

## **LE PISA À L'ÉPREUVE D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS Quelques ressorts d'une connivence scolaire**

Daniel Bart  
Bertrand Daunay  
Théodile-CIREL (ÉA 4354)  
Université de Lille<sup>1</sup>

Depuis 2000, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) met en œuvre le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA), par lequel sont évalués tous les trois ans des échantillons d'élèves de quinze ans à travers un dispositif qui dépasse largement les limites de cette organisation internationale d'un peu plus d'une trentaine de membres : le PISA 2018 a été ainsi mis en œuvre dans environ quatre-vingt pays ou territoires. C'est là un signe indéniable du succès de ce programme d'évaluation internationale, bien supérieur à celui d'autres

---

1. Nous associons à cet article Marie-Michèle Cauterman, pour son aide très précieuse dans sa rédaction et plus généralement pour son accompagnement constant dans nos réflexions sur le PISA ; Juliana Alves Assis, qui a dirigé avec nous la recherche dont nous présentons une partie des résultats ; Adilson Ribeiro de Oliveira, qui a participé à cette recherche et a travaillé avec nous à Lille sur une comparaison des discours des enseignants brésiliens et français (qui doit donner lieu à un article en préparation).

programmes du même genre avant lui. Un autre signe de ce succès est l'importante divulgation de ses discours, dans différentes sphères : médias, politique, enseignement, recherche ; on pourra encore le vérifier à la frénésie des discussions sur tous les réseaux de communications au moment de la parution des « résultats » des tests de 2018, prévue à la fin de l'année 2019, facile à prévoir au regard des épisodes précédents.

Pour expliquer un tel succès, on pourrait soupçonner quelque connivence entre le PISA et les sphères qui relaient son discours : comment expliquer que certains journaux, certains politiques, certains cadres de l'éducation peuvent aussi tranquillement reprendre, sans vraiment les interroger, les résultats du PISA ? Ne pourrait-on pas trouver la source d'un tel engouement dans une culture partagée du classement ou du jugement scolaires ? Une autre connivence serait sans doute à envisager, plus institutionnelle celle-là, pour expliquer le succès du PISA dans les recherches qui reprennent son discours en n'interrogeant que rarement de façon critique les fondements théoriques de l'entreprise : c'est que des chercheurs participent à l'élaboration et au traitement des tests de cette évaluation internationale, ou trouvent une base de travail productive dans les données que le PISA leur fournit. Seule une analyse sociologique pourrait éventuellement permettre d'étayer ces intuitions et nous ne nous y emploierons pas, faute de compétences.

Nous interrogerons ici une autre connivence – plus paradoxale, car elle va à l'encontre des proclamations du Programme lui-même : celle que les concepteurs des tests du PISA entretiennent avec la tradition scolaire, notamment dans le domaine de l'évaluation. Or il nous semble précisément que c'est dans cette connivence-là que se joue particulièrement l'incroyable succès public du PISA, dont les palmarès triennaux, délivrés au cours de ce qui ressemble à des cérémonies de remise de prix à des lauréats, n'en sont que les signes les plus visibles : nous verrons que c'est souvent dans le détail de ses tests que se voit cette connivence, qui peut faire percevoir à tout acteur soucieux des questions scolaires un air de famille entre les pratiques ordinaires de l'école et celles du PISA.

Nous proposons dans cet article une réflexion sur ces questions en deux temps. La première partie montrera, de manière générale, les ressorts de cette connivence en décrivant les rapports ambigus qu'entretient le PISA avec l'école et ses acteurs. La seconde partie poursuivra la démonstration par la présentation de quelques résultats d'une enquête que nous avons menée auprès d'enseignants de français, afin d'identifier leur perception d'un exercice du PISA : cela nous permettra d'entrer dans le détail de la fabrique des exercices d'évaluation du programme, par l'analyse fine, *via* le discours d'enseignants, d'un de ses exercices relevant du domaine de la compréhension de l'écrit.

## 1. D'UNE POSTURE IMPOSSIBLE À UNE IMPOSTURE

Les relations du PISA à l'égard de l'école sont ambivalentes : destiné à aider à concevoir les modifications possibles de l'école, le Programme prétend évaluer les compétences que les élèves y ont construites, mais dans une distance aux contenus des enseignements et des modalités d'évaluation de ces mêmes écoles. Se joue là une opposition entre compétences et savoirs scolaires, qui se double d'une autre : entre la « vie réelle » à laquelle le PISA déclare faire appel dans ses tests et l'artificialité des situations scolaire d'apprentissage et d'évaluation, qu'il ne cesse de dénoncer.

De telles dichotomies sont de celles qui fonctionnent d'elles-mêmes, comme dans la connivence, autrement dit dans l'évidence partagée de leur efficacité : comme le dirait Frédéric François (1980, p. 31), elles rencontrent un « sentiment intuitif » et à ce titre sont « la façon la plus simple d'organiser les données, de faire apparaître problèmes et hypothèses ». Mais, comme y invite l'auteur, sans doute faut-il s'efforcer de dépasser ce « moment inévitable de la pensée », dans lequel pourtant le PISA semble s'enfermer, faute d'une relativisation de ses intuitions dichotomiques ou tout simplement d'une argumentation un peu solide qui prenne en compte l'importante – et ancienne – littérature critique sur ces questions.

Et il n'y a rien de surprenant à voir ces dichotomies mises à mal dans la réalité du test du PISA : si l'on veut bien y regarder de près en effet, on observe que, malgré les dénégations du Programme, c'est très exactement aux plus anciennes traditions scolaires qu'il fait appel dans ses tests d'évaluation. C'est ce retour du refoulé qui fait voir, sous une méfiance déclarée, une évidente connivence du PISA avec l'école.

### 1.1. Compétences vs savoirs scolaires

Parmi les principes méthodologiques que le PISA met particulièrement en avant comme spécifiques, se trouve le principe d'une prise de distance avec le cadre scolaire. Ce principe tient notamment à deux choix fondamentaux dans la logique du PISA : d'une part le fait de ne pas définir les échantillons d'élèves évalués par rapport à un niveau donné d'enseignement mais en fonction d'un âge (quinze ans) qui correspond globalement à la fin de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE ; d'autre part le fait de ne pas organiser son évaluation en référence directe à des disciplines d'enseignement mais aux littéracies, entendues comme domaines génériques de compétences. Ces compétences, qui relèvent de trois domaines principaux (la compréhension de l'écrit, la culture scientifique et la culture mathématique), sont définies comme les « aptitudes jugées essentielles dans la vie future » des individus (OCDE, 1999 p. 13) ; et l'on voit bien la logique : pour évaluer des compétences en dehors des cadres

structurant de l'école (les niveaux et les disciplines), il faut les envisager dans un contexte non scolaire, dans des « contextes *authentiques* », c'est-à-dire situés « dans le domaine du vécu et des pratiques effectives des participants, dans un cadre réel » (*ibid.*, p. 60).

On peut sérieusement s'interroger sur la notion de *compétences*, au fondement de l'entreprise du PISA, particulièrement avec l'anthropologue Jack Goody, qui nous aide à questionner la possibilité de saisir des compétences génériques au nom d'un supposé rapport au réel. Ainsi, dans le cadre d'un projet de l'OCDE destiné à réfléchir à la notion de compétence – et qui précédait la mise en œuvre du PISA, dont l'élaboration était alors en cours – il affirmait avec force (Goody, 2001, p. 184 – nous traduisons) :

L'idée qu'il existerait une compétence générale pour vivre dans un même pays, et plus encore dans toutes les nations, semble déboucher sur de sérieux problèmes, non seulement problématiques, mais dangereux. C'est problématique parce que des pays différents vivent des parcours différents. Et au sein de chaque pays, il y a évidemment différentes aspirations s'agissant de la vie que les gens ont des chances de mener et qui permettent de satisfaire leurs besoins sociaux, culturels et économiques.

Il ajoutait un peu plus loin (*ibid.*, p. 186) :

Il n'y a pas de compétence sans but. Le but ne peut être une compétence pour « une vie individuelle et sociale profitable » dans l'abstrait, car de telles vies diffèrent énormément tant au sein des cultures qu'entre elles.

C'est précisément sur la question que soulève Goody que réside un véritable paradoxe du PISA ; nous l'avons mis en lumière en ces termes (Bart & Daunay, 2016a) : ce dernier prétend, par ses tests, à une contextualisation au plus près de la « vie réelle » des individus mais il construit ses tests et énonce ses résultats comme s'ils pouvaient, les uns et les autres, résister à toute particularité – de temps, de lieu, de contexte, de langue, de culture...

Cette critique sérieuse ne vaut pas l'illustration directe par une citation prise à la source : nous l'empruntons à une page de l'un des volumes de résultats parus lors du PISA 2012, intitulé *Trouver des solutions créatives : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle* (OCDE, 2015, p. 26). On peut y lire qu'« à l'heure actuelle, dans le cadre professionnel, il est indispensable de savoir résoudre des problèmes qui ne se présentent pas fréquemment » (*ibid.*). Cette sentence est placée sous l'égide, un peu inattendue pour qui ne connaît pas le PISA, de *Robinson Crusoé* :

Tout comme Robinson Crusoé, nous avons à résoudre chaque jour des petits problèmes : « Mon téléphone mobile ne fonctionne plus :

comment prévenir mes amis que je serai en retard ? » ; « Cette salle de réunion est glaciale : quels interrupteurs contrôlent la climatisation ? » ; « Je ne parle pas la langue du pays dans lequel je fais escale et je dois changer d'aéroport dans cette ville. J'espère que j'y parviendrai à temps. » (*Ibid.*)

Et le PISA de conclure que « les jeunes de 15 ans d'aujourd'hui sont les Robinson Crusoé d'un futur encore incertain » (*ibid.*). Et rien, dans cette page, ne vient simplement interroger cette assimilation tranquille d'un personnage de fiction aux « jeunes de 15 ans » – tout aussi fictifs, au demeurant, quand ils sont envisagés comme une catégorie mondialement homogène !

À cette extension spatiale d'une « réalité » réduite au rang de figure fictive, sous la caution d'une figure littéraire, peut correspondre une extension temporelle, quand un discours antique peut être ramené à la « réalité » présente : voyons pour cela l'exergue de cette même page (OCDE, 2015, p. 26), où se trouve une citation de Sénèque tirée des *Lettres à Lucilius* (106, 12) : « Non uitae sed scholae discimus » qui peut se traduire par : « Nous étudions, non pour la vie réelle, mais pour l'école ».

C'est donc sous l'égide d'une sentence qui ressemble fort à un stéréotype vieux d'au moins deux mille ans que le PISA avance sa prétention à se démarquer de l'école pour atteindre à l'*authenticité* de la *vie réelle*.

## 1.2. « Vie réelle » vs artifice scolaire : d'un stéréotype à l'autre

Mais nous voilà face à un autre paradoxe : cette exigence de fonder une évaluation – comme un apprentissage – sur la « vie réelle » est, de toute antiquité, un topos... scolaire. Pour s'en convaincre, une seule petite illustration suffira, empruntée aussi à l'histoire, mais plus récente, puisqu'il s'agit des Instructions de 1938, qui recommandent la mise en place, en première année du cours supérieur (élèves de onze à douze ans), de « problèmes de la vie courante », ainsi définis :

Des problèmes de la vie courante sont des problèmes vraisemblables, dont l'élève a vu ou verra des exemples autour de lui.

Glosant sur les mots *vie courante*, le programme précise qu'ils « marquent la volonté d'une relation étroite entre les mathématiques de l'école et les nécessités de la vie ».

La « vie réelle » existait aussi dans les mêmes instructions : par exemple, à propos de la rédaction et de l'élocution, on peut lire :

Le programme recommande d'abord, au cours supérieur première année, des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire.

Il ne faut pas croire que ces citations sont bien choisies : ces expressions se trouvent fréquemment dans d'autres passages des programmes de 1938 – et dans d'autres programmes depuis ou d'ailleurs<sup>2</sup>, comme dans d'innombrables autres discours pédagogiques ou didactiques sur l'école<sup>3</sup>.

Mais ce stéréotype de l'exigence de référence à la vie réelle dans les évaluations et les apprentissages, se heurte à un autre stéréotype, le reproche de ne pas la mettre en œuvre ! Et c'est celui que choisit de reprendre le PISA, sans l'ombre d'une discussion théorique ou d'une vérification empirique. Il y avait pourtant matière à se demander si la force simultanée de ces deux discours stéréotypés antagonistes ne disait pas quelque chose d'une réelle difficulté scolaire à faire avec les deux contraintes que représentent l'artifice propre à toute didactisation et la visée de formation pour un quotidien non scolaire. Sans compter qu'il faut aimer être naïf pour croire que l'expression « vie réelle » et « scolaire » représentent des *réalités* indiscutables...

Sans surprise, le choix du PISA de dérouler le stéréotype de la « vie réelle » fait que l'autre stéréotype, celui de l'artifice scolaire, lui revient comme en boomerang ! De fait, au-delà des principes affichés, diverses analyses ont montré la proximité de certains matériaux du test du PISA avec les approches ordinaires de l'école. S'intéressant à une unité du test en culture scientifique, Svein Sjøberg (2012, p. 74) affirme ainsi que

la revendication fondamentale du projet PISA est d'évaluer la façon dont les jeunes sont prêts à affronter les défis de l'avenir. Si cette ambition est louable, les modalités de mise en œuvre ne ressemblent en rien à des situations de la vie réelle.

Il précise encore (*ibid.*) que les conditions d'interrogation des élèves dans le PISA se rapprochent des épreuves d'évaluation organisées dans les écoles et les universités.

Analysant pour sa part une unité du PISA en compréhension de l'écrit, Daniel Bain (2003) interroge l'authenticité de la tâche de lecture construite dans laquelle il voit plutôt (p. 64)

une situation typiquement *scolaire*, au sens très restrictif de ce terme, avec toute sa charge d'arbitraire ; impliquant également toute une part

---

2. Pour une simple petite intrusion dans des programmes étrangers, on peut par exemple voir l'ouvrage de Laurent Coumel (2014), au titre éloquent : « *Rapprocher l'école et la vie* » ? *Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique : 1918-1964*.

3. Dont le dernier avatar officiel en France sont les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), qui mettent l'accent sur le caractère « concret » de situations d'enseignements identifiées à des compétences interdisciplinaires générales : voir Delcambre & Cauterman (2017).

de conventions et d'habitudes propres à ce type de tests, que le testé doit savoir décoder.

On en verra un exemple assez saisissant avec l'extrait « Macondo », un exercice typique du PISA, que nous présentons plus loin. Par ailleurs, nous avons pu décrire (Bart & Daunay, 2015) l'évaluation du plaisir de la lecture dans le PISA en insistant notamment sur le fait qu'elle prenait implicitement appui sur une conception de la lecture-plaisir qui est en partie une construction *scolaire*, comme Chartier & Hébrard (1989/2000) l'ont analysée.

L'inscription du PISA dans une certaine tradition disciplinaire de la lecture a d'ailleurs pu rassurer des gardiens de la littérature préoccupés d'observer, dans les épreuves du PISA en compréhension de l'écrit, que la littérature était « présente, certes, mais relativisée, juxtaposée à d'autres discours, et même à des images » (Guiney, 2014, para. 25). Bien sûr, nous dit l'auteur, aux accents de prédicateur, « en apparence, il y a bien profanation dans le mélange de trois extraits de textes canoniques (représentant le roman, l'oraison classique et l'autobiographie romancée) avec des documents relevant de la communication pure, comme si on voulait examiner le pain et le vin de l'eucharistie du point de vue de leur valeur nutritive » (*ibid.*, para. 26) ; mais son analyse lui permet de conclure que « le sort fait ici à la littérature par les agents de la mondialisation ne transgresse pas les normes professionnelles établies » (*ibid.*, para. 33).

### 1.3. Une double dénégation

Cette proximité des exercices du PISA avec ceux de l'école peut surprendre ceux qui se laissent prendre aux déclarations du Programme, lequel laisse entendre le contraire : c'est que le crédit dont il bénéficie empêche souvent d'aller examiner la réalité du matériau de son évaluation. Quand on va y regarder de plus près, la chose apparaît dans toute sa clarté.

Faut-il préciser qu'à nos yeux, cela n'est pas un problème ? Ce qui est problématique en revanche, c'est le double processus de dénégation qui s'opère. Le premier tient au refus d'identifier la légitimité que les pratiques scolaires tirent de décennies de pratiques, dont on peut supposer qu'elles ne sont pas le fait du hasard ou le fruit de la paresse. Le second processus de dénégation, symétrique, réside dans l'occultation par le PISA de sa proximité avec l'école, pour pouvoir mieux afficher, quasiment dans une logique de marketing, une prétendue originalité dans ses tests. Cette dénégation a une raison : elle veut faire passer pour possible un projet tout simplement irréalisable, à savoir, comme nous l'avons vu, l'évaluation de compétences génériques mesurées au moyen d'épreuves articulées à la vie *réelle*, mais qui soit universellement pertinente, ce qui exige de gommer

toute *réalité* sociohistorique aux acteurs concernés... Et c'est ce qui fait passer d'une posture impossible à une imposture, pour reprendre le titre de notre partie : car envisager les difficultés – voire les contradictions – de tout projet d'évaluation ou plus généralement d'enseignement n'empêche pas de le mettre en œuvre, avec la modestie de celui qui sait la tâche ardue ; les nier, en revanche, laisse la porte ouverte à toutes les prétentions, sans autre mesure que les calculs statistiques.

L'on comprend mieux, dans ces conditions, pourquoi le PISA s'autorise, au-delà de la diffusion des résultats des élèves, à donner des conseils en matière de pédagogie, à destination directe des enseignants. Car si, avec ce programme, l'OCDE (1999, p. 7) entend principalement fournir des « informations reposant sur une base empirique pour étayer les décisions des pouvoirs publics », les enseignants sont également considérés, au même titre que les chercheurs ou d'autres acteurs de l'éducation, comme des destinataires potentiels des retombées de ce programme. Comme le précise le PISA (OCDE, 1999, p. 7), « associées à des mesures d'incitation appropriées », les analyses comparatives réalisées à l'échelon international « peuvent pousser les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les établissements scolaires à se montrer plus efficaces ».

Pour œuvrer en ce sens, le PISA ne manque pas de ressources. Le numéro 30 du bulletin *PISA à la loupe* (OCDE, 2013) s'ouvre par exemple sur cette question : « Les stratégies d'apprentissage peuvent-elles réduire l'écart de performance entre élèves favorisés et élèves défavorisés ? » et s'achève par les lignes suivantes (p. 4) :

Les parents et les enseignants peuvent aider à combler ces écarts de performance en faisant en sorte d'équiper tous les élèves des meilleures stratégies d'apprentissage.

Entre la question d'ouverture et cette sentence finale, le lecteur qui se demanderait comment *faire en sorte d'équiper* les élèves « des meilleures stratégies » ne trouvera pas vraiment de réponse mais il découvrira au moins ce que le PISA identifie, en l'occurrence en matière de résumé de texte, comme stratégies efficaces : ainsi, essayer « de recopier mot à mot le plus de phrases possibles » ou « avant d'écrire le résumé, [relire] le texte autant de fois que possible » sont des méthodes moins puissantes que de vérifier « soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans [le] résumé » (*ibid.*, p. 1)<sup>4</sup>.

---

4. Cette affirmation s'appuie-t-elle sur la réalisation des centaines de milliers de tests à travers le monde d'une enquête qui mobilise les « meilleures compétences techniques disponibles dans le domaine des évaluations comparatives internationales » (OCDE, 2016a, p. 3) ? Non, elle résulte de l'avis d'« experts des pays participants » (OCDE, 2013,

Que les enseignants se débrouillent avec ça ou avec les nombreux – et souvent cocasses – conseils pédagogiques dont le PISA parsème son discours<sup>5</sup>. Et s'ils ne se débrouillent pas ? Eh bien, fort de son inventivité et de son volontarisme, le PISA en vient à se pencher sur la gestion des ressources humaines éducatives, où on croit deviner que seuls devraient exercer les *éléments* efficaces, talentueux, performants, certainement capables de suivre sa pédagogie ; c'est ce qui ressort de cette recommandation (2014, p. 207) d'envisager

des récompenses pour les éléments les plus performants, une aide pour ceux qui ont besoin de s'améliorer, et les moyens de pousser vers le départ ceux qui ne peuvent pas ou ne veulent pas s'améliorer.

On mesure, à lire un tel discours, le simplisme dont le PISA peut parfois faire preuve.

#### 1.4. Le PISA et les enseignants

Il faut préciser que si le PISA parvient à identifier ses orientations pédagogiques, pertinentes pour les professeurs du monde entier, c'est en dehors de toute investigation menée auprès de ces derniers.

En effet, si le PISA, en plus de ses tests d'évaluation auprès des élèves, met en œuvre une enquête par questionnaires (portant notamment sur le fonctionnement des enseignements et les pratiques de classe), seuls les chefs d'établissement et les élèves y sont obligatoirement soumis. Depuis 2009, un questionnaire adressé aux parents des élèves participant au test peut être également mis en œuvre, mais il est facultatif. Comme est facultatif le questionnaire destiné aux enseignants depuis 2015 seulement<sup>6</sup>.

Pourtant, dans le document explicitant le cadre d'évaluation de l'édition 2015, qui institue ce qu'il appelle le « questionnaire contextuel » à destination des enseignants, le PISA reconnaît que « l'enseignement et l'apprentissage sont au cœur de la scolarité » et que « la réalisation de la

---

p. 1) qui « ont été invités à juger de l'efficacité relative de ces différentes stratégies » (*ibid.*). Cela pour, ensuite, établir des corrélations entre les résultats des élèves et leur choix déclaré de ce qu'ils considèrent comme la bonne stratégie.

5. Voir des exemples dans la partie « Génie pédagogique » dans notre ouvrage *Les Blagues à PISA* (Bart & Daunay, 2016b, p. 39-44).
6. Précisons que depuis la fin des années 2000, l'OCDE met également en œuvre une enquête quinquennale sur l'enseignement et l'apprentissage dénommée TALIS (*Teaching And Learning International Survey*). Elle vise plus particulièrement les enseignants et chefs d'établissement de niveau collège, et de manière optionnelle les écoles et lycées (voir la version française du questionnaire aux enseignants de l'édition 2013 du TALIS : <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS2013-Questionnaire-Enseignants.pdf>, consulté le 26 juin 2018).

plupart des objectifs de l'éducation [...] dépend de la façon dont élèves et enseignants interagissent en classe ». Plus encore, selon le PISA « de nombreux éléments montrent que les activités d'enseignement et d'apprentissage sont les meilleures variables prédictives des compétences des élèves » (OCDE, 2016a, p. 123).

Pour arriver à cet intérêt pour les fonctionnements des classes et des enseignements, il aura donc fallu quinze années de fonctionnement du « programme international le plus complet et le plus rigoureux pour l'évaluation de la performance des élèves et la collecte de données sur eux et leur famille, ainsi que sur des facteurs liés aux établissements » (OCDE, 2016a, p. 10)<sup>7</sup>. Cela ne va toutefois pas jusqu'à interroger les enseignants sur leur conception du métier ou sur ce qui pourrait les aider (voir le questionnaire dans : OCDE, 2016a, p. 194-209). Et leur avis sur le PISA, son intérêt, ses limites, n'est évidemment pas plus l'objet de questions, ce qui n'est pas anodin pour un programme qui n'hésite pas de son côté à donner son avis sur le travail des enseignants.

C'est justement la volonté de mettre la méthodologie du PISA à l'épreuve du jugement professionnel des enseignants qui a motivé l'enquête que nous allons présenter maintenant, sachant que rares sont, à notre connaissance, les travaux qui se sont attachés à décrire spécifiquement les points de vue des enseignants sur cette évaluation<sup>8</sup> parmi l'abondante littérature théorique consacrée au PISA.

## 1.5. Une enquête

C'est dans le cadre d'un projet brésilo-français<sup>9</sup> que nous avons entrepris de recueillir le point de vue d'experts de l'enseignement de la

---

7. Il faut ajouter, en suivant l'OCDE (2016a, p. 16), que les informations recueillies « *via* les questionnaires “Élève” et “Établissement”, et *via* les questionnaires facultatifs ne représentent qu'une partie des données dont dispose l'enquête PISA. Des indicateurs décrivant la structure générale des systèmes d'éducation et leur contexte [...] (par exemple [...] les caractéristiques des établissements d'enseignement et des enseignants, et des informations sur un certain nombre de pratiques pédagogiques) [...] sont régulièrement mis à jour par l'OCDE (voir, par exemple, le rapport annuel de l'OCDE *Regards sur l'éducation*) ».

8. Signalons que Roditi & Salles (2015) rendent compte d'une analyse réalisée par un groupe d'experts – composé d'enseignants, de formateurs, d'inspecteurs (académiques et généraux) et d'un enseignant-chercheur – de l'organisme en charge de l'administration du PISA en France, la DEPP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale.

9. « Enjeux interculturels des évaluations et des comparaisons internationales en éducation. Regards croisés Brésil-France ». Projet coordonné par Daniel Bart, Bertrand Daunay (université de Lille) et Juliana Alves Assis (université PUC Minas, Brésil).

langue sur le fonctionnement et la correction d'un exercice (ou *unité* dans le langage du PISA) de compréhension de l'écrit, pour identifier le rapport entre des normes professionnelles des enseignants et les choix méthodologiques et conceptuels du Programme. L'idée directrice de cette recherche était de tirer parti du regard croisé des chercheurs des deux pays sur un corpus empirique commun afin de faire apparaître au mieux les soubassements culturels implicites des unités du PISA. Nous allons présenter ici rapidement le fonctionnement de cette enquête, avant d'analyser les propos que des enseignants ont tenus sur le PISA dans ce cadre.

Nous avons pour ce faire construit un échantillon de réponses d'élèves de quinze ans environ<sup>10</sup> (quinze en France, quinze au Brésil) à un extrait de l'unité « Macondo » rendu partiellement public à l'occasion du PISA 2009 (2012, p. 166-171). Ce dernier (que nous reproduisons en annexe 1) consiste en un petit questionnaire de compréhension (deux questions ouvertes et deux QCM) portant sur une quinzaine de lignes tirées de *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez. Cette unité nous a paru convenir particulièrement à notre recherche pour deux raisons majeures : d'une part « Macondo » est diffusé comme exemple par le PISA lui-même et, d'autre part, son fonctionnement est exemplaire du traitement par le PISA du texte littéraire et de sa compréhension. Ceci s'explique notamment par la mise en abyme que réalise l'exercice : l'extrait en question 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.

Le discours du PISA insistant, comme nous l'avons vu, sur son rapport au réel, le fonctionnement de « Macondo » nous a donc paru à même de susciter des prises de position intéressantes de la part d'enseignants sur les orientations de cette évaluation. Trente-trois enseignants de langue (dix-neuf de portugais au Brésil et quatorze de français en France) ayant une expérience d'enseignement avec des élèves de quinze ans ont donc été sollicités<sup>11</sup> pour corriger dans un premier temps l'échantillon de réponses

---

10. Cet échantillon de réponses a été sélectionné à partir d'un ensemble de réponses beaucoup plus vaste (109 en France et 969 au Brésil) obtenues dans des établissements et des classes divers accueillant des élèves de quinze ans. La sélection de l'échantillon de copies a été faite de manière à proposer aux correcteurs des réponses contrastées. Les copies comportant au moins une absence de réponse n'ont pas été prises en compte.

11. Nous remercions vivement toutes les personnes (laissées anonymes, comme convenues avec elles lors de l'enquête) qui nous ont aidés dans cette démarche et qui ont bien voulu consacrer de leur temps à notre enquête : qu'ils s'agissent des collègues enseignants qui ont accepté de faire passer l'unité « Macondo » dans leur classe, des élèves concernés qui se sont attachés à répondre à l'exercice, des enseignants qui ont été d'accord pour corriger les réponses et pour nous accorder un entretien. Un grand merci enfin aux collègues qui

collectées en fonction des consignes fournies par le PISA à cet effet. Dans cette évaluation, des codes (réussite, échec, absence de réponse) et non des points sont en effet attribués aux réponses des élèves, de manière plus ou moins automatiques pour les QCM ou par des codeurs pour les questions ouvertes à réponse construite (OCDE, 2016a, p. 63). Chaque unité du PISA est donc accompagnée d'un guide qui en précise les modalités de codage (pour une idée du fonctionnement, voir en annexe 2 l'exemple concernant « Macondo »).

Après avoir codé les réponses d'élèves, ces enseignants nous ont accordé un entretien. Nos questions portaient sur le fonctionnement de l'unité et de son guide de correction, ainsi que sur l'approche de la lecture dans le PISA et la conception du texte littéraire qu'il manifeste.

Dans le but d'obtenir des réponses contrastées à ces questionnements, nous avons fait en sorte de solliciter des enseignants qui se caractérisaient non seulement par des expériences pédagogiques variées auprès d'élèves de quinze ans (collèges, lycées, ruraux et urbains) mais aussi par des pratiques plus ou moins habituelles et formelles d'échanges professionnels autour de l'enseignement du français. Sur les quatorze professeurs de français participant, quatre sont ainsi des membres de la revue *Recherches* qui accueille cet article. L'expertise de ces collègues sur les pratiques d'enseignement en français dans l'enseignement secondaire mais aussi leur expérience de mise en discussion critique de ces pratiques à travers l'écriture d'articles ou la mise en place de formation nous semblaient en effet enrichissantes pour notre recherche. Les dix autres enseignants de français dans des collèges et lycées des Hauts-de-France ont été sollicités au moyen de notre réseau de connaissances. C'est dire que nous ne supposons aucune représentativité au corpus de discours que nous avons recueillis : mais rappelons que c'est bien une *expertise* d'enseignants que nous visions, pour voir comment elle pouvait s'exercer sur un matériel d'évaluation du PISA.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement au corpus d'entretiens menés avec les quatorze enseignants de français. En nous centrant sur le discours que ces derniers consacrent aux éléments présentés par le PISA comme des *originalités* de sa démarche, nous chercherons à montrer en quoi nos interlocuteurs y voient du plus ou moins connu dans leur domaine d'expertise professionnelle.

L'analyse thématique de l'intégralité des quatorze entretiens retranscrits nous a permis de faire apparaître les grandes catégories du discours de ces enseignants à propos de trois aspects du PISA mis particulièrement en avant

---

nous ont permis, grâce à leur réseau professionnel, d'entrer en relation avec les différents participants à la recherche.

par ce programme : la dimension active de la compréhension de l'écrit, l'« authenticité » des épreuves et le rapport au réel. Nous présentons ces résultats dans notre seconde partie.

## **2. DES ENSEIGNANTS ET LE PISA**

Si, nous l'avons dit, des chercheurs ont pu décrire les filiations scolaires du PISA, il reste à voir en quoi des enseignants de français, en tant qu'experts de leur discipline, peuvent ou non reconnaître, dans les orientations de cette évaluation, des manières de faire de leur discipline. Quelles connivences entretient le PISA avec l'école et ses enseignements, avec les formes et discours scolaires habituels, en dépit de ses proclamations de prise de distance avec le cadre scolaire ?

Nous verrons que, dans les propos des enseignants interrogés, loin d'une uniformité comme celle que le PISA aime construire dans son discours sur l'école et ses acteurs, se font jour des positionnements divergents par rapport au PISA, entre proximité et éloignement, entre critique et adhésion, entre distance et connivence.

Mais autant le dire tout de suite : les quelques éléments qui ont pu surprendre ou étonner les enseignants interviewés ne sont généralement pas ceux que le PISA présente comme des originalités méthodologiques de son approche ; au contraire, les enquêtés y ont plutôt vu des formes de continuité.

### **2.1. Une approche plus active de la compréhension ?**

Depuis le lancement du programme, la manière dont le PISA a pu définir la compréhension de l'écrit a varié, mais voici la définition qu'en donne le document cadre de la première édition, publié par l'OCDE en 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.

Cette définition – circulaire, on le voit (quand la *compréhension* est définie comme la capacité de *comprendre...*) – est essentiellement fondée sur des références théoriques psychologiques et cognitives anglosaxonnes et sur une expansion de définitions de la compréhension proposées dans des évaluations internationales antérieures (OCDE, 1999, p. 23-25). Mais le PISA insiste sur cet « élément “actif” – la capacité non seulement de comprendre un texte mais de l'analyser, en se fondant sur ses propres réflexions et expériences » (*ibid.*, 1999, p. 16), qui la distingue, pense-t-il,

des définitions de la compréhension proposées par de précédentes enquêtes internationales, qui « ne mettent pas en valeur le rôle actif et les initiatives du lecteur dans le processus de compréhension ou d'utilisation de l'information. » (*ibid.*, 1999, p. 24 ; cf. p. 16).

Laissons la parole aux enseignants de notre enquête, à qui nous demandons le point de vue sur la définition de la compréhension du PISA reproduite ci-dessus<sup>12</sup>. Soulignons tout d'abord que, quels que soient les avis des enseignants sur l'intérêt de cette définition, la plupart des entretiens interroge plus ou moins ironiquement sa lisibilité (qui désigne *ses* dans « ses objectifs » ? Que veut dire « utiliser des textes écrits » ?) comme F12 (64), F02 (44), F14 (194) ou F08 (196-204). Certains discutent plus précisément des choix lexicaux : par exemple *capacité* ou *compétence* pour F10 (258) ; *texte* ou *écrit* pour F11 (318-320) ; *comprendre* ou *interpréter* pour F03 (404). Enfin, d'autres enseignants jugent parfois cette définition trop proche d'un discours managérial, libéral ou de la performance (F13 [126], F07 [60], F02 [175]).

Lorsque sont abordés d'une manière générale les liens qui peuvent être établis entre cette définition et leur connaissance des pratiques d'enseignement de la compréhension et de lecture des élèves, dix avis sont clairement exprimés parmi les quatorze entretiens : si cinq enseignants considèrent que cette définition n'illustre pas les conceptions et les principes qui devraient fonder les pratiques d'enseignement de la compréhension, quatre d'entre eux y voient à l'inverse une approche adéquate de la compréhension à l'école, tandis qu'un enseignant exprime un avis mitigé. La définition du PISA n'apparaît donc pas comme une rupture franche avec les conceptions scolaires dominantes de la compréhension.

Si on se penche plus particulièrement sur les propos des enseignants concernant ce caractère *actif* que prétend introduire le PISA dans son abord de la compréhension, on peut observer qu'elle fait réagir plusieurs enseignants à la lecture de la définition. Mais on ne peut pas dire que ces réactions manifestent un discours de découverte face à une innovation. Parmi les enseignants qui ont un point de vue plutôt positif sur cette définition,

---

12. Dans les citations des enseignants, nous adoptons les conventions suivantes : les enseignants sont désignés par un code (la lettre F suivie d'un chiffre) ; les nombres qui suivent la désignation de l'enseignant correspondent aux tours de parole. Concernant les conventions de transcription, signalons que les transcriptions sont reproduites de telle sorte qu'elles soient facilement lisibles, ce qui nous a amenés à supprimer les traces d'oralité qui n'apportent rien au contenu du propos (par exemple, nous utilisons la ponctuation, nous choisissons la norme écrite de la négation, nous supprimons les *euh* quand l'hésitation ne nous semble pas particulièrement signifiante dans le contexte, etc.) ; nous marquons des passages inaudibles ainsi : xxx.

plusieurs précisent d'ailleurs qu'ils se retrouvent dans cette manière de décrire la compréhension, et particulièrement sur cette « part active » attribuée à la lecture (F01 [232], F06 [158]).

F14 (198) y voit même « le but de l'école » :

Moi j'y vois de l'autonomie. « Prendre une part active dans la société » je vois un outil, la compréhension, ça doit être un outil qui nous permet d'être autonome en tant que citoyen enfin de... Moi je le comprends comme ça, et je trouve que c'est fondamental quoi, enfin moi je trouve c'est le but de l'école, c'est d'arriver à former des gens qui... ben qui soient assez autonomes face à des écrits pour pas se laisser emberlificoter ou manipuler [F14 (198)].

La forte valorisation professionnelle de cette finalité éducative se retrouve également chez F03 (316) et F10 (250 *sq.*). Notons d'ailleurs que chez F10 (250 *sq.*), comme chez F06 (158, 160), cette valorisation d'une dimension active s'accompagne d'une dévalorisation d'une posture opposée, qualifiée de passive, face à un texte.

À l'inverse, cette visée de « prendre une part active dans la société » que propose la définition du PISA a été aussi l'objet de discours critique chez les enseignants qui ont plus globalement un abord négatif de la définition du PISA. Sans qu'ils la qualifient tous de nouveauté (F05 [150], se dit surprise cependant), certains ont ainsi considéré que cette visée était trop vaste pour une opérationnalisation dans un enseignement (F07 [60]), F12 [64, 167], F02 [44]).

Mais ça me paraît un peu xxx peut-être un peu large [*rires*] comme objectif qui rentrerait dans une définition de la compréhension de l'écrit. C'est-à-dire qu'on puisse se dire que la compréhension de l'écrit peut être importante pour réussir à prendre une part active dans la société : oui. Mais de là à dire que ça définit la capacité à comprendre... Je pense qu'on peut... enfin je pense que des gens peuvent très bien comprendre, enfin avoir une bonne qualité de compréhension et pas forcément être capables de se l'approprier... et c'est peut-être deux choses un peu différentes [F05 (150)].

Mais, y compris parmi ces positions globalement critiques sur la définition du PISA, l'aspect « actif » de la compréhension, du point de vue de la prise de distance devant un texte, a pu être souligné relativement positivement par certains :

« Prendre une part active à la société »... enfin je suis d'accord mais je ne le dis pas comme ça. Quand mes élèves me demandent : « Pourquoi on fait ça, Madame ? À quoi ça sert ? » Ben ça sert à apprendre à réfléchir, à se construire, à avoir de l'esprit critique, à pouvoir être une personne libre, qui va pouvoir faire ses choix. Je ne

sais pas là j'ai l'impression d'avoir une définition de manager d'entreprise et je ne me retrouve pas moi avec mes élèves [F13 (126)].

Enfin, que les enseignants considèrent ou non que l'approche du PISA définisse d'une manière générale les pratiques d'enseignement, on observe dans les discours une discussion des contenus que cette définition semble suggérer. L'absence d'une composante littéraire est ainsi pointée (F06 [166], qui a plutôt un avis positif sur la définition) ou chez F07 (60, 118) pour qui le texte devient ici « documentaire » et occulte tout ce qui renvoie au rapport personnel au texte à cultiver chez les élèves, alors même que c'est ce qu'annonce faire le PISA. C'est peut-être ce qui pousse F01 (96) 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.

C'est précisément sur les enjeux de l'unité, le formatage de l'exercice et des attentes du guide que nous consacrons la partie suivante.

## **2.2. Une épreuve authentiquement scolaire ?**

On se rappelle que, dans sa logique de rupture avec l'école, le PISA prétend que les épreuves qui composent son test sont « limitées aux contextes authentiques » (OCDE, 1999, p. 60). En matière de compréhension de l'écrit, cela conduit notamment le PISA à affirmer que l'un des « enjeux majeurs » de son test est « de réussir [...] à couvrir largement ce que les élèves lisent et à quelles fins, dans le cadre scolaire et en-dehors » (OCDE, 2012, p. 25). Cette ambition se concrétise en particulier dans la diversité des « situations » de lecture (OCDE, 2016a, p. 55-56) auxquelles sont rattachés les textes utilisés pour son évaluation de la compréhension. On trouve ainsi des textes qui relèveraient, selon le PISA, des situations de lecture à des fins *éducatives, personnelles, publiques et professionnelles* (*ibid.*).

Il faut savoir que ces situations ne sont pas déterminées en fonction des situations effectives de lecture : de fait, tous les textes concernés par les tests du PISA seraient à ce compte-là sans doute classés dans les textes à des fins *éducatives* ; ces situations, pour le PISA, sont celles prévues par... les auteurs. Ainsi, l'extrait « Macondo », comme c'est le cas plus généralement des « textes littéraires » (OCDE, 2012, p. 26), est « classé dans la catégorie des situations personnelles, car il a été écrit pour éveiller l'intérêt du lecteur et lui procurer du plaisir » (OCDE, 2012, p. 166).

L'absurdité d'une telle proposition<sup>13</sup> nous renvoie à une étonnante conception de la lecture fondée sur les intentions des auteurs, supposées transparentes, de l'Antiquité à nos jours, et qu'un lecteur averti reconnaîtrait. Il nous vient à l'esprit ce mot de Jean-François Halté disant, à propos de l'explication de texte (1992, p. 25 *sq.*) : « Elle vise avant tout, plus que la compréhension active, la connivence, ou mieux, la *communion* des esprits. »

Outre cette résurgence d'une vieille conception scolaire de la lecture, la prise de distance annoncée avec les cadres scolaires apparaît encore limitée par le fait que, comme le PISA l'indique (OCDE, 2016a, p. 55), ces catégories sont en effet adaptées des domaines de tâches communicatives proposés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) édité par le Conseil de l'Europe en 1996. De même d'ailleurs que le CECRL insistait déjà, après toutes les méthodologies d'enseignement des langues, sur la nécessité du caractère *authentique* des supports d'apprentissage et d'évaluation...

Il était donc intéressant de voir comment les enseignants réagissaient de ce point de vue et plus généralement concernant le fonctionnement de l'exercice et de son guide de correction. Dans les entretiens réalisés apparaît tout d'abord que le choix de l'extrait ne décontenance pas les enseignants si ce n'est concernant les difficultés de compréhension qu'il peut poser, soulignées par quasiment tous les interviewés (soit treize), comme dans l'extrait suivant :

Quand je l'ai lu... j'ai dû quand même relire certains passages deux fois pour être sûr effectivement d'avoir bien compris. Donc ça me paraît un texte d'une certaine complexité quand même. Alors, après effectivement tout dépend après bon dans la pratique tout dépend des classes qu'on peut avoir etc. Donc... Mais je pense que c'est un texte qui est tout à fait... qui correspond bien aux classes de troisième seconde. [F01 (158)]

Dans cette perspective, l'efficacité des informations qui accompagnent l'extrait pour en contextualiser la lecture des élèves est également discutée par une majorité d'enseignants (au nombre de neuf). Outre le fait que le chapeau, dans la tradition disciplinaire, serait plutôt situé avant le texte à lire (par exemple F03 [276], F07 [64]), plusieurs interviewés indiquent que ces informations sont lacunaires. L'insuffisance du contexte donné aux élèves est par exemple signalée par F11 (10) tandis que F08 (100) note que les références sur l'œuvre d'origine sont manquantes, ce qui n'est pas anodin,

---

13. Ce que nous décrivions comme un « miracle méthodologique » dans un précédent article dans *Recherches* sur le PISA (Bart & Daunay, 2015).

car cela, dit-il (2), tend à renforcer une lecture « ethnocentrique » de l'extrait et certains stéréotypes (contre les gitans notamment).

F06 (6) explique que l'absence d'un « appareil critique » a constitué une « minuscule surprise » au regard des pratiques ordinaires en français. Les limites du paratexte sont d'ailleurs telles qu'au moment de l'entretien trois enseignants ont oublié l'existence de ce chapeau (par exemple F05 [16-20], F13 [6])...

Il faut noter qu'une enseignante de lycée, F04, semble tout de même aller plus généralement dans le sens de la nouveauté annoncée par le PISA : elle se dit déroutée par l'exercice, car, dit-elle, « ce n'est pas un exercice scolaire ! » Elle ajoute : « J'ai la sensation [...] qu'on évalue de plus en plus des choses [...] qui ne sont pas travaillées en cours... enfin qu'on évalue des compétences » (96). Mais la forme de l'évaluation (avec ses crédits assignés à une question et pas à une vision globale de la compréhension de l'élève) peut, inversement, amener un autre professeur de lycée à avancer que, « au bac, on va vraiment avoir une approche beaucoup plus par compétences et pas du tout par “telle [...] réponse est juste ou pas juste” » (F05 [28]).

Au final, c'est une certaine familiarité avec la forme de l'exercice « Macondo » que signalent les enseignants : qu'ils les considèrent comme proches de leur pratique (cinq), qu'ils les identifient comme courantes (neuf) ou qu'ils y reconnaissent des exercices de manuels (trois) ; quatre enseignants de lycée les considèrent éloignées de leurs pratiques (sauf pour la question 4, selon deux d'entre eux) mais les identifient comme propres au collège. Quatre enseignants disent se retrouver dans l'exercice, mais transposé à l'oral. S'agissant plus spécifiquement des QCM, parmi les huit qui en parlent, un seul enseignant dit les pratiquer (un autre dit le faire, mais pour les détourner) ; sept signalent qu'ils ne pratiquent pas ces types de questions en marquant une distance plus ou moins hostile.

Mais cette familiarité n'empêche pas deux enseignants de voir une certaine évolution des formes d'évaluation institutionnelle (à la fin du collège), qui semblerait imiter plus nettement encore la forme du PISA... À l'inverse F03 (398 et *sq.*) voit dans le questionnaire du PISA une pratique scolaire un peu datée, discutable au regard des prescriptions actuelles concernant les exercices de compréhension hors situations d'examen et d'évaluation (cf. aussi F13 [18]) :

Ben c'est... c'est en train quand même de beaucoup bouger dans les classes hein. Par exemple le texte tel qu'on le donne, sans rien, c'est très intéressant... là en ce moment, là, nous en littérature... c'est-à-dire qu'avant on travaillait beaucoup avec des textes et puis des questionnaires dans les manuels. Aujourd'hui nous, on a la recommandation... depuis déjà plusieurs années avec les inspecteurs... qu'on donne un texte complètement vierge. Et qu'à partir de ce texte vierge éventuellement avec un paratexte hein qui

resitue, donc ce petit paratexte-là qui pourrait se trouver ici, et à partir de là on part des regards des élèves quoi. Il n'y a aucune question qui doit guider la compréhension de l'élève.

L'authenticité scolaire de l'approche du PISA se mesure peut-être plus nettement encore dans le fait que tous les enseignants reconnaissent dans « Macondo » une pratique ancienne des évaluations *institutionnelles*, qu'il s'agisse des exercices eux-mêmes, du choix du texte ou du guide de correction. C'est ainsi que les corrections du Brevet (F10 [130]), du Baccalauréat (par exemple F01 [204]), du BTS (F05 [26]) ou encore les anciens dispositifs d'évaluations nationales de sixième ou de seconde, sont très souvent évoqués. Comme ici dès le début de l'entretien avec F11 (2-4), évoquant l'exercice « Macondo » et son guide de correction :

Quand je l'ai découvert ça m'a déjà replongé quelques années auparavant quand... en 6<sup>e</sup> 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...

La mise en relation entre le codage de « Macondo » proposé par le guide d'évaluation du PISA (cf. annexe 2) et les pratiques de correction institutionnelle est aussi réalisée pour ce qui concerne les problèmes posés par la difficulté de coder des questions ouvertes : F05 (26) fait ainsi allusion aux débats de la réunion d'harmonisation de correction du Baccalauréat à laquelle elle a participé la veille de l'entretien. F08 (88) fait état de polémiques similaires « avec les Inspecteurs » dans les réunions concernant le Brevet et des fréquentes confusions théoriques de ce type de guide. De son côté F02 (88) interroge plus largement la volonté institutionnelle de concevoir des modèles de travail des élèves. Le choix du PISA de ne pas tenir compte du respect de la norme linguistique tant qu'elle ne nuit pas à l'intelligibilité de la réponse de l'élève est aussi mis en relation avec des consignes de correction récentes évoquées par F06 (24).

Les différences entre ces guides d'évaluations ou d'examens nationaux et celui du PISA sont néanmoins également très souvent décrites dans les entretiens : certains signalent qu'ils sont moins précis (quatre) ou moins fermés (trois) que pour le PISA. Ainsi la correction des diplômes nationaux offrirait plus de marge de manœuvre puisque les attentes ou pistes de réponses y seraient moins détaillées pour F12 (84) ou F13 (64), le correcteur serait « moins sur des rails » pour F06 (24) et l'usage de points permettrait de jouer plus librement sur la (dé)valorisation des réponses qu'avec les codes du PISA (par exemple : F11 [274] ; F14 [84]).

Mais l'une des spécificités des consignes du PISA par rapport aux guides nationaux de correction pointées par certains enseignants permet là-encore d'éclairer en quoi le PISA emprunte à la tradition scolaire dont il

prétend se défaire. Quatre enseignants se sont en effet arrêtés sur le fait que non seulement le guide du PISA fournit des exemples de réponses d'élèves pour illustrer ses codes, mais surtout qu'il en commente certaines réalisations (voir l'annexe 2). Or si la combinaison des exemples de réponses et de leurs commentaires placés entre crochets manifeste pour F02 (44) une vision « un peu fantasmatique » des élèves, elle s'étonne en particulier (50) du commentaire suivant « [*Peut-être une plaisanterie, mais si ce n'est pas le cas, une mauvaise lecture du texte.*] » (question 5 : cf. annexe 2). Pour F13, ce commentaire est également interrogant, « pas neutre, [...] bizarre » (112) tandis que F08, s'attardant notamment sur ce même exemple, le considère comme de la « connivence puante. Ils se permettent un jugement de valeur » (150).

On retrouve, dans cette propension du PISA à un discours condescendant sur les réalisations des élèves, des postures scolaires ordinaires auxquelles le PISA doit beaucoup<sup>14</sup>. Cette assurance avec laquelle le PISA expose ses considérations, comme s'il y avait une certitude dans les interprétations proposées ou comme s'il était possible de classer nettement des compréhensions d'élèves comme correctes ou incorrectes (F14 [238]), semble vouloir être partagée, en « connivence » avec les correcteurs (F08 [190-194]). Cela apparaît tout particulièrement dans le cas des notions complexes de réel, réalisme et fiction en jeu dans l'unité « Macondo » (F09 [244-246]) et que le guide de correction, avec tranquillité, mélange pourtant allègrement. C'est ce que nous montrons dans la dernière partie, qui suit.

### 2.3. Un réel fictif – ou l'inverse ?

« Macondo » propose, comme nous l'avons dit, une mise en abyme : les élèves sont interrogés sur leur rapport à la fiction à partir d'un texte-support dont c'est précisément l'objet. Ce choix – que soulignent explicitement quelques professeurs : F02 (10), F08 (244), F12 (42), F13 (94) – n'a rien de surprenant, indépendamment du fait que le discours du PISA mette en avant le rapport au réel de son évaluation : la question, et surtout l'opposition entre fiction et réalité est en effet l'un des lieux communs de l'enseignement de l'école française (Balibar, 1985, p. 318).

Mais, alors même qu'il prétend évaluer la capacité des élèves à discerner la fiction de la réalité (OCDE, 2012, p. 169), trois enseignants

---

14. Cette perméabilité aux usages scolaires établis se manifeste encore dans les rapports du PISA par l'utilisation d'expressions typiques de l'École comme *sécher les cours*, ou de mots ordinaires du jugement scolaire comme *médiocre* ou le vieilli *piètre* (cf. Bart & Daunay, 2016b, p. 46).

soulignent que le discours du PISA entretient lui-même une certaine confusion entre les notions de fiction, imaginaire, réel et réalisme. Par exemple F05 (84), analysant un commentaire que fait le PISA de la question 5 (qu'on trouvera en annexe 2), explique :

Ben c'est à dire que... dans le... dans le... dans la question au début du commentaire c'est marqué : « *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 ». Enfin cette phrase-là me semble fautive, parce que ce que je comprends du texte moi c'est que... ils n'apprécient pas les films parce que les personnages ne sont pas réels, mais pas forcément parce qu'ils ne sont pas réalistes. Parce que précisément tel qu'on lit le texte... le texte explique qu'ils ont été choqués de voir un personnage renaître... un personnage... oui renaître en quelque sorte dans un autre film, c'est bien que le premier film leur avait semblé plus au moins réaliste puisque manifestement ils l'avaient pris au premier degré. Donc ce n'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... ben parce que finalement ce qu'ils... ce qu'ils... ce qu'ils disent valoriser pour moi est plus au moins à contresens dans le texte, donc... [F05 (84)]

D'une certaine manière, pour F05, le PISA oppose donc dans le commentaire en question, le *réalisme* à la *fiction* alors que précisément, le réalisme, en littérature, relève de la *fiction*, qui doit donner l'illusion du réel... Autrement dit, *fictif* s'oppose à *réel*, pas à *réalisme*<sup>15</sup>. Du reste, comme le signale F08 (252), les guillemets à *réalisme* dans le même commentaire que celui évoqué par F05, signalent bien qu'il y a un problème (voir aussi F09 [88]).

Il ne faut cependant pas douter que les concepteurs du PISA aient compris le texte et sachent distinguer le réel et la fiction : comme on peut le voir en annexe 2, les propositions de réponse à la QCM n° 3 montrent ainsi une distinction claire entre *réel* et *réalisme* (*réaliste* en A ; *réel* en C). Elle est aussi bien réalisée dans un commentaire de réponse supposée d'élève à la

---

15. Ce que montre d'ailleurs l'utilisation du qualificatif d'*imaginaire* dans le chapeau pour décrire le village de Macondo (cf. F02 [14]) : *imaginaire* est bien du côté du *fictif* et il s'oppose à *réel*, tout en visant ici du *réalisme* (qui désigne, dans notre contexte, le fait de *représenter* une action ou des personnages *comme s'ils* étaient réels). Le *réalisme* en fiction (même s'il est, comme ici, « magique ») s'oppose au *merveilleux* ou au *fantastique*.

question 1, code 0 : « [Erreur : ces gens acceptaient de s'inquiéter des problèmes d'autrui, mais à propos de personnes RÉELLES.] »

Ce qui importe ici c'est précisément la complexité des notions en jeu et la difficulté de saisir leur fonctionnement dans le texte « Macondo » et les réponses des élèves. L'extrait précédent tiré de l'entretien de F05 montre bien combien ces questions sont aussi ardues pour les experts que sont les enseignants. Du reste, dans les entretiens réalisés, on a également une trace de cette complexité dans l'incertitude terminologique, quand il est question de réalisme, de réalité, de fiction, d'imaginaire.

Plusieurs enseignants perçoivent d'ailleurs bien cette question de la confusion entre *réel* et *réalisme*, dans les réponses des élèves, mais sans la relever dans le texte du PISA : F06 (30 à 40, 42 à 44) ; F14 (12, 14, 20, 30 à 32, 156 à 158). Signalons que pour F01 (140 à 154) le texte du PISA n'est pas ambigu sur ce point, mais il note que le guide de correction ne l'a pas beaucoup aidé quand il était confronté à cette confusion chez les élèves. Enfin, d'autres enseignants, sans remettre en cause le PISA, signalent que l'extrait de *Cent ans de solitude* est complexe de ce point de vue ou parlent de cette dimension essentielle à la compréhension du texte : F04 (52) ; F12 (10, 52, 116).

Or, là où on observe, au moyen des entretiens, que cette complexité fait naître des ambiguïtés qui amènent à des divergences dans l'interprétation du texte et, plus encore, des divergences dans l'évaluation des réponses des élèves, les consignes de correction font comme si l'ensemble allait de soi. Comme le dit F09 (244), le guide semble fonctionner sur un sentiment d'évidence et de connivence avec les correcteurs. En ce sens, non seulement le guide ne permet pas d'éclairer les correcteurs, mais il peut ajouter aux confusions possibles. Quatre correcteurs ont signalé le problème, qui leur a semblé gênant dans le travail de correction : F02 (10 à 14, 116, 145), F05 (66, 84, 92 à 94), F08 (20, 55, 68, 74, 244) ; F09 (86 à 94).

L'analyse des entretiens permet d'observer une manifestation de ce fonctionnement du guide sous l'angle de l'évidence concernant le QCM n° 4. Cinq enseignants signalent ainsi qu'à la question de savoir « Qui sont les "êtres imaginaires" dont on parle à la dernière ligne du texte ? », la réponse D (« Des acteurs ») jugée erronée par le PISA, aurait pu mériter un traitement différent. Comme l'explique F04 (6) :

La réponse attendue c'est « Des personnages de 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, ceux 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 », 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.

De son côté, F06 (150 à 152) va dans le sens du PISA en soulignant les confusions des élèves en réponse à cette question 4 et en jugeant le choix de la réponse D comme clairement erroné. Plus largement, d'autres enseignants pointent aussi la difficulté pour les élèves de manipuler les concepts d'*acteurs*, *personnage*, *personne (imaginaire)*, mais sans faire allusion à la manière dont le PISA les emploie (F07 [74]), F10 [158, 164, 214], F14 [14, 20, 112, 118, 156 à 158, 176 à 184]). F09 note cette question de la confusion entre *acteurs* et *personnages* comme un aspect problématique du texte ou plutôt de sa traduction (38 à 56, 154, 178 à 182).

On a donc ici la trace d'une discussion ou d'un débat possible sur des concepts et interprétations différentes, dont on voit bien qu'il n'est pas simple d'évaluer la validité. Mais le guide évacue cette difficulté en faisant comme si la question ne se posait pas. Le problème que pose la réponse à cette question n° 4 et les hésitations qu'elle pourrait faire naître sont masqués en faisant apparaître la réponse « Des personnages des films » comme une évidence partagée avec les codeurs et non comme un choix méthodologique devant être explicité. Et les questionnements que ce choix soulève ne sont également pas abordés. À ce titre, le PISA peut s'autoriser à faire preuve d'une assurance certaine dans l'analyse des résultats des élèves à cette question : « 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). Loin des hésitations et de la complexité d'une évaluation, tout semble simple et bien ordonné dans la réalité évaluée par le PISA<sup>16</sup>.

## **CONCLUSION : LA POMME N'EST PAS TOMBÉE LOIN DE L'ARBRE**

Au terme de cette analyse, on peut estimer que les discours des enseignants interviewés ne confirment pas les affirmations du PISA quant à l'originalité de son approche de la compréhension, de l'authenticité des épreuves ou de son évaluation du rapport au réel des élèves. Plus encore, les

---

16. C'est le miracle statistique qui est encore à l'œuvre ici. Car les divergences possibles d'interprétation sont réglées par des calculs. Précisons à cet égard que le PISA procède à des contrôles de la variation des corrections, par exemple en procédant à des codages multiples de cahiers identiques pour en vérifier la stabilité. Au cours du PISA 2015, il est ainsi apparu une indulgence particulière des codeurs du Kazakhstan (OCDE 2016b, p. 321).

entretiens menés montrent plutôt que les approches conceptuelles et méthodologiques du programme semblent prendre appui sur des fonctionnements ordinaires de l'école, les normes et jugements professionnels dominants.

Reconnaissons toutefois qu'on ne prenait pas grand risque en cherchant à débusquer, à travers le point de vue d'enseignants de français, la connivence de la méthodologie du PISA avec l'école. De fait, un programme qui est en mesure d'afficher comme spécificité de « tenter de simuler des situations authentiques de lecture » (OCDE, 1999, p. 34) tout en élaborant des situations de lecture basées non sur les usages réels des lecteurs mais sur des usages des textes attendus par ses auteurs, nous semblait en effet propice pour observer une proximité effective avec les rouages les plus installés des discours et fonctionnements scolaires.

La force des proclamations de sa proximité avec la vie, le rappel constant des particularités de sa démarche d'évaluation et l'insistance de ses positions critiques sur l'école et ses disciplines semblent constituer des paravents à une allégeance aux approches et principes les plus convenus du monde scolaire – jusque dans ces thématiques mêmes. Mais au lieu de se référer aux approches et principes en question, le PISA se complait à entonner le discours – convenu lui aussi, et aussi vieux que l'école – de la distance aux pratiques scolaires, au nom de la « vie réelle ».

Et c'est parce qu'il est convenu que ce discours peut fonctionner. Car se joue là l'effet – assez typiquement idéologique – d'une connivence supposée avec ceux à qui ce discours s'adresse. Le stéréotype d'une opposition entre « vie réelle » et « authenticité » d'un côté, « vie scolaire » et « artificialité » de l'autre, se fonde sur un *bon sens* que l'on croit pouvoir partager. Rappelons le mot de Barthes sur le réel, à propos du discours poujadiste dans ses *Mythologies* (1957, p. 88) : « Ce réel, plus étroit qu'aucune société ait pu définir, a tout de même sa philosophie : le “bon sens”<sup>17</sup>. »

Mais même en cela, on l'a vu, le PISA se trouve en peine pour innover : discutant plus largement la prétention à l'authenticité des pratiques scolaires, Halté (1992, p. 108) interrogeait le lien complexe que la didactique peut décrire entre pratiques scolaires et pratiques sociales de référence et observait : « Les pratiques scolaires ne peuvent prétendre reproduire *authentiquement* les pratiques sociales ». Et il ajoutait cette note :

---

17. Citons Jean-Louis Chiss (2018, p. 171, souligné par nous) : « Tout part ici d'un “mot” de Max Horkheimer sur les lieux communs du langage tels qu'ils s'expriment dans la politique ou l'histoire, ces stéréotypes faisant signes de *connivences culturelles* mais ratant la spécificité, l'historicité, faisant signe donc et pas sens, se justifiant comme “façons de parler”. C'est tout le problème de ce qu'on fait avec le langage et de ce que le langage fait à la politique et à l'éthique. »

Le terme d'authenticité est prisonnier du discours général et illusionniste d'ouverture sur la vie et propice aux plus larges ambiguïtés, autorisant des prises de position réactives rétractant l'école sur l'instruction et les savoirs. Les pratiques scolaires sont, quelles qu'elles soient, ni plus ni moins authentiques que d'autres. Quand elles impliquent sciemment des référents sociaux, elles ne deviennent pas plus authentiques mais plus efficaces, c'est assez.

Une telle analyse critique, appliquée au PISA, ne remettrait pas en cause les choix de cette évaluation : simplement, elle les replacerait dans un contexte plus large et interrogerait la prétention du programme à faire le contraire de ce qu'il proclame et son impossibilité à voir ou dire qu'il n'est, pour l'essentiel, que l'imitateur fidèle de l'école.

Mais dans le même temps, cette constante dénégation du PISA pose la question de savoir comment ce programme pourrait ne pas réitérer les effets de ce qu'il prétend améliorer à travers la diffusion de ses résultats... On voit mal en effet comment une telle connivence avec l'ordre scolaire établi, si mal identifiée par ses propres concepteurs, leur donnerait les moyens d'améliorer l'existant. Plus encore, puisque cette proximité avec l'école se fait au nom de la rupture et d'un appel au changement, n'est-ce pas un signe tangible d'une *révolution conservatrice* ?

## RÉFÉRENCES

- Bain Daniel (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*, vol. 25, n° 1, p. 59-78.
- Balibar Renée (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bart Daniel & Daunay Bertrand (2015). L'évaluation du plaisir selon le PISA. *Recherches*, n° 63, p. 147-161.
- Bart Daniel & Daunay Bertrand (2016a). 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*, n° 14, p. 31-52.
- Bart Daniel & Daunay Bertrand (2016b). *Les Blagues à PISA*, Vulaines-sur-Seine : Le Croquant.
- Barthes Roland (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
- Chartier Anne-Marie & Hébrard Jean (1989/2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI, Fayard.
- Chiss Jean-Louis (2018). *La culture du langage et les idéologies linguistiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

- Coumel Laurent (2014). « *Rapprocher l'école et la vie* » ? Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique : 1918-1964. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Daunay Bertrand (2017). La métalepse du lecteur dans le métatexte du PISA. *forumlecture.ch2/2017*
- Delcambre Isabelle & Cauterman Marie-Michèle (2017). De différentes formes d'interdisciplinarité dans les programmes de Collège. *Recherches*, n° 67, p. 109-137.
- François Frédéric (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langages*, n° 59, p. 25-52.
- Goody Jack (2001). Competencies and Education : Contextual Diversity. In D. S. Rychen & L. S. Salganik (Dir.), *Defining and selecting key competencies*. Bern : Hogrefe & Huber, p. 175-189.
- Guiney Martin (2014). L'innovation pédagogique par le bas ? PISA et la profanation de l'école-sanctuaire par la mondialisation dans l'enseignement littéraire. *Revue de métaphysique et de morale*, n° 83. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2014-3-page-365.htm>.
- Halté Jean-François (1992). *La didactique du français*. Paris, Presses universitaires de France.
- Horkheimer Max (1930/1974). *Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire*. Paris : Payot.
- OCDE (1999). *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2013). Les stratégies d'apprentissage peuvent-elles réduire l'écart de performance entre élèves favorisés et élèves défavorisés ? *PISA à la loupe*, n° 30. [En ligne] [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe\\_22260927](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe_22260927)
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012. Volume IV. Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2015). *Résultats du PISA 2012. Volume V. Trouver des solutions créatives. Compétences des élèves en résolution de problème de la vie réelle*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2016a), *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.
- OCDE (2016b). *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Paris : Éditions OCDE.

- Roditi Éric & Salles Franck (2015). Nouvelles analyses de l'enquête PISA 2012 en mathématiques. Un autre regard sur les résultats. *Éducation et formations*, n° 86-87, p. 235-256.
- Sjøberg Svein (2012). PISA : politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux. *Recherches en éducation*, n° 14, p. 65-81.

## ANNEXES

### Annexe 1 : unité « Macondo » (d'après OCDE, 2012, p. 166)

#### Macondo

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

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

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

#### Question 1

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

#### Question 2

[Non divulguée par le PISA]

#### Question 3

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

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

- B. Ils n'avaient pas les moyens de payer le prix des billets.
- C. Ils préféreraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.
- D. Ils cherchaient à s'impliquer émotionnellement, mais ils ont trouvé les films ennuyeux, peu convaincants et de mauvaise qualité.

**Question 4**

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

- A. Des fantômes.
- B. Des inventions de champ de foire.
- C. Des personnages des films.
- D. Des acteurs.

**Question 5**

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

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

### **QUESTION 1**

#### **– Crédit complet**

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

- Des personnages qu'ils avaient cru morts sont ressuscités.
- Ils s'attendaient à ce que les films soient la réalité et ce n'est pas le cas.
- Ils pensent que l'homme dans le film a fait semblant de mourir et qu'on les prend pour des imbéciles.
- Un personnage qui était mort et enterré dans un des films réapparaît bien vivant dans le film suivant.
- Ils ne comprennent pas que le cinéma est de la fiction.
- Parce que des acteurs interprétant des personnages morts dans un film ont réapparu dans la peau de nouveaux personnages dans le film suivant. Les spectateurs ont pensé qu'on leur volait leurs émotions. [*La réponse contient des éléments des codes 2 et 1 à la fois.*]
- Ils pensent qu'ils ont assez de problèmes personnels pour ne pas avoir à regarder des acteurs faire semblant d'en avoir. [*Comprend bien l'importance que la « fiction » revêt dans la colère des gens, même s'il l'appréhende à un stade différent.*]
- Parce qu'un des acteurs était enterré dans le film, et revenait plus tard sous les traits d'un Arabe. [*Code 2 « limite » : réponse très spécifique.*]

### – Crédit partiel

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

- Ils pensent qu'ils ont été trompés.
- Parce qu'ils ont l'impression d'avoir gaspillé leurs émotions pour rien.
- Ils estiment qu'ils ont été victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans.
- Ils ne peuvent pas tolérer cette inqualifiable moquerie.
- Parce qu'ils ont payé deux centavos chacun pour cette inqualifiable moquerie qu'ils ne peuvent pas tolérer. [*Citation partielle du texte (lignes 9-10) ; pas de référence spécifique à la nature de la « tromperie ».*]
- Parce qu'ils ne comprennent pas comment cela marche. [*Considérer ceci comme une façon de désigner la « tromperie » (en général).*]

### – Pas de crédit

Code 0A : Réponse vague ou insuffisante.

- Ils étaient fâchés avec Bruno Crespi.
- Les films ne leur ont pas plu.
- Ils veulent être remboursés.
- Ils pensent qu'ils sont des victimes.
- Ils sont violents.
- Ils sont stupides.
- Ils expriment ce qu'ils ressentent.
- Ils ont payé deux centavos et n'ont pas eu ce qu'ils voulaient. [*« Ce qu'ils voulaient » est trop vague.*]

Code 0B : Réponse témoignant d'une compréhension incorrecte du texte, ou réponse peu plausible ou hors de propos.

- Ils trouvaient qu'il ne fallait pas les ennuyer avec les problèmes des autres. [*Erreur : ces gens acceptaient de s'inquiéter des problèmes d'autrui, mais à propos de personnes RÉELLES.*]
- C'était leur seule façon de protester contre le fait d'avoir gaspillé leur argent.
- Ils sont fâchés parce qu'on leur montre une personne morte et enterrée. [*Cette réponse semble donner au passage du texte cité le sens de « Ils n'aiment pas voir des gens mourir dans les films », ce qui est incorrect.*]

Code 9 : Omission.

## QUESTION 3

### – Crédit complet

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

### – Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.

## QUESTION 4

### – Crédit complet

Code 1 : C. Des personnages des films.

### – Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.

## QUESTION 5

### – Crédit complet

Code 1A : Fait référence aux attitudes envers le « réalisme » au cinéma et/ou à l'implication affective qu'il suscite. La réponse doit être cohérente avec l'idée que les gens de Macondo cherchent du réalisme dans les films. La comparaison entre les réactions des gens de Macondo et l'expérience personnelle/les attitudes de l'élève peut être implicitement ou explicitement exprimée.

- Quand on comprend que le cinéma n'est pas la réalité, on peut s'en servir comme moyen d'évasion. Il n'est pas nécessaire de s'impliquer à ce point dans la vie des personnages.
- Oui, je suis d'accord, il y a assez de souffrance dans le monde sans qu'on doive en inventer.
- Non, les gens comprennent que, quand on va au cinéma, ce qui se déroule à l'écran n'est pas réel.
- Contrairement aux gens de Macondo, je peux pleurer à chaudes larmes durant un film, mais j'oublie tout dès que je quitte la salle de cinéma.
- Je suis d'accord avec eux. Pourquoi se laisser bouleverser par du cinéma ? C'est ce qui me fait préférer les sciences, qui traitent de faits, pas de choses imaginaires.
- J'aime le cinéma, parce qu'il me fait penser aux problèmes des autres plutôt qu'aux miens.
- Cela dépend. Si le film est mauvais, j'ai envie de quitter la salle, mais quand il est bon je me laisse prendre et cela m'est égal que ce soit de la fiction.
- Non. J'aime les films ; je les trouve distrayants.
- Oui, les films ne sont que faux-semblants. C'est bien mieux quand vous voyez des gens vivre réellement les choses.
- Non, dans les films les événements sont souvent exagérés.
- Non, je ne suis pas d'accord avec leur réaction, parce que les films sont une forme de spectacle, et il ne faut pas les prendre trop au sérieux. Mais les gens de Macondo ne le savent pas, donc je peux comprendre leurs sentiments.

Code 1B : Fait référence au contexte social, historique ou culturel (par exemple, en comparant le degré de familiarité avec la technologie, ou en évoquant des changements sociaux). La réponse doit être cohérente avec l'idée que les gens de Macondo cherchent du réalisme dans les films. La comparaison entre les réactions des gens de Macondo et l'expérience personnelle/les attitudes de l'élève peut être implicite ou explicitement exprimée.

- Les gens de Macondo étaient naïfs et ont réagi de manière affective. Les gens d'aujourd'hui sont, comme moi, plus avertis.
- Ils ont pris un point de vue incorrect quand ils ont commencé à voir des films. Ils ne comprennent pas qu'il ne s'agit pas d'informations, mais de spectacle. Sous cet

angle, leur réaction est compréhensible. Les films sont, bien évidemment, du spectacle. La clé du problème, c'est cela dans leur cas.

- De nos jours, les films ne bouleversent plus personne.
- Oui, à leur place, j'aurais été du même avis, car ils n'avaient jamais vu cela avant.

#### – Pas de crédit

Code 0A : Réponse vague ou insuffisante.

- Je suis comme les gens de Macondo, parce que je pense souvent que les films sont une perte de temps.
- J'adore le cinéma. Je suis incapable de comprendre leur réaction.

Code 0B : Réponse témoignant d'une compréhension incorrecte du texte, ou réponse peu plausible ou hors de propos.

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

Code 9 : Omission.