Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp 65 - 87

LE PISA, L'ENEM ET LA LECTURE LITTÉRAIRE

Raquel Guimarães
PUC Minas
Brésil

Ivete Walty
PUC Minas
Brésil

RÉSUMÉ
Cet article a pour objectif de réfléchir sur la place de la lecture littéraire dans les évaluations institutionnelles, en essayant de répondre à la question de savoir quelles places et fonctions de la littérature sont présentes dans les tests nationaux et internationaux. Pour cela nous avons constitué un corpus à partir de certaines questions du PISA et de l'ENEM, que nous avons comparées dans un cadre énonciatif théorique-analytique.

MOTS CLÉS
Lecture littéraire – Énonciation – Évaluation

ABSTRACT
The PISA, the ENEM and the literary reading.
This paper examines the places and functions of the literary reading in the institutional evaluation exams by trying to answer the question about the spaces and functions that Literature has in national and international tests. To this end, we have selected a corpus of some PISA and ENEM questions and contrasted them in a theoretical-analytical framework of enunciation.

KEYWORDS
Literary reading – Enunciation – Exams

Introduction

L'objectif de cet article est d'examiner la place de la littérature dans les épreuves d'évaluation de la lecture, plus précisément du Programme

international de suivi des acquis des élèves (PISA), et de l'Examen national de l'enseignement secondaire au Brésil (ENEM), malgré leurs différences en termes d'objectifs, de portée territoriale et culturelle, de motivations économiques, de politiques éducatives, mais aussi de public ciblé.

Alors que le PISA est un test international qui couvre notamment les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et appliqué aux élèves de neuvième année, d'environ 15 ans, l'ENEM est destiné aux élèves en phase finale de l'éducation de base au Brésil, c'est-à-dire en troisième année du secondaire, ayant environ 17 ans. Le PISA recouvre principalement trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Son objectif est de

> déterminer dans quelle mesure les jeunes sont préparés à relever les défis des sociétés modernes à l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire. Tourné vers l'avenir, PISA se concentre sur la capacité des jeunes à réfléchir et à exploiter leurs connaissances et leurs compétences pour faire face aux exigences de la vie adulte dans le monde réel. (OCDE, 2003, p. 3)

L'ENEM, quant à lui, utilisé comme moyen d'entrée dans les universités brésiliennes et dans certaines universités portugaises, est divisé en cinq domaines : les langages, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines et la rédaction, et a pour objectif « d'évaluer le résultat de l'élève à la fin de la scolarité de base » (INEP, 2015).

Notre intérêt pour le présent sujet s'inscrit dans le projet de ce dossier, qui « consiste à interroger, notamment à partir d'un point de vue didactique, les enjeux interculturels des évaluations et des comparaisons internationales en éducation ». Dans ce cadre, nous avons choisi d'examiner la place de la littérature et son traitement dans le PISA et l'ENEM. Pour cela, nous analyserons les réponses d'enseignants brésiliens et français lors d'entretiens de recherche mené à propos d'un exercice de lecture du PISA de 2009 ; puis nous décrirons successivement la conception de la littérature qui se dégage du PISA (à partir de l'analyse d'exercices de 2000 et 2009) et de l'ENEM (à partir de l'analyse de l'examen de 2009).

Des enseignants brésiliens et français face à l'exercice « Macondo » du PISA

Pour identifier la perception des enseignants interrogés dans le cadre d'entretiens de recherche, nous nous sommes arrêtées, parmi les questions qui leur ont été posées à propos de la correction de l'unité « Macondo », aux questions suivantes :

-Quelles ont été vos premières impressions dès que vous avez lu l'exercice de lecture, le texte et son petit questionnaire ?

-Le texte est un extrait de Cent ans de solitude, de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez. Que pensez-vous de l'utilisation de ce texte pour un exercice de lecture ?

-Que pensez-vous de la manière dont le PISA présente cet extrait ?

-De manière générale, que pensez-vous de la conception du texte littéraire qui se dégage de ce test de lecture ?

-Que pensez-vous du traitement réservé au texte littéraire dans l'exercice ?

L'examen des réponses données par les enseignants brésiliens et français nous a conduites à certaines critiques sur l'unité « Macondo », parmi lesquelles le fait que le texte littéraire ait été extrait du livre *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Márquez, sans suffisamment d'informations sur le contexte de publication et de réception. À cela s'ajoute le problème de la traduction du texte de l'espagnol en plusieurs langues, ce qui, outre la question linguistique, implique des aspects liés à la société et à la culture dans leur pluralité. En ce qui concerne la question de la traduction, Bart, Daunay et Mirshi (2018) soulignent que, malgré les principes édictés par le protocole de traduction du PISA, les problèmes d'ordre linguistique et méthodologique demeurent dans les domaines lexical, syntaxique et discursif. Le texte « Macondo » nous parait être un exemple significatif, l'original en espagnol ayant été adapté, sans correspondance adéquate dans les textes-sources du test (en anglais et en français), étant donné que, pour ceux-ci, ce sont des traductions commerciales qui ont été choisies.

Les auteurs soulignent également le poids des différentes réceptions dans chacun des pays concernés. Sur la base des études actuelles sur la traduction, nous soulignons que le problème est encore plus important si nous pensons aux relations culturelles. Selon les auteurs eux-mêmes, le PISA comporte des limites dans la mesure où les langues de référence sont indo-européennes, mais le Programme justifie ce choix en affirmant que « cependant, elles représentent des ensembles de

traditions culturelles relativement différentes et sont toutes deux parlées dans plusieurs pays avec des localisations géographiques, des traditions, des structures sociales et des cultures différentes » (OECD, 2002, p. 59 ; notre traduction[1]).

Le deuxième point observé par les enseignants brésiliens et français interrogés concerne l'approche du texte littéraire comme s'il était informatif, sans souci pour les ressources spécifiques de sa composition esthétique, sans considération pour les caractéristiques d'une énonciation différenciée, l'énonciation littéraire. Il est entendu que celle-ci s'établit dans l'ensemble des expériences humaines, dans lesquelles elle opère

> précisément la mise en scène du jeu du langage lui-même, la mise en scène des peuples qui parlent. L'énonciation, dans ce cas, se déploie en une pluralité de « Je » et de « Tu », qui sont liés dans une chaine énonciative supposément représentée. Il s'établit non seulement une relation entre de vrais interlocuteurs - l'auteur empirique, celui qui a écrit le texte et le lecteur qui prend le texte pour le lire - mais aussi entre des interlocuteurs fictifs - le narrateur, le narrataire (celui auquel le narrateur s'adresse textuellement), les personnages, en plus des figures textuelles telles que l'auteur et le lecteur implicites, résultant des stratégies adoptées par l'auteur du texte. Tout cela se déroule à l'infini à chaque performance du texte et de la lecture. Un tel déploiement peut mettre en évidence le caractère intertextuel souvent métalinguistique (le langage montrant son propre fonctionnement), mais toujours changeant, toujours historique. En effet, chaque scène énonciative peut faire référence à d'autres, qu'elles soient tournées vers le monde ou vers d'autres textes littéraires. (Walty, 2014, p. 100-101)

Plusieurs enseignants des deux pays interviewés ont observé la complexité de la relation entre réalité et fiction proposée par le texte analysé lors du test, soulignant que le texte, lui-même fictif, abordait dans son thème le rapport entre imaginaire et vie quotidienne. Dans cette perspective, la question suivante est très critiquée : « 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 ».

1 Pour ne pas alourdir la lecture, nous ne signalons pas systématiquement toutes nos traductions dans la suite de l'article.

En outre, on observe, parmi les avis des personnes interrogées, une variété des conceptions de ce qu'on entend par *texte littéraire* ou *littérature*. Certains, parmi les enseignants brésiliens, la comprennent comme un espace de jouissance, de plaisir et de divertissement, ou comme un texte spécial, presque sacré. D'autres la perçoivent comme une source de connaissance historico-sociale, un facteur de développement du raisonnement, dans une perspective plus rationaliste. Enfin, il en est qui la considèrent comme un moyen de réflexion et de transformation personnelle, dans une perspective subjectiviste. Parmi les enseignants français interrogés, discutant du rôle de la littérature dans la vie sociale, il faut noter la différence entre ceux qui n'y attachent aucune importance et ceux qui soulignent le besoin d'exercer chez les élèves la créativité en lecture et dans leur vie quotidienne.

Devant une telle diversité qui met en évidence, outre la position d'enseignants et de formateurs de lecteurs, celle d'un certain sens commun de la société par rapport à la littérature, nous avons décidé de poursuivre l'investigation sur la place de la littérature et de son approche dans des tests de lecture, ainsi que sur les conceptions de la lecture littéraire et de la littérature qui peuvent être déduites des questions proposées.

D'autres exercices d'évaluation de la lecture de l'ENEM et du PISA

À cette fin, nous avons décidé d'élargir le corpus d'analyse en examinant les questions relatives à la lecture dans le PISA pour la période antérieure à 2012[2] et du test de l'ENEM de 2009, en recherchant une proximité temporelle entre les examens.

S'agissant des exercices « libérés » par le PISA, c'est-à-dire libre d'être divulgués, une première différence importante peut être notée entre les

2 Les questions qui composent le corpus élargi par rapport à l'enquête collective objet de ce dossier, ont été extraites du matériel disponible au Brésil, sur le site Web de l'Institut National d'Études et de Recherches en Éducation Anísio Teixeira (INEP) intitulé « Items Disponibles pour Lecture ». Les questions en français sont extraites du document *Évaluation PISA 2000. Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion*, rendu disponible par le Ministère de l'éducation français (s.d.). Les références bibliographiques de cet article précisent les données complètes et les liens dans lesquels se trouvent ces questions.

versions brésilienne et française du document rassemblant ces exercice : dans le document en portugais, il est question d'« items disponibles pour la lecture » ; dans les document français, le PISA utilise non pas le terme de *lecture*, mais l'expression « compréhension de l'écrit », en soulignant que « 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 société » (OCDE, 2013, p. 65)[3].

Ainsi, une telle expression désignerait « l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la *lecture* dans un éventail de situations et à des fins variées » (OCDE, 2013, p. 65 – nous soulignons). Cette définition du PISA ne met pas l'accent sur le caractère spécifique de la littératie littéraire mais, dans la présentation du test, elle est intégrée dans la première des quatre catégories des usages de la lecture que détermine le Programme : personnelle, pédagogique, professionnelle et publique. Ainsi, nous pouvons en déduire que la littérature est associée au plaisir du lecteur, comme on peut le voir dans cette citation du document lui-même :

> La lecture à usage personnel renvoie à des textes lus pour satisfaire des intérêts personnels, qu'ils soient d'ordre pratique ou intellectuel. Sont également visés les textes qui servent à entretenir ou à développer des relations personnelles avec autrui. Cette catégorie inclut les lettres personnelles, les fictions, les biographies et les textes informatifs écrits pour être lus par curiosité personnelle, dans le cadre de loisirs ou de divertissement. (OCDE, 2013, p. 67)

Contrairement au PISA, dans l'ENEM, le texte littéraire est l'un des « objets de connaissance associés aux Cadres de référence » du domaine 1, à savoir « Appliquer les technologies de la communication et de l'information à l'école, au travail et dans d'autres contextes pertinents pour sa vie », comme on peut le voir dans cet extrait :

> Étude du texte littéraire : relations entre production littéraire et processus social, conceptions artistiques, procédures de construction et de réception

3 Cette conception a changé en fonction des éditions du test. Nous utilisons la plus récente des éditions examinées. L'ensemble des versions disponibles est accessible en ligne : http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/outros-documentos (consulté le 06/11/20).

> de textes - production littéraire et processus social ; processus de formation littéraire et de formation nationale ; production de textes littéraires, leur réception et la constitution du patrimoine littéraire national ; relations entre la dialectique cosmopolitisme/localisme et la production littéraire nationale ; éléments de continuité et de rupture entre les différents moments de la littérature brésilienne ; associations entre conceptions artistiques et procédures de construction du texte littéraire dans ses genres (épique/narratif, lyrique et dramatique) et formes diverses ; articulations entre les ressources expressives et structurelles du texte littéraire et le processus social lié au moment de sa production ; la représentation littéraire : la nature, la fonction, l'organisation et la structure du texte littéraire ; les relations entre la littérature, les autres arts et les autres savoirs. (INEP, 2009a, p. 15)

Il convient de noter que, dans l'examen brésilien, les études littéraires occupent une place différente de celle qui lui est donnée dans le PISA. Cela est dû au fait que si, dans ce dernier, les textes de nature fictive relèvent de la lecture personnelle, et non de la sphère éducative, professionnelle et publique, la lecture littéraire, dans le cadre de référence de l'ENEM, est associée aux pratiques sociales, historiques, politiques et esthétiques.

Pour examiner cette différence, en plus des observations sur les impressions des enseignants concernant les problèmes de l'exercice « Macondo », déjà analysés, nous avons examiné d'autres questions du PISA ainsi que certains problèmes de l'ENEM. C'est ce que nous allons aborder dans les deux parties suivantes.

La littérature dans le PISA

Parmi les items libérés des tests du PISA antérieurs à 2012, en plus de « Macondo », nous avons choisi la nouvelle « Le cadeau » (1985) de Louis Dollarhide[4], dont l'insertion est justifiée dans un document de l'OCDE de 2003 :

> Cette nouvelle, venue des États-Unis d'Amérique, reflète les qualités humaines, affectives et esthétiques de la littérature qui font de la lecture de ce genre de texte une composante importante de la vie personnelle de

4 Précisons simplement que cette nouvelle raconte l'histoire d'une femme qui habite une maison isolée et cernée par la montée des eaux en crue ; épuisé, le personnage va s'assoupir alors que sa maison dérive sur l'eau, jusqu'à entendre le bruit d'un puma à la recherche de nourriture.

> nombreux individus. Elle doit notamment son inclusion dans les tests d'évaluation PISA à sa qualité littéraire : l'usage mesuré et précis de la langue et la description puissante mais subtile de l'état d'esprit du personnage principal et de l'évolution de sa réaction face au puma. (OCDE, 2003, p. 56)

Pour autant, en ce qui concerne le caractère esthétique du texte, le choix, comme on peut le voir, se fonde surtout sur le fait que « la lecture de ce genre de texte est une composante importante de la vie personnelle de nombreux individus ».

Le texte est suivi d'un ensemble de questions à choix multiples et de questions ouvertes[5]. Parmi les questions fermées, certaines n'exigent que l'identification des informations contenues dans le récit, même s'il s'agit de relever une composante narrative telle que l'espace. C'est le cas de cette question : « Quelle est la situation de la femme au début du récit ? ».

La réponse peut être trouvée dans le premier paragraphe de l'histoire qui relate la situation du personnage (« la femme ») et sa réaction devant la crue de la rivière.

A Elle est trop faible pour quitter sa maison après des jours sans nourriture.
B Elle se défend contre un animal sauvage.
C Sa maison a été cernée par la montée des eaux.
D Une rivière en crue a emporté sa maison.

Dans une autre question, on observe la même procédure, en référence à l'autre partie de l'histoire, au moment où la maison commence à flotter suite à la montée des eaux.

« Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha... » (ligne 26). Qu'est-il arrivé à la maison à ce moment du récit ?
A Elle s'est écroulée.
B Elle s'est mise à flotter.
C Elle a heurté le chêne.
D Elle a coulé au fond de la rivière.

5 Dans le document portugais intitulé « Items disponibles en lecture » (INEP, s/d), 10 questions sont présentées, numérotées de manière séquentielle et présentées par ordre croissant de 1 à 10. Dans le document *Évaluation PISA 2000. Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion*, sept questions sont divulguées et présentées dans un autre ordre : d'abord la 9 puis les questions 1, 7, 6, 8, 4, 5 (Ministère de l'éducation, s.d.).

Cela permet de conserver ainsi une lecture littérale et chronologique, en obligeant l'élève à identifier les éléments textuels, comme l'exige le cadre du test : « trouver une information ». Cependant, dans d'autres questions, comme celle qui est retranscrite ci-dessous, le cadre énonciatif de la nouvelle est pris en compte lorsqu'on invite l'élève à s'interroger sur le sens de la phrase « ensuite, je m'occuperai de toi », citée avec le numéro des lignes où elle se trouve.

> Lorsque la femme dit : « ensuite, je m'occuperai de toi » (lignes 91-92), elle veut dire :
>
> A qu'elle est sûre que le félin ne lui fera pas de mal.
> B qu'elle essaie d'effrayer le félin.
> C qu'elle a l'intention de tirer sur le félin.
> D qu'elle envisage de nourrir le félin.

On tient compte, par conséquent, de celui qui prononce la phrase et à qui elle est adressée. Ainsi, l'élève doit établir des relations entre les actions du personnage, le temps et l'espace pour comprendre le sens du verbe « s'occuper », lié à une notion de menace. C'est seulement ainsi qu'il est capable de réaliser « une interprétation : identifier la motivation ou l'intention d'un personnage », comme le souhaite le PISA, en montrant l'habileté qui « requiert des élèves qu'ils établissent une inférence de haut niveau en se basant sur le texte pour dégager le sens d'un passage en contexte et de traiter des ambigüités et des idées qui peuvent être contraires aux attentes » (OCDE, 2003, p. 63).

Il y a aussi des questions ouvertes, qui acceptent plus d'une réponse de l'élève, pourvu qu'elle soit bien argumentée avec des éléments inférés du texte. C'est le cas de la question qui demande si le comportement de la femme, qui consiste à nourrir l'animal avec le reste du jambon, est raisonnable.

Observons qu'en fait, on s'éloigne de la portée du récit dans la mesure où on s'attend beaucoup plus à une évaluation des valeurs morales qu'à une exploration d'éléments d'organisation textuelle, comme l'observe Isabelle Robin (2002). Cela est ratifié dans la grille de correction qui prévoit que la réponse apporte une justification à l'opinion donnée sur les attitudes du personnage. Ce que l'on estime correct, en accord ou non avec le jugement propre du personnage de la femme, demande que l'élève se base sur des raisons spéculatives ou éthiques, abandonnant ainsi l'organisation textuelle.

Un cas similaire est celui de la question où on demande une autre signification au titre de l'histoire (« Le cadeau »). Cette question veut amener le lecteur à déduire la signification du titre de l'histoire, à partir du contexte. Les réponses suggérées par le guide de correction du PISA indiquent cependant un ensemble de valeurs morales qui jugent le comportement du personnage en prenant comme paramètre l'opposition entre le bien et le mal. Dans les possibilités de réponse, nous avons des idées de compassion, de sympathie, de compréhension, entre autres mots abstraits liés à des attitudes éthiques.

Cela implique une question de réception textuelle sans tenir compte du fait que la lecture est construite sur la relation texte-lecteur dans son expérience culturelle, sociale, économique et politique.

La question ci-dessous, à son tour, vise à amener les élèves à « construire du sens à partir d'un langage tout en nuances en étant confrontés à des notions contraires aux attentes. Ils doivent aborder un texte dont la structure rhétorique n'apparait pas d'emblée, pour distinguer la relation entre des passages spécifiques du texte (indiqués dans la question) et son thème implicite » (OCDE, 2003, p. 62). Ainsi, il est prévu que, dans sa réponse, l'élève indique la présence des termes *angoissé, fatigué, cris de souffrance*, en ce qu'ils décrivent un être qui souffre également en tant que victime des inondations, annonçant la personnification de l'animal. On voit donc que la construction textuelle est explorée :

> Voici quelques-unes des premières références au puma dans le récit :
> « le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé… » : (ligne 34).
> « La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué,… » (ligne 45).
> « elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance. » (lignes 53-54).
> En tenant compte de ce qui se passe dans la suite du récit, pourquoi pensez-vous que l'auteur a décidé d'introduire le puma par de telles descriptions ?

Avec la question[6] « À partir de quel point de vue l'histoire est-elle racontée ? » le cadre du texte est exploré, en souhaitant que l'élève

6 Cette question n'apparait pas dans les exercices libres de diffusion disponibles dans : Ministère de l'éducation (s.d.).

comprenne qu'il s'agit du point de vue de la femme, même si ce n'est pas elle qui raconte l'histoire.

Si nous comparons cette suite de questions de l'unité « Le Cadeau » à celles proposées pour l'unité « Macondo », nous verrons beaucoup de similitudes, mais une importante différence : dans le cas de « Macondo », nous avons un extrait d'une œuvre très longue, ce qui, comme nous l'avons vu, était considéré comme inapproprié par de nombreux enseignants ; dans le cas du « Cadeau », il s'agit d'une reprise complète du récit d'un écrivain américain. Cependant, il n'y a pas de différence significative dans les types de questions présentées.

L'échantillon de ces deux unités (« Le Cadeau » et « Macondo ») montre que la lecture demandée dans les tests du PISA suit strictement les préceptes du document qui les régit. Cinq aspects président en effet à l'élaboration des épreuves de compréhension de l'écrit : localiser et extraire l'information, comprendre le sens global d'un texte, développer une interprétation, réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer, et réfléchir à la forme d'un texte et l'évaluer (OCDE 2003, p. 33).

Cela confirme notre hypothèse selon laquelle il n'y a pas de traitement différent pour le texte littéraire avec une approche spécifique pour chaque texte, ce qui l'amène à rester dans un lieu circonscrit associé au plaisir personnel. On attend plus une lecture informative et d'opinion, car les questions qui explorent de plus près l'organisation textuelle sont peu nombreuses, comme on peut le voir dans le cas de l'analyse du cadre énonciatif ou de la plurisignification de l'image. Lorsqu'on sort de ce domaine, on tombe dans l'ordre spéculatif et éthique, qui implique des valeurs sociales et culturelles. La question que nous continuons de nous poser est de savoir s'il n'y aurait pas des capacités d'approche littéraire qui peuvent être enseignées, développées et donc mesurées dans le monde scolaire.

L'ENEM en question

En essayant de répondre à la même question sur les places et les fonctions de la littérature dans des tests d'évaluation institutionnelle nationales, nous avons analysé de plus près le test de l'ENEM de l'année

2009[7]. Nous avons choisi pour cette lecture le cahier bleu[8] de l'examen, faisant référence aux questions relatives au domaine des « Langages, codes et leurs technologies », qui vont de 91 à 135. Nous en avons choisi quelques-unes pour l'analyse.

Dans un aperçu général du test, on peut constater une diversité de genres artistiques abordés dans les textes soumis aux élèves : la musique, la peinture, le cinéma, le théâtre, la poésie, la fiction. Les approches varient également, explorant des éléments théoriques, stylistiques, historiques et proprement textuels.

La question (INEP, 2009b) concernant le poème « Cárcere das almas » (« La prison des âmes ») de Cruz e Sousa, poète brésilien symboliste (1861-1888)[9], explore par exemple les éléments formels et thématiques liés au contexte culturel du Symbolisme, offrant à l'étudiant cinq options de réponse. Outre l'item correct - le raffinement esthétique de la forme poétique et le traitement métaphysique de thèmes universels - les autres mélangent des caractéristiques de styles de différentes époques, parmi lesquelles la référence au nationalisme, caractéristique propre du romantisme, et les vers libres comme dans le modernisme. Ce que l'on observe alors, c'est que cette exploration, dans le cadre d'une approche historique, amène l'élève à identifier dans le texte des traces qu'il doit connaitre à priori. En tout état de cause, il ne s'agit pas d'analyser la composition poétique spécifique du texte en question.

Dans les deux questions (INEP, 2009b) concernant *Um Copo de Cólera* (*Un verre de colère*) de Raduan Nassar (né en 1935), un extrait du roman est accompagné d'un texte critique.

> **Texte I**
>
> [...] Le temps est passé où je croyais viable la vie collective, n'exigeant de ce bien commun, pieusement, que ma dime, le temps est passé où je consentais à un contrat, renonçant à bien des choses sans céder cependant sur ce qui m'était vital, le temps est passé où je reconnaissais l'existence

7 Le choix de l'année 2009 s'explique par le fait qu'elle était la plus proche des tests du PISA que nous avons analysés.

8 Précisons que les cahiers sont divisés en couleur. À chaque couleur, l'ordre des questions et des items de la réponse est modifié, pour des raisons de sécurité et de confidentialité de l'examen.

9 Poète brésilien, né de parents esclaves affranchis par leur maitre, João da Cruz e Souza s'est battu toute sa vie contre les préjugés raciaux, dont il a été victime. Il manifeste son admiration pour Baudelaire et s'inspire, pour son deuxième livre, *Farois* (*Phares*), du titre des poèmes des *Fleurs du mal* (Luiz Ferraz, 2019).

scandaleuse de valeurs imaginaires, colonne vertébrale de tout « ordre » ; mais je n'ai même pas eu le souffle nécessaire et, la respiration m'étant refusée, la suffocation m'a été imposée ; c'est la conscience de ça qui me libère, c'est elle aujourd'hui qui me pousse, mes préoccupations maintenant sont autres, autre est aujourd'hui l'univers de mes problèmes ; dans un monde dément - définitivement décentré - tôt ou tard, tout finit par se réduire à un point de vue, et toi, qui passes ta vie à te gargariser de sciences humaines, tu ne te doutes même pas que tu te gargarises une blague : impossible d'ordonner le monde des valeurs, nul ne fait le ménage dans la Maison du diable ; je me refuse donc à penser à ce en quoi je ne crois plus, que ce soit l'amour, l'amitié, la famille, l'Église, l'humanité ; je me fous de tout ça ! l'existence, m'effraie encore mais je n'ai pas peur de rester seul, c'est consciemment que j'ai choisi l'exil, aujourd'hui me suffit le cynisme des grands indifférents me suffit [...].

Traduit du portugais (Brésil) par Alice Raillard, Gallimard. Edition électronique, 2017.

Texte II

Raduan Nassar a publié le roman *Um Copo de Cólera* (*Un verre de colère*) en 1978, un bouillonnant récit de confrontation verbale entre amoureux, où la fureur de mots acerbes éclatait. La lutte conjugale faisait écho au discours autoritaire sur le pouvoir et la soumission d'un Brésil qui vivait sous le joug de la dictature militaire.

COMODO, R. *Um silêncio inquietante*. En ligne : http://www.terra.com.br. Consulté le 15/07/2009.

Question 132

Dans le roman *Um Copo de Cólera* (*Un verre de colère*), l'auteur laisse de côté l'utilisation des ressources stylistiques et expressives typiques de la littérature brésilienne des années 70 du siècle dernier, qui, selon les propos du critique Antonio Candido, associent « une avant-garde esthétique et une amertume politique ». Concernant la thématique abordée et la conception narrative du roman, le texte I

A) est écrit à la troisième personne, avec un narrateur omniscient, présentant le différend entre un homme et une femme dans un langage sobre, cohérent avec le sérieux du thème politico-social de la période de la dictature militaire.

B) articule le discours des interlocuteurs autour d'une lutte verbale, véhiculée par un langage simple et objectif, qui cherche à traduire la situation d'exclusion sociale du narrateur.

C) représente la littérature des années 70 du XXe siècle et aborde, à travers une expression claire et objective et un point de vue éloigné, les problèmes d'urbanisation des grandes métropoles brésiliennes.

D) met en évidence une critique de la société dans laquelle les personnages vivent, à travers un flux verbal continu de ton agressif.

E) traduit, dans un langage subjectif et intime, du point de vue interne, les drames psychologiques de la femme moderne, traitant de la question de la priorité donnée au travail sur la famille et la vie amoureuse.

Question 133

Considérant les textes présentés et le contexte politique et social dans lequel l'œuvre *Um Copo de Cólera* (*Un verre de colère*) a été produit, il semble que le narrateur, s'adressant à son partenaire dans ce roman, tisse un discours

A) conformiste, qui cherche à défendre les institutions sur lesquelles reposait l'autorité du régime militaire au Brésil, à savoir : l'Église, la famille et l'État.

B) pacifiste, qui cherche à défendre les idéaux libertaires représentant l'intelligentsia brésilienne opposée à la dictature militaire des années 70 du siècle dernier.

C) démystifiant, écrit dans un discours agile et énergique, qui critique les grands principes humanitaires prétendument défendus par son interlocuteur.

D) politisé, car il appelle à l'engagement dans des causes sociales et à la défense des droits de l'homme en tant que seul moyen de sauver l'humanité.

E) contradictoire, en accusant son interlocuteur d'être de connivence avec le régime répressif de la dictature militaire, à travers la défense d'institutions telles que la famille et l'Église.

Les réponses attendues correspondent aux lettres D pour la première question et C pour la seconde. Dans ces questions, la lecture du texte, avec une attention particulière à son aspect thématique, est requise pour les éléments du style comme « le flux verbal continu » et « le ton agressif », « le discours agile et énergique ». Un autre point important serait d'attirer le regard du lecteur sur l'image du narrateur, lui permettant ainsi de visualiser le cadre narratif. L'approche textuelle prend ainsi en compte les aspects énonciatifs, historiques et esthétiques, en allant dans le sens des propos du critique Antonio Candido - qui associe l'œuvre de l'auteur à « l'avant-garde esthétique et l'amertume politique » (Candido, 1987, p. 209).

Mélangeant la nature des précédentes questions, vient la question 135, qui concerne le texte « Confidence de l'Itabirois », de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).

CONFIDENCE DE L'ITABIROIS
J'ai vécu quelques années à Itabira.
Avant tout je suis né à Itabira.
Aussi suis-je triste, orgueilleux : de fer
Quatre-vingt-dix pour cent de fer sur les trottoirs.
Quatre-vingts pour cent de fer dans les âmes.
Et cet éloignement de tout ce qui dans la vie est porosité et communication.
L'envie d'aimer, qui paralyse mon travail,
vient d'Itabira, de ses nuits blanches, sans femmes
et sans horizons.
Et l'habitude de souffrir, qui me divertit tant,
est un doux héritage itabirien.
D'Itabira, j'ai apporté quelques cadeaux que je t'offre ici :
ce saint Benoît du vieil imagier Alfredo Duval ;
ce cuir de tapir, étendu sur le sofa du salon ;
cet orgueil, cette tête basse...
J'ai eu de l'or, j'ai eu du bétail, j'ai eu des fazendas.
Aujourd'hui je suis fonctionnaire public.
Itabira n'est qu'une photographie sur le mur.
Mais quelle douleur !

Traduit du portugais (Brésil) par Maria do Carmo Campos et Michel Peterson (Drummond de Andrade, 2004) ; le texte original provient de *Sentimento do mundo*, publié en 1940 (édition Drummond de Andrade, 2003).

Carlos Drummond de Andrade est l'un des représentants du mouvement moderniste brésilien. Avec ses poèmes, il a pénétré profondément dans l'âme du Brésil et il a travaillé de manière poétique sur les problèmes et les dilemmes humains. Sa poésie est faite d'un rapport tendu entre l'universel et le particulier, comme le montre clairement la construction du poème « Confidência do Itabirano » (Confidence de l'itabirois). Compte tenu des procédures de construction du texte littéraire et des conceptions artistiques modernistes, on peut conclure que le poème ci-dessus

A) représente la phase héroïque du modernisme, due au ton contestataire et à l'utilisation d'expressions linguistiques typiques et aux utilisations de l'oralité.
B) présente une caractéristique importante du genre lyrique, à savoir la présentation objective de faits et de données historiques.
C) montre une tension historique entre le « je » et sa communauté, à travers des images qui représentent la manière dont la société et le monde collaborent dans la constitution de l'individu.

D) critique, au moyen d'un discours ironique, la position d'inutilité du poète et de la poésie par rapport aux dons sauvés d'Itabira.

E) présente des influences romantiques, du moment qu'elle traite de l'individualité, de la nostalgie de l'enfance et de l'amour pour la patrie par le biais de ressources rhétoriques pompeuses.

Ici aussi, comme dans le cas du poème de Cruz e Souza, la lecture du texte est nécessaire dans la recherche des caractéristiques du style et du thème du poème, dans lesquelles les options sont parfois exclues ou composées d'éléments contradictoires. Il n'y a donc aucune exploitation des ressources de composition du poème, telles que le parallélisme des répétitions ou des oppositions, en dehors du rythme qui les renforce.

Cependant, contrairement aux questions formulées par le PISA, celles de l'ENEM visent une approche plus littéraire, en explorant des éléments textuels liés à des aspects de la théorie et de l'histoire de la littérature.

Discussion : la littérature dans l'ENEM et le PISA

Il convient de prendre acte de la nature différente des deux tests : l'un vise un public plus universel et l'autre, un public plus culturellement défini, bien que très diversifié. Dans ce cas, le canon est le canon scolaire, lié à l'enseignement secondaire au Brésil, dans la mesure où ce sont des œuvres d'auteurs bien connus et reconnus sur le plan académique et social qui sont utilisées.

Il convient également de noter les difficultés liées à l'élaboration de questions fermées pour les examens cherchant à évaluer la lecture littéraire, en tenant compte du concept même de littérature. Nous souhaitons donc préciser un peu les éléments théoriques qui orientent notre position.

En analysant les évaluations internationales de lecture, y compris le PISA, Maria de Lourdes Dionísio (2014) se demande où serait la littérature dans les examens internationaux de lecture et propose d'aller à la recherche de

> preuves de l'existence de la littérature dans le contexte des processus actuels de mondialisation et de globalisation de l'économie et des politiques régies par les mouvements d'homogénéisation et de normalisation tels que ceux utilisés dans ces tests éducatifs de contrôle de la qualité de l'éducation. (Dionísio, 2014, p. 100-101 – nous traduisons)

Elle-même nous rappelle que la littérature est un lieu de dispersion et de diffusion, comme Barthes (1978/2002, p. 434) l'avait déjà dit : quand « la littérature fait tourner les savoirs, elle n'en fixe, elle n'en fétichise aucun ; elle leur donne une place indirecte, et cet indirect est précieux.» Et il continue (Ibid.) : « La littérature ne dit pas qu'elle sait quelque chose, mais qu'elle sait *de* quelque chose ; ou mieux : qu'elle en sait quelque chose - qu'elle en sait long sur les hommes. »

Pour poursuivre cette discussion, nous prendrons appui sur les travaux de Rancière quand il déclare :

> La littérature n'existe ni comme résultat d'une convention, ni comme réalisation d'un pouvoir spécifique du langage. Elle existe dans la relation entre une position indéterminée d'énonciation et certaines fables qui remettent en question la nature de l'être parlant et la relation entre le partage des discours et le partage des corps. (Rancière, 1995, p. 12 ; nous traduisons)

Ce qui nous intéresse pour le moment, c'est de mettre l'accent sur l'aspect relationnel contenu dans le processus de conceptualisation de la littérature, concernant aussi bien le jeu énonciatif que le jeu social. Rancière est revenu plus tard sur cette question dans un livre intitulé *Le partage du sensible* (2000, p. 73), dans lequel il établit un « rapport entre le faire, l'être, le voir et le dire ».

Parmi ces aspects extrêmement complexes, nous voulons souligner la nature énonciative du discours, notamment le discours dit littéraire, qui, selon de nombreux théoriciens[10], est le lieu par excellence de la mise en scène du langage. Dans ce jeu, se réalise une relation entre la personne qui parle et l'interlocuteur, dans le temps et dans l'espace, comme dans tout autre discours. Cependant, il convient de noter que, dans le domaine littéraire, la chaine énonciative, comme nous l'avons déjà indiqué, se développe en figures telles que narrateurs et personnages, évidemment représentés, sans laisser de côté l'auteur et le lecteur empiriques.

En ce sens, nous soutenons que la lecture littéraire peut être enseignée et évaluée à l'école dans la mesure où certains concepts peuvent être utilisés en tant qu'opérateurs de lecture, servant de focale à l'approche exigée par le texte. Comme on l'a montré, tant le récit, dans lequel le cadre conduit à la perspective adoptée par l'auteur, à travers les

10 Voir, par exemple : Bakhtine (1977), Barthes (1978), Benveniste (1966).

narrateurs et les personnages, que le poème, avec l'exploration imagée en relation avec le rythme et d'autres phénomènes sonores, ou encore à travers la construction lyrique, épique ou dramatique du sujet poétique, conduisent à des productions de sens partagés. Dans ce sens, on peut se demander si, comme le proposent les orientations du PISA, le texte littéraire peut être considéré comme relevant seulement du contexte personnel, lié au plaisir du lecteur. D'autre part, on peut également se demander si, en considérant la direction prise par les tests de l'ENEM, on ne risque pas de tomber dans l'objectivité externalisée.

Nous devons donc nous demander dans quelle mesure les évaluations de la lecture prennent en compte ces principes, en particulier lorsqu'elles décontextualisent le texte utilisé ou le traitent comme un texte informatif, ou au contraire cherchent, de préférence, à vérifier les réactions émotionnelles du lecteur, même en ayant l'intention de le faire réfléchir sur une situation déterminée. Il est bon de rappeler, avec Bakhtine (1977), que le langage ne peut être étudié ni dans son objectivité abstraite, ni dans sa subjectivité individualiste, mais plutôt dans son énonciation. De même, la littérature s'inscrit toujours dans un cadre énonciatif et, dans cette perspective, son étude est plus appropriée. Nous défendons donc l'idée que la littérature doit toujours être étudiée dans le processus énonciatif, ni en tant que système extérieur à la relation auteur-texte-lecteur, ni en tant que manifestation privée de l'individu.

Aussi est-il important de penser également aux scènes énonciatives[11] créées lors de l'élaboration, de l'application et de la correction du test. Dans le cas du PISA, plusieurs sujets énonciateurs et énonciataires sont impliqués : une organisation internationale - l'OCDE -, des gouvernements nationaux et leurs organismes éducatifs respectifs, l'accent étant mis sur les écoles. Dans ce contexte, comme nous l'avons

11 La notion de scène énonciative est utilisée ici dans le sens qui vient de ce que Benveniste (1974) a appelé une allocution : « Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire » (1974, p. 82). Cette notion a été utilisée, depuis les positions de Benveniste, dans le sens de configurer celui qui dit, qui devient l'énonciateur, et pour qui il dit, l'énonciataire, constituant dans cette mesure la temporalité linguistique, sa corrélation avec l'espace de dire, considéré historiquement. Cette conception inclut également la configuration de la relation référentielle.

déjà souligné, la lecture du texte littéraire est considérée comme une expérience personnelle et apparait dans les tests comme une manière de mesurer la capacité de l'élève à distinguer, par exemple, un texte de fiction d'un autre texte non-fictionnel, à comprendre un texte de manière globale, à localiser une information textuelle, envisageant un fonctionnement complètement détaché du grand cadre énonciatif dans lequel elle s'insère. Dans le cas de l'ENEM, ce cadre est restreint car le test, réalisé par un organisme éducatif brésilien - INEP / MEC -, s'adresse uniquement aux élèves du pays ou aux citoyens souhaitant avoir accès aux universités brésiliennes et à certaines universités portugaises.

Ces cadres énonciatifs nous aident à comprendre que, bien que l'expérience de la lecture littéraire ne puisse être mesurée en fonction de sa spécificité, les opérateurs de lecture qui enrichissent cette expérience peuvent, quant à eux, être enseignés et évalués. Ainsi, il semble plus faisable d'évaluer des objets d'enseignement tels que la littérature dans des examens moins universels, comme c'est le cas de l'ENEM. Sa circonscription pédagogique, culturelle et linguistique établit, par exemple, la présence d'un canon scolaire spécifique, un univers d'écrivains reconnus et réputés.

Il convient de rappeler ce qu'Umberto Eco affirmait, lors d'une discussion sur les méthodes de lecture littéraire (1994/1996, p. 18) : « Cette expérience de relecture, ma compagne depuis quarante ans, m'a prouvé la sottise de ceux qui prétendent que, à trop vouloir disséquer un texte, à trop forcer sur le *close reading*, on en tue la magie. » Pour cette raison, Eco soutient que la lecture peut être particulière, liée à l'acte de rêverie, qui s'oppose à la lecture partagée, rendue publique. Dans ce cas, il est nécessaire de considérer les indices textuels et leurs relations, un ensemble de stratégies qui tracent le cadre du texte, sa proposition de lecture.

Conclusion

Il faut donc prendre en compte le concept de littérature qui est pris comme référence, sa place sociale et politique, ainsi que la scène énonciative plus large dans laquelle s'inscrivent l'évaluation et son élaboration : qui interroge ? À qui sont adressées les questions ? Quels espaces et quels temps encadrent ces questions ? Quels objectifs sont

poursuivis dans ces tests ? Quelles stratégies sont utilisées pour atteindre ces objectifs ? De cette manière, les textes choisis pour la lecture seront encadrés par cette scène plus large et le traitement qui lui sera déjà donné au moment de la préparation du test. Si des solutions ne seront pas mises en évidence, les difficultés et les limites seront au moins mieux gérées.

Même si nous n'avons pas la réponse pour l'élaboration de tests du même type que nous analysons ici, nous espérons avoir contribué à la réflexion sur la nature des tests d'évaluation à grande échelle, qu'ils soient nationaux, comme l'ENEM, ou internationaux, comme le PISA, réflexion qui motive des chercheurs du Brésil et d'autres pays.

Références bibliographiques

BAKHTINE Mikhail (V. N. Volochinov) (1929-1930/1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* [traduit du russe et présenté par Marina Yaguello. Préface de Roman Jakobson]. Paris : Minuit.

BART, Daniel, BERTRAND, Daunay et CHEDIA, Belaid Mhirsi (2018). Les problèmes de traduction dans le PISA : les limites de la standardisation des tests de compréhension. *Lidil*, n° 57, En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/4936.

BARTHES, Roland (1978/2002). *Leçon*. Dans *Œuvres complètes*. Tome V. Paris : Seuil.

BENVENISTE, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, Émile (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.

CANDIDO, Antonio. (1987). *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo : Ática.

CRUZ E SOUSA, J. (1993). *Poesia completa*. Florianópolis : Fundação Catarinense de Cultura/Fundação Banco do Brasil,1993.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2014). Avaliações internacionais da leitura. E a literatura? In : BELMIRO, Celia Abicalil et al (Org.). *Onde está a literatura?* Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras (p. 100-122). Belo Horizonte : Editora da UFMG.

DOLLARHIDE, Louis (1985). "The Gift", in *Mississippi Writers. Reflections of Childhood and Youth*, Volume I, édité par Dorothy Abbott. Jackson: University Press of Mississippi.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos (2003). *Poesia completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos (2004). Neuf poèmes inédits en français. *Contre-jour*, n° 4, pp. 7–21. Traduction du portugais par Maria do Carmo Campos et Michel Peterson. En ligne : https://id.erudit.org/iderudit/2261ac

ECO, Umberto (1994). *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris : Librairie générale française, Livre de poche Biblio essais.

FERRAZ, Luiz (s. d.). Cruz e Sousa, João da (1863-1898), *Encyclopédie Universalis*. En ligne : http://www.universalis.fr/encyclopedie/joao-da- cruz-e-sousa/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, France (s.d.). *Évaluation PISA 2000. Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion*. En ligne : http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/pisaexos4.pdf

INEP (2009a). *Matriz Curricular*. En ligne : https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos, (consulté le 15/07/2019).

INEP (2009b). *Provas e gabaritos*. En ligne : https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos, (consulté le 16/11/2020).

INEP (2015). *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. En ligne : http://portal.inep.gov.br/pisa

INEP (s/d). *Itens disponíveis para leitura*. En ligne : http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf

NASSAR, Raduan. (2017). *Un verre de colère*. Traduit du portugais (Brésil) Alice Haillard. Edition électronique. Paris : Gallimard.

OCDE (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. PISA : Éditions OCDE. En ligne : http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf

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. En ligne : http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr

OCDE (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012*. Paris, PISA : OCDE éditions.
En ligne : http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr

OECD (2002). *PISA 2000 Technical Report*, edited by Ray Adams & Margaret Wu. Paris : OCDE Publishing. En ligne : https://www.oecd.org/pisa/data/33688233.pdf

RANCIÈRE, Jacques (1995). *Políticas da escrita*. (Politiques de l'écriture). Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro : Editora 34[12].

RANCIÈRE, Jacques (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique.

ROBIN, Isabelle (2002). L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. *VEI-Enjeux*, no 129, pp. 65-91.

WALTY, Ivete Lara Camargos (2014). Enunciação literária. In : FRADE, Isabel et al. (dir.). *Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte : UFMG/FaE.

12 Ce livre a été publié au Brésil à partir d'un ensemble d'essais de l'auteur.