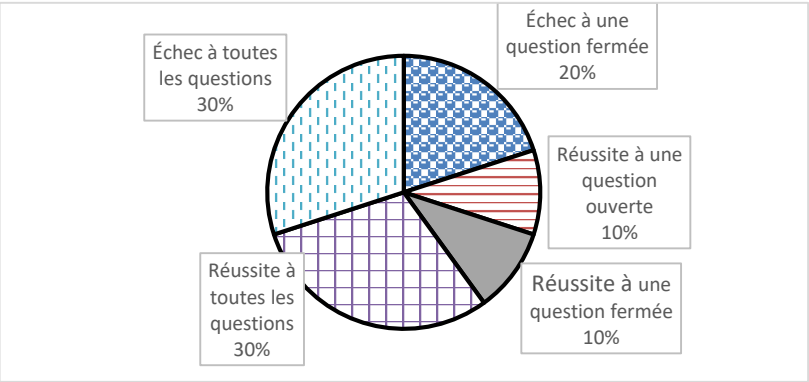


Tableau 1. Détail des codes de correction obtenus par les 10 élèves brésiliens

Question 1	Question 3	Question 4	Question 5	Total
5 réussites complètes Code 2	5 réussites Réponse C	4 réussites Réponse C	5 réussites Code 1	50% de réussite
1 réussite complète Code 2	-	-	-	
4 erreurs Code 0	5 erreurs (3 ont choisi la réponse D et 2 la réponse A)	6 erreurs (3 ont choisi la réponse D, 2 la B et 1 la A)	5 erreurs Code 0	50% d'échec

En ce qui concerne les réponses des élèves français sélectionnés, le graphique 2 et le tableau 2 ci-dessous montrent que nous avons cinq

réponses entièrement correctes et deux validations partielles à la question 1.

Graphique 2. Résultats obtenus à « Macondo » par les 15 élèves français sélectionnés

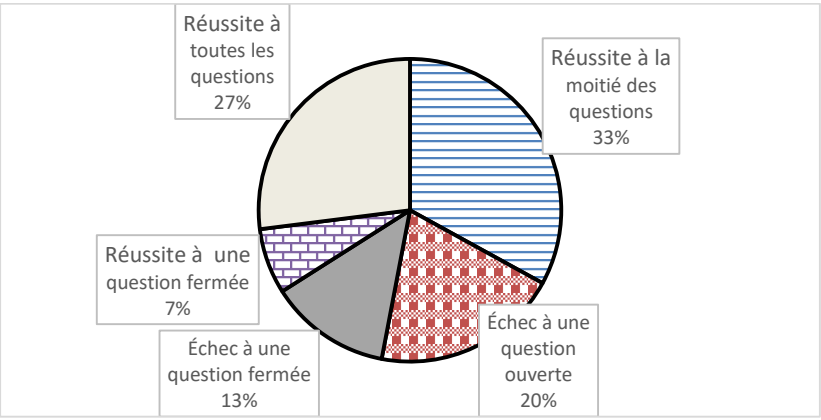


Tableau 2. Détail des codes de correction obtenus par les 15 élèves français

Question 1	Question 3	Question 4	Question 5	Total
5 réussites complètes Code 2	10 réussites Réponse C	11 réussites Réponse C	13 réussites Code 1	68,4% de réussite
2 réussites partielles Code 1	-	-	-	
8 erreurs Code 0	5 erreurs (3 ont choisi la réponse A, 1 la B et 1 n'a pas répondu)	4 erreurs (2 ont choisi la réponse D, 1 la B et 1 la A)	2 erreurs Code 0	31,6% d'échec

Dans les questions fermées, un seul élève français n'a pas répondu à la question 3 et un n'a manqué que la question 3 ; le reste a obtenu la moitié des bonnes réponses entre les questions ouvertes et fermées. Il est important de souligner quelques aspects importants : il n'existe aucun exercice d'élèves français avec toutes les réponses fausses (alors que trois élèves brésiliens ont échoué entièrement) et le taux de réussite

globale est plus réduit parmi les réponses des élèves brésiliens (50%) que parmi les élèves français (68,4%).

Focus sur les réponses des élèves brésiliens

En se penchant, pour l'ensemble des élèves brésiliens sollicités pour construire le corpus (n=864), sur les réponses aux deux questions fermées de « Macondo » (questions 3 et 4), nous avons obtenons les tableaux 3 et 4 ci-dessous (la réponse correcte est en italique) :

Tableau 3. Réponses des élèves brésiliens à la question 3 (résultat général)

	Nombre d'élèves	%
	864	100
Réponse A	306	35,5
Réponse B	9	1
Réponse C	*475*	*55*
Réponse D	74	8,5

Tableau 4. Réponses des élèves brésiliens à la question 4 (résultat général)

	Nombre d'élèves	%
	864	100
Réponse A	20	2,4
Réponse B	52	6
Réponse C	*689*	*79,6*
Réponse D	103	12

Observons, à présent, les résultats des 52 élèves des deux écoles sélectionnées pour explorer les résultats des élèves brésiliens. Dans l'école 1, nous avons eu 24 élèves participants. Dans l'école 2, 28 élèves ont répondu aux questions. Par rapport aux questions fermées 3 et 4, les élèves de ces écoles obtiennent les résultats suivants :

Tableau 5. Réponses des élèves brésiliens (école 1 et 2) aux questions 3 et 4

École	**Question**	**Élèves ayant répondu**	**Réussites**	**% de réussites**	**% général**
1	3	24	5	20,8	46,1
2		28	19	68	
1	4	24	16	66,7	69,2
2		28	20	71	

Le tableau 5 permet d'observer des divergences significatives parmi les résultats des élèves brésiliens de l'école 1 et de l'école 2. Selon le tableau 5, le plus gros écart concerne la question 3 : les élèves de l'école 2 ont ainsi obtenu un taux de réussite plus de 3 fois supérieur à celui de l'école 1 (respectivement 68% et 20,8%). En ce qui concerne la question 4, le taux de réussite de l'école 2 est toujours supérieur à celui de l'école 1 mais l'écart est réduit (respectivement 71% et 66,7%). Des calculs complémentaires montrent que la moyenne globale des deux écoles, compte tenu des quatre questions de « Macondo », présente un écart de plus de 30 points de pourcentage (44,2% et 74,7%). Le contexte social et géographique des écoles et le statut des institutions concernés jouent évidemment sur les résultats et expliquent la supériorité de l'école 2 sur l'école 1.

En comparant les résultats de ces élèves des deux écoles par rapport à l'ensemble des participants, nous pouvons constater qu'à la question 3, l'école 1 a obtenu un pourcentage de réussite (20,8%) de 34,2% inférieur au résultat global (55% ; tableau 3), tandis qu'avec un taux de réussite à 68%, l'école 2 a obtenu 13 points de pourcentage en plus que ce résultat général.

Concernant la question 4, la réussite respective dans les deux écoles (peu éloignée : 66,7% et 71%) est en dessous du taux de réussite global qui est de 79,6% (tableau 4). Mais l'école 1 a un pourcentage de 12,9 points inférieur au taux global tandis que l'école 2 n'est qu'á 8,6 points en dessous de ce taux global. En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons vérifié par ailleurs que la différence entre les deux écoles est également significative, en particulier pour la question 1 (41,7% de réussite dans l'école 1 contre 89% dans l'école 2).

Réponses des élèves français et brésiliens : quelques comparaisons

Dans les tableaux suivants, nous proposons quelques taux de réussite des élèves français et brésiliens afin de mettre en évidence les différences. Les premiers (tableaux 6 à 9) concernent l'échantillon de 10 exercices brésiliens sélectionnés celui de 15 exercices français.

Tableau 6. Pourcentage de réussite des élèves français aux questions fermées 3 et 4

Question	Élèves ayant répondu	Réussites	% de Réussites
3	14	10	66
4	15	11	73,4

Tableau 7. Taux de réussite des élèves brésiliens et français sélectionnés selon les questions de « Macondo »

Question	Brésiliens (%)	Français (%)
1	60	46,6
3	50	66
4	40	73,3
5	50	86,6

Tableau 8. Réussite globale des élèves brésiliens et français sélectionnés

Questions évaluées	Brésiliens (%)	Français (%)
4	50	68,4

Tableau 9. Réussite des élèves brésiliens et français sélectionnés, selon le type de question

Type de question	Brésiliens (%)	Français (%)
Ouvert (1 et 5)	45	66,6
Fermée à choix multiple (3 et 4)	50	66,6

Dans le tableau 7, il est frappant d'observer l'écart de réussite à la question 5 (ouverte) en faveur des élèves français, de 36,6 points de pourcentage de plus que celui des élèves brésiliens. Seulement deux élèves français n'ont pas réussi. Par contre, à la question 1, ouverte également, les élèves brésiliens surpassent les élèves français de 13,4 points de pourcentage. Compte tenu du type de question, ouvert et à choix multiples, le résultat des élèves français est supérieur à celui des brésiliens d'environ 20 points de pourcentage (tableau 9). Toutefois, si on compare les résultats des élèves français à la question 4 (fermée) aux résultats de l'ensemble des élèves brésiliens (n=864), nous pouvons voir que le taux de réussite est supérieur du côté brésilien (79,6%, tableau 4) à celui obtenu du côté français (73,3%, tableau 7). Mais à la question 3, fermée également, les élèves français ont avec 66% (tableau 7), un résultat supérieur de 11 points à celui des brésiliens (55%, tableau 3).

Si nous élargissons le corpus brésilien, en considérant, pour les questions 1 et 5, le nombre total d'élèves des écoles 1 et 2 brésiliennes

(n=52) et, pour les questions 3 et 4, le nombre total d'élèves des 17 écoles brésiliennes (n=864), nous obtenons le tableau 10 suivant:

Tableau 10. Pourcentages de réponses correctes des élèves brésiliens et français

Question	Brésiliens (%)	Français (%)
1	67,3	46,6
3	55	66
4	79,6	73,3
5	59,6	86,6

Compte tenu de cette expansion du corpus brésilien, l'écart de résultat concernant la question 5 (ouverte) en faveur des élèves français, que nous avons souligné plus haut, se réduit et passe de 36,6 à 27 points de pourcentage. À la question 4, la différence de 6,3 points de pourcentage en faveur des étudiants brésiliens se maintient. À la question 3, les élèves français ont un résultat supérieur de 11 points de pourcentage à celui des brésiliens, ce qui se maintient lorsque le corpus est élargi. À la question 1 (ouverte), les élèves brésiliens dépassent les français de 20,7 points de pourcentage. Bien que la différence entre les résultats des élèves brésiliens et français diminue avec l'élargissement du corpus, dans la mesure où les performances des élèves de l'une des écoles brésiliennes (école 2) utilisées dans ces données complémentaires sont largement au-dessus de la moyenne, la tendance semble aller dans le sens de la différence déjà soulignée par la presse elle-même et par diverses instances, qui font état de la position brésilienne basse dans le classement.

Selon l'évaluation de l'INEP pour le PISA 2015, les points faibles des élèves brésiliens sont les difficultés à traiter les textes concernant la vie publique, les items avec des textes dont le format combine des paragraphes en prose et des listes, des graphiques ou des tableaux et les items qui impliquent l'aspect *intégrer et interpréter*. Les points forts, en revanche, seraient dans la facilité à traiter les textes qui représentent des situations personnelles (courriels, blogs, textes littéraires et autres), les items de texte continus, organisés en phrases et paragraphes et les items qui impliquent l'aspect *localiser et extraire des informations*.

Au regard de nos résultats, ces affirmations peuvent être discutées : « Macondo » porte en effet sur un texte littéraire, organisé en

paragraphes, ce qui, en théorie, constituerait un point fort des élèves brésiliens. Pour autant, les aspects *intégrer et interpréter* présents dans cette unité, peuvent mettre en difficulté les élèves brésiliens comme nous l'avons vu.

Plusieurs réflexions sont possibles et les hypothèses pour expliquer les différences (entre les élèves brésiliens et français et entre les brésiliens eux-mêmes) sont certainement liées à la complexité d'une telle évaluation et aux différences culturelles entre les élèves. Sans pouvoir, dans le cadre de cet article, cartographier tous ces aspects, signalons, pour conclure cette analyse, que l'écart entre les résultats des élèves brésiliens et français à la question 5, le plus important observé dans notre corpus, pourrait être lié à la « compétence de réflexion », qui, selon l'approche du PISA, prévoit la capacité de l'élève de relier le texte à sa propre expérience, à ses connaissances et / ou à ses idées.

Même parmi les élèves brésiliens ayant obtenu les meilleurs résultats dans l'échantillon, il existe encore une différence significative (71% de réussite pour l'école 2 contre 86,6% pour les élèves français). Parmi les élèves français de l'échantillon analysé, même ceux qui ratent la première question ouverte (question 1) tendent à réussir la question 5 (voir le tableau 2). Cette question 5 visant à favoriser l'expression de la pensée et la construction de l'argumentation de l'élève, nous avons donc décidé de mieux l'explorer, en cherchant à comprendre la différence de résultats constatée entre les élèves brésiliens et français en termes de littératie.

La question 5 : analyse de la question et de modalités de réponse

La question 5 est formulée comme suit : « 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 ». Ce qui est donc demandé aux élèves est un point de vue concernant le jugement des habitants de Macondo par rapport au cinéma, de même qu'une justification de cette position, en considérant l'expérience de l'élève dans une perspective comparative (son attitude par rapport à celle des habitants de Macondo). Cela exige du sujet qui répond la construction d'une image de cet « autre », car la lecture, en tant que fait discursif, est tributaire de l'imaginaire qui habite les

lecteurs, le jeu imagé et dialogique du lecteur avec le texte et/ou avec l'univers textualisé.

Nous citons ci-dessous quelques réponses d'élèves brésiliens qui vont à l'encontre du des indications du guide de correction du PISA pour cette question 5 et, par conséquent, qui peuvent avoir une incidence sur la différence de résultats entre les pays en question[6] :

> « Non. Parce que casser les sièges de cinéma est un peu trop brutal, cependant, étant donné qu'ils étaient dans la première salle de cinéma au Brésil, cela a dû être une réaction encore normale à ce moment. »

> « Non, parce que c'était un film romantique, et les films romantiques, ils passent une émotion aux gens et ils étaient disposés à s'émouvoir, le cinéma est une manière de montrer et d'exprimer un sentiment, le film passe une forte émotion aux habitants de Macondo. »

Les questions de littératie et de lecture, abordées selon un paradigme social, déplacent les bases de la discussion sur le sens vers un processus d'interaction : le sens n'est pas dans le texte ni chez le lecteur, mais dans la dynamique même des relations sociales impliquées dans les actes de lecture. Comme le rappelle Leffa (1999), aborder la lecture par ce prisme pose nécessairement le problème de l'exclusion du lecteur : en effet, dans la mesure où l'élève ne maitrise pas les pratiques sociales prédites par le discours hégémonique, il pourrait ne pas s'intégrer, en tant que lecteur, dans la communauté des « consommateurs » du texte. Dans les exemples ci-dessus, les élèves répondent à la question en construisant une relation entre eux et les habitants de Macondo. Dans le premier exemple, cet « autre » n'est cependant pas « lu » dans une situation fictive et métaphorique, inscrite dans un « pacte de fiction », mais il est mis en relation avec une autre clé de lecture, ancrée dans la réalité de l'élève (une époque lointaine dans son propre pays). Dans le second exemple, l'inférence n'est pas non plus ancrée dans le texte (« c'était un film romantique »), mais encore dans la réalité de l'élève (qui probablement pleure et s'émeut devant les films romantiques).

Ici, il est possible de souligner la complexité du texte littéraire, qui ne représente pas le type de texte habituel de la vie des élèves. En outre, la littérature est chargée de subjectivité et imprégnée de traits culturels et ceux-ci ne sont pas communs dans le quotidien des habitants de différents pays.

6 Nous transcrivons et traduisons les réponses des élèves avec la plus grande fidélité.

En raison des difficultés rencontrées pour donner un sens au texte lu et pour répondre à la question posée, on peut aussi penser que les élèves réalisent une forme d'« ancrage[7] » à partir des autres questions du test. Cette hypothèse est plausible si l'on considère le grand nombre d'élèves brésiliens (plus de 35% sur les 864 participants, tableau 3) qui a opté, pour la question 3 (« À la fin du passage, pourquoi les gens de Macondo ont-ils choisi de ne plus se rendre au cinéma ? ») pour la réponse A : « Ils voulaient s'amuser et se distraire, mais ils ont trouvé que les films étaient réalistes et déprimants ».

Cette réponse A à la question 3, a pu, d'une certaine manière, induire ou contaminer la réponse de 35% des élèves brésiliens à la question 5, en les amenant à reproduire les informations contenues dans l'une, comme éléments de réponse de l'autre. Les trois réponses d'élèves suivantes à la question 5 illustrent cet ancrage probable avec la question 3 :

> « Je ne suis pas d'accord avec le jugement parce que le film est amusant et distrayant »
>
> « Oui, parce que le film était triste et un peu réaliste, ils ont décoré le théâtre avec des têtes de lion sur les guichets, le personnage est mort, et alors ils ne l'ont pas aimé, ils voulaient que ce soit amusant et distrayant. »
>
> « Oui, à partir du moment où vous payez pour le divertissement et la distraction et quand vous aller regarder, c'est totalement différent des choses bizarres et gênantes de ce qui avait été annoncé. Je n'y retournerais plus. »

Conclusion : une diversité en question

Geraldi (2010, p. 103) définit la lecture comme une construction de significations qui, « incrustées dans les mots, sont dissoutes par leur nouveau contexte – ce qui inclut également les contre-paroles du lecteur – afin de permettre l'émergence d'un sens concret, spécifique et unique, produit de la lecture en cours ». L'auteur aborde la lecture comme un mouvement visant à dépasser le « déjà connu ». En ce sens, il ne serait pas possible, s'agissant du corpus de cette recherche, de s'en tenir à « ce que disent les réponses des élèves » comme l'avancent les orientations du PISA. Adopter une perspective discursive, c'est être motivé à écouter

7 Nous utilisons le terme ancrage pour justifier certaines influences (des autres questions du test, du texte « Macondo » lui-même ou du contexte) perçues dans les réponses.

les contre-paroles de ces sujets, dans le but de mieux comprendre la façon dont ils lisent. Il n'y a donc pas d'explications simples aux différences observées : des différences perçues non seulement entre les élèves français et brésiliens, mais aussi entre les élèves brésiliens eux-mêmes et qui peuvent toucher aux différences entre les sujets répondants (accès aux biens matériels, capitaux symboliques et différences culturelles), mais qui peuvent également avoir une relation étroite avec ce qui est considéré, dans le PISA, comme une preuve de la compétence de lecture et de son évaluation.

Ces résultats nous amènent ainsi à poser des questions importantes pour la réflexion nécessaire sur les résultats des élèves. À quoi sert en effet la comparaison des résultats entre les pays concernés par l'évaluation du PISA si les références ne sont pas exactement les mêmes ? Que représentent effectivement le « classement » des pays et telle ou telle position obtenue ? Peut-on dire que les performances sont l'expression d'un fait ou d'une vérité ? Si oui, laquelle ? De nombreuses variables contribuent à façonner un résultat. C'est donc avec prudence qu'il faut chercher à identifier les facteurs qui peuvent contribuer à expliquer les différences de performances nationales et qui peuvent aussi en retour aider à identifier les spécificités des systèmes scolaires. Et c'est avec la même prudence qu'il faut discuter des stratégies avancées comme des moyens d'atteindre de meilleurs résultats, non seulement dans les évaluations du PISA, mais plus largement dans la scolarité et la vie des élèves.

Dans cette perspective, il s'agirait d'être en mesure de faire des comparaisons qui dépassent la réalisation de traitements statistiques toujours plus complexes, la construction de tableaux et graphiques toujours plus sophistiqués, l'interprétation de données toujours plus riches, pour être capable d'être au plus près de la diversité des contextes et des problèmes effectivement rencontrés.

Références Bibliographiques

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

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. Disponible en ligne : http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf

BRONCKART, J.-P. (2018). Prefácio. In Bart, D. & Daunay, B. (2018). *Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional* (pp. 7-12). Campinas (SP): Mercado de Letras.

GERALDI, J.W. (2010). A leitura e suas múltiplas faces. In Geraldi, J.W. (2010). *Aula como acontecimento* (pp. 103-112). São Carlos (SP): Pedro & João.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2001). *PISA 2000: Relatório Nacional*. *Apresentação*. Brasília (DF): MEC/INEP.
Disponible en ligne : http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados. (consulté le 07/11/20).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília* (DF): MEC/INEP. Disponible en ligne : http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

LEFFA, V. (1999). Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In LEFFA, V. & PEREIRA, A. (dir.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação* (pp. 13-37). Pelotas (RS): Educat.

LOPES-ROSSI, M.A.G. & Paula, O. (2012). As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. *Fórum linguístico*, 9(1), 34-46. Disponible en ligne : https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34

OECD (2013). *PISA 2015: Draft reading literacy framework*. Paris : OECD, PISA. Disponible en ligne : https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf