

Entretien avec Bertrand Daunay et Daniel Bart:* Peut-on prendre le PISA au sérieux?

Par Adilson Ribeiro de Oliveira**

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA – de l’anglais *Programme of International Student Assessment*) est une initiative de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il s’agit d’une évaluation comparative, administrée aux élèves de 15 ans environ, l’âge auquel l’enseignement obligatoire de base est estimé terminé dans la plupart des pays participants à l’évaluation, ce qui correspond à la fin de l’enseignement primaire au Brésil.

Selon l’Institut national d’études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP), l’agence brésilienne responsable de la réalisation du PISA au Brésil, l’objectif de ce programme est de produire des indicateurs sur la qualité de l’éducation offerte dans les pays participant afin de promouvoir des discussions qui puissent orienter les politiques publiques pour améliorer l’éducation de base. Les évaluations ont lieu tous les trois ans, couvrant trois domaines de connaissance – compréhension de l’écrit, culture mathématique et culture scientifique – et, chaque année, l’un de ces trois domaines est constitué comme domaine majeur du test. Selon l’OCDE, il ne s’agit pas seulement d’évaluer ce que les élèves savent en compréhension de l’écrit, culture mathématique et culture scientifique, mais aussi d’éclairer ce qu’ils sont capables de faire avec ces connaissances¹. En plus de diagnostiquer les compétences des élèves, le PISA vise à collecter des informations pour mettre en rapport les performances des élèves avec des variables démographiques, socioéconomiques et éducatives afin que les autorités publiques puissent utiliser ces données comme un instrument de réflexion, de planification, de mise en œuvre et de perfectionnement des politiques éducatives.

En 2018, le domaine de la connaissance souligné est la compréhension de l’écrit : un moment opportun donc pour cette interview avec les professeurs et chercheurs Bertrand Daunay et Daniel Bart, experts français, qui ont publié (en plus de plusieurs articles sur le sujet depuis quelques années), en 2016, aux éditions du Croquant, en France, l’ouvrage *Les Blagues à PISA : le discours sur l’école d’une institution internationale* et en 2018, aux éditions Mercado de Letras, au Brésil, à la satisfaction des lecteurs brésiliens intéressés par le sujet, l’ouvrage *Pode-se levar a sério o PISA ? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional* (en français : *Peut-on prendre le PISA au sérieux ? Le traitement du texte littéraire dans une évaluation internationale*), invitation à une analyse critique et, par conséquent, à une réflexion engagée dans une meilleure compréhension d’une facette de cette évaluation de portée mondiale.

* Entretien réalisée à Lille, France, en avril 2018, à l’occasion du stage postdoctoral du professeur Adilson Ribeiro de Oliveira, développé dans le Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), de l’Université de Lille, sous la supervision de Bertrand Daunay et Daniel Bart.

** Professeur à l’Institut Fédéral Minas Gerais (IFMG – *Campus Ouro Branco*).

¹ Ce qui explique le choix, dans la plupart des pays, du terme de *littératie* (de l’anglais *reading literacy*), au lieu de « compréhension de l’écrit », choisie par la France.

Daniel Bart est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Lille. Il est membre de l'équipe de recherches en didactique Théodile-CIREL². Ses travaux de recherche visent à analyser les pratiques d'évaluation (institutionnelles et professionnelles) du monde scolaire et universitaire, notamment dans le domaine de l'écriture académique, en prenant appui particulièrement sur les acquis de la recherche en didactique sur l'évaluation. Depuis quelques années, il s'intéresse avec Bertrand Daunay à la question de l'évaluation dans le test international PISA (avec une focalisation sur la question de l'écrit et du texte littéraire) et aux formes que peut prendre l'écriture de recherche dans ce programme.

Bertrand Daunay, anciennement professeur de français dans l'enseignement secondaire et formateur d'enseignants, est actuellement professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Lille. Spécialiste de didactique du français et spécifiquement de la littérature, il mène actuellement des recherches en didactique comparée, qui le conduisent à interroger notamment les fondements épistémologiques et méthodologiques des didactiques. Ancien directeur de Théodile-CIREL, il est président d'honneur de l'AIRDF (Association pour la recherche en didactique du français). Ses derniers travaux, menés en collaboration avec Daniel Bart, proposent une mise en discussion théorique du PISA, particulièrement pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Entrons donc dans cet univers très intéressant que constitue le PISA et ses multiples enjeux !

Recebido: 12/02/2019

Aceito: 16/07/2019

² Théodile (Théories didactiques de la lecture-écriture) est une équipe de recherche du laboratoire CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille), de l'université de Lille.

Adilson Ribeiro de Oliveira: Vous avez publié au Brésil l'ouvrage *Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Parlez-nous un peu de ce travail : ses motivations, ses approches, ses objectifs, ses conclusions...

Daniel Bart : Comme le sous-titre du livre l'indique, cette publication veut questionner de manière critique, voire polémique, le traitement que réserve une prestigieuse évaluation internationale telle que le PISA au texte littéraire et à la littérature. Nous voulons parler à la fois de la manière dont le programme utilise des œuvres littéraires comme supports de ses tests, mais aussi de la manière dont il aborde la littérature d'un point de vue plus « théorique », lorsque ce programme entreprend, par exemple, de décrire des types de textes ou des situations de lecture ou lorsqu'il disserte sur la « qualité littéraire » ou sur le métalangage littéraire. Dans un domaine, la littérature, qui a une histoire théorique longue et complexe, il est en effet étonnant d'observer combien les rapports du PISA édités par l'OCDE et les extraits de tests rendus publics multiplient les approximations, les clichés et les banalités pour traiter ces questions, que ne masque pas le ton sentencieux et péremptoire caractérisant le discours du programme.

Bertrand Daunay : C'est en effet ce décalage entre la hauteur de vue que prétend prendre le PISA et le contenu effectif assez pauvre de ses écrits que nous essayons de montrer dans ce petit livre, en analysant notamment l'ensemble des exercices rendus publics par le PISA dont l'objet est la compréhension d'un texte littéraire. Nous montrons qu'une large part de son discours a le niveau de sérieux d'une banale conversation mondaine sur les pratiques de lecture des élèves, leur niveau de compréhension, l'enseignement de l'approche des textes ou la littérature de manière globale. Pour qui connaît les développements, depuis les années 1950, des études littéraires dans le monde (et particulièrement celles de la France, bien connues au Brésil), ce mélange d'arrogance et d'inconsistance théorique a de quoi surprendre.

Cela dit, en nous penchant sur le traitement du texte littéraire dans le PISA, nous ne faisons que choisir un angle d'approche spécifique, mais significatif : nous voulons en effet décrire plus largement le fonctionnement du discours du PISA et, par-là, l'ampleur des failles du programme, qu'il s'ingénie à nier, voire à creuser.

Daniel Bart : Dans la lignée des *Blagues à PISA*, notre précédent ouvrage publié en France, nous plaçons dans une logique de description et de critique du discours du PISA dans son ensemble : tel est le sens du titre de notre dernier ouvrage, dont la question n'est pas que rhétorique : *peut-on prendre au sérieux le PISA ?* La littérature est un outil, pour nous, destiné à entrer en profondeur dans le discours de ce programme (au lieu de le traiter en surface).

Adilson Ribeiro de Oliveira : L'approche du livre porte spécifiquement sur le texte littéraire dans le test de compréhension de l'écrit du PISA. Vous suggérez que les textes non littéraires utilisés dans le test de compréhension de l'écrit du PISA méritent également une analyse discursive de même nature ? Pouvez-vous nous parler un peu de cela ?

Bertrand Daunay : Nous nous sommes intéressés plus particulièrement au traitement du texte littéraire dans le PISA, à la suite d'autres travaux comme ceux d'Isabelle Robin³, qui avait d'ailleurs travaillé dans le cadre du PISA : dans son analyse d'une unité, « Le cadeau⁴ », elle a montré les limites du traitement littéral des textes littéraires dans le PISA. Mais ces derniers ne constituent en effet qu'une partie des textes utilisés par le programme pour construire ses épreuves de compréhension de l'écrit. Et des travaux critiques très intéressants existent aussi sur ces exercices-là. Par exemple, dès le début

3 ROBIN, Isabelle (2002). « L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans: trois biais culturels en question », *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 65-91.

4 Le terme « unité » renvoie à un exercice d'évaluation du PISA, qui correspond à un ensemble formé par un texte, une petite présentation du texte et des questions ouvertes ou fermées. Le titre de l'unité est le titre du texte utilisé comme support de l'unité.

des années 2000, peu de temps après le lancement du PISA, le didacticien du français Daniel Bain⁵ s'était penché sur une unité PISA de ce type, « Le lac Tchad » où les élèves devaient répondre à des questions sur des graphiques et figures tirés d'un atlas archéologique. Bain montrait de façon tout à fait convaincante les limites de l'approche de la lecture et de la compréhension par le PISA voire les obstacles que cette approche pouvait constituer pour l'enseignement. De même Marc Romainville⁶ s'était lui aussi questionné très tôt sur les limites de la démarche du PISA en interrogeant notamment un exercice de compréhension d'un diagramme « Population active », issu d'un manuel d'enseignement d'économie du secondaire. Donc on peut en effet dire que l'analyse des unités construites sur des textes autres que littéraires donne lieu à des travaux très intéressants et stimulants de notre point de vue et une analyse plus strictement discursive comme la nôtre pourrait parfaitement entrer en dialogue avec eux.

Daniel Bart : Au-delà même de la compréhension de l'écrit, d'ailleurs, on pourrait en dire autant des unités concernant les autres domaines testés : il y a matière pour un livre entier sur le traitement des sciences ou des mathématiques voire de la « littératie financière », qui est un autre domaine (d'importance croissante) de l'évaluation du PISA. Du reste, la première partie de notre ouvrage, comme notre ouvrage précédent, avancement quelques propositions à cet égard. Sans pouvoir ici faire référence aux nombreux travaux qui ont analysé des unités de ces domaines, comme Svein Sjøberg⁷ pour des unités scientifiques, disons que nous avons montré, de notre côté, combien l'analyse discursive que nous en faisons pouvait apporter, en termes de meilleure

compréhension du fonctionnement du PISA. C'est ainsi que nous avons montré le caractère en partie absurde de certaines « figures » du PISA, comme le menuisier, le fermier, l'étudiante de Singapour Mei-Ling, etc. – pour faire référence à ces personnages et figures qui sont utilisés dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit, que nous discutons dans *Pode-se levar a sério o PISA?*.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Vous venez d'explicitier les questions que pose le traitement du texte en général dans les épreuves du PISA. Mais quel est la conception de la lecture que le PISA mobilise dans le test de compréhension de l'écrit ? Selon vous, s'agit-il d'une conception qui répond aux approches les plus récentes de la lecture ? De plus, peut-on dire que cette conception de la lecture est effectivement couverte par le test ?

Bertrand Daunay : On peut dire que le PISA semble donner de la lecture et de la compréhension de l'écrit une conception élargie, appuyée sur la notion de littératie. Dans les documents de présentation du PISA 2015, on trouve par exemple cette définition de la compréhension : « Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société⁸. » Ce qui est intéressant à observer, c'est qu'au-delà de cette définition vaste de la compréhension, apparemment inscrite dans des fonctionnements et dynamiques sociaux et culturels, le cadre « théorique » du PISA et ses tests semblent œuvrer à la naturalisation de la lecture. Nous donnons de nombreux exemples, dans notre

5 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, pp. 59-78.

6 ROMAINVILLE, Marc (2002). « Du bon usage de PISA », *La revue nouvelle*, n° 3-4, pp. 86-99.

7 SJØBERG, Svein (2015). « PISA and Global Educational Governance. A Critique of the Project, its Uses and Implications », *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, vol. 1., n° 11, pp. 111-127.

8 OCDE (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012. Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. PISA : Éditions OCDE, p. 18 ; la définition était déjà donnée à l'identique (sans toutefois les mots « et s'y engager ») dans le document de présentation du premier cycle du PISA (OCDE, 1999, *Mesurer les compétences et connaissances des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : Éditions OCDE., p. 24).

ouvrage, qui montrent que cette conception, telle qu'elle se déploie dans les tests (du moins ceux qui sont accessibles), est un réductionnisme psychologique, qui non seulement considère que le sens d'un texte réside en ce dernier et qu'il dépend des intentions de son « auteur » (notion au demeurant non interrogée), mais encore qu'il peut être saisi à l'identique par un individu « lecteur », dans un procès communicationnel sans heurt. Une telle conception peut être conforme à de récentes études de psychologie cognitive (dont le réductionnisme méthodologique se légitime par des contraintes d'investigations spécifiques), mais ignore d'autres recherches, dont les approches socio-anthropologiques des « pratiques », par exemple⁹ ; or elles ne manqueraient pas d'intérêt si l'on voulait aborder la littéracie autrement que dans une stricte approche de compétences individuelles, mais dans une vision plus large des enjeux sociaux qui la déterminent (en termes de discours, de représentations, d'institutions, de pouvoirs, etc.).

Daniel Bart : Prenons une conséquence caricaturale d'une telle naturalisation de la lecture dans la conception du PISA : alors que la définition qu'il donne de la compréhension (et que nous venons de rappeler) insiste sur l'idée d'utilisation des textes écrits, on constate avec étonnement que, dans la typologie des situations de lecture proposées par le PISA – lectures à usage public, lectures professionnelles, etc. –, ces « situations » renvoient non pas à des situations d'utilisation effective de la lecture mais à des usages et contextes auxquels les auteurs seraient supposés avoir destiné les textes concernés. Mais de manière plus générale, il est remarquable de constater qu'il n'y a pas dans les écrits du PISA de discussions avec de tels travaux critiques qui ont pu discuter de la pertinence des choix théoriques du programme sur la lecture et plus largement sur l'idée de compétences génériques, comme les travaux de Goody¹⁰, par exemple. C'est ce qu'on

peut voir dans le chapitre 2 du livre, où nous indiquons que le cadre conceptuel d'évaluation de la compréhension de l'écrit du PISA révisé lors de l'édition 2009 du PISA, est très largement bâti sur des références théoriques psychologiques et cognitives anglo-saxonnes sans qu'apparaisse le fait qu'il s'agit là d'un choix théorique parmi d'autres approches possibles ni que soient donnés les raisons qui fondent ce choix. Comme le rappelle Jean-Paul Bronckart dans sa préface, le PISA traite notamment la question de la compréhension de l'écrit et de la lecture comme des « faits établis », sans faire état des débats scientifiques voire des controverses que ces thématiques ont générés et génèrent encore.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Quelles sont les motivations qui vous ont poussés à regarder le PISA, son organisation, ses discours et ses contradictions ? Quelles sont les approches théoriques et méthodologiques sur lesquelles vous vous appuyez dans cette entreprise ?

Bertrand Daunay : Cette dynamique de travail collaboratif de recherche que nous menons tous deux sur le PISA dure maintenant depuis plusieurs années. Et il est toujours un peu illusoire de vouloir reconstruire à posteriori les motivations ou les intérêts qui sont à la source d'une telle dynamique. Nos spécialités respectives, les évaluations pour Daniel Bart et la didactique de la littérature pour moi, ont bien sûr beaucoup joué dans cet intérêt partagé pour l'évaluation de la littéracie dans le PISA, mais, plus encore, il est probable que notre curiosité pour ce programme se soit nourrie de notre intérêt commun pour les approches théoriques critiques qui mettent en débat les discours convenus sur l'école, particulièrement ceux qui se parent d'une autorité institutionnelle. Un programme de cette ampleur, qui se présente comme la référence mondiale en matière d'évaluation, qui n'hésite pas à conseiller aux pays du monde entier les bonnes manières pédagogiques à travers une production discursive pléthorique truffée d'incongruités, c'était pour

9 OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de (2017). *Todo Mundo Só Pensa Naquilo. Representações como elemento constitutivo de competências de leitura*, Curitiba, Appris Editora.

10 GOODY, Jack (2001). "Competencies and Education: Contextual Diversity", in: RYCHEN, Dominique S. e

SALGANIK, Laura S. (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe et Huber, pp. 175-189.

nous un terrain – de jeu comme de recherche – assez extraordinaire ! Nous ne sommes pas les seuls, bien sûr, à avoir investi le terrain de la critique du PISA (même s’il faut préciser que plus nombreux sont les chercheurs qui s’abstiennent de critiquer ce programme). Mais notre démarche a ceci de spécifique que notre approche globale du discours du PISA se nourrit d’une analyse minutieuse des contenus mêmes de ses tests, ce qui caractérise une analyse didactique. Cette double approche, discursive et didactique, fait mieux ressortir, nous semble-t-il, les problèmes de cette évaluation internationale.

Daniel Bart : Pour ce qui est des approches théoriques sur lesquelles ces travaux prennent appui, on peut tout d’abord citer la tradition de recherche critique en didactique sur les évaluations. Que l’on pense aux écrits de Chevallard¹¹ en didactique des mathématiques ou aux travaux de Dabène, d’Halté, de Delcambre, ou de Nonnon¹² en didactique du français, de nombreux didacticiens se sont attachés à interroger les limites des dispositifs d’évaluation ordinaires des classes ou institutionnels, dans leurs relations avec les contenus d’enseignement disciplinaires. Par ailleurs, nous nous appuyons également sur un riche fonds de recherches internationales sur la méthodologie du PISA. Le succès de ce programme s’est en effet accompagné de nombreux travaux critiques de spécialistes tels que Goldstein, Sjøberg ou Hopmann¹³, qui analysent, chacun en fonction de

leurs approches respectives, des limites de cette évaluation ; nous avons bénéficié aussi de travaux menés au Brésil et nous pouvons citer, comme exemplaire, le travail remarquable de la revue brésilienne *Educação & Sociedade* qui, dans un numéro consacré au PISA¹⁴, a abordé la question avec sérieux et de manière critique. Enfin, on peut aussi préciser que l’on s’inspire d’une certaine tradition française de l’analyse du discours, qui vise notamment à décrire un fonctionnement discursif spécifique en relation avec la position (politique, institutionnelle, scientifique, etc.) qu’occupe le producteur de ce discours. Même si nous nous inspirons de manière assez lointaine de ce courant de recherche de l’analyse du discours, on peut dire qu’elle irrigue notre approche.

Bertrand Daunay : Comme le dit Daniel, nos emprunts à l’analyse du discours sont diffus. De fait, nous n’avons pas une démarche systématique, qui nous aurait amenés, par exemple, à la détermination d’une *archive* et d’une *formation discursive*, pour utiliser les mots de Michel Foucault, dans *L’Archéologie du savoir*, auquel une certaine tradition de l’analyse du discours française doit beaucoup. Mais, dans le cadre du seul corpus du PISA, nous mettons en œuvre les principes de cette approche¹⁵, et c’est ce qui nous permet de montrer notamment que le discours du PISA est celui d’une instance qui englobe et dépasse l’ensemble des auteurs effectifs des textes du programme, ce qui amène parfois, avons-nous montré, à une forme de discours quasiment automatique. Deux grandes caractéristiques de

11 CHEVALLARD, Yves (1986). « Vers une analyse didactique des faits d’évaluation », in: DE KETELE, Jean-Marie (ed.), *L’évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 31-59.

12 DABÈNE, Michel (1994). « L’évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux », *Lidil*, n° 10, pp. 7-12.

HALTÉ, Jean-François (1984). « L’annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? », *Pratiques*, n° 44, pp. 61-69.

DELCAMBRE, Isabelle (1994). « La note : mesure ou message? », *Recherches*, n° 21, pp.17-23.

NONNON, Elisabeth (2005). « Entre description et prescription, l’institution de l’objet: qu’évalue-t-on quand on évalue l’oral ? », *Repères*, n° 31, pp. 161-188.

13 GOLDSTEIN, Harvey (2017). “Measurement and evaluation issues with PISA”, in: VOLANTE, Louis (ed.). *The PISA effect on global educational governance*. London: Routledge, pp. 49-58.

SJØBERG, Svein (2016). “OECD, PISA, and Globalization: the Influence of the International Assessment Regime”, in: TIENKEN, Christopher H. e MULLEN, Carol A. (eds.). *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues*. London: Routledge, pp. 102-133.

HOPMANN, Stefan Thomas, BRINEK, Gertrude e RETZL, Martin (eds.) (2007). *PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* Berlin – Wien: Lit Verlag.

14 *Educação & Sociedade*, vol 37 n° 136, 2016.

15 Comme l’ont fait aussi, à propos de la culture mathématique, TEIXEIRA, Francimar Martins; NARDI, Roberto; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante (2017) “Precariedade no Ensino das Ciências? Analisando o PISA como Formação Discursiva”, *Tópicos educacionais*, 23, 1, <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230487>.

l'analyse du discours nous ont permis d'arriver à cette démonstration : d'une part, le repérage des modalités du discours, ce que l'analyse du discours, empruntant à la rhétorique, appelle l'éthos du scripteur (l'image qui se dégage de son discours) ; nous avons identifié un éthos de certitude et de hauteur (ce qui donne lieu à des culpabilisations et des admonestations diverses) ; c'est cet éthos qui permet très tranquillement d'écrire des âneries... L'autre grande caractéristique est le repérage des récurrences du discours, qui permettent d'identifier son noyau dur et ses fondements idéologiques (par exemple, la place du réel, l'authenticité, le rôle de l'individu, etc.) ; la récurrence ne tient pas nécessairement à la répétition explicite d'une idée : une même idée peut être visible par le fait qu'elle soit implicite, et elle apparaît parfois dans le fait qu'il y ait un environnement identique à certains propos ; par exemple, une récurrence visible est le fait que les résultats du PISA sont souvent présentés dans un environnement qui suppose que c'est l'individu qui est en cause, non le système économique... Cela n'est pas dit, mais quand des résultats du PISA sont accompagnés de remarques sur la volonté ou l'effort, on comprend à demi-mot : nous avons essayé de faire ressortir ces implicites.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans *Les Blagues à PISA*, vous abordez de manière complexe mais aussi humoristique les contradictions présentes dans le discours de l'OCDE sur la réalisation du PISA et la divulgation de ses résultats. Selon ce discours, les jeunes doivent devenir des « citoyens actifs, réfléchis et intelligents ». Qu'est-ce que cela signifie pour le PISA ? Et pour vous ?

Daniel Bart : Voilà un bel exemple de ce que l'analyse du discours permet de voir. En effet, la signification de ces quelques mots tirés du PISA nous renvoie d'emblée, plus largement, au fonctionnement du discours de ce programme. À travers cette courte référence que vous faites aux « citoyens actifs, réfléchis et intelligents » auxquels s'intéresse le PISA, on voit en effet se déployer toutes les caractéristiques d'un discours

incontrôlé auquel on ne s'attendrait pas dans une évaluation institutionnelle de cette envergure. Car le PISA prétend en effet évaluer des élèves de 15 ans pour voir si leur parcours scolaire leur a permis d'acquérir les compétences à même de les amener à devenir des « citoyens actifs, réfléchis et intelligents ». On s'interroge sur l'exercice de prédiction voire de divination que cela représente, mais si on s'intéresse comme vous nous y invitez, à la signification de ces termes, il faut convenir que nulle part le PISA ne précise ce qu'il entend avec ces catégories qu'il mobilise pourtant incessamment. Ce qui est dommage car on serait curieux de savoir plus particulièrement qui seraient ces citoyens non actifs, non réfléchis et non intelligents...

Bertrand Daunay : Cet exemple est tellement frappant que nous l'avons repris dans l'ouvrage publié au Brésil, en le développant par une référence à un linguiste français, Oswald Ducrot¹⁶, qui interroge la recevabilité d'un discours de cette nature dans un texte scientifique. Mais le travail de catégorisation spontanée du PISA est considérable et peuple ses textes de catégories nouvelles, non interrogées mais fondées sur ce que Roland Barthes¹⁷ appelle le bon sens : l'élève de 15 ans, la démocratie, la menuiserie, la réalité, l'authenticité, etc. Au rebours de toute logique scientifique, qui devrait soit identifier les modalités de construction de ces catégories, soit au moins signaler leur fragilité conceptuelle, le PISA parie sur la transparence du langage et l'évidence des choses pour se laisser aller à sa propension à ce que nous appelons l'« essentialisation du réel ».

Adilson Ribeiro de Oliveira : Par ailleurs, quelles sont les ressemblances et les différences entre l'ouvrage que vous avez publié en France et celui que vous publiez au Brésil ?

Bertrand Daunay : Les recherches que nous menons nous ont amenés à nous pencher sur le fonctionnement du discours PISA et nos deux livres poursuivent le même objectif d'analyse de

¹⁶ DUCROT Oswald (1984) *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

¹⁷ BARTHES Roland (1957) *Mythologies*, Paris, Seuil.

ce discours, mais de deux manières différentes. Dans l'ouvrage publié en France, *Les Blagues à PISA*, il s'agit plutôt d'une approche polémique, dans une tonalité, comme vous l'avez dit plus haut, plus humoristique ou ironique, qui fonctionne par l'accumulation d'exemples de « blagues », dont nous donnons une analyse rapide, tandis que l'ouvrage publié au Brésil va plus dans le détail de l'analyse et, s'il est tout aussi critique, il se veut plus soucieux d'une argumentation étayée théoriquement.

Daniel Bart : De fait, les éditions du Croquant qui ont publié l'ouvrage *Les Blagues* ne sont pas un éditeur académique, à l'inverse de Mercado de Letras, éditeur de *Pode-se levar a sério o PISA ?* Le livre brésilien s'inscrit donc plus nettement dans les modalités ordinaires de l'écriture scientifique, ce qui s'explique aussi par le fait qu'il se fonde sur des travaux publiés antérieurement dans des revues ou ouvrages scientifiques français. Une autre différence est que la conception d'un livre destiné à un lectorat brésilien nous a bien sûr conduits à reprendre certaines analyses ou certains résultats pour les mettre en relation avec le contexte brésilien et avec la réception des résultats du PISA au Brésil. Par ailleurs, dans le livre brésilien, nous analysons surtout des unités fondées sur un texte littéraire, tandis que *Les Blagues à PISA* donnait une large part à des unités issues du domaine des mathématiques.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Selon l'INEP, « L'OCDE est pleinement consciente des différences de contexte dans les divers pays (plus de 80 pays participants au PISA 2018). Il n'y a pas de modèle éducatif "standard unique pour tous" les pays. Il n'est ni possible ni approprié de "copier et coller" le système éducatif d'un pays à l'autre¹⁸ ». Comment et dans quelle mesure cette préoccupation est-elle réellement mise en œuvre pour le PISA ?

Daniel Bart : Là-encore, la citation que vous faites de l'INEP nous semble tout à fait

18 Disponible sur http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_perguntas_e_respostas.pdf.

intéressante car elle est, pour nous, exemplaire des fonctionnements du discours du PISA. Ce programme peut très bien comme ici, à travers l'INEP, proclamer qu'il est tout à fait conscient des différences entre les pays qui participent à son évaluation et qu'il n'y a pas de modèle éducatif standard unique pour tous les pays, et, dans le même temps, diffuser des rapports qui contiennent des pistes d'actions publiques supposées contribuer à l'amélioration des fonctionnements scolaires et adressées très généralement à l'ensemble des pays, sans véritable prise en compte de leur histoire, de leurs spécificités organisationnelles, culturelles ou politiques. Mais cela n'est pas très surprenant puisque l'objectif de l'OCDE, qui pilote le PISA, est bien de promouvoir certaines orientations politiques et économiques à l'échelle du monde¹⁹. Et puis le PISA ne s'embarrasse pas toujours de finesse politiques et historiques : comme nous le montrons dans le livre, ce programme peut ainsi affirmer, à propos de l'unité « Démocratie à Athènes », construite à partir d'un extrait adapté de *La Guerre du Péloponnèse* par Thucydide, qu'il est raisonnable de penser que la plupart des élèves évalués « sont assez familiarisés avec l'histoire en tant que concept et ont une notion – même si elle n'est pas nécessairement structurée – de ce qu'est la démocratie²⁰ ». Affirmation pour le moins audacieuse si l'on pense d'une part à ce qu'il peut y avoir de commun entre la démocratie dont parle Thucydide et les formes de la démocratie actuelle, et d'autre part, au fait que plusieurs pays participant au PISA n'ont, eux, sans aucun doute, rien à voir avec cette dernière...

Bertrand Daunay : À un autre niveau, on retrouve cet étrange paradoxe du PISA à vouloir prétendre dans le même temps prendre en compte les différences entre les pays qui participent à son évaluation et construire un test fondé

19 Là peut se voir un « biais idéologique », dont parle Ocimar Munhoz Alavarse (2016) dans un entretien à Carta Educação, "Pisa, um viés ideológico", 15 de Março de 2016, *Carta Educação*, <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/pisa-um-vies-ideologico/>

20 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.

méthodologiquement sur la neutralisation de toutes les différences linguistiques, culturelles, curriculaires, etc. entre ces pays participants pour garantir les comparaisons. C'est un paradoxe auquel nous nous intéressons particulièrement, dans le livre, au chapitre 5, « Os limites de uma abordagem “universalista” do real » (« Les limites d'une approche “universaliste” du réel »). Dans ce chapitre, nous voulons montrer comment le PISA, qui prétend évaluer les élèves au plus près des exigences de leur « vie réelle » et de la diversité des contextes culturels, linguistiques ou sociaux, via la notion de littératie, construit dans les faits un test supposé résister à toute particularité – de temps, de lieu, de contexte, et qui tend ainsi à promouvoir une forme de réel standardisé.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans ce cadre, selon vous, quels sont les plus gros problèmes d'une évaluation internationale de l'éducation à large échelle telle que celle proposée dans le PISA ? Y a-t-il des intérêts ? Quels sont-ils à votre avis ?

Bertrand Daunay : Notre position n'est pas de nier l'intérêt de toute évaluation internationale ni de nier que des chantiers d'importance sont à mettre en œuvre dans certains pays pour favoriser la scolarité des élèves les plus démunis, des filles, développer la formation des enseignants et de leurs formateurs, etc. L'un des intérêts de ces comparaisons internationales est peut-être de maintenir ces importants enjeux scolaires dans le débat public. Reste à savoir si l'approche que véhicule le PISA permet de traiter politiquement ces questions fondamentales avec le sérieux qu'elles méritent : plusieurs centaines de spécialistes ont signé une pétition en 2014 pour demander justement l'arrêt du PISA au motif notamment qu'avec son rythme triennal de réalisation, non seulement le PISA ne permet pas de s'occuper de tels enjeux qui demandent des mesures de long terme, mais surtout, qu'avec la course au palmarès scolaire international qu'il entraîne, le PISA peut conduire à prendre des mesures négatives pour les systèmes scolaires.

Daniel Bart : Il est difficile de hiérarchiser les limites que rencontre, comme toute investigation scientifique, une évaluation comme le PISA. Mais ce qui est peut-être le plus interrogeant est justement la manière dont tout le fonctionnement du PISA tend à présenter ses choix conceptuels et méthodologiques, nécessaires et inhérents à toute démarche de recherche, comme naturels, évidents et ne s'inscrivant pas dans les cadres de discussions argumentées et contradictoires du dialogue de recherche habituel. Comme nous le montrons dans le chapitre 2 de *Pode-se levar a sério o PISA* : “O discurso do PISA: uma exposição em forma de imposição?” (« Le discours du PISA : une exposition en forme d'imposition ? »), l'une des particularités des écrits du PISA est par exemple de ne jamais entrer en discussion avec les nombreux travaux critiques qui ont été publiés à son sujet depuis le lancement du programme en 2000.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Pouvez-vous nous préciser un peu plus ces propositions ? D'une part, quelle est exactement cette pétition ? Quels sont ces spécialistes que vous avez mentionnés ? Quel effet a eu cette pétition ? D'autre part, quels sont ces travaux critiques menés sur le PISA ? Comment abordent-ils le programme ?

Bertrand Daunay : En fait la pétition était d'abord une lettre ouverte critique adressée à Andreas Schleicher, directeur intérimaire du PISA à l'OCDE, par des chercheurs internationaux et d'autres acteurs de l'éducation, publiée par le site Internet du *Guardian* en mai 2014. Parmi les signataires de cette lettre, il y avait notamment des spécialistes internationaux comme Harvey Goldstein, Heinz-Dieter Meyer ou Stephen J. Ball. Cette lettre (publiée en anglais) avait pour titre : « Les évaluations de l'OCDE et du PISA nuisent à l'éducation dans le monde » (nous traduisons²¹) et pointait une série de conséquences négatives du PISA, dont l'incitation à prendre des mesures à court terme ; aussi les auteurs suggéraient-ils, entre autres propositions, la suspension du

21 « OECD and PISA tests are damaging education worldwide. »

programme. Au-delà du fait que cette initiative n'a pas conduit à l'arrêt du PISA, il est difficile de savoir quel effet elle a eu. Mais cette prise de position publique a eu suffisamment d'écho pour qu'Andreas Schleicher y réponde avec une lettre également publiée sur le site Internet du *Guardian*. La réponse de Schleicher vise à défendre le PISA, sans entrer dans la discussion que les auteurs de la lettre critique voulaient engager ; ainsi, elle commence par alléguer que la lettre présente « une série de fausses allégations concernant le programme Pisa de l'OCDE²² ». Cette lettre ne manque cependant pas d'intérêt, quand on compare son titre : « Le programme Pisa ne porte pas sur des solutions à court-terme²³ », avec l'affirmation qu'elle contient, selon laquelle certains pays ont réalisé des progrès rapides, ce qui était précisément l'objet de la critique... Une absence de discussion et une contradiction dans le même propos, voilà qui nous semble caractériser certains fonctionnements discursifs du programme.

Daniel Bart : Pour ce qui concerne plus largement les travaux critiques menés sur le PISA depuis son lancement, notre livre fournit des pistes bibliographiques. Mais on peut essayer d'en donner rapidement une idée : certaines recherches discutent le choix de concevoir les contenus testés par le PISA non pas en référence à des savoirs scolaires disciplinaires mais à des ensembles de compétences plus ou moins génériques (les littératies). D'autres études questionnent certains choix méthodologiques du PISA et les problèmes de comparabilité qu'ils entraînent, parmi lesquels on peut citer les problèmes linguistiques et culturels dans l'élaboration et la traduction des unités du test, les biais de correction des réponses des élèves, la validité statistique du modèle psychométrique de calcul des scores des élèves, etc. Certains chercheurs interrogent les limites explicatives du PISA car une telle évaluation, réalisée à un certain moment, ne permettrait pas de distinguer ce qui dans les performances relèverait

de facteurs (qui, en outre, varient dans le temps) comme les effets cumulés de la scolarité, des environnements familiaux et sociaux, etc. Citons encore les critiques adressées à la démarche du PISA, qui garde secrètes certaines données, ce qui ne permet pas à tout le monde d'accéder à l'ensemble de ses choix méthodologiques et de les discuter. Cette liste peut sembler importante : mais en fait, il faut ajouter qu'il y a surtout beaucoup de travaux de recherche qui utilisent les données fournies par le PISA sans en interroger les modalités de construction !

Adilson Ribeiro de Oliveira : Au Brésil, les résultats du PISA sont toujours étonnamment présentés, avec des titres tels que « PISA 2015 est une tragédie pour l'avenir des jeunes, dit le ministre », publié sur le site du Ministère de l'éducation et de la culture, ou « Le Brésil est parmi les pires au monde dans l'évaluation de l'éducation », publié sur le site du journal *O Estado de S. Paulo*, le 6 décembre 2016 lors de la publication des résultats du PISA 2015. Quel regard portez-vous sur ce type de titres ? Est-ce que cela se passe aussi en France ? Comment les résultats du PISA sont-ils rapportés dans votre pays ? Y a-t-il des impacts sur les politiques éducatives ?

Bertrand Daunay : Vous avez raison : nous avons aussi trouvé des titres de cette nature dans la presse brésilienne ; il faut préciser cependant que quelques médias se distinguent dans ce concert de lamentations, comme, par exemple, le site Nova Escola, mais c'est assez rare. Un traitement médiatique comparable existe en effet en France – et dans quelques autres pays francophones, d'ailleurs. On trouve facilement des titres du même genre pour décrire les résultats des élèves concernés. De même, la publication des premiers résultats du PISA 2000 a donné lieu en Allemagne à une réaction très vive du monde politique et médiatique allemand qui a conduit à l'expression de « PISA-Schock » pour la désigner. Les performances des élèves allemands, lors de ce premier cycle, étaient à ce moment-là inférieures à la moyenne des élèves des pays de l'OCDE.

22 « The letter [...] makes a series of false claims regarding the Organisation for Economic Co-operation and Development's Pisa programme. »

23 « Pisa programme not about short-term fixes. »

C'est que le PISA, notamment par le classement des pays qu'il propose, tout en soulignant ses limites, a toutes les caractéristiques requises pour se fondre aisément dans l'habituel et traditionnel discours médiatique alarmiste ou scandalisé sur les performances scolaires nationales ou la crise supposée de l'école...

Daniel Bart : Avec d'autres collègues européens, Nathalie Mons et Xavier Pons²⁴ ont mené des analyses comparées sur la réception du PISA dans les pays européens. Ils montrent notamment que la réception du PISA en France n'a pas donné lieu à un « PISA-Schock » comme en Allemagne alors même que les résultats français se sont avérés moyens. De nombreuses prises de position politiques font évidemment référence au PISA, de même que certains textes institutionnels. Mais ces références restent relativement générales et on n'a pas vu, comme dans certains pays, par exemple la Pologne, d'importantes réformes scolaires être présentées par rapport aux orientations promues par le PISA, même si les résultats obtenus par les élèves français dans les tests sont souvent convoqués pour justifier des décisions politiques. En fait, si les effets politiques de cette réception et leurs traductions dans l'action publique peuvent varier, il n'est pas facile de savoir si les résultats du PISA, selon les périodes et selon les pays, orientent réellement de nouvelles politiques ou s'ils servent essentiellement à justifier des décisions préexistantes...

Adilson Ribeiro de Oliveira : Dans la conclusion de *Pode-se levar a sério o PISA?*, vous dites qu'au lieu de parler d'une crise d'apprentissage, comme c'est généralement le cas lorsque les résultats du PISA (et d'autres évaluations à grande échelle, j'ajoute) sont publiés, il est préférable de parler d'une crise d'évaluation. Comment analysez-vous ce problème au niveau international ?

Bertrand Daunay : En fait écrire cela est pour nous une manière un peu ironique de retourner le problème à ceux qui n'hésitent pas à parler

24 MONS, Nathalie, PONS, Xavier (2009). *La réception de PISA en France. Connaissance et régulation du système éducatif*. Paris: OSC.

de crises, de l'école, des apprentissages, de l'enseignement, sans d'une part s'interroger sur le fait que ce type de discours a une longue histoire comme je le disais plus haut et sans d'autre part s'interroger sur les outils de mesure ou d'évaluation qui permettent de rendre compte de cette supposée crise. Par exemple une institution aussi importante que la Banque mondiale peut, avec le plus grand sérieux, en s'appuyant sur les résultats du PISA, voir une « crise de l'apprentissage », qu'illustrerait notamment le fait que le Brésil n'atteindrait le niveau moyen des pays développés en lecture que dans 260 ans si l'évolution des performances des élèves brésiliens de ces dernières années reste stable. Cette absence de distance ou cette croyance dans l'outil de mesure et cette réification de l'objet évalué nous conduisent en effet plutôt à parler d'une crise de l'évaluation...

Daniel Bart : Mais il ne s'agit peut-être que d'une manifestation de plus du poids conféré aux instruments chiffrés et statistiques, à ceux qui les construisent et les détiennent, dans la conduite des affaires publiques, comme l'a étudié Alain Desrosières²⁵ par exemple, ou plus spécifiquement, pour les questions de gouvernance globale éducative, Heinz-Dieter Meyer.²⁶

Adilson Ribeiro de Oliveira : Ces études que vous venez d'illustrer conduisent à quel genre de conclusion ? Pouvez-vous en dire un peu plus ?

Daniel Bart : Il ne s'agit pas d'un domaine dont nous sommes spécialistes mais Desrosières a, par exemple, décrit le rôle des instruments notamment quantitatifs et leur construction dans les modes de gouvernement politique et administratif. Son approche des appareillages et catégorisations statistiques permet d'analyser la tension qu'il peut y avoir dans l'élaboration

25 DESROSIERES, Alain (1993 [1998]). *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*. London: Harvard University Press.

26 MEYER, Heinz-Dieter e BENAVIDES, Aaron (eds.) (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.

d'indicateurs chiffrés qui servent à produire de l'information en même temps qu'ils servent le pouvoir. On trouve également aujourd'hui des travaux qui étudient la multiplication des usages d'indicateurs pour justifier des orientations politiques ou demander des comptes aux acteurs publics, que ce soit dans l'éducation, la santé, la recherche, que certains sociologues appellent politiques d'*accountability* ou de régulation par les résultats. Le PISA peut illustrer cette tendance. Les travaux de Heinz-Dieter Meyer interrogent justement le rôle du PISA et de l'OCDE dans la construction institutionnelle d'une forme globalisée d'*accountability* à l'échelle mondiale, qui indexerait les enjeux éducatifs et scolaires sur des logiques économiques de marché pour le dire vite.

Adilson Ribeiro de Oliveira : À propos, en collaboration avec un groupe de chercheurs de la PUC Minas coordonné par la professeure Juliana Alves Assis, vous menez le projet « Enjeux interculturels d'évaluations et comparaisons internationales dans l'éducation : regards croisés Brésil-France ». Quels sont les objectifs et les approches de ce projet ? À votre avis, comment et dans quelle mesure peut-il apporter des contributions pertinentes aux discussions qui peuvent être menées autour du PISA au Brésil et en France ?

Daniel Bart : Ce projet auquel vous faites référence vise à poursuivre l'exploration des fragilités théoriques et méthodologiques du PISA, en mettant à l'épreuve des choix que ce programme présente comme naturels et non problématiques, pour en montrer les ambiguïtés. Pour le PISA en effet, le codage des réponses de plusieurs centaines de milliers d'élèves interrogés lors d'un cycle d'évaluation, pour assurer une comparabilité des résultats, est un enjeu crucial. Ce programme présente donc toute une série de principes méthodologiques pour assurer une équivalence suffisante dans le travail des correcteurs. Dans le cadre de ce projet, nous avons ainsi entrepris de tester le fonctionnement de la correction d'une unité du PISA en compréhension

d'un écrit littéraire auprès d'experts, c'est-à-dire d'enseignants de langue, qu'il s'agisse d'enseignants de portugais au Brésil ou de français en France. Précisons que, bien sûr, ces enseignants ne sont pas formés dans le cadre du PISA, comme c'est le cas des « codeurs » œuvrant dans le programme : leur expertise tient donc à leur connaissance des contenus en jeu et au fait d'avoir enseigné auprès d'élèves de 15 ans. Et il y a pour nous un renversement intéressant dans la mesure où c'est plus ordinairement le PISA qui donne son avis sur ce que les enseignants sont supposés faire dans leur classe... Notre choix s'est porté sur une unité que nous analysons dans notre livre, « Macondo », qui s'appuie sur un extrait de *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez. Que ce soit au Brésil ou en France, il a donc été demandé à des enseignants de langue de corriger un échantillon de réponses d'élèves à l'unité « Macondo », que nous leur avons fourni, en fonction des consignes de correction établies par le PISA pour cet exercice. À la suite de ce travail de correction, ces enseignants ont été interviewés pour faire part de leur point de vue sur cette unité, sur les difficultés du travail de correction, etc.

Bertrand Daunay : Précisons que nous ne menons pas là une recherche à grande échelle, qui aurait une quelconque validité statistique fondée sur un échantillon représentatif. Notre approche, au contraire, est qualitative et veut analyser les entretiens que nous avons eus avec les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche. Il nous semble que son intérêt est de continuer à faire apparaître la non-transparence du PISA. Le fait de pouvoir mettre en relation des enquêtes réalisées en France ou au Brésil ne vise pas dans ce projet à différencier ou construire un rapport culturaliste au PISA de part et d'autre de l'Atlantique, mais, au contraire, à montrer comment les fonctionnements du PISA conduisent à neutraliser toute diversité, toute complexité, dans les points de vue des élèves et des enseignants. Nous voulons ainsi, par d'autres biais que ceux de nos précédentes recherches, interroger, outre les problèmes de

traduction des tests, d'une part la relation entre les formes habituelles de travail avec les élèves dans les deux pays et les contenus comme les modalités des tests, d'autre part les différences d'appréciation, selon les pays, des valeurs véhiculées par les consignes de correction des épreuves et les jugements concernant les réponses attendues. Nous aimerions notamment voir si les enseignants ont un sentiment d'étrangeté par rapport à l'approche de la compréhension et de son évaluation par le PISA, dans la mesure où ce programme prétend constamment se démarquer de l'école et des enseignements disciplinaires, en raison notamment de l'éloignement supposé de ces derniers avec la vie réelle, en administrant plus particulièrement aux élèves des épreuves qui s'approchent de contextes soi-disant authentiques. Il est intéressant de recueillir sur ce point l'avis d'enseignants, travaillant qui plus est dans des systèmes scolaires différents.

Adilson Ribeiro de Oliveira : Pour terminer : finalement, pouvons-nous prendre le PISA au sérieux ? Quelles remarques aimeriez-vous formuler à cet égard pour conclure cette interview ?

Daniel Bart : Pour terminer, nous avons d'abord envie de vous remercier de votre intérêt pour ce travail et de la pertinence de vos questions. Ensuite, pour répondre à votre dernière interrogation, il nous semble important de redire que si nous montrons dans nos travaux que le PISA manque de sérieux à bien des égards, c'est précisément au nom du sérieux que nous accordons aux buts que veut s'assigner un tel programme ! C'est bien l'importance des enjeux sociaux et politiques qu'ils représentent qui nous amène à interroger, à la suite d'autres chercheurs, certaines failles du programme.

Bertrand Daunay : Notre démarche critique n'est pas une mise en cause du principe des évaluations comparatives internationales et des enjeux scolaires qui les motivent : c'est au contraire parce que nous les prenons au sérieux que nous visons, par notre approche, à mettre en

discussion les problèmes, contradictions, écueils que pose, sur le plan théorique, le discours du PISA et plus encore à montrer les ambiguïtés de choix que ce programme présente comme naturels et non problématiques. Car si certains trouvent un intérêt à se satisfaire de l'efficacité du PISA, en termes de succès médiatique, nous croyons possible et nécessaire de montrer qu'elle repose sur une insuffisance théorique qui la rend, au bout du compte, purement illusoire !

Adilson Ribeiro de Oliveira : Merci beaucoup à vous pour cet entretien très vivant !

