

La métalepse du lecteur dans le métatexte du PISA

Bertrand Daunay

Résumé

L'objet de cet article est l'analyse d'un phénomène banal mais troublant : la confusion que l'énonciation d'un métatexte portant sur un texte fictionnel crée entre le (monde du) texte et le (monde du) métatexte, entre (énoncé) fictif et (commentaire) réel. Cette confusion énonciative réalise une transgression de même nature que celle qu'opère la *métalepse narrative*, mais c'est le lecteur qui, dans son commentaire, en est le responsable : c'est pourquoi l'on peut parler d'une métalepse du lecteur. Cette métalepse du lecteur est ici analysée dans un métatexte scolaire bien particulier celui du PISA, dont sont analysées, de manière critique, les unités concernant des textes littéraires.

Mots-clés

Compréhension, Détextualité, Évaluation, Fiction et réalité, Métalepse du lecteur, Métatexte, PISA, Texte littéraire

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur

Bertrand Daunay, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, bertrand.daunay@univ-lille3.fr

La métalepse du lecteur dans le métatexte du PISA

Bertrand Daunay

Introduction

Quel est l'élément qui a mis en colère les gens de Macondo ?

Comment l'avare a-t-il obtenu un lingot d'or ?

Comment Rivière se sent-il dans son travail ?

Telles sont quelques-unes des questions auxquelles devaient répondre les élèves subissant le test du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2009¹. De telles questions ressortissent au genre scolaire des questions posées sur des textes littéraires fictifs pour en évaluer la compréhension par les élèves, genre auquel sacrifie volontiers le PISA, qui se fond dans la banalité, voire la naturalité du questionnement scolaire.

Pourtant, derrière l'évidence apparente de ces questions, transparait, à y bien y regarder, une certaine étrangeté ; elles engendrent toutes, en effet, une sorte de confusion entre le monde du texte et celui du métatexte, entre un récit fictif et un commentaire réel : *les gens de Macondo*, *l'avare*, *Rivière*, personnages de fiction, deviennent des entités susceptibles d'un discours non fictif, qui peut parfois même utiliser un temps du passé, comme contemporain de celui de la fiction ; autrement dit, le texte et le métatexte sont pour ainsi dire confondus, fondus l'un dans l'autre.

Il me semble que cette (con)fusion du texte et du métatexte réalise une transgression de même nature que celle qu'opère la *métalepse narrative*, décrite par Gérard Genette, qui consiste à briser la « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte » (Genette, 1972, p. 245) ; c'est le cas quand un auteur *feint* d'intervenir dans son récit (l'exemple typique étant *Jacques le fataliste* de Diderot²) ou de faire agir un personnage sur le réel (comme dans *Continuité des Parques* de Cortázar³).

Si la métalepse narrative permet à l'auteur (ou au narrateur) de feindre de briser la frontière de l'extradiégétique et du diégétique, pour reprendre les termes de Genette, c'est une figure parallèle qui est à l'œuvre quand un lecteur feint une même transgression des frontières : je propose d'appeler *métalepse du lecteur* cette figure par laquelle le lecteur, dans le métatexte qui en dit la lecture, confond le réel et le fictif, ou plus exactement le feint, en faisant comme s'il était réellement possible se demander, en dehors de la fiction, *ce qui a mis en colère les gens de Macondo, comment l'avare a obtenu un lingot d'or ou comment Rivière se sent dans son travail*.

Cette manière de faire, aussi troublante que banale, est propre à la plupart des commentaires et a fait l'objet ailleurs de descriptions diverses⁴, mais il vaut la peine, si l'on adopte un point de vue didactique, d'examiner plus spécifiquement comment le métatexte scolaire réalise cette figure de la métalepse du lecteur. Sans doute peut-on y observer des effets plus problématiques qu'en d'autres contextes métatextuels, comme je l'avais montré naguère, dans une étude de 1993 sur les questions de compréhension à l'examen

¹ Dernière année où la compréhension de l'écrit était le domaine majeur d'évaluation du PISA. À chaque cycle (triennal) du PISA, le domaine majeur change : en 2012, c'était les mathématiques ; en 2015, les sciences. Une remarque de style : si je parle du PISA et non pas de PISA, c'est que je rétablis l'usage d'origine, qui n'oubliait pas que « PISA » est un acronyme, dont la première lettre renvoie à *programme*.

² Citons avec Genette (*ibid.*, p. 244), qui le présente comme exemplaire d'une métalepse de l'auteur, ce passage où l'auteur s'adresse au lecteur : « Si cela vous fait plaisir, remettons la paysanne en croupe derrière son conducteur, laissons-les aller et revenons à nos deux voyageurs. »

³ Pour être au plus près de l'« inventeur » de la figure de la métalepse, j'emprunte là encore à Genette (*ibid.*) l'exemple de ce récit d'un homme assassiné par un personnage du roman qu'il lit.

⁴ Pour une mise au point récente, cf. Daunay (à paraître).

terminal du secondaire inférieur en France (le « brevet des collèges »)⁵, où je cherchais à décrire *le fonctionnement et la fonction d'un type spécifique de métatexte* (tels étaient les termes du sous-titre de l'article).

Je me propose de revenir ici sur les problèmes particulier que pose la métalepse du lecteur dans le métatexte scolaire, en m'intéressant à un sous-genre spécifique, le métatexte que l'on peut trouver dans les tests du PISA fondés sur un texte littéraire⁶ : mes exemples seront pris dans les différentes formes du discours métatextuel du PISA concernant des textes littéraires, qu'il s'agisse des questions de compréhension posées, des commentaires des exercices, des réponses des élèves – effectives ou envisagées par le PISA. J'exploiterai ce corpus pour décrire quelques-unes des modalités de la métalepse du lecteur ou, plus exactement, des *facteurs* de métalepse, classés en quelques grands ensembles – lesquels constituent les parties de cet article.

Le choix de construire le métatexte du PISA comme corpus d'analyse, qui inscrit ce présent article dans le prolongement de travaux récents menés avec Daniel Bart⁷, se justifie précisément de la prétention que peut avoir ce programme, jusque dans son évaluation de la compréhension de textes littéraires, à œuvrer dans le *réel*, lequel se révèle en fait une pure fiction⁸, qui se moule sans difficulté dans les fictions données à lire aux élèves : et l'on verra que le métatexte du PISA use de la figure de la métalepse du lecteur comme d'un outil pour une *invention* du réel. De fait, l'un des paradoxes du discours du PISA est que cette revendication du réel, qui fonde sa revendication d'originalité par rapport à l'école, est justement ce qui le rapproche le plus des fonctionnements de l'école, notamment en matière d'appréhension du texte littéraire, le PISA s'inscrivant parfaitement, malgré ses dénégations, dans la très ancienne tradition scolaire des questions de compréhension et plus généralement du métatexte scolaire.

Le choix d'un corpus qui ressemble, à bien des égards, à une collection de blagues⁹, explique que mon projet de décrire les facteurs de métalepse du lecteur d'une manière générale et neutre, se double de la volonté de montrer, de façon spécifique et critique, quelques-uns des effets pervers de cette figure qui peuvent s'observer dans le discours du PISA.

1. L'épaisseur des personnages de fiction

Repartons de l'exemple qui ouvrait cet article, extrait de *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Márquez, où sont racontées les tribulations des habitants d'un village imaginaire nommé Macondo, le passage choisi par le PISA racontant leurs réactions quand ils voient reparaitre dans un film un personnage mort dans un film précédent :

Dans les films, quel est l'élément qui a mis en colère les gens de Macondo ? [Ma-Q]

Une telle question donne aux « gens de Macondo », personnages de fiction, un statut d'objet de discours dans la réalité. Cette figure de la métalepse du lecteur est banale et ne prête pas réellement à confusion (autre qu'énonciative), dans la mesure où c'est la seule manière de parler de façon non formelle des actions fictives narrées dans le texte (c'est ce qui fait que, dans mon propre texte, je multiplie des métalepses de ce type, y compris au début de cette partie).

Mais cela a quelques incidences dans le discours métatextuel, quand précisément la confusion est entretenue entre le fictif et le réel, entre le texte et le métatexte. C'est le cas lorsque le PISA glose sur les aventures des personnages et prétend, le plus sérieusement possible, faire dire aux élèves « la raison pour laquelle les personnages finissent par se comporter comme ils le font » (Ma-C), supposant une intention à ces

⁵ Cet article a fait l'objet de reprises dans deux ouvrages parus une dizaine d'années plus tard (2002a ; 2002b). Je parlais alors de *détextualité* ; voir Daunay (à paraître) pour une explication de ma proposition de changer de terminologie.

⁶ Mon corpus se veut exhaustif, puisqu'il réunit l'ensemble des unités du PISA dont l'objet est la compréhension d'un texte littéraire, en tout cas ceux qui ont été publiés par le PISA au moment de la rédaction de cet article (où les éventuels nouveaux textes littéraires utilisés en 2015 ne sont pas encore connus). On trouvera en annexe le corpus et le codage des citations qui en sont issues.

⁷ Bart & Daunay, 2015 ; 2016a ; 2016b ; 2016c. Je voudrais ici remercier Daniel Bart de ses relectures attentives des versions successives de ce texte, qui m'ont grandement aidé à sa réécriture.

⁸ Sur la question de la construction du réel dans le discours du PISA, outre les travaux menés en commun avec Daniel Bart, cités à l'instant, je renvoie aux articles que ce dernier a rédigés en nom propre, qui me semblent décisifs pour comprendre la logique discursive du PISA sur cette question : Bart (2014 ; 2015).

⁹ Je renvoie aux *Blagues à PISA* (Bart & Daunay, 2016c).

personnages et, surtout, le moyen, de les dévoiler dans le métatexte, en prenant des indices du texte, saisi dans sa littéralité. C'est cette logique qui explique cette question, à propos d'une réplique d'un personnage dans une scène de théâtre : « Que veut-elle dire par là ? » (Am-Q). Dans une autre unité, le PISA demande aux élèves, à propos de « la femme » (personnage sans nom d'une nouvelle), ce qu'« elle veut dire » (Ca-Q), en vertu du fait que « le lecteur doit inférer une signification psychologique » des éléments du texte, ce qui amène à dire qu'« une seule interprétation est cohérente avec la séquence psychologique du récit » (Ca-C). Évidemment, cette psychologie de bon aloi ne cadre pas avec une analyse un peu serrée du texte et la « bonne » réponse suggérée par le guide de correction pourrait bien ne pas l'être¹⁰...

L'épaisseur psychologique des personnages ainsi construite peut se doubler d'une épaisseur sociologique, quand le PISA écrit, encore à propos des « gens de Macondo » :

Afin d'obtenir un crédit complet pour cet item, il est nécessaire de se distancer du texte et de reconnaître la difficulté qu'éprouvent ces simples villageois à appréhender la différence entre fiction et réalité. [Ma-C]

Le PISA identifie donc dans ce passage de « simples villageois » et les comportements qui sont censés leur correspondre... Il va sans dire que cette psychologie et cette sociologie spontanées sont plutôt de simples projections idéologiques, fondées sur une interprétation parfaitement contestable de ce passage.

On le voit, pour reprendre les mots de Françoise Lavocat (2016, p. 347), « la question du statut des personnages et celle de la différence entre réalité et fiction sont donc étroitement liées ». Par la lecture *métaleptique* qu'il donne à voir dans les questions posées et dans les justifications données aux réponses attendues, Le PISA gomme ici la différence entre réalité et fiction, comme s'il sacrifiait aux théories abolissant les distinctions entre personnages fictifs et personnes réelles, dont Lavocat (*ibid.*, p. 360) montre les présupposés :

Elles reposent sur l'idée que les lecteurs procèdent aux mêmes inférences, font de la même façon appel à leur expériences sociales pour appréhender une personne réelle et fictionnelle ; mais la présence d'une mémoire intertextuelle qui interviendrait de façon spécifique dans la saisie d'un personnage n'est jamais envisagée.

Cela limite un peu, soit dit en passant, le crédit que l'on peut accorder à l'évaluation de la « compréhension » que visent les tests du PISA¹¹...

2. Le « réel » et le réel : mises en abyme

Cette abolition métaleptique de la frontière entre réel et fictif est d'autant plus paradoxale PISA que le test d'évaluation fondé sur « Macondo » a précisément comme objectif, entre autres, de vérifier si (comme nos « simples villageois » finalement) les élèves « ont confondu la fiction et la réalité » (Ma-C) ! Mais, comme en miroir, c'est finalement le PISA qui, par ses métalepses, interroge cette confusion dans son propre métatexte...

À cet égard, peut-être n'est-ce pas un hasard que ce texte mette en jeu une mise en abyme (il y est question de personnages fictifs regardant des films où sont racontées les aventures de personnages fictifs) ; cela amène le PISA à parler de « vie réelle » à propos des personnages fictifs de Macondo :

Ils préféreraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle. [Ma-R]

La *vie réelle*¹² est évidemment la vie dans l'histoire fictive, *fictivement* présentée comme *réelle* par rapport aux fictions des films projetés : cette métalepse ordinaire est réalisée par tout lecteur ou de tout spectateur qui raconte un film ou qui donne son avis sur les événements narrés. Cette façon de parler ordinaire prend cependant un tour particulier dans le métatexte du PISA, puisque la mise en abyme amène à une collusion, non marquée dans le propos, entre deux réels, celui de notre monde ou celui représenté dans la fiction – ce qui ne manque pas d'être troublant dans un discours qui, précisément, fait tant de cas du *réel*... En effet, la « vie réelle » est ce qui fonde la réflexion du PISA sur l'évaluation de la littérature des élèves : il n'est pas banal de parler aussi de « vie réelle » à propos des personnages de Macondo.

¹⁰ Sur cette unité et les problèmes que posent les questions posées comme les corrections suggérées, voir Robin, 2002.

¹¹ Ce que montrait déjà très bien Daniel Bain en 2003, dès le premier cycle du PISA.

¹² Ailleurs, il est question de « personnes RÉELLES » (les majuscules sont du PISA) pour parler du monde des personnages de la fiction, par opposition aux personnages des films qu'ils regardent (Ma-C). On verra plus loin que « “monde réel” » peut être mis entre guillemets (Th-C).

Je voudrais m'arrêter plus longuement sur une autre mise en abyme, à propos d'une pièce de théâtre : on y verra une métalepse peu ordinaire, qui tient à une interprétation discutable du texte. Voici une question posée aux élèves sur ce texte :

Que faisaient les personnages de la pièce **juste avant** que le rideau ne se lève ?¹³ [Th-Q]

Le PISA reconnaît la difficulté de cette question et la commente ainsi¹⁴ :

Les élèves doivent prendre garde à la distinction entre les personnages et les acteurs. La question se rapporte à ce que faisaient les personnages (et non les acteurs) « juste avant que le rideau ne se lève ». Elle peut prêter à confusion, car elle demande aux élèves d'identifier un passage du « monde réel », la scène d'un théâtre avec un rideau, au monde imaginaire de Turai, Gál et Ádám, qui se trouvaient dans la salle à manger où ils ont diné juste avant d'entrer dans le salon (l'extrait de la pièce de théâtre). [Th-C]

La mise entre guillemets du « réel » du monde n'empêche pas le PISA de se perdre dans les niveaux textuels. En effet, les trois personnages ouvrent la scène par un discours sur le théâtre ; un de ces personnages dit alors (je souligne en gras ce qui me semble intéressant pour notre propos) :

Crois-moi, ce n'est pas chose facile de bien commencer une pièce. C'est un des problèmes les plus ardues de la mise en scène. Présenter ses personnages rapidement. Prenons l'exemple de cette scène-ci, avec **nous trois. Trois gentlemen en smoking**. Imaginons qu'ils n'entrent pas dans le salon de ce somptueux château, mais qu'ils entrent en scène juste au moment où la pièce commence. Ils devraient bavarder de toutes sortes de sujets sans intérêt, avant qu'on ne puisse en déduire qui nous sommes. Ne serait-il pas beaucoup plus facile de commencer par **nous** lever et **nous** présenter ? Il se lève. Bonsoir. **Nous** sommes tous les trois des invités en ce château. **Nous** venons de quitter la salle à manger où **nous** avons fait un excellent dîner et bu deux bouteilles de champagne. [Th-T]

L'information qu'il fallait trouver pour répondre à la question posée serait, pour le PISA, contenue dans la dernière phrase (dont la copie d'une partie pouvait faire office de la réponse à la question posée, est-il précisé dans le guide de correction). Le problème est que ce sont des personnages au second degré, inventés dans le discours du personnage de premier degré, qui sont concernés par cette phrase ! L'indice le plus sûr est dans la construction du jeu entre *nous* et *ils* dans le discours même du personnage¹⁵. Ce ne sont donc pas les personnages de la pièce mais des personnages inventés par les personnages de la pièce qui ont « fait un excellent dîner »...

Le PISA opère une double métalepse : en parlant des personnages comme d'entités qui peuvent faire l'objet d'un discours dans la vie réelle, ce qui est banal, mais aussi en écrasant les deux niveaux de représentation que mettait en scène la mise en abyme, ce qui est plus curieux. Car il y a au moins trois et non deux niveaux de « réel », qui concernent les relations entre trois instances :

- acteurs-spectateurs (relation qui relève du même ordre de réalité que la relation auteur-lecteur) ;
- personnages de la pièce (qui dialoguent entre eux *comme s'ils* étaient réels) ;
- personnages inventés par les précédents (ces *ils* à qui est donnée le pouvoir de l'illusion du réel dès qu'ils disent *nous*).

Autrement dit, si la métalepse du lecteur ne dit évidemment pas que le PISA confond réel et fiction, même si la figure en donne l'impression, la confusion est totale dans la métalepse qui s'opère quand les niveaux emboîtés de la narration ne sont pas démêlés¹⁶. Cela ne manque pas de sel, quand le PISA précise que cette question « permet d'évaluer la capacité des élèves à faire la distinction entre le monde réel et la fiction »...

Ce gout marqué du PISA pour la mise en abyme¹⁷ me semble sonner comme un acte manqué : car à son tour, en inscrivant la fiction dans le discours réel, il réalise la même métalepse que celle qui est mise en scène par le texte, où est prêtée aux personnages une confusion entre la réalité et la fiction théâtrale.

¹³ Le soulignement en gras est du PISA.

¹⁴ Notons que Felouzis et Charmillot (2012, p. 27 sq.) citent ce passage dans leur *Que sais-je* sur le PISA, sans signaler le problème qu'il pose.

¹⁵ Compte non tenu du *il* de la didascalie.

¹⁶ Un autre exemple peut d'observer dans « Macondo », quand sont confondus les « êtres imaginaires » que sont les personnages des films et les « vivantes images » que sont les films (Ma-C).

¹⁷ On peut en observer dans trois des 7 textes littéraires de mon corpus : outre « Macondo » et « Le théâtre avant tout », on peut citer « Le cadeau », où la dimension onirique suscite un doute sur l'effectivité des événements narrés (voir à ce sujet les remarques de Robin, 2002).

3. Une comparaison entre fiction et réalité du lecteur

La confusion entre réalité et fiction qui se manifeste dans les exercices du PISA consiste en l'écrasement de deux réels, celui du texte et celui du lecteur. C'est du reste ce qui rend possible, comme on l'a vu, de prêter une épaisseur psychologique ou sociologique aux personnages, puisqu'ils sont censés nous ressembler... Cette perception d'une ressemblance entre réalité et fiction, qui est assurément un moteur de la lecture et de la compréhension d'un texte de fiction, peut prendre des tours assez curieux, quand on ne se méfie pas de la génération spontanée du discours métatextuel.

C'est le cas lorsque le PISA demande aux élèves de se comparer aux personnages fictifs. Ainsi, la tâche « la plus facile » concernant la nouvelle « Le cadeau »

demande aux élèves de faire des comparaisons et d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte en se basant sur leurs expériences et leurs attitudes personnelles. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent faire le rapprochement entre le comportement d'un personnage de l'histoire et leurs valeurs personnelles, en s'appuyant sur leur conception de la compassion et de la cruauté et en utilisant des éléments d'information contenus dans le texte. [Ca-C]

La facilité tient au fait de parler des événements fictifs comme s'ils étaient réels : jeu ordinaire de tout métatexte, qui rend possible cette métalepse du lecteur pour pouvoir parler du monde fictif. Mais ce jeu métaleptique est ici possible à la condition d'en rester au niveau des faits, en oubliant que la construction textuelle rend parfois indécidable pour le lecteur la nature de ces faits.

C'est ce qui, dans un tel cas, fait sortir la métalepse du lecteur de son simple statut de *façon de parler* et la rend problématique : en effet, demandant aux élèves si « la femme » (personnage principal anonyme de la nouvelle) est « cruelle » ou « compatissante » (Ca-Q), le PISA attend des élèves, à titre de « réponse typique » : « parce qu'elle était sur le point de tirer sur le puma » et « parce qu'elle a finalement nourri le puma » (Ca-R). Il n'y aurait rien à dire à cette manière de parler, qui consiste en une métalepse ordinaire (introduisant dans l'énonciation métatextuelle des éléments de l'énonciation narrative), si précisément elle ne dévoilait ses propres effets : car il se trouve que ces faits sont, dans le contexte fantastique du texte, l'objet d'une hésitation – et pourraient bien ne pas avoir eu lieu dans la « réalité » mais dans le rêve du personnage. Ce que dit cet oubli est précisément que le travail de compréhension de ce texte, comme de tous les textes (littéraires ou non, du reste) n'est pas que la collusion de faits (fictifs ou réels) mais celle de points de vue, contrairement à la visée de s'en tenir à la littéralité, qui caractérise le PISA, au prix parfois de contresens.

Et c'est précisément parce qu'il néglige la diversité des points de vue que le PISA peut penser qu'il existe un réel uniforme pour tous, que les « gens de Macondo » sont de « simples villageois » et qu'il est possible de comparer leur rapport au cinéma et celui des élèves de quinze ans testés :

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. [Ma-Q]

C'est le commentaire même de la question qui est encore plus étrange, et qui révèle les effets curieux d'une métalepse du lecteur ignorée :

Le passage en question traite de la réaction que suscite la découverte du cinéma chez les habitants. Tandis que le cadre historique et géographique de ce passage est exotique pour la plupart des élèves, la situation – aller au cinéma – est au contraire courante pour les jeunes de 15 ans ; quant aux réactions des personnages, elles sont à la fois intrigantes et familières sur le plan humain. [Ma-C]

On avait vu l'épaisseur psychologique et sociologique que voulait donner le PISA aux personnages ; en voici une autre : historique et géographique. Elle est telle que les élèves peuvent se situer par rapport à la fiction, dans une oscillation qui les amènerait à la juger *exotique, courante, intrigante* ou *familière*¹⁸. Cela est possible dans une conception du « récit narratif » (dixit le PISA) qui « explique pourquoi les personnages se comportent comme ils le font et rend compte d'actes et d'événements à partir d'impressions subjectives » (Ma-C).

¹⁸ On retrouve les qualifications d'*exotique* et de *familier* à propos du « château situé près d'une plage en Italie » qui constitue, selon le PISA, le « cadre » d'une pièce de théâtre (Th-C).

On ne sait pas exactement comment le PISA détermine la dimension historique ou géographique du village imaginaire de Macondo... Mais il nous en donne une idée par une réponse d'élève suggérée à la question posée ci-dessus, à propos du cinéma (je souligne) :

Les gens de Macondo étaient naïfs et ont réagi de manière affective. Les gens d'aujourd'hui sont, comme moi, plus avertis.

Cette réponse d'élève, envisagée par le PISA, est en fait suggérée par le questionnement, qui suppose possible de replacer dans un contexte historique un événement narré, fût-ce dans une approximative opposition entre le passé et le présent, pour identifier des « changements sociaux » (Ma-C).

Plus nette est la datation que fait le PISA du cadre fictif de « Destination Buenos Aires », extrait de *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, puisqu'il suffit de prendre la date de parution du roman et d'y placer le personnage fictif de Rivière – pour lui faire ensuite traverser le temps et le ramener à « aujourd'hui » :

« Destination Buenos Aires » a été écrit en 1931. Pensez-vous que Rivière aurait des inquiétudes semblables aujourd'hui ? [De-Q]

Comme on le voit, c'est par le même geste métaleptique que le PISA écrase les frontières respectives entre auteur, narrateur, personnage et entre lecteur, narrataire et personnage. Aussi est-il possible pour le PISA, à propos des habitants de Macondo, de déclarer que la « difficulté qu'éprouvent ces simples villageois [...] pour la plupart des lecteurs actuels [...] semble étrange et contraire aux attentes » (je souligne). Cette confrontation du texte aux attentes du lecteur actuel¹⁹ est une formidable métalepse du lecteur qui tient notamment à cette identification de la fiction à un passé révolu, sans égard au caractère non référentiel de la fiction, selon la définition de Dorrit Cohn (1999/2001)²⁰.

4. Le passé de la narration

Je voudrais m'arrêter sur ce phénomène qui, à y bien regarder, n'est pas banal. Il touche à la possible identification du fictif au passé. Une conception strictement *temporelle* des « temps » verbaux y inciterait, si l'on n'avait en tête que le « Il était une fois » pouvait n'être qu'un signe de fiction, de même, du reste, que les formes du « passé » ordinairement utilisées dans les fictions dont on peut en fait, avec Käte Hamburger (1957/1986), postuler l'*atemporalité*²¹. Quoi qu'il en soit, même si la narration engendre un *effet de passé* (le narrateur situant ce qu'il raconte dans un passé par rapport à lui), outre que c'est là un effet fictionnel, il ne saurait être question de rabattre le passé de la fiction sur le passé du lecteur. Or il est étonnant d'observer dans le PISA la naturalité de la projection dans le passé *par rapport au lecteur* d'un fait narré au passé ; quand bien même on se contenterait de supposer le fait narré comme passé *par rapport au narrateur fictif*, le seul fait de prendre ce point de vue serait un facteur de métalepse.

Genette (2004, p. 47 sq.) évoquait une curiosité stylistique d'un journaliste qui « racontait » l'intrigue d'un film au passé, au lieu du présent qui peut être considéré comme le temps du commentaire²² :

Le film, la pièce, le roman, le récit historique que j'évoque dans une conversation un compte rendu ou un ouvrage critique, n'appartiennent pas eux-mêmes au « monde raconté », mais bien au « monde commenté », et le coup de force qui consiste, en abandonnant le présent descriptif (d'œuvre) pour un prétérit narratif (d'action), à traverser le médium représentatif pour assumer directement ce qu'il représente, ce coup de force métaleptique est évidemment étranger au régime commentatif : il ne peut que faire basculer l'acte critique dans le régime de la fiction.

Genette considérait que ces façons de faire étaient « heureusement rares »... Le PISA est venu le démentir pour illustrer au mieux ce qu'il décrit. Si « Macondo » est à cet égard exemplaire (outre les citations ci-

¹⁹ Les attentes contrariées du lecteur sont à la base du questionnement concernant « Le cadeau ».

²⁰ Cette position, que je fais mienne, fonde une approche « différentialiste » entre fait et fiction, pour reprendre les mots de Lavocat (2016), laquelle s'y rattache, en analysant les objections qui ont pu lui être faites. Il faut rappeler, comme on l'a vu, que le PISA adhère à une telle approche, ce qui rend difficile à comprendre certains choix métaleptiques, lesquels entrent en contradiction avec cette position.

²¹ Pour un rapide rappel de quelques traitements théoriques de cette question de la temporalité de la fiction, cf. Daunay (à paraître).

²² À la suite de Harald Weinrich (1964/1973). Dans la citation de Genette, les expressions entre guillemets sont des emprunts à Harald Weinrich. Notons que le « prétérit » évoqué correspond au passé simple français.

dessus, il vaut la peine de lire le document du PISA, où prolifèrent des questions, des réponses ou des commentaires qui usent du passé), on en trouve des exemples dans presque tous les textes de notre corpus ; voyons-en un autre pour finir à l'une des questions qui ouvraient cet article, à propos d'une fable d'Ésope (je souligne le verbe) :

Comment l'avare *a-t-il obtenu* un lingot d'or ? [Av-Q]

Voici trois réponses attendues (Av-R) :

Il *vendit* tout ce qu'il possédait.

Il *a* tout *vendu*

Il l'*a* *acheté*

Le passé simple provient d'une *citation* du texte, le passé composé d'une *paraphrase* (selon les termes même du PISA), mais dans les deux cas est posée une équivalence dans la relation temporelle à l'évènement, comme si le lecteur pouvait s'approprier dans le discours commentatif la relation (temporelle) à l'évènement de l'histoire (narrative). On ne peut faire plus belle métalepse du lecteur.

5. Morceau choisi et métalepse du lecteur

Le PISA, s'inscrivant dans une pure tradition scolaire, construit ses tests de compréhension, qu'il s'agisse ou non de textes littéraires, sur des formes courtes (fables ou nouvelles) ou sur des extraits (de romans ou de pièces de théâtre). Cette nécessité pratique engage tous les problèmes qui découlent d'une pédagogie du « morceau choisi », mais je ne veux ici m'arrêter qu'aux effets métaleptiques engendrés²³. Prenons l'exemple de « Amanda et la duchesse », titre donné par le PISA à un extrait de *Léocadia* d'Anouilh ; voici le résumé donné avant l'extrait :

Depuis la mort de Léocadia, le Prince, qui était amoureux d'elle, est inconsolable. La Duchesse, sa tante, a rencontré une jeune vendeuse de la boutique Réséda Sœurs, Amanda, dont la ressemblance avec Léocadia est troublante. La duchesse désire qu'Amanda lui vienne en aide pour délivrer le Prince du souvenir qui le hante²⁴.

Si, dans l'œuvre originale, il est assez clair qu'Amanda et Léocadia sont deux personnages différents, le lecteur qui ne connaît pas l'œuvre pourrait avoir un doute en découvrant l'extrait et se demander, en lisant le dialogue entre Amanda et la duchesse que propose l'extrait, si Amanda, finalement, n'est pas, à l'insu même de la duchesse, la personne qu'elle est censée remplacer... Ce doute s'accroît à la fin de l'extrait quand le Prince arrive, croise Amanda, lui demande un renseignement et s'en va. Après son départ, suit cette réplique :

AMANDA, doucement, après un temps.
Il ne m'a pas reconnue...

L'ambiguïté de ce verbe (qui peut aussi bien signifier : « Il n'a pas reconnu Léocadia en moi » ou « Il ne m'a pas reconnue, moi, Léocadia ») continue de laisser le lecteur dans le doute sur la véritable identité de ce personnage – doute qui est levé dans l'œuvre intégrale.

Autrement dit, par la sélection de l'extrait, le sens même du dialogue change, ce qui rend problématique la question suivante :

À la fin de la scène, Amanda dit : « Il ne m'a pas reconnue ».

Que veut-elle dire par là ?

A Que le Prince ne l'a pas regardée.

B Que le Prince n'a pas remarqué qu'Amanda est vendeuse dans une boutique.

C Que le Prince n'a pas remarqué qu'il avait déjà rencontré Amanda.

D Que le Prince n'a pas remarqué qu'Amanda ressemble à Léocadia.

Pour le lecteur qui a lu la pièce entière, la réponse est D : et c'est la seule possible pour le PISA ; mais pour le lecteur qui lit seulement l'extrait, la réponse C est possible. La métalepse du lecteur tient ici au fait que son

²³ Pour plus de détails, cf. Bart & Daunay (2016b).

²⁴ Le choix d'écrire *duchesse*, dans ce passage, avec ou sans majuscule, selon les cas, est du PISA.

agencement du texte, dans le contexte de lecture qu'il engendre, modifie le sens même du texte et, quasiment, la fiction représentée.

Le dispositif de l'extrait peut aussi tenir au fait que les éléments de la fiction, dépourvu du cadre qui les agence, peuvent être plus facilement ramenés à la réalité du lecteur : c'est le cas de l'« avare », de l'« ouvrier », du « voisin » dans « L'avare et son lingot d'or », qui ne peuvent que renvoyer, pour le lecteur sollicité, à son propre réel, plus qu'à celui que construit Ésope (ce que souhaite du reste le PISA, pour qui les fables « résistent à l'épreuve du temps » – surtout si l'on gomme toute dimension temporelle...). C'est le cas encore – et d'une façon plus troublante – des « gitans » dont « les gens de Macondo » seraient « vic-times » : ils prennent un autre sens dans l'extrait (où ils ne peuvent que renvoyer à l'expérience des « gitans » réels et aux discours tenus sur eux dans la réalité) que dans le roman (où ils sont une figure récurrente et ludique).

La dimension métalectique du découpage de l'extrait rencontre, on le voit, la volonté affichée du PISA d'œuvrer dans le réel... Et c'est cette collusion entre fiction et réel, liée aux principes de fonctionnement des tests du PISA, qui explique sans doute la forte propension à la métalepse de son métatexte, puisqu'il lui faut, on l'a vu plus haut, ramener le fictif au réel de l'élève. C'est ce qui oblige aussi le PISA, dans le souci de réalisme qui est le sien, à gommer toutes les traces d'incertitudes dans les textes littéraires donnés à lire, quand bien même leur genre invite à l'indétermination, s'en tenant à l'évaluation d'une compréhension littérale²⁵.

6. Non-métalepse et quasi-métalepse

Pour finir ce petit inventaire des facteurs de métalepse, je voudrais envisager les cas où, dans le corpus, le métatexte ne réalise pas une métalepse du lecteur. Il s'agit de passages où le discours use d'un métalangage formel qui ne reprend pas les éléments du monde représenté. Ils sont rares dans le PISA, en vertu de son souhait, régulièrement exprimé, d'utiliser le moins de métalangage possible²⁶, même si certains cas vont à l'encontre de ce principe, comme « Amanda et la duchesse », qui propose, outre l'extrait d'une pièce de théâtre, un texte contenant des « définitions de quelques métiers du théâtre » (Am-T), ce qui donne une question comme celle-ci :

Le scénario de la pièce contient le dialogue que les acteurs doivent réciter, mais aussi les indications scéniques que doivent suivre les acteurs et les techniciens du théâtre.

Comment peut-on reconnaître ces indications scéniques ? [Am-Q]

Il n'y a pas là de métalepse du lecteur. Il n'y en a pas davantage dans d'autres questions posées dans cette même unité, de même que dans plusieurs autres passages des commentaires du PISA sur les textes, quand ils relèvent de l'analyse technique et qu'ils citent le texte entre guillemets. Pour exemple, choisi au hasard :

Cet item était très facile. Il s'agit pour les élèves d'utiliser leur compréhension de la totalité du récit pour interpréter la phrase descriptive « C'était une journée comme ça pour moi ». [Mo-C]

Mais ce qui domine dans le métatexte du PISA, qu'il s'agisse des questions posées aux élèves, de leurs réponses ou des commentaires des concepteurs, ce sont les énoncés où se réalise une métalepse²⁷.

Cela est assez normal, en raison de trois phénomènes. D'une part, un énoncé peut contenir un mixte de métalangage et de métalepse ; par exemple :

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

À la fin du passage, expression métalinguistique, relève de l'énonciation métatextuelle, quand le reste de la question renvoie à des personnages qui agissent dans la fiction (énonciation narrative) : on a là un facteur assez net de métalepse, qui mélange l'objet matériel de l'extrait et le discours fictif qu'il renferme²⁸.

²⁵ Malgré la proclamation du contraire, qu'on trouve parfois dans les objectifs d'évaluation ; par exemple : « Pour obtenir un crédit complet, le lecteur doit aller au-delà de l'interprétation littérale du récit » (Ca-C [le soulignement est d'origine]).

²⁶ Pour exemple : « Cet item demande aux élèves d'interpréter une métaphore, bien qu'on ait délibérément évité le mot "métaphore" dans l'énoncé », car « cette connaissance métalinguistique ne fait pas partie de la description des compétences de compréhension de l'écrit prévues par PISA. » (De-C).

²⁷ Je n'ai pas fait de statistiques exactes et mon jugement est intuitif. Dans mon étude de 1993, portant sur des questions de compréhension posées aux élèves, moins d'un cinquième des questions posées étaient exemptes de marques de métalepse.

D'autre part, même quand on cite un extrait du texte entre guillemets (signe de distance par rapport au texte commenté), le mot cité peut n'être pas strictement détaché du métatexte mais au contraire réaliser, en contexte, une métalepse ; par exemple :

Fait référence au caractère fictif des films, ou, plus spécifiquement, aux acteurs qui réapparaissent après leur « mort ». [Ma-C]

La distance mise à mort n'empêche que le mot fonctionne avec tout le sens qu'il a dans le texte : c'est un mot à *connotation autonymique*, comme dirait Rey-Debove, qui définit (1978/1997, p. 253) le phénomène (*ibid.*, p. 254) comme le fait « de signifier en bloc la chose et son nom ». En utilisant *mort* entre guillemets, on signifie bien que c'est une façon de parler bien spécifique, celle du texte, dont on signale la reprise littéraire d'un mot ; mais on signifie aussi ce que ce mot est censé signifier dans le monde représenté (le fait d'être mort), qui est de ce fait repris dans le métatexte : ce dernier intègre donc en son sein un élément de la fiction.

Enfin, si le PISA réalise des métatextes qui usent du passé, comme on l'a vu, (con)fondant la temporalité des énonciations narrative et métatextuelle, nombreux sont les passages de son métatexte qui sont au présent, ce temps du commentaire, selon Weinrich (1964/1973), temps qui établit précisément une distance entre le monde représenté et le lecteur (ou le commentateur qui commente sa lecture). C'est le cas du troisième des exemples qui ouvraient cet article :

Comment Rivière se sent-il dans son travail ? [De-Q]

Mais cette distance que marque le « temps commentatif » qu'est le présent, pour reprendre l'expression de Weinrich, n'empêche pas le discours de contenir des éléments du monde représenté (*Rivière, travail*, mais aussi le ressenti du personnage fictif), ce qui produit une collusion entre le texte et le métatexte.

Ces derniers exemples, qui réalisent des métalepses (ou des quasi-métalepses ?) du lecteur montrent bien comment le métatexte le plus ordinaire *incorpore* en son sein la fiction du texte qu'il prend pour objet.

Conclusion : vers un sujet cognitif global ?

Puisqu'il est question d'une figure qui fonctionne dans le métatexte, ne serait-il pas plus pertinent de parler de *métalepse du commentateur* plutôt que de *métalepse du lecteur* ? Cela n'aurait rien d'aberrant, mais la terminologie que je propose tient au fait que c'est en référence à la *métalepse de l'auteur* que la métalepse du lecteur prend tout son sens : l'auteur et le lecteur appartiennent au même monde *par rapport au texte* et les jeux de passage d'un monde (réel) à l'autre (fictif) me semblent de même nature – même si l'un dit et l'autre lit... Et si le lecteur prend à son tour la parole, c'est dans un commentaire qui ne fait, finalement, que *dire sa lecture*. De fait, comme je le montre ailleurs (Daunay, à paraître), la métalepse apparaît bien comme une figure de la lecture.

La métalepse du lecteur suppose possible la construction d'une identité entre le lecteur, le narrateur, les personnages : s'opère la construction d'un « *sujet cognitif global* », pour emprunter une expression de Michel Murat (1983), qui voit là l'effet de ce qu'il appelle la *métalepse analogique*. Celle-ci consiste, pour un narrateur, à comparer un élément de la fiction à une réalité qu'il partagerait avec le narrataire. On est là dans un phénomène de métalepse du narrateur, mais c'est un phénomène du même ordre qui s'opère quand un lecteur ramène un phénomène textuel à son propre univers : c'est alors que l'on peut parler de *métalepse du lecteur*.

Cette manière de faire est ordinaire dans l'écriture d'un commentaire, obligatoire même, on l'a vu, pour éviter tout formalisme excessif dans le discours sur les textes et pour rendre compte en acte de l'effet de la fiction, qui est de rendre présent au lecteur le monde fictif construit. Mais il y a des degrés de métalepse du lecteur, comme j'ai essayé de le montrer dans les exemples ci-dessus ; il y a aussi des effets pervers, qui tiennent essentiellement à une sorte de naturalisation du phénomène et à une conception du réel qui, pour fonctionner dans les incantations du discours, s'apparente précisément à une fiction, ce qui permet une étrange collusion entre le contenu des textes fictionnels et le discours du PISA.

On a vu plusieurs exemples où un tel phénomène interroge la pertinence de l'évaluation des compétences de compréhension des élèves dans ce programme ou, plus généralement, dans les questions de compré-

²⁸ Autre exemple : « Quelle est la situation de la femme au début du récit ? » (Ca-Q).

hension posées aux élèves dans le contexte scolaire ordinaire. On peut aussi se demander si une telle manière de questionner les textes n'a pas d'effets induits sur la compréhension des élèves, risquant finalement de mettre en difficulté certains d'entre eux qui prendraient au sérieux cette *manière de parler*. Se référant à des études de psychologie développementale, Lavocat (2016, p. 149) observe que, malgré Piaget, les enfants possèderaient très jeunes (avant trois ans) une compétence à distinguer réalité et fiction, avec un recul entre 3 et 5 ans, ce qui laisserait penser à un effet négatif de l'éducation sur le développement de cette compétence, du fait que « les parents et les enseignants donnent en effet délibérément aux enfants des informations erronées sur le statut des entités fictionnelles »... Ne peut-on supposer un effet de même nature chez m'enfant plus âgé, quand la lecture de textes de fiction s'accompagne systématiquement de questions qui brouillent les frontières du fictif et du factuel ?

Il convient, pour conclure, d'essayer de comprendre les possibles causes de l'importance du phénomène de métalepse du lecteur dans le PISA. Il semble bien qu'elle puisse s'expliquer par une vision de la littérature et du monde qui peut amener à dire que la fable d'Ésope « décrit et caricature une faiblesse humaine » (Av-C), qu'une nouvelle « reflète les qualités humaines, affectives et esthétiques de la littérature qui font de la lecture de ce genre de texte une composante importante de la vie personnelle de nombreux individus » (Ca-C), qu'un roman aborde des « thèmes » qui, pour être datés, « restent familiers car liés à l'humanité » (De-C), ou décrit des « réactions des personnages » qui sont « à la fois intrigantes et familières sur le plan humain » (Ma-C).

C'est la condition pour que l'on puisse supposer que l'histoire racontée puisse détenir un « message » (Av-Q ; Av-C) universellement compréhensible. Cela permet au PISA, on l'a vu, de demander aux élèves leur avis sur le comportement de « la femme » devant le puma, des « gens de Macondo » ou de Rivière²⁹. Dans son voyage à travers les morceaux choisis de la littérature du monde, le PISA laisse transparaître comme un « complexe de Victor Bérard », pour reprendre la formule de Christine Montalbetti (1997, p. 67 sqq.), à propos du traducteur de l'*Odyssée*, qui voulait retrouver, dans la Méditerranée qu'il parcourait, les lieux de l'épopée homérique, inventant ainsi, dans cette métalepse du lecteur, à la fois une nouvelle fiction et... une nouvelle réalité.

Cette conception très *humaniste* de la littérature n'est pas seulement une curiosité du point de vue littéraire, qui nous renvoie à quelques décennies de réflexions sur la possibilité même d'un tel discours et sur la conception de la compréhension qu'il véhicule ; elle montre que, derrière l'écrasement du monde fictif et du monde réel, se joue un autre écrasement : celui de tous les mondes réels possibles ; d'où la fiction d'une humanité qui s'exprimerait dans les textes littéraires depuis l'Antiquité et chanterait à l'unisson dans tous les lieux que traverse le PISA. Se dévoile ainsi, d'une manière qu'on hésite à identifier comme naïve ou cynique, l'idéologie qu'elle charrie et qui fait de l'humanité une entité globale, susceptible d'un discours global : car c'est bien à ce niveau-là de la construction d'un sujet cognitif global que nous amène la confusion entre fiction et réalité. C'est dire que la métalepse du lecteur n'est pas toujours tout à fait neutre.

Références bibliographiques

- Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 59-78.
- Bart, D. (2014). La littéracie dans PISA : entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale*, 53, 111-120.
- Bart, D. (2015). Le discours de la recherche dans le Programme International de Suivi des Acquis des élèves : un mode d'exposition pour un effet d'imposition ? *Revue française de pédagogie*, 191, 89-100.
- Bart, D. & Daunay, B. (2015). L'évaluation du plaisir selon le PISA. *Recherches*, 63, 147-161.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016a). Une évaluation standard de la compréhension de l'écrit à l'échelle mondiale ? Les problèmes posés par une conception « universaliste » du réel dans le programme PISA. *Éducation comparée*, 14, 31-52.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016b). « L'évaluation de la lecture d'un texte littéraire selon le programme PISA : interrogations didactiques », dans É. Falardeau, P. Lefrançois, J.-L. Dumortier, J. Dolz, *L'évaluation dans la discipline français*, Namur, AIRDF, p. 175-193.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016c). *Les Blagues à PISA*, Paris, Le Croquant.

²⁹ Notons au passage que le succès du PISA est tel qu'une inspectrice générale française (Vibert, 2013) peut se laisser prendre à son discours et écrire, à propos de telles questions, les plus traditionnelles qui soient pourtant : « On voit avec ces exemples quelles nouvelles formes de questionnement on pourrait introduire pour inviter les élèves à s'impliquer davantage. »

- Cohn, D. (1999/2001). *Le propre de la fiction*. Paris : Seuil.
- Daunay, B. (1993). Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte. *Recherches*, 19, 101-120.
- Daunay, B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2002b). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Daunay, B. (à paraître). La métalepse du lecteur Ou la porosité du métatexte.
- Felouzis, G., Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2004). *Métalepse. De la figure à la fiction*. Paris : Seuil.
- Hamburger, K. (1957/1986). *Logique des genres littéraires*. Paris : Seuil.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Seuil.
- Montalbetti, C. (1997). *Le Voyage, le monde, la bibliothèque*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Murat, M. (1983). *Le Rivage des Syrtes » de Julien Gracq, étude de style. tome 2. Poétique de l'analogie*. Paris : Corti.
- Rey-Debove, J. (1978/1997) *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin.
- Robin, I. (2002). L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. *VEI Enjeux*, 129, 65-91.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*. Paris : MEN/DGESCO-IGEN.
- Weinrich, H. (1964/1973). *Le Temps*. Paris : Seuil.

Auteur

Bertrand Daunay est professeur de didactique à l'université de Lille, dans le Nord de la France, membre de l'équipe de recherche Théodile-CIREL (après en avoir été le directeur de 2008 à 2013), président d'honneur de l'AIRDF (après en avoir été président de 2010-2016).

Ses activités de recherche portent sur la didactique du français, avec une focalisation sur l'approche didactique de la littérature, et le conduisent à interroger les fondements épistémologiques et méthodologiques de la didactique du français et plus généralement des didactiques des disciplines.

Parmi ses dernières publications, signalons celles qui ont été réalisées avec Daniel Bart autour du programme international d'évaluation des élèves, le PISA, dont l'ouvrage paru aux éditions du Croquant en 2016, *Les Blagues à PISA*.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2017 de forumlecture.ch

Annexe

Annexe. Corpus et codage des citations

Item	Code	Année	Source ³⁰
Amanda et la duchesse	Am	2000	[Gouvernement français] (sd) <i>Évaluation PISA 2000. Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion</i> . En ligne : http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/pisaexos4.pdf
L'avare et son lingot d'or	Av	2009	OCDE (2011) <i>Résultats du PISA 2009. Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Volume I</i> , PISA, éditions OCDE, p. 110-112. [Gouvernement du Luxembourg] (sd) <i>Exercices publiés et solutions de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA 2009</i> , p. 21. En ligne : http://www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210_comprehension_ecrit.pdf
Le cadeau	Ca	2000	OCDE (2002) <i>La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000</i> , PISA, éditions OCDE, p. 56-64 [Gouvernement français] (sd) <i>Évaluation PISA 2000. Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion</i> , p. 46 et 50. En ligne : http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/pisaexos4.pdf
Destination Buenos Aires	De	2009	OCDE (2012) <i>Le cadre d'évaluation de PISA 2009. Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences</i> , PISA, Éditions OCDE, p. 200-204.
Macondo	Ma	2009	OCDE (2012) <i>Le cadre d'évaluation de PISA 2009</i> , Paris, OCDE, p. 166-171.
La moto	Mo	2009	OCDE (2012) <i>Le cadre d'évaluation de PISA 2009</i> , Paris, OCDE, p. 187-189.
Le théâtre avant tout	Th	2009	OCDE (2011) <i>Résultats du PISA 2009. Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Volume I</i> , PISA, éditions OCDE, p. 113-115. [Gouvernement du Luxembourg] (sd) <i>Exercices publiés et solutions de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA 2009</i> , p. 25-26. En ligne : http://www.men.public.lu/fr/themes-transversaux/qualite-scolaire/pilotage-monitoring/programme-international-pisa/120210_comprehension_ecrit.pdf

Codage des citations : Code du texte-code de la nature du métatexte.

Exemple : Ma-Q = Macondo, question de compréhension.

Codes de la nature du métatexte

C = commentaire de l'exercice par le PISA

Q = question de compréhension ou toute remarque à destination des élèves faite dans le cadre du test

R = réponse (réelle ou suggérée) d'élève donnée dans les commentaires ou dans les consignes d'évaluation

T = texte support du test.

³⁰ Dans certains cas, les questions proviennent de sources qui ne sont pas directement données par le PISA : je note, pour tous les textes du corpus, les sources que j'ai utilisées.

Die Metalepse des Lesers im PISA-Metatext

Bertrand Daunay

Abstract

Gegenstand dieses Beitrags ist ein banales, aber irritierendes Phänomen: Beschrieben wird die Verwirrung, die die Aussage eines Metatextes über einen fiktionalen Text zwischen dem Text und dem Metatext, zwischen fiktiver Aussage und reellem Kommentar schafft. Diese Verwirrung produziert eine ähnliche Grenzüberschreitung wie die *narrative Metalepse*, nur wird sie von den Lesenden über ihre Kommentare hergestellt. Man kann daher von einer Metalepse des Lesers sprechen. Diese Metalepse des Lesers wird hier in einem ganz spezifischen schulischen Metatext kritisch betrachtet: in den Ausführungen zu literarischen Texten im Rahmen von PISA.

Schlüsselwörter

Verstehen, Detextualität, Evaluation, Fiktion und Realität, Metalepse des Lesers, Metatext, PISA, literarischer Text

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.