Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -179 - 202

TEXTES, LECTURES ET LECTEURS : QUE RÉVÈLENT LES INTERPRÉTATIONS DE « MACONDO » DANS LE TEST DU PISA AU BRÉSIL ET EN FRANCE?

Eliane Geralda da Silva Fonseca,
Universidade do Estado de Minas Gerais,
Brésil
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes,
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,
Brésil
Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues,
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,
Brésil

RÉSUMÉ

La réflexion que cet article développe répond au besoin d'examiner les effets des connaissances socio-historiques et culturelles sur le processus d'interprétation, ainsi que de poser comme problème la notion de typologie textuelle adoptée par le Cadre d'évaluation de la lecture du PISA 2009 (OCDE, 2012). L'examen est réalisé à partir d'une activité de lecture, basée sur le texte « Macondo », qui fait partie du test du PISA 2009, à laquelle 15 élèves français et 10 élèves brésiliens de l'enseignement secondaire ont été soumis.

MOTS CLÉS

Lecture – PISA – Littératie – Conditions socio-historiques – Textes littéraires

ABSTRACT

The reflection that this article develops responds to the need to examine the effects of socio-historical and cultural knowledge on the interpretation process, as well as to pose as a problem the notion of textual typology adopted by the Reading Evaluation Framework of the PISA 2009 (OECD, 2012). The analysis develops from a reading activity, based on the text "Macondo", which is part of the PISA 2009 test, to which 15 French and 10 Brazilian secondary school students were submitted.

KEYWORDS

Reading – PISA – Literacy – Socio-historical conditions – Literary texts

Introduction

L'évaluation de la lecture - à l'école ou par les institutions - de textes littéraires, en particulier de fiction, présente des défis et des difficultés, compte tenu de leur nature esthétique et de leur texture complexe et multiforme, tissée par une diversité de dialogues multidisciplinaires et multiculturels (Morais & Guimarães, 2016). Sans nier l'importance de l'institution scolaire dans le développement et l'expansion de la littératie littéraire, on peut considérer que la manière de traiter la lecture du texte littéraire, le plus souvent, éloigne plus qu'elle ne rapproche les lecteurs d'œuvres de ce genre[1].

Cet article ne prétend pas examiner la place de la littérature à l'école ni le traitement réservé au texte littéraire dans les évaluations officielles à petite et à grande échelle. Sur ces points, nous renvoyons le lecteur à l'étude approfondie proposée par Bart et Daunay (2018), en plus des réflexions développées par Guimarães et Walty dans ce dossier.

En considérant qu'une partie des données du PISA sert à la recherche, alors que ce Programme est d'abord un instrument de planification des politiques publiques en vue d'améliorer les systèmes scolaires par des actions ciblées, que ce soit sur la formation des enseignants ou sur les difficultés des élèves qui peuvent être déterminantes pour l'augmentation des taux d'abandon et de redoublement (OCDE, 2011), l'étude que nous présentons vise à analyser, dans l'évaluation du PISA, des questions et autres énoncés qui portent sur la compréhension d'écrits relevant du genre littéraire.

Pour étayer notre étude, nous présentons tout d'abord quelques auteurs qui analysent les conceptions de la lecture et de la littératie sur lesquelles s'appuient les évaluations officielles à grande échelle, ainsi que les objectifs qui les guident. Nous discuterons ensuite des études traitant de la notion de littératie depuis les années 1990, cherchant à comprendre ce processus et ses conséquences pour les pratiques didactiques. Dans la même perspective seront traités les documents qui servent de base au PISA au Brésil et en France. Du point de vue de la lecture comme de la littératie, les questions concernant le texte de « Macondo » seront examinées, en tenant compte de ce que prévoit le

1 Concernant la lecture du genre littéraire, nous renvoyons à la discussion proposée par Morais et Guimarães (2016).

Cadre d'évaluation de la lecture du PISA 2009 (OCDE, 2012). Dans la section suivante, nous décrirons le contexte de la recherche, les sujets impliqués, ainsi que la perspective méthodologique qui a guidé l'analyse des réponses obtenues. Les réponses des élèves brésiliens et français seront examinées selon des théories permettant d'appréhender les effets des interactions des sujets avec les conditions énonciatives qui émanent du texte à interpréter, dans une situation d'évaluation. Dans les considérations finales, nous soulignons la nécessité d'examiner les effets, sur les processus de compréhension de la lecture, des conditions de réalisation de l'évaluation - rôles et lieux sociaux assumés par les sujets (évaluateurs et évalués), ainsi que le fonctionnement des textes en situation de test.

Le PISA: fonctions et intentions

Les évaluations internationales à grande échelle ont donné lieu à des recherches visant à discuter, de manière générale, les implications de telles évaluations sur le contenu traité, la représentativité des résultats obtenus par les élèves, des problèmes d'ordre politique, ou encore des questions concernant l'utilisation de la mesure pour établir un diagnostic comparable.

Dans cette section, nous présentons des recherches, effectuées au Brésil, publiées dans des articles disponibles sur Internet entre 2001 et 2018. Nous avons trouvé sept articles (A1[2]) dans les domaines de l'éducation et un article (B1) dans le domaine de la linguistique axés sur les conceptions de la littératie sous-jacentes aux documents d'orientation des examens du PISA au Brésil et en France. Deux de ces articles problématisent l'évaluation à grande échelle comme l'un des nouveaux instruments de contrôle de la société contemporaine. Selon Carvalho (2016), les plans transnationaux sont des « usines à agenda » de l'éducation internationale au nom d'un « savoir d'expert ». En ce qui concerne l'influence des évaluations internationales sur la politique éducative des pays, signalons le travail de Villani et Oliveira (2018), qui traite de la manière dont les systèmes éducatifs actuels sont soumis à

2 Les revues scientifiques brésiliennes sont classées en catégories (A1, A2, B1...) par le CNPq (Conseil National de Développement Scientifique et Technologique) selon les critères d'évaluation adoptés dans le Qualis-Revues.

des programmes d'évaluation standardisée et, au Brésil, à l'Indice de développement de l'éducation de base (IDEB).

Cette discussion corrobore la théorisation de Santos (2000), dans laquelle le sociologue distingue le projet de la modernité en deux formes de connaissance : la connaissance-régulation et la connaissance-émancipation. Les extrêmes de la première forme sont le chaos - l'ignorance - et l'ordre - la connaissance. Pour la seconde : le colonialisme - l'ignorance - et la solidarité – la connaissance. Le pilier de la connaissance-régulation est constitué par l'État, le marché et la communauté, dans la convergence entre la modernité et le capitalisme, dont la logique chevauche le marché avec l'État et la communauté. Ce chevauchement produit l'imposition d'une rationalité cognitive-instrumentale sur les autres formes de rationalité et l'imposition du principe de régulation du marché sur les deux autres principes : État et communauté.

L'un des articles sur le PISA (Soares & Nascimento, 2012) analyse les capacités cognitives prédites dans le test en tant qu'indicateurs mesurables du développement de « l'intelligence » des élèves brésiliens, soulignant l'évolution des compétences et du score moyen brésilien.

Dans la même perspective argumentative, deux articles publiés au Brésil établissent une certaine « équivalence » entre les résultats du PISA et des réalités éducatives telles que le redoublement et l'indiscipline dans différents contextes scolaires. Comme toute comparaison, le PISA risque d'annuler les différences en laissant les inégalités sociales de côté en faveur des principes de la Théorie des réponses aux items, tout en plaçant les résultats sur la même échelle de compétences pour chaque domaine - Lecture, Mathématiques et Sciences - en les attribuant aux effets de l'école brésilienne. Il est intéressant d'observer que, bien que Soares et Candian (2001) confirment la validité de la mesure, ils finissent par « souligner » dans les conclusions de leur article que les différences sont « généralement associées à [...] l'augmentation des inégalités induites par la société » (Soares & Candian, 2001, p. 178[3]) ce qui, à notre avis, interroge les analyses comparatives.

3 Comme c'est le cas ici, de nombreuses citations sont traduites par nos soins dans la suite de l'article : nous ne le précisons pas systématiquement pour ne pas alourdir la lecture.

Deux autres recherches dont les bases théoriques reposent sur la théorie de la littératie et des genres discursifs, établissent une comparaison entre les évaluations de SAEB[4] /Prova Brasil avec celle du PISA concernant les compétences en lecture et en écriture des élèves brésiliens. La première présente comme résultat l'importance du test du PISA pour la connaissance des exigences de cet instrument et du SAEB pour « soutenir l'enseignant pour des pratiques de lecture plus efficaces en classe, basées sur des hypothèses théoriques liées au concept bakhtinien de genre discursif et à une conception sociocognitive de la lecture » (Lopes-Rossi & Paula, 2012, p. 34).

En se concentrant sur le même objet d'étude, Bonamino, Coscarelli et Franco (2002) analysent les conceptions de la littératie qui servent de base à l'élaboration des tests de langue portugaise du SAEB de 1999 et de lecture au PISA 2000, montrant que le SAEB se préoccupe plus du « résultat de l'action d'enseigner ou d'apprendre à lire et à écrire », tandis que le PISA vérifie « les compétences liées à la littératie dans sa dimension sociale » (Bonamino, Coscarelli & Franco 2002, p. 110).

La conviction que l'évaluation du PISA est efficace pour orienter les systèmes politiques et éducatifs des pays participants, afin de les amener à comprendre les raisons du faible niveau du résultat affiché par les élèves évalués et la nécessité de prendre des mesures efficaces pour le combattre est manifestée par l'OCDE elle-même dans ses documents (OCDE, 2011, p. 6). Nous y apprenons également qu'une relation directe est établie entre les résultats du PISA et la « réalité » éducative des pays.

Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur les conceptions théoriques de la littératie dans le PISA.

Conceptions de la littératie dans le PISA

Nous allons décrire dans cette partie des études développées au cours des dernières décennies sur la littératie dans des contextes de recherche au Brésil et en France, afin d'examiner la conception de la lecture sous-jacente aux documents qui servent de cadre au PISA ou qui présentent les résultats de cette évaluation au Brésil et en France.

4 Système d'évaluation de l'éducation de base : évaluation nationale propre au système scolaire brésilien.

Dans ce contexte, il convient de souligner que, depuis son apparition au Brésil au milieu des années 80, le terme *littératie* suscite de nombreuses discussions et provoque de nombreuses interprétations parmi les spécialistes de l'éducation et de la linguistique appliquée, cherchant à mieux comprendre l'impact de l'écriture et ses utilisations dans la société.

Dans les années 1990, Kleiman définissait la littératie « comme un ensemble de pratiques sociales qui utilisent l'écriture comme un système symbolique et comme une technologie dans des contextes spécifiques à des fins spécifiques » (1995, p. 19). Au Brésil, les Paramètres nationaux des programmes de la langue portugaise incorporaient des conceptions sur la littératie qui ont commencé à marquer le discours officiel. Le document définit la littératie comme « le produit de la participation à des pratiques sociales qui utilisent l'écriture comme système symbolique et technologique » (Brasil, 1998, p. 19).

Après plus d'une décennie d'études, Soares (2003) a repris l'évolution des concepts d'alphabétisation et de littératie. Elle souligne que, dans le cadre brésilien, il y a eu un mouvement mettant l'accent sur les pratiques de littératie et de *désinvention* du terme *alphabétisation* qui exigea des investissements pour la récupération de la spécificité de l'alphabétisation dans ses multiples facettes, ainsi que son intégration dans le processus de littératie (Soares, 2003).

Dans le cas spécifique de l'analyse développée ici, l'objectif est d'analyser le résultat des élèves brésiliens et français concernant la lecture et l'écriture considérées comme des processus sociaux, selon une conception de la littératie « en tant que pratiques et évènements liés à l'utilisation, à la fonction et à l'impact social de l'écriture » (Kleiman, 1998, p. 181).

En guise de comparaison, dans le tableau suivant, nous transcrivons les conceptions de la littératie qui oriente deux des documents qui sont à la base de l'évaluation du PISA, au Brésil et en France :

Tableau 1: Concepts de littératie

« Littératie en lecture » (INEP, 2012, p. 21)	***« Compréhension de l'écrit » (OCDE, 2011, p. 13)***
« La *littératie en lecture* consiste à comprendre, à utiliser des textes écrits, à réfléchir et à dialoguer avec eux afin d'atteindre des objectifs personnels, de développer des connaissances, de développer le potentiel individuel et de participer activement à la société. »	« Son approche novatrice basée sur la notion de "littératie", qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes. »

Il convient de noter que, dans les deux documents, la capacité de lecture est envisagée de manière globale, bien que, dans le texte brésilien, l'accent soit mis sur les textes écrits et non sur la communication au sens large. De même, l'utilisation de l'expression « compréhension de l'écrit » prévaut sur le terme « littératie » dans les documents français (OCDE, 2011, 2012).

Au début du chapitre 4 (INEP, 2016, p. 92), l'objectif de l'évaluation est présenté en ces termes : « Dans ce chapitre, il est question de fournir des informations sur l'évaluation de ce domaine cognitif [...] », ce qui semble révéler que l'approche de la lecture privilégiée par l'instrument est soutenue par la psycholinguistique et la linguistique cognitive, comme nous l'avons déjà indiqué, la lecture étant considérée comme une activité cognitive. Les références utilisées tout au long de l'article corroborent cette interprétation : on peut lire dans INEP (2016, p. 92) que « les théories cognitives de la littératie en lecture mettent l'accent sur la nature interactive de la lecture et sur la nature constructive de la compréhension, sur un support imprimé (Binkley & Linnakylä, 1997; Bruner, 1990 ; Dole *et al*., 1991) ».

Soulignons que la définition de la lecture présentée par le document, sans prendre en compte les aspects socioculturels sous-jacents à la notion de littératie en lecture, comme le montre le tableau 1, finit par contredire le concept de littératie, en ne priorisant que la dimension cognitive de la lecture, sans tenir compte du fait que cette dimension est constituée par des expériences socioculturelles.

En optant pour le terme « littératie en lecture », le document valide l'interprétation que nous avons proposée précédemment, en soulignant que ce terme englobe la « large variété de compétences cognitives, notamment le décodage de base, la connaissance des mots, de la grammaire, des structures et des caractéristiques linguistiques et textuelles les plus complètes et la connaissance du monde » (INEP, 2016, p. 92).

En poursuivant sur le thème, cette « contradiction » semble exiger une explication de la part des auteurs : « Il est clair que chaque acte de lecture exige une certaine réflexion basée sur des informations externes au texte » (INEP, 2016, p. 93). De notre point de vue, l'expression « une certaine réflexion » renvoie à une conception de la lecture qui correspond à la notion de littératie en lecture proposée par le document, mais qui ne dialogue pas avec le concept de littératie prenant en compte les biais socioculturels.

Il existe également, dans la partie destinée à la lecture, une vision discutable de la conception du texte qui est articulée à la notion d'écriture et d'écriture littéraire : « le terme "textes" a été choisi en raison de son association avec le langage écrit et de sa connotation avec la lecture littéraire et sa concentration sur l'information » (INEP, 2016, p. 93). Le texte est donc compris comme un texte écrit et comme modalité écrite de la langue.

Du point de vue des résultats obtenus à partir d'évaluations internationales, telles que celle du PISA, Marin et Morin (2015) soulignent la nécessité d'élargir le concept de littératie vers des indicateurs qui peuvent montrer non seulement le caractère unique des résultats de lecture de la part des élèves mais aussi des facteurs intrinsèques aux « inégalités sociales et aux modalités de leur régulation, en lien étroit avec la question de l'équité et de la différenciation » (Marin & Morin, 2015, p. 3).

En ce sens, la notion de littératie est souvent soumise à un modèle de culture dominante, dans lequel elle est étroitement liée aux connaissances disciplinaires scolaires. Soares (2004) attire l'attention sur l'émergence du terme *illettrés*, en France, pour désigner les jeunes et adultes, « qui révèlent une maitrise précaire des compétences en lecture et en écriture, rendant difficile leur insertion dans le monde social et dans le monde du travail » (Soares, 2004, p. 6).

L'auteure se concentre, dans la définition de la littératie, sur

> le développement des compétences permettant de lire et d'écrire correctement et efficacement dans les différentes situations personnelles, sociales et scolaires dans lesquelles on a besoin ou envie de lire ou d'écrire différents genres et types de textes, sur différents supports, à des fins différentes, en interaction avec différents interlocuteurs, pour différentes fonctions. (Soares, 2014, p. 180)

Il nous revient, dans les réflexions que nous proposons dans les sections suivantes, de discuter des capacités requises pour l'évènement de lecture proposé par le PISA, pour répondre aux questions sur « Macondo », extrait de l'œuvre *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Márquez.

« Macondo » : la lecture en situation de test

En considérant qu'une proposition d'évaluation, à petite ou à grande échelle, est guidée par les valeurs attribuées par certaines communautés à l'écriture et à la lecture et, donc, à partir de représentations des utilisations de l'écriture par des groupes jouissant d'un plus grand prestige social, l'analyse des réponses de dix élèves brésiliens et de dix élèves français sur les questions proposées reposera sur le Cadre de référence de l'évaluation de la lecture (INEP, 2012), qui présente les critères pour évaluer la littératie en lecture dans le PISA.

Ce document considère comme composantes du *Domaine de lecture*: a) *Situation* (contexte); b) *Textes*; c) *Aspects*. En ce qui concerne la *Situation* ou le *contexte*, le Cadre présente quatre types de situation de lecture: a) *personnelle*, b) *publique*, c) *éducative*, d) *professionnelle*. Le texte de « Macondo » est qualifié de *personnel* car il s'agit d'un texte fictif, ayant un auteur qui « sert les intérêts des individus, intellectuellement et concrètement » (INEP, 2009, p. 26). Il convient de noter que, dans le spectre de ces intérêts, deux dimensions seulement sont envisagées - intellectuelle et pratique - sans tenir compte des autres, de nature interactive et esthétique, par exemple.

Dans le test du PISA, le texte « Macondo » est introduit sans consigne préalable, bien qu'il soit fourni avec une source (*Cent ans de solitude*, Gabriel Garcia Márquez), comme le montre l'annexe 2 de la présentation du dossier. Les informations contextuelles précèdent les

questions et peuvent contribuer à situer le texte dans l'univers littéraire et orienter la compréhension en lecture:

> Le texte de la page ci-contre est extrait d'un roman. Dans cette partie du récit, on vient d'introduire le chemin de fer et l'électricité dans la petite ville imaginaire de Macondo, et d'ouvrir le premier cinéma. Référez-vous à ce texte afin de répondre aux questions suivantes.

Visant à couvrir une diversité typologique, le Cadre de référence (INEP, 2009, p. 22) définit *les textes* en se basant sur les catégories *support* (numérique, imprimé), *environnement* (classification appliquée exclusivement aux textes en format numérique : environnements non modifiables par le lecteur ou modifiables – comme sur les sites interactifs et collaboratifs), les *formats* (continus, non continus, combinés, multiples) et les *types* : a) *descriptif*, b) *narratif*, c) *descriptif*, d) *argumentatif*, e) *prescriptif* ou *injonctif*, e) *interactif*.

Le Cadre du PISA (INEP, 2012, p. 24) désigne par *aspects* « les stratégies mentales, les buts ou les approches que le lecteur utilise pour interagir avec le(s) texte(s) » qui consistent à : a) *localiser et récupérer* des informations, b) *intégrer et interpréter*, c) *réfléchir et analyser* et, enfin, d) un aspect *complexe*, dont les stratégies ajustent et dépendent des trois précédentes, comme cela se produit, par exemple, dans certains textes de l'environnement numérique qui nécessitent des opérations plus complexes, donnant ainsi au lecteur plus de liberté d'action.

Observons que, dans cette catégorisation, il n'y a aucune référence aux genres (discursif ou textuel), sans tenir compte des multiples possibilités de lecture qui ne sont pas liées aux types, moyens, formats ou environnements, mais aux conditions de production de réalités discursives. Celles-ci ne sont pas nécessairement liées au contexte immédiat, mais à une notion élargie de contexte qui implique non seulement les règles du langage, mais aussi leur matérialité linguistique et historique, donc à la « mémoire discursive, dans laquelle intervient l'idéologie, l'inconscient, l'oubli, la faille, l'incompréhension » (Orlandi, 2015, p. 62-63).

Au-delà d'une conception de la lecture liée à la catégorie *environnement*, comme le souligne le Cadre du PISA (INEP, 2009, p. 22), en remarquant que « les lecteurs numériques tracent un chemin différent dans les textes numériques », nous nous concentrerons dans l'analyse du test sur les parcours interprétatifs qui peuvent révéler des

stratégies de construction de sens par les élèves, prenant en compte des dimensions de nature sociale et culturelle, insérant beaucoup plus la « matérialité historique du langage » dans laquelle s'inscrit la relation du texte avec l'extériorité (Orlandi, 2015, p. 66).

Compte tenu des paramètres proposés par le Cadre de référence, le texte « Macondo », présenté en version imprimée (source originale), est qualifié de personnel, ayant un auteur. C'est un texte continu, de par son organisation en paragraphes, même s'il s'agit d'un fragment du chapitre d'un roman. En ce qui concerne les types, « Macondo » s'inscrit dans le type narratif, une catégorisation qui réduit et appauvrit l'analyse du genre romanesque, compte tenu de la plurivocalité émanant non seulement du dialogue entre les discours et les personnages, mais aussi entre les formations sociales et idéologiques, rendant également le roman pluri-typologique. Du fait que ce soit un genre de discours hérité de la tradition épique, Bakhtin (2015) met en évidence cette hétérodiscursivité du roman qui se traduit par le jeu de plusieurs éléments lexicaux et syntaxiques différenciés:

> Le langage littéraire lui-même - parlé et écrit -, étant unique non seulement pour ses traits linguistiques abstraits, mais également pour les formes d'assimilation de ces éléments abstraits, est stratifié et hétérodiscursif dans son aspect sémantique-matériel concret et expressif (Bakhtin, 2015, p. 63).

Il faut considérer que cette hétérogénéité formelle et thématique du roman, les « stratégies mentales, buts ou approches » que le lecteur doit mobiliser pour interagir avec le(s) texte(s), telles que prévu par le document (INEP, 2009, p. 24) ne peuvent pas se limiter à des mécanismes de localisation et de récupération d'informations, ni d'intégration et d'interprétation, mais touchent à des réflexions et analyses en fonction des propres conditions de production et de compréhension de la lecture, ce dont devrait tenir compte la situation même du test qui caractérise le PISA. La complexité de l'évènement de lecture qui se fait en situation d'évaluation finit par exiger l'agencement d'autres stratégies déterminées par les exigences de l'évènement lui-même (indépendamment du fait qu'elles soient numériques ou non), ce qui restreint réellement la liberté d'action du lecteur, appauvrissant les possibilités de lecture.

Parcours de lecture dans « Macondo »: réflexion sur les réponses des élèves

Comme expliqué dans le texte introductif de ce dossier, cette recherche sur la lecture dans l'évaluation du PISA s'intéresse plus particulièrement à l'unité « Macondo », qui fait partie de l'évaluation de la compréhension du PISA 2009.

Au Brésil et en France, l'instrument a été soumis à des élèves de collèges et lycées publics et privés de différentes régions. La plupart des élèves ont été choisis parce qu'ils appartiennent à la même tranche d'âge que celle prévue par l'OCDE, soit 15 ans. Le plus souvent, la personne chargée de l'administration de l'activité aux élèves était l'enseignant de langue portugaise ou française. Parmi l'ensemble des travaux d'élèves recueillis, les réponses de 10 élèves en France (sur les 15 travaux d'élèves soumis aux correcteurs) et 10 au Brésil[5] ont été sélectionnées.

Compte tenu de notre objectif d'analyser les mouvements interprétatifs des lecteurs de « Macondo » et de la conception discursive et socio-interactionniste sur laquelle repose notre approche, l'analyse descriptive et qualitative a pris en considération des pistes d'ordre linguistique-textuel montrant des parcours de construction de sens et des positions des lecteurs face au texte. Les réponses aux questions, ouvertes ou fermées, ont permis d'accéder à l'ensemble des savoirs mises en œuvre par les jeunes lecteurs, en situation d'évaluation.

Analysons maintenant les réponses que nous avons sélectionnées à la question 1 : « Dans les films, quel est l'élément qui a mis en colère les gens de Macondo ? »

Pour répondre à cette question ouverte, le lecteur peut, au moyen d'un processus d'identification, localiser l'information contenue dans le texte (cf. l'annexe 1 du texte de présentation) : « Ils furent indignés par les vivantes images... » ; « qu'ils avaient assez de leurs propres peines pour aller encore pleurer sur les malheurs d'êtres imaginaires ». Il est également possible de répondre à cette question à partir d'inférences. Dans ce cas, l'interprétation se base sur des stratégies linguistiques-textuelles de nature métonymique et synesthésique présentes dans le texte, mais validées par l'expérience du lecteur spectateur de films, au

5 Pour assurer l'anonymat des participants, chaque élève a été identifié avec un code. Les réponses analysées sont celles des élèves C1, C3, C4, C5, C8, C9, C10, C11, C12 et C15 (lycéens en France) B1, B2, D1, D2, FA1, GO1, I3, I4, M1 et V1 (enseignement secondaire au Brésil).

cinéma : « à contempler les pâles ampoules alimentées par le groupe électrogène » ; « l'obsédant teufteuf duquel on ne s'habitua qu'à la longue ».

Pour construire cette interprétation, il faut déduire qu'il s'agit d'images liées à la projection du film et au fonctionnement du projecteur. L'explication du comportement des personnages doit être liée à la connaissance des œuvres de fiction ainsi qu'à l'expérience cinématographique, tous deux de nature socioculturelle.

Examinons quelques réponses d'élèves à cette question 1:

> « La caractéristique qu'un personnage mourrait dans un film et dans l'autre il apparaissait vivant de nouveau et transformé en un autre personnage » (V1)
>
> « Le fait qu'un personnage soit mort dans un film (faisant pleurer tout le monde), et qu'il apparaisse vivant dans un autre cependant dans une autre interprétation, puisque les deux personnages ont été joués par le même acteur. » (I3)
>
> « Le fait qu'un personnage mort et enterré dans certains films qui du coup font pleurer les gens réapparaissent dans un autre film bien vivant et jouant un autre rôle » (C1)
>
> « C'est la mort d'un personnage qui a mis en colère les gens de Macondo car le personnage reparut vivant dans le film suivant. » (C12)

Selon les instructions de correction du PISA (INEP, 2009 ; voir annexe 3 de l'introduction au dossier thématique), les quatre réponses seraient évaluées avec un crédit complet (code 2), car elles mettent en évidence la compréhension des lecteurs en reconnaissant le caractère fictif des films, dans lequel différents personnages pouvaient être interprétés par un même acteur.

Dans *Pode-se levar a sério o PISA*, Bart et Daunay (2018, p. 133) attirent l'attention sur la traduction/formulation de l'énoncé : en français, « Dans les films, quel est l'**élément** qui a mis en colère les gens de Macondo ? Et en portugais: « Que **característica** dos filmes causou indignação no povo de Macondo ? » Les auteurs s'interrogent sur l'utilisation du mot *élément* qui n'équivaut pas à *características* en portugais, ce qui pourrait conduire à des pistes d'interprétation différentes.

Dans les réponses données à la question, on observe que, pour certains lecteurs, cette connaissance pragmatique peut entraver les activités d'interprétation, en raison de la nécessité d'intégrer des connaissances liées à une dimension locale, d'ordre linguistico-textuelle, et l'autre de nature globale. Il est possible que l'approche de la lecture sous-jacente à la question soit guidée par une conception de lecture en tant qu'activité cognitive-textuelle, détachée d'une dimension social-discursive, comme nous l'avons montré dans la section précédente. Par exemple, un crédit partiel (code 1) serait attribué à une réponse comme la suivante:

> « Chacun a payé sa place au cinéma pour ensuite découvrir que tout n'était que de l'illusion et qu'ils avaient été trompés. Mais ils ne comprenaient pas qu'il s'agissait d'une fiction. » (B1)

Il convient de noter que B1, à l'instar d'autres élèves, a également commenté la notion de fraude ou de tromperie, soulignant l'incapacité des spectateurs causée par la méconnaissance du fonctionnement d'une œuvre de fiction.

Analysons la réponse donnée par D1:

> « Le fait d'être de la fiction, et d'être une chose inédite, nombreux sont ceux qui pensaient que c'était une "affaire de gitans", outre le fait de montrer plusieurs scènes et différents personnages, cela rendait tout le monde confus. » (D1)

Dans la réponse de D1, il faut aller au-delà de la « vérité » fictive pour comprendre ce qui n'a pas été dit ou ce qui semble avoir été réduit au silence, en se basant sur l'expression « affaire de gitans ». Tiré du roman, le passage ne prend pas en compte la construction référentielle des « gitans » en tant qu'individus ayant apporté des inventions au village, abordée par le narrateur quelques paragraphes plus tôt. L'élève brésilien manifeste probablement ici ses représentations fondées sur des croyances et des valeurs de son groupe, dont l'idée négative sur la communauté gitane peut avoir guidé sa compréhension de lecture, démontrant ainsi qu'une tâche de lecture implique des connaissances culturelles et pas seulement une connaissance linguistique-textuelle.

Passons aux mouvements de compréhension de lecture entrainés par la question 3 :

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

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

B. Ils n'avaient pas les moyens de payer le prix des billets.

C. Ils préféraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.

D. Ils cherchaient à s'impliquer émotionnellement, mais ils ont trouvé les films ennuyeux, peu convaincants et de mauvaise qualité.

Poursuivant le mouvement interprétatif entamé dans la question précédente, le lecteur doit rechercher une motivation pour les actes des habitants de Macondo, en les rapportant à d'autres raisons, mentionnées dans les arguments présents dans le texte (« Ils furent indignés... » ; « ne put supporter cette inqualifiable moquerie » ; « beaucoup estimèrent qu'ils avaient été victimes d'une nouvelle et spectaculaire affaire de gitans[6] »).

Afin de répondre à cette question fermée, l'activité inférentielle doit s'appuyer sur une information présente dans le texte : « qu'ils choisirent de ne plus se rendre au cinéma, considérant qu'ils avaient assez de leurs propres peines pour aller encore pleurer sur les malheurs d'êtres imaginaires ». La question, qui vise à discerner les raisons possibles de l'attitude des habitants de Macondo, semble partir du principe de la transparence linguistique, ignorant totalement les dimensions culturelles et esthétiques de l'objet littéraire, qui va au-delà de toute tentative de soumettre le sens à des aspects simplement factuels.

Il convient de noter que la réponse considérée comme correcte (C « Ils préféraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle ») par le guide de correction (INEP, 2009), va au-delà des informations contenues dans le passage final du texte, établissant que la décision de ne pas retourner au cinéma découlerait d'une nécessité de préserver les émotions.

Dans les questions posées sur « Macondo », s'observe la confusion décrite par Bart et Daunay (2018, p. 159) entre le « monde du texte et du métatexte, entre un récit de fiction et un commentaire réel » c'est-à-dire traiter des personnages, des actions, des époques et des espaces du récit de fiction comme s'ils étaient une transposition du « réel ».

6 Concernant le sens attribué au mot « gitans », dans le récit de Márquez, cf. Bart et Daunay (2018, p. 175).

La résolution de la question est soumise à d'autres stratégies qui découlent des expériences antérieures des lecteurs, notamment l'expérience culturelle avec le cinéma ou le théâtre. Ainsi, selon la grille des critères d'évaluation des items, il semble pertinent de prendre en compte la dimension socio-historique et culturelle des mouvements révélés par les élèves-lecteurs, afin de ne pas courir le risque de valoriser des réponses erratiques, au cas par cas, basées sur une stratégie d'élimination de modalités, ce qui est incompatible avec une conception interactionniste et sociodiscursive de la lecture.

Selon le guide de correction, la moitié des élèves brésiliens de notre échantillon trouve la bonne réponse. Mais quels parcours d'interprétation a suivi l'autre moitié ? Trois élèves ont choisi la réponse D, soulignant un manque d'intérêt des spectateurs pour les films. Le mode de textualisation de l'énoncé peut avoir déclenché le choix de ces trois répondants. Quant à l'option A, choisie par deux élèves, elle peut avoir été favorisée par l'accent mis dans la question sur l'expression circonstancielle (« À la fin du passage... ») : cela peut avoir induit la réponse (« […] les films étaient réalistes et déprimants ») au regard du passage final de l'extrait : « pleurer sur les malheurs d'êtres imaginaires. » (cf. l'annexe à la présentation du dossier). Un mouvement interprétatif similaire peut expliquer les choix des deux élèves français qui ont choisi l'alternative (A).

Avant d'expliquer les résultats « médiocres » de plusieurs élèves « en compréhension de l'écrit » par le désintérêt, le manque de plaisir à lire ou par la structure familiale et/ou le milieu socioéconomique défavorisé, comme dans OCDE (2011), il serait plus approprié et juste d'étudier la manière dont les questions d'interprétation sont formulées et leurs répercussions sur les processus de lecture des élèves, soumis au test.

Examinons la question 4 de « Macondo ».

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

A. Des fantômes.

B. Des inventions de champ de foire.

C. Des personnages des films.

D. Des acteurs.

Comme dans le processus de construction du sens rencontré dans les questions 1 et 3, le lecteur doit activer des connaissances liées à l'expérience des textes fictifs, en plus d'investir l'interprétation du syntagme (« êtres imaginaires ») en le rapportant aux référents précédemment mentionnés, bien que cela produise une ambigüité avec le texte dans la version portugaise : parfois désigné comme *personnage* (« um personagem que morria » « un personnage mort »), parfois comme *acteurs* (« desventuras dos atores » ; « mésaventures des acteurs »).

Cette ambigüité ne se produit pas dans la traduction de l'espagnol vers le français, dans laquelle la cohésion terminologique (« personnage mort et enterré » et « mésaventures des personnages ») est préservée. Le choix des élèves brésiliens (30%) pour l'alternative (D), plutôt que l'alternative correcte (C), marquée par 40% des élèves, peut s'expliquer par la confluence sémantique résultant de la similitude pragmatique qui se produit entre *personnages et acteurs*.

De plus, dans le processus interprétatif, le lecteur doit s'appuyer sur l'activation d'inférences globales, ancrées dans un *cadre* probablement construit sur les connaissances liées au cinéma, dans notre culture (cf. les métonymies déjà citées dans l'analyse de la question 1, en plus des référents tels que « inventions », « projetait », « personnage », « film », « public », « payait deux centavos », « acteurs », « sièges », « cinéma »). Notons que le référent *cinéma* apparait à la fin du paragraphe, offrant au lecteur la possibilité d'établir une connexion référentielle lui permettant de construire les sens demandés par la question. Dans ce cas, l'élaboration de l'item semble être guidée non seulement par la notion de lecture liée à des stratégies de localiser et de récupérer des informations dans le texte, mais par une conception qui considère l'interaction du lecteur avec la réalité du monde fictif, en tenant compte du fonctionnement du discours par rapport à ses déterminations historico-sociales et idéologiques.

Passons à l'analyse de certaines des réponses à la question 5 :

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

La question demande la clarification d'un positionnement et l'explication d'un point de vue par rapport à une réalité fictive. En ce sens, l'argumentation est ici une activité discursive visant à convaincre des lecteurs et/ou des publics de l'acceptabilité d'un point de vue, par le biais de stratégies qui exposent, justifient et/ou réfutent une certaine attitude, même s'il s'agit d'un « réel fictionnel ».

Du point de vue dialogique, l'argumentation est une action sur l'autre. Par conséquent, les capacités du sujet lecteur et du producteur de textes sont liées, et cela ratifie l'idée selon laquelle l'homme devient sujet par la relation qu'il établit avec l'autre, relation qui se construit à travers le langage (Bakhtin, 2015). L'exercice d'argumentation permet de répondre à quelque chose, de polémiquer avec d'autres énoncés, se matérialisant comme « le lien dans la chaine ininterrompue de discours verbaux » (Volóchinov, 2017, p. 184).

Sur les 10 lecteurs brésiliens, six ont exprimé leur désaccord concernant le « jugement des gens de Macondo », en présentant des arguments, à l'appui de leur propre thèse:

> « Quand vous suivez un film vous devez retenir tout ce qui est bon et oublier tout ce qui est inutile, ainsi personne ne souffre pour des drames irréels. » (V1)

> « Les habitants de Macondo manifestent leur indignation contre ce qui est le principal objectif du cinéma, celui de nous amener à ne pas nous préoccuper avec tous nos problèmes quotidiens et d'essayer de nous distraire avec des histoires fantastiques. » (I3)

Les raisons invoquées pour ne pas être d'accord avec l'attitude des habitants de Macondo reposent sur l'argument selon lequel le travail de fiction ne peut être lu comme une expérience « réelle », comme le souligne l'un des élèves brésiliens : « Les drames représentés dans les films sont juste une relecture de la réalité de certaines personnes » (M1)

En outre, quatre élèves français ont exprimé leur désaccord avec l'attitude du peuple de Macondo et ont avancé des arguments similaires :

> « Puisque ce ne sont que des films certes ils auraient pu être surpris quand on leur a expliqué que le cinéma n'était qu'une machine à illusions. » (C12)

La deuxième partie de la question déclenche une autre attitude discursive, l'explication, comme dans l'extrait souligné tiré de la

réponse de M1: « Le jugement de la population de Macondo, à mon avis en tant que citoyen du XXIe siècle, n'était pas correct, *car parfois les drames représentés dans les films ne sont qu'une relecture de la réalité*. ». Le sujet construit sa position argumentative en justifiant et en confrontant ses propres raisons avec celles de la population de Macondo.

Il est intéressant de noter qu'indépendamment de ceux qui étaient d'accord ou non avec les réactions des habitants de Macondo à l'égard du cinéma, certains ont utilisé des arguments imprégnés d'un rapport à l'altérité, tentant de comprendre les raisons qui ont pu amener les gens à agir comment ils ont agi :

> « Les habitants de Macondo ne savent pas que les personnages et les films ne sont pas réels et ils finissent par en souffrir. » (V1)

> « Ils n'y sont pas habitués contrairement à moi qui connais tout ça depuis mon plus jeune âge donc nous n'avons pas forcément les mêmes réactions et avis. » (C1)

À travers ces réponses, on peut appréhender les manifestations de solidarité et de compréhension de l'attitude de l'autre: « Personnellement j'aime beaucoup les films dramatiques mais peut-être qu'eux n'aiment pas ça car ils pleurent déjà assez dans leur propre vie (d'après le texte). » (C4).

Considérée comme une activité interactive, la lecture, en particulier la lecture du texte littéraire, implique d'aller au-delà de l'extraction d'informations d'un texte ou comme une simple attribution de sens par un lecteur compétent. La question 5, ouverte, bien qu'orientée selon des exemples d'activités scolaires autour de textes fictifs, semble rompre avec ce qui est prévu sous l'angle des *aspects* définis par le Cadre de référence de l'évaluation (OCDE, 2012) et que nous avons présenté dans la section 3 de cet article. L'évènement de lecture construit par « Macondo » a permis de constater le processus d'interaction avec l'/les autre(s) – le/les personnage(s) dont l'émotion est apportée à l'expérience du lecteur à travers la confrontation et/ou l'identification.

Dans cette question 5, l'accord ou non avec l'attitude de l'autre semble moins importante. Le plus important serait la condition énonciative établie par la question ouverte elle-même, qui permet au lecteur - même dans une situation de test - d'interagir avec l'autre par le langage. Considérant que le mot est orienté vers l'interlocuteur, il existe un

« horizon social typique et stable vers lequel est orientée la création idéologie du groupe social et de l'époque à laquelle nous appartenons ; c'est-à-dire, pour un contemporain de notre littérature, de notre science, de notre morale, de nos lois » (Volóchinov, 2017, p. 205).

Ce mouvement « réactif » rappelle la nature polyphonique de toute argumentation, et en particulier la réalité dialogique entre un point de vue affirmatif et un point de vue négatif, c'est-à-dire entre un argument et son contre-argument. Bien qu'il permette une ouverture à l'opinion personnelle de l'élève (subjectivité) et à l'exercice argumentatif sur un fait/une attitude (altérité), la tâche de lecture propre au test risque de n'aboutir qu'à une brève description de faits non argumentatifs, contrariant l'activité attendue d'explicitation d'une thèse, d'un point de vue. En ce sens, le caractère bilatéral du mot se reconstruit, une fois qu'« il est déterminé à la fois par celui dont il procède et par celui à qui il s'adresse » (Volóchinov, 2017, p. 205).

La comparaison requise dans l'énoncé de la question 5 implique deux références : l'attitude personnelle-affective et le contexte social. Ni les codes pour évaluer, ni les explications fournies par les documents (INEP, 2011) ne couvrent les possibilités du parcours argumentatif à définir par le lecteur (point de vue + argument + conclusion). Les indications qu'ils offrent ne contiennent qu'un moment de l'univers argumentatif, généralement précédé d'une affirmation ou d'une négation. En aucun cas, ces déclarations et négations ne peuvent être considérées comme des points de vue, ce qu'elles sont, en fait. En plus de supposer que la plupart des jeunes de 15 ans ont une expérience du cinéma (OCDE, 2012, p. 47), le document manifeste le traitement erroné de deux réalités, tout en négligeant les compétences linguistiques et textuelles démontrées par les élèves, ce qui questionne la cohérence de l'instrument.

En guise de conclusion

Notre démarche a considéré, dans un premier temps, les travaux de recherche en éducation et en linguistique qui attirent l'attention sur le poids de l'État sur l'éducation ou interrogent la validité des évaluations et statistiques pour orienter les politiques publiques des pays participants.

Ensuite, nous avons examiné les points de vue relatifs à la littératie qui sous-tendent les documents de référence des tests du PISA, ainsi que les questions d'interprétation de « Macondo ». En confrontant ces matériaux, nous avons identifié une contradiction dans la compréhension du concept de lecture, matérialisée dans la distance entre ce que les documents de cadrage et les rapports sur les résultats du PISA annoncent et les orientations données aux évaluateurs par le guide de corrections. En effet, le guide manifeste une conception de la lecture privilégiant la dimension cognitive, à travers des stratégies de localisation et de récupération d'informations, proches d'une conception de la lecture comme décodage. En fait, comme nous l'avons déjà souligné, dans les études sur la littératie, l'aspect cognitif de la lecture est davantage socioculturel que psychologique.

Les analyses débouchent sur les conclusions suivantes: le Cadre de référence (INEP, 2009, p. 24) se limite à la description des mécanismes de localisation et de récupération d'informations contenues dans l'extrait de « Macondo », en ignorant : i) les conditions de production et de compréhension de la lecture elles-mêmes ; ii) les conditions socio-historiques de construction du sens ; iii) les positions énonciatives établies dans la situation de test ; iv) les modes de circulation des genres et les réalités discursives qu'ils construisent et v) les expériences socioculturelles des sujets.

Face à ces considérations, il convient de s'interroger sur la validité d'une évaluation qui, fondée sur des paramètres généralisants et détachés des conditions sociohistoriques, cherche à imposer « une rationalité cognitive-instrumentale » (Santos, 2000), sans savoir que chaque pays doit construire, de manière autonome, ses instruments d'évaluation non nécessairement liés aux systèmes de production des économies mondialisantes, marqués par des discours soumis à la logique du marché, où la rentabilité ne laisse pas de place à une vision de « connaissance-émancipation », construite par un sujet capable de (ré)agir par le langage et ses diverses pratiques sociales.

Références bibliographiques

BAKHTIN, Mikhail. (2015). *Teoria do romance I*. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Editora 34.

BART, Daniel, & DAUNAY, Bertrand. (2018). *Pode-se levar a sério o PISA? – o tratamento literário em uma avaliação internacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla, & FRANCO, Creso. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, 23(81), 91-113, acessible sur: http://www.cedes.unicamp.br.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria – De Educação Fundamental.

CARVALHO, Luís Miguel. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educ. Soc.*, vol. 37 n° 136, 669-683.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*. Brasil : Itens liberados de leitura, acessible sur: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Programa Internacional de Avaliação PISA: Resultados Nacionais PISA 2009*. Brasília, disponible sur: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana.

KLEIMAN, Angela B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Dans A. B. Kleiman (Dir.). *Os significados do*

letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. Dans R. Rojo (Dir.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* (pp. 173-203). Campinas: Mercado de Letras.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia, & PAULA, Orlando de. (2012). *Fórum Linguístico*, Florianópolis, 9, 34-46, en ligne: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34.

MARIN, Brigitte, & MORIN, Marie-France. (2015). Présentation. Litéracies scolaires. *Le français aujourd'hui*, n° 190, pp. 3-8.

MORAIS, Márcia Marques de, & GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. (2016). Ler ou não ser: eis a questão da literatura na educação básica. In A. R. Oliveira, J.A. Assis & R. B. J. Guimarães (Dir.). *Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior: pesquisa, formação e atuação de professores* (pp. 225-242). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas.

OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009: les clés de la réussite des établissements d'enseignement - ressources, politiques et pratiques*, *4*. Paris : PISA, Éditions OCDE, en ligne: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264091573-fr.pdf?expires=1564408631&id=id&accname=guest&checksum=E375DECFD2D220D90B967E264F0B5836.

OCDE. (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009: les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques clés et en sciences*. PISA, Éditions OCDE.

ORLANDI, Eni P. (2015). Dispositivo de análise. In *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

SANTOS, Boaventura de S. (2000). *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

SOARES, José Francisco, & CANDIAN, Juliana Frizzoni. (2011). O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, [S.l.], 2 (4), 163-181, en ligne: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1522.

SOARES, Magda. Letramento. (2014). In I. C. A. S. Frade, M. G. C. G. Val & M. G. C. Bregunci (Dir.). *Glossário Ceale de termos de*

alfabetização, leitura e escrita para educadores (pp. 229-231). Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, en ligne: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento.

SOARES, Magda. (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n° 16, 9-17.

SOARES, Magda. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ*., n° 25, 5-17.

SOARES, Sergei S. D. & NASCIMENTO, Paulo A. M. (2012). Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (145), 68-87, en ligne: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/06.pdf.

VILLANI, Marialuisa & OLIVEIRA, Dalila A. (2018). Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, 43 (4), 1343-1362, en ligne: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893.

VOLÓCHINOV, Valentin. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo (Trad.). São Paulo: Ed. 34.