Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -203-224

REGARDS D'ENSEIGNANTS BRÉSILIENS ET FRANÇAIS SUR LE PISA : CONVERGENCES ET DIFFÉRENCES

Viviane Raposo Pimenta,
UFOP,
Brésil

Sibely Oliveira Silva,
NELLF/PUC Minas,
Brésil

RÉSUMÉ

Les discours sur le PISA proviennent souvent d'instances puissantes telles que les organisations politico-gouvernementales et les médias. Dans cet article, nous nous intéressons plutôt aux points de vue d'enseignants brésiliens et français sur le Programme, en analysant la manière dont ces derniers se positionnent par rapport à cette évaluation internationale qui se propose d'évaluer différentes réalités socio-historiques au moyen d'un test standardisé.

MOTS CLÉS

PISA – Discours – Positionnement – Enseignants – Brésil – France – École

ABSTRACT

Discourses about PISA almost always come from hegemonic instances, such as the media and political-governmental instances. In this article, we give some special attention to the Brazilian and French teachers' perspectives on PISA through analysing how some teachers from these two countries are positioned in relation to this evaluation system, which proposes to evaluate different socio-historical realities by means of stardardized examination.

KEYWORDS

PISA – Discourses – Positioning – Teachers – Brazil – France – School

En guise d'ouverture

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est considéré comme l'un des plus importants dispositifs d'évaluation des systèmes scolaires et il constitue à ce titre un mécanisme majeur de

régulation des politiques publiques éducatives dans plusieurs pays (Berényi & Neumann, 2009). Le PISA se trouve aujourd'hui dans une position de référence en matière d'évaluation internationale des élèves (Bart & Daunay, 2016, p. 17).

Les résultats de ce Programme sont largement diffusés par les médias et relayés par les discours politiques, généralement sans grande précaution quant à leur domaine de validité ou leurs limites méthodologiques. Sous l'influence de ces deux sources, ce type de discours sur les résultats du PISA peut alors parvenir jusque dans les écoles. Sans véritable débat ou questionnement, il s'agit alors bien souvent de chercher à désigner la cause qui pourrait expliquer des résultats considérés comme alarmants ou mauvais, plutôt que de les mettre en perspective avec les principes et orientations de cette évaluation internationale.

Dans ce contexte, les enseignants, peu informés sur le PISA en dehors de ces discours médiatiques et politiques alarmistes sur les performances et les classements, sont pourtant souvent poussés à interroger leurs pratiques pédagogiques et à chercher des réponses, devenant parfois sujets à l'autoévaluation et à un sentiment de culpabilité, en raison du retentissement négatif des résultats à ce test international.

Compte tenu de cette position de référence occupée par le PISA dans le champ des comparaisons internationales, nous pensons, à la suite d'Assis (2018), qu'il est particulièrement important d'analyser le discours de cette institution et de « montrer ses incohérences, ses contradictions et même ses pièges, régulièrement ignorés par les discours médiatiques et politiques qui adhèrent franchement au discours de ce programme d'évaluation » (Assis, 2018, p. 185, notre traduction). L'auteure souligne ainsi qu'en ce qui concerne le Brésil, les résultats des élèves brésiliens au PISA sont largement exploités par des intérêts politiques et médiatiques.

C'est dans ce contexte que nous situons l'intérêt d'une recherche concernant le discours d'enseignants de portugais au Brésil et d'enseignants de français en France par rapport au PISA : il nous semble en effet utile de comprendre comment certains enseignants interrogés dans ces deux pays se positionnent dans leur discours sur ce

Programme d'évaluation, qui se propose de tester des réalités sociohistoriques différentes à travers une épreuve standardisée.

Comprendre les points de vue de ces enseignants, comme nous le proposons ici, implique de discerner la position occupée par ces sujets (enseignants interrogés des deux pays) dans un champ de discussion ainsi que les valeurs qu'ils défendent (consciemment ou inconsciemment) (Charaudeau & Maingueneau, 2012), en tenant compte de l'objet de la discussion, à savoir le PISA. Cependant, considérant que le regard est lui-même « un regard » toujours orienté, puisque le discours mobilise des formes qui marquent sa relation avec son « extérieur », nous ne prétendons pas délivrer ou dégager « le » sens unique de ces discours.

Notre intention ici ne sera donc pas de tirer des conclusions générales sur la position des enseignants des deux pays sur le PISA, d'autant plus que l'échantillon de notre étude n'a aucune prétention à la représentativité. Nous pensons toutefois qu'il peut être intéressant de décrire les points de vue des enseignants interrogés pour élargir les perspectives des débats sur le PISA.

Selon nous, mieux comprendre le positionnement, dans leur discours, de certains enseignants au Brésil et en France pourrait en effet permettre de mieux comprendre la place que le PISA occupe au sein de l'école brésilienne et française. Cet éclairage rendrait alors possible d'interroger, à la suite de Dickel (2010), la manière dont un programme tel que PISA est susceptible de contribuer au débat entre chercheurs et professionnels de l'éducation sur ce qui est enseigné et appris à l'école. Étant donné que les résultats éducatifs des différents pays participants sont évalués à partir d'une approche standardisée, connaitre la place que PISA occupe effectivement dans les discussions et échanges au sein des écoles nous semble nécessaire pour enrichir les réflexions et œuvrer à la construction d'un débat moins univoque et davantage pluriel sur ce Programme.

C'est en se basant sur cette hypothèse que nous analyserons dans cet article les points de vue de 19 enseignants de langue portugaise du Brésil et de 14 enseignants de langue française de France sur le PISA, interrogés dans le cadre de la recherche franco-brésilienne qui compose le présent dossier et selon des modalités qu'expose son texte de présentation. En nous appuyant sur une perspective discursive-dialogique (Bendinelli, 2011) nous chercherons à décrire les

convergences et différences des positions des enquêtés sur le PISA, en considérant qu'elles permettent aussi de comprendre, dans une certaine mesure, les discours sur l'enseignement dans ces deux pays qui, bien qu'ils vivent des réalités historiques et culturelles différentes, soumettent leurs élèves à un programme d'évaluation identique.

Quelques observations sur le discours politique et médiatique à propos du PISA

Dans la préface du livre de Bart et Daunay (2018) intitulé *Pode-se levar a sério o PISA?* (*Peut-on prendre au sérieux le PISA ?*), Bronckart (2018, p. 10) va dans le sens des auteurs qui interrogent la scientificité du discours du PISA. Pour Bronckart,

> [...] le PISA tel qu'il se présente et tel qu'il diffuse et commente les résultats qu'il obtient, n'a guère d'utilité scientifique et n'a aucune utilité didactique, dans la mesure où, ressassant les poncifs pédagogiques traditionnels et les discours d'évidence, il ferme de fait la porte à tout véritable débat scientifique et à toute réflexion sérieuse sur les dispositifs didactiques qu'il conviendrait de mettre en place pour accroitre l'efficience de l'enseignement. [Bronckart, 2018, p. 12[1]]

Ainsi, Bronckart répond à la question posée par Bart et Daunay (2018) dans leur titre, par un *non* et un *oui* : *non* le PISA ne peut être pris au sérieux au plan didactique et scientifique, mais *oui*, il faut prendre au sérieux ce Programme et ses implications sociopolitiques majeures, qui supposent un important travail critique voire polémique auquel le livre de Bart et Daunay (2018) nous invite.

Pour Bart et Daunay (2016), le fonctionnement général du discours du PISA produit un effet d'imposition plutôt que de dialogue scientifique. Selon les auteurs (*Ibid*., p. 16-17) :

> Si le PISA destine une partie des données d'évaluation à la recherche, sa vocation première est cependant d'être un outil pour la conduite des politiques publiques : comme le précise l'OCDE, l'évaluation du « PISA est au service de l'action publique, elle se doit de décrire les résultats pour éclairer les décideurs politiques, mais également de leur fournir des informations qui leur permettent de les améliorer » (OCDE, 2012, p. 142).

1 Traduction des auteures. Dans la suite de notre article, nous ne signalons pas systématiquement que nous traduisons pour ne pas alourdir la lecture.

> Les rapports publiés par l'OCDE comportent ainsi des séries de pistes d'action qui sont supposées être des voies d'amélioration des fonctionnements des systèmes scolaires pour les États (par exemple sur la formation et le recrutement des enseignants, le soutien aux élèves en difficulté, les pratiques de redoublement, etc.)

Bart et Daunay (*Ibid*.) soulignent également que les modalités de mise en œuvre des résultats et des propositions du PISA dans le débat public varient selon les périodes et les pays. Par exemple, la publication des résultats obtenus par les élèves allemands au premier test du PISA en 2000, à ce moment-là inférieurs à la moyenne des élèves des pays de l'OCDE, « a donné lieu à une réaction très forte particulièrement dans le monde politique et médiatique allemand: le "PISA-Schock" (Jahnke, 2007, p. 305-320) » (Bart & Daunay, 2016, p. 17).

En France, Mons et Pons (2013) et Pons (2016, 2017) affirment que l'augmentation du nombre de discours sur le PISA dans le pays ne signifie pas nécessairement que ce Programme ait un effet ou une influence sur les politiques publiques d'éducation. Leurs travaux montrent que si les débats français sur le PISA se sont intensifiés depuis 2001, cela a récemment conduit à une « trivialisation » du PISA et à une attention moindre portée à ses analyses statistiques. Ainsi, pour ces auteurs, mesurer les effets du PISA nécessite une profonde connaissance de la dynamique à long terme des politiques éducatives et de leur contexte ainsi que des outils conceptuels et théoriques qui permettent de prendre en compte les changements à différents niveaux politiques et la variété des modalités de travail dans les systèmes éducatifs.

En ce qui concerne le Brésil, les résultats obtenus par les jeunes brésiliens dans le cadre du PISA 2015 ont été commentés de manière alarmante sur les sites web des revues et journaux du pays, tels que Globo[2], Época[3], Estadão[4], entre autres, parlant de « tragédie » et d'« échec retentissant ». Même le Ministre de l'Éducation, de l'époque,

2 Voir : https:/oglobo.globo.com/sociedade/educação/resultados-dopisa-são-uma-trajedia-dizministrodaeducacao-20598718 (consulté le 10/11/2020)

3 Voir : https://epoca.globo.com/educação/noticia/2016/12/mendonca-filho-pisa-mostra-o-fracasso-retumbante-da-nossa-educacao.html (consulté le 10/11/2020)

4 Voir : https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tragedia-diz-ministro-da-educacao-sobre-resultados-do-brasil-no-pisa,10000092856 (consulté le 10/11/2020)

Mendonça Filho, a alors qualifié les résultats d'« une tragédie pour l'avenir des jeunes brésiliens », selon le compte rendu du site web du Ministère de l'éducation[5].

De nombreuses recherches se sont intéressées aux effets sur les écoles et les enseignants de ces nouvelles méthodes de conduite des politiques scolaires. Verdière (2011, p. 62) souligne ainsi que les enseignants sont « moins convaincus, d'une part, de la légitimité de ces différents indicateurs d'évaluation et, d'autre part, de leurs intérêts en matière d'appui au travail en classe ». Pour Bart et Daunay (2016), il n'est pas facile de savoir si les résultats du PISA orientent les politiques ou s'ils servent essentiellement à justifier des décisions préexistantes. Il n'en reste pas moins que le PISA semble bénéficier d'une reconnaissance internationale, ce qui de notre point de vue, ne l'exempte pas d'une analyse critique.

La démarche de recherche

Dans cet article, nous décrivons[6] de manière comparative le point de vue sur le PISA des enseignants de langue portugaise au Brésil et des enseignants du français en France qui ont participé à notre recherche collective.

Pour ce faire, nous avons analysé le corpus d'entretiens menés dans les deux pays, en nous centrant sur le cinquième thème du guide d'entretien portant sur les caractéristiques générales du Programme (voir l'annexe 3 du texte de présentation du dossier) et plus particulièrement sur les questions suivantes : (i) quelles connaissances les enseignants ont-ils du PISA ? (ii) L'activité de lecture et les critères de correction établis par le PISA pour l'unité « Macondo » permettent-ils de proposer un scénario pour l'enseignement de la lecture/compréhension dans le cadre de l'éducation obligatoire ? (iii) Compte tenu des cours de portugais/de français que vous enseignez ou que vous connaissez, à quoi attribuez-vous les résultats moyens du Brésil/de la France au test de lecture-compréhension du PISA ?

5 Voir : http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741 (consulté le 10/11/2020)

6 Nous renvoyons le lecteur à la présentation du dossier qui clarifie les procédures de collecte des données qui sont à l'origine de ces travaux.

Notre intérêt pour ces questions vient, comme nous l'avons indiqué, de notre objectif de décrire la position de ces enseignants par rapport au PISA et la place qu'occupe effectivement ce Programme dans les débats au sein de l'école. Cet objectif nous parait crucial au regard de la « pertinence » du Programme constamment invoquée dans un contexte de globalisation des politiques éducatives et du fait même que, selon l'Institut national des études et de la recherche en éducation Anísio Teixeira (INEP[7]), le PISA vise à proposer des indicateurs qui contribuent au débat sur la qualité de l'éducation dans les pays participants, en plus de permettre la comparaison des performances des élèves et de l'environnement d'apprentissage entre les différents pays.

Notre méthode d'analyse comparative des données textuelles brésiliennes et françaises sera conforme à l'approche essentiellement qualitative (Flick, 2009 ; Yin, 2016) adoptée dans cette recherche. Une telle approche, comme le souligne Flick (2009), implique une posture interprétative du chercheur, qui cherche à comprendre ou interpréter les phénomènes en fonction des significations que les enquêtés leur attribuent. Dans ce but, nous avons recherché des indices linguistiques-textuels et discursifs dans les données examinées (la retranscription des entretiens), afin de cerner les points de vue de ces enseignants. Mais, pour une compréhension et une analyse plus larges et plus détaillées des données, nous nous appuierons également sur quelques traitements quantitatifs. Certains résultats chiffrés pourront donc compléter l'analyse discursive-dialogique de la position des enseignants interrogés sur le PISA.

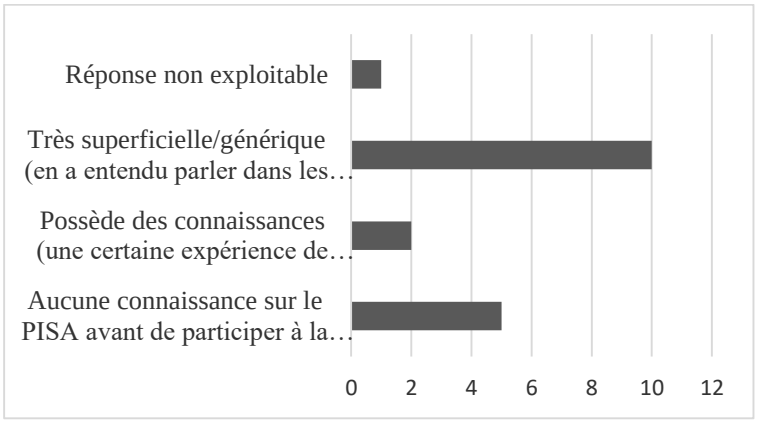
Que disent du PISA les enseignants brésiliens et français interrogés ?

Reprenons pour commencer une question posée par Dickel (2010), qui nous semble faire écho aux données que nous étudions : dans quelle mesure un programme tel que PISA pourrait-il contribuer au débat entre chercheurs et professionnels de l'éducation sur ce qui est enseigné et appris à l'école ? On le sait, c'est une question susceptible de débats, loin de pouvoir obtenir une réponse consensuelle et fermée, comme le suggèrent les résultats suivants.

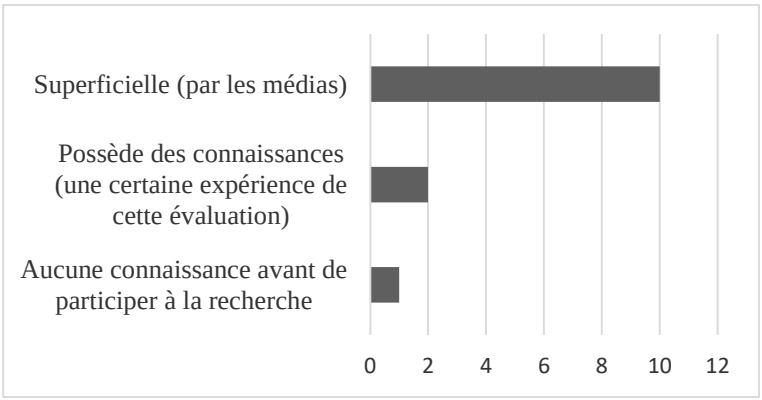
7 Au Brésil, l'INEP est une importante autorité fédérale liée au Ministère de l'éducation (MEC).

Lorsque les enseignants brésiliens et français ont été interrogés sur leur connaissance du PISA, les réponses ont révélé des positions convergentes. C'est ce que montrent les graphiques 1 et 2 ci-dessous :

Graphique 1. Connaissance du PISA chez les enseignants brésiliens interviewés[8]



Graphique 2. Connaissance du PISA chez les enseignants français interviewés[9]



8 L'un des entretiens avec des enseignants brésiliens n'ayant pas abordé la question, seules 18 réponses ont été prises en compte.

9 L'un des entretiens avec des enseignants de français n'ayant pas abordé la question, seules 18 réponses ont été prises en compte.

Nous pouvons voir que sur un total de 31 réponses à la question, seuls deux enseignants brésiliens et deux enseignants français affirment avoir une certaine connaissance du PISA.

Une autre convergence est à noter : 10 professeurs brésiliens et 10 professeurs français déclarent posséder une connaissance très superficielle, générale, de ce test, acquise, selon leurs dires, dans les médias (notamment par les journaux).

Ajoutons que cinq professeurs brésiliens et un professeur français déclarent n'en avoir eu aucune connaissance de ce Programme avant de participer à notre recherche.

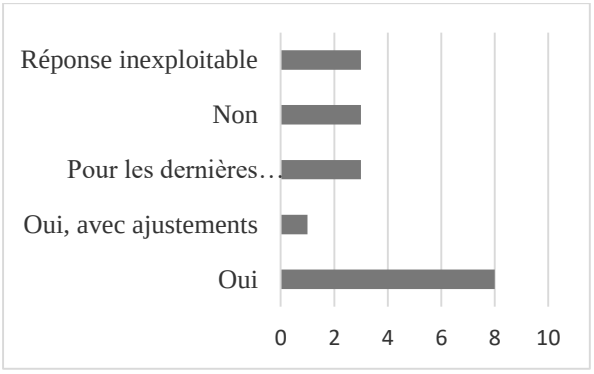
Bien que l'échantillon de données présentées ici ne permette pas de généralisation, ces résultats tendent à montrer, dans une certaine mesure, une proximité en ce qui concerne la place occupée par le PISA au sein des établissements scolaires où travaillent les professeurs du Brésil et de la France interviewés : après une vingtaine d'années d'existence, le Programme semble avoir une position périphérique ou mineure dans les écoles des deux pays, puisque, selon les réponses obtenues, le PISA n'apparait pas comme un centre d'intérêt majeur des enseignants.

Ces données nous renvoient à la question soulevée au début de cette partie : compte tenu de la distance, ou plutôt de l'écart, entre les écoles et le PISA, il reste un long chemin à parcourir pour envisager que ce Programme puisse favoriser une discussion sur ce qui est enseigné et appris au sein des écoles.

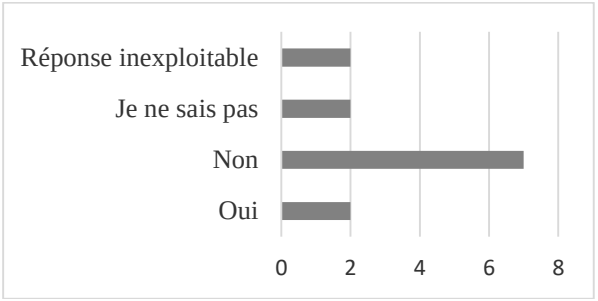
Concernant les points de vue des enseignants interrogés sur l'activité de lecture et les critères de correction établis par le PISA pour l'unité « Macondo » et sur la possibilité, à partir de ceux-ci, de proposer un scénario pour l'enseignement de la lecture/compréhension dans le cadre de l'éducation obligatoire, les positions présentent des divergences manifestes.

Voyons ce que les données ci-dessous montrent.

Graphique 3. Avis des enseignants brésiliens[10] sur la possibilité d'utiliser « Macondo » pour construire un scénario d'enseignement de la lecture/compréhension



Graphique 4. Avis des enseignants français[11] sur la possibilité d'utiliser « Macondo » pour construire un scénario d'enseignement de la lecture/compréhension



Alors que, sur 18 réponses d'enseignants brésiliens analysées, huit ont considéré que « oui », *l'activité de lecture et les critères de correction établis par le PISA pour l'unité « Macondo » permettent de proposer un scénario pour un enseignement de la lecture/compréhension*, seules deux des 13 réponses analysées des enseignants de français répondent positivement à cette question.

10 L'un des entretiens avec des enseignants brésiliens n'ayant pas abordé la question, seules 18 réponses ont été prises en compte.

11 L'un des entretiens avec des professeurs de français n'ayant pas abordé la question, seules 13 réponses ont été analysées.

Cette divergence se manifeste encore dans le fait que seuls trois professeurs brésiliens ont répondu négativement à cette question contre sept enseignants de français, soit plus de la moitié des enquêtés français.

Ces différences de positionnement concernant la possibilité d'établir un scénario d'enseignement de la lecture construit à partir de l'approche mise en œuvre par le PISA dans « Macondo » peuvent être perçues de manière encore plus nette à partir des tableaux 1 et 2 ci-dessous. Ces tableaux présentent quelques extraits des entretiens de ces enseignants et visent à illustrer synthétiquement les points de vue des enquêtés.

Tableau 1. Points de vue d'enseignants de portugais sur l'utilisation de « Macondo » pour élaborer un scénario d'enseignement de la lecture/compréhension

Non... non... pour tout ce que j'ai dit... parce que cela présente un... un... extrait... pour / pour un genre qui est celui de la concrétisation... pour ne pas présenter... puisqu'elle a présenté un extrait... c'est/c'est... il ne présente pas le contexte... non... les/les questions ne sont pas impliquées dans la lecture proprement dite ou uniquement sur la compréhension, dans la lecture, considérant que ce texte est une production humaine... est une production historique... c'est une production culturelle... hein ? (B01[12])
Sans blague, je pense que oui et très... Je pense qu'il a une caractéristique intéressante comme celle-ci... parce qu'il aborde l'évaluation dans... sous plusieurs formes, hein ?... l'évaluation quand... l'évaluation en elle-même que l'enseignant fait du texte de l'élève et de l'enseignant en relation avec sa propre évaluation... hein ? avec ses propres critères d'évaluation, avec lesquels vous pensez appropriés inappropriés... alors dans ce sentiment je pense qu'il... c'est un test qui permet de bien percevoir le scénario de la pratique de la lecture en éducation de base... (B06)
non... [...] *Cent ans de solitude*, le texte est très complexe, le texte dans son ensemble, tout le livre est déjà très complexe tu en prends un extrait et c'est là que ça devient pire [...] Je préfère beaucoup plus travailler avec Guimarães Rosa car il y a là du travail... un travail linguistique ponctuel est une invention linguistique que ce jeune homme a fait hein [rire] que Guimarães a fait... (B18)
malheureusement, nos élèves ont... des difficultés à écrire... à interpréter... et tout cela par rapport à la lecture... bien sûr... (B03)

12 Les codes qui suivent les extraits désignent les entretiens concernés (la lettre, B pour Brésil et F pour la France, désigne le pays, et le chiffre, le numéro de réalisation de l'entretien).

avec le même texte... avec les mêmes questions... mais avec des ajustements (B16).

Tableau 2. Points de vue d'enseignants de français sur l'utilisation de « Macondo » pour élaborer un scénario d'enseignement de la lecture/compréhension

C'est un exercice très spécifique pour moi. [...] L'apprentissage et la compréhension de texte, pour moi, elle peut recouvrir tellement de pratiques différentes que… c'est-à-dire qu'un exercice comme ça est un maillon simplement. Donc ce qui moi me parait intéressant, c'est plus la correction que l'exercice en lui-même… (F01)
Ah oui [rires] non je pense que… non… Je développe un peu… je pense qu'en fait, c'est vraiment… c'est quand même caricatural… c'est une caricature de ce que… de ce qui se pratique parfois, hein, dans les manuels scolaires, par exemple… (F02)
Aujourd'hui nous, on a la recommandation… depuis déjà plusieurs années avec les inspecteurs… qu'on donne un texte complètement vierge [...] Il n'y a aucune question qui doit guider la compréhension de l'élève… (F03)
Ah non non, ça ne me semble pas… Ben de toute façon… enfin pour comprendre notamment un texte littéraire qui demande quand même une interprétation et je pense quand même effectivement à une forme d'appropriation, euh, ce type de codage me semble un peu inadapté en lui-même quoi… (F05)
Ben non, enfin non donc, non. Non puis tu vois ils disent en plus… enfin… « son potentiel et de prendre une part active dans la société » [....] À part le fait qu'ils n'aient pas compris un décalage parce qu'il y a la distance entre la réalité et la fiction, pour moi il y a pas de « potentiel ou de prendre une part active dans la société »… (F07)
[...] au niveau, je vous dis, du type de texte, du type de question, moi je ne vois pas de fractures avec ce qu'on fait donc… enfin c'est tout à fait en continuité, donc ça me choque pas… (F14)

À partir du tableau 1, il est possible de dire que le positionnement des enseignants brésiliens interrogés recouvre principalement deux discours : (i) le PISA permet à l'enseignant de (re)définir ses pratiques d'enseignement de la lecture, car il permet, d'une part, de poser un diagnostic sur le travail de l'enseignant en signalant si celui-ci va dans la bonne direction en fonction des résultats des élèves et, d'autre part, de montrer les capacités non maitrisées par les élèves. On peut considérer que cette position est celle d'une adhésion relativement « subordonnée », sans regard critique, tant pour l'unité « Macondo » que pour ses critères de correction ; (ii) l'enseignant reproche à l'élève son

incapacité à lire, notamment en prononçant le discours classique, bien connu, de son manque d'habitude de lire, de son absence de motivation, de sa non-préparation au test, etc.

En ce qui concerne la première position abordée, il faut préciser qu'au Brésil et en particulier dans l'État de Minas Gerais, où la plupart des entretiens a eu lieu, il existe depuis les années 2000 un fort investissement du Secrétariat d'état à l'éducation dans la politique des évaluations externes à grande échelle (par exemple, PROEB[13]) visant à évaluer les élèves (du 5e niveau au 9e niveau de l'enseignement « primaire »[14] et de la 3e année de l'enseignement « secondaire »[15]) du réseau d'éducation publique. Ainsi, le sujet du discours étant polyphonique et en partie surdéterminé (Charaudeau & Maingueneau, 2009, p. 458), puisqu'il est historique, on peut voir dans les propos des enseignants brésiliens attribuant une valeur au PISA comme outil de diagnostic pour la (ré)orientation des pratiques d'enseignement de la lecture, une position qui réfracte nettement le discours des instances de légitimation (notamment gouvernementales). Les écoles du réseau d'éducation publique du Minas Gerais vivent ainsi dans l'atmosphère pressante d'un contexte d'évaluation gouvernementale.

Dans ce sens, il faut souligner que certains discours d'enseignants brésiliens cités dans le Tableau 1 s'approchent de celui de ces institutions de légitimation pour justifier le développement de telles évaluations. On assiste ainsi à l'émergence d'interdiscours, inscrits dans la formation discursive dominante d'instances politiques et gouvernementales, dont on peut supposer qu'elle régule les propos des enseignants. Citons par exemple B12 :

> Vous avez un thermomètre, quelles sont les compétences au moins... non ? que vous avez toujours besoin de travailler avec ces élèves pour qu'ils parviennent à cette compréhension... alors je suppose que oui... non ? des tests comme ceux-ci aident non ? à identifier les compétences qui ne sont pas encore complètement développées et travaillées avec ces élèves... en ce qui concerne la question de la lecture.

Dans les propos de B12, on peut identifier, d'une part, un degré de familiarité avec l'évaluation externe, étant donné que ce type de test est

13 Programme d'évaluation du réseau public d'éducation de base au Brésil.

14 Ce qui correspond à la dernière année du primaire et aux années de collège en France.

15 L'équivalent de la Terminale au lycée en France.

vu comme un « thermomètre » pour mesurer les performances des élèves par rapport aux compétences en lecture, et d'autre part, la présence d'un interdiscours qui répète l'objectif guidant la politique des évaluations externes dans le pays, c'est-à-dire le caractère diagnostic de ces évaluations.

Ce positionnement de certains enseignants par rapport au PISA mérite une attention particulière. Rappelons que la plupart d'entre eux déclarent avoir des connaissances très générales sur le Programme, acquises via les médias. Or ces connaissances limitées, alliées à une position d'adhésion au PISA, renforcent notre analyse selon laquelle le point de vue exprimé est étroitement lié au discours de légitimation dominant, celui des médias et des institutions gouvernementales.

On peut dire que, du fait de l'hétérogénéité énonciative (dans le cadre de « hétérogénéité constitutive » d'Authier-Revuz, 1982), la présence de l'« Autre » comme instance de régulation est apparente dans ces discours, qui font référence à d'autres discours même s'ils ne sont pas mentionnés de façon explicite dans les propos de ces enseignants.

Sur cette thématique du PISA comme instrument pour élaborer un *scénario pour l'enseignement de la lecture/compréhension dans le cadre de l'éducation obligatoire*, on observe également, de manière moins fréquente, le discours d'un petit nombre d'enseignants brésiliens qui se positionnent de manière plus critique par rapport au test, en déclarant notamment qu'il mériterait quelques ajustements.

Lorsqu'elles apparaissent, ces critiques portent sur : (i) le fait que le texte utilisé dans le test est un extrait présenté d'une manière décontextualisée, ce qui constituerait de ce fait un obstacle à la construction des significations, en plus de sa complexité ; (ii) le choix du texte et de l'auteur avec, dans ce cas, une critique et une réserve, l'enseignant déclarant que son matériel didactique ne contient pas d'œuvres de l'auteur de Cent ans de Solitude, ce qui pose la question du poids des facteurs socioculturels dans l'évaluation ; (iii) les questions du test, l'enseignant affirmant que ces questions ne traitent pas des aspects pertinents pour la lecture.

Si la plupart des enseignants brésiliens interrogés sont réservés pour se positionner de manière critique par rapport à « Macondo » et aux critères de correction utilisés par le PISA, le tableau 2, consacré aux discours des professeurs français interrogés, montre que ces derniers adoptent une position plus critique, avec un discours fortement opposé

et réactif au PISA et à ce qu'il représente en termes d'apprentissage et d'évaluation. En forçant un peu le trait, on peut y voir globalement une position d' « insubordination » vis-à-vis du test et de ce qu'il manifeste sur le plan des politiques éducatives[16].

Ce discours est même caractérisé par un ton parfois ironique. Ces critiques plus incisives concernent : (i) le fait que les critères d'évaluation sont standardisés, tout en étant opposé à ce qui est attendu en termes d'apprentissage de la compréhension en lecture ; (ii) le fait que les questions de l'unité « Macondo » sont, selon certains enseignants, superficielles, car elles n'exigent pas un niveau de réflexion élevé et ne contribuent pas en termes de formation pour une participation active à la société ; (iii) le fait que le facteur socioculturel n'est pas pris en compte ; (iv) le guide de correction.

Pour illustrer la position de la majorité des enseignants de français interviewés par rapport à l'idée d'utiliser l'approche du PISA pour construire un enseignement de la lecture, nous pouvons citer F02 :

> Ah oui [rires] non je pense que… non… Je développe un peu… je pense qu'en fait, c'est vraiment… c'est quand même caricatural… c'est une caricature de ce que… de ce qui se pratique parfois, hein, dans les manuels scolaires, par exemple… la façon dont on pense pouvoir évaluer la compréhension. Mais ça n'apporte rien en termes d'apprentissage, vraiment… Déjà en termes d'évaluation, ça n'apporte pas grand-chose, mais alors en termes d'apprentissage, je pense que ça n'apporte rien.

Le point de vue de F02, qui fait partie des professeurs de français interrogés pour leur approche critique, est assez nettement opposé à la démarche du PISA, ramenée à celle des manuels scolaires et décrite de manière péjorative. Ainsi, son implication dans le discours se manifeste par un degré élevé d'engagement, au moyen d'une ironie forte, révélée à la fois par le choix de l'adjectif « caricatural » attribué au test et par un positionnement sans interdit, qui l'amène à affirmer clairement que « déjà en termes d'évaluation, ça n'apporte pas grand-chose, mais alors en termes d'apprentissage, je pense que ça n'apporte rien ». On peut

16 Rappelons, comme le précise le texte de présentation du projet collectif de recherche auquel nos travaux participent, que parmi les 14 enseignants de français interrogés, 6 l'ont été au titre de leur participation à une revue de pédagogie et de didactique du français qui se positionne de manière critique vis-à-vis des approches habituelles des pratiques scolaires et institutionnelles dans la discipline.

considérer que le regard de F02 sur le PISA donne une image des positions de nombreux autres professeurs de français – même s'il faut préciser que tous les enseignants de français n'adoptent pas une telle position critique : quatre enseignants de français ont une position convergente avec celle du PISA, dans la mesure où ceux-ci déclarent qu'ils travaillent déjà d'une manière proche de celle qui sous-tend « Macondo ».

Pour terminer l'analyse de nos résultats, nous nous arrêterons plus brièvement sur les Tableaux 3 et 4 ci-dessous. Ces tableaux synthétisent les avis exprimés par les enseignants en réponse à la question qui leur demandait *les raisons qui pouvaient expliquer selon eux, compte tenu de leur pratique ou de leur connaissance des pratiques d'enseignements de langue (portugaise ou française), les performances des élèves (du Brésil ou de la France) au test du PISA en compréhension de l'écrit*.

Tableau 3. Les points de vue des enseignants brésiliens sur les performances des élèves à l'évaluation en compréhension de l'écrit

[soupir] ben... je pense que... c'est hors de la réalité... le test est hors de la réalité... et même hors de certains principes théoriques concernant la question de... de la lecture... et je vous fais remarquer que je ne suis pas un spécialiste de la lecture. Je ne fais pas cette critique ici... j'ai l'impression que ce texte... et le test et les/la clé de correction peuvent être d'une certaine manière... à la recherche d'informations qui ne seront jamais trouvées... (B18)
malheureusement... toujours... je reviens sur le même point... le manque de lecture... les élèves n'ont... aucune envie de lire lorsque je vais appliquer une évaluation... une interprétation du texte et que le texte est long... les élèves se plaignent tellement... malheureusement s'ils lisaient le rendement serait meilleur... (B03)
Il faut que je sache... Je ne peux pas seulement avoir les données que mon / l'élève brésilien est mal classé... compte tenu du classement de PISA selon lequel il est parmi les derniers... et cela pour moi est absolument insuffisant.... cela ne suffit pas pour moi... il faut que je sache pourquoi... et je dois aussi considérer... que le problème ne concerne peut-être pas entièrement l'élève brésilien... Et comme je peux le voir... c'est une indication... que le problème peut également être dans la manière d'évaluer... d'une évaluation qui ne connait pas et / qui ne prend pas en compte la réalité qui se présente dans notre pays... (B01)
En fait, je pense que ça commence aussi à partir de la personne, du professeur, hein ? Si on fait une enquête des professeurs qui lisent, vous allez en trouver très peu, hein ? Parce que le professeur n'a pas le temps de lire, hein ? le professeur lui il utilise son temps pour préparer le cours et corriger le devoir, dans ce cas on ne peut exiger de l'élève qu'il soit un lecteur si l'on n'est pas un lecteur et c'est ce que je vois dans la salle des professeurs par exemple (B05).

Tableau 4. Points de vue des enseignants français sur les performances des élèves à l'évaluation en compréhension de l'écrit

Ben non je ne connais pas trop les… non ça me permet pas de comprendre pourquoi la France est pas… parce que heu je ne sais pas quels types d'exercices on donne… si c'est ça ou pas, et justement… ce type d'exercice ne permet pas… comment vous dire ça, ce type d'exercice ne permet pas de me… enfin non ce n'est pas ça que je voulais dire. [...] pour moi leur niveau de compréhension ne correspond pas à un exercice… je ne sais pas si… (F01)
Ah ben je trouve ça… Ça permet de bien la relativiser, ça fait du bien… Parce que, effectivement, ça permet de voir que… en tout cas, là, pour ce test-là, il ne mesure pas grand-chose… d'effectif, enfin… on est de l'ordre du fantasmatique plus que de l'ordre de la réalité des apprentissages (F02)
ce qui me semble poser le problème c'est qu'effectivement le fait de coder des réponses ouvertes par des codes fermés ça risque d'amener à ce que certaines... (F05)
Pfff… Ben je me dis que je les aide pas moi mes élèves à réussir à PISA. [rire] On n'aborde pas les textes de la même façon [...] Ils ont le droit d'avoir un avis propre, de le justifier et de l'argumenter. Là euh en plus avec le guide de correction, on a vraiment qu'il faut avoir juste la bonne réponse et la même lecture, une lecture unique. Alors que moi je passe mon temps à leur dire qu'il n'y a pas une lecture unique d'un texte littéraire. (F13)

Le tableau 3 permet d'observer qu'en réponse à la question posée, la plupart des propos tenus par les enseignants interrogés au Brésil manifeste une tentative de rechercher des justifications aux résultat médiocres obtenus par le pays au PISA, en attribuant parfois la responsabilité d'un tel résultat au manque de lecture des élèves, à leurs conditions socioéconomiques, à la famille, aux conditions de travail, au système éducatif brésilien (qui, selon les dires de certains, laisserait à désirer pour ce qui concerne la lecture, allant jusqu'à adopter une posture d'autocritique).

À l'inverse, le tableau 4 montre que la majorité des professeurs de français interrogés ne cherche pas de justification aux résultats moyens de la France obtenus au test du PISA. Pour ces enseignants, comme ils ne préparent pas les élèves aux épreuves du PISA, les résultats obtenus de cette manière ne semblent causer ni surprise ni étrangeté, car il n'y a pas de cohérence entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui est évalué dans le test.

De plus, une bonne partie des enseignants de français suggère que « Macondo » et son guide de correction présentent des problèmes pouvant nuire à la réussite des élèves. Leurs considérations sont les suivantes : (i) l'exercice ne permet pas de comprendre pourquoi les

élèves français sont moins bons que les autres ; (ii) le test relève plus du fantasme que de la réalité des apprentissages ; (iii) le texte est difficile à comprendre ; (iv) le guide de correction n'accepte qu'une seule réponse alors que le texte littéraire admet plusieurs lectures ; (v) le codage des réponses aux questions ouvertes s'opère avec des codes pour des questions fermées ; (vi) il n'est pas possible de savoir ce que le test évalue réellement.

On peut voir un exemple de ces problèmes dans le discours d'un enseignant de français, F08, qui souligne qu'il ne comprend pas ce que le PISA cherche à évaluer :

> Moi très honnêtement quand je vois ça, je ne vois pas ça ce qu'ils cherchent à évaluer. Je suis incapable… Je suis quand même un peu expert… de l'enseignement et heuu… j'ose espérer de la lecture… Et très honnêtement là je ne vois pas… Tout à l'heure je te donnais les différentes hypothèses heu que j'ai faites par rapport à ce qu'ils cherchent à évaluer… Quand tu vois que toi en tant qu'expert tu ne vois pas ce qu'ils cherchent à évaluer, ça… C'est quand même un peu problématique quoi.

F08, dont le discours a été choisi pour sa position critique notoire par rapport aux critères d'évaluation établis par le PISA, laisse transparaitre que même l'enseignant, en tant qu'expert, éprouve des difficultés pour faire avec le test : « Quand tu vois que toi en tant qu'expert tu ne vois pas ce qu'ils cherchent à évaluer, ça… C'est quand même un peu problématique quoi ».

Pour ce qui concerne le contexte brésilien, seuls deux réponses, sur un total de 18, ne vont pas dans le sens des points de vue des enseignants de brésilien mentionnés précédemment. Ils indiquent que le résultat médiocre obtenu par le Brésil au PISA est lié aux aspects suivants : (i) le test ne prend pas en compte la réalité du pays ; (ii) les élèves ne sont pas familiarisés avec le genre textuel (roman de Gabriel García Márquez) abordé par le test, outre les difficultés liées aux problèmes de choix multiples et avec la grille de correction.

À cet égard, nous pouvons rappeler le discours de B01, enseignant brésilien qui souligne que le PISA ignore la réalité du contexte de l'enseignement au Brésil et peut donc mettre en échec les élèves du pays, d'où l'importance de mettre en discussion également selon lui la démarche de cette évaluation :

> Il faut que je sache... Je ne peux pas seulement avoir les données que l'élève brésilien est mal classé... compte tenu du classement de PISA selon lequel il est parmi les derniers... et cela pour moi est absolument insuffisant.... cela ne suffit pas pour moi... il faut que je sache pourquoi... et je dois aussi considérer... que le problème ne concerne peut-être pas entièrement l'élève brésilien... Et comme je peux le voir... c'est une indication... que le problème peut également être dans la manière d'évaluer... d'une évaluation qui ne connait pas et / qui ne prend pas en compte la réalité qui se présente dans notre pays... (B01)

Comme on peut le constater, la position de B01 est marquée par une contestation vive des résultats du PISA, qui manifeste une implication et un engagement forts dans le discours.

En résumé, s'il y a plus de distance que de convergence dans les positions des enseignants français et brésiliens ayant participé à la recherche, on peut en revanche noter qu'en ce qui concerne les résultats des élèves des deux pays, les premiers comme les seconds considèrent que les performances au test du PISA ne peuvent être attribuées uniquement aux élèves et aux écoles, mais suggèrent que l'évaluation du Programme d'évaluation elle-même doit également être mise en cause.

Conclusion

La relation entre le PISA et l'école semble être essentiellement asymétrique. En effet, tous les 3 ans, des discours véhiculés par des instances médiatiques et politiques de premier plan, rendent publics des résultats considérés comme mauvais, sans distance critique, c'est-à-dire, publiés et répétés comme une vérité incontestable. Or, comme l'indiquent les données de notre recherche dans quelques écoles du Brésil et de la France, le PISA occupe une place marginale, n'étant pas central dans les discussions ou les préoccupations des enseignants, dont les pratiques d'enseignement de lecture n'entrent pas dans la perspective qui est celle du Programme.

Ainsi, les discours sur le PISA émanant de ces puissantes institutions, qui tendent, généralement, à tenir l'école, les enseignants et les familles des élèves pour responsables des performances évaluées, doivent être lus à la lumière de nos résultats, qui obligent, sans doute, à les interroger ou à les mettre en discussion. Concernant la régulation des

politiques éducatives, Maroy et Voisin (2014, p. 32) soulignent d'ailleurs que les « procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnées de mécanismes plus ou moins pressants de reddition de comptes » depuis de nombreuses années.

Dans cette perspective, comme le précise Trouvé (2013, p. 5), « il apparait que le PISA ne peut pas être considéré seulement comme un programme "neutre", ayant le simple statut d'outil à disposition des politiques ». Par cette citation, nous entendons souligner que les résultats de cette évaluation ne peuvent être considérés comme des vérités qui résistent à toute critique et contradiction. Par exemple, il convient selon nous d'avoir en tête que le PISA est mené sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE[17]), qui regroupe les pays les plus riches. Aussi les résultats du PISA doivent-ils, en contrepartie, être analysés au regard des variables d'ordre social, économique, culturel et historique, qui en sont, inextricablement, constitutives.

17 La première édition du PISA, en 2000, a été mise à l'œuvre dans 43 pays et « économies » parmi lesquels 34 pays membres de l'OCDE, mais aussi dans des pays partenaires de cette organisation internationale, comme le Brésil (qui a, depuis, participé à toutes les éditions).

Références bibliographiques

ASSIS, J. A. (2018). Posfácio: O PISA em questão: a premência de contrapalavras. In: Bart, D.; & Daunay, B. *Pode-se levar a sério o PISA?* O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional (p. 185-188). Campinas-SP: Mercado de Letras.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, 91-151.

BART, D., & DAUNAY, B. (2016). *Les blagues à PISA, le discours sur l'école d'une instituition internationale*. Vulaines-sur-Seine : éditions du Croquant.

BART, D., & DAUNAY, B. (2018). *Pode-se levar a sério o PISA?* Campinas-SP: Mercado de Letras.

BENDINELLI, M. (2011). Modalité, dialogisme et stratégies discursives. *French Journal of English Linguistics*, 15/30, 163-183.

BERÉNYI, E., & NEUMANN, E. (2009). Competir com o PISA: Recepção e tradução no discurso político húngaro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 41-52.

BRONCKART, J. P. (2018). Prefácio: A educação no espelho do PISA. In: Bart, D.; & Daunay, B. *Pode-se levar a sério o PISA?* O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional (p. 7-12). Campinas-SP: Mercado de Letras.

CHARAUDEAU, P., & MAINGUENEAU, D. (2009). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

DICKEL, A. (2010). O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 20/35, 201-228.

FLICK, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

JAHNKE, T. (2007). Deutsche Pisa-Folgen. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Dir.), *PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* (p. 305-320). Berlin: LIT Verlag.

MAROY, C., & VOISIN, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation Comparée*, 11, 31- 57.

MONS, N., & PONS, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001- 2008). *Revue Française de Pédagogie*, 182, 9-18.

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.

PONS, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: a critical review. *European Journal of Education*, 52, 131-144.

PONS, X. (2016). Tracing French policy PISA debate: A policy configuration approach. *European Educational Research Journal*, 15, 580-597.

TROUVÉ, A. (2013). L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? *Colloque international « Les questions vives en éducation et formation »*. Nantes : Université de Nantes, 5, 6 et 7 Juin 2013.

VERDIÈRE, J. (2011). L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignantes – L'exemple de l'Académie de Lille. *Éducation Comparée*, 5, 61-81.

YIN, R.K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre : Penso.