

JUSTIFIEZ, EXPLIQUEZ...

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK,
professeur de français au collège J.-J. Rousseau
à Creil (60), Formateur à l'IUFM de l'académie
d'Amiens, Rédacteur des *Cahiers Pédagogiques*

Dans le cadre du travail que je mène depuis une quinzaine d'années sur les énoncés et consignes scolaires, il m'est apparu qu'un sort particulier devait être réservé aux tâches de *justification* et *d'explication* demandées aux élèves.

En effet, ces deux injonctions sont fréquentes, sans doute de plus en plus pour ce qui concerne la justification dans les nouveaux programmes de collège, mais il n'est pas sûr qu'on ait bien réfléchi sur ce que cela impliquait pour l'élève, que les idées soient toujours claires sur la distinction entre ces notions et sur l'utilisation pertinente de chacune d'elles dans la formulation des consignes.

A travers les exemples qui vont suivre, je voudrais mettre l'accent sur certaines difficultés et proposer quelques pistes de travail dans ce domaine.

Auparavant, je voudrais faire quelques remarques sur **la compréhension des consignes en général**, tout en renvoyant à des développements plus complets dans divers textes publiés ailleurs (1).

Le travail pédagogique sur les consignes comprend deux grandes parties :

- une qui porte sur **l'élaboration des consignes** par l'enseignant, la formulation choisie, la manière dont elles sont données, leur place dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- une qui porte sur **la lecture des consignes** par les élèves, les capacités à mettre en œuvre pour s'approprier vraiment celles-ci, les compétences à acquérir pour être efficace.

Il ne faut pas confondre ces deux niveaux ; trop souvent, les enseignants sont à la recherche de la consigne idéale et, lorsqu'ils veulent bien réfléchir à la question des consignes (ce qui est heureusement de plus en plus courant), ils en restent au niveau « enseignant », s'efforçant d'améliorer leur **production** de consignes, es-

(1) Cf. notamment *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens-CRAP, 1999 et « Consignes : aider les élèves à décoder », in *Pratiques*, n° 90, juin 1996, pp. 9 à 25.

sentiellement en essayant de « simplifier », d'être plus « clair », plus court, plus explicite. Or, d'une part, il n'est pas certain qu'il soit toujours opportun de « simplifier », et que cette notion est elle-même tout sauf... simple (les consignes les plus courtes sont parfois les plus denses, donc les plus complexes, la précision peut être l'ennemie de la clarté, etc.), et d'autre part, même si on explicite au maximum, même si on supprime les difficultés inutiles et les ambiguïtés intempestives, il reste le travail fondamental **d'apprentissage de la lecture (2) de consignes** par l'élève. Et ajouterons-nous de **toutes** les consignes, fussent-elles « mauvaises ».

Quoiqu'il en soit, il n'en est pas moins vrai qu'il faut **aussi** travailler la formulation. En se gardant certes de l'utopie naïve de la consigne parfaite, transparente (3), mais en se posant continuellement celle de son adéquation à l'objectif poursuivi. Est-on au début d'un apprentissage ou à la fin, dans une phase d'appropriation où il y aura à beaucoup expliciter ou d'entraînement, ou d'évaluation finale ? Le niveau de difficulté est-il approprié, et en particulier a-t-on rajouté une « complication » inutile à travers une consigne peu explicitée ou la « complexité » est-elle légitimement inhérente à la tâche donnée ? Ici, comme en d'autres domaines de l'enseignement, il s'agit bien de trouver la « zone proximale de développement » et de naviguer entre trop difficile et trop simple.

Pour ce qui est des tâches où l'on demandera de « justifier » ou d'« expliquer », on ne pourra porter un jugement trop rapide sur la qualité et la pertinence de la consigne tant qu'on ne saura pas à quel moment elle se situe, quel travail a été effectué en amont, quelles habitudes de travail ont été prises par les élèves...

Pour ce qui est de l'apprentissage progressif et continu de la capacité à lire avec efficacité les consignes scolaires, j'ai coutume d'utiliser une sorte de plan commode : les consignes mettent en jeu un présent, un passé, un futur, et il faut aider les élèves à gérer ces trois temps, au lieu de s'engluer dans le seul *ici et maintenant* qui réduit la lecture de consigne à une simple tâche technique.

Le passé, c'est tout ce qui précède la consigne : la « leçon » étudiée, les travaux antérieurs, les habitudes, les acquis, tout ce qui doit servir à accomplir le travail demandé. Il convient à la fois de percevoir les ressemblances avec des situations passées, mais aussi les différences : résumer le texte explicatif se distingue du résumé narratif, et la dissertation philosophique se démarquera de la dissertation littéraire.

Le présent, c'est l'analyse méthodique de la consigne : dégager les mots-clés (4), séparer données et injonction, découvrir l'implicite, mobiliser les ressources nécessaires. Se méfier parfois des évidences et des pièges d'un vocabulaire trop flou (on le verra pour les tâches d'explication justement).

Enfin, **le futur**, c'est l'anticipation sur la consigne réalisée, c'est prévoir ce que cela donnera, c'est se poser la question des attentes du professeur ou de l'institution, c'est se projeter en aval...

L'élève efficace manie plus ou moins ces trois moments, tout en s'organisant avec rigueur (ce qui n'empêche pas les manières personnelles d'y parvenir, mais c'est un autre sujet).

(2) N'oublions pas que la question des consignes ne se limite pas à la *lecture*, qui ne concerne que les consignes écrites. Il y a aussi à travailler sur les consignes orales, et pour le point qui nous concerne ici, il est également très fréquent que l'enseignant demande aux élèves de façon plus ou moins organisée, ou plus ou moins « sauvage » à expliquer, à justifier sa réponse...

(3) Une pédagogie centrée sur l'acte d'enseigner et non sur l'acte d'apprendre s'accompagne d'une croyance naïve dans les vertus de la « clarté » de l'enseignant et veut sans cesse faire l'économie d'un travail difficile sur les distorsions entre émission et réception dans la communication professeur-élève.

(4) Cette notion est cependant à interroger. Dans bien des cas, il nous a paru bien difficile de déterminer dans telle ou telle consigne quel était « le » mot-clé. Le plus important est sans doute le processus de recherche de mots-clés plus que le résultat final, souvent discutable. Comme son nom l'indique, le mot-clé n'a d'intérêt que s'il ouvre une porte, ici vers une vraie compréhension et donc la possibilité de mieux réussir le travail demandé...

Nous arrêterons là ces considérations générales, mais elles vont nous fournir un cadre pour l'analyse des consignes concernant la justification et l'explication.

Des tâches pas toujours bien claires

Si on examine les consignes où on demande aux élèves de justifier ou d'expliquer, le moins qu'on puisse dire, c'est que le flou règne trop souvent. Et donc, sur ce terrain, on peut déjà faciliter la tâche de l'élève, en étant plus rigoureux, plus précis. Si cela n'est pas pour autant un moyen d'esquiver l'indispensable apprentissage méthodique de la capacité à répondre à ce type de consigne, du moins on ne compliquera pas inutilement le travail, comme nous l'avons dit plus haut.

Lorsqu'on travaille en formation avec des collègues sur la causalité, par exemple en liaison français-mathématiques (c'est mon cas depuis plusieurs années) (5), on s'aperçoit vite de la déstabilisation qu'entraîne chez les enseignants de français une interrogation un peu poussée sur les relations de cause. Surtout quand on met en évidence que bien des « subordonnées de cause » n'introduisent nullement une idée de cause, qu'on ne doit pas confondre *cause* et *inclusion* par exemple. Et cela a sans doute à voir avec la justification et l'explication.

Si on dit que *aujourd'hui c'est vendredi car hier c'était jeudi*, on n'est nullement dans l'*explication*, mais dans une reformulation tautologique. Si on dit que Rome est une ville européenne, parce que (ou puisque) l'Italie est en Europe, on n'est pas davantage dans un rapport de causalité, celui-ci impliquant notamment la succession dans le temps (un phénomène en entraîne un autre). En revanche, je justifie ma réponse en utilisant ce raisonnement (« ce triangle est isocèle, puisqu'il a deux côtés égaux », « *le* est ici un pronom puisqu'il remplace un nom »).

Au sens strict, l'explication est bien la réponse à la question « pourquoi » et renvoie bien à la causalité. Tandis que la justification permet d'explicitier des choix, de donner des raisons de telle démarche. Dans le premier cas, on est dans une sorte de *réel objectif* (tel événement ou phénomène en entraîne tel autre), dans l'autre, dans la *subjectivité* (voilà ce qui m'autorise à dire, ou ce qui autorise un tel à dire). Bien sûr, nous simplifions quelque peu (6), mais il nous semble que cette distinction est essentielle comme préalable à la construction de consignes reprenant ces deux verbes.

Ajoutons cependant que la tâche d'explication n'est pas unique ; qu'il faut encore bien séparer ce qui est de l'ordre du « pourquoi » *stricto sensu* et ce qui relève du « comment ça se fait que »... Et pour *expliquer* les larmes versées par le héros, on peut tout autant faire appel à la psychologie du personnage qu'aux codes socioculturels... ou qu'au cours de biologie sur les phénomènes lacrymaux (sans oublier l'éventuelle motivation commerciale de l'auteur qui met du sentiment pour vendre son œuvre...). L'explication est souvent multiforme et il est toujours essentiel de situer le contexte (le « présent » de la consigne).

Or, le plus grand flou règne parfois pour ce qui est du verbe « **expliquer** ». Dans les sujets classiques de brevet des collèges, on demande d'expliquer telle expression (ce qui veut dire *donner le sens*), mais aussi d'expliquer le choix par l'auteur de tel ou tel procédé, ou le comportement d'un personnage, sans trop qu'on sache à quel niveau on se situe. Mais très souvent, on utilise « expliquer » pour

(5) Cf. à ce sujet l'article de Rémi Duvert -avec qui je co-anime ces stages dans le numéro 344-345 des *Cahiers Pédagogiques* « apprendre à raisonner » (mai-juin 1996) p. 95 : « des petits mots pour raisonner » et la brochure qu'il a rédigée pour l'IREM de Picardie *Langage et raisonnement*, 1996, et l'ouvrage *Français-mathématiques, 52 outils pour un travail commun au collège*, CRDP d'Amiens, 1999.

(6) En fait, le « réel » évoqué se situe dans l'univers de référence de la phrase, bien entendu. Rien à voir avec l'objectivité scientifique. Cela se donne comme réel.

« justifier » (« explique ta réponse », « explique pourquoi tu as utilisé tel temps »)...

Il serait bon pourtant de réserver le verbe de consigne « expliquer » pour des tâches où il convient d'écrire un texte explicatif, même bref, où on remonte à la cause d'un phénomène, en précisant bien de quel point de vue l'on parle. On explique comment le détective a trouvé la solution, en partant de l'économie générale de la narration, mais on peut aussi le faire en resituant l'énigme et sa résolution dans les codes du roman policier.

La justification pourrait être réservée à cette démarche qui consiste, une fois énoncée une solution, à reprendre pas à pas la démarche suivie. On pourrait éviter ainsi, comme dans nombre d'épreuves d'évaluation de 6^e par exemple d'écrire : « mets une croix dans la bonne réponse ; explique pourquoi » et parler plutôt ici de « justification ». Il s'agit bien de faire passer l'idée que la démarche est souvent plus importante que la bonne réponse, qu'on ne pourra transférer la réussite ponctuelle dans d'autres situations que si on parvient à justifier sa réponse, ce qui signifie aussi en dégager « l'essence », en la décontextualisant. On pourrait peut-être considérer la justification toujours à partir du sujet producteur de telle ou telle idée ou formulation, l'explication étant plus distanciée, plus objective. Dès lors, on refuserait « justifiez la terminaison du verbe dans l'expression... », puisqu'il s'agirait plutôt d'« expliquer » (sujet de brevet). En revanche, on demandera de justifier tel choix orthographique fait par l'élève. La justification est particulièrement intéressante, puisqu'elle du côté de la métacognition, de la démarche personnelle.

Cependant, on peut demander également de justifier les choix faits par d'autres ; mais alors, il s'agit de se décentrer et d'adopter un autre point de vue. La justification devient en ce cas une sorte d'exercice technique qui a son intérêt s'il est perçu pour ce qu'il est. Rien à voir avec les pseudo-appels à *l'opinion personnelle* des sujets de réflexion où l'élève fait semblant de donner ses raisons quand il s'agit de faire du conforme et d'établir les raisons... qui font avoir une bonne note.

Enfin, il convient d'être très prudent avec un autre verbe qui est parfois substitué à « justifier », c'est « prouver ». Bien des indices justifient telle ou telle hypothèse, mais quant à *prouver* (7) ! (cf. exemple en annexe 1).

Il nous semble donc, pour conclure cette première partie, qu'il conviendrait d'être plus attentif aux verbes utilisés. Avec le verbe « expliquer », on est amené à travailler sur la causalité, mais celle-ci prend des visages bien divers selon les disciplines, selon les situations. Donner du sens à la consigne, c'est aussi très tôt montrer la complexité d'une explication qui renvoie à un point de vue sur la réalité (invitation possible à une interdisciplinarité qui soit véritablement confrontation de regards sur le même objet).

La justification, c'est la légitimation, ou l'effort de légitimation « après coup » : il convient de trouver des moyens (en utilisant les ressources de la langue, du raisonnement, des connaissances, des valeurs...) pour étayer une solution, une affirmation. Le travail de justification renvoie à une conception de l'élève acteur qui refuse d'en rester aux automatismes, qui questionne et se questionne. On prend au sérieux son travail cognitif et on pense même que c'est cela qui va permettre une vraie appropriation des connaissances.

On va retrouver la justification dans les activités proposées pour apprendre à lire des consignes, surtout si celles-ci ne se réduisent pas à de simples techniques, mais mettent en jeu le rapport de l'élève à l'école et au savoir.

(7) Ou alors, on peut demander de « prouver » en négatif l'impossibilité de telle ou telle hypothèse. On sait qu'en sciences, une des règles méthodologiques fondamentales est d'essayer de « réfuter », de prouver que telle explication est fautive. On pourrait réserver la consigne « prouver » à cette tâche de réfutation d'hypothèse.

S'entraîner à justifier et expliquer

Que les consignes soient floues ou pas, qu'elles soient bien rédigées ou pas, les élèves doivent apprendre à les décrypter, à les décoder. Et ceci est sans doute le principal travail sur les consignes à mettre en œuvre. Il concerne au premier chef justification et explication.

De nombreuses activités peuvent être ainsi proposées pour amener les élèves à être des lecteurs de consignes efficaces et avisés. Citons-en quelques-unes :

- demander à remplacer le verbe de consigne par un autre, ou par une autre formulation (« dire pourquoi » au lieu d'« expliquer ») ;
- donner plusieurs exemples de réponses et dites lesquelles relèvent de l'activité de justification ou d'explication ;
- donner des réponses erronées et demander pourquoi elles sont erronées (une justification qui n'en est pas une par exemple) ;
- donner une réponse et demander quelle était la consigne (celle-ci devant par exemple contenir le mot « justification » ou le mot « explication » ou le verbe correspondant) ;
- inventer des consignes dans lesquelles il y aura à expliquer ;
- demander de quoi on a besoin pour traiter telle ou telle consigne (quelle règle, quelle loi, quelles connaissances pour pouvoir justifier ou expliquer).

On voit bien que ces activités jouent sur les trois niveaux mentionnés plus haut : passé, présent et futur de la consigne, ou si l'on préfère mobilisation de ressources ou d'acquis, analyse et anticipation.

Cependant, un point capital : ces activités ne doivent jamais être réduites à de simples exercices. **Elles doivent s'accompagner d'un moment « métacognitif »** de réflexion, de retour sur ce qu'on vient de faire, moment aussi de généralisation qui prépare le transfert à d'autres consignes, dans toutes les disciplines. Au-delà du « résultat », la discussion avec l'élève autour de la justification de ses réponses est un moment fructueux et souvent passionnant, puisqu'on pénètre un peu dans la « boîte noire » (cf. exemple annexe 3).

Et en l'occurrence, il s'agira d'une sorte de méta-justification, puisque sur les consignes concernant la justification, l'élève devra...justifier sa démarche, ses choix, ses réponses.

On accordera aussi une place particulière à l'analyse critique de consignes, par exemple de sujets de brevet, à la fois pour désacraliser ces consignes venues d'en haut, mais pas toujours bien faites, mais aussi pour *s'en sortir quand même*. Les élèves découvriront la polysémie pas toujours heureuse du verbe « expliquer » ou au contraire l'absence de ce verbe et le caractère souvent implicite de la demande d'explication (8).

Autre difficulté à mettre à plat : sur quels outils s'appuyer pour mener à bien l'explication comme la justification ? S'appuie-t-on sur ses connaissances ou sur un texte ? Dans un extrait d'un livre de géographie sur le peuplement de la Chine, on demande : « pourquoi les montagnes sont-elles vides d'hommes » ? La réponse à cette tâche d'explication se trouve (« entre les lignes ») dans le texte, mais dans d'autres cas, il faut se reporter à la leçon. Pas toujours simple de s'y re-

(8) Par exemple, sujet de brevet d'Histoire : « En quoi la politique de Roosevelt aux Etats-Unis est-elle nouvelle par rapport à celle pratiquée depuis 1920 ? ». Il s'agit bien ici sans doute d'expliquer, pas seulement de constater. Bien que ce ne soit pas très clair.

trouver. Aussi convient-il d'entraîner les élèves à classer dans une suite de consignes après un texte les questions en grandes catégories (9) :

- **A.** celles dont la réponse se trouve directement dans le texte ;
 - **B.** celles dont la réponse se trouve dans le texte, mais après une interprétation, une lecture fine ;
 - **C.** celles dont la réponse se trouve à la fois dans le texte, mais aussi à l'extérieur (connaissances nécessaires pour comprendre) ;
 - **D** celles dont la réponse se trouve en dehors du texte.
- (Cf. Un exemple en annexe 2.)

Ces catégories concernent aussi la justification : doit-on chercher celle-ci dans le texte (« s'appuyer sur le texte », se contenter parfois d'une citation) ou ailleurs ?

Les élèves découvriront également qu'au fond, il existe deux sortes de justifications de réponse : une qui s'appuie exclusivement sur le texte (une citation bien choisie) (10) et une autre qui demande l'explicitation d'une démarche, la formulation d'un raisonnement. Cependant, répétons-le, les choses ne sont pas toujours aussi claires.

On le voit bien, il s'agit à la fois d'accroître l'efficacité des élèves, leur apprendre donc à mieux faire leur « métier d'élève », à acquérir des méthodes, et bien plus, des « stratégies », grâce à des outils et des entraînements, et en même temps de les rendre plus lucides, d'être davantage des « acteurs » en redonnant du sens, notamment aux tâches scolaires. A cet égard, amener à justifier est essentiel : on se centre davantage sur le processus que sur le produit, sur la démarche plus que sur le résultat. Bien souvent, les élèves en difficulté « oublient » de justifier lorsque dans une série de consignes on le leur demande à côté des bonnes réponses (par exemple, des Vrai/ faux où chaque réponse doit être suivie soit de la bonne réponse en cas de *faux*, soit de la justification en cas de *vrai*). Cet « oubli » n'en est pas un, il est plutôt le signe que le travail scolaire n'a pas de sens et que ce qui compte c'est de produire des résultats, qu'à l'école, on « travaille » plus qu'on « apprend ». Accepter d'entrer dans un monde où toute affirmation doit s'appuyer sur quelque chose, où on ne peut pas dire n'importe quoi, où expliquer ne consiste pas seulement à réciter un cours, c'est s'intégrer à un univers culturel exigeant, mais aussi à une « démocratie cognitive » dont la société actuelle est bien éloignée. On se rend compte ainsi qu'autour de la justification se jouent aussi ce qu'on aurait envie de nommer **des enjeux de citoyenneté** si l'expression n'était pas devenue si rebattue. Citoyenneté parce qu'on ambitionne de développer l'esprit critique à l'intérieur même des activités scolaires les plus classiques, sans attendre les « lendemains adultes », sans se contenter d'aller construire cette citoyenneté au cœur même de la classe et pas seulement dans cette « vie scolaire » qui exclut l'essentiel, à savoir les cours, l'enseignement.

Bien sûr, il n'est pas question de sous-estimer l'importance de l'acquisition d'automatismes, de routines. Et il serait absurde de faire du « tout-justificatif ». Mais on est bien loin de l'abus en ce domaine ! Surtout lorsqu'on est confronté à des élèves en difficulté ou en refus de l'école et que la tentation est grande de renoncer, de se résigner et de se contenter de bons exercices mécaniques (11). On se sera aperçu sans doute que telle n'est pas notre option...

(9) Nous empruntons ces catégories à Jocelyne Giasson. *La compréhension en lecture*, de Boeck, 1993. Voir aussi la revue *Enjeux*, n° 31, mars 1994, p. 111 et suiv. « La question des questionnaires ».

(10) Ne pourrait-on pas dire plutôt ici que la citation permet d'étayer la réponse ?

(11) On pourrait dire alors parodiant Breil : « Chez ces élèves-là, monsieur, on ne pense pas, non, on ne pense pas ; on remplit des cases (ou des trous) ».

ANNEXE 1 :

Extrait de *Lettres vives* 5^e, Hachette

Voyons un exemple illustrant plusieurs de ces points, repris de *Lettres vives*, 5^e, manuel de français de chez Hachette.



Nicolas POUSSIN (1594-1665), Autoportrait, Musée du Louvre. Paris. Photo Giraudon



REMBRANDT (1594-1665), *Portrait de l'artiste devant un chevalet*. Musée du Louvre. Paris. Photo Giraudon

Questionnaire

- 1 Pour pouvoir se représenter eux-mêmes, devant quel objet les peintres sont-ils obligés de poser ? Qui regardent-ils ?
- 2 Comparez les vêtements de Poussin et ceux de Rembrandt.
- 3 Que tiennent-ils dans leur main droite ?
- 4 Que sont-ils en train de faire ?
- 5 Quels indices prouvent, dans chaque tableau, que le personnage représenté est un peintre ?
- 6 L'autoportrait de Poussin appartient à un genre que l'on appelait « portrait d'honneur » ; essayez de justifier ce terme.
- 7 Rembrandt a-t-il donné une représentation flatteuse de lui-même ?
- 8 Lequel de ces deux tableaux préférez-vous ? Pourquoi ?
- 9 Si vous deviez faire votre autoportrait, comment procéderiez-vous ? Quelle image de vous-mêmes souhaiteriez-vous donner ?

La question 5 est très abusive. La preuve n'existe que pour ceux qui savent que Poussin et Rembrandt sont des peintres. Il est assez grave d'utiliser ce verbe de manière aussi légère. Pourquoi pas plutôt ici : « Vous pensez que ces deux personnages sont des peintres. Justifiez cet avis » ?

Le mot « justifier » convient mieux pour la 6, mais inutile de s'encombrer de l'hypocrite « essayer ». Mais nous préfererions comme consigne : « expliquer pourquoi on dit que le tableau appartient au « genre d'honneur » (puisqu'ici, il faut à travers la réponse donnée, montrer qu'on a compris cette expression). La justification sera-t-elle à chercher dans le raisonnement, dans le dictionnaire, dans les connaissances historiques ?

La 8 est bien représentative de ces pièges tendus à l'élève. Lui demande-t-on vraiment de justifier le choix de sa préférence (selon quels critères) ? S'agit-il d'un pur exercice argumentatif, ou d'une démonstration qu'on sait décrire un tableau ? On ne sait pas bien... Si on est dans la rhétorique – et pourquoi pas ? – alors, il faudrait assumer cela dans la consigne : « justifiez votre préférence pour tel ou tel tableau » en argumentant. La question « pourquoi » ici, au contraire, laisse peut-être penser qu'il y a une bonne réponse...

ANNEXE 2 :

Texte de Chrétien de Troyes, Yvain,
extrait de *Français cinquième, en douze séquences*, Bordas

Messire Yvain le vaillant

Messire Yvain frappe où il peut dans la mêlée. Maintenant qu'il a pris un long repos, il a retrouvé toute sa force. Il se jette si vivement sur le premier qu'il trouve sous son épée qu'il fait un seul morceau du cheval et du chevalier ! Le glouton ne pourra se relever, l'échine brisée, le cœur lui crevant dans le ventre.

Messire Yvain se recule un peu puis recommence. Il se couvre de son écu. Le temps de compter jusqu'à quatre et voici qu'il a désarçonné quatre chevaliers, coup sur coup ! Ceux qui sont de ses compagnons prennent courage et chacun veut entrer dans la mêlée.

Du haut de la tour de son château la dame a vu l'assaut et la défense et la prise du passage. Elle a vu beaucoup de blessés, beaucoup de tués de son parti comme de l'autre mais plus nombreux de celui-là. Messire Yvain le vaillant faisait demander grâce aux ennemis comme le faucon fait aux sarcelles. Tous ceux et toutes celles qui regardaient le combat disaient :

– Voyez quel brave champion ! Voyez comme les ennemis plient devant lui ! Voyez comme il les attaque ! On croirait un lion parmi les daims quand la faim le prend et le jette en chasse !... Voyez comme il travaille de l'épée ! Jamais Roland ne fit avec Durandal si grand massacre de Turcs à Roncevaux ou en Espagne ! Si ce chevalier avait autour de lui quelques bons compagnons de sa valeur, le traître félon de qui nous nous plaignons serait déconfit dès ce jour et devrait s'éloigner d'ici en renonçant à grande honte !

Ils disaient encore

– Elle serait née à la bonne heure, celle qui aurait l'amour d'un tel chevalier, si fort aux armes et unique entre tous comme se dresse un cierge parmi les chandelles, comme brille la lune parmi les étoiles, comme luit le soleil en face de la lune. Il est l'objet d'admiration grande que l'on voudrait qu'il épouse la dame de ce château et en gouverne la terre.

Parmi les questions posées dans le manuel, on relève par exemple :

Expliquez où se déroule la bataille et où sont situés les personnages qui l'observent.

S'agit-il vraiment d'expliquer ici ? La seconde partie de la consigne renvoie à un passage explicite du texte (« du haut de la tour de son château »), il s'agit donc d'une consigne de type 1, mais il n'est pas vraiment simple de répondre à la première partie (on ne peut que faire des déductions à partir d'indices tels que « la prise du passage »), qui ne se situe pas au même niveau de difficulté. Il aurait fallu pour le moins inverser l'ordre des consignes.

Pourquoi les compagnons d'Yvain prennent-ils courage ? (ligne 9)

Suffit-il de reprendre les mots du texte « il a désarçonné quatre chevaliers coup sur coup » ? Ou convient-il de reformuler, auquel cas on n'est plus dans une question de type 1 ?

Expliquez chacune des comparaisons (Yvain est comparé à quelque chose ou quelque'un) : quelles qualités d'Yvain expriment-elles ?

La difficulté vient ici des deux points. S'agit-il de deux tâches différentes ? Ou la

seconde partie de la phrase consiste-t-elle en une explicitation de la question ? Ici, l'élève doit faire appel à sa culture (savoir qui est Roland) pour l'une des comparaisons. En cela, la consigne est partiellement de type 3. La culture partagée de base semble suffisante pour la grande majorité des élèves pour saisir facilement la comparaison avec le lion (très explicitée) ou la lune et les étoiles (mais l'explication pour cette dernière image est moins évidente).

On notera une dernière question bien problématique (ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas intéressante ou qu'elle est à exclure) :

Quel effet ces comparaisons cherchent-elles à produire sur le lecteur ?

Il s'agit ici de produire un petit texte explicatif, en faisant appel à ses connaissances du genre « récit de chevalerie », tout en se demandant d'ailleurs de quel lecteur il s'agit (il est cependant bien délicat de se mettre à la place du lecteur médiéval, qui est le plus souvent un auditeur d'ailleurs).

Voilà le cas d'une question qui ne doit pas être de contrôle de la compréhension, mais d'incitation à la recherche et à la réflexion.

En fait toutes les questions proposées ici ont leur intérêt et leurs limites. L'important est d'être suffisamment conscient des difficultés qu'elles contiennent, qui peuvent être d'ailleurs des obstacles féconds si toutefois elles ne sont pas conçues d'emblée comme moyen d'évaluation sommative, et si la confrontation en classe des réponses est un point de départ pour la compréhension du texte, à partir des « justifications » de chaque élève, des objections éventuelles de camarades, etc.

ANNEXE 3

Morad, entraîneur-éducateur

Le terrain de football est situé entre une usine de retraitement des ordures, un terrain vague et une cité HLM. Nous sommes à Saint-Ouen, une banlieue ouvrière au nord de Paris. Aujourd'hui mercredi, les pupilles (moins de 13 ans) du Red Star, le club professionnel de la Seine-Saint-Denis, s'entraînent.

« Dans le club, il y a quatorze nationalités, mais personne n'y fait attention, explique François Gil, le responsable de la section jeunes. La population est très variée dans le département. Il serait anormal que tous les joueurs soient français. »

Leur entraîneur, Morad Mouhoubi, a 27 ans. Il est devenu éducateur surtout par passion.

Avec Morad, les pupilles s'entraînent à la pratique du ballon rond. Mais il leur enseigne aussi la discipline, la rigueur, l'esprit d'équipe qui comptent autant que le nombre de buts marqués. Il consulte régulièrement les bulletins scolaires. « Pas de bonnes notes, pas de match le dimanche. » Une « menace » plutôt qu'une interdiction, parce que la méthode fonctionne très bien ! Ses joueurs progressent à l'école, comme sur la pelouse.

D'après *Télérama Junior*, n° 57.

Réponds maintenant aux questions suivantes sur la ligne en pointillés

1. Où est située la commune de Saint-Ouen ?

Saint-Ouen est une banlieue ouvrière au Nord de Paris

2. Combien de nationalités sont représentées dans ce club ?

Il y a 14 Nationalités

3. Relève une expression qui remplace le mot football dans le texte.

Le Mots se Match

4. a. Les enfants de l'équipe travaillent-ils mieux à l'école grâce au football ?

Non parce que La Méthode marche très bien

b. Relève une expression du texte qui justifie ta réponse.

Ses joueurs progressent à l'école, comme sur la pelouse

A la question 4, l'élève a donné une réponse fautive, mais la discussion sera intéressante : qu'a-t-il voulu dire ? Le « parce que » est très positif : alors qu'on ne lui demandait pas « pourquoi » il répondait ainsi, l'élève l'a fait, mais ici, a-t-il bien compris le sens du mot « méthode » ? Il y a quelque paradoxe à coder 1 (juste) la réponse b. La citation justificatrice est bonne par rapport à la réponse demandée, pas par rapport à la réponse donnée par l'élève. Y a-t-il chez lui incohérence ou bien plutôt mauvais décryptage de la question 4a ? Seul le moment métacognitif peut permettre de le savoir et ce qui est plus important de faire progresser l'élève dans de futures situations semblables.