Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -137-158

À LA RECHERCHE DU SENS ET DES POSITIONS DISCURSIVES DANS LES DISCOURS D'ENSEIGNANTS ET DU PISA SUR LA LECTURE

Robson Brito
PUC Minas, Brésil

Fernanda Zilli do Nascimento
PUC-Minas, Brésil

Kariny Cristina Souza Raposo
UNIFEMM, Brésil

Jane Quintiliano Guimarães Silva
PUC-Minas, Brésil

RÉSUMÉ

Cet article analyse le discours de 19 enseignants brésiliens à propos des approches de la compréhension de l'écrit et de la lecture dans des rapports du PISA (OCDE, 2004, 2013, 2018). Les résultats montrent trois mouvements discursifs différents dans les points de vue de ces enseignants par rapport à l'approche du PISA : (i) un mouvement d'accord et d'identification avec le discours officiel du Programme; (ii) un mouvement de non-identification et de remise en question des définitions du PISA de la compréhension de l'écrit et de la lecture; et, enfin, (iii) un mouvement ambigu, dans la mesure où les enseignants sont d'accord avec les conceptions de la lecture, mais, paradoxalement, signalent des difficultés de leur application dans les pratiques quotidiennes de l'enseignement de la lecture.

MOTS CLÉS

PISA – Enseignants – Discours – Lecture – Sens.

ABSTRACT

In this paper, the discourse of 19 Brazilian teachers was analyzed when asked about the concepts of reading and reading literacy as registered in official documents of PISA (OCDE, 2004; 2013; 2018). The results showed three distinct discursive movements in the speech of these teachers regarding what PISA proposes: i) a movement of agreement and identification with the official sayings of the Program; ii) a movement of dissymmetry and questioning about the meanings conveyed in the definitions of reading and reading literacy proposed by the Program; and, finally, 3) a movement of ambiguity, as they claim to identify with the concept of reading, but paradoxically report the impossibility of its application in daily reading teaching practices.

KEYWORDSPISA – Teacher – Speech – Reading – Sense

Contextualisation de l'étude: le problème et ses racines

Le présent travail, qui s'inscrit dans la recherche dont rend compte le dossier de ce numéro, s'intéresse aux points de vue des 19 enseignants brésiliens interviewés de manière semi-directive, au sujet des approches théoriques et pratiques de la lecture et de la compréhension de l'écrit développées par le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA). Notre intention est ici non seulement de confronter les discours de ces enseignants avec ceux du PISA, mais aussi de décrire les positions discursives que les enquêtés adoptent lorsqu'ils réfléchissent à leurs propres pratiques d'enseignement au regard des recommandations officielles du PISA.

Un tel travail, qui consiste à intégrer la voix des enseignants dans la recherche, pour éclairer la manière dont ils interrogent le PISA, en prenant en compte leurs points de vue en tant que professionnels, mais aussi en tant que sujets inscrits dans un contexte social, politique et historique, nous semble particulièrement nécessaire. C'est la raison pour laquelle les entretiens réalisés ont cherché à amener les interviewés à réfléchir sur les conceptions de la lecture et de la compréhension de l'écrit dans le PISA, mais aussi sur les effets et répercussions de différents ordres que peuvent entrainer les orientations et choix du Programme, qui peuvent, de manière plus ou moins fortes, affecter la vie de l'École, orienter ce qui y est enseigné et appris.

Sur ce plan, l'un des impacts les plus notoires, déjà abordé par plusieurs études (Carvalho, 2012, 2016; Silva Pereira, 2016; Pettersson, Popkewitz, Lindblad, 2016; Dias, Mariano et Cunha, 2017), touche à la production et à la diffusion des résultats des tests du PISA, qui, à travers (et avec) des chiffres présentés comme neutres, apparaissent comme des vérités et des savoirs indiscutés. C'est ce qu'a par exemple montré Carvalho (2012) à propos de la scolarité qui est ramenée, sans discussion, au choix de cette évaluation internationale de tester les élèves de 15 ans. De même Carvalho (2016) considère que ce phénomène se produit concernant à propos du fait que le PISA conduise son évaluation des systèmes scolaires nationaux sur la base d'échantillon statistique. Si une partie seulement des élèves de 15 ans de chaque pays est évaluée, les données et résultats sont utilisés sans beaucoup de prudence pour tirer des conclusions sur les performances de l'ensemble des élèves dans les différents domaines évalués (mathématiques, sciences et lecture).

Partie prenante de cet ensemble discursif sur le PISA, le discours médiatique apparait comme une sorte d'acteur lié à ce Programme, montrant sa franche adhésion au PISA (Assis, 2018, p. 185). Dans la diffusion des résultats de cette évaluation et dans la manière dont cette diffusion se réalise, on peut observer au moins deux attitudes discursives : la première, sensationnaliste, souligne les aspects négatifs et se focalise sur les résultats des élèves ; la seconde, dans une logique de palmarès, classe les pays et leurs politiques éducatives selon qu'ils sont bons ou médiocres au sein de l'éducation mondiale.

Plus encore, parmi les effets que le PISA peut produire sur le contexte de travail des enseignants, se trouve le cadre discursif spécifique qu'il construit concernant la manière de parler et de réfléchir sur les pratiques didactiques et les objets d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Ce thème est par exemple discuté dans les travaux de Lopes-Rossi et Paula (2012), André et Araújo (2017), Bart et Daunay (2018).

Dans ce contexte général, on observe donc l'émergence de divers discours – sur le PISA et du PISA lui-même - s'intégrant dans une dynamique qui, comme le souligne Carvalho (2016, p. 676), implique des acteurs différents, tels que les décideurs et hommes politiques, les journalistes, les chercheurs, les spécialistes, les techniciens et les responsables de l'éducation, qui, en fonction de leurs intérêts, utilisent les données de cette évaluation pour enquêter, problématiser et/ou argumenter des idées et politiques dans le domaine de l'éducation.

Dans cet article, nous cherchons donc à contribuer à une réflexion sur la manière dont les enseignants brésiliens comprennent le discours du PISA sur la lecture, à partir de leurs propres approches et savoirs en la matière. Pour cela, nous avons mobilisé les apports théorico-méthodologiques de l'analyse du discours de l'École française, en nous posant les questions suivantes : 1) Quelles sont les positions discursives auxquelles les enseignants adhèrent dans leurs discours face à ce que propose le PISA ? 2) Quels sont les liens entre les discours des enseignants sur le PISA et les savoirs et les conceptions de/sur la lecture, formalisés dans des rapports de l'OCDE et mises en œuvre sous forme d'évaluation dans son test ?

C'est en poursuivant ce but que nous proposons, dans notre analyse, une mise en discussion des discours des enseignants en les confrontant à ceux du PISA, afin de voir comment ces discours se mêlent, se

rapprochent ou se distancient, en lien avec les positions discursives que ces enseignants occupent dans une *formation discursive* (ce concept est défini plus loin) sur l'éducation, en particulier dans le domaine des savoirs et des pratiques de la lecture.

Approches théoriques et méthodologiques de l'étude

En nous appuyant sur le cadre théorique de l'analyse du discours (dorénavant AD), au-regard d'une primauté de l'interdiscours, nous avons construit notre réflexion autour de l'hypothèse selon laquelle les discours ont une matérialité composée d'autres discours, d'autres déjà-dits et, dans cette même mesure, également par des non-dits, c'est-à-dire par des énoncés qui portent des sens qui peuvent être oubliés par le sujet du discours ou interdits et contrôlés dans (et par) une formation discursive donnée. Tous ces mouvements, constitutifs du processus discursif de cette base théorique du discours, opèrent avec des catégories indiquant que le sens d'un mot n'est pas donné à priori, car il est toujours produit dans une conjoncture historique déterminée par les forces en lutte (Pêcheux 1983, 1997).

En considérant le sens sous cette perspective discursive, selon la proposition de Pêcheux (1975), il convient de garder à l'esprit que :

> Le sens d'un mot, d'une expression, d'une proposition, etc., n'existe pas « en soi-même » (c'est-à-dire dans son rapport transparent à la littéralité du signifiant), mais est déterminé par les positions idéologiques mises en jeu dans le processus social-historiques où mots, expressions et propositions sont produits (c'est-à-dire reproduits). On pourrait résumer cette thèse en disant : les mots, expressions, propositions, etc., changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient, ce qui signifie qu'ils prennent leur sens en référence à ces positions. Nous appellerons dès lors formation discursive ce qui, dans une formation idéologique donnée, c'est-à-dire à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée déterminée par l'état de la lutte des classes, détermine « ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) » (Pêcheux, 1975, p. 144)

Avec cette définition du processus de constitution du sens, qui relie ce dernier aux positions du sujet, nous considérons, avec Pêcheux, que le sujet qui parle le fait en étant interpelé par une formation idéologique (une position idéologique), de sorte que ce qu'il dit a du sens par rapport à ce qu'il ne dit pas ou ne peut pas dire, et a du sens, également,

par rapport à un lieu social et aux injonctions de l'institution qui régit son discours.

Partant d'une même position théorique, Courtine (1981, p. 20) précise que l'interdiscours fournit, au moment de l'énonciation, des formulations constitutives d'une relation imaginaire avec le domaine de la mémoire, ce qui fait qu'il n'y a pas de sujet dans l'interdiscours, mais des positions de sujet qui règlent l'acte d'énonciation en fonction de la position idéologique adoptée par l'énonciateur. Dans cette perspective, l'énoncé est donc externe au sujet, puisque le sujet qui parle oublie la formation discursive à laquelle il appartient et reproduit des discours à partir d'un déjà-dit, comme s'il était à l'origine du dire.

Pêcheux (1997, p. 160), traitant du concept de mémoire discursive, affirme qu'il est essentiel de la considérer non pas au sens de la mémoire individuelle, d'un point de vue psychologique, mais au sens de la mémoire sociale, inscrite dans des pratiques discursives, qui réalise et est constituée par un ensemble de formations discursives dans une relation de proximité avec l'interdiscours.

Sur ce point, Courtine (1981, p. 52) souligne que l'imbrication de la mémoire discursive dans la formation discursive se produit précisément parce que c'est dans la mémoire discursive que nait la possibilité de toute formation discursive de produire et d'exploiter des formulations antérieures, qui ont déjà été produites. En bref, comme le dit l'auteur, « toute formulation possède dans son "domaine associé" d'autres formulations, qu'elle répète, réfute, transforme, dénie... c'est-à-dire à l'égard desquelles elle produit des effets de mémoire spécifiques » (Courtine, 1981, p. 52).

Cette réflexion sur la mémoire discursive nous amène à préciser que les significations sont produites par des relations paraphrastiques et rendus disponibles pour des discours futurs. En ce sens, ces relations paraphrastiques sont perçues comme des processus de résonances discursives qui se réalisent dans le discours et qui, selon Pêcheux (1997, p. 145), mettent en contact différentes formations discursives et représentent également des conditions d'identification des sens entre ces formations discursives.

À propos de ces processus discursifs, Pêcheux et Fuchs font fait remarquer que si le sujet, lorsqu'il produit son discours, le réalise sous

le régime de la répétabilité, il le fait en l'oubliant, dans l'illusion qu'il est à l'origine de ce dire, de ce savoir (Pêcheux & Fuchs, 1990, p.172).

Selon ces auteurs, la répétition peut conduire à la régularisation et à la stabilisation des sens et des savoirs préexistants du sujet, mais elle peut également conduire à un glissement, une re-signification, une reformulation des sens, rompant ainsi avec le régime de régulation des sens. Cela est dû au fait que le sujet du discours peut se contre-identifier à un sens, c'est-à-dire à un savoir, s'identifiant ainsi à un sens différent au sein d'une même formation discursive. Ainsi, par la reprise du discours, soit pour l'approuver, le répéter, le transformer ou le réfuter, soit pour le nier ou le dénier, les discours résonnent dans les discours déjà dits, faisant ainsi circuler les sens.

Compte tenu de ce qui précède, on peut dire avec Pêcheux (1983) que ce mouvement dans les affiliations des sens montre l'instabilité des formations discursives, attestant de l'hétérogénéité de leur constitution, permettant la migration des sens/savoirs. En migrant, ces sens se re-signifient et sont déterminés par d'autres relations idéologiques. Ainsi, Pêcheux avance que la formation discursive est un lieu d'inscription des sujets et des discours, constamment envahi, traversé par d'autres formations discursives capables de garantir les pré-construits ou de susciter d'autres discours.

Construction du corpus et analyse des données

Le matériel que nous avons analysé est composé de la retranscription des 19 entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants brésiliens de langue portugaise et de littérature selon la démarche d'enquête qu'expose l'introduction de ce dossier. En termes méthodologiques, nous avons mené une analyse de discours des deux instances de production de sens – l'Enseignant et le PISA – en plaçant les deux discours dans une relation de confrontation. Notre corpus est donc composé des réponses des enseignants aux questions posées lors des entretiens (rappelées plus loin) et des extraits de rapports de l'OCDE (2004, 2013, 2018) dans lesquels est présentée la conception de la lecture, de la compréhension de l'écrit, du texte et du lecteur, qui sous-tend les outils d'évaluation de ce Programme.

En ce qui concerne les entretiens, notre analyse a porté sur la composition du texte de chacun d'eux, en le prenant dans son ensemble.

Ce geste analytique est fondé sur les hypothèses théoriques que nous avons exposées, lesquelles nous amènent à considérer le texte de chaque entretien comme un espace de mise au jour des discours, dont la constitution se situe à l'articulation entre intradiscours et interdiscours, c'est-à-dire, entre ce qui se dit, dans la situation de l'entretien, et le déjà-dit et/ou le non-dit, l'épaisseur même de la matérialité du discours qui repose sur la relation entre le linguistique et l'historique. Par conséquent, on ne peut pas dire des discours fermés, qu'ils naissent et se terminent dans les textes qui les actualisent. Ou, pour reprendre les mots de Pêcheux, pour l'analyste du discours, il est important de ne pas perdre de vue que,

> Il ne s'agit pas de prétendre ici que tout discours serait un aérolithe miraculeux, indépendant des réseaux de mémoire et des trajets sociaux dans lesquels il fait irruption, mais de souligner que, par sa seule existence, tout discours marque la possibilité d'une de structuration-restructuration de ces réseaux et trajets ; tout discours est l'indice potentiel d'un bougé dans les filiations socio-historiques d'identification, dans la mesure où il constitue à la fois un effet de ces filiations et un travail de déplacement dans leur espace. (Pêcheux, 1983, p. 15)

C'est dans cette perspective que nous pouvons examiner le fonctionnement des discours des enseignants, afin de saisir les mouvements qui indiquent dans quelle mesure ils manifestent une identification ou une contre-identification avec les savoirs de/sur la lecture établis par PISA, formalisés à travers une conception de la lecture, de son évaluation et des manières de l'évaluer.

Première entrée dans le corpus : décrire son fonctionnement discursif

Nous avons observé, dans le fonctionnement discursif du corpus examiné, un entrelacement des discours de/sur la lecture et, par conséquent, des conceptions de la lecture (inscrites dans des connaissances théoriques, conceptuelles, pédagogiques, didactiques), montrant les positions discursives que les enseignants adoptent en référence à leurs pratiques d'enseignement de la lecture en classe, à l'approche de la compréhension dans le PISA, à l'exercice « Macondo » qui l'exemplifie (disponible dans le texte introductif du dossier), aux résultats que les élèves ont obtenus à cette activité et plus largement au PISA.

Dans cet espace d'interlocution, construit dans la relation entre intervieweur et interviewé, où l'enseignant est interpelé pour se positionner face au PISA, à travers la mobilisation des connaissances de sa mémoire discursive, affiliée aux discours et aux sens d'une formation discursive donnée, rappelant Pêcheux (1988), les données nous ont présenté l'émergence de trois mouvements discursifs :

1) dans une relation d'identification ou de proximité du discours de l'enseignant avec le discours du PISA à propos de la conception de la lecture, de la forme de l'unité « Macondo », des critères de correction, ou encore de l'utilisation d'extraits de texte ;

2) dans une relation de distanciation avec ce que le PISA énonce, c'est-à-dire dans une position discursive marquée par une dissymétrie ou une contre-identification avec les savoirs de ce Programme, en ce qui concerne la conception de la lecture, les manières d'évaluer et de formuler des questions de compréhension, en l'occurrence, l'exercice, l'utilisation d'extraits ;

3) dans une relation ambivalente marquée par un jeu discursif qui associe parfois un processus d'identification à ce que dit le PISA, parfois une contre-identification, une négation/réfutation. Cette attitude des enseignants se manifeste par un questionnement, une remise en question de l'application de ce que le Programme promulgue en matière de lecture, que ce soit sur le plan conceptuel ou évaluatif, lorsqu'ils identifient une lacune ou l'impossibilité d'accomplir ce qui est préconisé sur le plan des pratiques de lecture quotidiennes des élèves ou de leurs propres pratiques d'enseignement à l'école.

Après avoir identifié ces trois mouvements majeurs, nous centrerons notre attention sur l'identification des énoncés, portés par les discours des enseignants, qui répètent ou réitèrent, ou qui refusent, réfutent ou nient, ou encore qui développent ou transforment les énoncés formulés par le PISA dans son discours (c'est-à-dire sa conception) sur la lecture et ses références connexes (littératie, lecture, texte, pratique de lecture, etc.), afin de montrer comment les trois mouvements décrits orientent le discours de l'enseignant face à celui du PISA.

Commençons donc l'analyse de ces mouvements en prenant comme première référence les propos des enseignants sur la conception de

lecture défendue par le PISA, développés en réponse aux questions 1.11 et 5.3 de l'entretien[1]. Les questions sont les suivantes :

> *1.11 Selon le PISA, la compréhension en lecture est définie comme « la capacité de l'individu à comprendre, utiliser et interpréter des textes écrits afin d'atteindre ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer activement à la société ». À votre avis, l'exercice Macondo illustre-t-il / manifeste-t-il cette définition ?*

> *5.3 En fonction de votre propre point de vue sur la compréhension de l'écrit et sur les pratiques de lecture des élèves à l'école et en dehors, que pensez-vous de la définition que donne le PISA de la compréhension : « la compréhension de l'écrit est définie comme la capacité de comprendre, d'utiliser et d'interpréter des textes écrits en vue de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société ».*

Le mouvement d'identification ou de proximité des discours des enseignants avec le discours du PISA sur la lecture : paraphrases et résonances interdiscursives

En observant les discours des enseignants, on peut constater que six enseignants sont clairement d'accord avec la conception de la lecture qui guide l'évaluation du PISA. Ceci est remarquable parce que les enseignants stipulent que leur approche de la lecture se reflète dans la structure didactique et théorique de l'unité « Macondo », à la fois dans la manière dont les questions sont construites et dans la manière d'évaluer les compétences d'interprétation du texte. De plus, ces enseignants précisent que le même type d'exercices est utilisé ou appliqué en classe, soit parce qu'ils les considèrent comme proches de ceux qu'ils pratiquent eux-mêmes ou parce qu'ils leur rappellent des pratiques scolaires habituelles, ou encore, parce qu'ils évoquent les exercices que l'on trouve dans les manuels.

De même, une telle proximité avec le discours du PISA s'observe quand les enseignants établissent un rapprochement avec ce qui est attendu de l'élève en termes de compétences en compréhension, et, plus encore, lorsqu'ils estiment que l'activité de lecture et les critères de correction établis par le Programme permettraient de proposer un

1 Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 3 du texte de présentation du dossier qui contient la version française du guide d'entretien utilisé dans ce travail.

scénario d'enseignement de la lecture dans le cadre de la scolarité obligatoire. Pour illustrer ce mouvement d'identification, nous avons extrait du corpus les passages suivants (nous traduisons, comme dans l'ensemble des extraits de l'article) :

> je pense que oui euh principalement parce que les trois questions si liées dans la… plus la quatrième... c'était exactement cela ainsi comment mettre l'élève comme comme agent, hein ? […] alors... je pense que cela répond parfaitement à ce... ce désir.

> [...] l'extrait ... je pense qu'il est très bien il n'y a aucune... critique... je pense que pour ce qui est demandé il n'en a pas besoin de plus, hein ? […] ainsi aussi aussi contextualisé... pour le type de question, tout va bien. (B02[2])

> il illustre à partir du moment où il est dans la question numéro quatre il donne… c'est l'élève l'élève qui donnera son avis, s'il est d'accord ou non, c'est lui qui doit donner à l'intérieur du texte sa vision du monde aussi. (B10)

> Ils sont très similaires avec mon travail sur la littérature […] durant pratiquement toute ma vie […] Cela ressemble beaucoup à cet exercice de lecture et d'interprétation […] Le texte et les questions liées au texte ne sont pas nécessairement liés à la grammaire du texte (B14)

Dans les extraits ci-dessus, nous pouvons voir, à partir des marques linguistiques, la construction d'une position discursive alignée sur les propositions du PISA en matière de lecture et de compréhension. On peut toutefois mieux saisir la position discursive dans laquelle ces enseignants s'inscrivent, en marquant une relation de familiarité avec le discours du Programme, à partir de répétitions qui ne sont exactement identiques au contenu lexical des questions de l'exercice, mais plutôt du sens de ce qui y est dit. Les enseignants réitèrent ainsi les propos du PISA, sur ce que ce Programme conçoit comme lecture, mais aussi sur la manière dont ils parlent de la lecture pratiquée en classe, de la manière dont ils travaillent avec cet objet et de ce qu'ils attendent des élèves impliqués dans cette pratique. C'est ce qu'on peut observer dans les extraits suivants :

> Quand on travaille la lecture, l'idée est que les élèves ne soient pas seulement des décodeurs, mais qu'ils comprennent qu'ils interprètent et qu'ils peuvent retenir rapporter à leur quotidien ce qu'ils ont compris en

2 Le code qui suit les extraits permet de distinguer chaque locuteur (la lettre B signifie Brésil et le chiffre qui suit indique l'ordre de réalisation de l'entretien concerné).

> lisant les textes. Je pense que c'est une définition très claire, très objective très intéressante. (B10)

> Je pense que cette définition est très bonne […] dans le sens où cela correspond à ce que nous voudrions aussi que nos élèves... aient la capacité de lire et de s'exprimer et de comprendre et de faire une lecture critique non seulement du texte mais de son environnement ... […] savoir lire le texte et extrapoler le texte. (B14)

Pour élargir cette comparaison, nous allons maintenant nous pencher sur les rapports de l'OCDE (2004, 2018), dans le but d'identifier la conception de la lecture qui y est formulée et la base théorico-conceptuelle dans laquelle elle s'inscrit. Et, à cette fin, observons particulièrement dans quelle mesure le déja-dit sur la lecture et la compréhension résonne dans le discours de ce Programme. Pour ce faire, observons précisément les propos qui constituent le passage intitulé « Définition de la compréhension de l'écrit » (OCDE, 2018, p. 55) :

> Les conceptions de la compréhension de l'écrit fondées sur les sciences cognitives mettent l'accent sur la nature interactive de la lecture des textes imprimés et la nature constructive de leur compréhension (Binkley et Linnakylä, 1997 ; Bruner, 1990 ; Dole et al., 1991) ; ceci est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de textes électroniques (Fastrez, 2001 ; Legros et Crinon, 2002 ; Leu, 2007 ; Reinking, 1994). Face au texte, le lecteur construit du sens en utilisant ses connaissances antérieures et une série d'indices liés au texte et à la situation, qui ont souvent une valeur sociale ou culturelle. Pour construire du sens, le lecteur utilise divers processus, compétences et stratégies qui lui permettent d'alimenter, de contrôler et de maintenir sa compréhension. On peut s'attendre à ce que ces processus et ces stratégies soient variables en fonction des contextes et des objectifs que poursuivent les lecteurs lorsqu'ils interagissent avec divers types de textes continus et non continus sur papier et, surtout, avec des textes multiples sur support électronique.

Et, encore,

> La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde. Dans l'enquête PISA, l'expression « compréhension de l'écrit » désigne l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées (OCDE, 2018, p.55)

Nous observons dans ces quelques lignes que le PISA définit son objet d'évaluation du point de vue de la cognition. Nous pouvons également voir que ses propos sur la notion de lecture sont la reprise de savoirs et de conceptions de la lecture, du lecteur et du texte, alignés sur des hypothèses théoriques et méthodologiques de théories cognitives qui régissent ce qui peut être dit sur ce savoir, comment le construire et l'aborder comme objet d'enseignement, d'apprentissage, et d'évaluation dans les pratiques scolaires et, sur cette base, dans un test tels que le propose ce Programme.

À la lumière de la théorie de l'AD, on peut dire que, bien que ces déjà-dits sur la lecture et la compréhension semblent formulés de façons diverses à la surface textuelle, que ce soit dans les propos des enseignants ou dans le PISA, ce sont des formulations d'énoncés inscrits dans une mémoire discursive d'un savoir sur la lecture lié à un réseau de sens, qui se répètent et s'endossent sous une forme selon laquelle la lecture relève du décodage et de la compétence à appréhender le sens du texte : *que les élèves ne soient pas seulement des décodeurs, nos élèves ... aient la capacité de lire et de s'exprimer comme le disent les enseignants cités plus haut.*

Sur ce point, et pour revenir à Pêcheux (1983), nous observons que le processus de reprise montre un mouvement d'identification du sujet qui l'énonce. Il occupe alors la place de l'enseignant, avec une position discursive inscrite dans cette formation discursive, et non pas dans une autre, marquée par des effets de l'interdiscours, c'est-à-dire d'une mémoire discursive, qui permet le rappel, la répétition de certaines conceptions, ce qui contribue à faire circuler les formulations précédentes (du déjà-dit).

Ainsi, bien que ces instances de production de sens - Enseignant et PISA - soient liées à des institutions différentes, respectivement l'école et un consortium d'entités publiques et privées, les deux discours ont tendance à s'aligner dans une même famille paraphrastique, produisant une même conception de la lecture, affectés par une même formation discursive qui fait référence aux modèles théoriques de lecture comme activité cognitive.

Pour Pêcheux et Fuchs (1990), ces reprises sont effectuées selon un régime de répétabilité à l'intérieur de certaines pratiques discursives. Dans le cas présent, la reprise de sens sur la lecture et le lecteur se mêle aux discours sur la lecture en classe, sur les objets de lecture qui sont

proposés par ces enseignants, sur les manuels, sur l'exercice du PISA et ses critères d'évaluation, et sur les injonctions de la sphère scolaire. Ainsi, il est nécessaire d'observer cette répétition et récupération comme un processus discursif qui peut inclure une forme d'identification avec un discours particulier, c'est-à-dire d'identification à un sens et non à un autre.

Pour conclure sur ce point, il est également important de dire que, dans ce cadre de réflexion, les résonances interdiscursives des deux discours sur la question de la lecture et de leurs pratiques nous montrent à quel point on retrouve dans ce Programme ce que l'école fait et pense à propos de ce savoir, bien que ce dernier semble souffrir de ce qu'on appelle un effet d'oubli (Pêcheux, 1988), quand le PISA ne cesse d'affirmer 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, 2018, p. 55)

Le mouvement de distanciation des discours des enseignants par rapport au discours du PISA sur la lecture : dissonances et tensions interdiscursives

Notre analyse a révélé que quatre enseignants interrogés adoptent une posture de questionnement important en ce qui concerne les propositions du PISA, laissant apparaitre dans leurs discours des indices d'une inscription dans une position discursive alignée sur un discours de/sur la lecture à distance de la conception de la compréhension et des manières de l'évaluer promues par le Programme. Cette posture peut être illustrée, dans une première approche de cette position, par les extraits suivants :

> Je pense que la conception est… erronée (B01)

> la conception de la lecture du PISA est en conflit avec mon point de vue sur la compréhension de l'écrit et les pratiques de lecture des élèves à l'école et en dehors d'elle (B16)

> l'exercice est irréaliste... et même contraire à certains principes théoriques concernant la lecture (B18)

> cette notion dit, dit, mais ne dit rien, je trouve la définition vide dans la composition structurelle de l'énoncé (B19)

Les expressions, *erronée*, *contraire*, *irréaliste* et *vide* nous permettent de visualiser la tension qui nourrit ces propos lorsque ces enseignants sont interrogés sur l'approche du PISA, et, dans le même sens, sur la conception de la lecture qui s'en dégage. Prenons d'autres extraits d'entretien pour observer comment ces enseignants, en prenant cette position dans leurs discours, se rapportent à d'autres savoirs sur la lecture auxquels ils disent s'identifier et qui les guident dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture en école :

> pour moi, cela s'observe dans le travail du processus de lecture afin que l'élève puisse dire ce processus de construction et qu'il puisse partager avec l'autre... parce que l'autre peut lui donner des indices [...] un extrait est insuffisant... si vous voulez travailler... la capacité [...] je pense que c'est quelque chose de plus large la capacité de l'élève de recourir à ce texte... un... ce texte n'est pas en mesure de le faire (B01)

> L'exercice du PISA n'a pas pour but d'analyser le processus, il est statique... [...] franchement, je pense que cela ne développe presque rien [...]. L'exercice, plus qu'un produit final, qu'un processus... si vous voulez comprendre la lecture dans ce sens, je pense que cet exercice ne le fait pas... même parce que cette capacité ne peut pas être mesurée en un moment unique et isolé (B18)

> Ce que j'appelle interprétation, c'est plus qu'identifier des informations explicites dans le texte mais c'est identifier ces informations dans le répertoire que possède cet élève... ce n'est pas un court-circuit non... mais c'est lui qui interagit […] délimite l'interprétation... et cette question quatre elle l'exige... c'est là... je pense que le guide s'effrite un peu ... (B19)

Comme on peut le constater, il y a une voix discordante qui se mêle à la voix du PISA, un mouvement de contre-identification des sujets avec le savoir et la conception de la lecture tels qu'ils apparaissent dans le cadre de ce Programme. Ce mouvement discursif, comme nous le dit Pêcheux (1997, p. 199), fonctionne, pour le sujet de l'énonciation, par le biais d'une prise de position, comme une manière d'interroger les savoirs d'un domaine de connaissance donné, en s'opposant à eux, ce qui peut impliquer une disqualification ou une contestation, voire une négation des déjà-dits à propos des savoirs disponibles dans le domaine en question.

Dans les propos de ces enseignants, cette contre-identification est mise en évidence, dans le fil de leurs discours, par des marques linguistiques de la négation, qui se présentent ainsi : *ce n'est pas X ou non X, mais c'est Y*. En d'autres termes, à travers ces arrangements syntaxiques, il n'est pas difficile de réaliser que, dans les énoncés ci-dessus, un jeu discursif qui met en confrontation les deux discours est mis en place. Parce que, comme le problématisent ces enseignants, la lecture, dans le cadre du PISA, est traitée comme un produit et non comme un processus, et que le lecteur est abordé comme celui qui va à la recherche d'informations explicites dans le texte et non celui qui travaille le sens, qui interagit avec le texte, l'utilisation d'extraits d'œuvres et la focalisation sur un simple ensemble déterminé de compétences et stratégies de lecture pour explorer le travail de compréhension d'un texte donné ne rendent pas compte des compétences et aptitudes requises dans et par la lecture, ni ne contrôlent son processus.

En dernière analyse, nous pourrions dire que nous sommes confrontés à un réseau de discours sur la lecture traversé par différents savoirs et conceptions qui entourent et constituent les positions discursives distinctes au sein d'une même formation discursive, la lecture. Dans le mouvement étudié, ce savoir se pare d'autres conceptions et pratiques, qui résonnent dans les discours de ces quatre enseignants de déjà-dits à propos de la lecture, récupérés dans l'interdiscours que balisent leurs discours sur leurs pratiques d'enseignement, liées à des affiliations théoriques et pédagogiques qui n'envisagent peut-être pas ce savoir d'un point de vue cognitif.

À ce stade de notre analyse, si l'on peut considérer comme forcé le questionnement qui apparait dans les propos des enseignants sur ce que le PISA entend par texte et sur la façon dont il l'évalue, il est donc intéressant de chercher à voir ce qui est dit dans les rapports de l'OCDE sur la question du texte et sur le contenu et les formes de l'évaluation de la compréhension en lecture. À cette fin, nous allons explorer des extraits très spécifiques du rapport publié en 2018 à propos de l'objet « Texte ».

Commençons par dire qu'à aucun moment, dans les rapports du PISA, on ne trouve une proposition claire de la notion de texte qui guide sa proposition d'évaluation de la lecture. Néanmoins, ce Programme aborde cet objet en s'appuyant sur une description générale des

éléments qui le composent dans son fonctionnement, son contenu et ses caractéristiques. Par ailleurs, il indique comment on doit l'entendre dans l'élaboration des unités ou des questions de l'évaluation. Voyons, d'abord, comment le texte est conçu dans et pour la proposition et l'organisation des questions :

> La lecture suppose un contenu à lire. Dans une évaluation, ce contenu – un ou plusieurs textes associés à une tâche particulière – doit être cohérent en soi. En d'autres termes, le texte doit être signifiant en tant que tel : le lecteur doit pouvoir en comprendre le sens sans autre élément à l'appui. S'il est tout à fait clair que les types de textes sont innombrables et que toute évaluation doit en inclure un vaste éventail, il est difficile de déterminer s'il existe une classification idéale des types de textes. (OCDE, 2018, p. 56)

Ce découpage témoigne d'une vision du texte qui mise sur son autonomie sémantique, son existence propre, en dehors du lecteur et de la situation d'énonciation. Dans cette conception du texte, la lecture est une activité qui prend le texte pour en extraire le sens. Dans cette perspective, la lecture suppose que, pour comprendre, chaque lecteur doive activer exactement les mêmes significations que porte le texte. Une telle vision du texte et de la lecture corrobore l'approche selon laquelle l'acte de lire est le même pour tous, dans toutes les cultures, où sont générés les mêmes effets de sens. En d'autres termes, il s'agit d'une vision du texte et de la lecture pensée du point de vue de l'universalité du sens, de la transparence du langage, de l'autonomie du lecteur, etc.

Soulignons un trait qui marque la conception du texte dans ce Programme : il consiste à aborder le terme *texte* en l'associant au *langage écrit*, une catégorisation qui incarne sans doute un malentendu conceptuel, dans la mesure où il empêche de penser la parole, un des modes d'énonciation de la langue, si ce n'est dans l'ordre du texte. C'est là que cette dernière et l'écriture prennent corps et vie, c'est-à-dire qu'elles s'actualisent. Une telle vision peut être identifiée dans l'extrait suivant :

> L'expression « textes écrits » désigne tous les textes cohérents dans lequel le langage est utilisé sous forme graphique, qu'ils soient imprimés ou électroniques. Le terme « texte » a été préféré au terme « information », employé dans plusieurs autres définitions de la lecture, car il est associé au langage écrit et renvoie plus directement à la lecture de textes « littéraires » ainsi que de textes d'information. (OCDE, 2018, p. 54)

Pour conclure, disons que des considérations relatives à la vision du texte dans le discours du PISA, même rapportées ici brièvement, ressort la conception du texte comme produit, achevé, fermé, qui attend que le lecteur vienne le découvrir.

Mouvement d'ambivalence dans les discours des enseignants face à celui du PISA : tensions interdiscursives et dispersions des sujets

Parmi les 19 enseignants interrogés, nous avons donc observé ceux qui s'alignent sur une position discursive d'identification avec les savoirs et les conceptions de la lecture défendus par le PISA et les pratiques scolaires et ceux qui s'inscrivent dans une position discursive de contre-identification avec celle du Programme. Outre ceux-ci, les discours de neuf autres enseignants nous permettent d'observer un entrelacement de voix avec des déclarations qui mettent en scène un discours réalisant un mouvement ambivalent : bien qu'ils démontrent une concordance avec le PISA en matière de lecture et de méthodes d'évaluation de la compréhension, ces enseignants remettent en question la validité et l'applicabilité de ces propositions au sein de l'école. C'est le cas des extraits suivants[3] :

> C'est une définition bien faite, excellente, mais malheureusement, nos élèves n'ont pas l'habitude de lire et ce qui leur rend difficile une bonne interprétation c'est malheureusement là où ils n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs (B03)

> Je pense que la définition est bonne, je ne sais pas si nécessairement les pratiques de lecture atteignent ce qui est proposé par la définition, et là il existe plusieurs raisons, qui ne sont pas seulement liées à la pratique des enseignants ni la qualité des élèves à l'école. Elle est liée à diverses relations sociales à des pratiques sociales qui interfèrent dans le processus d'enseignement apprentissage scolaire et la vie sociale. Donc, je pense que nous ne pouvons pas encore atteindre cette définition proposée, mais elle prend en compte ce que je considère important comme pratique de lecture... (B04)

3 Il convient de souligner que le choix de ces deux énoncés, dans l'ensemble de données représentant le mouvement d'ambivalence dans les discours, a été orienté par un critère d'ordre pratique dû à l'espace disponible dans cet article. Selon nous une telle procédure ne compromet pas l'analyse et les résultats auxquels nous sommes parvenus, car de tels énoncés, du point de vue de leur fonctionnement discursif, représentent la régularité du fait discursif à l'étude.

En reconstituant ces énoncés, nous pouvons mettre en évidence pour chacun d'eux un énoncé divisé (Courtine, 1999), dont la représentation, au niveau de l'intradiscours, c'est-à-dire, dans le fil du discours, peut être formalisée à travers des arrangements syntaxiques qui suivent :

ACCORD		INTERROGATION/DISSYMÉTRIE
X est excellent;	MAIS	X ne reflète pas les demandes de l'école ; Les élèves ne répondent pas à ce que X propose
X atteint son objectif	PEUT-ÊTRE	X devrait être plus clair dans l'approche du texte, être conscient de la dimension du processus de lecture des textes

Il est à noter que la manière dont les enseignants se positionnent par rapport au discours du PISA implique une tension entre deux positions discursives qui se produisent simultanément dans leurs discours. Du point de vue discursif, nous pouvons dire qu'il existe un je qui affirme explicitement adhérer à la définition de la lecture défendue par ce Programme et un autre je qui parle d'une position discursive en relation de confrontation avec la proposition du PISA et non pas exactement avec la notion de lecture qui y est promue.

Ainsi, on appréhende dans la mobilisation de ces positions discursives, deux manières de parler et de donner de sens à la lecture : l'une la prend comme un objet conceptuel, interpelé par une connaissance théorique d'une approche théorico-scientifique donnée, qui semble indiscutable, d'où une attitude d'accord ou d'identification avec ce qui se dit ; une autre la prend comme un objet pratiqué à l'école, impliquant des sujets et des connaissances (élèves, enseignants, écriture, texte et lecture). De ce fait, le discours de/sur la lecture qui interpelle l'enseignant est celui qui rappelle la lecture comme une expérience d'enseignement et d'apprentissage, circonscrite dans l'espace scolaire, sous les déterminations historiques, sociales et culturelles de cet espace. Ce discours, en se focalisant sur le résultat des élèves, dénonçant l'échec de l'école, cherche à disqualifier le discours de l'Autre – celui du PISA - dans la mesure où il le juge insuffisant compte tenu de la distance entre le domaine de compétences qu'engage la notion de lecture, les modalités d'évaluation de la lecture dans le PISA et le monde de l'école.

Résonne là avec une voix qui s'éloigne de celle du PISA, non pas exactement pour la nier, mais pour la mettre en doute, la rejeter, la confronter à ce qui se dit, se fait et se vit dans les pratiques discursives de lecture à l'école. Une voix inscrite dans la formation discursive du domaine du savoir sur la lecture, qui se met en relation avec ce savoir sous d'autres injonctions idéologiques et politiques. Cela nous amène à ce que Pêcheux (1988) a synthétisé comme la présence de positions discursives ambivalentes dans un discours qui comporte des prises de position-sujet divisées et hétérogènes, parce que traversées, au sein d'une même formation discursive, par des valeurs, des croyances, des connaissances et des conceptions en tension.

C'est là que réside l'ambivalence des propos et des positions de ces enseignants, qui, dans la mise à jour de leurs discours, se révèle un sujet fragmenté, hétérogène, dispersé.

Conclusion

Nous avons analysé 19 entretiens d'enseignants brésiliens et le discours du PISA par rapport aux conceptions de la lecture et de la compréhension de l'écrit manifestes dans les documents officiels du Programme. À cette fin, nous avons souligné les théories auxquelles ces enseignants s'associent, les points de vue sur la mise en œuvre de l'exercice de compréhension qu'ils élaborent dans leurs discours, ainsi que les positions discursives qu'ils évoquent lorsqu'ils réfléchissent à leurs propres pratiques pédagogiques par rapport aux recommandations du PISA.

Cette étude, centrée sur les propos de ces deux instances discursives, le PISA et 19 enseignants brésiliens, a montré à quel point les paroles de ces enseignants sont chargées de sens et de vérité, pouvant conforter tacitement des pratiques d'enseignement de la lecture qui ne sont pas liées à la conception véhiculée par les documents du PISA. Mais il a aussi été montré que des enseignants pouvaient avoir des positions discursives qui révèlent des connaissances en lecture conformes aux approches du PISA, en tant qu'activité cognitive, corroborant la notion selon laquelle la lecture fait partie de la capacité de décodage et de capture du sens du texte.

Enfin, l'analyse a révélé qu'il pouvait y avoir une discordance entre ce que préconisent les documents officiels et les conceptions/actions de certains enseignants. Il y a là peut-être une manière modeste de

soulever des questions vives relatives à l'éducation en général et aux pratiques pédagogiques en particulier. Les évaluations à grande échelle font partie de notre quotidien, d'où la nécessité d'y réfléchir et de comprendre davantage sur leurs origines et leurs conséquences car, sous le sceau de l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, c'est le travail de l'enseignant qui est constamment sujet à l'évaluation.

Références bibliographiques

ANDRÉ, T. C. & ARAÚJO, E. S. (2017). *O modelo de letramento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. Catalão – GO: Poíesis Pedagógica.

ASSIS, J. A. (2018). O PISA em questão: a premência de contrapalavras (Posfácio). In : BART, D., BERTRAND, D. *Pode-se levar a sério o PISA ? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BART, D. (2014). La littéracie dans PISA: entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale*. *Revue de recherches en éducation*, 53, p.111-120.

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

CARVALHO, L. M. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, vol. 11 n° 2, p.172-188.

CARVALHO, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do PISA. *Educação & Sociedade*, vol. 37, nº 136, p.669-683.

COURTINE, J-J. (1981). Analyse du discours politique : le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, n°62, pp. 9-128.

COURTINE. J-J. (1999). O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra-Luzzato, 1999, p. 15-22.

DIAS, B. F. B; MARIANO, S. H; CUNHA, R. M. (2017). Educação Básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, vol. 11, n° 4, pp. 1-26.

LOPES-ROSSI, M. A. G., PAULA, O. (2012). As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o

trabalho do professor de língua portuguesa., Florianópolis: *Fórum Linguístico*, vol. 9, n° 1, pp. 34-46.

OCDE (2004). *Cadre d'évaluation de PISA 2003 : Connaissances et compétences em mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. PISA : Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264019010-fr

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 : OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264190559-fr.

OCDE (2018). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes*. Paris : PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264297203-fr.

PÊCHEUX, M. (1975). *Les Vérités de la Palice*. Paris : Maspéro.

PÊCHEUX, M. (1983). Le discours: structure ou événement ? Dans MALDIDIER, D. (dir.), *L'inquiétude du discours*. Paris : Cendres.

PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso*. Campinas : Pontes.

PÊCHEUX, M. (1997). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C., (1990). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. Dans Gadet, F. ; Hak, T. (dir.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 163-252). Campinas: Editora da Unicamp.

PETTERSSON, D., POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. (2016). On the Use of Educational Numbers: Comparative Constructions of Hierarchies by Means of Large-Scale Assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177-202.

SILVA, M. A., PEREIRA, R. S. (2016) A educação fotografada pelo PISA e difundida pela OCDE. Dans CUNHA, C., SOUSA, J. V. de, SILVA, M. A. (dir.). *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. Belo Horizonte: Fino Traço.