

INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
PLP
Lettres-Histoire-Géographie

2023/2024

Les consignes : une aide ou un obstacle dans la compréhension de l'enseignement de l'Histoire ?

WALGENWITZ Leila

Stage effectué du 5 septembre au 7 juillet 2024
Lycée Le Mas Jambost à Limoges.

Stage encadré par
Stéphanie Deforge
Enseignante de Lettres-Histoire



Remerciements

Je remercie mes deux tuteurs de stage : Nathalie Dumont, enseignante au Lycée Edouard Vaillant, pour m'avoir accueillie au sein de ses classes pour mon expérimentation du M1 et Frédéric Célérier, enseignant au Lycée Jean Monnet, pour mon expérimentation du M2. Je remercie également Lucie Gomes et Natacha Levet pour leur accompagnement dans la réalisation de mon mémoire pendant ces deux années.

Je remercie aussi mon beau-père, qui m'a encouragée et soutenue dans ma première année de Master.

Ce mémoire est pour toi. Repose en paix.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	6
1) Le cadre théorique	8
1.1. C'est quoi une consigne ?	8
1.2. La formulation d'une consigne	9
1.2.1. La temporalité.....	9
1.2.2. Les différentes consignes	9
1.2.3. Un contrat didactique.....	11
1.2.4. Les supports.....	12
1.3. Les difficultés dans la formulation d'une consigne.....	13
1.3.1. Le danger de la simplification	13
1.3.2. Les consignes dans les manuels scolaires : des faux amis dans la réalisation des consignes ?	13
1.3.3. Les ambiguïtés dans les tâches des consignes.	14
1.4. Les enjeux didactiques en classe d'Histoire.	15
1.4.1. La polarisation de l'enseignant dans l'enseignement scolaire de l'histoire	15
1.4.1.1. La boucle didactique : un modèle dominant dans l'enseignement de l'histoire	16
1.4.1.2. Le modèle des 4 R : un modèle dominant qui empêche le traitement global de l'histoire dans l'enseignement scolaire	17
1.4.1.3. L'enseignement de l'histoire : une démarche informative plutôt d'indiciaire ...	18
1.4.2. Des consignes de faible intensité cognitive.....	21
1.4.2.1. Des consignes qui favorisent la passivité des élèves face aux savoirs historique.	21
1.4.2.2. Des consignes présentes dans les activités en histoire : les études de cas.	22
1.4.2.3. Qui poussent les élèves à trier les consignes qui ne correspondent pas à leurs représentations	23
1.5. L'approche didactique pour améliorer le traitement de la discipline de l'histoire dans l'enseignement scolaire.	24
1.5.1. La nécessité d'entraîner les élèves.	24
1.5.1.1. La métacognition.....	26
1.5.1.2. La reformulation comme aide.....	27
1.5.2. La passation des consignes.	28
1.5.2.1. Un discours qui contribue à l'action.....	28
1.5.2.2. La posture de l'enseignant.	30
1.5.3. La problématisation comme une aide à la compréhension des consignes	31
1.6. Expérimentation du M1	33
1.6.1. Contexte de captation : deux classes de secondes en difficultés.....	33
1.6.2. Travailler les verbes des consignes pour donner du sens aux consignes ?	33
1.6.3. Les difficultés des élèves face aux consignes d'interprétation.	41
1.6.4. Travailler un exercice d'histoire après avoir effectué un travail sur les consignes garantit-il la réussite de celles-ci ?	44
1.7. Expérimentation du M2	46
1.7.1. Contexte de l'expérimentation	46
1.7.2. L'analyse de la première partie de l'expérimentation	48
1.7.2.1. La formulation des hypothèses.....	48

1.7.2.2. L'analyse de la première vidéo.....	50
1.7.2.3. L'analyse de la deuxième vidéo	51
1.7.3. L'analyse personnelle des enjeux de la deuxième vidéo :.....	57
1.7.3.1. L'analyse de l'étape de problématisation.....	61
Conclusion	65
Références bibliographiques	67
Annexes	71
Annexe 2.2 : La trace écrite des élèves	79

Introduction

« Si j'ordonne à un général de se changer en oiseau de mer, et si le général n'obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général. Ce serait ma faute. ». Ces quelques mots d'Antoine de Saint-Exupéry dans *Le Petit Prince*, montre le lien étroit entre les consignes et les élèves. En effet, ce n'est pas parce qu'un individu se retrouve face à une consigne qu'il la comprendra et sera capable de réaliser les attendus de la tâche demandée. Dans le contexte scolaire, il paraît pourtant évident qu'apprendre sans comprendre les consignes est quasiment impossible. Les consignes sont des outils importants pour l'acquisition des savoirs des élèves. Toutefois, il sera intéressant de comprendre les causes derrière la fragilisation de cet outil au sein de l'enseignement. Le choix de la consigne comme thème de mon mémoire n'a pas été immédiat. Mon idée première était en effet de travailler sur la place du numérique dans l'enseignement. Cependant, après un premier stage dans deux classes de secondes professionnelles, dans le cadre de mon expérimentation du M1, je me suis rendu compte de l'importance de la formulation d'une consigne lors d'un exercice d'histoire. En effet, si une consigne n'est pas claire, trop générale ou difficilement visible, elle aura pour conséquence de nuire à la compréhension des élèves et donc à la réalisation de la tâche. Cela s'est avéré d'autant plus évident dans les deux classes que beaucoup d'élèves n'arrivaient pas terme des exercices, en raison d'une incompréhension des consignes. En effet, certains ne comprenaient pas les attendus des consignes et le sens de celles-ci, certaines consignes étaient confuses et mélangées. Par conséquent, les consignes apparaissaient, pour les élèves, comme un obstacle dans leur compréhension en histoire. Ainsi, cette expérience a entraîné de nombreux questionnements. Je me suis interrogée sur les causes de cette incompréhension des consignes. En me demandant si c'était parce que les élèves ont du mal à percevoir la tâche qui leur est demandée ou bien si l'incompréhension des élèves résulte d'une mauvaise formulation des consignes. Si oui, comment réaliser de bonnes consignes ? Mais surtout, comment, en tant qu'enseignante, pouvais-je remédier à cela ? Par conséquent les consignes constituent-elles une aide ou un obstacle dans la compréhension des élèves en histoire-géographie ? Certains auteurs ont déjà apporté quelques pistes de réflexion, dont Jean-Michel Zakhartchouk spécialiste en pédagogie. Dans son ouvrage, *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du Socle commun : toutes disciplines : du cycle 2 au lycée* (2019), il s'intéresse à la formulation des consignes et à la façon dont les enseignants peuvent travailler autour des consignes. Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary nous apportent aussi quelques subtilités supplémentaires dans *La didactique de l'histoire* (2008) en s'intéressant à « l'argumentation didactique » des enseignants qui favorisent un schéma dominant, dans lequel l'enseignant apparaît comme porteur de la vérité, invitant les élèves à l'adhésion à celle-ci et par conséquent favorisant la mise en place d'une passivité chez les élèves. Ainsi, ce

rapport entre didactiques et difficultés de compréhension des consignes a alors conduit ma réflexion vers le rôle des consignes, en me demandant si une « bonne » formulation d'une consigne et un travail de lecture de celles-ci auprès des élèves peuvent contribuer à « déjouer » cette passivité ou si au contraire elle vise à la renforcer. De plus, dans le cadre de mon expérimentation du M2, j'ai élargi ma réflexion sur les consignes, en interrogeant le rôle de la problématisation dans la compréhension des consignes pour les élèves. En effet, cette modalité d'apprentissage, théorisée par le philosophe de l'éducation M. Fabre et le didacticien des sciences G. Bachelard, est intéressante, car elle interroge l'idée que dans un cours d'histoire, les élèves sont souvent face à des savoirs dits « apodictiques », qui demandent nécessairement un questionnement pour comprendre ces savoirs. De plus, mes observations et lectures du M1 de Basuyau et Guyon ont mis en évidence que les élèves sont souvent passifs en cours d'histoire, car les consignes ne contribuent pas à la mise en activité des élèves. Les consignes en Histoire doivent donc permettre de soulever des interprétations différentes, voire des paradoxes historiques, à travers des supports (sources scientifiques et historiques) pour permettre ce qu'on appelle la critique interne, propre aux historiens. Par conséquent, à l'issue de mes lectures et interrogations, je me suis demandé si la problématisation par les élèves, à savoir la formulation d'une question, plus particulièrement l'identification d'un problème historique, à partir de documents, permettrait aux élèves, dans le cadre de mon expérimentation du M2, de comprendre et de donner du sens aux savoirs historiques, tout en étant dans une démarche active et réflexive. Ainsi, j'ai travaillé mes réflexions sur mon sujet de mémoire pendant ces deux années, à travers plusieurs captations de séance d'histoire.

1) Le cadre théorique.

1.1. C'est quoi une consigne ?

Sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, nous pouvons lire « Instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire » mais aussi « Consigne administrative, générale, militaire, officielle, particulière, universelle; consigne d'enregistrer qqc.; consigne d'enregistrement, de sécurité, de silence, de travail; la consigne défend de, oblige à, est de; donner à qqn la consigne de faire qqc.; connaître, exécuter, observer, recevoir, respecter, suivre, transmettre la (une) consigne; forcer, violer la consigne; désobéir, manquer à la consigne » ou encore « Règle d'application devant assurer la stricte constance des conditions dans lesquelles les sujets exécutent leur tâche` (Piéron 1973) ». Nous pouvons lire également : « Violation de consigne. Infraction prévue par le Code de Justice militaire de 1965 ».

Il est intéressant de voir que l'ensemble des définitions proposées sur ce site sont rattachées uniquement au domaine militaire. Cette dimension militaire se retrouve aussi dans le dictionnaire de l'Académie française (9^e édition) : « Ordre formel, instruction ou série d'instructions que l'on donne à un militaire, à un gardien, et, par extension, à un subordonné pour lui prescrire ce qu'il doit faire. Attendre, passer, donner, recevoir la consigne, les consignes »

Toutefois, lorsqu'on consulte le dictionnaire Larousse en ligne, nous pouvons voir une légère nuance dans leur définition d'une « consigne ». En effet, nous pouvons lire « instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter : J'ai la consigne de ne rien dire. » et « Punition consistant à retenir un élève dans l'établissement un jour de sortie : retenue, colle ». Ainsi, à travers cette définition, nous avons un deuxième domaine qui apparaît légèrement, à savoir le domaine scolaire, mais toujours plus au moins rattaché au domaine militaire avec cette idée de « punition ».

Même si le domaine scolaire n'est pas totalement présent dans l'ensemble des définitions évoquées, celles-ci mettent en évidence l'idée d'une correspondance entre deux personnes lorsqu'on parle de consigne. En effet, nous avons d'une part la personne qui donne « l'ordre » à réaliser et d'autre part celle qui réalise la « consigne » c'est-à-dire l'ordre de cette première personne. Par conséquent, nous pouvons plus au moins relier ce lien à l'enseignement avec la relation enseignant – élèves.

Mais alors pourquoi l'aspect pédagogique est-il aussi peu présent dans les définitions d'un terme essentiel et très utilisé dans l'enseignement de nos jours, le terme consigne ?

Au cours de mes recherches et lectures, j'ai pu constater la « création » d'une consigne dite « scolaire » mettant en évidence ce domaine scolaire si absent dans les définitions précédentes. Par conséquent, pour Jean-Michel Zakhartchouk, une consigne scolaire est une « injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Ainsi, les consignes auraient pour rôle de permettre aux élèves « d'effectuer », « d'exécuter » une tâche définie, grâce à des informations, indications données et formulées par l'enseignant. Par conséquent, cette définition s'éloigne du domaine militaire incarnant l'idée de « sanction » au profit d'une idée « d'outil » pour les élèves. Mais comment l'enseignant formule-t-il ses consignes afin d'en faire des « outils » pour les élèves ?

1.2. La formulation d'une consigne

1.2.1. La temporalité

Lorsqu'on formule une consigne, il y a plusieurs paramètres à prendre en considération. Parmi eux, nous avons la temporalité. En effet, la réalisation d'une consigne s'inscrit dans une temporalité. Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk dans *Justifiez, expliquez* (2001) explique que les enseignants doivent formuler leurs consignes en pensant trois temps, à savoir le passé, le présent et le futur. Effectivement, le passé renvoie à l'ensemble du processus d'apprentissage avant la consigne. Le présent correspond à la somme des acquis mobilisés pour comprendre une consigne. Enfin, le futur représente la tâche à réaliser, plus particulièrement la projection de cette tâche. Ainsi, l'enseignant, en formulant une consigne, doit s'insérer dans cette démarche de temporalité. Par conséquent, cette idée de temporalité est intéressante pour notre sujet. En effet, je me suis demandé si l'absence de cette temporalité par les enseignants, lorsqu'ils formulent une consigne, pouvait être une des causes de l'incompréhension des élèves, qui n'arrivent pas, par exemple, à remobiliser certains acquis, car la consigne est trop « floue » sur les acquis que l'élève doit utiliser pour y répondre. Il serait intéressant de se demander s'il existe plusieurs types de consignes avec des « finalités » différentes qui permettent aux élèves de comprendre plus facilement les attendus ?

1.2.2. Les différentes consignes

En s'intéressant aux consignes, nous pouvons constater qu'il existe différentes consignes. En effet, Jean-Michel Zakhartchouk en dressant une typologie des consignes dans *Comprendre les énoncés et les consignes* (2019) distingue deux types de consignes.

- Les consignes orales.
- Les consignes écrites.

Au sein de ces deux types, il procède à une deuxième différence entre les consignes dites ouvertes et celles dites fermées.

- Les consignes ouvertes (« guidage faible ») : elles ont pour objectif d'accompagner les élèves dans une démarche d'autonomie, de réflexion. Par conséquent, les consignes ne présentent aucune indication.
- Les consignes fermées (« guidage fort ») : Elles ont pour objectifs de rassurer les élèves, par la présence d'indication en vue de les aider. Ainsi les élèves rentrent dans une démarche d'application, plutôt que de réflexion, d'autonomie.

L'auteur poursuit sa réflexion en procédant à une distinction des consignes selon le degré de difficulté de celles-ci. Pour cela, il remarque une différence entre les consignes « simples » et « complexes. »

- Les consignes simples : Les élèves sont amenés à réaliser une seule tâche.
- Les consignes complexes : Les élèves doivent réaliser plusieurs tâches.

Toutefois, Jean-Michel Zakhartchouk nous explique que les consignes « complexes » ne sont pas toujours les plus difficiles. En effet, une consigne « simple » peut l'être aussi si l'activité derrière celle-ci s'avère difficile pour les élèves.

Enfin, Zakhartchouk dresse aussi, au sein des distinctions précédentes, quatre types de consignes :

- Les consignes-buts : Il s'agit des consignes qui indiquent la tâche à réaliser.
- Les consignes-procédures : Il s'agit des consignes qui indiquent les procédures pour réaliser ou pour parvenir à un résultat.
- Les consignes-structures : Il s'agit des consignes qui indiquent un point précis pour mettre en garde les élèves contre des erreurs.
- Les consignes critères : Il s'agit des consignes qui permettent aux élèves de connaître les attendus et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant.

Enfin, derrière ces différents types de consignes, s'ajoutent différentes fonctions. Jean-Michel Zakhartchouk distingue deux fonctions principales à savoir :

- Les consignes à fonction d'organisation de la classe : Ces consignes renvoient à la socialisation, c'est-à-dire à l'ensemble des besoins nécessaires pour permettre la mise au travail des élèves.

Exemple : Le vivre-ensemble

- Les consignes à fonction d'apprentissage : ces consignes renvoient au cognitif, c'est-à-dire à l'ensemble des procédures, activités qui ont pour but de faire apprendre.

Exemple : l'auto-évaluation

Cette typologie nous permet de mieux comprendre en quoi les consignes constituent des « outils » important dans l'enseignement. En effet, les consignes deviennent des « guides » qui poussent à l'action. Cette idée est soutenue par Marie-Thérèse Zerbato-Poudou dans *Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche* (2001) où elle explique que les consignes ont une fonction « d'orientation », car elles sont porteuses « d'informations » afin d'aider les élèves dans la représentation d'une tâche. Toutefois, il faut aussi garder à l'esprit que ce n'est pas parce qu'un élève comprend une consigne, qu'il arrivera à comprendre la tâche demandée derrière celle-ci. Ainsi, ce paradoxe met en lumière ce qu'on appelle le contrat didactique entre les élèves et l'enseignant.

1.2.3. Un contrat didactique

Lorsqu'un enseignant formule une consigne, se crée alors un contrat didactique entre les élèves et l'enseignant par l'intermédiaire des consignes. Or, pour Zakhartchouk une mauvaise formulation peut mettre à mal ce contrat et donc fragiliser la compréhension entre l'émetteur (l'enseignant) et le récepteur (les élèves). Par conséquent, durant la réalisation d'une consigne, le professeur doit s'assurer que celle-ci remplit les conditions du contrat pour permettre une transmission fiable entre lui et les élèves. Ce contrat se compose de trois conditions pour Zakhartchouk :

La première condition porte sur la faisabilité du travail donné par l'enseignant. Pour cela, il doit s'assurer que son travail est réalisable pour les élèves, en s'assurant au préalable (processus de temporalité) que les élèves possèdent suffisamment d'éléments pour effectuer le travail, en formulant par exemple des consignes que les élèves ont déjà vues.

La deuxième condition est la transparence de la tâche donnée aux élèves. Pour cela, l'enseignant doit faire preuve de vigilance à l'égard de son exigence, lorsqu'il formule sa consigne. Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk explique qu'on ne peut pas demander à « des élèves de troisième de raconter aussi bien que Le Clézio ».

La troisième condition du contrat est l'insertion de la consigne dans le cursus, plus particulièrement les apprentissages des élèves. Ainsi, les consignes formulées par l'enseignant doivent permettre une vérification des connaissances ou une recherche de savoir.

Ainsi, cette idée de contrat didactique est intéressante pour notre sujet, car elle nous permet d'identifier les causes derrière les difficultés de compréhension d'une consigne. Par conséquent, il sera intéressant, lorsqu'on proposera des solutions afin d' « aider » les élèves

à comprendre les attendus d'une consigne, d'analyser si la compréhension sera « meilleure », quand le contrat est respecté. Toutefois, il faut aussi noter que même si le contrat est respecté, les obstacles peuvent tout de même subsister, si l'environnement ou les supports nuisent à la compréhension des élèves.

1.2.4. Les supports

En effet, lorsqu'on s'intéresse à la formulation des consignes, il faut aussi questionner le rôle et la place des supports dans la réalisation. Zakhartchouk souligne cette importance, notamment dans les tâches qui demandent de « justifier » ou « d'expliquer ». Effectivement, certaines réponses de consignes demandent une recherche auprès d'un support tel qu'un texte ou une image. Par conséquent, lorsqu'une consigne demande une justification, il est alors attendu de l'élève qu'il justifie en citant une citation dans un texte ou un élément d'une image.

Il faut aussi noter que les réponses seront aussi différentes selon la formulation de la consigne et par conséquent cela peut conduire à l'utilisation ou non d'un support. Là-dessus, la Canadienne Jocelyne Giasson distingue dans la compréhension en lecture quatre types de consignes :

- Les consignes dont la réponse se trouve directement dans le texte
- Les consignes dont la réponse se trouve dans le texte mais pour la trouver il faut avoir réalisé une interprétation
- Les consignes dont la réponse se trouve dans le texte et dans un document antérieur qui font appel à des connaissances extérieures.
- Les consignes dont la réponse ne se trouve pas dans le texte

Cette importance des supports est intéressante pour notre sujet. En effet, les supports sont essentiels dans l'enseignement de l'histoire. Par conséquent, les supports sont étroitement liés aux consignes. Effectivement, sans consignes, il est difficile « d'étudier » de manière optimale un document. Ainsi, nous pouvons retenir que lorsqu'un enseignant formule une consigne à partir d'un document, selon où se situe la réponse, la difficulté de compréhension et de réalisation des élèves peut différer. En effet, le degré de difficulté entre une consigne qui demande une réponse par le biais d'un document antérieur et celle dont la réponse se trouve sur le support ne sera pas le même. Là-dessus, Audigier nous met en garde contre les difficultés des élèves devant certains supports. Effectivement, selon lui, les images constituent des « obstacles » pour les élèves qui ont plutôt tendance à être en difficulté lors des étapes de description. Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés face à des consignes, les enseignants le sont aussi en formulant leurs consignes.

1.3. Les difficultés dans la formulation d'une consigne

1.3.1. Le danger de la simplification

Face aux difficultés des élèves sur la compréhension des consignes, nous pouvons remarquer que l'enseignant en réaction aura tendance à simplifier la consigne ou les consignes des futurs exercices. Par conséquent, les élèves se retrouvent à travailler sur des courtes consignes. Or Jean-Michel Zakhartchouk nous explique qu'une bonne consigne est certes brève, claire et précise, mais que privilégier les courts énoncés peut générer des difficultés. En effet, les consignes « courtes » sont souvent plus difficiles qu'une consigne « longue », car elles sont plus denses et plus complexes. Ainsi, l'auteur souligne le danger derrière la démarche de simplification sur la mise au travail des élèves. De plus, derrière cette mise en garde de la simplification, Zakhartchouk nous explique dans *Consigne : aider les élèves à décoder* (1996) que « trop » simplifier reviendrait à renoncer à la « mobilisation intellectuelle des élèves ». Par conséquent, les enseignants risqueraient de créer des consignes sans « enjeux intellectuels ».

Ainsi, il est intéressant pour notre sujet de noter que derrière cette simplification, il y a la volonté « d'aider » les élèves lors d'une activité. Or, inconsciemment, celle-ci devient un obstacle dans la compréhension et la réalisation d'une tâche par les élèves. Par conséquent, lorsqu'un enseignant réalise une activité, il sera intéressant d'abord de proposer des consignes « longues » avant de procéder à une simplification, pour permettre aux élèves une « mobilisation intellectuelle ». Toutefois, si les enseignants peuvent faire preuve de vigilance dans leurs formulations, qu'en est-il des manuels scolaires ? Les activités proposées prennent-elles en considération les dangers de cette simplification des consignes ?

1.3.2. Les consignes dans les manuels scolaires : des faux amis dans la réalisation des consignes ?

Jean-Michel Zakhartchouk nous explique aussi dans *Consigne : aider les élèves à décoder* (1996) qu'il existe des « mauvaises consignes » notamment dans les manuels scolaires ou les annales. En effet, les consignes dans les manuels scolaires sont souvent réalisées en ne tenant pas compte des représentations des élèves. Effectivement, lorsqu'un enseignant réalise une consigne, il doit procéder avant à un questionnement intérieur sur les raisons et les objectifs recherchés s'il décide de formuler telle ou telle consigne. Pour Zakhartchouk ce questionnement est essentiel pour rentrer dans la représentation des élèves, à la différence des manuels scolaires. De plus, la formulation des différentes consignes doit être cohérente. Elles doivent suivre une logique pour ne pas perdre les élèves. Or, dans les manuels scolaires, cette logique est souvent mise à mal. Effectivement, les activités sont généralement accompagnées de consignes mêlant des consignes « simples » et « complexes » sans cohérence entre elles. Cette présentation et cette organisation entraînent des difficultés de

compréhension des élèves. La mise au travail peut être aussi difficile. En effet, les manuels scolaires privilégient la quantité plutôt que la qualité des consignes. Par conséquent, cette « quantité » peut nuire à la mise au travail par manque de « motivation » des élèves à terminer l'activité.

Ainsi, il est important de garder à l'esprit dans le cadre de notre sujet que l'utilisation des manuels scolaires en histoire est souvent courante, à cause de la place des documents dans l'enseignement de l'histoire. Mais il faut toutefois rester vigilant, car il s'agit aussi d'un produit commercial, qui ne reçoit pas de « validation » du ministère. Par conséquent, même si des enseignants participent à la réalisation des activités, celles-ci ne prennent pas en considération l'incompréhension existante des consignes par les élèves. De plus, certaines consignes présentes dans les manuels scolaires privilégient des consignes à « faible intensité cognitive » ne permettant pas aux élèves de réfléchir, mais plutôt de prélever seulement des informations (mais nous traiterons cet élément plus en détail plus tard). Par conséquent, si les manuels scolaires constituent un support « à risque » du point de vue des consignes, pouvant nuire à la compréhension des élèves, il serait intéressant de se demander si d'autres facteurs peuvent contribuer à cette incompréhension.

1.3.3. Les ambiguïtés dans les tâches des consignes.

Parmi les difficultés dans la réalisation d'une consigne, nous pouvons observer des ambiguïtés qui peuvent nuire à la compréhension. En effet, pour permettre une bonne compréhension d'une consigne, celle-ci doit être formulée de manière claire et précise. Or, les enseignants formulent souvent des consignes ambiguës. Effectivement, là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk dans *Justifiez, expliquez* (2001) met en évidence des ambiguïtés entre deux verbes, à savoir « justifier » et « expliquer ». Ces deux termes demandent deux tâches différentes qui sont la justification et l'explication. En effet, la justification vise à apporter des raisons à une démarche, elle demande donc de chercher des « moyens » pour affirmer telle ou telle démarche. À l'inverse, l'explication est une réponse qui vise à répondre à la question « pourquoi ». Cependant, les deux sont souvent confondus par les élèves qui ne maîtrisent pas la distinction. Or, cette difficulté est généralement issue d'une mauvaise formulation. En effet, les enseignants ont souvent tendance, en réalisant leurs consignes, à employer le terme « expliquer » dans une démarche de « justification » notamment avec des consignes qui disent « explique ta réponse ». Or, pour Zakhartchouk, le terme « expliquer » ne devrait être utilisé que lorsqu'une consigne demande de rédiger par exemple des textes explicatifs, voire le réserver aux cas où il est demandé de chercher une cause de tel ou tel phénomène.

Parmi les autres ambiguïtés, nous pouvons aussi souligner les consignes d'écritures. L'auteur met également en garde sur la formulation ambiguë de ces consignes dans *Consigne : aider*

les élèves à décoder (1996). Effectivement, dans les cours, il est convenu d'apprendre aux élèves à éviter les « opinions personnelles » en guise de réponse. Or, certaines consignes d'écritures jouent sur l'ambiguïté entre l'expérience et les sentiments personnels. En effet, la formulation conduit les élèves à répondre de manière sincère, en rédigeant une argumentation personnelle. Ainsi, il convient aux enseignants de faire attention aux ambiguïtés lorsqu'ils formulent leurs consignes.

Pour finir, nous nous sommes intéressée aux différentes ambiguïtés qu'un enseignant peut rencontrer lorsqu'il formule une consigne. Les confusions entre les verbes qui constituent une consigne sont intéressantes pour notre sujet. En effet, si nous partons de cet élément, alors l'incompréhension des consignes relève d'une autre incompréhension sur le sens des verbes. Par conséquent, les élèves n'arriveraient pas à réaliser une tâche, car ils ne comprennent pas les attendus derrière le verbe qui compose la consigne. Il sera donc intéressant de travailler autour des verbes pour voir si les élèves peuvent cette fois-ci comprendre une tâche selon le verbe utilisé.

Après avoir analysé les consignes sous l'angle théorique, en s'intéressant à sa composition et réalisation. Il s'agit maintenant d'analyser les consignes sous l'angle didactique, en s'interrogeant sur les enjeux didactiques de celle-ci.

1.4. Les enjeux didactiques en classe d'Histoire.

1.4.1. La polarisation de l'enseignant dans l'enseignement scolaire de l'histoire

Pour nourrir mes réflexions, je me suis orientée vers des lectures didactiques. Effectivement, pour comprendre mon sujet d'analyse que sont les consignes, plus particulièrement pour comprendre les causes et les solutions de cette incompréhension des consignes, je devais croiser les consignes à la didactique. En effet, la didactique est l'ensemble des pratiques et techniques relatifs à l'enseignement. Or, les consignes sont des outils primordiaux dans l'enseignement. Par conséquent, il me semblait intéressant de questionner les enjeux de la didactique, c'est-à-dire les pratiques des enseignants en histoire, pour mieux appréhender mon sujet.

Mais pourquoi ce besoin de créer la « didactique » en histoire ?

Sylvain Doussot et Nadine Fink dans *La Didactique de l'histoire dans l'espace francophone* (2022) nous expliquent que la didactique de l'histoire naît par le biais d'un projet commun, à savoir « décrire et expliquer les phénomènes observés dans l'enseignement » dans le but d'« améliorer le fonctionnement » du système scolaire. Par conséquent, la didactique cherche à lutter contre certains modèles « dangereux » favorisant la polarisation de l'enseignant au

détriment des élèves qui se retrouvent peu actifs, ou seulement durant les actions de l'enseignant.

1.4.1.1. La boucle didactique : un modèle dominant dans l'enseignement de l'histoire

La « boucle didactique » est l'un des modèles contre lequel la didactique de l'histoire cherche à lutter. Lavisse disait dans le Dictionnaire de Buisson que : « Dans l'enseignement historique, le péril c'est l'inertie de l'élève ; si nos habitudes ont besoin d'être amendées, le principal objet de la réforme doit être de stimuler l'enfant à l'activité. »

Or, cette « boucle » participe à l'inactivité des élèves. En effet, ce modèle se caractérise par cinq temps durant un cours. Le premier temps est lorsqu'un enseignant questionne un élève, s'ensuit alors une réponse souvent brève de l'élève en question. À la suite de cette réponse, l'enseignant procède à « l'évaluation » qui conduira à une « validation » ou non selon les attendus choisis par lui. Ensuite, le quatrième temps a lieu lorsque l'enseignant poursuit en reformulant la réponse de l'élève, de manière plus « historienne » en apportant des éléments « factuels » destinés à nourrir le contenu que les élèves devront apprendre.

Là-dessus Lautier et Allieu-Mary nous disent dans la didactique de l'histoire (2008) que « ce modèle (question/réponse/évaluation/formalisation/compléments) donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait « l'argumentation didactique » en disant le « vrai » et assoit, par son propos, l'« autorité » des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'« adhésion » d'un « texte » à apprendre »

D'autres auteurs, notamment Sylvain Bousot nous expliquent le « danger » de ce modèle dans *La didactique saisie par l'anthropologie* (2014), en partant des recherches de Bourdieu, sociologue français. Ainsi, pour Bourdieu, le fonctionnement « ordinaire » dans une classe d'histoire met en évidence des « agents » dominant tellement qu'ils « détruisent » ce qui se situe autour. Bousot le met en lien avec le modèle de la « boucle didactique », par exemple le rôle du professeur ne laissant aux élèves que la possibilité « d'énoncer des réponses » à des questions réalisées seulement par l'enseignant. Par conséquent, l'enseignement de l'histoire repose sur une pratique qui pousse l'enseignant à détenir le « monopole » en ce qui concerne les validations des propositions des élèves et dans l'utilisation et choix des outils pour appréhender un document (à savoir le choix des consignes (outil) plutôt informatives qu'indiciaires, mais nous le verrons plus tard).

Ainsi, ce premier modèle est intéressant pour mieux comprendre notre sujet. En effet, l'enseignant au sein de ce modèle détiendrait le « monopole » sur la validation des réponses des élèves. Or, cela questionne les choix pédagogiques de l'enseignant. Par conséquent, est-ce seulement le professeur qui doit procéder à la validation des réponses ? Ne peut-on pas

permettre aux élèves de valider ou d'invalider les réponses de leurs camarades ? De plus, ce modèle ne contribue pas à mettre les élèves dans une posture active en cours d'histoire. Il sera donc intéressant de voir si la formulation des consignes peut « déjouer » ce modèle, à travers des consignes qui pousseraient les élèves à être plus dans l'autonomie, pour « s'émanciper » de leur enseignant.

1.4.1.2. Le modèle des 4 R : un modèle dominant qui empêche le traitement global de l'histoire dans l'enseignement scolaire

La didactique de l'histoire cherche aussi à lutter contre un deuxième modèle qu'on nomme les « 4 R » théorisé par Audigier. En effet, dans l'enseignement de l'histoire, nous pouvons observer la domination du modèle des 4 R à savoir :

- Réalisme : l'histoire enseignée en classe « raconte » la réalité du monde, effaçant la pluralité des interprétations.
- Résultats : l'histoire enseignée en classe transmet ce qui est acquis, écartant ce qui est marqué de doute.
- Refus du politique : l'histoire enseignée en classe ignore les enjeux éthiques et politiques.
- Référent consensuel : l'histoire enseignée en classe « efface » les débats historiographiques et les désaccords sociétaux.

Là-dessus, Didier Cariou dans *Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire* (2016) nous explique le « risque » derrière ce modèle. En effet, pour lui, le modèle des 4 R s'est développé depuis la fin du XIX^{ème} siècle, avec la volonté de former des citoyens « éclairés » et convaincus des valeurs de la République. Cette volonté a conduit les institutions scolaires à enseigner aux élèves un savoir « choisi », dans le but de les éloigner des « passions » politiques. Par conséquent, de nos jours, l'enseignement de l'histoire se caractérise par un récit qui n'empêche toute « contradiction », se présentant comme non « problématique » et comme étant une « réalité » historique.

Ce deuxième modèle est aussi intéressant pour mieux comprendre notre sujet. En effet, je me suis ainsi demandé si les consignes qui poussent les élèves à la « critique » ou à « l'interprétation » s'opposent à cette volonté des institutions. Cela expliquerait-il le manque de ces consignes dans les manuels ou au sein des activités des enseignants ? Par conséquent, les élèves face à ces consignes sont-ils capables de comprendre les attendus derrière « l'interprétation » ou la « critique » ? De plus, est-ce réellement faire de l'histoire de formuler des consignes qui visent seulement à enseigner une « vérité » absolue ? Par conséquent, le rôle de l'enseignant n'est-il pas justement d'amener les élèves, par le biais des consignes à «

questionner » l'histoire ? Si l'on « questionne » l'histoire, alors l'enseignement de l'histoire ne doit-il pas permettre l'expression de différentes interprétations (ce que refuse le modèle des 4R) ?

A travers ce modèle, l'enseignement de l'histoire est aussi « non problématique ». Or, Lucien Febvre disait justement que « poser un problème, c'est précisément le commencement [...] de toute histoire. Pas de problème, pas d'histoire ». Par conséquent, je me suis alors demandé si l'enseignant se doit de formuler des « problèmes » par le biais de ses consignes pour « déjouer » ce modèle.

Ce modèle m'a également poussée à me questionner sur l'objectif de l'enseignement de l'histoire. Pourquoi enseigne-t-on l'histoire à l'école ? Mais surtout, qu'est-ce qu'« enseigner » l'histoire ? Quels sont les enjeux derrière cette volonté d'enseigner l'histoire à l'école ? Est-ce que les consignes contribuent à ces enjeux ?

François Audigier, Colette Crémieux et Nicole Tutiaux-Guillon nous expliquent dans *La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie* (1994), que l'enseignement de l'histoire repose sur l'idée d'évènements qui ont existé réellement. Par conséquent, les enjeux de cet enseignement sont de « démasquer » les faux aspects. Pour cela, l'histoire en cours ne peut pas aborder qu'une « seule interprétation » ou émettre des « réticences », sans compromettre les objectifs de cet enseignement. Par conséquent, l'enseignant, à travers ses consignes et sa pratique, doit pousser les élèves à « questionner » l'histoire plutôt qu'être dans une lecture « informative » de celle-ci.

1.4.1.3. L'enseignement de l'histoire : une démarche informative plutôt d'indiciaire

Durant mes différentes lectures, j'ai pu constater des similitudes sur l'idée que l'enseignement de l'histoire favorisent un troisième modèle, à savoir mettre les élèves dans une démarche informative plutôt d'indiciaire. En effet, Sylvain Doussot évoque cette problématique dans *Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège (2010)* en s'interrogeant sur le contenu donné par les manuels et le travail des élèves derrière ces documents et activités. Par conséquent, il constate que dans la majorité des cas, les élèves sont conduits à « identifier des informations dans un document ». Cette observation est aussi faite par Lucie Gomes dans *La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée (2019)*. Effectivement, en partant des travaux de Tutieux-Guillon, elle nous explique que les activités réalisées habituellement par les élèves sont de deux ordres, à savoir :

- Présentation du ou des documents (auteur, date, nature, contexte) qui correspond à ce qu'elle appelle « l'échelle macro ».

- Prélèvement d'informations du ou des documents qui renvoie à ce qu'elle appelle « l'échelle micro »

Or, pour Lucie Gomes, l'absence « d'articulation » entre les deux échelles dans l'enseignement de l'histoire, empêcherait les élèves d'adopter une posture historienne devant un document. Effectivement, l'enseignant ne doit pas laisser les élèves seulement dans le prélèvement d'informations, mais au contraire, il se doit d'« articuler » les deux échelles et surtout de les amener vers une lecture « indiciaire »

Cette idée de lecture « indiciaire » est défendue par Didier Cariou dans *Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire (2016)*. Selon lui, les élèves ont plutôt tendance à être dans une lecture « informative » face à un document. L'enjeu pour lui est de faire en sorte de passer d'une lecture informative à « indiciaire », qui est la seule proche de la démarche d'historien. Effectivement, cette lecture pousse les élèves à prélever des éléments sur l'image, à chercher des indices à partir desquels ils produisent des « hypothèses » afin de s'en servir pour répondre à une question qu'ils se posent. Cette démarche, à la différence de la lecture informative permet de mettre les élèves dans un processus de « construction d'un savoir historique ».

Cependant, Cariou nous explique les « risques » derrière cette lecture « informative ». En effet, cette démarche conduit à ce que les élèves pensent qu'ils doivent procéder à une « lecture réaliste » des documents. Par conséquent, l'objectif pour les élèves est alors de chercher des « preuves » d'une « réalité » du passé, à travers les informations données par les documents, telles que les dates, les lieux et les noms de personnages, afin de trouver une « bonne » version du passé. Or, cette attitude, selon l'auteur, conduit aussi les élèves à percevoir les documents comme étant source d'une « vérité » qu'on ne peut pas remettre en cause. Ainsi, l'enseignant doit par sa pratique faire comprendre aux élèves que les documents sont des « traces » du passé et non pas des outils qui donnent « à voir le passé lui-même ». Cependant, pour Didier Cariou, les programmes scolaires en histoire ignorent tout de même cette démarche indiciaire.

Ce troisième modèle est très pertinent pour notre sujet. En effet, ces différents auteurs pointent le rôle que peuvent jouer les consignes en cours d'histoire. La formulation des consignes nourrit ce schéma et s'oppose aux objectifs des pratiques des historiens. D'une certaine manière, par le choix de la formulation des consignes, les enseignants « empêchent » les élèves d'être pleinement dans une démarche « d'historien ». Toutefois, ce modèle me questionne sur la maîtrise qu'ont les élèves face à des consignes « informatives ». Effectivement, les élèves sont « familiers » de ces consignes depuis l'école élémentaire. Or,

selon mes différentes observations en classes, notamment dans les deux classes de seconde du lycée Edouard Vaillant, l'incompréhension était également présente pour ces consignes informatives. Effectivement, beaucoup d'élèves confondent les consignes qui demandent de « présenter » et de « décrire », mais confondent aussi « expliquer » avec « décrire » malgré une pratique de longue durée, puisque les élèves rencontrent ces consignes depuis l'école élémentaire. Ce modèle m'interroge aussi sur les conséquences de cette domination des consignes « informatives ». En effet, si les élèves sont amenés seulement à rencontrer des tâches qui demandent de prélever des informations, alors comment feront-ils lorsqu'ils devront traiter des consignes « indiciaires », c'est-à-dire de l'ordre de l'interprétation et de la critique (qui permet la création d'hypothèses pour construire un savoir historique). ? Effectivement, les élèves, dans le cadre du baccalauréat, peuvent tomber sur ces consignes d'interprétation.

Par conséquent, ce modèle met en évidence deux interrogations pour mon sujet, que j'ai mises en situation dans le cadre de ma prise en charge des classes de secondes, à savoir :

- Est-ce que les élèves maîtrisent et comprennent tout de même les attendus des consignes « informatives » à la suite d'une longue « pratique » de celles-ci ? Si non, réeffectuer un travail, plus spécifique, sur les attendus de ces consignes « informatives » permettrait-il d'aider les élèves dans leur compréhension ?
- Est-ce que les consignes « informatives » constituent un « obstacle » pour l'interprétation et la critique des élèves ? Si oui, familiariser les élèves à ses consignes permettraient-ils d'aider les élèves dans leur compréhension ?

Il s'agira d'y répondre à l'issue de l'analyse des données récoltées dans les deux classes de seconde.

Pour conclure sur ces trois modèles présents dans l'enseignement de l'histoire, nous pouvons retenir que les pratiques en histoire reposent sur une logique, à savoir la domination de l'enseignant et la « soumission », c'est-à-dire la passivité des élèves. Ce constat est ainsi soutenu par Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary dans *La didactique de l'histoire* (2008). Effectivement, les deux femmes distinguent deux types d'élèves :

- Les élèves qui ont un « sentiment d'appartenance » à l'histoire, possédant une « conscience historique » ;
- Les élèves qui considèrent l'histoire comme un savoir « lointain » qui ne perdure pas.

Ainsi, lorsqu'elles analysent l'enquête réalisée par la DEPP en 2005-2006, elles constatent que 81,7 % des collégiens voient seulement dans l'image de la discipline de l'histoire-géographie le schéma suivant : « écouter le professeur « raconter, décrire, expliquer », suivi par un travail sur documents qui figure en deuxième position de l'enquête (78,4 %).

Par conséquent, ces trois modèles conduisent à rendre les élèves « prisonniers » dans une passivité, avec seulement comme mission de « répondre à une tâche précise et montrer qu'ils ont appris le cours ».

1.4.2. Des consignes de faible intensité cognitive

Notre réflexion, jusqu'à présent, permet de mettre en évidence l'existence de consignes dites « de faible intensité cognitive », qui résultent des trois modèles vus précédemment. Il s'agit de consignes qui ne permettent pas la mise au travail autonome, plus particulièrement la mobilisation intellectuelle des élèves, lors d'un exercice. Ces consignes favorisent les risques d'une passivité des élèves face aux savoirs historiques.

1.4.2.1. Des consignes qui favorisent la passivité des élèves face aux savoirs historique.

En effet, les élèves adoptent une posture de « passivité » et de « soumission » face aux savoirs historique. Or, Basuyau et Guyon dans *Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés* (1994) nous expliquent que les pratiques en histoire doivent privilégier les consignes « ouvertes », pour permettre aux élèves d'être actifs dans la construction de leurs connaissances. Pour cela, les enseignants doivent conduire les élèves vers l'autonomie. Or, dans les faits, nous pouvons observer que les consignes proposées en cours d'histoire favorisent plutôt une certaine dépendance des élèves à l'égard de l'enseignant, mais aussi une « soumission » face aux savoirs historiques. Là-dessus, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary dans *La didactique de l'histoire* nous expliquent qu'il existe plusieurs modes de réactions chez les élèves, par exemple l'effet de groupe qui favorise la soumission des élèves. Effectivement, dans les débats oraux, nous pouvons observer une préférence pour le « consensus » collectif, plutôt que l'expression des désaccords.

Ainsi, cette absence de « mobilisation intellectuelle » des élèves à travers l'utilisation fréquente de consignes à faible intensité cognitive impacte l'activité des élèves en cours d'histoire. Cet aspect est intéressant pour notre sujet. En effet, les consignes qui demandent de critiquer et d'interpréter s'opposent à ces consignes à faible intensité, par conséquent, la fragilité des élèves en matière d'interprétation et de critique historique est en partie causée par le manque de mise en activité des élèves. Cependant, l'enseignement en histoire se diversifie, avec

l'arrivée de nouvelles pédagogies et approches qui nécessitent des consignes. Par conséquent, est-ce que toutes les pratiques en histoire sont marquées par des consignes à faible intensité, empêchant la mobilisation intellectuelle des élèves ?

1.4.2.2. Des consignes présentent dans les activités en histoire : les études de cas.

Les études de cas sont une pratique souvent utilisées par les historiens. A ce sujet, Pierre-Jean Barlatier tente de la définir de deux manières dans **Chapitre 7. Les études de cas (2019)** en disant d'une part qu'il s'agit d'une « approche méthodologique qui vise systématiquement la collecte suffisante d'informations sur une personne, un événement ou un système social », et que d'autre part elle permet « aux chercheurs d'explorer ou de décrire un phénomène dans son contexte en utilisant diverses sources de données ». Celle-ci peut porter sur un cas « simple » ou « multiple ». En ce qui concerne les raisons de procéder à des études de cas simples, l'auteur nous explique, en partant des travaux de Yin, que cela permet d'observer un cas « révélateur » donnant ainsi l'opportunité d'analyser des phénomènes jusqu'à la « inaccessible » ou bien d'étudier l'évolution d'un phénomène selon plusieurs périodes.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, Anne Emmanuelle Demartini dans *Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Foisonnement, tensions, décalages et paradoxes* (2016), constate que l'étude de cas a pris une part importante dans l'enseignement. En effet, en évoquant les travaux de Sylvain Doussot, elle nous explique que l'étude de cas en histoire permet d'introduire des « problèmes » qui rompent avec les pratiques « traditionnelles » de l'enseignement de l'histoire. Effectivement, les études de cas permettent « un travail d'interprétation et de modification des représentations des élèves et de compréhension des pratiques de construction des savoirs historiques ». Or, la réalité du terrain nous montre que les études de cas en classe, ne permettent pas la « mobilisation intellectuelle » des élèves, donc elles n'aident pas les élèves à construire un savoir historique. Et pour cause, le potentiel de cette pratique n'est pas développé, car les manuels ou les études réalisées par les enseignants donnent seulement « l'illusion » de mettre les élèves dans une démarche historique. En effet, les consignes répondent souvent encore à la même logique de « prélèvement d'information », mettant de coter les « problèmes historiques » et laissant les élèves encore dans une passivité. Par conséquent, Anne Emmanuelle Demartini met en évidence que les études de cas réalisées en cours d'histoire ne concordent pas avec « la conception du cas dans la recherche historique », car l'enseignement de l'histoire « oublie » la dimension problématique du cas au profit d'une « récolte » d'information à des fins de « clarté ».

De plus, la quantité des documents est conséquente pour permettre l'analyse optimale du cas. La conséquence de cette surcharge de « documents » est la « perte » des élèves au cours de la démarche, voire la confrontation à des refus d'élèves de finir la tâche totalement ou partiellement en « triant » les consignes.

1.4.2.3. Qui poussent les élèves à trier les consignes qui ne correspondent pas à leurs représentations

En effet, nous pouvons constater que les élèves, face aux consignes qui leur posent un problème, optent pour des stratégies d'évitement. Basuyau et Guyon dans *Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés* expliquent que les consignes sont souvent perçues par les élèves comme étant des activités « imposées ». Pour pouvoir les comprendre, ils doivent les « décomposer » ou les « réinterpréter » pour en percevoir les attendus. Or, les deux auteurs nous disent que les élèves analysent les consignes, à travers les attentes d'un exercice réalisé dans le passé, afin de « créer » un cadre, un environnement qu'ils connaissent, voire maîtrisent déjà. Par conséquent, ce comportement pousse les élèves à mettre de côté certains aspects d'une consigne, pour que celle-ci corresponde au mieux à ce « cadre ». L'enjeu de l'enseignant derrière cette observation est de permettre aux élèves d'interpréter une consigne dans sa totalité.

Ainsi, ce constat est intéressant dans le cadre de notre sujet de mémoire. En effet, durant mes observations en stage au sein des deux classes de secondes, j'ai pu remarquer que certaines questions dans des exercices demandaient un effort plus important pour les élèves, les mettant en difficulté pour terminer. En me penchant sur ces difficultés, j'ai constaté que les élèves privilégiaient les consignes « faciles », c'est-à-dire celles où les réponses étaient souvent à « portée de main », généralement les consignes qui demandent de prélever des informations présentes sur le document ou dans le chapeau introductif. Par conséquent, les élèves ignoraient les consignes qui demandent un effort de réflexion, d'interprétation. De plus, ce qui est aussi pertinent pour notre sujet a été de constater que la présentation d'une consigne était également prise « inconsciemment » en considération par les élèves dans leur choix d'appliquer ou non telle consigne. Effectivement, les doubles consignes étaient souvent peu réalisées, car elles demandaient deux tâches, dès lors que les élèves les distinguaient. Pour celles ou ceux qui ne percevaient pas les deux attendus, mais qui ne répondaient tout de même pas. La raison s'explique d'une part par le fait que certains élèves ne voyaient pas le point d'interrogation entre les deux consignes, la traitant comme une seule et même tâche, ne permettant pas ainsi la compréhension de l'élève, les poussant à « abandonner ». D'autre part, par le fait que les élèves lisaient les deux consignes, mais ne répondaient qu'à la dernière par oubli de la première.

Il sera intéressant de se demander comment remédier à ces obstacles. Plus particulièrement, comment faire en sorte que les élèves arrivent à se sentir capables de répondre, réfléchir sur des consignes autres qu'informatives ? Et deuxièmement, comment permettre aux élèves de « mieux lire » les consignes pour ne pas oublier les tâches demandées ? Nous verrons, dans le cadre des données collectées dans les deux classes, si les solutions envisagées ont permis une remédiation ou non.

1.5. L'approche didactique pour améliorer le traitement de la discipline de l'histoire dans l'enseignement scolaire.

Jusqu'à présent nous nous sommes intéressée à la didactique de l'histoire pour mieux comprendre les causes de cette incompréhension des consignes. Il s'agira maintenant d'aborder cette didactique pour réfléchir aux solutions qu'un enseignant peut mettre en place en cours d'histoire.

1.5.1. La nécessité d'entraîner les élèves.

En effet, l'une des premières solutions didactiques pour lutter contre l'incompréhension des consignes est d'entraîner les élèves sur les consignes. A. Marchand disait dans un numéro des *Cahiers Pédagogiques* en 1955 que « Le jeune élève de sixième, bien souvent, ne sait pas travailler. L'énoncé à peine lu, il prend crayon et papier, il écrit. [...] Il n'a parfois même pas lu les questions posées. Il paraît attentif, il a l'attitude de l'esprit attentif, mais n'a pas cette attention mentale qui lui permettrait de progresser. ». Là-dessus, Zakhartchouk, nous explique dans *Consigne : aider les élèves à décoder*, la nécessité pour l'enseignant d'aider les élèves pour mieux saisir les attendus des consignes, pour que les élèves soient capables de les décrypter et de devenir des « lecteurs de consignes efficaces et avisés » (Justifiez, expliquez 2001).

Jean-Michel Zakhartchouk nous rappelle aussi dans *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du Socle commun : toutes disciplines : du cycle 2 au lycée* (2019), que ce travail doit être réalisé par « tout le monde » et « tout le temps ». Effectivement, cela doit faire partie intégrante du travail sur les contenus scolaires.

Comment entraîner les élèves ? Là-dessus, Zakhartchouk nous donne des pistes dans *Justifiez, expliquez* (2001), pour lutter notamment sur les confusions « justifier » et « expliquer », à savoir :

-On peut donner aux élèves plusieurs réponses et leur demander de trouver les consignes qui relèvent de la « justifications » et celle de « l'explication » ;

-Ou bien donner une réponse et leur demander de retrouver la consigne qui demande de « justifier » ou « d'expliquer » ;

-Construire des activités ou exercices qui permettent aux élèves de reconnaître les « grandes questions récurrentes » (ce qui est intéressant dans le cadre de la préparation du baccalauréat) ;

-Construire des activités ou exercices qui permettent de travailler les verbes des consignes.

Effectivement, en cours d'Histoire, les verbes ne traduisent pas tous le même objectif. Ainsi « Raconter la Révolution française », « Expliquer la Révolution française », « Situer la Révolution française » ne demandent pas les mêmes tâches. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves à comprendre ces différences.

Toutefois, l'auteur souligne aussi que pour permettre aux élèves de comprendre les consignes, il faut travailler d'autres compétences fondamentales, par exemple la lecture. Effectivement, pour apprendre à « lire une consigne », les élèves doivent déjà maîtriser les « codes » de lecture. Il souligne l'importance de mettre les élèves en activité, de les sortir de la passivité face aux consignes, en évitant par exemple les explications magistrales qui vont « alimenter » cette incompréhension des consignes.

Ces aides sont pertinentes pour notre sujet. En effet, dans le cadre de mes deux séances avec les seconde du lycée Edouard Vaillant, je me suis inspirée de ces propositions lors de la réalisation d'un cours sur les consignes. Ainsi, j'ai construit trois exercices sur les consignes en partant des recommandations de Zakhartchouk dans *Justifiez, expliquez*. Par conséquent, mon premier exercice avait pour objectif de « combattre » un obstacle très fréquent pour les élèves, à savoir les confusions, en repartant des exercices proposés sur « justifier » et « expliquer ». Cette volonté de ma part est issue des observations faites pendant la première semaine de mon stage, où j'ai identifié cette confusion en cours d'histoire avec deux termes qui sont « décrire » et « présenter ». Ainsi, en suivant la logique de Zakhartchouk, j'ai voulu travailler les verbes des consignes pour pallier cette incompréhension des « verbes » qui nuit à la compréhension des consignes. De plus, mes deuxième et troisième exercices s'appuient aussi de la dernière piste proposée par l'auteur, à savoir repérer les consignes qui demandent de « justifier » et d'expliquer », mais en changeant les verbes par « décrire » et « présenter »

Cependant, même si Jean-Michel Zakhartchouk propose des pistes pour réaliser un travail sur les consignes, il souligne aussi l'importance d'accompagner ces divers exercices, par des épisodes « métacognitifs » c'est-à-dire que l'enseignant, à un moment donné, se doit de revenir sur la démarche des élèves, en revenant sur la « justification de l'élève » à l'égard de sa réponse.

1.5.1.1. La métacognition

En effet, les épisodes métacognitifs sont importants pour permettre non seulement aux enseignants « d'évaluer » la compréhension du raisonnement de l'élève à l'égard d'une consigne, mais aussi pour permettre à ce même élève de prendre « conscience » par le biais de sa justification de son degré de compréhension d'une consigne. Mais en quoi consiste cette démarche ?

Zakhartchouk dans *Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique* (2000) nous explique que les épisodes métacognitifs se font à travers des « jeux de renvoi à la consigne » pour permettre aux élèves de gagner en autonomie. Ce renvoi « oblige » les élèves à repartir de la temporalité des consignes (comme nous l'avons vu précédemment) en mobilisant l'avant, le pendant et l'après. À travers cette démarche, l'enseignant détient-il toujours le « monopole » dans la classe ? Dans *Consigne : aider les élèves à décoder*, Zakhartchouk explique qu'avec ce type de démarche, l'enseignant « apprend à se taire », en laissant les élèves développer leurs justifications. De ce fait, il n'intervient uniquement pour « relancer, reformuler ou réguler » voire dans les situations qui obligent la formulation de synthèses partielles et récapitulations.

Voici un exemple de situation d'épisode métacognitif en cours d'histoire :

Une classe travaille sur les événements qui conduisent à la Révolution française, à travers des documents. Avant de travailler une activité, l'enseignant a réalisé avec les élèves une séance introductive et contextuelle sur la Révolution française, donnant aux élèves un « bagage » pour permettre la réalisation de cet exercice. Une consigne de l'exercice en question est « En vous aidant des documents 3 et 4, expliquez l'importance de la Prise de la Bastille dans la Révolution française. » Face à cette situation, un élève peut être bloqué de deux manières, soit il ne comprend pas ce qu'il doit faire, car le terme « expliquez » n'est pas compris, soit il n'arrive pas à répondre à cette question, par « oubli » des causes. Par conséquent, l'élève serait tenté de demander à son enseignant, une aide dans l'explication de la tâche ou dans les savoirs historiques. Dans le cadre d'un épisode métacognitif, l'enseignant devra alors permettre à l'élève de convoquer l'avant, le pendant et l'après, c'est-à-dire permettre à l'élève de se souvenir des différents événements évoqués derrière cette Révolution. Une fois cela en tête, il devra aider l'élève à mobiliser le pendant, c'est-à-dire le ramener vers l'attendu de la consigne, à savoir se focaliser sur un seul événement, la Prise de la Bastille. Par conséquent, dans cette étape, l'avant est important pour permettre le pendant, car l'élève doit « comparer » la Prise de la Bastille aux autres événements pour évaluer son degré d'importance pour cette Révolution. Enfin, l'enseignant devra aussi aider l'élève à convoquer l'après, c'est-à-dire le faire réfléchir sur la tâche finale de cette consigne.

Ainsi, ces épisodes métacognitifs sont intéressants, car non seulement ils permettent d'évaluer le niveau de compréhension d'une consigne chez l'élève et l'enseignant, de l'autre, ils renversent les « rôles » entre l'enseignant et l'élève. En effet, pendant un laps de temps, l'enseignant « perd » sa posture dominante, en laissant les élèves être actifs.

Toutefois, l'auteur souligne tout de même certaines limites derrière la « métacognition », à savoir que l'enseignant peut se heurter à un refus des élèves, qui préfèrent éviter tout effort. De l'autre côté, cette démarche demande aussi aux élèves de décortiquer les étapes de leurs raisonnements. Par conséquent, ce décortilage peut aussi mener à l'effet inverse de la compréhension des consignes. Ainsi, si cette démarche possède des limites, est-ce que l'enseignant peut employer d'autres moyens afin d'aider les élèves ?

1.5.1.2. La reformulation comme aide.

Lorsqu'on se questionne sur les « outils » pour aider les élèves à comprendre une consigne, on retrouve souvent la reformulation comme une aide en cours. Carl Rogers disait que « la reformulation est une véritable éducation (ou rééducation) du pouvoir réflexif de la conscience. » Mais en quoi consiste la reformulation ?

Pour Marielle de Miribel, la reformulation est « une technique de communication volontaire et consciente qui consiste à redire dans les mêmes termes, ou avec des termes différents, ce que l'interlocuteur vient d'exprimer, et cela de telle sorte que l'on obtienne l'accord de cet interlocuteur. » (**29. Reformuler, 2013**) Ainsi, pour cette auteure, reformuler permet :

- Au locuteur de savoir si son message a été reçu et comment il a été reçu et compris ;
- Au destinataire de vérifier si sa perception du message est conforme à l'intention de l'émetteur.

Par conséquent, pour Marielle de Miribel, la reformulation permet « de contrôler notre niveau de compréhension et de repérer très vite les nœuds d'incompréhension, signe d'une divergence du cadre de référence ». Ainsi, cette étape est cruciale dans l'enseignement de l'histoire, car elle permet à l'enseignant d'évaluer le degré de compréhension de ses élèves, en leur demandant par exemple de reformuler une consigne, mais aussi d'« aider » les élèves en rendant visible la consigne par une reformulation qui fait plus « sens » pour les élèves.

Ainsi, la reformulation nécessite également une bonne écoute. De ce fait, il convient aussi d'entraîner certainement les élèves à « écouter ».

Parmi les pistes recommandées pour permettre une bonne reformulation, Zakhartchouk nous dit dans *Consigne : aider les élèves à décoder*, que les enseignants peuvent redire une

consigne en simplifiant la syntaxe. Toutefois, il faut faire attention aux mots choisis dans la reformulation, qui peuvent changer le sens d'une consigne d'histoire.

Par exemple, si la consigne de départ est « Pouvez-vous me localiser la guerre de Vendée ? », il faut faire attention dans la reformulation à ne pas dire « Pouvez-vous me situer la guerre de Vendée ? ». En effet, même si le verbe « situer » peut paraître plus simple de compréhension pour les élèves, en histoire géographique les deux termes ne demandent pas la même tâche.

Ainsi, la reformulation apparaît comme une bonne démarche pour « aider » les élèves en cas de difficulté face à une consigne. Cette démarche met en lumière l'importance des mots choisis pour permettre aux élèves de faire, de se « lancer » sur une tâche demandée. Par conséquent, la passation des consignes, à savoir la façon dont l'enseignant choisit les mots, constitue aussi un moyen d'une part de faire comprendre une consigne, d'autre part de mettre les élèves en « action ».

1.5.2. La passation des consignes.

Lorsqu'on questionne les approches didactiques comme solutions pour mieux comprendre les consignes, il faut aussi avoir en tête que la posture de l'enseignant peut contribuer à « aider » les élèves, d'une part à sortir de la passivité et de l'autre à comprendre les attendus d'une consigne.

1.5.2.1. Un discours qui contribue à l'action.

Lorsqu'on s'interroge sur le discours des enseignants, c'est-à-dire les paroles utilisées, nous pouvons remarquer que celles-ci contribuent à mettre les élèves en « action ». Cette observation est faite dans *Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe/les élèves* de Janine Rogalski. Effectivement, Rogalski explique que l'enseignant est un « pilote au sein de sa classe et que le pilotage se fait par son discours ». Par conséquent, la parole de l'enseignant devient un « instrument didactique » au service de l'action et de la compréhension en classe.

Là-dessus, Janine Rogalski évoque l'idée qu'il existe une « médiation » entre les élèves et les consignes (tâches) exercée par l'enseignant. Cette « communication opérative » permet selon elle de pousser les élèves à l'action, par le biais de marqueurs dans le langage de l'enseignant. Les différents marqueurs peuvent être immédiats ou implicites pour l'auteur :

Par exemple :

« Donc sortez vos cahiers » (immédiate)

« alors premièrement exprimer donc EN et MN en fonction de x » qui sous-entend de réaliser un triangle (implicite)

L'auteur distingue également des marqueurs qui permettent de faire avancer le cours, à savoir :

- Les marqueurs qui servent d'ouverture

Exemple « donc maintenant on va passer » « alors on a terminé »

- Les marqueurs qui servent de conclusion et qui peuvent témoigner d'une évaluation positive d'une réponse d'un élève.

Exemple : « voila » « bien » « oui »

- Les marqueurs qui permettent la reprise du bilan de l'activité

Exemple : « donc on a bien »

- Les marqueurs qui remettent en cause implicitement une réponse

Exemple : « d'accord » ? « vous autres, vous êtes d'accord ? »

Ces différents marqueurs sont intéressants, notamment ceux qui remettent en cause implicitement dans le cadre des épisodes métacognitifs vus précédemment. En effet, son utilisation par l'enseignant peut permettre de « guider » les élèves dans leurs raisonnements, en leur faisant prendre conscience de leurs erreurs devant une consigne.

Un autre auteur s'est intéressé au discours comme action, Jean-Michel Adam dans *Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action*. En effet, il soutient l'idée qu'il existe un genre du conseil, de l'incitation qui pousse à l'action, à travers des textes qui nous disent quoi faire et comment faire (conseils).

Ainsi, Jean-Michel Adam dresse une liste de différents « marques » qui nous permettent de reconnaître un texte qui incite à l'action.

Quelques exemples pour illustrer le propos :

- Il doit avoir une partie informative
- Il doit avoir des parties descriptives (incitant à l'action) qui ont une double valeur référentielle (informative) et instructionnelle (consigne)
- La présence de la formule Si + impératif qui permet de découper « des sous-ensembles actionnels »
- La présence de la formule Comment + infinitif

- L'utilisation de connecteurs logiques comme « puis » qui pousse à continuer, « jusque » qui exprime la finalité et « depuis » qui marque le commencement de quelque chose.

Les différents éléments mentionnés sont intéressants pour notre sujet, car l'enseignant peut les utiliser dans ses consignes, afin de mettre les élèves en action et de lutter contre cette « passivité » vue jusqu'à présent. Toutefois, nous pouvons remarquer une certaine ambiguïté dans cette liste. Pour Jean-Michel Adam, un texte qui incite à l'action doit contenir une partie informative et descriptive. Or, jusqu'à maintenant, nous avons traité les lectures et les prélèvements d'informations dans les textes, à partir de consignes informatives, comme étant les causes d'une passivité chez les élèves. Ainsi, ce paradoxe est intéressant, car il met tout de même en lumière l'importance des consignes informatives dans les apprentissages des élèves. Par conséquent, pour être dans une démarche d'action, il faudrait selon l'auteur communiquer certaines informations. Par conséquent, si certains textes exposaient des informations, il faudrait aussi créer des consignes qui demandent de prélever les informations en question.

Ainsi, il serait intéressant de se questionner sur l'idée que les consignes informatives peuvent être aussi sur une « courte » période une aide pour les élèves pour se mettre en « action » et comprendre un « texte » en histoire. Si nous repartons de notre analyse précédente sur l'opposition entre consigne informative et indiciaire, en incorporant cette analyse, alors on pourrait potentiellement se dire que les consignes informatives, peuvent permettre aux élèves, en les mettant en « action » d'aller peu à peu vers des consignes indiciaires (lire les informations d'un texte ou document en histoire avant d'en lire le sens caché (la critique, le but etc.)

Certes, le discours de l'enseignant peut être une aide pour les élèves, mais est-ce que nous pouvons envisager, pour finir notre analyse, que la posture de celui-ci constitue aussi une aide pour les élèves dans leur compréhension des consignes ?

1.5.2.2. La posture de l'enseignant.

Il s'agit de questionner l'importance de la posture de l'enseignant pour potentiellement aider les élèves à mieux comprendre des consignes en histoire. Effectivement, la posture et les gestes professionnelles peuvent jouer sur la transmission des apprentissages. Celle-ci est influençable par les comportements des élèves. En effet, le comportement des élèves pousse l'enseignant à changer de posture s'il perçoit une incompréhension dans sa classe, lorsqu'il transmet une consigne ou procède à la mise en place d'une activité. Là-dessus, Zakhartchouk dans *Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique* (2000) nous explique qu'un enseignant doit laisser une autonomie aux élèves lors d'une activité, en

les laissant réfléchir sur les consignes, sans être tout de suite dans l'intervention immédiate en cas d'incompréhension d'une consigne. Effectivement, être dans l'aide « excessive » empêche les élèves d'engager une « réflexion » sur les consignes, les conduisant facilement à dépendre de l'enseignant pour comprendre les attendus.

Cette posture est intéressante pour notre sujet, car elle interroge le comportement de l'enseignant pendant un travail sur les consignes ou avec des consignes. Durant ma prise en responsabilité des deux classes de seconde, je me suis inspirée de ces directives, en évitant d'aider directement les élèves dans le cadre des deux derniers exercices, pour laisser les élèves « mobiliser » leurs souvenirs lors du premier exercice sur les définitions des verbes des consignes ramassées avant la distribution de ces deux exercices. Toutefois, je n'ai pas pour autant laissé les élèves « seuls », car je privilégiais toujours, en guise de réponse, une démarche de métacognition afin que l'élève s'aide « lui-même » en reposant sa temporalité.

1.5.3. La problématisation comme une aide à la compréhension des consignes

Comme évoqué plus haut, dans le cadre théorique, l'enseignement de l'histoire ne laisse pas suffisamment de place au débat et à l'argumentation, car la discipline de l'histoire privilégie la mémorisation de faits historiques qui ne peuvent être discutables par les élèves. Or, la problématisation est une démarche qui s'oppose et s'émancipe de l'enseignement traditionnel de l'histoire puisqu'elle invite les élèves à discuter sur les savoirs historiques pour construire des problèmes.

Pour s'intéresser à l'idée de problématisation, à savoir la construction d'un problème, il nous faut d'abord définir et distinguer ce qu'est un « problème » en histoire. Là-dessus, dans l'ouvrage *La didactique et l'enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, les auteurs Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon sur la question de la problématisation et du problème en classe d'histoire, identifient trois séries de problèmes posés.

- celle posée par les contenus qui interrogent l'articulation des savoirs et les représentations sociales des élèves. Ce type de problème peut se heurter à des questions sociales vives et des controverses dans les savoirs.
- celle en relation avec la manière d'apprendre à penser le monde.
- celle posée par la mise au travail des élèves.

Sylvain Doussot dans *le cadre de l'apprentissage par la problématisation* nous explique qu'il faut aussi questionner la place des problèmes en histoire, à travers la distinction entre la construction d'une « situation-problème » par les représentations des élèves et celle « historique » qui nécessite une articulation entre des pratiques historiennes et des pratiques langagières.

Par conséquent, la construction d'un problème pousse les élèves à réfléchir aux événements qui se sont passés, par l'élaboration d'hypothèses pour réfléchir et améliorer les explications d'un événement. Effectivement, pour Sylvain Doussot, la problématisation conduit les élèves à confronter « des données et des modèles » à travers la formulation de ces fameuses hypothèses qui permet donc de construire un raisonnement « chrono-causal ». Ainsi, ce raisonnement doit permettre d'identifier des solutions et d'éliminer les mauvaises pistes.

Ainsi, la problématisation peut être un levier, d'une part en sortant les élèves de la passivité en cours d'histoire comme évoqué plus haut et d'autre part en permettant de travailler la compréhension des consignes. Effectivement, la pratique régulière de la problématisation avec les élèves permet de travailler aussi le sens et les attendus d'une consigne. En effet, pour arriver à identifier un problème et y répondre, il est nécessaire pour l'enseignant de faire réfléchir les élèves, à travers un cheminement sur différentes consignes.

Par exemple, la formulation des hypothèses des élèves peut se faire par l'analyse de consignes de présentation, plus particulièrement avec un questionnement type QOCP (Qui, Quoi, Où, Quand, Comment, Pourquoi), Il s'agit d'une méthode d'analyse contextuelle qui passe par l'utilisation de consignes informatives. Nous avons évoqué plus haut que les consignes informatives contribuaient à enfermer les élèves dans une passivité.

Or, dans cette démarche, il est important de nuancer ce propos, car les consignes informatives jouent un rôle intéressant lors de l'étape de la réflexion autour d'un problème, sur une notion et l'émergence des hypothèses, puisque celles-ci ne sont pas démunies de sens, parce qu'elles permettent de guider les élèves pour mettre en évidence des tensions, en questionnant la période, le lieu, etc.

Toutefois, cette démarche présente des limites à prévoir. Pour Sylvain Doussot la limite de la problématisation peut se manifester par un blocage dans le raisonnement « chrono-causal ». Cette limite va nuire au raisonnement historien des élèves. En effet, certaines réflexions peuvent être bloquées en raison de « succession chronologique d'événements successifs » qui empêchent l'élaboration d'une explication cohérente. L'auteur, pour qualifier cette limite, parle d'un modèle de la « goutte d'eau qui fait déborder le vase ». Effectivement, la cause du blocage est la focalisation des élèves sur le dernier événement d'une situation, ne prenant pas en compte l'ensemble des événements.

De plus, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon mettent en évidence aussi un enjeu crucial sur la démarche de problématisation, à savoir « comment un problème conçu par l'enseignant peut-il devenir le problème des élèves ? » dès lors que « toute leçon doit être une réponse à une question que les élèves se posent » selon Dewey. En effet, le problème de la démarche de problématisation est que toute question ne fait pas forcément problème pour les élèves et

encore moins problème du point de vue historique. De plus, la subjectivité des élèves peut les amener à percevoir les problèmes de différentes manières et de différentes natures, qui peuvent nuire aux projets de l'enseignant de vouloir amener l'élève vers un « type » de résolution.

Ainsi, Mével et Tutiaux-Guillon nous expliquent que la démarche de problématisation se doit d'être perçue comme : « une question qui oriente l'organisation des faits historiques ou géographiques pour construire un discours qui a du sens ». Elle se présente sous la forme d'une question ouverte (éventuellement une hypothèse) et ouvre sur un processus de recherche et de tri d'informations, puis sur leur interprétation. Cette démarche est dialectique : le traitement des informations contribue à la transformation de la problématique. C'est l'ensemble de ce processus que l'on nomme problématisation. »

1.6. Expérimentation du M1

1.6.1. Contexte de captation : deux classes de secondes en difficultés

Les deux classes de secondes enregistrées sont issues de deux formations différentes. En effet, la première classe est une classe REMI (Métiers de la réalisation d'ensembles mécaniques et industriels), composée majoritairement de garçons. La deuxième est une seconde GATL (gestion administrative, du transport et de la logistique) plutôt mixte. Si les formations sont différentes, le niveau scolaire est quasiment le même entre les deux secondes. En effet, durant ma première semaine d'observation, j'ai pu remarquer les nombreuses difficultés des élèves, dans les matières générales, notamment en histoire. Ces difficultés sont accentuées par l'absentéisme récurrent des élèves et le manque « d'investissement » des élèves, qui sont souvent dans les formations en question par « défaut ». Par conséquent, la mise au travail et les efforts de compréhension en histoire sont très importants dans les deux classes de seconde. Il paraît donc évident que la maîtrise et la compréhension des consignes en histoire constituent un obstacle supplémentaire pour ses élèves, déjà en difficulté scolairement. Ainsi, il sera intéressant de voir comment ce travail sur les consignes a été accueilli au sein des classes, et les améliorations ou non permises par ce travail.

1.6.2. Travailler les verbes des consignes pour donner du sens aux consignes ?

Prof	Je vous explique ce que j'attends pour ce deuxième exercice. Voici six phrases vous devez souligner les consignes qui vous demandent de décrire. J'ai fait exprès de ramasser la feuille du premier exercice pour voir si vous avez bien compris la définition du terme « Décrire ». Je vous laisse cinq minutes pour le faire.
A	Madame, c'est quoi décrire déjà ?

Prof	A, le but de l'exercice c'est justement de voir si vous avez compris ce terme. Décrire on l'a vu dans le premier exercice. A toi de mobiliser ce que tu as compris de la correction.
Prof	Les cinq minutes sont passées, on va faire la correction. Je relis la consigne « Voici six phrases, souligne les consignes qui te demandent de décrire » Ar ?
Ar	« Quelles sont les étapes de la construction européenne ? »
Prof	Pour toi cette consigne te demande de décrire ? Est-ce que quelqu'un d'autre a mis cette réponse ?
C	Oui
Y	Oui
Prof	Ce n'est pas une bonne réponse. L ?
L	« Quelle est la nature de ce document ? »
Prof	On est dans la description ?
E	Bah non
Prof	Quand je vous demande « Quelle est la nature de ce document » c'est décrire pour vous ?
C	Bah oui
Prof	Yannis ?
Y	C'est « Quelle est la nature »
A	Mais on vient de le dire
Y	Mais non il a dit « de ce document » à la fin
Prof	L'exercice n'était pas de souligner des bouts de phrase, mais la phrase en entier qui renvoie au terme « décrire »
Y	Ahhhhh
Prof	Quentin ?
Q	« Qui est le personnage au centre du tableau » ?
Prof	Oui cette phrase fait partie des consignes qui vous demandent de décrire. Je répète pour la correction « Qui est le personnage au centre du tableau » est une consigne qui vous demande de décrire. On est bien d'accord ?
Y 2	Ah je le savais mais j'ai effacé

Contexte de ce passage : (première classe)

Cet extrait se situe au moment de la mise en place du deuxième exercice. Le premier exercice était un travail autour des verbes présents dans les consignes. Lors de ce deuxième exercice, les élèves devaient souligner toutes les consignes qui demandaient de « décrire » parmi les

différentes consignes proposées et vues dans les différents cours d'histoire lors de la première semaine d'observation.

L'intérêt de l'exercice est de permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus d'une consigne. Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk évoque l'importance de travailler avec les élèves sur le sens des consignes en s'interrogeant sur le but des consignes et par la réalisation d'une typologie des consignes.

Explication et analyse :

Dans le passage n°1, j'explique aux élèves les attendus pour le deuxième exercice. L'objectif lors de la première activité était de donner les outils nécessaires aux élèves, pour comprendre les attendus des consignes en histoire. Par conséquent, le deuxième exercice vise à « évaluer » cette compréhension de la première activité, en leur demandant de souligner toutes les consignes qui demandaient de « décrire ».

Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk explique que l'enseignant doit prendre du temps sur la communication des consignes d'un exercice. Il souligne aussi la nécessité d'entraîner les élèves aux consignes, afin qu'ils soient capables de les décrypter pour les comprendre, pour être des « lecteurs de consignes efficaces et avisés ». Cet entraînement peut se faire à travers des exercices qui proposent une réponse et demandent quelle était la consigne derrière cette consigne.

Cependant, nous pouvons constater que dans le passage n°2, une élève me demande aussitôt de lui expliquer le terme « décrire » vu dans l'heure suivante. Par cette intervention, nous pouvons voir que l'élève semble ne pas avoir mémorisé ou compris la définition du terme « décrire ».

Dans le passage n°2, il est aussi intéressant de repartir des propos de Didier Cariou pour analyser ce passage. En effet, comme évoqué plus haut dans le cadre théorique, Didier Cariou nous explique qu'en cours d'histoire, les documents sont composés de consignes qui poussent les élèves à prélever des informations et être ainsi dans une lecture informative. Or ici, nous pouvons voir que l'élève ne semble pas maîtriser ces consignes informatives, puisque « décrire » ne fait pas « sens » pour l'élève. De ce fait, l'incompréhension des consignes touche aussi les consignes informatives considérées comme « simple ».

Dans le passage 3, je n'apporte pas de réponse à l'élève. Au contraire, je pousse l'élève à mobiliser ses souvenirs durant la correction pour trouver par elle-même la réponse.

J'ai privilégié une démarche métacognitive recommandée par Jean-Michel *Zakhartchouk* en évitant d'apporter la réponse pour laisser l'élève chercher par elle-même en mobilisant ses

souvenirs. Toutefois, la question posée par l'élève montre les limites de la métacognition. Effectivement, Zakhartchouk explique que les élèves peuvent avoir un refus, à travers l'évitement d'effort, en demandant directement la réponse à l'enseignant comme on peut le voir lors de ce passage.

Dans le passage n°4, j'annonce la fin de l'exercice et le début de la mise en commun en interrogeant un élève. L'élève en question dans le passage n°5 propose une consigne qui ne demande pas de décrire. Face à cette question, je lui demande pourquoi pour lui cette consigne demande de décrire.

Là-dessus, Zakhartchouk souligne aussi l'importance d'accompagner les exercices, par des épisodes « métacognitifs » c'est-à-dire que l'enseignant à un moment donné doit revenir sur la démarche des élèves, à savoir revenir sur sa justification à l'égard de sa réponse.

Dans le passage n°5, je sollicite également les autres élèves afin de voir si d'autres ont mis cette réponse. Nous pouvons constater que deux élèves ont mis aussi cette réponse, ce qui montre que soit ils n'ont pas compris la définition du terme « décrire » durant le premier exercice, soit ils interprètent réellement, par leur représentation, cette consigne comme étant une question qui demande de décrire.

Dans le passage n°10, un élève propose encore une consigne qui ne demande pas de « décrire » mais au contraire de « présenter ». Dans ce passage, nous pouvons voir que l'élève confond le terme « décrire » avec « présenter » malgré une différenciation durant l'heure suivante.

Là-dessus, Basuyau et Guyon nous expliquent que les élèves perçoivent les consignes comme une activité imposée par l'enseignant. Pour pouvoir comprendre la consigne d'un exercice, l'élève doit la décomposer ou la réinterpréter pour trouver la finalité. Or, le problème, c'est que les élèves interprètent les consignes à travers leurs représentations, quitte à mettre de côté certains aspects de la consigne (passage n°5 et 10).

Dans le passage n°16, un élève propose une réponse. Toutefois, sa réponse met en évidence la non-compréhension de la consigne de l'exercice, à savoir que pour l'élève, les éléments descriptifs ne concernent qu'une partie de la phrase qu'il propose (passage n°18).

Là-dessus, A. Marchand dans un numéro des *Cahiers Pédagogiques* de 1955 disait « Le jeune élève de sixième, bien souvent, ne sait pas travailler. L'énoncé à peine lu, il prend crayon et papier, il écrit. [...] Il n'a parfois même pas lu les questions posées. Il paraît attentif, il a l'attitude de l'esprit attentif, mais n'a pas cette attention mentale qui lui permettrait de progresser. » Effectivement, souvent, les élèves réalisent une tâche sans avoir pris le temps de comprendre les attendus de celle-ci. Pour Jean-Michel Zakhartchouk les élèves ne comprennent pas la tâche qu'on leur demande, par manque de vocabulaire ou suite à des difficultés de lectures.

Patricia Raze explique dans son document « comprendre une consigne » que les élèves pour réaliser une consigne, c'est-à-dire effectuer une tâche, doivent se la représenter. Or si la représentation n'est pas réalisée ou difficilement, alors la tâche ne sera pas accomplie, ou le sera partiellement. Ainsi, les consignes pour être comprises doivent mobiliser un certain degré d'abstraction (source non scientifique).

Dans le passage n°19 je réexplique à l'élève la consigne.

Pour Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, lorsqu'un élève se trompe, l'enseignant ouvre une discussion avec l'élève pour l'aider à comprendre son erreur. C'est pendant ce moment de temporalité qu'il est important de rappeler les attendus de la consigne et la compréhension de celle-ci pour comprendre le sens de la consigne (passage n°19).

Dans le passage n°22 un élève propose une réponse juste. En réaction, je demande aux élèves leurs confirmations sur l'idée qu'il s'agit d'une consigne qui demande de « décrire ». Or, dans le passage n°23, nous pouvons voir qu'un élève répond « non », me confirmant qu'il n'a potentiellement pas compris pourquoi il s'agit d'une consigne qui demande de « décrire ». C'est pourquoi dans le passage n° 24 je demande aux élèves de me donner la définition de « décrire », vue dans le premier exercice.

Là-dessus, Zakhartchouk évoque la nécessité de repartir de la temporalité des consignes pour que les élèves trouvent la réponse. Il faut par conséquent aider les élèves à convoquer l'avant, le pendant et l'après à travers les souvenirs.

Nous pouvons voir que dans le passage n°28, un élève éprouve des difficultés à se souvenir de la définition.

Là-dessus, on pourrait se demander si cette difficulté n'émane pas d'une difficulté de verbalisation, à savoir visualiser une tâche qui empêche les élèves de comprendre le sens de « décrire » malgré un travail en amont. Zakhartchouk évoque dans son idée de temporalité la notion de futur qui représente la projection de la tâche, à savoir imaginer la tâche réalisée. Or celle-ci peut être difficile si l'élève n'arrive pas à visualiser la tâche finale.

Dans le passage n°26, après qu'un élève a donné la bonne réponse, je répète la définition à voix haute et redemande l'accord de tous pour permettre aux élèves d'être clairs avec la définition pour la poursuite de l'exercice.

Là-dessus, Janine Rogalski explique que les marqueurs langagiers peuvent avoir une valeur de mise en cause implicite de l'action, notamment le terme « d'accord », « on est bien d'accord » ? pour permettre une évaluation de la compréhension des élèves. Cette compréhension est aussi évaluable lors du dernier passage lorsque la classe répond « oui ». Ce terme importe est un marqueur conclusif qui témoigne d'une compréhension de la classe.

Pour conclure ce passage, il est intéressant de noter qu'en regardant les différentes propositions de réponse des élèves, le troisième modèle évoqué dans le cadre théorique domine. En effet, la lecture informative est très présente dans la tête des élèves. On pourrait presque y voir une sorte d'automatisme. Effectivement, de manière généralement, les élèves repèrent plus facilement les consignes informatives, mais ne savent pas distinguer les nuances au sein de ses consignes entre les consignes informatives qui demandent de « décrire » et celles qui demandent de « présenter ».

Deuxième classe :

A	« Quelle est la nature de ce document ? »
Prof	Est-ce que pour toi du coup on est dans la description ?
J2	Non
Lia	Oui vu qu'on décrit le document
Prof	Non justement on décrit pas la nature. Peux-tu m'expliquer ce qu'on fait à la place de décrire ?
A	On explique ce que c'est ?
Prof	Alors non.
J 2	Ahhh ok j'ai compris
Prof	Est-ce que quelqu'un peut l'aider ? On ne décrit pas une nature on fait quoi quand on a une nature en face de nous ?
Lia	On explique, on cite ?
Prof	« Décrire », « Expliquer », « Nommer », « Présenter »
J 1	Ah bah on présente
Prof	Exactement. La question que tu as dit « Quel est la nature de ce document » on est donc pas dans la description mais dans la présentation. Quelqu'un a mis d'autre réponses ?
Lia	« Expliquez les causes de la révolution française » ?
Prof	Lia
Lia	Oui mais y a marqué « expliquez »
Prof	Oui mais « décrire » c'est pas « expliquer »
Lia	Oui mais moi j'ai cru
Prof	Est-ce que d'autres personnes ont mis « Expliquez les cause de la révolution française ? »
J2	Oui en fait moi plus tu rédiges et plus tu décris
Lia	Bah oui moi aussi

J 2	En gros par exemple dans « Quelles sont les étapes de la construction européenne ? » on va faire un énorme texte pour expliquer
Prof	Alors, en fait quand vous expliquez, vous êtes déjà dans une autre étape, vous apportez déjà d'une certaine manière des solutions, des causes, dans une certaine interprétation on va dire. Alors que la description c'est vraiment je vois une bouteille, elle est blanche, elle a des formes, elle est grise devant. C'est ça décrire, tu vois une chose et tu la décris. Tu ne dis pas « alors elle était peut-être fabriquée à Limoges, au Mexique ou autre. Est-ce que cette différence est comprise pour tout le monde ?
Lia	Oui

Contexte de ce passage : (deuxième classe)

Cet extrait se situe au moment de la correction de l'exercice 2 qui porte sur différentes consignes vues en cours d'histoire. Les élèves devaient souligner toutes les consignes qui demandaient de « décrire ». Avant de réaliser cet exercice, les élèves avaient réalisé un premier exercice sur les définitions des différents termes qu'on peut trouver dans une consigne, notamment le terme « décrire ».

L'intérêt de l'exercice est de permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus d'une consigne. Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk évoque l'importance de travailler avec les élèves sur le sens des consignes en s'interrogeant sur le but des consignes et par la réalisation d'une typologie des consignes.

Explication et analyse :

Dans le passage n°1, une élève propose une consigne qui selon elle figure parmi les consignes qui demandent de « décrire ». La réponse proposée est fautive, puisqu'il s'agit d'une consigne qui demande de « présenter ». Cette réponse nous montre la confusion chez les élèves entre les deux termes « Décrire » et « Présenter », malgré un travail dessus en amont.

Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk parlait de la nécessité d'entraîner les élèves aux consignes sur le temps, pour leur permettre de décrypter et de les comprendre plus facilement pour être des « lecteurs de consignes efficaces et avisés »

À la suite de la réponse, je demande à l'élève en question pourquoi, selon elle, il s'agit d'une consigne qui demande de décrire (passage 2).

Dans le passage n°3, un autre élève explique que pour lui, cette consigne demande de décrire la nature. Là encore, je suis amenée à demander à l'élève de m'expliquer ce qu'on fait à la place d'une description (passage n°4).

Mes deux questions n'apportent pas d'éléments de réponses et poussent les élèves à chercher la réponse, en essayant de leur faire comprendre l'erreur ou en expliquant leur réponse, en leur redemandant s'il s'agit réellement d'une consigne qui décrit ou non.

Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk parle de l'importance d'accompagner les élèves dans leurs réponses, à travers des épisodes « métacognitifs », à savoir qu'un enseignant à un moment donné se doit de revenir sur la démarche des élèves, c'est-à-dire revenir sur la justification de l'élève à l'égard de sa réponse. Par conséquent, favoriser les démarches métacognitives à travers des jeux de renvoi à la consigne permettent d'aider les élèves à gagner en autonomie.

Dans le passage n°10, on peut voir qu'un élève confond le terme « décrire » avec « expliquer ». En guise de réponse, je répète les différents termes vus précédemment dans le premier exercice sur les définitions des termes (passage n°11).

En répétant les différents termes, je pousse les élèves à mobiliser les définitions vues pour pouvoir faire la différence entre les quatre termes et trouver la bonne réponse de la toute première consigne (passage 1).

Là-dessus, Zakhartchouk évoque la nécessité de repartir de la temporalité des consignes pour que les élèves trouvent la réponse. Il faut par conséquent aider les élèves à convoquer l'avant, le pendant et l'après à travers les souvenirs.

De plus, Zakhartchouk nous explique que les difficultés des élèves sont souvent liées au terme « expliquer ».

Dans le passage n°9, je formule une question qui pousse les élèves à visualiser une tâche, à savoir que doit-on faire lorsque nous avons un document en face de nous.

Là-dessus, Zakhartchouk parle de verbalisation, à savoir verbaliser une consigne, une question pour pousser les élèves à visualiser la tâche à réaliser. En l'occurrence la formulation de ma question visait à faire visualiser la « présentation » d'un document, d'une nature. Quand on se retrouve devant un document, on présente d'abord le document.

Dans les passages n° 8, 20 et 21 nous avons deux élèves qui confondent encore le terme « décrire » et « expliquer », car dans leurs propres représentations, la rédaction implique une description.

Là-dessus, Basuyau et Guyon expliquent que la difficulté des élèves se situe dans l'interprétation des consignes. Pour eux, les élèves cherchent à créer un cadre qu'ils connaissent déjà, quitte à mettre de côté certains aspects de la consigne, en l'occurrence les définitions des termes.

Enfin, dans cet extrait de transcription, nous avons aussi dans les passages n° 13 et 17 l'utilisation d'adverbes. Ces différents adverbes valident les réponses des élèves.

Là-dessus, Janine Rogalski explique que dans le discours d'un enseignant, il y a des marqueurs conclusifs qui témoignent d'une évaluation positive du résultat de l'action de l'élève, pour pousser les élèves à l'action.

Pour conclure, sur ce passage, nous pouvons voir que tout comme dans la première classe, la lecture informative est très présente mais mal maîtrisée par les élèves. Le passage n°10 est

intéressant comme exemple et récapitulatif des problèmes de consignes observés en cours d'histoire. Pour cet élève, les consignes de présentation nécessitent soit une « explication » ou une « citation ». Nous pouvons bien voir que les deux réponses proposées sont de l'ordre de la lecture informative. Par conséquent, l'élève a compris que les consignes de présentation relèvent des consignes qu'il a l'habitude de traiter. Mais il éprouve des difficultés à comprendre que « présenter » n'implique pas la même démarche de « prélèvement » qu'une consigne explicative ou descriptive. Comme si « présenter » sous-entendait pour les élèves de « rentrer » tout de suite dans les détails de l'œuvre. Cette difficulté est d'ailleurs observée dans la copie d'un élève de REMI (voir annexe) qui, dans une consigne de présentation lors de l'exercice d'histoire réalisé après ce travail sur les consignes, a répondu en évoquant le contenu (enlèvement des esclaves noirs) de l'œuvre plutôt que de présenter la nature (gravure) de celle-ci.

1.6.3. Les difficultés des élèves face aux consignes d'interprétation.

Deuxième classe :

Prof	D'accord. On passe au terme suivant « Interpréter » ? A ?
A	J'ai pas trouvé
Prof	S ?
S	Pas trouvé
Prof	L ? Tu as trouvé ?
L	Non
Prof	M ? tu as trouvé ?
M	Non
Prof	Lo ?
Lo	J'ai pas trouvé
Prof	C ?
C	« Donner un sens » ?
Prof	Oui. C'est quoi qui vous a posé problème avec ce terme ? Vous avez jamais vu ce terme dans une consigne ? « Interpréter » ?
M	Non
Prof	Jamais ?
Lia	Si mais c'était pas illustré de la même manière.
Prof	C'est-à-dire
Lia	En fait pour moi « interpréter » c'est genre prendre pour soi en gros

J 2	Ça dépend la question
Prof	Mais vous avez jamais vu des consignes qui vous demandent d'interpréter sans avoir écrit « interpréter » dedans ?
J 1	Si au brevet
Julie 2	Y'avait aussi marqué « interpréter » au brevet

Contexte de ce passage :

Cet extrait se situe au moment de la correction du premier exercice. Il s'agit d'un travail autour des verbes présents dans les consignes. Lors de ce premier exercice, les élèves devaient relier des « verbes » utilisés dans des consignes à leurs définitions. Cet exercice permettait de poser les « bases » et de donner aux élèves les outils nécessaires pour comprendre les attendus d'une consigne selon le verbe employé. Par conséquent, l'exercice en question vise à « aider » les élèves à comprendre les consignes, pour ainsi faciliter la compréhension des activités en histoire.

L'intérêt de l'exercice est de permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus d'une consigne. Là-dessus, Jean-Michel Zakhartchouk évoque l'importance de travailler avec les élèves sur le sens des consignes en s'interrogeant sur le but des consignes et par la réalisation une typologie des consignes. De plus, il souligne aussi l'importance de l'enseignant qui doit aider ses élèves à saisir les attendus d'une tâche et à reconnaître les questions récurrentes qu'on peut trouver dans un exercice.

Explication et analyse :

Dans cet extrait de transcription, nous réalisons la correction du premier exercice de la séance. À ce moment-là nous arrivons au verbe « interpréter ». Or, nous pouvons constater qu'entre le premier passage et le dixième, aucun élève n'a su relier ce verbe à une des définitions présentes.

Comment pouvons-nous analyser ceci ?

Là-dessus François Audigier nous explique que jusqu'aux années 1950-1960, le discours de l'enseignant est très dominant. Par conséquent, l'utilisation des documents jusque-là servait à valider ses propos. Cependant, à partir des années 1950 et 1970, une évolution s'opère. Effectivement, on observe un basculement avec cette fois-ci l'élève placé en situation d'activité, non plus dirigé et contrôlé par le discours de l'enseignant mais en le mettant au contact direct avec des « documents » de manière autonome, afin d'essayer de reproduire des « modes » de travail propres aux historiens. Ainsi, commencent à apparaître des modalités d'enseignement dans lesquelles les documents sont associés à des activités « critiques ».

Toutefois, on constate de nos jours que les pratiques dans l'enseignement de l'histoire scolaire ne proposent pas beaucoup d'activités qui permettent aux élèves de « critiquer » les documents et d'être en posture « historien ». Par conséquent Didier Carriou expose l'idée que l'enseignement de l'histoire ignore la démarche indicielle des historiens (faire de l'histoire à travers des indices, des hypothèses) au profit d'une démarche informative, c'est-à-dire seulement chercher des informations au sein de documents.

Ainsi, la critique interne propre aux historiens est quasiment inexistante dans les pratiques scolaires. Effectivement, cette critique interne englobe les consignes qui visent à pousser à l'interprétation d'un document, à questionner le sens implicite et exercer son esprit critique. Or, les enseignants favorisent les consignes qui poussent les élèves à réaliser une prise d'informations, à savoir identifier l'auteur, le contexte, etc. De ce fait, si les élèves n'arrivent pas à définir le verbe « interpréter » c'est avant tout parce que la démarche d'interprétation est peu courante dans l'enseignement de l'histoire scolaire ou peu exploitée puisque dans le passage 14 une élève mentionne qu'elle n'a jamais vu ce terme dans des consignes.

Première classe :

Prof	Oui c'est la bonne réponse. Quelqu'un pour le suivant ?
Y	J'ai mis pour « Interpréter » « Recopier ce qui a été écrit dans un texte en utilisant des guillemets »
Prof	Non
L	Cheh
Prof	Quelqu'un d'autre ?
E	« Ranger dans un ordre en respectant l'importance des mots » ?
Prof	Non, une autre réponse ?
Y	« Donner un sens » ?
Prof	Oui ! « Interpréter » c'est lorsqu'on vous demande de donner un sens. Par exemple, « Interpréter » ce texte, on vous demande de donner l'idée de l'auteur, ce que l'auteur veut dire. Vous avez déjà rencontré ce terme dans une consigne ?
Classe	Non !
Prof	Qui avait juste pour celui-là ?
Prof	Trois personnes seulement ?
A	C'est compliqué

Pour la première classe, là-aussi le terme « interpréter » pose problème pour les élèves. En effet, dans le deuxième passage, nous pouvons voir que l'élève associe ce terme à la définition de « citer ».

Les attendus entre les deux termes ne sont pas les mêmes. Effectivement, dans le verbe « citer » la démarche est de prélever une phrase, une idée d'un auteur mot pour mot en utilisant des guillemets. Par conséquent, cette démarche fait partie ou du moins se rapproche des méthodes de l'enseignement de l'histoire scolaire, à savoir être dans le prélèvement d'informations, d'idées.

Dans le dixième passage, nous pouvons constater une méconnaissance du terme d'une majorité de la classe. Par conséquent, cet extrait renforce l'idée évoquée par Didier Cariou selon laquelle l'enseignement de l'histoire favorise l'exploitation de document à des fins de prélèvement d'information, plutôt que d'amener les élèves à interpréter et à critiquer à travers les consignes.

1.6.4. Travailler un exercice d'histoire après avoir effectué un travail sur les consignes garantit-il la réussite de celles-ci ?

Analyse des documents des élèves :

Première partie : Le travail sur les verbes des consignes (L'élève de REMI).

Pour le premier exercice, nous pouvons voir que l'élève n°1 ne maîtrise pas les termes « présenter » et « décrire ». Il confond les attendus de « présenter » avec ceux de « nommer ». Par ailleurs, l'élève confond aussi le verbe « expliquer » avec « décrire ». Nous pouvons toutefois voir que le verbe « interpréter » est compris par l'élève.

Ce premier exercice met en lumière les différentes confusions qu'un élève peut rencontrer.

Dans l'exercice 2, nous nous situons après le travail sur les verbes des consignes. Le premier a été ramassé pour que les élèves mobilisent leurs souvenirs. Cet exercice a pour objectif « d'évaluer » la compréhension des élèves sur les consignes qui demandent de « décrire »

Nous pouvons voir que l'élève a souligné la consigne « quelle est la nature de ce document » (voir annexes) en guise de réponse. Or il s'agit d'une consigne de présentation. Par conséquent, l'élève confond encore les tâches qui demandent de « présenter » avec celles qui demandent de « décrire » malgré un travail de différenciation une heure avant.

Lorsqu'on s'intéresse au troisième exercice qui a pour objectif d'évaluer la compréhension des élèves sur les consignes qui demandent de présenter, nous pouvons voir que l'élève a compris le sens du verbe, puisque les trois réponses sont justes.

Mais alors est-ce cette compréhension peut se faire dans le contexte d'un exercice d'histoire ?

Deuxième partie : Mise en contexte sur un exercice d'histoire.

Lorsqu'on regarde le premier exercice d'histoire de ce premier élève, nous pouvons remarquer que la première question est une consigne qui demande de présenter. Or, la réponse de l'élève

est portant fausse, malgré sa compréhension des attendus du verbe, dans le troisième exercice sur les consignes. En effet, l'élève confond le sujet représenté du tableau avec la nature de celle-ci. Toutefois, nous pouvons remarquer que la question 5 qui relève de l'interprétation est plutôt comprise, comme nous l'avons vu dans le premier exercice sur les consignes. Ainsi, dans un contexte d'exercice d'histoire, l'élève éprouve des difficultés à « mobiliser » sa compréhension des consignes de présentation pour répondre. En revanche, l'élève n°1 arrive à transposer sa compréhension des consignes qui demandent d'interpréter, puisqu'il est capable dans un contexte d'exercice d'histoire de répondre.

Lorsqu'on s'intéresse à l'exercice 2 de cette activité d'histoire. Il est intéressant de noter que la première question de présentation est une double consigne. Par conséquent, nous sommes sur une consigne complexe avec deux tâches. Là encore, nous pouvons voir que l'élève ne réussit pas à donner la source. Toutefois, il réussit à expliquer le contenu de celle-ci. Ainsi, il est intéressant de se demander si l'élève a réussi à trouver la source, mais qu'il a « oublié » la première partie de la consigne, à savoir celle sur la présentation pour ne garder que la deuxième partie de celle-ci.

Ainsi, pour cet élève, l'étape entre le travail sur les consignes et la mise en situation réelle n'est pas concluante pour les consignes de présentation. Toutefois, nous pouvons procéder à une nuance sur le verbe « interpréter » qui a été maîtrisé dès le travail sur les consignes et pendant l'activité sur la traite négrière.

Première partie : Le travail sur les verbes des consignes (l'élève de GATL)

Pour cette deuxième élève, nous pouvons voir qu'elle maîtrise déjà les attendus des verbes « décrire » et « présenter ». En ce qui concerne les verbes « expliquer » et « interpréter », nous pouvons aussi voir une maîtrise de l'élève sur le sens des termes. Toutefois, lorsqu'on s'intéresse au deuxième exercice, nous pouvons remarquer que l'élève a tout de même souligné une consigne qui demande de « présenter » comme étant une consigne qui demande de « décrire ». Par conséquent, l'élève a compris les attendus d'une consigne descriptive, mais considère qu'en cherchant une nature on est dans une démarche d'observation.

En ce qui concerne la compréhension des consignes de présentation, nous pouvons voir que l'élève arrive toujours à repérer les consignes de présentation dans le troisième exercice.

Mais est-ce que dans un contexte d'exercice en histoire, l'élève en question arrivera à mobiliser le contenu vu durant le travail sur les consignes ?

Deuxième partie : Mise en contexte sur un exercice d'histoire.

Lorsqu'on regarde les consignes de présentation et de description, nous pouvons voir qu'elles sont majoritairement comprises et réussies. Toutefois, celle qui porte sur l'interprétation (question 5) n'a pas été réussie par l'élève.

Ainsi, il est intéressant de constater que l'élève n°2 comprend mieux les consignes de présentation et de description pendant le travail dessus et l'activité, mais éprouve des difficultés sur l'interprétation dans le contexte de l'activité, à la différence de l'élève n°1. Par conséquent, pour cette élève, les consignes informatives sont plus faciles que les consignes « indiciaires » à l'inverse de l'élève n°1.

Pour conclure nos analyses et résultats, nous avons tenté de comprendre les causes et solutions possibles derrière cette incompréhension des consignes en histoire. Or, les consignes nous apparaissent dans notre réflexion comme étant un obstacle pour les élèves, comme en témoignent les différentes confusions des élèves. Nous avons tenté de remédier à cela, par la mise en place d'un travail sur les consignes, au sein de deux classes de seconde. Malheureusement, les difficultés observées avant n'ont pas tant disparu suite à ce travail.

1.7. Expérimentation du M2

1.7.1. Contexte de l'expérimentation

Cette année, j'ai été amenée à réaliser mon expérimentation avec une classe de 3^e Prépa Métier en EMC (Enseignement Moral et Civique) dans la séquence « La citoyenneté française et la citoyenneté européenne : principes, valeurs, symboles », plus particulièrement durant la séance qui concerne les symboles de la République française. Cette séance s'inscrit d'une part dans la continuité de la programmation de l'enseignant et d'autre part, dans une continuité historique. En effet, avant cette séance, mon tuteur et moi-même avons travaillé la Première Guerre mondiale, en travaillant avec les élèves la thématique des « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale ». Dans la logique du programme d'histoire, après ce thème devait s'inscrire la Seconde Guerre mondiale avec la thématique « une guerre d'anéantissement ». Toutefois, nous avons fait le choix, avant de traiter cette deuxième guerre, d'aborder la question des symboles français qui s'inscrivent entre la Première Guerre mondiale et la Seconde Guerre mondiale, puisque c'est sous la III^{ème} République que les trois symboles (drapeau tricolore, Marseillaise et Marianne) sont entérinés. De plus, la notion de République, de symbole permet de prendre en compte ce qui permet la Première Guerre mondiale et ce qui sera détruit par Pétain pendant la deuxième guerre, par la révolution nationale sous le régime de Vichy, qui détruit les symboles et valeurs françaises, au profit de nouveaux symboles et de nouvelles valeurs

Par conséquent, le choix de faire cette séance d'EMC entre les séquences d'Histoire vise à inscrire la notion de République dans la réalité historique des deux guerres. L'objectif était de faire comprendre que la République, aujourd'hui, est produite par des événements historiques et que les symboles sont là pour incarner cette République en rappelant les continuités historiques.

Les modalités de travail pour cette séance ont été élaborées pour faire le lien avec mon angle d'expérimentation. Ainsi, pour que les élèves parviennent à problématiser à la fin du cours, il a fallu faire un choix de documents, qui permettaient aux élèves de comprendre les interprétations différentes des symboles en les croisant, mais ce choix de documents devait aussi permettre aux élèves de réfléchir aux questions à se poser pour qu'il y ait problématisation.

Pour cela, j'ai construit mon cours sur trois supports (voir annexes), le premier étant une image de Pont-à-Mousson qui présente les trois symboles entérinés sous la III^{ème} République, puis deux vidéos mettant en évidence deux situations contradictoires vis-à-vis du sentiment national (appartenance et rejet) lors d'un match de foot. La première est une vidéo qui montre le sentiment de nation à travers le chant de l'hymne national et la seconde montre la notion d'outrage aux symboles nationaux, en faisant entendre des sifflets durant l'hymne national. J'ai choisi le premier document pour faire comprendre aux élèves que sous la III^{ème} République seulement trois symboles sont officiels et qu'ils sont nécessaires pour unir le peuple. En ce qui concerne les deux vidéos, j'ai fait ce choix pour que les élèves comprennent que siffler des symboles représente une atteinte aux valeurs françaises, mais aussi que les symboles permettent de faire nation, de s'unir, de montrer son appartenance, son soutien à son pays.

Cette séance s'est aussi construite autour de consignes précises. Celles-ci permettaient d'aider les élèves dans l'identification d'un problème historique sur les symboles, notion qui a traversé l'histoire, pour problématiser les consignes.

La séance s'est construite en trois temps, sur deux heures et sur deux semaines, car la séance n'était pas terminée en une heure. D'abord, les élèves devaient définir la notion de symbole, à savoir un objet, un son ou un mot pour différencier des pays ou montrer son appartenance à un pays. Puis formuler des hypothèses sur les raisons, c'est à dire les situations, les causes qui nécessitent ce besoin de symbole pour une nation, après l'étude de l'image de 1890 de Pont-à-Mousson. La deuxième étape était l'analyse des deux vidéos contradictoires qui devaient permettre aux élèves de valider ou d'invalider leurs hypothèses formulées en début d'heure sur les symboles. Pour cela, à la suite de l'étude des supports, avec les élèves, nous avons débattu sur les hypothèses qui ont conduit à l'élimination des mauvaises pistes et enfin la dernière étape était le choix de l'hypothèse la plus adéquate à l'égard du problème que posent les symboles et la formulation de celles-ci en consigne, en problématique, qui figura en début de cours, en guise de problématique de cours.

Il est important de noter que durant la réalisation de cette expérimentation, j'ai dû modifier certaines modalités de travail. En effet, ce cours était construit dans un objectif d'échanges oraux avec les élèves, pour, à la différence du M1, aborder cette fois-ci les consignes orales. Par conséquent, l'objectif était que les élèves problématisent à l'oral. Or, durant la première

heure, les élèves étaient peu réactifs aux échanges oraux. Par conséquent, durant la deuxième heure, la semaine suivante, j'ai utilisé le support Wooclap (utilisé au début de la première heure pour partir des représentations des élèves sur les symboles) en insérant les consignes dans le logiciel, ce qui a permis de mettre les élèves « timides » à l'oral plus à l'aise, en leur permettant de prendre part au cours, par une participation « numérique » et l'envoi de leurs réponses sur l'application. Cette première modification a permis aux élèves de participer à l'élaboration des hypothèses. Cette difficulté s'est donc aussi fait ressentir dans l'objectif final, c'est-à-dire la formulation de la problématique finale. Effectivement, ne pouvant pas évaluer leurs capacités à formuler une problématique à l'oral ou à l'écrit, j'ai dû m'adapter à cette difficulté, en proposant à la place que les élèves sur Wooclap votent pour la problématique finale du cours, parmi les différentes hypothèses problématisées, formulées par moi-même. L'évaluation de la compréhension et de la capacité à problématiser a donc été menée grâce à Wooclap, en demandant aux élèves de choisir la problématique la plus précise et en lien avec le contenu du cours.

1.7.2. L'analyse de la première partie de l'expérimentation

1.7.2.1. La formulation des hypothèses

Passage de transcription

Prof	Oui. Je vous relis la définition que vous proposez. Un symbole peut être une image, un objet, un chant, une personne qui permet d'identifier un pays, par rapport à un autre. Est-ce que cela vous convient ?
tuteur	Peut-être rajouter aussi le terme de nation à la définition
Prof	Oui. On passe à la question suivante. Je rappelle, l'objectif c'est que vous problématisiez à la fin du cours. Donc vous devez formuler des hypothèses. Je vous laisse retourner sur Wooclap et répondre à la question en repartant de ce que vous avez dit au début : Pourquoi selon-vous un pays a besoin d'avoir des symboles ?
	(réponse des élèves sur Wooclap)
S	Mais madame, on a déjà répondu, c'est la même question.
Prof	Alors justement non. A la première consigne, vous avez répondu à la deuxième.
Prof	On met en commun. On reprend vos réponses. Alors pourquoi un pays a besoin d'avoir des symboles ? Vous avez bien repris l'idée dans l'objectif d'unir la population. Pour se distinguer des autres, vous êtes donc repartis de la définition. Certains ont dit pour représenter son pays. D'autre ont dit pour connaître son histoire. On va retenir alors trois

aussi parce que c'est dans cette étape-là que les élèves doivent se questionner et formuler ces interrogations. Là-dessus Antoine Prost écrit justement qu'on « ne trouve jamais la réponse à des questions qu'on ne s'est pas posées ». De plus, cette phase de validation voire de vérification par l'enseignant est aussi nécessaire, car l'exercice de la problématisation par les élèves n'exclut pas pour autant l'enseignant. Effectivement, pour Barth Britt-Mari dans *Le Savoir en construction*, l'enseignant se doit d'amener les élèves à comprendre les enjeux du sujet abordé en essayant de les impliquer affectivement et cognitivement dans la recherche, en l'occurrence pour notre cas, dans la recherche d'un problème autour des symboles. Par conséquent, prendre le temps de revenir sur les choix, en prenant du recul avec eux, sur leurs propositions me semblait nécessaire pour mener à bien le projet de problématisation.

1.7.2.2. L'analyse de la première vidéo

Prof	Ils supportent donc les joueurs avec quoi ?
L	Des symboles
Prof	Oui ! Et comment elle vous apparaît cette foule ?
L	Ils sont nombreux
Z	Y a beaucoup plus de monde dans les tribunes.
Prof	Vous voyez cette foule comme une masse, un ensemble ou comme des individus ?
R	Une masse
Prof	D'accord et du coup cette masse donne quelle impression ?

S	Qu'ils sont ensemble
R	Ils font qu'un
Prof	D'accord et si on repart de vos hypothèses cette foule est, serait quoi ?
N	Uni

Prof	Oui et grâce à quoi du coup ?
S	Le chant ?
Prof	Oui, mais comment on appelle ce chant ?
L	La Marsai.... Ah non un symbole
Prof	Oui la foule paraît unie parce qu'ils chantent ensemble et lèvent le drapeau français ensemble. Ça a sonné donc on s'arrête là et on reprendra au cours prochain.

La projection de la première vidéo avait pour objectif de valider ou d'invalider leurs hypothèses de début de séance. Il est intéressant de constater que celle-ci a permis aux élèves de valider une hypothèse, à savoir l'idée que les symboles permettent d'unir le peuple. Toutefois, pour en arriver à ce que les élèves fassent le lien entre la foule qui apparaît sur la vidéo comme une masse singulière et non plurielle et l'idée qu'elle soit unie par les symboles, il a fallu la formulation de plusieurs consignes de plus en plus précises, comme nous pouvons le voir dans les passages n°3, 6, 11 et 13. Effectivement, les consignes ici paraissent nécessaires pour mener les élèves à comprendre que l'hypothèse sur l'union par les symboles apparaît dans cette première vidéo.

1.7.2.3. L'analyse de la deuxième vidéo

1 Quels sont les comportements des supporters adverses dans cette vidéo ?

- Ils sifflent la marseillaise
- Ils respectent pas la France
- Il sont irrespectueux envers la France
- Ils envahissent le terrain
- Sérieux et il son fiere d'être bleu
- Ils ont un peu fou
- Ils sifflent la marseillaise
- Ils sont excité
- Ils sont agiter
- Les supporters s'enerve et font de la merde
- Leur conportement est irrespectueux
- Sifle sur la Marseillaise et endommage la drapeau français
- Il sont fous
- Moqueuses

2 Pourquoi ces supporters réagissent de cette manière ?

Prsq il sont quioicoudebile

Car c'est important pour eux

Prcq ils ont gagné il sont fier c'est une fierté pour eux

Jsp

Jsp chu nul en histoire 🤔

C la fièreter

Cest important Pour leur pays

Ils on trop la rage

Jsp

Il sont jaloux

Parce que ce n'est pas leur pays

Car ils veulent que leurs pays gagne

Les supporters réagissent car il profanes la marseillaise

3 Citez un symbole évoqué dans la vidéo.

La Marseillaise
Le drapeau français
La Marie-Anne
L'égalité fraternité et ne sais plus

La marseillaise

La marseillaise

Le drapeau français

Le coq 🇫🇷 français

Fraternité

Car c quioicouimportant

La Marseillai

🇫🇷 le coq FR

Les personne sur le terrain

Gmois de prison et une amende

Le drapeaux français 🇫🇷

Avant d'analyser les résultats de la projection de la deuxième vidéo, il convient d'expliquer en quoi le support de Wooclap a contribué à la démarche de problématisation. En effet, à partir de la deuxième heure, en raison d'un manque de participation orale des élèves dans la première heure du cours, j'ai dû utiliser le support Wooclap, pour procéder à l'analyse des documents avec les élèves. Finalement, cet usage a permis une confrontation des idées des élèves en direct. En effet, Sylvain Doussot et Anne Vézier dans *L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature* nous expliquent que pour problématiser il est pertinent que le chercheur, sous-entendu l'enseignant, passe par « une situation forcée » c'est-à-dire par un dispositif qui force la « production de phénomènes didactiques », plus particulièrement, les productions des élèves « susceptibles d'être mises en discussion au sein des groupes ». Dans leur expérimentation, les auteurs ont utilisé un tableau, pour notre cas, il s'agit des nuages de mots qui affichaient en direct les réponses des élèves. Par conséquent, les réponses des élèves étaient visibles par tous, et contribuaient à ce que des élèves interrogent les réponses de certains de leurs camarades.

L'analyse de cette deuxième vidéo a posé plus de difficultés pour les élèves dans la validation ou invalidation des hypothèses. Cette fois-ci le cheminement des consignes n'a pas permis

aux élèves de cibler le problème que présentait la vidéo. En effet, les élèves ont survolé le lien entre l'hypothèse qui portait sur la différenciation par les symboles et la vidéo. Si les supporters sont allés sur le terrain, c'est par refus d'appartenir à une communauté, par rejet des symboles de celle-ci, dans l'objectif de se différencier, en revendiquant une appartenance à une autre communauté, à travers d'autres symboles. Il est à noter que la notion de nation et de communauté a été définie avec les élèves à la fin de la première heure après l'analyse sur la foule qui font communauté, à travers les symboles en chantant ensemble et en brandissant ensemble le drapeau pour comprendre justement les enjeux de la deuxième vidéo.

Cette incompréhension des élèves peut alors s'expliquer soit par le fait que le support n'était pas assez porteur de sens pour comprendre la notion de rejet des symboles (avec le sifflement de la Marseillaise) et la différenciation (lever un drapeau différent de celui de la France) ou bien le choix des consignes n'était pas assez précis pour permettre aux élèves de faire le lien avec leurs hypothèses. Effectivement, il est intéressant de croiser les consignes entre la première vidéo et la deuxième. Dans les retours sur la première vidéo, je suis intervenue sept fois à l'oral avec sept consignes différentes. Parmi elles, il y avait quatre consignes descriptives (dans les passages n°1,3,6 et 8), une consigne réflexive dans le passage n°11 qui avait pour but de pousser les élèves à réfléchir et faire un lien avec les hypothèses, puis une consigne semi descriptive/ justificative dans le passage n°13 qui pousse les élèves à chercher sur la vidéo un élément pour justifier que cette vidéo s'inscrit dans l'hypothèse que les symboles permettent d'unir le peuple. Et enfin, avec une consigne réflexive dans le passage n°15, qui permettait aux élèves de remobiliser les notions vues précédemment, sur les symboles pour les amener à trouver le terme (les symboles) qui permettait de justifier totalement que cette vidéo valide l'hypothèse d'union par les symboles. Ainsi, l'utilisation des sept consignes a permis aux élèves d'aller vers l'identification de l'enjeu de la première vidéo. Tandis que pour la deuxième vidéo, j'ai projeté seulement deux consignes : une descriptive et une consigne semi explicative et interprétative. Or, la consigne descriptive a été comprise par les élèves qui ont tous majoritairement bien répondu comme on peut le voir avec les réponses « ils sont irrespectueux envers la France », Cependant, la deuxième consigne montre que les élèves n'ont pas su faire le lien entre ce qu'on voit et les raisons derrière les comportements.

Par conséquent, l'importance des consignes est mise en lumière, dans le cadre de la problématisation, effectivement si les élèves n'ont pas perçu l'enjeu de la vidéo c'est parce qu'à la différence de la première vidéo, ici les consignes n'ont pas ciblé ni guidé les élèves sur la place des symboles, pour faire le lien entre les comportements et par quels moyens, outils ils manifestent leurs comportements (le drapeau de l'Algérie). En effet, dans la première vidéo, mes consignes ont pointé l'angle des symboles pour que les élèves réfléchissent aux rôles des symboles. Or dans la deuxième vidéo, par l'absence des consignes sur les symboles, les

élèves n'ont pas su repartir de la notion qui est le cœur du cours et l'enjeu de la problématisation

Là-dessus, il est peut-être nécessaire d'analyser cette difficulté en rappelant la distinction entre « les consignes à guidage faible » et consignes à guidage fort. En effet, Jean Michel Zakhartchouk distingue ces deux types de consignes et nous explique que la consigne « à fort guidage » se caractérise par la présence d'explications et de conseils très précis, à la différence de la consigne « à guidage faible » qui présente une part d'implicite et donc une absence d'indications qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, ce qui distingue la réussite des élèves sur la compréhension de la première vidéo qui valide une de leur hypothèse, de l'échec sur la deuxième, est l'utilisation de consignes à guidage fort qui cible l'angle des symboles et comment apparaît la foule par l'usage des symboles. Nous pouvons aussi nuancer notre analyse, en rappelant que les élèves sont plus confrontés aux consignes à fort guidage qu'à faible guidage, ce qui peut expliquer la difficulté des élèves qui s'y sont confrontés.

Ainsi, j'ai dû à oral reprendre l'analyse de la vidéo et apporter les consignes nécessaires pour permettre aux élèves d'identifier le problème que pose cette vidéo. Effectivement, le blocage portait sur la non compréhension du rejet d'un groupe par l'affirmation à un autre groupe, à travers des symboles. Donc pour que les élèves valident leurs hypothèses sur l'idée que les symboles permettent donc de différencier un peuple, je devais formuler des consignes à orales qui ne se limitent pas à des consignes de fort guidage, mais qui poussent les élèves à réfléchir aux enjeux. Ce déblocage s'est fait en partant des réponses « hors sujet » des élèves, à savoir « quocoudébile », « jsp je suis nul en histoire », « framboise, myrtille » « humm viande... »

Prof	Vos réponses dans la logique sont justes mais vous survolez le problème que pose cette vidéo. Vous avez écrit des réponses hors sujet. Donc j'ai une question pour l'ensemble de la classe ou le groupe qui a écrit ces réponses. Dire ça, ce n'est pas expliquer le comportement des gens sur la vidéo, c'est dire qu'un comportement est anormal ou qu'on le juge idiot sans même se poser la question pourquoi ils se comportent comme ça. De la même manière les réponses idiotes du style « mmm viande » veulent dire quelque chose vu qu'elles montrent un comportement par rapport aux documents, aux cours et me semble-t-il ce comportement ressemble beaucoup à la vidéo. Non ?
S	Je suis un peu perdu là
Prof	contrairement vous faites quoi lorsque vous écrivez des réponses comme celle-ci au lieu de réponses liées au cours ? De la même manière que ces supporteurs dans la vidéo ?
R	On est hors sujet
N	On fait pas le travail ?

Prof	Alors si pour le coup mais vous le faites d'une manière ?
L	Différente ?
Prof	Oui ! et du coup si on revient à notre match de foot. Les supporters qui vont sur le terrain pendant l'hymne français ils font quoi de différent que les autres supporters dans les gradins ?
S	Bah ils veulent pas écouter la Marseillaise
Prof	Effectivement ils font quoi à la place ?
L	Ils courent en levant le drapeau algérien
Prof	Exact et du coup pour repartir de notre question pourquoi ils font ça à ce moment précis ?
M	Parce qu'ils sont fiers de leur pays et qu'ils veulent pas écouter ce qui représente pas leur pays
Prof	Exact Et pourquoi selon vous ?
N	Parce qu'on est dans du foot
L	Parce qu'ils préfèrent leur pays, leur drapeaux que celui de la France donc ils s'opposent aux autres chants et drapeaux, etc.
Prof	Oui et si on devait réfléchir à une cause de cette préférence. Pourquoi les Algériens préfèrent leur pays et s'opposent aux autres, à la France en l'occurrence en rentrant dans le terrain avec leurs drapeaux ?
R	y a eu la guerre entre eux ?
prof	Effectivement ce qu'on appelle la guerre d'indépendance de l'Algérie et pourquoi il y a eu cette guerre ? et pourquoi cette guerre peut être une cause d'un rejet des symboles de la France des années plus tard selon toi ?
R	Parce que c'est euhh une colonie non si la colonisation là. Parce que c'était la colonisation de la France mais qu'ils ont voulu prendre leurs indépendances et la France voulait pas ?
Prof	Effectivement l'Algérie est une ancienne colonie de la France, une colonie de peuplement avec des Français qui vivaient là-bas. Pour résumer rapidement, il y a eu beaucoup de répression envers les Algériens pendant la colonisation et de mauvais traitements sous la colonisation. Du coup pour revenir à notre sujet, comment on pourrait expliquer ce que L disait sur l'idée qu'ils s'opposent à la France, à partir de ce qu'on a dit. Où se déroule le mach ?
classe	En France
Prof	Oui et vous savez quand il y a des matches de foot on a souvent des supporters de l'équipe étrangère aux pays où se déroule le match qui viennent pour soutenir leurs équipes. Selon vous, ces Algériens sur le terrain ils sont français ou de nationalité algérienne ?
S(2)	Non ils habitent en France mais ils sont d'origine algérienne
S(3)	Des pieds noirs ?

Prof	Alors non les pieds noirs c'est pendant la colonisation et ça concerne les européens qui vont en Algérie. Effectivement ils sont français mais d'origine algérienne. Donc normalement ce sont des personnes qui ont grandi avec les symboles de la France et ce qu'ils représentent mais ils s'opposent à ça pourquoi ?
A	Ils ont trop d'égo haha
R	Parce qu'ils veulent pas appartenir à tout ça, à cause de la colonisation tout ça et ils préfèrent rester entre eux
L	Oui ça leur rappelle de mauvais souvenirs donc ils lèvent les drapeaux algériens pour montrer qu'ils sont forts
prof	En gros les supporters qui vont sur le terrain concrètement ils refusent de faire communauté, vous frôlez l'idée mais j'apporte le terme et ils créent leur propre groupe avec leurs propres symboles, en levant leurs drapeaux algériens
S	Ahh

Effectivement, dans les passages n°1 et 3, je demande aux élèves d'analyser leurs comportements et leurs réponses à l'égard du cours. L'objectif est de leur faire comprendre qu'en répondant ensemble à des réponses hors-sujets, quelque part tout comme dans la vidéo, ils font communautés par l'usage de réponses différentes et pas attendues. Par conséquent, cette comparaison entre les comportements des élèves en classe et l'attitude des supporters a permis aux élèves de revenir sur leurs hypothèses, plus particulièrement sur l'idée de différenciation par les symboles, comme nous pouvons le voir dans le passage n°7 et 11 et 16 avec l'élève qui comprend l'idée que par les symboles ils agissent autrement.

Dans le passage n°19, je procède à une parenthèse historique en partant de la réponse d'un élève, pour qu'ils réfléchissent au contexte possible derrière ce refus des supporters algériens en rappelant que l'Algérie était une ancienne colonie, ce qui peut expliquer l'affirmation d'une appartenance à une autre communauté par les symboles différents de ceux de la France. Ce rappel de l'histoire n'est pas anodin, car il ne suffit pas de seulement savoir que les supporters algériens s'opposent aux symboles, aux représentations de la République, mais comme le dit Koselleck dans *L'expérience de l'histoire*, il faut aussi savoir « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi ». Par conséquent, il est nécessaire d'amener les élèves à mobiliser les événements du passé pour comprendre les comportements du présent. De plus, ce point historique contribue à la problématisation, plus particulièrement la validation de leur hypothèse sur la différenciation. En effet, une fois qu'ils ont compris que cette vidéo illustre leur hypothèse

de différenciation par les symboles, en repartant de leurs attitudes en classe. Il est nécessaire de les amener à réfléchir sur les causes des comportements des supporters, pour totalement valider leurs hypothèses. Ainsi en les amenant à réfléchir sur le contexte de la colonisation, les élèves procèdent à des mises en relation avec le passé pour valider ou invalider leurs idées. Là-dessus, Sylvain Doussot et Anne Vézier nous parlent de la nécessité du « registre explicatif chrono-causal » pour problématiser. Ainsi pour notre cas, les élèves ont réfléchi à une consigne initiale, posée par l'enseignant, à savoir « pourquoi les supporters se comportent comme ça? » qui a demandé aux élèves une mise en relation directe avec une solution (ils rejettent les symboles de la France), relation qui repose sur l'usage de ce que Doussot et Vézier appellent « le modèle explicatif » à savoir pour notre cas que l'Algérie est une ancienne colonie française, pour finir sur la formulation d'une donnée (les symboles français rappellent la colonisation donc on les rejettent),

Enfin, pour conclure l'analyse de la deuxième vidéo, les élèves étaient aussi bloqués pour la troisième consigne, à cause du verbe « citer »

	Deuxième vidéo
Prof	Je vous projette les consignes sur Woodlap et je vous laisse 5 minutes pour y répondre.
S	Madame ça veut dire quoi citez ?
Prof	Lorsqu'on te demande de citer tu reprends mot pour mot les paroles de quelqu'un. Pour notre cas, dans la vidéo le monsieur un moment évoque un symbole qu'on a pas encore vu et moi je vous demande de citer ce qu'il dit.
S	D'accord

Effectivement, lors du temps pour répondre, plusieurs élèves m'ont demandé le sens de « citez » comme on peut le voir dans le passage n°2. Là-dessus, nous pouvons repartir de nos observations et lectures passées pour analyser cette difficulté. En effet, Zakhartchouk nous explique que cet obstacle s'explique par des difficultés de lecture de base, à savoir la méconnaissance du vocabulaire employé, en raison d'un manque de travail autour de ces verbes qui ne permettent pas aux élèves de donner du sens aux consignes.

1.7.3. L'analyse personnelle des enjeux de la deuxième vidéo :

Dans le cadre de mon expérimentation, j'ai fait le choix d'étudier une vidéo qui expose des enjeux mémoriels et des questions socialement vives. En effet, pour analyser le refus d'appartenance à ce que représente un symbole, j'ai choisi le match de foot entre l'Algérie et la France du 6 octobre 2001. Effectivement, lors de ce match, la *Marseillaise* avait été sifflée et des centaines de supporters avaient envahi la pelouse, en brandissant le drapeau de l'Algérie, alors que les Bleus menaient 4 buts à 1, mettant fin au match.

Or, ce match n'est pas qu'un enjeu sportif, mais est un objet d'analyse pour les historiens. En effet, ce match de foot est la première rencontre « amicale » entre la France et l'Algérie depuis l'indépendance de l'Algérie. Effectivement, là-dessus, Yann Gastaut dans *Le sport comme révélateur des ambiguïtés du processus d'intégration des populations immigrées* nous explique que ce match apparaît comme une « confirmation d'un apaisement dans la guerre des mémoires franco-algériennes ». Par conséquent, nous pouvons constater que derrière ce match se cache une dimension politique avec la volonté de montrer la mise en place d'un processus d'intégration des « générations issues de l'immigration maghrébine » nées en France. Or, la vision de ce match a eu la démarche adverse, suite à des comportements d'outrages et de refus pendant l'hymne national. Par conséquent, ces comportements méritent d'être analysés pour comprendre et identifier les enjeux derrière ces formes de manifestation, qu'elles soient menées de manière consciente ou inconsciente, voire répétitive. Effectivement, comme mentionné dans la vidéo choisie, ces cas « d'outrages » aux symboles français sont fréquents.

Par conséquent, il convient d'interroger les causes, mais aussi les acteurs du côté français et de la population algérienne française. Là-dessus, Yann Gastaut souligne l'importance d'analyser les enjeux de cette rencontre pour comprendre « l'état d'esprit des Français dans leur rapport à l'Algérie ». Ainsi, l'analyse de cet événement sportif permet de réfléchir au degré « d'intégration » de la jeunesse issue de l'immigration algérienne. En effet, l'auteur met en évidence l'existence d'une dualité entre la « question de l'immigration » et le sentiment « d'identité nationale », qu'on retrouve dans les débats publics depuis l'élection de Nicolas Sarkozy.

En effet, quand on s'intéresse aux différentes atteintes aux symboles dans le milieu du sport, nous pouvons constater que le refus à l'égard des symboles français est souvent mené par des acteurs spécifiques. Par exemple, le 16 novembre 2007, lors de France-Maroc, l'hymne national français est sifflé par la foule adverse. Par conséquent, les supporters soutenant majoritairement des équipes du Maghreb sont généralement propices aux refus des représentations républicaines incarnées par la *Marseillaise*. Il serait donc intéressant de questionner les causes. Est-ce un refus dans le cadre d'une situation sportive dont l'esprit de

compétition pousserait aux outrages par les équipes adverses ou peut-on analyser cette situation à travers l'histoire ?

Dans un premier temps, si l'on devait analyser cette situation. Il convient de questionner la dimension identitaire des populations algériennes nées en France. En se demandant si ces comportements sont motivés par une difficulté à se sentir à la fois algérien et français. Là-dessus, Yann Gastaut parle « d'un réveil identitaire » chez les Algériens de France. En effet, selon lui, ce match questionne la « double appartenance ». Par conséquent, ce match est vu comme une « épreuve » pour certains individus algériens nés en France, sous le regard de politiciens français, avec cette idée de devoir « choisir » son camp. Là-dessus, l'auteur analyse cette idée en partant de Zinedine Zidane qui apparaît dans l'opinion publique comme « un modèle accompli d'alliance entre les mondes chrétiens et musulmans. » Ainsi, cette double appartenance se matérialise aussi à travers le choix des symboles.

Effectivement, dans la vidéo, on peut voir une séparation dans les tribunes par le choix du drapeau levé. Ainsi, nous pouvons constater que très peu de supporters algériens et français tiennent les deux drapeaux.

Cette idée de « réveil identitaire » a été perçue par les élèves, qui ont souligné que la raison de l'intervention des supporters dans le stade était peut-être issue d'une volonté de montrer sa fierté et son soutien à son pays en affirmant son identité.

Cependant, si l'on devait analyser les manifestations de refus du match de foot qui nous intéresse, à travers le spectre de l'histoire entre les deux pays. Il nous faut donc questionner l'aspect mémoriel de la guerre d'indépendance de l'Algérie. Effectivement, à partir des années 1830, l'Algérie du Nord est soumise à la colonisation menée par la France. Celle-ci engendre une transformation du territoire et de la société algérienne, puisque l'Algérie deviendra une colonie de peuplement, avec pour objectif l'installation de populations française et européenne. Or, cette transformation engendre une séparation et une stigmatisation des populations algériennes, qui ne seront pas traitées de manière égale face aux populations française et européenne. En effet, les libertés de droit et de faits ne seront pas les mêmes. Cette analyse peut nous amener à questionner le sentiment d'appartenance de ces supporters. Effectivement, il s'agit d'Algériens français qui sifflent l'hymne national. Par conséquent, est-ce que le refus de faire communauté par ce symbole est motivé par la continuité d'un sentiment de marginalisation vécu de génération en génération depuis l'Algérie française ?

Là-dessus, en ce qui concernait mes attendus sur la question mémorielle, à savoir faire le lien entre ces comportements de la part de supporters algériens français et l'histoire coloniale de l'Algérie était selon moi à la portée des élèves. Effectivement, durant le cours, les réactions

des élèves étaient assez vives quand je les ai amenés à questionner l'angle historique. Ils ont très vite compris que le traitement des Français à l'égard des populations algériennes sous la colonisation était peut-être un angle d'analyse pour comprendre ce refus d'appartenance des supporters.

Si nous devons analyser les causes par l'angle historique, il convient aussi d'analyser la place et la réception de ce symbole qu'est l'hymne national sous la colonisation. Comment les populations percevaient-elles ce symbole sous la colonisation ? Étaient-elles aussi réfractaires ou le refus est-il une manifestation des générations algériennes du 21^e siècle ?

En effet, les symboles n'étaient pas vécus et perçus de la même manière sous la colonisation et maintenant. Par conséquent, il convient de questionner le double enjeu des symboles selon le contexte historique. Sous la colonisation, les symboles étaient un instrument de propagande à l'égard des populations « indigènes » dans le cadre de la mission civilisatrice. Or, de nos jours, les symboles ne sont pas perçus par les populations françaises comme un outil de propagande de valeurs, mais comme une manière de montrer son appartenance à son pays. Est-ce que dans nos sociétés actuelles, les symboles sont encore perçus par ces populations d'origine du Maghreb comme des instruments de la mission civilisatrice ?

Là-dessus, j'avais des doutes sur la capacité des élèves à se questionner sur cette idée. En réalité, les élèves ont légèrement questionné cette approche. En effet, certains élèves ont fait le lien que dans nos sociétés actuelles les symboles français pouvaient renvoyer à de mauvais souvenirs et donc justifier le refus.

Enfin, il serait intéressant d'analyser les paroles de l'hymne national au regard de l'histoire coloniale. En effet, cette analyse permet d'illustrer la double connotation d'un symbole entre le point de vue et la période.

Là-dessus, le passage suivant est porteur de sens :

« Entendez-vous dans les campagnes
Mugir ces féroces soldats ?
Ils viennent jusque dans vos bras
Égorger vos fils, vos compagnes »

Est-ce que le message de l'hymne national a été vécu et compris de la même manière entre les Français et les populations algériennes ? Qui sont les « féroces soldats » du point de vue des Algériens ? En effet, cette réception est à interroger puisque l'Algérie a vécu une situation similaire à ce que ce passage décrit. Effectivement, la conquête coloniale est marquée par des épisodes de résistances, suivis par de violentes répressions.

Par conséquent, est-ce que cet outrage au moment du chant de l'hymne national (par des supporters algériens français) est un refus d'écouter, de chanter, un symbole de répression, de violence à l'égard des populations algériennes ?

Sur cet angle d'analyse, en ce qui concerne mes attendus de l'analyse des élèves, je ne pensais pas, au vu du niveau des élèves (3e), qu'ils étaient capables de faire le lien entre les paroles et de les croiser avec les événements historiques vécus sous cette période. Effectivement, les élèves n'ont pas réussi à aller jusqu'à ce niveau d'analyse. Toutefois, cette interprétation n'était peut-être pas possible, en raison du fait que je n'ai pas analysé le texte de manière précise. Par conséquent, si les élèves avaient eu connaissance du passage, sûrement que des élèves auraient pu cheminer vers cette analyse.

1.7.3.1. L'analyse de l'étape de problématisation.

Prof P1	Bon maintenant on va conclure cette séance, en terminant sur le choix de la problématique du cours. Je vais vous proposer 3 problématiques et vous devez choisir celle qui correspond le plus au contenu et aux analyses du cours. Ceux ou celles qui se sentent capables de formuler une autre problématique peuvent bien évidemment me la soumettre à l'oral.
Prof P2	Je suis repartie de vos trois hypothèses lors du premier cours : les symboles permettent de s'unir, de se distinguer et de représenter son pays. Je rappelle une problématique c'est la mise en évidence d'un problème, d'un paradoxe donc réfléchissez bien à ce qu'on a travaillé pendant le cours et faites le lien avec vos hypothèses.
Prof P3	Alors une majorité d'entre vous avez choisi la deuxième problématique « Les symboles sont-ils des outils pour s'unir ou pour se distinguer ? » C'est la problématique finale que vous souhaitez ?
L P4	Moi j'aurais pas pris celle-là, la première colle mieux
Prof P5	Est-ce que la première selon toi met en évidence un problème, une interrogation, comparé à la deuxième ?
L P6	Je crois
J P7	Bah non dans la première genre tu zappes les gens qu'ils veulent pas être ensemble.
Prof P8	Je vais relire la problématique « Les symboles sont-ils des outils pour s'unir ou pour se distinguer ? » Quand vous lisez une problématique en début de cours ça doit vous permettre de vous faire réfléchir à un problème et le cours doit vous permettre à la fin d'y répondre.

J P9	Bah elle répond mieux que les autres celle-là
Prof P10	Effectivement : s'unir on l'a vu dans la première vidéo et se distinguer dans la deuxième
L P11	Ah oui j'ai compris maintenant

Dans le passage n° 1, j'annonce aux élèves le moment de choisir la problématique de la séance. Pour rappel, j'ai modifié mes modalités de travail, à savoir que les élèves devaient à l'origine proposer eux-mêmes une problématique. Toutefois, en raison d'un manque de participation orale et d'une fragilité à l'écrit, j'ai privilégié l'évaluation de leur niveau de compréhension à travers un sondage numérique sur Wooclap. Cependant, j'ai tout de même précisé à l'oral que les élèves qui se sentaient en capacité de construire une problématique eux-mêmes étaient libres de la soumettre avant le vote.

Dans le passage n°2, je rappelle aux élèves, avant le vote, les trois hypothèses qu'ils ont formulées et l'objectif d'une problématique pour pousser les élèves à faire le lien entre le cheminement des documents et les hypothèses.

Réponses des élèves :



Dans le passage n°3, après le vote des élèves, je demande aux élèves leur validation finale de la problématique choisie. Toutefois, dans le passage n°4, nous pouvons voir qu'une élève n'est pas d'accord avec le choix de la majorité. En effet, pour cette élève, la première rentrait mieux dans le cheminement du cours sur les symboles. Là-dessus, nous pouvons voir que l'élève n'a pas saisi l'objectif d'une problématique, à savoir construire un problème autour d'une notion. Par conséquent, la problématique doit faire ressortir l'enjeu problématique, le paradoxe, voire la conflictualité entre deux idées sur un concept.

Dans le passage n°5, je lui demande si son choix de problématique met en évidence un paradoxe pour que l'élève puisse prendre du recul sur son choix. Ne comprenant pas, une camarade, dans le passage n°7, lui explique ce qui manque dans la problématique 1, qu'on a analysée en cours, à savoir la volonté par le biais des symboles de se différencier d'autrui.

Pour analyser cela, il convient de repartir des propos de Sylvain Doussot. Effectivement, pour lui, la limite de la problématisation peut se manifester par un blocage dans le raisonnement « chrono-causal » qui va nuire au raisonnement historien des élèves. Par conséquent, pour notre cas, l'oubli de la deuxième partie du cours peut s'expliquer par la focalisation de l'élève sur un seul évènement d'une situation, ne prenant donc pas en compte l'ensemble des évènements pour construire le problème.

Parmi les votes des élèves, nous pouvons voir que sur 18 participants, 3 élèves n'ont pas répondu au sondage. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence de réponse. Parmi ces raisons, peut-être que ces trois élèves n'arrivaient pas à faire un choix, soit parce que la remobilisation du cours et la mise en lien avec les hypothèses étaient difficiles pour eux, soit parce que mes formulations ne permettaient pas aux élèves de retrouver l'analyse et construction du problème réalisées tout au long du cours.

Là-dessus, les deux auteurs, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon, nous expliquent que l'une des difficultés de la problématisation est que toute question n'est pas forcément un problème pour les élèves. Effectivement, la subjectivité des élèves peut les amener à percevoir les problèmes de différentes manières qui peuvent nuire au projet de l'enseignant, de vouloir amener l'élève vers un « type » de résolution. De plus, Zakhartchouk nous explique aussi dans *Comprendre les énoncés et les consignes* (2019) que la formulation d'une consigne implique forcément un contrat didactique entre les élèves et l'enseignant. Or, une mauvaise formulation peut mettre à mal ce contrat et donc fragiliser la compréhension entre l'émetteur (l'enseignant) et le récepteur (les élèves). Pour cela, plusieurs conditions doivent être respectées.

Parmi ces conditions, la première met en évidence l'idée qu'un enseignant, lorsqu'il formule une consigne, doit s'assurer d'inscrire sa consigne dans un processus de temporalité, à savoir que les élèves doivent posséder suffisamment d'éléments pour effectuer le travail. Or, la pratique rare de la problématisation en cours d'histoire peut fragiliser cette première, car les élèves n'ont pas suffisamment d'expérimentation. Parmi les autres explications possibles, il est intéressant de questionner mon choix de modalité de travail. En effet, en raison du niveau de la classe et de la timidité de celle-ci à l'oral face à une démarche nouvelle pour eux, j'avais fait le choix de simplifier la dernière étape, en soumettant des problématiques formulées par moi-même plutôt que de leur demander de les construire. Or, Zakhartchouk dans *Consigne* :

aider les élèves à décoder (1996) nous explique que la simplification peut nuire à la compréhension des élèves.

En effet, face aux difficultés des élèves sur la compréhension des consignes, nous pouvons remarquer que les enseignants en réaction auront tendance à simplifier la consigne. Par conséquent, peut-être que pour ces élèves qui n'ont pas répondu, il aurait été plus judicieux d'éviter la simplification en leur demandant, une fois les votes terminés, de formuler à l'oral une problématique avec leurs propres mots ou d'identifier ce qu'ils ne comprennent pas sur les trois problématiques et de les modifier avec leurs propres mots, pour les pousser à remobiliser les différentes étapes de l'analyse du problème.

Conclusion

Pour conclure mon expérimentation du M2, j'avais choisi de réfléchir sur la problématisation, comme outil pour comprendre des consignes, en me demandant si la problématisation par les élèves, à savoir la formulation d'une question, plus particulièrement l'identification d'un problème historique, sur des documents, permettrait, cette fois-ci, aux élèves de comprendre et de donner du sens aux savoirs historiques, tout en étant dans une démarche active et réflexive. Par conséquent, il convient d'interpréter les résultats de cette expérimentation. Dans un premier temps, au regard de la démarche de la problématisation, les résultats de l'expérimentation ne sont pas dans l'ensemble concluants, si nous prenons également en considération le niveau de la classe, à savoir des 3^e Prépa-Métiers, qui n'ont pas toujours l'occasion de travailler par la problématisation en cours d'histoire.

Certes, nous avons pu voir que certaines étapes de la problématisation ont majoritairement réussi et une majorité des élèves ont réussi à identifier la problématique la plus adéquate, au vu des documents analysés et des problèmes soulevés sur les symboles pendant l'analyse. Par conséquent, la démarche de problématisation, dans son ensemble, contribue à mettre les élèves en situation de réflexion, en construisant un problème. Toutefois, l'étape de la problématisation est aussi marquée par des difficultés, pour les élèves, lors des analyses des documents et de la compréhension des consignes. Effectivement, après la compréhension des consignes, nous pouvons constater que les résultats mettent en évidence deux tendances. De manière générale, les élèves ont compris les consignes, car l'identification et la construction du problème ont été concluantes. Cependant, nous avons constaté différents degrés de difficulté de compréhension des consignes selon les documents et l'activité demandée.

L'étape de la formulation des hypothèses a permis de mettre en évidence des difficultés de compréhension de la tâche demandée en raison de confusions sur les verbes d'action (définir une notion / expliquer son rôle). Toutefois, si dans certains cas les consignes étaient mal comprises, pour d'autres situations, nous avons pu voir que celles-ci constituaient un levier, voire une nécessité pour faire avancer les élèves dans la réflexion sur le problème. En effet, l'utilisation supplémentaire de consignes orales pendant l'analyse de la deuxième vidéo a permis d'aider les élèves à refaire le lien entre les différentes étapes de la problématisation (notamment pour raccrocher les enjeux de la deuxième vidéo aux hypothèses).

Par conséquent, nous pouvons considérer que dans l'ensemble, les difficultés majeures des élèves sur les consignes pour cette expérimentation concernaient majoritairement les verbes d'actions « définir », « citer », etc. Ainsi, nous pouvons constater qu'entre le M1 et le M2, la difficulté première de la compréhension des consignes reste le manque de maîtrise du

vocabulaire. Or, notre expérimentation du M1 a confirmé que travailler sur la langue n'était pas suffisant pour permettre la compréhension des consignes en histoire.

Toutefois, il serait intéressant de se demander, à l'avenir, si la démarche de problématisation, après un travail sur les verbes des consignes, peut cette fois-ci permettre d'effacer les lacunes « langagières » responsables des blocages observés lors de cette expérimentation.

Enfin, pour terminer ma réflexion sur mon mémoire. Celle-ci m'a permis d'enrichir non seulement mes connaissances sur l'outil majeur de l'enseignement que sont les consignes, mais aussi sur mes connaissances didactiques en découvrant et en mettant en place une démarche didactique capable de mettre les élèves en activité et en réflexion dans le cadre d'un cours d'histoire. Ainsi, grâce à cette réflexion sur deux ans, j'ai pu observer et mettre en application différentes activités et modalités de travail pour travailler les consignes avec les élèves que ne permettent pas toujours les démarches dites « traditionnelles ».

Références bibliographiques

Les références sur la didactique de l'histoire :

- Doussot, S., & Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone.

Analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation & didactique*,

16(3), 115-135. https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2022-3-page115.htm?tap=y6iobxioaupwp&wt.mc_id=crn-tap-a-695758

-Sylvain Doussot et Anne Vézier, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions Vives* [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016. URL :

<http://journals.openedition.org/questionsvives/1990> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1990>

- Chevalier, J. (s. d.). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon, 2013.

Persée. [https://www.persee.fr/doc/spira_0994-](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_52_1_1068_t11_0217_0000_3)

[3722_2013_num_52_1_1068_t11_0217_0000_3](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_52_1_1068_t11_0217_0000_3)

- Berton, B. (2023). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation* : Sylvain DOUSSOT, Magali HERSANT, Yann LHOSTE & Denise ORANGE RAVACHOL (dir.). Rennes : PU de Rennes (2022). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71, 123-

128. <https://doi.org/10.3917/spir.071.0120>

- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162(1), 95-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>

- Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie : Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8,3, 577-

595. <https://doi.org/10.3917/rac.024.0577>

- Audigier, F., Crémieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 11-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269>

Les références sur l'enseignement de l'histoire :

- Audigier, F. (2018). Chapitre 1. L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? Dans : Marc-André Éthier éd., *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Louvain-la-Neuve : De

Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ethie.2018.01.0027>

- Wieviorka, A. (2012). L'enseignement de l'histoire en question. *Études*, 417, 475-

483. <https://doi.org/10.3917/etu.4175.0475>

- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans : Françoise Chevalier éd., Les méthodes de recherche du DBA (pp. 126-139). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>

- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.2586>

- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation & didactique*, 13, 109-125. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5126>

- Audigier, F. (2018). Chapitre 1. L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? Dans : Marc-André Éthier éd., *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ethie.2018.01.0027>

- de Miribel, M. (2013). 29. Reformuler. Dans : , B. Evano, B. Lizée & T. Faragasso (Dir), *Accueillir les publics. Comprendre et agir* (pp. 440-449). Paris: Éditions du Cercle de la Librairie. <https://doi.org/10.3917/elec.miri.2013.01.0440>

- Demartini, A. (2016). Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Foisonnement, tensions, décalages et paradoxes. *Recherches en éducation*, 27. <https://doi.org/10.4000/ree.6239>

Les références sur le discours de l'enseignant :

- Rogalski, J. (2017). Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe/les élèves. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 85-98). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14892>

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : Les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2421>

Les références sur les consignes :

- Basuyau, C., & Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : Contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 39-46. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1271>

- Zakhartchouk, J.-M. (2019). Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du Socle commun : toutes disciplines : du cycle 2 au lycée (Inspe Limoges EDU 371.3 ZAK). Canopé éditions.

- Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques*, 111(1), 115-129. <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2427>

- Cordier, F. (1991). Giasson (Jocelyne). —La Compréhension en lecture. *Revue*

française de pédagogie, 97(1), 125-127.

- Zerbato-Poudou, M. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques*, 111(1), 115-129.

<https://doi.org/10.3406/prati.2001.2427>

Les références sur l'aspect didactique dans les consignes :

- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>

- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Justifiez, expliquez. *Pratiques*, 111-112(1), 179-188. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2430

- Doussot, S. (2023). Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée: Didier CARIOU. Rennes : PU de Rennes (2022). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71, 115-122. <https://doi.org/10.3917/spir.071.0114>

- Gomes, L. (2019). L'objectivité du document en classe d'histoire : Un obstacle à dépasser pour être compétent. *Recherches en éducation*, 37.

<https://doi.org/10.4000/ree.833>

- Zakhartchouk, J.-M. (1996). Consignes : Aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90(1), 9-25. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1771>

Autres références :

- Gastaut, Y. (2008). Le sport comme révélateur des ambiguïtés du processus d'intégration des populations immigrées: Le cas du match de football France-Algérie. *Sociétés contemporaines*, 69, 49-71. <https://doi.org/10.3917/soco.069.0049>

Annexes

Annexe 1. Les documents et réponse pour l'expérimentation du M1 ..	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2. Les documents pour l'expérimentation du M2	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2.1. La trace écrite des élèves.....	3

Annexe : Les documents pour l'expérimentation du M1

Annexe 1. Elève de seconde REMI

Exercice 1 :

Relie les termes avec leurs bonnes définitions :

Classer	→	Donner le nom précis d'une personne, d'une fonction.
Présenter	→	Donner un sens.
Décrire	→	Dire à quel endroit précis se trouve un lieu.
Situer	→	Dire à quel endroit se trouve un lieu par rapport à une ville, un continent ect.
Expliquer	→	Placer dans son contexte historique, par rapport à une période, un siècle ect.
Illustrer	→	Recopier ce qui a été écrit dans un texte en utilisant des guillemets.
Nommer	→	Ranger dans un ordre donné
Interpréter	→	Identifier l'auteur, le type de document ect.
Hierarchiser	→	Ranger dans un ordre en respectant l'importance des mots.
Localiser	→	Observer et dire ce que l'on voit.
Situer dans son contexte	→	Dire pourquoi ou comment.
Citer	→	Donner un exemple

Elève de seconde REMI

Exercice 2:

Voici six phrases : souligne les consignes qui te demande de décrire.

- Quel est la nature de ce document ?
- Expliquez les causes de la révolution française.
- Qui est le personnage au centre du tableau ?
- Quelles sont les étapes de la construction européenne ?
- Observez l'attitude et la tenue du personnage central. D'après vous, quelle est sa fonction ?
- Quel artiste l'a créée ?

~~Franklin~~

Exercice 3 :

Voici six phrases : souligne les consignes qui te demande de présenter.

- Expliquez pourquoi, selon Franklin, la révolution américaine fascine l'Europe et la France.
- Comparez les circuits de la traite atlantique en direction du Brésil et ceux en direction des Antilles.
- Nommez les deux auteurs du texte.
- Décrivez l'image en indiquant quelles sont les caractéristiques principales des personnages représentés.
- Quel est le lieu de conservation de cette œuvre d'art ?
- Quel est le sujet de l'œuvre ?

Exercice 1 :



Enlèvement d'hommes sur les côtes d'Afrique

Œuvre de John Raphael Smith d'après l'estampe de George Morland (1788), 1814 (Musée d'Aquitaine Bordeaux)

Consignes :

1) Quelle est la nature de cette œuvre d'art ?

Enlèvement d'hommes sur les côtes d'Afrique. Il s'agit d'une œuvre.

2) Quel artiste l'a créée ?

George Morland John Raphael Smith

3) Quel est le sujet représenté ?

La guerre en Afrique enlèvement d'homme sur les côtes d'Afrique

4) Qui sont ces personnages ?

des hommes ^{européens} et des esclaves

5) Selon vous, quelle est l'image que souhaite donner le peintre de la traite négrière ?

Militaire, barbare,

Vocabulaire :

Exercice 2 :

5 La vie d'un esclave dans les colonies

Article 12 Les enfants qui naîtront de mariages entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves. [...]

Art. 28 Déclarons les esclaves ne pouvoir rien avoir qui ne soit à leur maître et tout ce qui leur vient à quelque titre que ce soit appartient en pleine propriété à leur maître. [...]

Art. 38 L'esclave fugitif qui a été en fuite pendant un mois aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de lis sur une épaule; et s'il recidive une autre fois à compter pareillement du jour de la dénonciation, aura le jarret

coupé et il sera [...] marqué d'une fleur de lis sur l'autre épaule; la troisième fois il sera puni de mort. [...]

Art. 42 Les maîtres pourront, lorsqu'ils croiront que leurs esclaves l'auront mérité, les faire enchaîner et les faire battre de verge ou de cordes. [...]

Art. 44 Déclarons les esclaves être meubles, et comme tels entrer en la communauté, se partager également entre les cohéritiers [...].

Code Noir, 1685

Consignes :

- 1) Quelle est la source du document ? Que pouvez-vous me dire sur cette source ?

elle date de l'époque des colonies code noir 1685 Texte juridique qui encadre les relations

- 2) Montrez, en citant deux exemples, comment sont considérés les esclaves.

Les esclaves considérés comme des meubles il peuvent être achetés...

- 3) Quelles sanctions risque un esclave en fuite ?

1^{er} confinement... or... lui coupe l'oreille 2^{ème} fois on lui coupe le jarret 3^{ème} fois on le punit de mort

Vocabulaire :

Traire négrière : Commerce d'esclaves noirs.

Code Noir : Texte juridique qui légalise l'esclavage et encadre les relations « maître-esclave », signé par Louis XIV en 1685.

Récidive : Action de commettre une deuxième infraction après une première condamnation.

Jarret : Partie de la jambe située derrière le genou et où s'opère la flexion de la jambe.

Verge : Baguette longue et flexible qui servait à fouetter.

Cohéritiers : Celui qui hérite d'une même personne, en commun avec

Annexe 1.1 Elève de seconde GATL

~~Julie~~ Julie

Exercice 1 :

Relie les termes avec leurs bonnes définitions :

Classer	Donner le nom précis d'une personne, d'une fonction. ✓
Présenter	Donner un sens. ✓
Décrire	Dire à quel endroit précis se trouve un lieu. ✓
Situer	Dire à quel endroit se trouve un lieu par rapport à une ville, un continent ect. ✓
Expliquer	Placer dans son contexte historique, par rapport à une période, un siècle ect. ✓
Illustrer	Recopier ce qui a été écrit dans un texte en utilisant des guillemets. ✓
Nommer	Ranger dans un ordre donné ✓
Interpréter	Identifier l'auteur, le type de document ect. ✓
Hierarchiser	Ranger dans un ordre en respectant l'importance des mots. ✓
Localiser	Observer et dire ce que l'on voit. ✓
Situer dans son contexte	Dire pourquoi ou comment. ✓
Citer	Donner un exemple. ✓

16-2h-3j-4d-5k-6L-7a-8b-9i-10c-11e-12f

Elève de seconde GATL

~~Julie~~ Julie

Exercice 2:

Voici six phrases : souligne les consignes qui te demandent de décrire.

- Quelle est la nature de ce document ?
- Expliquez les causes de la révolution française.
- Qui est le personnage au centre du tableau ? ✓
- Quelles sont les étapes de la construction européenne ?
- Observez l'attitude et la tenue du personnage central. D'après vous, quelle est sa fonction ?
- Quel artiste l'a créée ?

Julie

Exercice 3 :

Voici six phrases : souligne les consignes qui te demande de présenter.

- Expliquez pourquoi, selon Franklin, la révolution américaine fascine l'Europe et la France.
- Comparez les circuits de la traite atlantique en direction du Brésil et ceux en direction des Antilles.
- Nommez les deux auteurs du texte. ✓
- Décrivez l'image en indiquant quelles sont les caractéristiques principales des personnages représentés.
- Quel est le lieu de conservation de cette œuvre d'art ? ✓
- Quel est le sujet de l'œuvre ? ✓

Exercice 1 :



Enlèvement d'hommes sur les côtes d'Afrique

Œuvre de John Raphael Smith d'après l'estampe de Thomas Monard (1768), 1814 (Musée d'Aquitaine, Bordeaux)

Consignes :

- 1) Quelle est la nature de cette œuvre d'art ?
Cette œuvre est une peinture et gravure ✓
- 2) Quel artiste l'a créée ?
C'est John Raphael Smith l'artiste ✓
- 3) Quel est le sujet représenté ?
Le sujet représenté est l'enlèvement d'hommes sur les côtes d'Afrique.
- 4) Qui sont ces personnages ?
Ces personnages sont des Européens qui débarquent sur les côtes d'Afrique pour trouver des personnes et...
- 5) Selon vous, quelle est l'image que souhaite donner le peintre de la traite négrière ?
Image tragique - Mauvaise image - L'auteur critique la traite négrière.

Vocabulaire :

Exercice 1 :



Enlèvement d'hommes sur les côtes d'Afrique

Œuvre de John Raphael Smith d'après l'estampe de
François Moreland (1768), 1814 (Musée d'Aquitaine Bordeaux)

Consignes :

1) Quelle est la nature de cette œuvre d'art ?

Cette œuvre est une peinture & gravure ✓

2) Quel artiste l'a créée ?

C'est John Raphael Smith, l'artiste ✓

3) Quel est le sujet représenté ?

Le sujet représenté est l'enlèvement d'homme sur les côtes d'Afrique.

4) Qui sont ces personnages ?

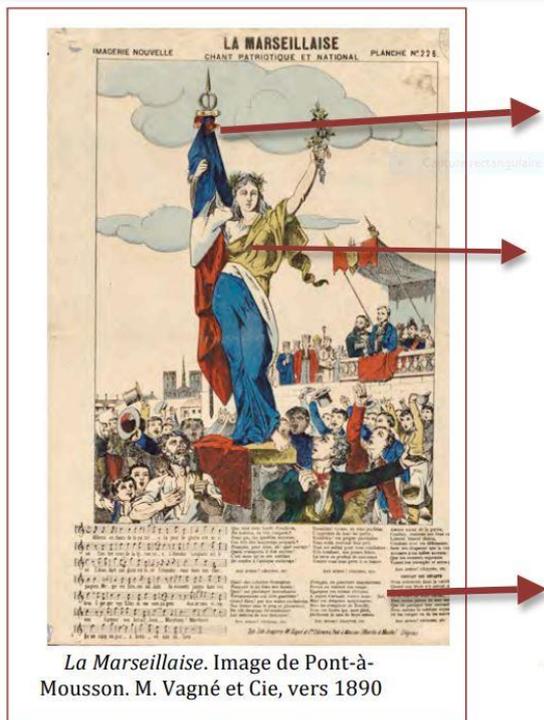
Ces personnages sont des Européens qui débarquent sur les côtes d'Afrique pour trouver des personnes et...

5) Selon vous, quelle est l'image que souhaite donner le peintre de la traite négrière ?

- Image tragique - Mauvaise image - L'auteur critique la traite négrière.

Vocabulaire :

Annexe 2. Les documents de l'expérimentation du M2



Lien vidéo :

<https://youtu.be/IIJwuXioK9A?si=nWpa14kVUf6gGsgV> (première vidéo)

<https://youtu.be/m9GyHBdCn7g?si=dHMWyll08OrKXJPS> (deuxième vidéo)

Annexe 2.2 : La trace écrite des élèves

Cours : Les symboles de la République :

Votre problématique : **Les symboles sont-ils des outils pour s'unir ou pour se distinguer ?**

Trace écrite :

C'est quoi un symbole ?

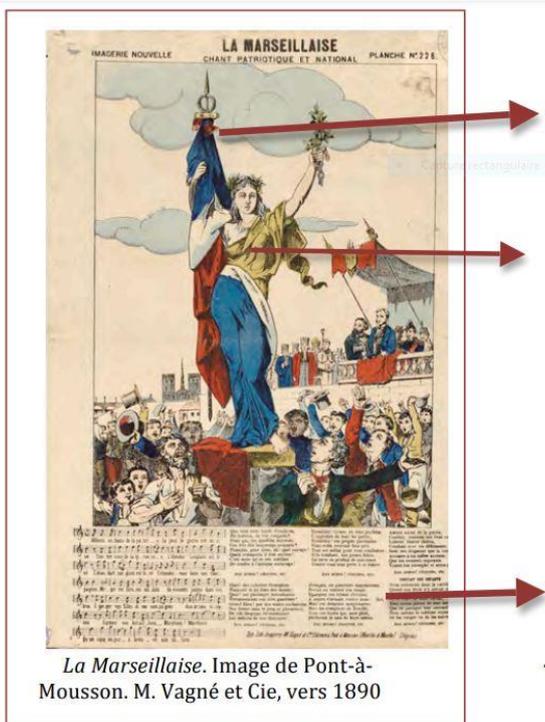
Vos réponses :

C'est quoi un symbole pour vous ?



Définition : Un symbole peut être une image, un objet, un chant, une personne qui permet d'identifier un pays ou une nation, par rapport à un autre pays.

Exemple de symbole instauré



Le drapeau tricolore
Blanc = le roi / Bleu et rouge = Paris

La figure Marianne

L'Hymne national : La Marseillaise

Pourquoi un pays a besoin des symboles ?

1 Quels sont les comportements des supporters adverses dans cette vidéo ?

Ils sifflent la marseillaise

Ils respectent pas la France

Il sont irrespectueux envers la France

Ils envahissent le terrain

Sérieux et il son fiere d'être bleu

Ils ont un peu fou

Ils sifflent la marseillaise

Ils sont excité

Ils sont agiter

Les supporters s'enerve et font de la merde

Leur conpocement est irrespectueux

Sifle sur la Marseillaise et endommage la drapeau français

Il sont fous

Moqueries

2 Pourquoi ces supporters réagissent de cette manière ?

Prsq il sont quicoidebile

Car c'est important pour eux

Prcq ils ont gagné il sont fier c'est une fierté pour eux

Jsp

Jsp chu nul en histoire 🤔

C la fièrèter

Cest important Pour leur pays

Ils on trop la rage

Jsp

Il sont jaloux

Parce que ce n'est pas leur pays

Car ils veulent que leurs pays gagne

Les supporters réagissent car il profanes la marseillaise

3 Citez un symbole évoqué dans la vidéo.

La Marseillaise
Le drapeau français
La Marie-Anne
L'égalité fraternité et ne sais plus

La marseillaise

La marseillaise

Le drapeau français

Le coq 🇫🇷 français

Fraternité

Car c quicoiimportant

La Marseillai

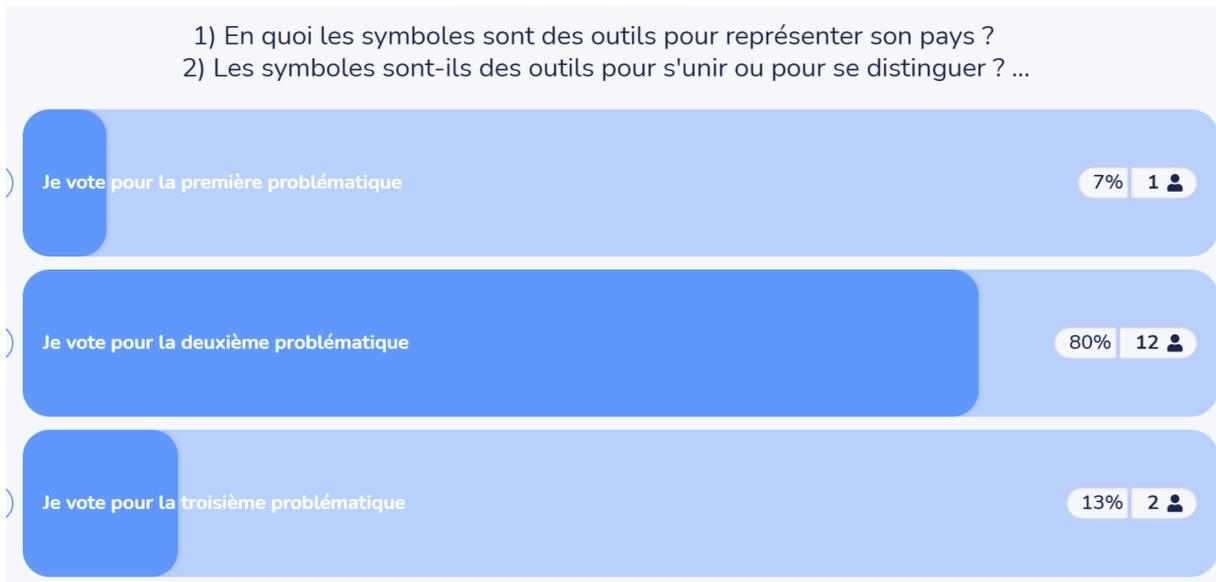
🇫🇷 le coq FR

Les personne sur le terrain

6mois de prison et une amende

Le drapeaux français 🇫🇷

Vos choix de la problématisation du cours :



Attention, ne supprimez pas le saut de section suivant (pied de page différent)

Les consignes : une aide ou un obstacle dans la compréhension de l'enseignement de l'Histoire ?]

Mon sujet de mémoire porte sur les consignes, plus particulièrement la compréhension des consignes par les élèves en cours d'histoire. Il s'agit de s'intéresser en enjeux des consignes, à savoir si elles constituent une aide ou plutôt un obstacle pour la compréhension des élèves en histoire. Si oui, comment l'enseignant par sa pratique didactique peut remédier à cette incompréhension

Mots-clés : Consigne, didactique, compréhension, obstacle, histoire

Instructions: a help or an obstacle in understanding the teaching of history?

My dissertation topic focuses on instructions, more particularly the understanding of instructions by students in history class. It is a question of focusing on the issues of the instructions, namely whether they constitute an aid or rather an obstacle for the understanding of students in history. If so, how can the teacher through his didactic practice remedy this misunderstanding.

Keywords : Instructions, didactics, comprehension, obstacle, histor

