

L'ENQUÊTE PISA SUR LES COMPÉTENCES EN LECTURE DES ÉLÈVES DE 15 ANS : TROIS BIAIS CULTURELS EN QUESTION

Isabelle ROBIN (*)

*Y a-t-il des universaux cognitifs ?
Peut-on faire une comparaison inter-
nationale des compétences acquises
par les élèves en lecture ? Se pose
alors nécessairement la question des
critères d'analyse. Les résultats en
effet peuvent être induits par les
structures des systèmes scolaires éva-
lués, et sont susceptibles d'être inva-
lidés par des biais culturels ou de
traduction.*

PISA : principes et problèmes d'une enquête internationale

En mai 2000, la France a participé à une enquête internationale pilotée par l'OCDE évaluant les acquis des élèves de 15 ans dans le domaine de la compréhension de l'écrit : l'enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves).

PISA évalue les acquis des élèves dans trois domaines : la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique*.

En 2000, l'essentiel de l'évaluation portait sur la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique* n'entrant que pour une plus faible part dans l'opération. Ces deux derniers domaines deviendront à leur tour dominants lors des évaluations prévues en 2003 et 2006 (1).

(*) Agrégée de lettres, chef de projet à la sous-direction de l'évaluation, direction de la programmation et du développement. Email : isabelle.robin@education.gouv.fr

À la différence d'autres évaluations du même type, PISA s'intéresse à l'ensemble des jeunes de 15 ans quels que soient leurs parcours scolaires. PISA assure ainsi la comparabilité des populations prises pour base d'un pays à l'autre. Pour la plupart des pays de l'OCDE, il s'agit de la génération arrivant en fin de scolarité obligatoire.

Depuis la fin des années soixante, une quinzaine d'enquêtes internationales ont porté sur les acquis des élèves. Ces enquêtes ont pour but de comparer, en terme de résultats, les différents systèmes éducatifs des pays participants. Elles mesurent directement les compétences des élèves et répondent à diverses questions concernant, par exemple, l'efficacité des pratiques pédagogiques des différentes structures.

La France a pris part à nombre de ces évaluations, en sachant que ces enquêtes comparatives internationales, qui ne sont pas sans poser de nombreux problèmes d'interprétation, sont seules à même d'apporter des éléments de réflexion et d'action que ne peuvent fournir les approches nationales. Ce type d'enquête repose sur un test unique, traduit dans toutes les langues et censé convenir à l'ensemble des pays participants. L'ensemble des exercices proposés aux jeunes étant le résultat d'un compromis entre pays participant à l'enquête, chacun d'entre eux peut – malgré les progrès de la mesure en éducation et malgré les soins apportés aux traductions et aux consignes de correction – présenter des difficultés de comparabilité entre pays ainsi que des « biais culturels ». Par ailleurs, il peut être plus ou moins proche des exercices pratiqués effectivement dans certains systèmes éducatifs. Ainsi, l'enquête PISA pose des problèmes touchant à la comparabilité réelle des résultats des élèves, susceptible d'être invalidée par des biais culturels ou de traduction, résultats en outre liés aux structures mêmes des systèmes scolaires évalués (programmes scolaires, diversité des cursus et des orientations).

Les élèves français : une certaine faiblesse dans le domaine de l'écrit ?

Les résultats de l'enquête PISA révèlent que les élèves français sont relativement à l'aise dans les questionnaires à choix multiples auxquels leur système les prépare peu. Parallèlement, ils témoignent d'une certaine faiblesse dans le domaine de l'écrit. S'ils s'avèrent des lecteurs pertinents lorsqu'il s'agit de prélever l'information ou de l'interpréter, ils semblent éprouver des difficultés quand il leur faut exprimer leur point de vue ou exercer leur esprit critique. Ces résultats peuvent

paraître surprenants à qui connaît le système éducatif français. L'ensemble de ces constats a conduit à interroger plus précisément les supports ainsi que le mode de questionnement présentés dans cette enquête.

Deux formats de questions composent l'évaluation PISA. Le premier rassemble les questions « fermées », questionnaires à choix multiples ou tableaux en « vrai/faux ». Dans ce format, un choix de réponses est proposé aux élèves qui doivent sélectionner celle qui convient. Le second est constitué de questions ouvertes. Certaines consistent en un simple prélèvement (l'élève doit rechercher dans un texte ou un tableau une ou plusieurs informations) et d'autres impliquent la rédaction d'une réponse construite.

Dans la plupart des cas, la réponse des élèves est simplement jugée juste ou fausse. Cependant, les questions les plus difficiles, celles qui appellent des réponses longues et diverses mais surtout des interprétations variées, nécessitent le recours à un système de pondération. Ces questions permettent généralement d'apprécier le niveau de saisie d'un texte et d'établir une différence entre les élèves qui comprennent de façon littérale ou perçoivent au contraire la portée symbolique du texte qu'on leur soumet. Pondérer une réponse revient donc à lui reconnaître plus ou moins de valeur.

Dans l'évaluation PISA, les items pondérés sont au nombre de quinze. Sur l'ensemble de ces quinze items, trois seulement proposent un crédit allant jusqu'à 3 points, les autres s'en tenant à un octroi possible de 1 à 2 points.

S'interroger sur la grille de correction

Pondérer une réponse, à plus forte raison lors d'une évaluation de l'ampleur de celle-ci, n'est évidemment possible que grâce à l'existence d'un document de correction commun mentionnant à la fois l'esprit de la réponse et quelques formulations possibles. Les experts internationaux qui ont conçu ce document se sont donc penchés sur les différentes réponses recueillies, on le suppose, lors des expérimentations et les ont hiérarchisées. Les correcteurs disposent donc d'un document qui précise la nature des éléments attendus.

On entrevoit toutes les difficultés que peut engendrer la mise en place d'une telle grille de codage.

- Tout d'abord, elle pose comme principe l'univocité du sens du texte ou tout du moins la prééminence d'une signification sur toutes celles

que le texte peut faire émerger. Ce principe, peut-être solide quand il s'agit de textes « simples », devient fragile dès lors que l'on prend pour support des œuvres littéraires. Le support de l'exercice dont il est question ici, sans être d'une grande complexité, met cependant assez de thèmes en concurrence pour que le doute existe sur celui qui domine l'ensemble.

- Les réponses considérées comme admissibles étant hiérarchisées, cette hiérarchie peut poser le même type de problème : l'on est parfois amené à s'interroger sur la supériorité de telle réponse sur telle autre. Les résultats des élèves ont d'ailleurs par deux fois poussé l'OCDE à abandonner la pondération envisagée et à additionner purement et simplement les scores des élèves ayant obtenu à la correction un ou deux points.

- Une fois admis comme légitimes le sens retenu et la valeur respective des réponses, reste d'une part à définir clairement les éléments attendus, d'autre part à choisir les exemples auxquels les correcteurs pourront se référer. Or, parce qu'elles sont ouvertes, ces questions appellent une multitude de réponses dont la forme peut être bien différente de celles préconisées dans le cahier de correction, mais qui ne seront toutefois pas très éloignées de ce que l'on attend. Or, les réponses des élèves sont souvent ambiguës, mélangeant des éléments justes et erronés, ou peuvent présenter les éléments requis sans que l'on puisse être tout à fait sûr qu'elles témoignent d'une bonne compréhension du texte support.

- Les exemples auxquels les correcteurs peuvent se référer et qui sont censés « éclairer » l'esprit de la réponse ont parfois au contraire tendance à brouiller les pistes. Les différences entre deux exemples motivant l'octroi de tel ou tel crédit sont généralement ténues et peuvent tout à fait disparaître si on les confronte aux réponses réelles des élèves. Les réponses type, généralement précises au début de la consigne, tendent à se faire de plus en plus elliptiques (on parvient ainsi à des réponses de type « c'est excitant » ou encore d'« instinct ») ; elles entraînent de la part du correcteur un effort croissant d'interprétation et contribuent à faire fluctuer sa marge de tolérance.

- Enfin, même si la grille de correction PISA recommande de ne pas tenir compte de la forme syntaxique et des éventuelles maladroites orthographiques, on peut néanmoins supposer que syntaxe et orthographe influencent le correcteur, à plus forte raison si la formulation de l'élève s'éloigne de l'exemple fourni dans le document de correction. La marge d'interprétation permet alors que s'exerce un jugement implicite (et probablement inconscient) sur la formulation de l'élève. On

peut présumer en fait que la bienveillance du correcteur joue dans la prise en compte de ces réponses, dans les mêmes proportions que ses propres exigences d'enseignant, lesquelles varient, on peut le supposer, d'un pays à l'autre (2).

Il a paru intéressant de retourner aux cahiers d'évaluation afin de voir comment les correcteurs étaient parvenus à traduire en code l'ensemble des réponses. Une quarantaine de livrets a été examinée au hasard. Sur ces quarante cahiers, huit ont été écartés car les trois items ciblés ici étaient trop peu renseignés. Restent donc trente-deux cahiers sur lesquels une investigation a été menée.

Le but est ici de présenter l'éventail des réponses fournies à trois questions et de voir de quelle manière cette diversité a pu être prise en compte : on ne prétend pas que ces trente-deux cahiers soient représentatifs de l'ensemble de l'évaluation. Il ne s'agit donc pas de laisser supposer que les résultats globaux auraient pu, compte tenu de ce qui apparaît à l'analyse, être différents. Il n'est pas non plus question de se livrer à une critique systématique à la fois des correcteurs et des consignes de correction : peut-être les problèmes révélés par l'examen des cahiers d'élèves sont-ils inhérents à l'entreprise elle-même.

Le questionnement en question

Trois items extraits de l'exercice « Le cadeau », dont le texte est reproduit en annexe, ont été examinés. Cet exercice est en effet le seul à présenter autant de réponses pondérées. Le support en est une nouvelle présentée intégralement, susceptible d'être abordée dans le cadre de l'école française, ce qui écarte d'emblée un possible biais lié au manque de pratique de nos élèves. Enfin, les trois items en question sont relativement homogènes en ceci que les réponses attendues vont de l'interprétation littérale du texte (motivant un crédit partiel) à l'interprétation symbolique (crédit total).

Le premier item de cette série proposait aux élèves d'interpréter trois phrases extraites du texte support.

Question

Voici quelques-unes des premières références au puma dans le récit :

- « *Le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé...* » (ligne 39).

- « *La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué...* » (ligne 52).
- « *...elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance* » (lignes 61-62).

En tenant compte de ce qui se passe dans la suite du récit, pourquoi pensez-vous que l'auteur a décidé d'introduire le puma par de telles descriptions ?

Consignes de correction

Crédit complet

Code 3 : Indique que ces descriptions **ont pour but de susciter la pitié**. La référence à l'intention de l'auteur ou à l'effet produit sur le lecteur est faite de manière explicite ou implicite. La référence à d'autres épisodes du récit est faite, de même, explicitement ou implicitement. La réponse suggère que :
 (1) les descriptions citées établissent **un lien entre le puma et la femme (ou entre le puma et les humains en général) en termes de souffrance** ;
 OU

(2) les descriptions citées annoncent **le comportement compatissant de la femme à l'égard du puma dans la suite du récit** ; OU

(3) elles présentent le puma comme un **objet de compassion**.

- Les cris du puma sont presque humains, donc il est comme la femme, et on éprouve de la compassion pour les deux [*Référence explicite au lien entre le puma et la femme/les humains (1). Référence explicite aux effets produits sur le lecteur*].
- Cela vous fait prendre directement conscience que le puma est aussi victime de l'inondation [*Référence implicite au lien entre le puma et les humains exprimée par « aussi » (1). Référence explicite aux effets produits sur le lecteur*].
- La femme semble éprouver de la tristesse en entendant cela, avant même de savoir de quoi il s'agit [*Fait le lien entre ces passages et le comportement ultérieur de compassion de la femme (2), sans référence explicite à l'intention de l'auteur ou à l'effet produit sur le lecteur*].
- On est triste pour le puma [*Implique une compréhension correcte des nuances de sens contenues dans les citations (3). Référence explicite aux effets produits sur le lecteur*].
- Cela semble traduire la peine et la détresse [*Implique une compréhension correcte des nuances de sens contenues dans les citations (3). Référence implicite aux intentions de l'auteur*].

Crédit partiel

Code 2 : Fait référence à **des intentions ou effets possibles des descriptions citées, autres que de susciter la pitié**. La réponse est en accord avec le contenu du texte. La référence à l'intention de l'auteur ou à l'effet produit sur le lecteur est faite de manière explicite ou implicite. La référence à d'autres épisodes du récit est faite, de même, explicitement ou implicitement. La réponse évoque :

(1) l'intention/l'effet de créer une **atmosphère de suspense** ou de mystère (Remarque : considérez que des termes comme « *effrayant* » ou « *angoissant* » manifestent un manque de compréhension des passages cités ; les termes « *intéressant* », « *facile à lire* » et « *clair* » sont à considérer comme insuffisamment spécifiques) ; OU

(2) l'idée que le puma **est présenté du point de vue de la femme**.

- Parce que cela crée du suspense. On ne sait pas exactement qui est en train de crier [1].
- Cela introduit progressivement le personnage du puma [1].
- C'est excitant [1].
- On ne sait pas ce que c'est, tout comme la femme [Combinaison de (1) et de (2)].
- Cela décrit les sentiments de la femme à l'égard du puma [2].

Code 1 : Fait référence à **l'information littérale contenue dans les passages cités**. La réponse est en accord avec le contenu du texte. La référence à l'intention de l'auteur ou à l'effet produit sur le lecteur est faite de manière explicite ou implicite. La référence à d'autres épisodes du récit est faite, de même, explicitement ou implicitement. La réponse évoque :

(1) le **réalisme dans la description du puma** ; OU

(2) le fait que les descriptions sont en accord avec **le décor et la situation**.

- Le puma est un animal sauvage, et les animaux sauvages crient [1].
- Le puma est affamé, et ces animaux crient quand ils ont faim [2].
- Elle remarque les cris du puma parce qu'il fait noir et qu'elle ne peut pas le voir [2].
- En entendant le puma maintenant, elle se souvient de la fois où elle en a entendu un avant [2].

Pas de crédit

Code 0 : Réponse **vague ou insuffisante**.

- Cela rend le récit plus intéressant.
- C'est un langage particulièrement descriptif.

OU : Réponse témoignant d'une **compréhension incorrecte** du texte, ou réponse **peu plausible ou hors de propos**.

- Le puma semble sournois, comme s'il attendait de pouvoir s'emparer d'elle [*Peu plausible*].
- Ces descriptions présentent le puma d'une manière destinée à effrayer le lecteur [*Incorrect*].
- Elle raconte l'histoire du point de vue du puma [*Incorrect*].

Code 9 : Omission.

Des consignes de correction particulièrement longues...

Une première remarque s'impose concernant la longueur des consignes que les correcteurs doivent mémoriser et assimiler avant d'entreprendre leur travail, consignes qui doivent encore être confrontées aux réponses des élèves et en subissent forcément l'influence.

La seconde remarque concerne le parti pris de correction de l'OCDE. Les trois phrases soumises à l'analyse des élèves ne soulèvent pas de doute quant à leur interprétation : le puma est bien présenté comme un être souffrant. Ces trois phrases sont cependant étroitement dépendantes d'un contexte qui ne met pas en valeur ce seul thème. La question invite par ailleurs les élèves à prendre en compte le texte de manière plus large en en considérant la suite.

Cette nouvelle développe en effet deux thèmes concurrents qui se construisent au fil du texte de façon très différente. Le thème de la peur, de façon très explicite dès le début, mais également, de manière tout d'abord implicite mais de plus en plus présente à mesure que l'on s'achemine vers la fin, celui de la compassion envers l'animal souffrant. L'ensemble emprunte assez largement au récit d'angoisse et d'épouvante. Rappelons que la scène se déroule près d'un marais (ligne 13), que le texte recourt à un vocabulaire marqué (« elle s'était crue en train d'assister à des funérailles », ligne 23) et à des tournures propres au genre en question (« la pluie et l'obscurité se faisaient de plus en plus denses », ligne 26). Ajoutons à cela que l'héroïne se recroqueville en entendant les hurlements et que la présentation de l'animal se fait par le biais de très fortes modalisations (« Elle pouvait entendre quelque chose bouger », ligne 41).

Tout est en place pour éveiller chez le lecteur un sentiment d'insécurité.

On sait par ailleurs l'usage que fait la littérature d'épouvante des manifestations de la souffrance et de quelle manière elle joue sur la contamination de la peur. C'est pourquoi, compte tenu de cet arrière-plan très fort, le cri plaintif du puma (tout comme le cri du fou, du fantôme ou encore la plainte de l'âme en peine) pouvait être ressenti comme propre à créer ou à entretenir l'angoisse. Pas pour les élèves les plus forts, qui analysent sans peine les trois phrases en question, mais pour ceux qui se sont laissés submerger par le contexte. Beaucoup d'élèves ont ainsi lu ces trois phrases à la lumière de l'ensemble du texte, ainsi que la question les y invitait.

Or, la grille de correction de l'OCDE, opérant un distinguo subtil, admet des termes tels que « suspens » ou « mystère » (trop faibles pour qualifier la tonalité réelle du texte), mais récuse « effrayant » ou « angoissant ». Il n'y a pourtant, entre l'« inquiétant » et l'« angoissant » qu'un jeu d'ombres que le texte lui-même organise. Le parti pris adopté par la grille de correction pose donc un premier problème.

... qui diffèrent en français et en anglais

On constate en outre que le mot « angoissé » figure dans la première phrase soumise à l'analyse des élèves. Or, les consignes concernant le code 2 pointent le recours au même mot comme l'indice d'une mauvaise compréhension du texte, de même que le mot « effrayant ». Évidemment, un glissement de sens dont les élèves devaient tenir compte s'opérait entre « angoissé » dans le texte support et son éventuelle transformation en « angoissant » ; il n'en reste pas moins que l'on ôte aux élèves la possibilité de s'appuyer, pour répondre, sur le vocabulaire fourni par le texte lui-même.

Il en va autrement dans le texte anglais, dont un fragment est reproduit ci-dessous :

Sometime in the night the cry awoke her, a sound so **anguished** she was on her feet before she was awake. In the dark she stumbled against the bed. It came from out there, from the river.

Voici à présent la consigne de correction en anglais :

The intention/effect of creating suspense or mystery (note that such terms as « **frightening** » and « **scary** » are considered to show lack of comprehension of the quoted question).

Les consignes de correction rédigées en anglais portent sur des mots différents de ceux du texte support : pour les jeunes anglo-saxons, le recours au vocabulaire du texte ne sera donc pas négativement sanctionné.

La consultation d'une quarantaine de cahiers ne suffit pas pour savoir si les résultats des élèves français ont eu à souffrir de cette maladresse dans les consignes de correction. Retenons néanmoins que la situation de la France et des pays anglo-saxons ne relève pas en l'occurrence de la plus parfaite équité.

Des nuances difficiles à saisir...

Une fois établi « l'esprit » de la réponse, on fournit pour chaque code plusieurs exemples jugés acceptables. Ces exemples peuvent paraître assez disparates et surtout de valeur très diverse. Les réponses « On est triste pour le puma » pour le code 3 ou encore « C'est excitant » admis pour un code 2 semblent ainsi bien plus faibles que celles qui les entourent. Surtout, on le voit, ces réponses laissent une part croissante à l'interprétation du correcteur et cela d'autant plus que, la plupart du temps, les réponses des élèves présentent conjointement des éléments considérés comme justes ou erronés. On peut ainsi comparer deux formulations que l'OCDE juge acceptables :

Pour un crédit de 2 points : « on ne sait pas ce que c'est, tout comme la femme ».

Pour un crédit de 1 point : « elle remarque les cris du puma parce qu'il fait noir et qu'elle ne peut pas le voir ».

On peut percevoir une différence en effet, bien mince, tenant, en ce qui concerne la seconde, à une approche littérale du texte, rendue sensible par le fait que le puma y est nommé, alors que la première réponse prolonge plutôt l'idée d'inconnu. Pour comparer, une réponse du type « elle remarque des cris parce qu'il fait noir et qu'elle ne peut rien voir » se rapprocherait de la réponse rapportant deux points dans la mesure où justement elle ne précise rien. Cependant, lorsqu'il répond, l'élève sait bien qu'il s'agit d'un puma et aura naturellement tendance à le désigner.

Si les différences entre deux exemples ne se laissent pas facilement appréhender lorsque les formules sont ainsi délivrées, on est en droit de se demander ce qu'elles deviennent lorsqu'elles sont confrontées aux réponses des élèves.

... et à confronter aux réponses des élèves

Dans l'ensemble, les élèves repèrent bien les éléments pointés par la grille de correction. On trouve des réponses comme celle qui suit, ayant obtenu le maximum de points :

« Je pense que l'auteur a mis en avant les cris et les hurlements du puma en les qualifiant d'angoissés, de fatigués ou de souffrants car il veut montrer que l'animal est sauvage mais qu'il a une âme. »

Les réponses ne sont pas toujours aussi nettes ou élégantes. Un grand nombre d'élèves fournissent des réponses mentionnant l'aspect effrayant du puma (aspect, ainsi qu'il est dit plus haut, non retenu par les experts de l'OCDE), mais nuancent cette première assertion en insistant sur la présentation du puma en tant que victime. On obtient ainsi des réponses comme suit :

« Pour ne pas nous faire penser que le puma est une bête féroce qui va nous bondir dessus au premier geste. » Cette réponse a obtenu 2 points.

La réponse suivante, à peine différente, et dans laquelle le premier aspect est bien contrebalancé, n'a, en ce qui la concerne, recueilli aucun point :

« Je pense qu'il l'a introduit ainsi pour montrer un aspect méchant et terrible du puma qui ne cherche finalement que de la nourriture. »

La différence entre ces deux phrases est extrêmement mince et l'on voit l'importance de la part laissée au correcteur. L'octroi des points pour la première phrase a probablement été motivé par le fait que la négation englobe toute la phrase. Cependant, c'est bien ce que l'élève laisse dans l'implicite qui est évalué. En effet, ce n'est pas parce que le puma est présenté comme inoffensif que le lien compassionnel avec l'homme est établi. Ici, le correcteur infère (et probablement à juste titre) de la réponse de l'élève la réponse attendue. Dans la deuxième phrase, l'aspect méchant et terrible du puma n'est pas globalement nié ; en revanche, sa présentation en tant que victime affamée est plus clairement établie et bien explicitée. La deuxième partie de la phrase ne parvient cependant pas à gommer dans l'esprit du correcteur l'impression créée par la première.

L'introduction du puma en tant que victime et le lien entre l'animal et l'homme ont bien été perçus par cet élève, qui obtient 3 points avec :

« Pour montrer qu'il n'y a pas que les hommes qui sont touchés par les pluies torrentielles. »

Les correcteurs font preuve de largesse d'esprit en accordant 3 points à cette réponse qui tisse le lien compassionnel en des termes il est vrai bien prosaïques :

« Il voulait faire comprendre qu'un animal est aussi ou plus dans la merde que la femme. »

En revanche, la réponse suivante :

« Car dans un tel moment il n'y a pas que les hommes qui ont besoin d'aide. Malgré qu'elle n'ait plus grand-chose à manger, elle le partage avec le félin » (3) ne recueille aucun point.

Quant à l'idée que « le puma est présenté du point de vue de la femme », qui justifiait l'octroi d'un crédit de un ou deux points, elle est bien présente dans la réponse suivante, qui n'obtient cependant aucun crédit :

« Le puma n'était pas visible donc il le décrivait à travers l'oreille de la femme. »

Un parti pris sur le sens du texte ?

Il ne s'agit pas de critiquer les correcteurs dont le seuil de tolérance évolue fatalement au fil des réponses qu'ils reçoivent. Comment imaginer en effet qu'il en soit autrement dans la mesure où ils sont amenés à interpréter une multitude de réponses toutes différentes ? On n'invoque pas ici la fatigue ou la lassitude, mais simplement le fait que la prise en compte de toutes ces formules brouille forcément les pistes. Une réponse bien écrite amenant les éléments de réponse de manière implicite peut se voir octroyer un crédit de point et peut influencer la correction de la réponse suivante.

En outre, le correcteur confronté à une formule sollicitant beaucoup d'interprétation de sa part s'appuie, consciemment ou non, sur les indices périphériques : la netteté des autres réponses, les choix de l'élève aux différents questionnaires à choix multiples prouvant qu'il comprend bien le texte ou encore ses réactions aux autres exercices du cahier. Lorsque les réponses d'un grand nombre d'élèves à un même item sont alignées sans que l'on ait accès à ce qu'ils ont produit par ailleurs, elles deviennent bien souvent tout à fait comparables, si ce n'est en terme de syntaxe ou de formulation, du moins en ce qu'elles témoignent d'une bonne compréhension du support.

Les réponses bien formulées profitent de la bienveillance du correcteur. En cas de réponse ambivalente, mélangeant les éléments justes et faux, la réponse bien écrite aura tendance à être gratifiée des points qui échappent à une autre. Si nous sommes bien avec PISA dans une éva-

luation de la compréhension de l'écrit, les corrections révèlent pourtant une attention portée à la qualité de la restitution.

À ce point de l'analyse, et si l'on considère le biais de correction portant sur le mot « angoissant » comme ponctuel et marginal, deux constats peuvent être faits : d'une part, les consignes délivrées par l'OCDE témoignent d'un parti pris portant sur le sens du texte : un seul des thèmes concurrents est privilégié, l'autre étant délibérément écarté ; d'autre part, certaines consignes de correction semblent être ressenties comme artificielles par les correcteurs dont la notation révèle les fréquentes hésitations.

Le deuxième item donne lui aussi l'occasion de s'interroger sur les critères de correction mis en place pour ce type d'épreuve et, par conséquent, sur la comparabilité des épreuves elles-mêmes.

Question

D'après ce que suggère le récit, quelle raison a poussé la femme à donner à manger au puma ?

Consignes de correction

Crédit complet

Code 2 : **Infère du texte que le geste de la femme s'explique par sa pitié ou sa compassion** à l'égard du puma. Peut également indiquer que la femme n'est pas elle-même consciente de ses motivations.

- Elle a eu pitié de lui.
- Parce qu'elle sait ce que c'est que d'avoir faim.
- Parce qu'elle est une personne compatissante.

Crédit partiel

Code 1 : Indique que **le récit ne dit pas de manière explicite quels sont les motifs de la femme** et/ou qu'elle n'en est pas elle-même consciente.

- Elle a agi sans penser.
- Sur une impulsion.
- D'instinct.
- Elle ne le sait pas.
- Le récit ne le dit pas

OU : Répond en mentionnant le fait **que le puma a faim ou a besoin d'aide, sans faire référence aux motifs de la femme.**

- Parce qu'il avait faim.
- Parce qu'il criait.
- Pour l'aider à vivre.

Pas de crédit

Code 0 : Réponse **vague ou insuffisante.**

OU : Réponse témoignant d'une **compréhension incorrecte du texte**, ou réponse **peu plausible ou hors de propos**. Peut décrire les motifs de la femme en termes de peur ou de désir de se protéger.

- Elle pensait que le puma s'en irait si elle lui donnait à manger.
- Parce qu'elle en avait peur.
- Elle voulait en faire son animal de compagnie [*Peu plausible*].
- Pour en faire son ami [*Peu plausible*].
- Parce qu'elle l'aimait [*Peu plausible*].

Code 9 : Omission.

Deux interprétations possibles ; une seule admise

La réponse à cette question exige que l'on se réfère au texte dont on tirera plusieurs informations concernant le puma, la principale étant qu'il a faim. Lorsque l'héroïne de cette nouvelle le voit par la fenêtre, elle remarque « ses flancs creusés laissant voir ses côtes » (ligne 80). Il est écrit un peu plus loin que « comme le félin, elle était affamée » (ligne 97). Enfin, « elle oublia presque le félin, jusqu'à ce qu'il émette un rugissement. Il avait faim, lui aussi » (ligne 106).

Le puma est décrit comme un animal menaçant : « Elle reculait pour prendre son fusil, lorsqu'il se retourna. Sans avertissement, sans élan ou tension des muscles, il bondit vers la fenêtre » (lignes 81 à 84). Un peu plus loin encore : « Alors qu'elle accrochait le reste du jambon à son clou, le puma poussa un profond rugissement qui fit trembler sa main. »

Il paraît évident à lire les copies des élèves que ceux-ci ont été plus sensibles à l'aspect menaçant de l'animal qu'à son côté pitoyable. Lorsque l'on en vient à leur demander pourquoi la femme finit par nourrir le félin, les élèves envisagent bien moins une réaction dictée par la charité que commandée par la peur et, peut-être, le bon sens. C'est

ainsi qu'un très grand nombre d'entre eux avancent qu'elle espère ainsi ne pas être dévorée. On peut d'ailleurs, compte tenu des multiples allusions à la frayeur du personnage principal disséminées dans le texte, se demander pourquoi cette explication n'est pas considérée comme correcte dans le document de correction.

La bonne réponse était d'autant plus difficile à trouver que le texte est sur ce point très elliptique. Les élèves n'ayant pas perçu le lien compassionnel entre la femme et l'animal dans la première question avaient bien peu de chance de le construire dans la seconde. Il leur fallait par ailleurs se sentir sûr d'eux-mêmes pour affirmer que la femme ne sait pas pourquoi elle agit ainsi ou que le texte ne dit rien à ce propos. Dans leur grande majorité, les élèves ont donc plutôt opté pour une réaction dictée par le « désir [bien légitime] de se protéger », explication jugée « peu plausible » par les évaluateurs.

Comme pour le précédent item, l'examen des cahiers révèle une grande diversité dans les réponses des élèves, dont certaines répondent exactement aux attentes :

« Elle a donné à manger au puma car elle a vu qu'il n'était pas plus méchant qu'un autre animal. À un moment, elle trouve qu'il ressemble à un chat domestique et surtout elle pense qu'il a faim » (deux points).

Beaucoup de réponses présentent néanmoins les deux thèmes mêlés, crainte et compassion, avec plus ou moins de bonheur, telle celle-ci :

« Elle comprend la souffrance du puma car elle vit la même chose et la peur la pousse à agir de la sorte. »

En dépit de l'argument de la peur, explicité ici, cette réponse a obtenu deux points, tout comme celle-ci :

« La femme avait pitié de lui ; elle s'est dit que lui non plus n'avait pas mangé et qu'il devait avoir aussi faim qu'elle. Et comme ça, il ne la mangera peut-être pas. »

Ou encore celle-ci qui reçoit un unique point : « Le puma ne l'attaque pas et il est aussi affamé qu'elle. »

Mais contrairement à cette autre :

« Le puma était indécis, il hurlait pour avoir de la nourriture et il faisait pitié », qui n'a rien obtenu bien que présentant des arguments identiques.

Les réponses ayant trait aux manifestations de l'animal et donnant lieu à un crédit de un point ont, en bonne logique, été écartées par le correcteur lorsque la réaction de pitié n'était pas explicite, telle celle-ci :

« Je pense que la femme était lassée du gémissement du félin et s'est sentie obligée de le nourrir pour être tranquille », qui ne témoigne pourtant pas d'un raisonnement absurde.

Pour résumer, on pourrait avancer que si le texte support développe les deux thèmes de la crainte et de la compassion pour les mettre en concurrence (sans que l'on sache bien la part respective de l'un et de l'autre dans la réaction du personnage principal), la grille de correction retient encore une fois le sentiment de pitié comme seul argument possible. Les élèves qui ont été plus sensibles au thème de la menace, tout simplement parce qu'il est plus facile à construire dans le texte, voient donc leurs réponses écartées à deux reprises. Peut-être, d'ailleurs, les élèves français, parce qu'ils pratiquent efficacement la recherche d'indices ainsi qu'en témoignent leurs résultats à la compétence mesurant cette capacité, sont-ils plus que les autres susceptibles de construire un sens premier en se fondant sur ce que dit littéralement un texte, ce qui peut faire écran à la construction de l'implicite.

Les élèves ayant perçu et exploité le thème de la compassion sont certes allés plus loin dans leur lecture que les autres. Cependant, les idées de menace, de danger, de nécessité de se protéger contre le danger sont bien présentes dans le texte et l'argument qui y recourt ne peut être écarté qu'au nom d'une volonté d'imposer au texte une signification unique.

Le troisième item est, de loin, celui qui pose le plus de problèmes, d'une part parce qu'il est extrêmement difficile (on attend en effet pour l'octroi du maximum de points une réponse faisant allusion à la portée symbolique du texte), d'autre part parce que la consigne de correction semble bien s'opposer à la culture scolaire française.

Question

Pensez-vous que la dernière phrase du récit « Le cadeau » est une fin appropriée ?

Justifiez votre réponse en indiquant comment vous interprétez la relation entre cette dernière phrase et la signification du récit.

Consignes de correction

Code 3 : **Va au-delà d'une interprétation littérale du récit**, tout en l'interprétant d'une manière qui est en accord avec une compréhension littérale

correcte. **Évalue la dernière phrase en termes de touche finale apportée aux thèmes du récit**, en la mettant en rapport avec les relations, les problèmes ou les métaphores qui sont au centre de la narration. Par exemple, la réponse peut faire référence aux relations entre la femme et le puma ; au thème de la survie ; au thème du cadeau ou d'un remerciement. L'avis de l'élève sur le caractère approprié de cette conclusion est donné explicitement ou implicitement.

- Oui. Le récit a mis la femme en contact avec ce qu'il y a d'essentiel dans la vie, et l'os bien nettoyé en est le symbole.
- Oui. Je suppose que les restes du jambon laissés par le puma sont aussi un cadeau, dont le message est « Vivre et laisser vivre ».
- Oui. L'os est comme un cadeau, et c'est le thème du récit.
- Oui. L'os du jambon nous rappelle ce qui aurait pu arriver à la femme.
- C'est approprié parce que d'une certaine façon l'animal l'a remerciée pour le jambon.

Code 2 : **Va au-delà d'une interprétation littérale du récit**, tout en l'interprétant d'une manière qui est en accord avec une compréhension littérale correcte. **Évalue la phrase finale en termes de style ou de tonalité**, en la mettant en rapport avec le style ou la tonalité dominants dans le reste de la narration. L'avis de l'élève sur le caractère approprié de cette conclusion est donné explicitement ou implicitement.

- Oui, cela convient au ton direct du récit.
- Oui, cela prolonge l'effet inquiétant.
- Non, elle est trop abrupte, alors que le reste du récit est très détaillé.

Code 1 : **La réponse se situe à un niveau littéral**, et est en accord avec une compréhension littérale correcte. **Évalue la phrase finale en termes de séquence narrative, en la mettant explicitement en rapport avec des événements particuliers** (par ex., le puma qui dévore la viande, la visite du puma à la maison, la décruie). L'avis de l'élève sur le caractère approprié de cette conclusion est donné explicitement ou implicitement.

- Oui, elle permet de savoir si le puma a mangé la viande.
- Non. Le passage concernant la viande était déjà terminé.
- Cela se termine parce que la viande est finie et il en va de même pour le récit.
- Oui. Maintenant que c'est la décruie et que la viande est mangée, le félin n'a plus de raison de rester.
- Je pense que c'est une bonne fin parce que c'est la preuve qu'un puma s'est bien tenu sur sa véranda [Interprétation littérale du fait que les événements du récit se sont « réellement passés »].

- Non, ce n'est pas une fin appropriée. Ce n'était pas un cadeau, c'était très dangereux [La réponse témoigne d'une compréhension entièrement littérale].
- Cela convient bien pour décrire comment c'était après l'inondation [Référence à la fin de l'inondation].

Code 0 : **Réponse vague ou insuffisante.**

- C'est plus qu'efficace. C'est vraiment frappant.
- Non, le cadeau n'a rien à voir avec la fin de l'histoire.
- Non. Ce serait mieux de finir sur quelque chose de plus excitant [N'établit aucun rapport entre la fin et le reste du récit].
- Cela finit par une description de l'os.

OU : Réponse témoignant d'une **compréhension incorrecte** du texte, ou réponse **peu plausible ou hors de propos.**

- Oui. Cela montre que ce n'était qu'un rêve [*Peu plausible*].
- Non, parce que le lecteur ne sait pas pourquoi le puma a disparu [*Indique que la compréhension laisse à désirer*].

Code 9 : Omission.

Là encore, on peut être surpris de la différence de qualité entre les réponses proposées : celles qui justifient l'octroi des codes 3 et 2 par exemple. Il y a en effet un saut extrêmement important entre les réponses suggérées pour obtenir 3 points et des formules aussi vagues que « Oui, cela convient au ton direct du récit » ou encore « Oui, cela prolonge l'effet inquiétant », motivant l'octroi d'un code 2.

Il est tout aussi étrange de trouver, pour l'attribution du code 3, une réponse disant que « l'os du jambon rappelle ce qui aurait pu arriver à la femme » alors même que le thème du danger a été systématiquement écarté dans les questions précédentes. On peut également être quelque peu déconcerté par la nature des exemples donnés pour le code 3 et voir difficilement comment « l'os bien nettoyé » peut être le symbole « de ce qu'il y a d'essentiel dans la vie ».

Un sens dont les consignes ne tiennent pas compte

Plus intéressant, on note que l'« esprit » de la réponse donnée pour le code 3 va se trouver modifié par les exemples censés l'illustrer. On croit dans un premier temps qu'un très large éventail de réponses est permis puisqu'il est question d'« évaluer la dernière phrase en termes

de touche finale apportée aux thèmes du récit » (le pluriel affectant le mot « thèmes » est ici un peu abusif compte tenu de ce qui a été dit plus haut). Ces thèmes sont énoncés comme suit : thème de la survie, du cadeau ou d'un remerciement. Les exemples cités restreignent ensuite cet éventail de sens possibles à peu de choses. Que l'on compare : « Oui. Je suppose que les restes du jambon laissés par le puma sont aussi un cadeau, dont le message est “ Vivre et laisser vivre ” » et « Oui. L'os est comme un cadeau, et c'est le thème du récit » ou encore « C'est approprié parce que d'une certaine façon l'animal l'a remerciée pour le jambon ». Ces trois formules ne sont que les variantes possibles d'un thème unique et la richesse entrevue dans la consigne générale s'en appauvrit considérablement.

Évidemment, cette pauvreté va pénaliser les élèves qui, dans ce texte, voyaient bien autre chose. Celui qui a par exemple répondu par la phrase suivante :

« La dernière phrase du récit est bien appropriée, cet os est un peu tout ce qui reste de ces moments d'angoisse. Les eaux ont tout ravagé » est loin de donner à la dernière phrase du texte une signification absurde. Cette réponse pourtant n'a obtenu aucun crédit. Cet exemple n'est pas le seul prouvant que les élèves sont capables d'élaborer un sens complexe, voire une symbolique dont malheureusement l'OCDE ne tient aucun compte.

Deux points étaient attribués aux réponses évaluant la phrase finale en termes de style ou de tonalité. Les exemples proposés ici invoquent tour à tour « le ton direct du récit » et, dans le même temps, le fait que « le reste du récit est très détaillé », ce qui peut paraître contradictoire. Il semblerait par conséquent qu'une réponse traitant de l'aspect stylistique implique l'octroi du crédit quel que soit son contenu réel.

Un très grand nombre des réponses examinées fait allusion au rêve, l'os étant pris pour preuve de la réalité de l'événement. Un retour au texte permet d'en saisir tout l'aspect onirique : le personnage, au début du texte, semble avoir perdu conscience, la maison flotte sur les eaux, il est même écrit que « La maison était à présent montée si haut qu'elle ne raclait plus le promontoire lorsque le mouvement de la rivière l'y repoussait » (ligne 112), la maison tangue et se balance autour du personnage principal. Ces nombreux indices ont pu pousser les élèves à recourir au mot « rêve » mais pour dire à chaque fois que l'os prouve la réalité de l'événement :

« Oui, je trouve ceci approprié car ça prouve que c'est vraiment réel car cette femme aurait pu croire que c'était un rêve ce qu'elle vivait. »

Ou encore :

« Oui, car le lecteur ne sait pas si la femme a vraiment rêvé ou si c'était la réalité. L'os du jambon laisse le doute et permet de garder le suspens jusqu'à la fin. »

Ces deux réponses, comme toutes celles qui mentionnaient le mot « rêve », n'ont obtenu aucun point. Les consignes de correction avaient cependant prévu le cas, ainsi que le prouve l'exemple suivant : « Je pense que c'est une bonne fin parce que c'est la preuve qu'un puma s'est bien tenu sur sa véranda. » Cette phrase manquait probablement de clarté, peut-être à cause de l'expression « s'est bien tenu » qui peut être comprise comme « s'est réellement tenu » ou comme « s'est correctement tenu ».

Cette consigne ne semble pas avoir été interprétée par les correcteurs comme se rapportant à la véracité de l'événement mais, en quelque sorte, à la bonne conduite du puma, et ce malgré la phrase entre crochets qui la suivait immédiatement.

L'allusion au rêve faite par les élèves a dès lors subi la consigne qui impliquait le code 0 : « oui, cela montre que ce n'était qu'un rêve », même si leurs réponses exprimaient clairement le contraire.

Les aspects oniriques de ce texte ont en outre posé des problèmes à certains élèves qui ont fait part de leurs doutes. L'un d'entre eux, par exemple, dit clairement qu'« on ne sait pas comment l'eau a pu sortir si vite ». Le fait est que le texte est de ce point de vue mystérieux. Son mystère tient pour une très large part au fait que, empruntant de nombreux éléments au récit de terreur, comme on l'a vu plus haut, il lui tourne finalement le dos et opte pour un réalisme qui ne prend toutefois pas en charge ses aspects les plus troublants. Notamment cette brutale et inexplicable décrue.

De ce point de vue, la réponse de cet élève :

« J'ai beaucoup aimé cette dernière phrase qui laisse une pointe de mystère. On s'imagine que ce n'était qu'un rêve que la femme a fait, mais en fait on ne sait pas exactement ce qui s'est passé » est loin d'être erronée.

En fait, les réponses des élèves font, au-delà du rêve, souvent référence au fantastique et la lecture du texte ne peut qu'entretenir cette interprétation : la scène se déroule entre deux périodes de sommeil, le personnage, au début du texte, semble avoir perdu conscience, sa perception des événements est perturbée ; le texte est fortement modalisé (« la maison semblait trembler autour d'elle », « elle pouvait entendre

quelque chose bouger... ») et l'os se pose comme preuve de la réalité des faits.

En fait, les récits fantastiques étudiés au collège (les textes de Maupassant, de Mérimée ou de Gautier) ne sont pas bâtis autrement. Le héros, dans ce type de récit, vit, en compagnie d'un autre personnage, une aventure surnaturelle. Il croit par la suite avoir rêvé, mais un objet qu'il retrouve le convainc de la réalité de l'événement. Les élèves français ayant (ils sont nombreux) pratiqué le genre fantastique retrouvent dans « Le cadeau » les échos de ce qu'ils ont entendu en cours. Les réponses suivantes en témoignent :

« Ces traces du puma parti montrent que cela n'a pas été un cauchemar. Rassasié, il ne l'a pas non plus dévorée. La signification de ce texte pourrait être un peu fantastique : par son geste de pitié et de sacrifice, l'eau s'est écartée d'elle-même, comme pour un remerciement » (trois points).

C'est bien sûr l'idée de remerciement qui a profité à l'élève, quand bien même ce « cadeau » ne serait pas présenté comme celui du puma mais plutôt comme celui de la nature tout entière.

Cette autre réponse n'a en revanche obtenu aucun point :

« C'est une fin appropriée car elle ne rêvait pas du tout : c'était un récit fantastique. » Se référant au genre fantastique, elle est en effet exempte de toute trace de remerciement.

Les élèves qui ont réinvesti dans cette évaluation leurs acquis scolaires n'ont donc pu bénéficier d'aucun point.

Un accès au symbolique téléguisé ?

Un autre thème tisse l'ensemble du texte sans que la grille de correction en tienne apparemment compte. L'inondation, ainsi que la décrue miraculeuse, le thème du don, la maison se retrouvant sur son promontoire comme sur le mont Ararat et le rapport au monde animal confèrent au texte une dimension biblique. Or, ce qui n'est qu'un fait du texte semble avoir été interprété par les concepteurs de l'épreuve dans un sens uniquement éthique. En fait, à reconsidérer l'ensemble, on se demande si cette dimension implicite (comprise dans son seul sens éthique) n'a pas dicté l'interprétation univoque proposée dans chacun des items examinés. Vus sous cet angle, les trois items semblent alors destinés à faire découvrir cette dimension morale aux élèves. En cela, ils se révèlent non plus indépendants, tels qu'ils devraient être, et déli-

vrant des informations ponctuelles sur des aspects divers du texte proposé, mais liés dans un système complexe de recherche et d'interprétation d'indices allant dans le sens de la lecture préconstruite.

L'évaluation des compétences en interprétation : un exercice difficile

De nombreuses questions surgissent, on le voit, dès que l'on s'intéresse non seulement à la traduction que les correcteurs ont faite des réponses en termes de notes, mais aux grilles de correction elles-mêmes.

Se pencher sur les items permet de mieux cerner les difficultés liées à l'évaluation des compétences touchant à l'interprétation, notamment sur support littéraire. Cela ne signifie pas que l'entreprise soit impossible mais qu'elle est peut-être soumise à des contraintes plus fortes que celles qui régissent l'évaluation des autres compétences. Notamment, une attention portée aux différents sens possibles du texte semble nécessaire, à plus forte raison lorsque plusieurs cultures sont impliquées dans l'opération (4).

L'examen des items permet également d'envisager avec plus de recul l'idée de palmarès international en mettant par exemple en évidence le fait que certains élèves n'ayant pas donné la réponse attendue ne sont pas en difficulté – parfois bien au contraire ! – ou que, en dépit de l'attention des correcteurs et du simple fait de la confrontation des formules en jeu, telle réponse puisse être sur- ou sous-évaluée.

Les remarques formulées ici permettent de relativiser certains des résultats obtenus par les élèves mais ne sauraient suffire à discréditer l'ensemble de l'enquête.

En effet, on peut faire l'hypothèse que seule une catégorie de questions, celles qui sollicitent l'analyse critique (ou l'interprétation) des élèves, est susceptible d'être affectée par ce type de problème.

Une des difficultés tient aux choix opérés dans la grille de correction et aux positions adoptées dans le but de distinguer ce que l'on considère comme juste ou faux. On voit mal, même si la plupart des textes sont plus faciles que celui dont il vient d'être question, comment ces choix pourraient ne pas être, d'une manière ou d'une autre, idéologiques ou culturels.

Les biais culturels, pour tentant que cela puisse paraître, ne peuvent par ailleurs expliquer à eux seuls toutes les tendances observées lors de

l'évaluation, la propension des élèves français à ne pas répondre, par exemple.

Peut-être inhérents à l'entreprise elle-même, ces biais ne constituent d'ailleurs un réel problème que si l'on s'arrête au palmarès, le principal intérêt de cette évaluation résidant dans ce qu'elle apprend sur le système scolaire et l'organisation des apprentissages et sur les valeurs transmises par les systèmes scolaires propres à chacun des pays participants.

Isabelle ROBIN

NOTES

(1) Les résultats de cette enquête sont consultables sur le site du ministère (note d'information n° 01-52 de décembre 2001). Des résultats plus détaillés seront présentés dans un dossier « Éducation et formation » à paraître.

(2) Rappelons tout de même qu'un certain nombre de cahiers ont été soumis à double, voire à triple correction.

(3) Les réponses des élèves sont restituées dans leur forme originelle, les maladroites syntaxiques, contrairement aux erreurs d'orthographe, n'ont pas été corrigées.

(4) C'est pour pallier ce type de difficultés que l'Union européenne, dans le cadre du programme Socrates, a expérimenté une méthodologie alternative consistant à interroger l'ensemble des élèves sur des exercices conçus dans leur pays d'origine et, par conséquent, non traduits. On évite ainsi les différents biais de mesure des compétences. Une expérimentation qui a eu lieu en 1999 impliquant quatre pays : l'Angleterre, la Finlande, l'Italie et la France, a permis de valider le bien-fondé de cette démarche, mais implique, dans le but de construire des indicateurs fiables, des études ultérieures. Cette expérimentation a donné lieu à une publication : « The use of national reading tests for international comparisons : ways of overcoming cultural bias », avril 2001. Quelques chapitres traduits sont consultables sur le site du réseau européen à l'adresse suivante : <http://cisad.adc.education.fr/reva/France/publications.htm>

Le cadeau

Combien de jours, se demandait-elle, était-elle restée assise ainsi, à regarder l'eau brune et froide monter peu à peu et engloutir le promontoire ? Elle se souvenait à peine quand la pluie s'était mise à tomber, arrivant par le sud sur le marais et frappant la charpente de sa maison. Ensuite, c'était la rivière qui avait commencé à monter, d'abord lentement, jusqu'à ce qu'enfin elle s'arrête, pour repartir de plus belle. D'heure en heure, elle remplissait le lit des ruisseaux et les fossés et submergeait les basses terres. La nuit, pendant son sommeil, elle avait pris possession de la route et l'avait encerclée, la laissant assise seule, sa barque disparue, sa maison comme échouée sur son promontoire. À présent, les eaux venaient même lécher les planches goudronnées des piliers. Et elles montaient toujours.

Aussi loin qu'elle pouvait voir, jusqu'au sommet des arbres, où se trouvait auparavant la rive d'en face, le marais n'était plus qu'une vaste étendue d'eau déserte, balayée par des torrents de pluie, la rivière perdue quelque part au milieu de son immensité. Avec son rez-de-chaussée en forme de bateau, sa maison avait été conçue pour résister à une telle inondation, s'il en venait jamais une, mais aujourd'hui elle était vieille. Peut-être les planches du bas étaient-elles en partie pourries. Peut-être le câble qui amarrait sa maison au très vieux chêne allait-il céder et la laisser dériver au fil du courant, tout comme sa barque, qui était partie ainsi.

Personne ne pouvait plus venir. Elle pouvait crier, mais cela ne servirait à rien, personne n'entendrait. Tout autour du marais, d'autres luttèrent pour sauver le peu qu'ils pouvaient, peut-être même leur vie. Elle avait vu toute une maison partir à la dérive, tellement silencieuse qu'elle s'était crue en train d'assister à des funérailles. En la voyant, elle avait pensé qu'elle savait à qui était la maison. Cela avait été pénible de la voir dériver ainsi, mais ses propriétaires avaient dû s'enfuir vers les hautes terres. Plus tard, alors que la pluie et l'obscurité se faisaient plus denses, elle avait entendu le cri d'un puma en amont.

À présent, la maison paraissait trembler autour d'elle comme quelque chose de vivant. Elle se pencha pour attraper la lampe qui glissait de la table de nuit, et la cala entre ses pieds pour la maintenir fermement. Alors, craquant et grondant sous l'effort, la maison s'arracha de la terre argileuse et se mit à flotter, dansant sur l'eau comme un bouchon et se laissant balloter par le courant de la rivière. Elle s'agrippa au bord de son lit. Balancée de tous les côtés, la maison parvint au bout de son amarre. Il y eut une secousse et une plainte provenant des vieilles poutres, puis le silence. Doucement, le courant relâcha sa pression et laissa la maison revenir en arrière en grinçant, vers son point d'attache. Elle retint son souffle et resta assise un long moment à sentir les lents mouvements de balancier. L'obscurité tomba sur la pluie incessante. La tête reposant sur un bras, elle s'endormit cramponnée au lit.

Le hurlement la réveilla dans la nuit, un cri si angoissé qu'elle fut debout avant d'être éveillée. Dans l'obscurité, elle se cogna contre le lit. Cela venait du dehors, de la rivière. Elle pouvait entendre quelque chose bouger, quelque chose de grand qui faisait un large bruit de raclement. C'était peut-être une autre maison. Puis cela vint frapper, non de plein fouet, mais obliquement, le long de sa maison. C'était un arbre. Elle entendit les branches et les feuilles se dégager pour s'en aller au fil du courant, faisant place à la pluie et aux clapotis de l'inondation, qui étaient devenus des bruits tellement constants qu'ils semblaient faire partie du silence. Recroquevillée sur son lit, elle s'était presque endormie quand un second hurlement se produisit, si proche cette fois qu'il aurait pu provenir de la pièce. Les yeux grand ouverts dans le noir, elle recula sur le lit jusqu'à ce que sa main rencontre la forme froide de la carabine. Ensuite, tapie contre son oreiller, elle tint le fusil posé en travers de ses genoux. « Qui est là ? », cria-t-elle.

La réponse fut un autre hurlement, moins perçant celui-là, comme fatigué, avant qu'un profond silence ne retombe. Elle se recroquevilla sur son lit. Quoi que ce soit, elle pouvait l'entendre bouger autour de la véranda. Les planches grinçaient et elle pouvait distinguer le bruit d'objets renversés. Il y eut un grattement sur le mur, comme si on voulait le déchirer pour entrer. Elle sut alors de quoi il s'agissait : c'était un gros félin, déposé par l'arbre déraciné qui était passé près d'elle. Il était arrivé avec l'inondation, un cadeau.

Inconsciemment, elle passa une main sur son visage et le long de sa gorge contractée. La carabine chancela sur ses genoux. Elle n'avait jamais vu de puma de sa vie. Elle avait entendu d'autres personnes en parler, elle les avait entendus pousser leurs cris au loin, comme des cris de souffrance. Le félin grattait le mur à nouveau, faisant bouger la fenêtre près de la porte. Tant qu'elle surveillerait la fenêtre et que le félin resterait coincé entre le mur et l'eau, il ne pouvait pas lui arriver grand chose. Dehors, l'animal s'était arrêté pour faire ses griffes contre la moustiquaire extérieure rouillée. De temps en temps, il gémissait ou grondait.

Lorsque, enfin, la lumière perça au travers de la pluie, comme une autre sorte d'obscurité, elle était encore assise sur son lit, toute raide et glacée. Ses bras, habitués à tenir les rames sur la rivière, étaient douloureux à force de rester immobiles à tenir la carabine. Elle avait à peine osé bouger, de peur qu'un bruit ranime le félin. Pétrifiée, elle oscillait au rythme de la maison. La pluie continuait de tomber comme si elle ne devait jamais s'arrêter. À travers la lumière grise, elle finit par entrevoir les eaux de l'inondation piquetées par la pluie et, au loin, la forme vague du sommet des arbres immergés. En ce moment, le félin ne bougeait pas. Peut-être était-il parti. Laisant le fusil, elle se glissa hors du lit et s'approcha sans bruit de la fenêtre. Il était encore là, tapi près du bord de la véranda, observant le vieux chêne, point d'amarrage de la maison, comme pour évaluer ses chances d'atteindre en bondissant quelque branche saillante. Il ne semblait pas si effrayant, maintenant qu'elle pouvait

le voir, sa fourrure épaisse aux poils collés en épis, ses flancs creusés laissant voir ses côtes. Il serait facile de tirer sur lui, là où il était assis, sa longue queue balayant le sol. Elle reculait pour prendre le fusil, lorsqu'il se retourna. Sans avertissement, sans élan ou tension des muscles, il bondit vers la fenêtre, et brisa un carreau. Elle tomba en arrière, étouffant un cri, saisit le fusil et fit feu à travers la fenêtre. Elle ne voyait plus le puma à présent, mais elle avait manqué son coup. Il s'était remis à marcher de long en large. Elle pouvait apercevoir sa tête et la cambrure de son dos lorsqu'il passait devant la fenêtre.

Tremblante, elle revint vers le lit et se coucha. Le bruit berçant et régulier de la rivière et de la pluie, le froid pénétrant, entamèrent sa détermination. Elle fixa la fenêtre et garda le fusil prêt. Après un long moment, elle se leva à nouveau pour regarder. Le puma s'était endormi, la tête sur les pattes, comme un chat domestique. Pour la première fois depuis que la pluie s'était mise à tomber, elle eut envie de pleurer, sur elle-même, sur tous, sur tout ce qui était touché par l'inondation. Elle se laissa glisser sur le lit et s'enveloppa dans l'édredon. Elle aurait dû s'en aller quand elle le pouvait, quand les routes étaient encore ouvertes, ou avant que sa barque ne soit emportée. Alors qu'elle se balançait d'avant en arrière au rythme des oscillations de la maison, une crampe à l'estomac lui rappela qu'elle n'avait pas mangé. Elle ne pouvait se souvenir depuis quand. Comme le félin, elle était affamée. Elle se faufila dans la cuisine, alluma un feu avec les quelques morceaux de bois qui restaient. Si la crise se prolongeait, elle devrait brûler la chaise, peut-être même la table. S'emparant du dernier morceau de jambon fumé qui pendait au plafond, elle coupa d'épaisses tranches de la viande brun rouge et les mit dans une poêle. L'odeur de la viande en train de frire lui donna le vertige. Il restait quelques biscuits rassis de la dernière fois où elle avait cuisiné et elle pourrait faire du café. Ce n'était pas l'eau qui manquait.

Pendant qu'elle se préparait à manger, elle oublia presque le félin, jusqu'à ce qu'il émette un gémissement. Il avait faim, lui aussi. « *Laisse-moi manger* », lui lança-t-elle, « *ensuite, je m'occuperai de toi* ». Et elle rit sous cape. Alors qu'elle accrochait le reste du jambon à son clou, le puma poussa un profond rugissement qui fit trembler sa main.

Quand elle eut fini de manger, elle retourna à son lit et s'empara à nouveau de la carabine. La maison était à présent montée si haut qu'elle ne raclait plus le promontoire lorsque le mouvement de la rivière l'y repoussait. La nourriture l'avait réchauffée. Elle pouvait se débarrasser de l'animal tant que la lumière traversait encore le rideau de pluie. Elle se glissa lentement vers la fenêtre. Il était toujours là, feulant, et s'était mis à tourner en rond autour de la véranda. Elle l'observa un long moment, sans crainte. Puis, sans réfléchir à ce qu'elle faisait, elle déposa le fusil, contourna le lit et alla à la cuisine. Derrière elle, le puma s'agitait, indécis. Elle décrocha ce qui restait du jambon, traversa la pièce qui tanguait pour aller vers la fenêtre, où elle fit

passer la viande par le carreau cassé. De l'autre côté, il y eut un grondement affamé, et ce fut comme si une onde de choc passait entre l'animal et elle. Stupéfaite de ce qu'elle venait de faire, elle retourna à son lit. Elle pouvait entendre le puma en train de déchirer la viande. La maison se balançait autour d'elle.

Lorsqu'elle se réveilla à nouveau, elle sut immédiatement que tout avait changé. La pluie avait cessé. Elle tenta de sentir les mouvements de la maison, mais celle-ci ne se balançait plus sur l'eau. Elle ouvrit la porte et vit à travers la moustiquaire déchirée un monde tout différent. La maison reposait sur le promontoire, où elle avait toujours été. À quelques pas de là, la rivière coulait toujours en torrent, mais elle ne recouvrait plus les quelques pas qui séparaient la maison du vieux chêne. Et le puma avait disparu. Partant de la terrasse en direction du chêne et s'enfonçant sans doute vers le marais, des traces de pas indistinctes disparaissaient déjà dans la boue molle. Et là, sur la terrasse, rongé jusqu'à l'os, se trouvait ce qui restait du jambon.