



La consigne : un enjeu didactique

Alexane Poirier

► **To cite this version:**

| Alexane Poirier. La consigne : un enjeu didactique. Education. 2019. dumas-02336002

HAL Id: dumas-02336002

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02336002>

Submitted on 28 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire de recherche

Parcours: Histoire-géographie

La consigne : un enjeu didactique

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Alexane POIRIER
le 14 Mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directrice de mémoire
Christophe Barlier, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire professionnel.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, formatrice à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Angers, pour sa disponibilité et ses conseils bienveillants qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

Je souhaite également témoigner ma reconnaissance à mon tuteur d'établissement Christophe Barlier pour ses nombreux conseils sur ma pratique professionnelle qui me font avancer en tant que future enseignante.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à ma famille, mes proches et plus particulièrement à Nathan Mathieu pour m'avoir apporté un soutien moral et intellectuel au quotidien.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 4
Introduction	p. 5
1. Le cadre théorique et méthodologique	p. 7
A. La consigne en didactique de l'histoire	p. 7
B. La consigne en classe d'histoire	p. 9
C. La théorie et la pratique	p. 10
<i>Questions initiales</i>	p. 10
<i>Première récoltes de données</i>	p. 10
<i>Seconde récolte de données</i>	p. 11
2. La consigne et la réinterprétation : enjeux didactiques	p. 13
A. Le travail en groupe : un outil de construction des savoirs en histoire	p. 13
<i>Utilisation du langage oral</i>	p. 13
<i>Hiérarchie au sein d'un groupe de travail</i>	p. 15
B. La consigne : objet d'appropriation en histoire	p. 21
<i>Le vocabulaire en histoire</i>	p. 22
<i>Les concepts en histoire</i>	p. 24
<i>Les erreurs en histoire</i>	p. 25
3. La consigne : moyen de cadrer la réflexion historique des élèves	p. 26
A. Le temps de la consigne	p. 26
<i>Différents types de consignes</i>	p. 26
<i>Moment choisi de la consigne</i>	p. 28
<i>Travail de l'enseignant</i>	p. 30
B. Le groupe classe : force d'analyse de la consigne	p. 31
<i>Décortiquer la consigne</i>	p. 31
<i>Un contrat autour du vocabulaire</i>	p. 34
<i>Les erreurs à valoriser en classe d'histoire</i>	p. 37
Limites de la recherche	p. 40
Conclusion	p. 42
Discussion	p. 47
Bibliographie	p. 48
Annexes	p. 50
Résumé	p. 68

Introduction

Lors de mes différents stages, j'ai eu l'opportunité de préparer diverses séances face à des élèves de collège. Ce fut alors l'occasion de me rendre compte à quel point chaque détail avait son importance. Suite aux réflexions menées durant la préparation de ces séances et une fois devant les élèves, je me suis alors aperçue qu'il ne fallait pas simplement une bonne trame pour que la séance se déroule bien, mais qu'il fallait être claire sur le travail demandé.

C'est notamment durant mon premier stage en responsabilité que je me suis rendue compte qu'il fallait énoncer de manière limpide ce que j'attendais des élèves. Face à mon manque de clarté, je voyais émerger beaucoup de questions de leur part. Ainsi, je me suis alors réellement intéressée à la question de la consigne scolaire. A la suite de cette première expérience, je me suis demandée à quoi pourrait bien ressembler une bonne consigne ? Faut-il favoriser une consigne orale ou alors une consigne écrite ? Pourquoi les élèves ne comprennent-ils pas toujours la consigne ? Est-ce un choix, une facilité ou alors une mauvaise interprétation ? La consigne est-elle seulement un point d'appui pour les apprentissages ?

De plus, même si mes stages se sont déroulés à un niveau collège, je pense que ce questionnement peut se réaliser à tous les niveaux scolaires. Ainsi, je pense que pour préparer une bonne séance, il semble nécessaire de s'attarder sur les choix des documents, le contenu scientifique que l'on souhaite transmettre mais également la manière dont on souhaite le faire. C'est pourquoi, il me semble important de s'attacher à la rédaction des consignes, qu'elles soient orales ou écrites afin d'être le plus clair possible. De cette manière, il me semble alors plus facile pour les apprenants de comprendre la tâche demandée, de comprendre ce que le professeur attend réellement. Suite à cela, les apprenants seront alors dans de bonnes conditions pour s'appropriier les savoirs historiques ou géographiques.

A la suite de cette première expérience, je me suis alors questionnée sur la consigne. Ce terme, utilisé en milieu scolaire, dans notre formation n'a jamais été

l'objet d'une réflexion, d'une définition. C'est pourquoi, au début de ma réflexion, je me suis alors demandée : qu'est-ce qu'une consigne ?

Depuis les années 1980 et 1990, nous pouvons noter une préoccupation grandissante des enseignants concernant les consignes. Désormais, le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignant. Il est alors nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent. Il y a là, une compétence-clé pour la réussite scolaire : tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui respecte ses missions fondamentales (Jean-Michel Zakhartchouk, 2000).

Pour répondre à cela, je me suis alors tournée vers les dictionnaires. Dans le dictionnaire Hachette de 2005, nous pouvons lire « 1. Instruction donnée à une sentinelle, un surveillant, un gardien, etc. [Par exemple], *Donner, passer la consigne*. 2. Punition infligée à un soldat, à un élève, consistant en une privation de sortie. [Par exemple] *Quatre jours de consigne* ».

Nous pouvons constater que dans ce dictionnaire, le terme de consigne est rattaché à la fois au domaine scolaire et au domaine militaire.

Puis, dans le dictionnaire Le petit Larousse de l'édition 2005, on trouve aussi comme définition « Instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter ».

Pédagogiquement, le terme a un autre sens, très important. Selon le *dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, édition Bordas de 2007, il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation du travail, types d'évaluation qui seront retenus, doivent être clarifiés en même temps que le travail est assigné.

A la suite de ces premières lectures, il semble alors important pour un enseignant de savoir utiliser et maîtriser cet outil. La consigne apparaît alors comme

un moyen pour l'enseignant de mettre au travail les élèves de façon à ce qu'ils comprennent leur tâche pour aboutir à la connaissance.

Comment traiter la consigne avec les élèves ? Elle doit être plutôt écrite ou orale ? Pourquoi la consigne constitue-t-elle un enjeu de construction des savoirs historiques ou géographiques ? En cas de réinterprétation de la consigne par les élèves, quelles en sont les raisons ? La consigne, objet de compréhension individuelle, peut-elle évoluer au sein d'un groupe afin de participer aux apprentissages ?

I. Le cadre théorique et méthodologique

Dans le but de saisir au mieux l'ensemble des enjeux concernant la consigne, il me semble intéressant d'appuyer mes réflexions sur des lectures. Dans un premier temps, il est nécessaire de s'attarder sur des lectures de didactique de l'histoire, pour ensuite s'attacher à des lectures concernant la consigne en classe d'histoire précisément.

Ces lectures me permettent alors d'analyser la consigne au sein d'une classe d'histoire et non pas la consigne au sein d'une autre discipline. En effet, la consigne est alors un objet pluridisciplinaire mais dans le cadre de ma recherche, il semble intéressant de se focaliser sur les caractéristiques spécifiques de la consigne au sein d'une classe d'histoire.

A. La consigne en didactique de l'histoire

Comme l'écrivait Moniot (2005) : « L'enseignement de l'histoire ne vise pas seulement à « transmettre » des énoncés proposés par les historiens qui les ont raisonnablement produits [...] il faut assurer en même temps l'apprentissage d'un rapport raisonnable aux énoncés historiques ». Ainsi, c'est cela qui rend possible dans l'histoire scolaire la capacité de développer l'esprit-critique.

Afin de nous questionner davantage sur la consigne, il semble important de mettre en avant le lien qui existe entre une consigne et une problématique. En effet, la consigne permet de résoudre un problème historique, soit en résolvant différentes

étapes, soit de manière plus globale. Ainsi, nous pouvons constater que l'idée de problématisation apparaît au cours des années 1990 dans le monde de l'enseignement de l'histoire comme une troisième voie entre la tradition scolaire de l'étude de documents et l'histoire telle que la pratique des historiens (Doussot, 2016).

La problématisation en histoire comprend des risques. Ainsi, il semble alors nécessaire de fonder toute approche didactique de la problématisation en classe d'histoire sur un cadre théorique solide (Doussot, 2016). L'idée de problématisation constitue une entrée riche pour questionner les recherches en didactique de l'histoire. Elle permet d'abord de s'affranchir de la dichotomie entre pensée historique et activités de classe pour, au contraire, explorer les rapports que ces deux dimensions entretiennent selon les dispositifs et les savoirs en jeu (Doussot, 2016).

De plus, écrire l'histoire nécessite d'avoir une « maîtrise du langage historien », c'est-à-dire d'un genre historien, que l'on peut spécifier comme scolaire, plutôt que la maîtrise de la langue française en soi. (Cariou, 2012). Dans ce langage historien, l'argumentation est présentée comme « la principale pratique langagière en histoire » en ce qu'elle conduit vers la conceptualisation et l'explication, deux aspects qui sont développés par Didier Cariou comme des démarches essentielles de la pensée historique.

On notera aussi que la démarche d'interprétation est évoquée, notamment lorsqu'il s'agit d'adopter des raisonnements par analogie, alors qu'elle est également inhérente à la pensée historique. Mais cette phase d'interprétation intervient probablement davantage en amont des temps individuels d'écriture, lors du travail sur les documents didactiques durant les cours. Cet élément est notamment mis en avant par ma recherche.

B. La consigne en classe d'histoire

Face à cette multiplicité de définitions du terme de consigne, je me suis alors tournée vers Jean-Michel Zakhartchouk et son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* de 1999.

Selon lui, il y a « consigne et consigne ». En effet, il évoque l'importance de distinguer la finalité d'un travail, l'activité cognitive requise et les consignes intermédiaires parfois très techniques. Il émet également une réflexion sur la quantité de consignes à donner et le degré d'autonomie laissée aux élèves. Selon Zakhartchouk (1999), les professeurs ont tendance à oublier la multiplicité des profils des élèves. Ainsi, certains perçoivent facilement la consigne orale et l'enregistrent instantanément, tandis que d'autres ont besoin de reformulation plus lente voire même d'une écriture de la consigne. Nous pouvons donc comprendre que les élèves passent beaucoup de temps à véritablement « décoder » les attentes du professeur, ce que Jean-Pierre Astolfi a appelé « la pédagogie du sourcil. » dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner*.

Afin de « décoder » au mieux les attentes du professeur, il y a une réelle valorisation du travail en groupe. Ainsi, certains didacticiens abordent le travail en îlots. D'ailleurs, Andriot dans *Oser le travail en groupe* de 2008 évoque le travail en groupe comme un moyen pour les élèves de palier à des difficultés scientifiques comme l'incompréhension d'une consigne. D'ailleurs, dans son écrit *Y-a-t-il un pilote dans la classe ?*, Rogalski met en avant les différents rôles que chacun occupe dans un groupe. Cette définition des rôles influence les élèves dans la compréhension de la consigne : le groupe suit le leader. Ainsi, selon Rogalski, le groupe doit résoudre différentes tâches : la tâche redéfinie et la tâche effective. C'est lorsqu'il y a un écart entre ces deux tâches que les élèves n'ont pas bien répondu à la consigne posée par l'enseignant.

D'ailleurs, cette réinterprétation de la consigne peut notamment s'expliquer par le fait que les élèves ne donnent pas de sens à ce qu'ils font. Ainsi, Brown dans son ouvrage *Mets-toi ça dans la tête !! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives* de 2016, évoque l'importance d'aider les élèves à comprendre la façon dont on introduit les points épineux dans le cours et pourquoi.

Cette question de donner du sens pour les élèves a notamment été mis en avant par les historiens Claude Basuyau et Simone Guyon dans leur article "*Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés*" de 1994. Etant donné que la consigne est une démarche ascendante, il semble important de bien vérifier auprès des élèves que la tâche demandée est comprise.

C. La théorie et la pratique

- **Questions initiales**

Après avoir étudié la question de la consigne par le biais théorique, il m'a semblé alors pertinent de m'intéresser à la consigne sur le terrain. Ainsi, j'ai alors saisi l'occasion de mes stages pratiques pour approfondir ma réflexion sur la consigne.

En effet, la consigne m'a toujours paru être quelque chose d'essentiel dans les apprentissages mais pour autant, la consigne m'a toujours paru être quelque chose de difficile à saisir, à transmettre. Ainsi, mes premières expériences sur le terrain m'ont alors convaincu de son utilité mais aussi de sa difficulté à être utilisée.

Malgré les différents lieux de stage, il existe une réelle continuité dans ma réflexion concernant la consigne. Mes deux expériences se sont enrichies et ont participé à faire émerger d'autres questionnements. Malgré les différences, je me suis attachée à garder la même méthodologie de récolte des données.

- **Premières récoltes de données**

Dans le cadre de mon premier stage, j'ai effectué ma recherche au Collège François Rabelais qui se situe dans le quartier de Belle-Beille à Angers. Depuis Septembre 2017, le collège n'est plus considéré comme un réseau d'éducation prioritaire à cause de deux facteurs principaux : la hausse dans les résultats du DNB et de l'arrivée de nombreux collégiens de Saint-Clément de la Place.

Dans le but de réaliser ma recherche, j'ai décidé d'enregistrer, à l'aide d'un dictaphone, un groupe de travail. Au préalable, ma tutrice de stage m'a donné son accord pour que je puisse enregistrer au sein de sa classe.

J'ai enregistré deux phases ; la première enregistre la professeure qui explique la consigne à un élève en particulier, puis la seconde phase consiste à enregistrer un

groupe de trois élèves de troisième dans une classe qui est composée de 27 élèves. L'ensemble de mon enregistrement dure 25 minutes et 21 secondes.

Afin d'enregistrer leurs échanges, j'ai posé au milieu de leur table mon dictaphone en leur précisant de ne pas y toucher afin de garantir une bonne qualité du son. En effet, le placement de mon dictaphone constituait un enjeu pour ma retranscription étant donné que l'ensemble de la classe travaillait en petits groupes.

Ce travail de groupe s'inscrit dans une séance sur le totalitarisme en histoire. Cela concerne le chapitre 2 « Les régimes totalitaires dans les années 1930 » qui s'inscrit de manière plus globale dans le thème 2 « Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945).

En effet, afin de restituer toutes leurs connaissances, la professeure leur a demandé de réaliser une interview d'un opposant à un régime totalitaire concernant celui de Staline ou d'Hitler.

Le groupe que j'ai décidé d'enregistrer, de manière aléatoire, a décidé de travailler sur le régime totalitaire d'Hitler.

Ainsi, afin de construire leur interview les élèves doivent être capables de restituer le vocabulaire et la chronologie étudiés en classe. L'ensemble de ce travail devait être réalisé en une heure voire en une heure et demi pour les groupes les plus lents, puis faisait l'objet d'un oral évalué devant la classe.

- **Seconde récoltes de données**

Dans le cadre de mon second stage, j'ai effectué ma recherche au collège Chevreul qui se situe dans le centre-ville d'Angers. C'est un collège qui accueille un public plutôt favorisé mais divers. En effet, le collège Chevreul possède une classe UPE2A et une classe ULIS.

Dans le but de réaliser ma recherche, j'ai décidé d'enregistrer, à l'aide d'un dictaphone, une séance d'une heure. Au préalable, mon tuteur de stage m'a donné son accord pour que je puisse enregistrer au sein de sa classe. De plus, il a notamment pris le temps de bien le répéter au début de la séance concernée afin de ne pas piéger les élèves.

J'ai enregistré une séance dans une classe de troisième composée de 24 élèves. L'ensemble de mon enregistrement dure 51 minutes 40.

Afin d'enregistrer les échanges entre le professeur et le tuteur, j'ai posé au milieu de ma table au fond de la classe, mon dictaphone en faisant attention de ne pas y toucher afin de garantir une bonne qualité du son. En effet, le placement de mon dictaphone constituait un enjeu pour ma retranscription.

Ce travail de groupe s'inscrit dans une séance sur le totalitarisme en histoire. Cela concerne le chapitre 2 « Les régimes totalitaires dans les années 1930 » qui s'inscrit de manière plus globale dans le thème 2 « Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945).

En effet, dans le but de les préparer à l'épreuve orale du DNB, mon tuteur a souhaité les sensibiliser à l'histoire de l'art. C'est pourquoi, il a décidé de faire un travail comparatif entre un film de propagande *Le triomphe de la volonté* de Leni Riefenstahl et *Le Dictateur* de Charlie Chaplin, film satirique. La séance enregistrée porte sur le second travail. L'intérêt de ce travail permettait aux élèves de revoir certaines notions comme le culte de la personnalité ou encore d'éveiller leur esprit-critique concernant un extrait d'un film. Il semble nécessaire de mettre en avant le fait que le second extrait porte sur un film satirique, l'enjeu de ce film est donc multiple au vu de son genre.

Malgré des consignes préétablies dans le cadre de la seconde année de master, je n'ai pas pu m'enregistrer. En effet, ayant déjà eu la projection de mon stage, je ne pouvais être face à une classe que durant le stage massé qui intervient du 28 Janvier au 8 Février. Ainsi, d'un point de vue du temps, je ne pouvais me permettre d'attendre pour poursuivre mon questionnement sur la consigne. C'est pourquoi, avec l'accord de ma directrice de mémoire et de mon maître de stage, j'ai pu alors enregistrer mon tuteur afin d'avoir une base de travail pour cet écrit.

Enfin, l'ensemble de ces stages permettent une continuité dans ma réflexion car les deux enregistrements concernent l'étude du même thème dans une classe de même niveau.

II. La consigne et la réinterprétation : enjeux didactiques

La consigne peut être source d'incompréhension entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, il semble intéressant d'essayer de comprendre quelles peuvent être les raisons d'une réinterprétation de la consigne de la part d'élèves. En effet, en tant que future enseignante, il me semble essentiel de comprendre pourquoi les élèves réinterprètent une consigne, qui me paraissait claire. La consigne semble être alors un réel enjeu didactique.

A. Le travail en groupe : un outil de construction des savoirs en histoire

Ces études de cas choisies mettent en exergue les difficultés des élèves face à la compréhension des consignes. Nous pouvons donc nous demander quel est le rôle de la consigne et quels sont les facteurs qui expliquent la réinterprétation d'une consigne par un groupe d'élèves ?

- **Utilisation du langage oral**

Concernant l'usage de la consigne, il semble important de lier la pratique de l'écrit avec la pratique orale. Dans le but de s'appropriier la consigne, le basculement du langage écrit vers le langage oral peut permettre une meilleure compréhension, une autre vision de celle-ci. De plus, lorsque cet échange se déroule au sein d'un groupe, ce dernier peut permettre alors un débat sur le vocabulaire, sur la manière dont il faut résoudre le problème.

D'ailleurs, entre les tours de paroles 61 à 73, nous pouvons constater que le débat entre les élèves qui passe par le langage oral permet aux élèves de rechercher le bon vocabulaire historique à utiliser. L'ensemble de cet échange nous permet de constater qu'il existe un lien entre la compréhension de la consigne et l'appropriation du vocabulaire historique. Dans ce cas-là, nous pouvons constater que le vocabulaire historique n'est pas ou très peu acquis ; ceci peut alors peut-être expliquer le besoin de réinterprétation de la consigne.

61	Ana	Ahah excellent (sarcastique) Alors toi du coup tu peux dire que euh, euh, que tu n'aimes pas les juifs !
62	Paul	Ahah euh noon, je ne vais pas dire ça
63	Ana	Beh c'était le cas hein Non mais au pire tu peux dire que ce que tu voulais c'était rétablir la paix car tu sais c'était son idée à la base
64	Paul	Ah oui oui oui il voulait oui
65	Ana	Oui tu sais « votez pour moi, je ferai régner la paix » etc. Alors que bon, il plonge l'Allemagne dans le chaos. Donc quelles étaient vos intentions à votre arrivée au pouvoir ? Euh et toi du coup « faire régner la paix ». Non faut une phrase !
66	Paul	Je suis...
67	Ana	Non je souhaite accéder au pouvoir...
68	Paul	Ah oui...
69	Ana	Je souhaite accéder au ... ouais
70	Paul	Je souhaite accéder au pouvoir euh
71	Ana	Pour faire régner la paix... et aussi parce que y avait un truc par rapport au chômage, et euh limiter...
72	Paul	Les chômeurs
73	Ana	Ouais ! Euh non, limiter le chômage. Je ne sais pas si ça se dit

En effet, nous pouvons constater qu'au départ au tour de parole 137 Paul parle « d'enfermer » les magasins juifs alors que le concept historique renvoie plutôt au boycott.

137	Paul	Ah euh enfermer non beh euh taguer ... Tu veux que je dise quoi ?
-----	------	---

Ce terme de boycott intervient plus tard dans l'échange, au tour de parole 139 par Paul qui s'est appuyé sur son cours.

139	Paul	Euh magasins tagués, boycottés voire détruits
-----	------	---

Cependant, malgré le concept utilisé, nous pouvons également constater que ce dernier n'est pas acquis puisqu'au tour de parole 151, Paul demande à la professeure la signification du mot « boycotter ».

151	Paul	Madame, ça veut dire quoi (<i>hésitant sur la prononciation</i>) boycotter ?
152	Ana	T'es sûr de la question ?
153	Paul	Beh j'sais pas, elle a dit ça t'a l'heure
154	Ana	Madame, ça veut dire quoi boycotter déjà ?
155	Prof	Ça veut dire que tu refuses d'aller dans un magasin, alors là ce n'est pas forcément les Allemands qui ont refusé d'aller dans les magasins juifs, c'est les nazis qui empêchaient les consommateurs allemands de pouvoir aller dans un magasin juif.

Outre le langage oral, il semble également pertinent de s'intéresser à la réception de la consigne au sein d'un travail de groupes.

- **Hiérarchie au sein d'un groupe de travail**

Cette étude de cas est un moyen d'analyser les différents comportements adoptés par ces élèves durant un travail en groupe. Selon Isabelle Andriot dans *Oser le travail de groupe* (2013), cette organisation de la classe permet aux élèves de faire l'expérience du travail en commun, de la coopération et de l'échange dans un espace de liberté permis par l'enseignant. L'ouvrage *Oser le travail en groupe* (2013) permet de généraliser les différentes étapes d'un travail en groupe. Tout d'abord, il y a des difficultés dans la mise en route.

5	Paul	Ahahah
6	Ana	Bon !
7	Paul	Ehh
8		Pas audible pendant 10 secondes
9	Ana	Donc euh nous comprenons
10	Paul	Ahahah, bon allez ...

Cette étape se retrouve dans l'étude de cas puisque de la ligne 5 à la ligne 10, nous pouvons constater qu'il y a un moment d'indécision comme lorsque Paul dit « Ehh » à la ligne 7 comme pour combler un long silence. De plus, nous pouvons comprendre qu'à cette phase d'indécision s'ajoute souvent une phase d'agitation comme lorsque Paul dit à la ligne 10 « Ahahah, bon allez... ». Selon les auteurs de l'ouvrage cités auparavant, face à cette première phase, il y a un élève qui s'impose et qui tend à devenir le leader du groupe. D'ailleurs, le phénomène du leadership est fréquent, y compris dans les groupes naturels. Exercer un pouvoir sur autrui est un des plaisirs de la vie relationnelle. La racine de ce phénomène est la crainte que provoque toute relation avec l'autre. S'imposer est le moyen d'éviter que l'autre ne s'impose à moi (Andriot, 2013). Nous pouvons constater que cette position est adoptée par Ana.

11	Ana	Du coup t'es Hitler
----	-----	---------------------

En effet, dès le tour de parole 11 « Bon du coup t'es Hitler », Ana décide de s'imposer tout de suite afin de maintenir une emprise comme si c'était une garantie de sa sécurité.

148	Ana	Fait ça mieux, réfléchis un peu !
-----	-----	-----------------------------------

Elle tient cette posture durant toute la séance et le fait de manière autoritaire comme au tour de parole 148 : « Fait ça mieux, réfléchis un peu ! ».

Outre la question du leadership, l'analyse d'un travail en groupe passe également par la répartition du travail. En effet, le travail de groupe suppose la participation de tous pour permettre l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies (Andriot, 2013).

43	Ana	La pauvre, elle n'a vraiment pas choisi le meilleur des groupes !
----	-----	---

D'ailleurs, durant cette mise au travail, les élèves passent souvent par une phase de découragement, de doute notamment au tour de parole 43 : « La pauvre, elle n'a vraiment pas choisi le meilleur des groupes ! » Ainsi, le recours vers l'enseignant apparaît alors comme un moyen de relances.

21	Ana	<p>Euuuh pourquoi avez-vous voulu être euh, comment on appelle ça déjà ? Etre, être au pouvoir ... du nazi ?</p> <p>C'est tout ce que je peux vous dire !</p> <p>Je vais mettre un petit « J1 » pour dire que c'est moi. Euh je mets le petit numéro 1, j'adore. Euh donc je peux te demander pourquoi as-tu voulu, fin je vais pas te vouvoyer parce que t'es Hitler donc pourquoi as-tu voulu être au pouvoir ... Madame ? Le nazi c'est euh euh, fin Hitler il a voulu être au pouvoir du nazi ?</p>
22	Prof	Beh il a voulu le pouvoir pour pouvoir appliquer en Allemagne la politique euh du nazi...
23	Ana	Donc ce n'est pas lui qui a créé le nazi ?
24	Prof	Le nazisme, beh, il en est quand même à l'origine même si au départ ils étaient quand même quelques-uns autour de lui à partager les mêmes idées.
25	Ana	Donc à la base ça n'existait pas ?
26	Prof	Non.
27	Paul	En fait Hitler il était antisémite
28	Prof	C'est ce que je vous ai expliqué, il l'était mais comme beaucoup d'autres personnes à l'époque.

En effet, entre le tour de parole 21 et le tour de parole 28, nous pouvons constater qu'Ana questionne l'enseignante afin de saisir la notion du « nazisme ». Le fait que ce soit Ana qui s'adresse à l'enseignante, peut être intéressant à questionner. En effet, en tant que leader du groupe, Ana est la seule légitime aux yeux du groupe à poser les questions qui seront jugées comme « bonnes » et « pertinentes » pour le travail.

29	Ana	(inaudible). T'es rassuré ?
----	-----	-----------------------------

Malgré le fait que ce soit elle qui pose les questions, c'est également elle qui s'impose aux autres notamment au tour de parole 29 lorsqu'elle demande « T'es rassuré ? » à Paul. Nous pouvons percevoir ce questionnement comme un moyen pour Ana de s'affirmer encore plus comme garante des savoirs même si les questions ont été formulées par elle-même.

31	Ana	Si moi je le suis. Madame ça ne peut pas le faire ! Ahah
----	-----	---

D'ailleurs, malgré la réponse négative apportée par Paul, Ana lui répond au tour de parole 31 « Si moi je le suis » comme si la priorité du groupe était son ressenti à elle.

De plus, le travail en groupe permet aux enseignants de constater les réactions diverses des élèves. En effet, selon Andriot (2013), certains écrivent, d'autres non ; certains parlent beaucoup, d'autres se taisent ; certains sont actifs, d'autres passifs. Ainsi, cette étape permet d'identifier les différents rôles de chaque élève au sein du groupe. Selon la classification proposée par Andriot (2013), nous avons pu constater qu'Ana est le leader du groupe. Cependant, elle peut s'intégrer à la catégorie nommée « indépendance du champ » par Andriot (2013). En effet, les élèves « indépendants du champ » s'abstraient facilement du vécu, du contexte, parfois même de façon excessive. Ils risquent de considérer la mise en situation proposée par l'enseignant pour le travail du groupe comme secondaire et, voulant aller à l'essentiel, de ne pas étudier sérieusement la question posée.

11	Ana	Du coup t'es Hitler
----	-----	---------------------

C'est ce qui se passe avec Ana puisque dès le tour de parole 11 elle affirme « Du coup t'es Hitler ». Or, dans la première phase de la retranscription, l'enseignante au tour de parole 5 spécifie bien qu'il doit y avoir un journaliste et un opposant au régime choisi.

5	Prof	Tu fais comme si euh, tu fais comme si euh vous étiez en train de faire une émission de radio, y en a un qui est journaliste et l'autre qui est opposant ou opposante et il raconte sa vie, ses idées, le pouvoir qui est mis en place, est-ce qu'il a subi une répression ou autre chose si vous travaillez sur le régime de Staline. D'accord ?
---	------	---

Ainsi, nous pouvons comprendre qu'Ana s'écarte de la consigne initiale en nommant Paul comme étant Hitler pour l'exercice proposé. De plus, nous pouvons constater que cette nomination est très rapide. Ana agit donc sous l'impulsivité. Selon Andriot (2013), les « impulsifs » foncent tête baissée. Tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Cette urgence dont fait preuve Ana dans la construction du savoir se ressent également dans sa posture. En effet, Ana était très active : c'était la seule qui notait précisément tous les éléments de l'interview.

21	Ana	<p>Euuuh pourquoi avez-vous voulu être euh, comment on appelle ça déjà ? Etre, être au pouvoir ... du nazi ?</p> <p>C'est tout ce que je peux vous dire !</p> <p>Je vais mettre un petit « J1 » pour dire que c'est moi. Euh je mets le petit numéro 1, j'adore. Euh donc je peux te demander pourquoi as-tu voulu, fin je vais pas te vouvoyer parce que t'es Hitler donc pourquoi as-tu voulu être au pouvoir ... Madame ? Le nazi c'est euh euh, fin Hitler il a voulu être au pouvoir du nazi ?</p>
----	-----	---

D'ailleurs, elle le verbalise au tour de parole 21 « Je vais mettre un petit « J1 » pour dire que c'est moi. Euh je mets le petit numéro 1, j'adore ».

Au contraire, Paul apparaît plus passif dans le groupe de travail. Cependant, Paul se montre prudent quant aux notions utilisées. Il apparaît alors comme un « réflexif » (Andriot, 2013). Dès le début du travail, Paul se montre hésitant dans la prise de parole puisqu'à chaque fois, il intervient de manière courte mais efficace.

18	Paul	Beh il est pas Président
----	------	--------------------------

27	Paul	En fait Hitler il était antisémite
----	------	------------------------------------

En effet, Paul apparaît comme le garant des savoirs, des notions historiques puisqu'il rappelle à l'ordre Ana notamment au tour de parole 18 « Beh il est pas Président » ou encore au tour de parole 27 « En fait Hitler il était antisémite ». Il apparaît alors comme un recours pour le groupe (Andriot, 2013). D'ailleurs, au sein du groupe, Paul est le seul à se référer à son cours.

141	Paul	Ouais, ouais euh taguer les magasins et boycottés.
-----	------	--

Face à cette nouvelle notion apportée, Paul se montre alors comme le garant du savoir et assume cette position lorsqu'au tour de parole 151 il ose demander timidement à l'enseignante ce que signifie la notion employée.

151	Paul	Madame, ça veut dire quoi (<i>hésitant sur la prononciation</i>) boycotter ?
-----	------	--

Outre cette position, Paul ne peut être le leader car il apparaît comme un économiste (Andriot, 2013). En effet, les économistes ménagent leurs forces. Ils sauront ne pas se donner à fond pour n'importe quel travail. Ainsi, nous pouvons remarquer ce trait de caractère à plusieurs moments.

48	Paul	(Soupire)
----	------	-----------

Paul soupire après qu'Ana lui demande de mettre par écrit ce qui vient d'être dit. Nous pouvons également considérer Paul comme étant un économe dans la réflexion puisqu'il apparaît comme celui qui distrait le groupe notamment par ses rires répétitifs.

5	Paul	Ahahah
---	------	--------

14	Paul	Ouais ahah
----	------	------------

36	Paul	Ahah, excellent...
----	------	--------------------

52	Paul	Non mais ahah
----	------	---------------

97	Paul	Ahah arrêteuuh
----	------	----------------

125	Paul	Ahha excellent !
-----	------	------------------

Nous pouvons donc constater qu'Ana et Paul prennent énormément de place au sein du groupe de travail, délaissant alors le rôle de Maelle.

Maelle n'intervient qu'au bout de 9 minutes 55 de l'enregistrement.

85	Ana	Ça c'est Staline... Bah cherche Maelle, je te rappelle que c'est pour toi ! (hausse le ton)
----	-----	---

86	Maelle	Beh je cherche...
----	--------	-------------------

Maelle apparaît alors comme un moyen de s'affirmer notamment pour le leader du groupe.

87	Ana	Beh non tu regardes au fond de la classe ! Hum hum (<i>la prof prend le carnet d'un autre élève</i>) : ça c'est fait... [20 seconds se passent] Là tu vas me dire Maelle que tu cherches ?
----	-----	--

88	Maelle	Oui beh oui. Je lis le texte.
----	--------	-------------------------------

A ce moment-là, l'enseignante prend des carnets de correspondances à d'autres

élèves dans la classe. Nous pouvons donc supposer qu'Ana joue le rôle du double de l'enseignante en usant de son autorité face à Maelle (Andriot, 2013).

De plus, Maelle ne semble pas incluse dans la réflexion et tout ce qui la concerne semble secondaire pour les autres membres du groupe.

102	Paul	Oui, ce n'est pas moi qui va le dire.
103	Ana	Mais je m'en fiche, c'est toi qui va lui répondre. Alors, euuh,

Outre le rôle de « l'économe » (Andriot, 2013), Maelle apparaît comme absente dans la construction des savoirs historiques. Sa prise de parole et son temps de parole sont très limités comparés aux autres membres du groupe. Ainsi, nous pouvons comprendre par la posture de Maelle, que le travail au sein d'un groupe n'est pas évident pour tout le monde. Pour qu'un groupe de travail fonctionne, il semble important que chaque élève trouve sa place et puisse s'affirmer face aux autres notamment en passant par l'argumentation historique. C'est ce qui s'appelle « une communauté discursive » selon Jean-Paul Bernier dans son article de 2002. En effet, c'est une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque comme la production de biens matériels ou de connaissances scientifiques. Ici, il s'agit de produire des connaissances historiques. Dans les situations scolaires, qui sont toujours communicatives, chaque participant, à travers ce qu'il y apporte, engage une partie de lui-même. Ainsi, toute attitude de renoncement face aux difficultés, comme l'incompréhension d'une consigne, revient à renoncer à la construction d'un univers commun (J.P. Bernier, 2002).

B. La consigne : objet d'appropriation en histoire

Outre la réinterprétation de la consigne, nous avons pu également constater qu'il faut que les élèves s'approprient la consigne afin qu'ils puissent y répondre de manière favorable. Ainsi, il semble alors nécessaire de montrer quels sont les enjeux qui font que la consigne en histoire soit un réel objet d'appropriation.

- **Le vocabulaire en histoire**

Tout d'abord, la compréhension d'un concept demande un réel travail intellectuel pour les élèves. Il existe notamment deux types de concept mis en avant par Vygotski : quotidiens et scientifiques.

Les concepts quotidiens ou spontanés se construisent bien évidemment au cours des expériences quotidiennes avec le monde physique et social (Vygotski). A l'inverse, les concepts scientifiques se forment lorsque l'élève porte toute son attention sur les processus de pensée envisagés pour eux-mêmes, grâce à une étroite collaboration avec l'enseignant (Vygotski). Ainsi, en situation scolaire, les enfants rencontrent des problèmes mais d'une nature toute nouvelle : il s'agit d'assimiler les connaissances les plus élaborées dans un domaine scientifique précis. Vygotski affirmait qu'en « travaillant avec l'élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé et il a obligé l'élève à expliquer lui-même. Tout ce travail sur les concepts, tout le processus de leur formation a été effectué en détail par l'enfant en collaboration avec l'adulte dans le processus d'apprentissage ».

L'étude de la Seconde Guerre mondiale requiert en partie la compréhension du concept du nazisme. Cela représente un réel enjeu de la compréhension notamment des éléments factuels. D'ailleurs, au tour de parole 21, Ana semble être désemparée quant à l'utilisation du terme « nazi » et ne sait pas comment l'employer.

21	Ana	<p>Euuuh pourquoi avez-vous voulu être euh, comment on appelle ça déjà ? Etre, être au pouvoir ... du nazi ?</p> <p>C'est tout ce que je peux vous dire !</p> <p>Je vais mettre un petit « J1 » pour dire que c'est moi. Euh je mets le petit numéro 1, j'adore. Euh donc je peux te demander pourquoi as-tu voulu, fin je vais pas te vouvoyer parce que t'es Hitler donc pourquoi as-tu voulu être au pouvoir ... Madame ? Le nazi c'est euh euh, fin Hitler il a voulu être au pouvoir du nazi ?</p>
----	-----	---

En effet, Ana affirme le fait qu'Hitler était un Président alors que le modèle allemand de l'époque fait référence à un statut autre qui est celui du Chancelier. En plus de cela, dans le but de comprendre le concept de l'antisémitisme, Ana au tour de parole 35 affirme « Gilbert Collard il est raciste des juifs, mais je suis juive...Non je rigole ».

35	Ana	Gilbert Collard il est raciste des juives mais je suis juive... Non je rigole !
----	-----	---

Ainsi, nous pouvons comprendre que les élèves ont le besoin de transposer une réalité du présent pour mieux comprendre le passé par le biais d'une comparaison. D. Cariou (2012) parle d'un raisonnement par analogie. Dans le cadre de cet exemple, Ana émet un raisonnement par analogie spontanée ce qui lui permet de donner du sens à des savoirs historiques (D. Cariou, 2012). Outre de donner du sens, le raisonnement par analogie permet également aux élèves d'avoir une première approche scientifique quant à la consigne donnée.

L'appropriation du vocabulaire en histoire est souvent problématique pour les élèves. En effet, il semble nécessaire de souligner le fait que les élèves sont très ancrés dans les réalités présentes et ont du mal à transposer une réalité passée fortement influencée par un contexte précis. C'est pourquoi, les élèves peuvent faire le choix de transposer la réalité quotidienne à l'étude du passé dans le but de faciliter leur compréhension et de se donner des repères. D. Cariou (2012) affirme que c'est un processus de construction du savoir historique nécessaire pour les élèves. C'est notamment un processus valable lorsque les élèves ne comprennent pas ou très peu une consigne : ils font alors le choix de la réinterpréter afin de s'approprier un vocabulaire qui leur parle.

Cet enjeu de l'appropriation du vocabulaire historique passe notamment par l'écrit. En effet, selon D. Cariou (2012), le langage favorise une posture réflexive de mise à distance du langage par un travail de correction, de rature, de remplacement ou encore d'améliorations diverses. Ainsi, la mise en écrit face à l'étude d'une période en histoire permet aux élèves de mieux questionner les réalités de la période historique étudiée.

- **Les concepts en histoire**

Face à cela, nous pouvons même aller plus loin que la simple recherche du bon vocabulaire à acquérir puisque l'étude de l'histoire repose sur des concepts. Selon D. Cariou (2012), les concepts historiques recouvrent une pluralité de sens et gagnent un certain degré de généralisation. L'enseignant peut alors apparaître comme un recours.

Ainsi, la professeure vient aider Ana et essaie d'expliquer le concept du nazisme de manière simplifiée.

24	Prof	Le nazisme, beh, il en est quand même à l'origine même si au départ ils étaient quand même quelques-uns autour de lui à partager les mêmes idées.
25	Ana	Donc à la base ça n'existait pas ?

Il semble pertinent de s'intéresser à cette interrogation puisque selon elle, nous pouvons comprendre que le nazisme pouvait être quelque chose d'innée, qui a toujours existé. Ainsi, le concept du nazisme vient directement remettre en cause sa représentation initiale de ce concept. En effet, les élèves doivent comprendre qu'il y a une émergence des totalitarismes. Cette dernière est donc une construction politico-sociale qui détient des caractéristiques propres. Ces éléments peuvent venir expliquer l'incompréhension initiale d'Ana quant à la consigne. En effet, si le vocabulaire historique n'est pas acquis, il semble alors compliqué pour les élèves de comprendre réellement ce qui est attendu. Ainsi, les concepts historiques utilisés par l'enseignant doivent être compris par les élèves pour qu'ils puissent résoudre le problème posé par ce dernier.

Dans le cadre scolaire, D. Cariou (2012) souligne que l'opération de conceptualisation ne saurait se résumer à la mémorisation d'une définition exposée magistralement. Ainsi, les élèves ne peuvent appréhender un concept qu'à travers sa manipulation pour analyser, caractériser et nommer des objets historiques (Tutiaux-Guillon *et al*, 1993). Le langage oral contribue également à la généralisation et à la construction du savoir dans certaines circonstances telles que le débat scientifique (D. Cariou, 2012). Cela représente d'ailleurs un enjeu pour les élèves qui doivent se replacer dans la période concernée qui est celle de la Seconde Guerre mondiale. D'ailleurs, D. Cariou (2012) développe le fait que l'argumentation en histoire c'est relier l'exemple à l'argument et à la propriété du concept, à relier les propriétés au mot pertinent ou encore le concept de rang inférieur à un concept plus large.

- **Les erreurs en histoire**

Face à ces divers enjeux, nous pouvons constater que le groupe de travail ne parvient pas à répondre de manière positive aux attendus de la professeure (retranscription 1). En effet, le groupe de travail a alors répondu à une autre question. Dans le cadre de ma réflexion, il me semble pertinent de chercher les causes de cette réinterprétation de la consigne.

Il semble alors intéressant de comprendre quelles sont les raisons qui empêchent les élèves à y répondre. Ainsi, selon Jean-Pierre Astolfi (1997), les modèles constructivistes s'efforcent de ne pas évacuer l'erreur de manière à lui conférer un statut beaucoup plus positif. Il faut comprendre que le but visé est bien de parvenir à éradiquer les erreurs mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser paraître. Cela se traduit par cette expression : « les erreurs m'intéressent ». Dans le cadre de sa réflexion, les erreurs deviennent alors des symptômes intéressants auxquels la pensée des élèves est confrontée. Les erreurs symbolisent alors le progrès conceptuel à obtenir.

L'analyse de cette erreur me semble essentielle afin de saisir l'ensemble des enjeux liés à la consigne. En effet, l'enseignant doit se montrer clair quant aux attendus de celle-ci, au vocabulaire choisi et aux concepts à utiliser par les élèves.

Le tour de parole 17 illustre l'ancrage dans la réalité quotidienne.

17	Ana	Bon... Qu'est-ce que je pourrais commencer par te euuh dire ? Pourquoi avez-vous voulu être Président ?
18	Paul	Beh il est pas Président
19	Ana	Ah oui merde !

De plus, l'erreur peut également se révéler à la suite de « l'obstacle épistémologique ». Selon Gaston Bachelard dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique* de 1938, l'obstacle présent est « dans l'acte même de connaître ». En effet, il semble important de mettre en évidence le fait qu'une connaissance n'est jamais construite dans un désert. Elle doit donc lutter contre les connaissances usuelles : « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il

est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire ». Ainsi, nous pouvons comprendre que le cheminement vers la connaissance peut d'emblée paraître difficile. C'est pourquoi, afin de lutter contre l'ensemble de ces obstacles, il semble important de les laisser apparaître afin de pouvoir les faire évoluer. L'enseignant se doit alors de comprendre ce mécanisme et d'en avoir conscience afin de ne pas imposer une vision scientifique à l'élève sans que ce dernier ne comprenne la démarche et la manière dont la vision scientifique a été construite. En effet, il faut laisser apparaître les erreurs afin que l'élève lui-même puisse rectifier son erreur en s'appuyant sur des sources historiques.

III. La consigne : moyen de cadrer la réflexion historique des élèves

La consigne en classe d'histoire apparaît donc comme un réel enjeu didactique notamment au sein d'un travail de groupe. Cependant, la consigne peut également être un enjeu didactique en classe d'histoire puisqu'elle permet de cadrer la réflexion historique des élèves. Ainsi, la consigne participe réellement aux apprentissages ; elle n'est alors plus considérée comme un simple appui.

A. Le temps de la consigne

Afin que la consigne s'apparente comme un réel atout pour les apprentissages, il semble important de se questionner sur « le moment de la consigne ». Celui-ci passe par différents éléments.

- **Différents types de consignes**

Il paraît alors pertinent de s'intéresser à la tâche qui est effectuée et demandée par l'enseignante. Celle-ci explique clairement ce qui est attendu aux élèves.

5	Prof	Tu fais comme si euh, tu fais comme si euh vous étiez en train de faire une émission de radio, y en a un qui est journaliste et l'autre qui est opposant ou opposante et il raconte sa vie, ses idées, le pouvoir qui est mis en place, est-ce qu'il a subi une répression ou autre chose si vous travaillez sur le régime de Staline. D'accord ?
---	------	---

Or, nous pouvons nous rendre compte que le groupe étudié ne répond pas à cette

attente puisqu'ils ne réfléchissent pas en tant qu'opposant mais en se positionnant comme en étant Hitler.

11	Ana	Du coup t'es Hitler
----	-----	---------------------

Selon Jean-Michel Zakhartchouk dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* de 1999, il y a « consigne et consigne ». En effet, il évoque l'importance de distinguer la finalité d'un travail, l'activité cognitive requise et les consignes intermédiaires parfois très techniques. Il émet également une réflexion sur la quantité de consignes à donner et le degré d'autonomie laissé aux élèves. De plus, nous pouvons constater que la consigne est donnée à l'oral à un élève en particulier puisque le travail avait été donné lors d'une séance précédente, cela ne constitue qu'un rappel. Selon Zakhartchouk (1999), les professeurs ont tendance à oublier la multiplicité des profils des élèves. Ainsi, certains perçoivent facilement la consigne orale et l'enregistrent instantanément, tandis que d'autres ont besoin de reformulation plus lente voire même d'une écriture de la consigne. D'ailleurs, nous pouvons constater que le groupe adopte la position donnée par un membre qui est de se prendre pour Hitler puisque Paul y répond favorablement.

14	Paul	Ouais ahah
----	------	------------

Quant à la consigne, selon Rogalski dans son article « Y-a-t-il un pilote dans la classe ? », il existe différents types de tâches que les élèves doivent effectuer. En effet, il y a la tâche redéfinie, c'est-à-dire la représentation de la tâche que se donne l'élève. Il y a la tâche effective, soit celle à laquelle les élèves répondent effectivement, et qui peut différer de celle qu'il pense s'être fixé. Dans le cadre de cette étude de cas, nous pouvons constater qu'il existe une différence entre la tâche effective et la tâche attendue par l'enseignant, c'est-à-dire le contenu réel des attentes.

11	Ana	Du coup t'es Hitler
----	-----	---------------------

En effet, au tour de paroles 11 lorsqu'Ana dit « Du coup t'es Hitler », nous pouvons comprendre qu'il y a eu une réinterprétation de la consigne car elle diverge de l'attendu de la professeure. Selon Rogalski, ce décalage traduit l'autonomie des élèves dans un

domaine donné.

- **Moment choisi de la consigne**

De plus, cette étude de cas semble également intéressante pour se questionner sur le moment de la consigne. En effet, la consigne doit être un moment où le groupe classe doit être attentif afin de saisir au mieux tous les enjeux demandés. C'est pourquoi, nous pouvons constater qu'au début de cette étude de cas, le professeur souhaite donner un travail à faire pendant les vacances scolaires.

9	Professeur	Beh oui parce qu'on le voit bien, une fois que la Pologne a été attaquée, visiblement la cible suivante ce sera la France donc euh c'est en fait dos au mur en quelque sorte, parce qu'ils n'ont pas vraiment le choix que l'Etat ... Alors dans le petit document que je vous avais donné la dernière fois, vous avez donc cette carte (<i>montre au tableau</i>) et ces deux documents que l'on a expliqué ensemble. Et euh je vous demanderai, ce sera la seule chose que je vais vous demander pendant les vacances, de répondre à la question qui était posée, que je vais remettre à l'écran. Toujours pareil dans le euh, dans le but de vous préparer pour le brevet, donc pour le lundi de la rentrée, On se voit normalement le lundi ?
---	------------	---

Tout d'abord, nous pouvons constater que le professeur prend le temps d'expliquer et de montrer à nouveau les documents utiles pour pouvoir effectuer l'exercice. Puis, il prend le temps à la fin de leur expliquer son objectif à long terme qui est la préparation aux élèves du brevet : il essaye alors de donner du sens pratique à ce qui est demandé, autre que l'aspect historique pur. Dès le début de la séance, le professeur se montre alors précis dans ce qu'il demande.

11	Professeur	Donc pour le lundi de la rentrée, prenez tous votre cahier de texte.
----	------------	--

Nous pouvons donc constater que le professeur s'apparente alors à un guide pour les élèves. Il prend le temps de les accompagner et de donner un rythme à l'ensemble de la classe avec une consigne simple : « prenez tous votre cahier de texte » (retranscription 2). Selon Jean-Michel Zakhartchouk dans son article « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » de 2000, cette consigne a une fonction d'organisation. Son but est bien l'action immédiate : la mise au travail dans la classe, ou la mise en ordre. Il existe différents types de consignes : certaines sont orales, d'autres écrites, d'autres mixtes ; certaines sont

plutôt des conseils, d'autres des injonctions impératives (Jean-Michel Zakhartchouk, 2000). Au tour de parole numéro 13, nous pouvons constater que le professeur donne une consigne orale.

13	Professeur	<p>C'est ça. (<i>bruit de fond lorsque les élèves sortent leur agenda</i>). Donc allez-y vous notez simplement « rédiger le court texte (<i>pause</i>). Donc « rédiger le court texte sur les documents (<i>pause</i>), rédiger le court texte sur les documents comment l'Allemagne se prépare à la guerre » (<i>pause</i>). Donc les trois documents c'est-à-dire évidemment le texte (<i>en montrant au tableau</i>), évidemment le document tableau chiffré, et enfin la carte sur ces annexions hitlériennes (<i>pause</i>). Alors, je vous représente le sujet et toujours pareil donc le plus important dans la réussite de ce euh, de cet exercice c'est d'arriver à comprendre ce que l'on vous demande. Ici, quel est le sujet et qu'est-ce que vous y comprenez et en quoi ça peut vous aider ? Qui veut lire le sujet déjà ? Justine ?</p>
----	------------	---

Dans le cadre de cette consigne orale, nous pouvons constater que le professeur prend le temps de suivre le rythme des élèves. Il fait des pauses pour que les élèves puissent entendre dans un silence absolu la consigne et pour cela, il attend que les agendas soient sortis pour commencer. Le moment de la distribution des consignes est essentiel. Par rapport à cet extrait, nous pouvons constater que le professeur ne rejette pas le futur travail à faire pour plus tard, mais bien au début de la séance, ce qui permet d'y consacrer un temps. De plus, l'enseignant invite les élèves à se concentrer, à se répéter mentalement la consigne ou à se la redire avec son voisin. Nous pouvons aussi voir que l'enseignant se montre patient lorsque les élèves sortent les agendas afin de ne pas mêler le temps de la consigne avec une autre activité (Jean-Michel Zakhartchouk, 1997). De plus, nous pouvons également constater que le professeur fait aussi des pauses lorsqu'il dicte la consigne aux élèves et la répète plusieurs fois. La répétition de la consigne apparaît alors être aussi un enjeu dans la compréhension de la tâche demandée (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007).

Ainsi, il semble important pour l'enseignant de bien choisir les consignes données. En effet, une consigne d'ordre organisationnel suppose une attention de la part des élèves mais ne fait pas l'enjeu d'apprentissage scientifique particulier. En

revanche, une consigne qui a pour but de questionner les élèves de manière historique suppose une attention de la part des élèves mais aussi une appropriation du vocabulaire et des concepts historiques posés en classe. Le choix de la consigne permet alors aux élèves de répondre à un apprentissage en particulier. C'est pourquoi, la multiplication des consignes peut s'avérer être problématique pour les élèves qui peuvent alors se retrouver totalement perdus et désespérés face à l'étendue de consignes de différentes natures.

Selon Jean-Michel Zakhartchouk, il existe deux registres de consignes. L'un que l'on pourrait rattacher au domaine de la socialisation et l'autre au domaine du cognitif. D'ailleurs, ce second type de consigne est très utilisé au sein d'une salle de classe par l'enseignant. Nous pouvons constater que ce type de consigne est souvent l'objet de répétitions.

- **Travail de l'enseignant**

Peu à peu, nous nous rendons compte que la consigne doit être claire tant pour l'enseignant que pour les élèves. Or, nous pouvons constater que dans cet extrait (retranscription 2), le professeur oublie de préciser le temps de l'activité. Dans la gestion des consignes comme dans d'autres domaines, l'enseignant doit jongler entre des nécessités parfois contradictoires et inventer des équilibres subtils. Il n'ignore pas combien ses choix préalables en matière de consignes sont importants : comment il va formuler celles-ci, les communiquer aux élèves, quelles règles il va mettre en place effectivement dans la classe. L'essentiel reste cependant la démarche concrète de l'élève, qu'il convient de savoir mieux observer, pour mieux la guider (Jean-Michel Zakhartchouk, 1997). Ainsi, nous pouvons comprendre que l'enseignant se doit d'être le plus précis, le plus complet dans la consigne qu'il souhaite donner aux élèves. La question du temps est importante et permet de cadrer les élèves : cela fait référence aux « règles » évoquées par Jean-Michel Zakhartchouk. Cela peut également s'apparenter à un moyen de motiver les élèves. Le temps peut s'avérer être un moyen pour les élèves de se mettre rapidement au travail dans le sens où ils ont un temps limité pour réaliser l'activité.

Cependant, dans ce cas précis, l'enseignant a l'habitude de travailler avec cette classe. Il arrive à suivre pendant quelques années les mêmes classes. Ainsi, les élèves ont acquis des habitudes de travail. L'enseignant ne ressent donc plus le besoin de préciser le temps nécessaire pour répondre aux questions avec cette classe. Il semble important de noter cette particularité puisque cela permet de faire avancer notre réflexion sur la consigne. L'enseignant s'adapte alors au public qu'il a en face de lui dans la manière dont il va donner les consignes.

B. Le groupe classe : force d'analyse de la consigne

Afin de s'assurer au mieux que la consigne soit comprise, il semble alors important de s'appuyer que le groupe classe. En effet, le groupe classe devient alors un enjeu pour l'enseignant : la consigne doit être comprise par l'ensemble des élèves.

- **Décortiquer la consigne**

Selon Zakhartchouk (1999), les élèves passent beaucoup de temps à véritablement « décoder » les attentes du professeur, ce que Jean-Pierre Astolfi a appelé « la pédagogie du sourcil. ». Dans le cadre de ce travail en groupe, nous pouvons supposer que les élèves n'ont pas « décodé » le travail demandé : est-ce un souci d'interprétation ? De compréhension ? De facilité ? Toutes ces hypothèses mettent au centre du sujet la place de la consigne, son utilisation et sa réception. Dans la thèse de Gérard Sensevy de 2008, il établit une relation ternaire entre l'enseignant, les élèves et les savoirs. Selon lui, « en étudiant l'action didactique du professeur, nous étudions fatalement l'action didactique du professeur et des élèves, et donc une action conjointe ».

D'ailleurs, Jean-Pierre Astolfi met en évidence cette réflexion dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* de 1997. En effet, il évoque le fait que les questions sont plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que chez celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut y répondre. Le caractère « inversé » du questionnement scolaire est ainsi source de malentendus notamment du point de vue du vocabulaire. En effet, au tour de parole 5 dans la première partie, nous pouvons constater que le terme « opposant » n'est pas pris en compte. Jean-Pierre Astolfi (1997) évoque une incompréhension du lexique utilisé.

5	Prof	Tu fais comme si euh, tu fais comme si euh vous étiez en train de faire une émission de radio, y en a un qui est journaliste et l'autre qui est opposant ou opposante et il raconte sa vie, ses idées, le pouvoir qui est mis en place, est-ce qu'il a subi une répression ou autre chose si vous travaillez sur le régime de Staline. D'accord ?
---	------	---

Ces études de cas permettent d'émettre une réflexion sur l'utilisation de la consigne au sein d'une classe de troisième. Après avoir vu les difficultés de son application au sein d'un travail de groupes, il semble désormais intéressant de voir comment la consigne peut-elle être utilisée lors d'une mise au travail individuelle.

Selon les historiens Claude Basuyau et Simone Guyon dans leur article "*Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés*" (1994), la situation d'enseignement est une interaction sociale dans laquelle un adulte impose des tâches à des élèves par le biais d'une consigne dont la forme varie de l'interrogatif à l'exécutoire. Etant donné que c'est une démarche ascendante, il semble important de bien vérifier auprès des élèves que la tâche demandée est comprise. C'est pourquoi, nous pouvons constater qu'au tour de parole 13 (retranscription 2), le professeur demande une lecture collective de la consigne.

13	Professeur	C'est ça. (<i>bruit de fond lorsque les élèves sortent leur agenda</i>). Donc allez-y vous notez simplement « rédiger le court texte (<i>pause</i>). Donc « rédiger le court texte sur les documents (<i>pause</i>), rédiger le court texte sur les documents comment l'Allemagne se prépare à la guerre » (<i>pause</i>). Donc les trois documents c'est-à-dire évidemment le texte (<i>en montrant au tableau</i>), évidemment le document tableau chiffré, et enfin la carte sur ces annexions hitlériennes (<i>pause</i>). Alors, je vous représente le sujet et toujours pareil donc le plus important dans la réussite de ce euh, de cet exercice c'est d'arriver à comprendre ce que l'on vous demande. Ici, quel est le sujet et qu'est-ce que vous y comprenez et en quoi ça peut vous aider ? Qui veut lire le sujet déjà ? Justine ?
----	------------	--

Cet exercice permet de restreindre la dimension inégalitaire d'une consigne donnée (Basuyau et Guyon, 1994). En effet, celui qui la donne à une vision englobante, c'est-à-dire que le professeur connaît la finalité de l'exercice. Afin de guider les apprenants par rapport à la compréhension de la consigne, nous pouvons constater que le professeur décortique avec les élèves les attendus de l'exercice préalablement donné.

15	Professeur	Très bien ! Donc de quoi est-ce que vous n'avez pas besoin ? (<i>Instance sur la négation</i>), cette fois-ci.
----	------------	--

		On va commencer par l'inverse ! Oui ?
16	Paul	Pas de connaissance.

Ainsi, nous pouvons constater qu'en passant par la négation, le professeur décrypte avec les élèves la consigne afin de saisir tous les enjeux. Seul le professeur peut amener ce travail collectif car la consigne est élaborée en fonction d'un enjeu d'apprentissage qu'il est seul à maîtriser puisqu'il en a l'initiative. Elle correspond de sa part à des attentes précises de ce que l'élève doit accomplir. Elle vise un certain type d'activités intellectuelles en imposant ou en suggérant une démarche (Basuyau et Guyon, 1994). C'est pourquoi, le professeur lie à nouveau la réflexion au sujet.

17	Professeur	Pas de connaissance personnelle ! Pour le coup je n'ai pas besoin de connaissance personnelle même le cours lui-même est accessoire. Ici, qu'est-ce que l'on met en avant dès les premiers mots de ce sujet ?
18	Luc	« Les trois documents ».

Une fois ce rappel effectué, le professeur prend alors le temps d'aller plus loin que la simple relecture de la consigne.

19	Professeur	Les trois documents. Et j'ai bien dit les trois ! Ça signifie que euh vous avez nécessairement besoin de chacun de ces documents : la carte, le texte d'Hitler et le tableau chiffré. Ça veut dire que dans votre rédaction, vous devez vous poser aussi la question « est-ce que j'ai bien utilisé ces trois documents ? ». « A l'aide des trois documents, montrer de quelle manière Hitler prépare l'Allemagne à la guerre », vous avez bien compris que le sujet c'est pas « est-ce que l'Allemagne se prépare à la guerre ? », ça on considère que c'est un postulat de départ, on le sait. Maintenant c'est comment on peut le montrer, comment est-ce que l'on peut voir, à travers ces trois documents, que l'Allemagne se prépare bien à faire la guerre. Ça doit de se, ça doit vous donner normalement une façon de pouvoir préparer un plan. Alors ici, en huit lignes, fin je ne sais pas combien y a de lignes ...
----	------------	--

Ce passage semble intéressant pour bien saisir la manière dont la consigne peut être traitée en classe de manière collective. En effet, le professeur anticipe quelques stratégies de détournement des élèves lorsqu'il évoque le nombre de documents à utiliser. L'élève cherche souvent, par ailleurs, la voie la plus économique pour parvenir au résultat, quitte à gommer les fragments de l'énoncé, quitte à lui donner une interprétation très restrictive si la formulation s'y prête (Basuyau et Guyon, 1994). De plus, ce passage permet de nous questionner sur l'utilisation du vocabulaire utilisé dans une consigne.

19	Professeur	<p>Les trois documents. Et j'ai bien dit les trois ! Ça signifie que euh vous avez nécessairement besoin de chacun de ces documents : la carte, le texte d'Hitler et le tableau chiffré. Ça veut dire que dans votre rédaction, vous devez vous poser aussi la question « est-ce que j'ai bien utilisé ces trois documents ? ».</p> <p>« A l'aide des trois documents, montrer de quelle manière Hitler prépare l'Allemagne à la guerre », vous avez bien compris que le sujet c'est pas « est-ce que l'Allemagne se prépare à la guerre ? », ça on considère que c'est un postulat de départ, on le sait. Maintenant c'est comment on peut le montrer, comment est-ce que l'on peut voir, à travers ces trois documents, que l'Allemagne se prépare bien à faire la guerre.</p> <p>Ça doit de se, ça doit vous donner normalement une façon de pouvoir préparer un plan. Alors ici, en huit lignes, fin je ne sais pas combien y a de lignes ...</p>
----	------------	---

Ainsi, il semble important d'attacher de l'importance au mot utilisé dans la consigne : c'est bien « comment » et pas « pourquoi ».

- **Un contrat autour du vocabulaire**

Quant à la question du vocabulaire utilisé dans une consigne, il semble important que l'ensemble des mots utilisés soit compris par l'ensemble de la classe. En effet, il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident, de vérifier que les élèves ont bien entendu ce que l'enseignant a demandé. Il faut également que le maître s'exprime de façon claire, en utilisant les termes précis, dont il doit également être sûr qu'ils sont bien connus (Dictionnaire de pédagogie de l'éducation, 2007). C'est pourquoi, nous pouvons constater que lire une consigne de manière collective peut amener cette réflexion collective sur le vocabulaire. La répétition de la consigne par un ou plusieurs enfants, son explication par d'autres, la reprise par le professeur sont donc essentielles (Dictionnaire de pédagogie de l'éducation, 2007).

35	Professeur	<p>Alors dans un premier temps, je vais vous demander d'abord de lire pour remettre euh dans le contexte, rapidement de lire la petite fiche synopsis que je vous ai préparé, c'est-à-dire le résumé du film, avant qu'on en voit ensemble un extrait. Puis vous aurez à répondre aux questions qui vous sont posées, mais pour ça, vous lisez d'abord les questions, de savoir, pour savoir à quoi euh vous devez faire particulièrement attention euh dans le court extrait qui vous sera présenté. Je vous laisse euh deux, trois minutes pour lire ça et éventuellement répondre à des questions. Donc quatre questions, la première elle porte sur la période évidemment, à quelle période, dans quelle période se situe l'action de ce film ? Ensuite, et c'est là</p>
----	------------	--

		<p>où il va falloir faire attention, beh eh ne commence pas à écrire euh (<i>en s'adressant à un élève du premier rang</i>). Euh « quels sont les différents éléments ou les symboles présents sur l'affiche et dans l'extrait qui font référence à l'Allemagne nazie ? ». Alors euh, évidemment l'affiche qui vous est présentée, il y a déjà des éléments qui permettent d'y répondre, vous attendez pour l'instant on y répondra après.</p> <p>Ensuite, cet extrait c'est un discours, et donc je vous demande lors de ce discours que l'on va écouter, quels éléments (<i>ton accentué</i>) de la réalité allemande, qu'on a vu à travers le film « Le triomphe de la volonté » la dernière fois, qui sont repris et caricaturés. Est-ce que tout le monde comprend bien l'idée de la caricature ? On en a déjà parlé. Dylan ?</p>
--	--	--

C'est le cas notamment au tour de parole 35 où le professeur pose une question : « Est-ce que tout le monde comprend bien l'idée de la caricature ? On en a déjà parlé » (retranscription 2). A la suite de cela, nous pouvons constater qu'il existe une réflexion collective face à cette question posée puisque le professeur fait compléter la réponse d'un élève par un autre.

39	Professeur	<p>Voilà c'est qu'on part d'une réalité que l'on va légèrement déformer ou légèrement amplifier pour en faire quelque chose de comique. C'est ça une caricature : on part quand même d'un élément qui existe. Et puis, dernière question, là c'est une question quand même pour réfléchir, on sait jamais ! « Qu'à chercher à faire Charlie Chaplin en faisant ce film ? ». Donc rapidement je vous laisse deux minutes pour lire le résumé et puis ensuite je vous propose cet extrait.</p> <p>C'est bon pour tout le monde ? Dans la compréhension ? De toute façon vous aurez le temps de répondre après mais pour l'instant ... Donc on va euh sur un extrait, donc on est au tout début du film après justement (<i>inaudible</i>) cette amnésie. Donc on va partir sur les éléments qui font référence à l'actualité de euh ce film et puis qui va se prolonger avec euh un discours.</p>
----	------------	---

Ainsi, il peut par la suite conjuguer l'ensemble de ces réponses, notamment au tour de parole 39 : « Voilà c'est qu'on part d'une réalité que l'on va légèrement déformer ou légèrement amplifier pour en faire quelque chose de comique. C'est ça une caricature : on part quand même d'un élément qui existe » (retranscription 2). Outre cet exemple sur la compréhension du vocabulaire par le biais de la caricature, nous pouvons constater que le professeur s'attache à ce que tous les élèves comprennent ce qui est attendu puisqu'il repose la question au tour de parole 39 « C'est bon pour tout le monde ? Dans la compréhension ? » (Retranscription 2). Cet

attachement à la compréhension du vocabulaire utilisé par les élèves se retrouve entre les tours de parole 96 à 104.

96	Professeur	Sur une très grande place effectivement, avec devant lui des milliers de personnes, tous membres du même parti. Et c'est exactement ce que l'on a vu dans le film « <i>Le triomphe de la volonté</i> », où on a la même chose : un très grand discours devant euh une foule. Donc un discours (<i>note au tableau</i>), public, devant une foule. Comment est-ce que vous décririez cette foule ?
97	Dylan	Euphorique
98	Professeur	Euuuh (<i>soufflement</i>) euphorique, pas tout à fait euh ça. Ça voudrait dire qu'il y a une idée de joie. On peut pas dire que ça soit ce qui transpire le plus euh... de l'attitude. Il y a un autre terme qui sans doute pourrait être plus adapté pour cette foule. Dans les deux films hein.
99	Luc	Populaire ?
100	Professeur	Une foule populaire ? M'ouais.
101	Jade	Une foule attentive ?
102	Professeur	M'ouais. Vous vous êtes attentifs à ce que je dis, vous êtes pas euh dans la même situation.
103	Martin	Fanatique ?
104	Professeur	Fanatique bien sûr, très bien ! Devant une foule fanatique ou fanatisée (<i>note au tableau</i>). A quoi est-ce qu'on le voit ? Dans les deux cas : dans le vrai film et enfin... dans le euh documentaire et dans le film satirique. Oui ?

Nous pouvons constater que le professeur ne rejette pas brusquement la proposition de Dylan. En effet, il prend le temps de justifier sa réponse. Cela permet aux élèves de mieux comprendre le refus du professeur quant à cette proposition et d'en proposer d'autres.

Cette volonté d'être le plus clair possible dans la transmission des consignes, se retrouve notamment lorsque le professeur donne le travail à effectuer. En effet, après le passage d'un extrait de film, les élèves doivent répondre à une série de questions. Avant cela, le professeur s'attarde à ce que chaque élève lise les consignes de manière individuelle.

35	Professeur	Alors dans un premier temps, je vais vous demander d'abord de lire pour remettre euh dans le contexte, rapidement de lire la petite fiche synopsis que je vous ai préparé, c'est-à-dire le résumé du film, avant qu'on en voit ensemble un extrait. Puis vous aurez à répondre aux questions qui vous sont posées, mais pour ça, vous lisez d'abord les questions, de savoir, pour savoir à quoi euh vous devez faire particulièrement attention euh dans le court extrait qui vous sera présenté. Je vous laisse euh deux, trois minutes pour lire ça et éventuellement répondre à des questions. Donc quatre questions,
----	------------	---

		<p>la première elle porte sur la période évidemment, à quelle période, dans quelle période se situe l'action de ce film ? Ensuite, et c'est là où il va falloir faire attention, beh eh ne commence pas à écrire euh (<i>en s'adressant à un élève du premier rang</i>). Euh « quels sont les différents éléments ou les symboles présents sur l'affiche et dans l'extrait qui font référence à l'Allemagne nazie ? ». Alors euh, évidemment l'affiche qui vous est présentée, il y a déjà des éléments qui permettent d'y répondre, vous attendez pour l'instant on y répondra après.</p> <p>Ensuite, cet extrait c'est un discours, et donc je vous demande lors de ce discours que l'on va écouter, quels éléments (<i>ton accentué</i>) de la réalité allemande, qu'on a vu à travers le film « Le triomphe de la volonté » la dernière fois, qui sont repris et caricaturés. Est-ce que tout le monde comprend bien l'idée de la caricature ? On en a déjà parlé. Dylan ?</p>
--	--	--

Cette phase de lecture préalable au travail à réaliser permet à l'élève de s'approprier la consigne. Cette relation de l'élève à la consigne qui s'apparente à un contrat, contraint les deux partenaires. L'un à s'exprimer dans un langage rigoureux mais accessible sans ambiguïté à celui à qui elle est destinée. L'autre à la considérer dans sa globalité et dans le détail comme impérative (Basuyau et Guyon, 1994). D'une certaine façon, c'est le commencement d'une méthodologie qui se construira peu à peu au fil des années scolaires : le « que faut-il faire ? » qui seul peut introduire un « comment faire ? » (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007). L'ensemble de ces questions peut alors permettre aux élèves d'adopter une réelle démarche historique dans leurs réflexions. En effet, plus la consigne sera posée de manière claire, plus les élèves pourront mieux la comprendre.

- **Les erreurs à valoriser en classe d'histoire**

40	Professeur	<p>Bien. Donc maintenant à partir de cet euh extrait, je vous demande euh de répondre aux différentes questions qui vous sont posées. Donc vous avez vu qu'au fur et à mesure du film, il y a un certain nombre de caricatures, de clins d'œil ou de décalages par rapport en particulier au film que l'on a vu euh ensemble. Par rapport au cours évidemment car y a un certain nombre de choses notamment vers la fin qui sont tout à fait typiques.</p>
----	------------	--

A la suite de ce rappel, le professeur laisse 8 minutes 48 aux élèves pour qu'ils répondent aux questions présentes sur leur fiche activité. A la suite de ce temps, le professeur lance la correction. D'après *le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* de l'édition Bordas de 2007, il existe une importance psychologique et pédagogique des corrections. Les corrections « à chaud », c'est-à-dire aussi rapprochées que possible de l'exécution d'une tâche écrite, ont été préconisées maintes fois par les

instructions officielles accompagnant les programmes. A partir de cette base, des recommandations ont été faites également pour déculpabiliser l'enfant ou le collégien : le mot « erreur » étant substitué systématiquement au mot « faute ». Ces précautions, certes utiles, ne remplacent pas la compréhension par les éducateurs et par les élèves du mécanisme de l'erreur et du cheminement cognitif qui amène un individu à se corriger lui-même. Car il semble établi que, tant qu'il n'y a pas de prise de conscience de ce qui a été fait, par rapport à ce qui aurait dû être fait, il n'y a guère de progrès à espérer (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007). Ainsi, nous pouvons constater qu'à la suite des réponses des élèves, bonnes ou mauvaises, le professeur les prend en compte pour que la réflexion puisse avancer de manière collective. C'est le cas notamment des tours de parole numéro 45 au tour de parole numéro 57 de la seconde retranscription.

45	Professeur (à la fin du temps individuel de travail)	Allez on y va ! « A quelle période et dans quel lieu se situe précisément l'action du film ? ». On a bien précisé l'action du film. Oui ?
46	Martin	Dans les années 1930...
47	Professeur	Alors dans les années 30, d'accord.
48	Martin	Juste avant l'arrivée d'Hitler au pouvoir.
49	Professeur	Sûrement pas, puisque dans ce film il n'y a jamais personne qui parle d'Hitler. (inaudible). Alors on reprend, (<i>il note la correction au tableau</i>) on met dans les années 30. On poursuit ?
50	Martin	Euh en Allemagne.
51	Professeur	Toujours pas ! Sûrement pas !
52	Elève (<i>peu audible</i>)	En Tomanie
53	Professeur	En Tomanie absolument ! (<i>il note au tableau</i>). Et cette Tomanie, c'est un Etat qui se trouverait plutôt... ? En Europe.
54	Léa	Dans l'Est.
55	Professeur	Pas forcément mais en tout cas il y a un petit élément qui doit vous aider...
56	Léa	Bah il parle allemand.
57	Professeur	Il ne parle pas l'allemand mais il parle une langue qui effectivement sonne comme l'allemand. « Pays européen, on va dire germanophone » (<i>dicte ce qu'il écrit au tableau</i>) puisqu'on fait directement référence à un certain nombre d'éléments et on va le voir ensuite, qui peuvent nous faire penser ça. Mais pour l'instant on est bien où se situe l'action de ce film. On va voir après, c'est la deuxième question, ce qui va se passer par rapport à la réalité de la même période. C'est la deuxième question : « quels sont les éléments ou symboles présents tant sur l'affiche que dans l'extrait, qui font référence à l'Allemagne nazie ? ». On va commencer par

		l'affiche, c'est peut-être le plus simple ! (<i>note au tableau « affiche » pour l'organiser</i>). Dans l'affiche, qu'est-ce qui peut faire référence à l'Allemagne des années 30 ? Julie ?
--	--	--

Nous pouvons constater que le rejet des fausses réponses permet de faire avancer la réflexion et d'éliminer tout de suite des fausses pistes.

49	Professeur	Sûrement pas, puisque dans ce film il n'y a jamais personne qui parle d'Hitler. (inaudible). Alors on reprend, (<i>il note la correction au tableau</i>) on met dans les années 30. On poursuit ?
----	------------	---

Dans le cas d'une correction collective, le corrigé a une valeur formative générale, car il offre une structure de travail (ou des réponses) que chaque élève rapporte à son propre travail pour y prendre conscience des erreurs commises (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007).

D'ailleurs, Jean-Pierre Astolfi valorise l'erreur dans son ouvrage : « *L'erreur, un outil pour enseigner* » de 1997, lorsqu'il dit : « Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs. Partis de la faute comme un "raté" de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention. » Ce mécanisme se retrouve juste après dans l'extrait de la retranscription numéro deux. Ainsi, nous pouvons dire que l'accès à la connaissance passe par l'identification des conceptions erronées et leur remplacement par des conceptions correctes. L'erreur occupe donc une place essentielle dans le processus d'appropriation de la connaissance et son rôle, dépouillé de l'empreinte morale qui l'accompagnait trop souvent, se trouve valorisé (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 2007).

IV. Limites de la recherche

L'ensemble de ces études de cas ne permet pas d'avoir une réflexion complète concernant la consigne. En effet, il semble important de pointer les limites qui existent au sein de cette recherche.

Tout d'abord, l'ensemble de ce premier cas étudié pose des limites, notamment pour notre recherche.

Il serait intéressant d'enregistrer un autre groupe de travail mais dans un niveau différent. Pour cela, nous pourrions étudier un groupe d'élèves dans une classe de Première générale qui travaille sur le chapitre 3 : « Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi) ». Le fait de réaliser le même travail sur une classe d'un niveau différent permettrait de comparer les différentes attitudes face au problème complexe historique posé, la répartition des rôles et les causes expliquant une réinterprétation de la consigne, si elle existe.

De plus, il serait également intéressant de comparer deux groupes de travail : un groupe qui respecte la consigne et un autre qui réinterprète la consigne. Ainsi, cela nous permettrait d'essayer de comprendre quelles sont les différences entre les deux groupes malgré le fait qu'ils aient la même consigne.

Enfin, nous pourrions également envisager ce même travail au sein d'autres collèges avec d'autres classes. En effet, il serait alors intéressant de croiser les différences entre ces collégiens selon leurs habitudes de travail, leurs routines et leurs pré-acquis. Ainsi, il serait intéressant de comprendre comment les élèves peuvent réinterpréter ce même travail et d'en comprendre les causes. De plus, il serait aussi intéressant de pouvoir analyser et comparer différents élèves au sein d'un travail en groupe afin de noter les différences, notamment entre les élèves qui ont l'habitude de ce type de mise en situation et les autres.

A la suite de cette première expérience, mon intérêt pour la consigne semble alors décuplé. En effet, il me semble que la consigne apparaît de plus en plus comme un outil fondamental et non plus secondaire dans la manière de concevoir l'enseignement de l'histoire ou de la géographie. Je souhaite poursuivre alors vivement

ma réflexion lors de mon stage de deuxième année.

D'ailleurs, la seconde étude de cas pose des limites dans notre recherche. En effet, il serait intéressant d'émettre une typologie des consignes afin d'essayer de saisir tous les enjeux présents en fonction de la consigne utilisée. Ainsi, s'intéresser à la pluralité des consignes pourrait permettre d'étudier leur efficacité, leur intérêt.

De plus, il serait également intéressant de faire travailler les élèves sur la consigne. L'intérêt de cet exercice serait de faire réfléchir les élèves sur la difficulté de construire une consigne. En effet, il serait alors pertinent qu'ils se rendent compte de la difficulté d'utiliser un mot de vocabulaire adapté tant dans le sens que dans le niveau de langage utilisé. Ainsi, les élèves pourront peut-être mieux saisir les enjeux d'une consigne : la lecture de la consigne pourra alors peut-être devenir un réel enjeu, un automatisme chez eux qui s'accompagne d'une réflexion. Il faut noter que généralement la consigne devient une sorte de rituel chez eux, cependant, il semble important que cet automatisme s'accompagne d'une réflexion car la consigne est là pour les aider, les guider et les amener à réfléchir sur un savoir historique.

Ensuite, cette étude de cas pose également des limites dans le sens où à plusieurs reprises, nous pouvons constater que l'enseignant demande comme au tour de parole 29 : « c'est clair pour tout le monde ? » (Retranscription 2). Cette interrogation collective pose certaines limites. En effet, les élèves qui ne ressentent pas de difficultés vont répondre de manière positive alors que pour les élèves plus en difficultés, nous pouvons supposer qu'ils n'oseront pas dire qu'ils n'ont pas compris. Ainsi, nous pouvons nous demander s'il ne serait pas plus pertinent de reformuler la consigne par un autre élève ou par l'enseignant lui-même afin de limiter les obstacles dans la compréhension.

Enfin, il semblerait également intéressant de porter notre réflexion sur la consigne à tous les niveaux scolaires. En effet, notre étude porte notamment sur la classe de troisième mais il semblerait tout à fait possible de comparer l'usage de la consigne dans une classe du premier degré ou alors dans une classe du lycée. La consigne accompagne l'élève tout au long de sa scolarité, c'est pourquoi il semblerait important

de l'étudier et de montrer qu'il existe une certaine évolution de celle-ci, notamment dans son usage et sa compréhension.

V. Conclusions

En somme, la consigne est un outil essentiel pour l'enseignement. Malgré tout, son utilisation peut parfois se révéler maladroite causant alors des malentendus entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, nous avons pu constater que l'étude de cas met en avant ce malentendu. Face à cette incompréhension de la consigne, nous pouvons émettre différentes hypothèses.

En effet, dans un premier temps, nous pouvons percevoir cette réinterprétation de la consigne comme étant un réel besoin pour la construction des savoirs historiques. Pour cela, il faut comprendre cette réinterprétation comme étant nécessaire pour produire de l'histoire. Cela démontre alors de la part des élèves un problème dans l'acquisition des notions étudiées en classe auparavant et à l'appropriation de ces dernières. Face à cette problématique, le groupe d'élèves parvient à la surpasser en réinterprétant la consigne de façon à ce qu'elle devienne compréhensible par tous les membres du groupe.

Outre ce besoin, les élèves du groupe peuvent également chercher à réinterpréter la consigne par facilité. En effet, l'attendu demandé par l'enseignante peut apparaître comme trop complexe pour les élèves. Ainsi, la réinterprétation de la consigne apparaît alors comme la solution pour éviter un trop grand effort intellectuel de la part des élèves. La réinterprétation est alors le moyen d'éviter un problème historique trop complexe à résoudre. C'est une hypothèse qui peut être envisagée dans le sens où elle permet malgré tout la production d'un certain travail.

La consigne apparaît alors comme un enjeu dans la production et la construction d'un travail historique. Nous avons donc vu que ce groupe de travail avait choisi la réinterprétation de la consigne afin de produire le travail demandé dans la

forme, c'est-à-dire une interview.

Outre l'enjeu de la consigne, cette étude de cas met également en avant la pédagogie par îlot. En effet, depuis quelques années, la mise en îlot pour travailler apparaît comme une solution afin de permettre aux élèves d'acquérir plus d'autonomie dans un certain espace de liberté permis par l'enseignante. Cependant, nous avons vu que ce travail de groupe pouvait poser quelques difficultés comme la place de chacun dans ce groupe.

En effet, nous avons vu qu'il existe une certaine hiérarchie entre Ana, Paul et Maelle. Ainsi, il apparaît alors comme difficile pour chacun de s'exprimer, d'imposer ses idées ou alors juste même de discuter de la consigne. D'ailleurs, nous pouvons supposer que les places de chacun sont tellement affirmées que les membres n'osent remettre en cause la hiérarchie établie. Ainsi, nous pouvons également supposer qu'il y a eu une réinterprétation de la consigne à cause de cette hiérarchie établie : tous les membres du groupe sont-ils d'accord avec l'idée de base posée par Ana ? Osent-ils la remettre en cause ? Ana est-elle prête à entendre ce genre de critique ?

Toutes ces questions permettent alors de supposer que le travail en groupe peut être un moyen de produire du savoir historique mais que ce dernier peut également être freiné dans la construction à cause de la hiérarchie au sein de groupe.

De plus, il serait pertinent de se questionner sur la hiérarchie au sein d'un groupe de travail et sur la place de la réinterprétation en continuant à observer Ana, Paul et Maelle mais au sein d'autres groupes de travail où chacun pourrait à un moment donné être le leader du groupe. Ainsi, il serait intéressant de voir leur rapport à l'écrit, leur rapport aux autres et leur rapport à la production historique demandée face à un problème complexe posé par l'enseignante.

A la suite de cette première expérience, je me suis alors questionnée à nouveau sur la place et le rôle de la consigne. D'ailleurs, cette seconde expérience nous permet de faire évoluer la réflexion sur la consigne. Nous pouvons constater que la consigne représente un enjeu pour l'enseignant, notamment celui d'histoire et de géographie. Ce qui m'a surtout intéressée dans ce sujet sur les consignes scolaires, c'est qu'il paraissait incontournable à mes yeux étant donné les difficultés que j'ai pu rencontrer

dès les premiers stages. Il me semble important de donner un rôle essentiel aux consignes dans le sens où l'enseignant doit se demander à la fois ce qu'il va proposer aux élèves pour les faire progresser dans leurs apprentissages, mais également comment il va présenter la tâche que les élèves auront à effectuer.

L'ensemble de cette réflexion m'a paru important pour que la consigne ne devienne pas un obstacle à la poursuite du travail scolaire. D'ailleurs, selon Jean-Michel Zakhartchouk « Enseigner, plus que jamais, cela signifie d'abord aider les élèves à apprendre, leur permettre de s'approprier les codes de l'école, de faire au mieux ce que certains ont appelé le métier d'élèves » (Philippe Perrenoud, sociologue). Ainsi, nous pouvons comprendre que la consigne apparaît alors comme un moyen de cadrer les élèves tant dans leurs attitudes que dans leurs aptitudes cognitives.

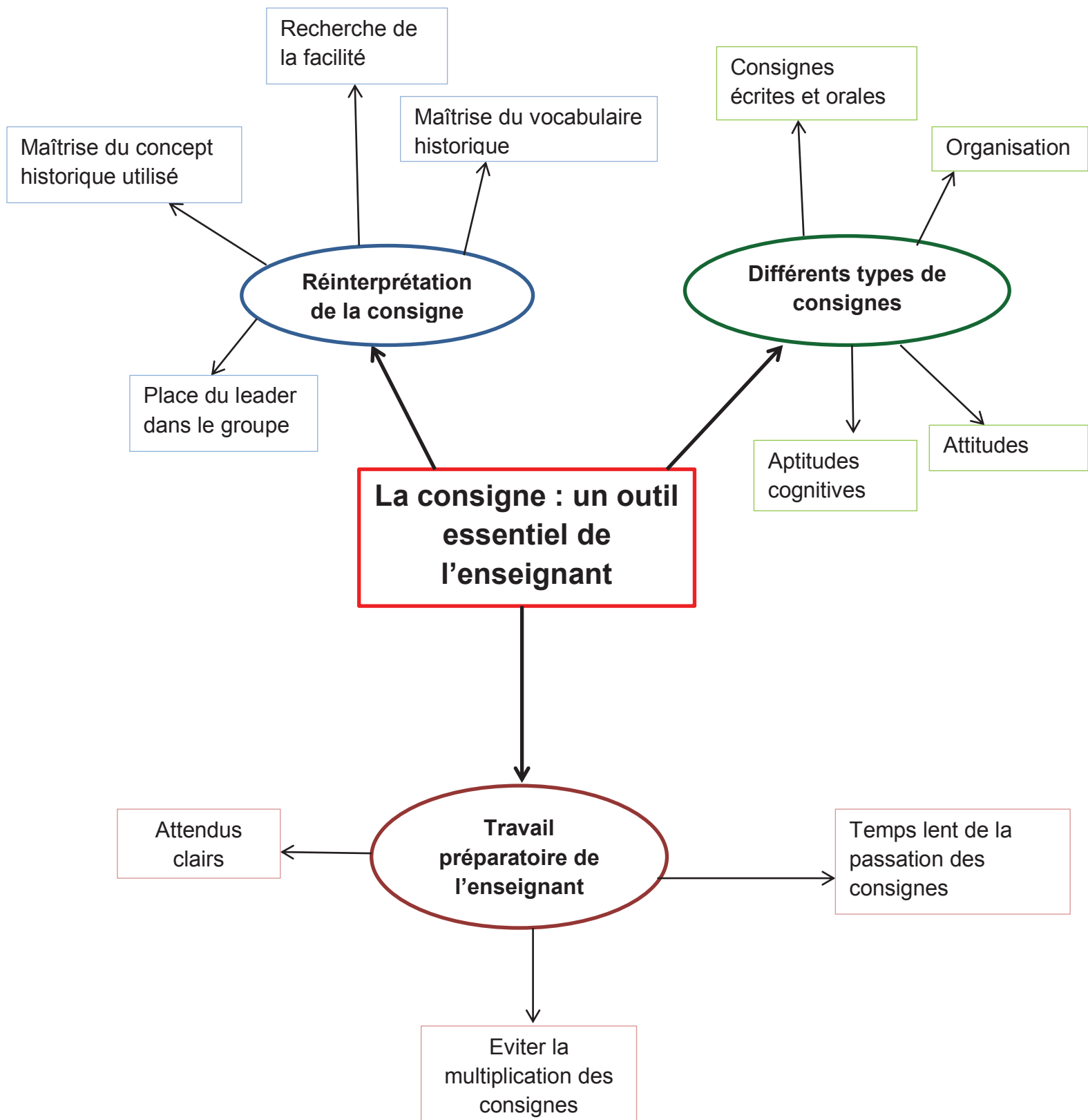
Quant à cette seconde retranscription, la consigne apparaît alors comme un élément clé dans la manière d'enseigner. En effet, nous avons pu constater que l'enseignant s'attache à décortiquer celle-ci afin que les problèmes liés au vocabulaire ne soient plus un obstacle. Ainsi, il semble essentiel pour que le groupe classe avance de faire tout ce travail de vocabulaire ensemble afin que les élèves puissent réaliser l'exercice demandé.

Nous avons pu également constater que l'enseignant choisi les moments pour donner ses consignes. En effet, le temps de la consigne constitue un enjeu pour l'enseignant. Si les élèves ne sont pas concentrés ou alors perturbés par la multiplicité des tâches demandées, alors les élèves ne pourront répondre complètement à la consigne. Ainsi, il semble essentiel pour les enseignants d'accepter de prendre du temps pour la passation des consignes. D'ailleurs, pour que les consignes apparaissent le plus claire possible aux yeux des élèves, nous pouvons supposer que cela demande une exigence à l'enseignant. En effet, nous avons pu constater que l'enseignant sait précisément ce qu'il demande aux élèves. Nous pouvons supposer que cette clarté est possible si et seulement si l'enseignant a pris du temps dans sa préparation et s'est attaché à la construction des consignes. C'est alors un enjeu essentiel auquel doit faire face l'enseignant.

Ensuite, il semble nécessaire d'être le plus transparent possible. Comme le signale Peter C. Brown, Henry L. Roediger et Mark A. McDaniel dans leur ouvrage *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives* de 2016, il faut aider les élèves à comprendre la façon dont on introduit des points épineux dans le cours et pourquoi. En effet, il faut être franc sur les frustrations et les difficultés engendrées par ce type d'apprentissage, en expliquant les raisons des difficultés rencontrées et pourquoi il est utile de persévérer.

Enfin, nous avons pu constater que la consigne écrite ou orale est un passage qui mène aux apprentissages. Comprendre ce qui est demandé de faire aide l'élève à apprendre et à construire son savoir. Quant à ce problème méthodologique posé, c'est surtout toute la question du sens du travail scolaire qui est interrogé. En effet, comprendre la consigne, c'est d'abord comprendre le vocabulaire, la syntaxe mais c'est aussi comprendre la fonction de celle-ci. Ainsi, c'est le langage qui commande l'action : la tâche figure dans la consigne. C'est donc la tâche qui met les élèves en route parce qu'ils peuvent s'en constituer une représentation préalable attractive (Cariou, 2012).

Schéma de synthèse



Discussion

L'ensemble de notre réflexion met en évidence l'importance d'utiliser plusieurs supports afin de transmettre la consigne. D'après Jean-Michel Zakhartchouk, il faut diversifier les supports de passation de consignes afin de permettre à chacun de prendre appui sur un support visuel ou auditif en fonction des différents profils d'élèves. La consigne écrite au tableau permet non seulement de laisser une trace mais aussi de construire du sens. Ce cadre permet d'accompagner l'élève dans l'accomplissement de la tâche.

Enfin, aider les élèves à mieux comprendre les consignes, c'est avant tout, en tant qu'enseignant, prendre conscience des difficultés que rencontrent nos élèves. Cela permet ensuite, de pouvoir y remédier de façon efficace en leur fournissant notamment des outils indispensables comme un lexique pour mieux comprendre le vocabulaire. De plus, c'est aussi réfléchir à ce qu'est une consigne, aux divers facteurs qui entrent en jeu entre la construction de celle-ci et la manière dont on souhaite la faire passer.

Les élèves rencontreront dans leur scolarité mais aussi plus tard dans leur vie une multitude de consignes. Il me semble alors important de leur faire comprendre qu'il y a consigne et consigne (Jean-Michel Zakhartchouk, 1997).

Bibliographie

Dictionnaires :

Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Bordas, 2007.

Ouvrages :

I. Andriot, J. Natanson, D. Natanson., *Oser le travail en groupe*, Les clefs du quotidien, Dijon, 2008.

J-P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 2001.

P. Brown, H. Roediger, M. McDaniel, *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*, Markus Haller, Genève, 2016.

D. Cariou, *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, PUR, Rennes, 2012.

J-M. Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, Amiens, 1999.

Articles :

Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1938.

Claude Basuyau, Simonne Guyon, « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés », *Revue française de pédagogie*, 1996, n°106, pp.39-46.

Bernié Jean-Paul. L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?. In: *Revue française de pédagogie*, volume 141, 2002. Vers une didactique comparée. pp. 77-88.

BROSSARD, Michel. *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*.

Nouvelle édition [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (généré le 15 avril 2019).

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, consulté le 09 avril 2019.

Janine Rogalski, « Y a-t-il un pilote dans la classe ? », *Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert*, Volume 23, n°23, pp 343-388, 2003.

Gérard Sensevy, Alain Mercier (2007b). « Agir ensemble : l'action didactique conjointe », in G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

Jean-Michel Zakhartchouk, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Recherches en didactique du français en langue maternelle*, 2000, n°22, pp.61-81

ANNEXES

Retranscription 1

Étape 1 : échange entre la prof et un élève dans la compréhension de la consigne.

1	Prof	Par exemple, un communiste c'est quelqu'un qui va être poursuivi pour ses idées politiques, son engagement politique ...
2	Élève	Madame, mais je n'ai pas compris, c'est comme la lettre d'un soldat faut qu'il parle de ce qui se passe ?
3	Prof	C'est ça, exactement.
4	Élève	Ahhhhhhhhh
5	Prof	Tu fais comme si euh, tu fais comme si euh vous étiez en train de faire une émission de radio, y en a un qui est journaliste et l'autre qui est opposant ou opposante et il raconte sa vie, ses idées, le pouvoir qui est mis en place, est-ce qu'il a subi une répression ou autre chose si vous travaillez sur le régime de Staline. D'accord ?
6	Élève	Et ça doit faire à peu près combien de lignes ?
7	Prof	Ce n'est pas de ligne parce que c'est un oral, c'est une interview d'accord ?
8	Élève	Ah on doit faire ça à l'oral ?
9	Prof	Oui.

Étape 2 : travail d'un groupe à 3 dans le cadre de cet exercice

1	Moi	Je pose ça là (enregistreur), c'est juste pour moi. Evitez de trop le toucher. Je vous remercie.
2	Ana	Ah bon ? Ahhhhh (sourire)
3	Paul	C'est enregistré !
4	Ana	(Rire) c'est enregistré en plus de ça ! Travaillons sérieusement. Elle a dit « c'est juste pour moi », je ne l'avais même pas vu.
5	Paul	Ahahah
6	Ana	Bon !
7	Paul	Ehh
8		Pas audible pendant 10 secondes
9	Ana	Donc euh nous comprenons
10	Paul	Ahahah, bon allez ...
11	Ana	Du coup t'es Hitler
12	Paul	Ouais
13	Ana	Ouais euh mais attention je ne vais pas me battre contre Hilter..
14	Paul	Ouais ahah
15	Ana	Soyons nobles ! Alors moi, c'est Ana, j'ai 14 ans ... Non, je rigole ça va !
16	Paul	Ahahhahah
17	Ana	Bon... Qu'est-ce que je pourrais commencer par te euh dire ? Pourquoi avez-vous voulu être Président ?
18	Paul	Beh il est pas Président
19	Ana	Ah oui merde !
20	Paul	Eheh
21	Ana	Euuuh pourquoi avez-vous voulu être euh, comment on appelle ça déjà ? Être, être au pouvoir ... du nazi ?

		C'est tout ce que je peux vous dire ! Je vais mettre un petit « J1 » pour dire que c'est moi. Euh je mets le petit numéro 1, j'adore. Euh donc je peux te demander pourquoi as-tu voulu, fin je vais pas te vouvoyer parce que t'es Hitler donc pourquoi as-tu voulu être au pouvoir ... Madame ? Le nazi c'est euh euh, fin Hitler il a voulu être au pouvoir du nazi ?
22	Prof	Beh il a voulu le pouvoir pour pouvoir appliquer en Allemagne la politique euh du nazi...
23	Ana	Donc ce n'est pas lui qui a créé le nazi ?
24	Prof	Le nazisme, beh, il en est quand même à l'origine même si au départ ils étaient quand même quelques-uns autour de lui à partager les mêmes idées.
25	Ana	Donc à la base ça n'existait pas ?
26	Prof	Non.
27	Paul	En fait Hitler il était antisémite
28	Prof	C'est ce que je vous ai expliqué, il l'était mais comme beaucoup d'autres personnes à l'époque.
29	Ana	(inaudible). T'es rassuré ?
30	Paul	Euuf, non.
31	Ana	Si moi je le suis. Madame ça ne peut pas le faire ! Ahah
32	Paul	Ahahah
33	Ana	Madame ?
34	Prof	Oui ?
35	Ana	Gilbert Collard il est raciste des juives mais je suis juive... Non je rigole !
36	Paul	Ahah, excellent...
37	Ana	Excellente blague !
38	Paul	Euuuh ...
39	Ana	Alors ... (elle montre qu'elle va s'exprimer à nouveau)
40	Paul	Je sens que je vais rigoler...
41	Ana	Non mais au pire je peux demander euh pourquoi avez-vous voulu arriver au pouvoir ce 30 Janvier 1933 ? Nooon mais j'sais pas moi !
42	Paul	Eheh
43	Ana	La pauvre, elle n'a vraiment pas choisi le meilleur des groupes !
44	Paul	Hum...
45	Ana	T'es nerveux ?
46	Paul	Non mais bon je suis Hitler quoi...
47	Ana	Bon du coup, là il faut qu'on le mette par écrit.
48	Paul	(Soupire)
49	Ana	Non mais au pire je peux te demander quelles étaient tes intentions euh une fois arrivé au pouvoir
50	Paul	Si tu veux
51	Ana	Pourquoi tu rigoles ?
52	Paul	Non mais ahah
53	Ana	Après du coup tu réponds ?
54	Paul	Beh oui tu poses déjà les questions. Quoi ?
55	Ana	Donc quelles étaient vos intentions une fois arrivé au pouvoir
56	Paul	Ouais
57	Ana	Quoi ?
58	Paul	Beh j'sais pas moi...
59	Ana	T'as honte ?
60	Paul	(Paul touche à l'enregistreur)

61	Ana	Ahha excellent (sarcastique) Alors toi du coup tu peux dire que euh, euh, que tu n'aimes pas les juifs !
62	Paul	Ahah euh noon, je ne vais pas dire ça
63	Ana	Beh c'était le cas hein Non mais au pire tu peux dire que ce que tu voulais c'était rétablir la paix car tu sais c'était son idée à la base
64	Paul	Ah oui oui oui il voulait oui
65	Ana	Oui tu sais « votez pour moi, je ferai régner la paix » etc. Alors que bon, il plonge l'Allemagne dans le chaos. Donc quelles étaient vos intentions à votre arrivée au pouvoir ? Euh et toi du coup « faire régner la paix ». Non faut une phrase !
66	Paul	Je suis...
67	Ana	Non je souhaite accéder au pouvoir...
68	Paul	Ah oui...
69	Ana	Je souhaite accéder au ... ouais
70	Paul	Je souhaite accéder au pouvoir euh
71	Ana	Pour faire régner la paix... et aussi parce que y avait un truc par rapport au chômage, et euh limiter...
72	Paul	Les chômeurs
73	Ana	Ouais ! Euh non, limiter le chômage. Je ne sais pas si ça se dit
74	Paul	Beh ça s'dit pas
75	Ana	Madame ?
76	Prof	Oui ?
77	Ana	Euh limiter le chômage ça s'dit ou pas ?
78	Prof	Beh... Faire baisser le chômage même !
79	Paul	D'accord
80	Prof	Ou lutter contre la crise économique
81	Ana	Ouais...
82	Paul	Donc on met quoi ?
83	Ana	Attends ! Contre la crise économique. Ok journaliste numéro 2, qui est Maelle, qu'est-ce que tu pourrais lui demander ? Tu peux dire un truc du genre euh que c'était un bon projet mais euh qu'est-ce que vous avez fait ? Euh attends, qu'est-ce que tu pourrais dire ?
84	Paul	Euh les goulags ?
85	Ana	Ça c'est Staline... Bah cherche Maelle, je te rappelle que c'est pour toi ! (hausse le ton)
86	Maelle	Beh je cherche...
87	Ana	Beh non tu regardes au fond de la classe ! Hum hum (<i>la prof prend le carnet d'un autre élève</i>) : ça c'est fait... [20 seconds se passent] Là tu vas me dire Maelle que tu cherches ?
88	Maelle	Oui beh oui. Je lis le texte.
89	Paul	Hum.
90	Ana	Et donc toi Maelle qu'est-ce que tu pourrais dire ? Oh toi aussi ne fait pas semblant ! (<i>A Paul</i>), non je rigole ! Excellleeeent !
91	Paul	Alors ...
92	Ana	Oh je sais ! Je sais tu pourrais dire un truc du genre : si vous voulez tant faire régner la paix pourquoi envoyez-vous les Juifs dans les camps de concentration ? Tu vois un truc dans le genre. Toi t'façon tu ne rigoles pas, t'es Hitler (<i>a Paul</i>).
93	Paul	Ahah ouais. Après faut trouver la réponse.

94	Ana	Ouais. Non mais ça c'est facile parce qu'on sait ce qu'il faut aux Juifs donc t'façon y a juste à expliquer. Donc si vous tenez tant à faire régner la paix pourquoi euh pourquoi envoyer les Juifs dans les camps de concentration, nan pourquoi martyriser les Juifs puis, nan tout simplement dans les camps de concentration ?
95	Paul	Tu fais la maline.
96	Ana	T'es enregistré je te rappelle !
97	Paul	Ahah arrêteuuh
98	Ana	Si vous tenez tant à faire régner la paix pourquoi envoyez-vous les Juifs dans les camps de concentration ? Dans les camps de concentration où ils se feront martyriser ou tuer ? Euh ça c'est pas trop pour faire régner la paix.
99	Maelle	C'était quoi ?
100	Ana	Quoi ? Attends je te relis. Si vous tenez tant à faire régner la paix pourquoi envenez, pourquoi envoyez-vous les Juifs dans les camps de concentration où ils seront martyriser ou tuer ? Ça te va comme question ?
101	Maelle	Oui
102	Paul	Oui, ce n'est pas moi qui va le dire.
103	Ana	Mais je m'en fiche, c'est toi qui va lui répondre. Alors, euh,
104	Paul	Alors euh vas-y. [Quelques secondes s'écoulent] Je mets euh les Juifs et les ...
105	Ana	Tu te fous de ma gueule ? Ahha
106	Paul	Ahhaha
107	Ana	T'as même pas tout écrit !
108	Paul	Beh oui mais j'écris pas tout.
109	Ana	Ok ok très bien.
110	Paul	Ca fait combien de temps ?
111	Ana	Ca fait 15 minutes !
112	Maelle	T'es obligé de crier ?
113	Paul	Grave.
114	Ana	Bon qu'est-ce que tu peux faire, qu'est-ce que tu peux dire, t'as une idée ?
115	Paul	Euh oui mais euh j'sais plus où j'ai ...
116	Ana	Bien sûr, bien sûr
117	Paul	Voilà ! Euh j'extermines les Juifs et les machins fin tout ça
118	Ana	J'extermine ?
119	Paul	Ahha, oui sur euh...
120	Ana	Non j'envoie les Juifs dans mes camps où, non car...
121	Paul	Parce que là ils mettent hum ...
122	Ana	Merci de répéter ce que l'on vient de dire
123	Paul	Ahah, le régime euh, distinguer (<i>marmonne une lecture</i>)
124	Ana	Ninananan, merci beaucoup !
125	Paul	Ahha excellent !
126	Ana	Excellent hein ! Assurer le bien-être des, ah oui ! Ok donc on peut dire euh de toute évidence la race des Juifs est une race inférieure à celle des ayennes que nous sommes.
127	Paul	Ah oui
128	Ana	Je n'sais même pas, c'est un ayenne lui ?
129	Paul	Mais nan !
130	Ana	Euh aryenne, ah ouais ayenne, ahahah excellent ! Donc ouais de toute évidence

131	Paul	De toute évidence ...
132	Ana	De toute évidence la race juive est une race inférieure à celle des ayennes, des aryens. Si je le fais, c'est pour le bien euh de l'Allemagne. C'est le bien de l'Allemagne, nous n'avons pas à être...
133	Maelle	J'sais pas moi, nous n'avons pas à être ... euh, euh
134	Ana	Euh euh, là au pire tu peux commencer à dire ce que tu vas faire aux Juifs tu vois genre euh
135	Paul	Les exterminer ou alors euh le travail forcé
136	Ana	Nan ou alors euh nan la journaliste numéro une, bah moi, je te demande euh que comptez-vous faire euh aux Juifs euh comme ça avant de parler des camps de concentration tu parles des magasins et tout tu vois ?
137	Paul	Ah euh enfermer non beh euh taguer ... Tu veux que je dise quoi ?
138	Ana	Ta gueule, laisse- moi faire ! Je rigole !
139	Paul	Euh magasins tagués, boycottés voire détruits
140	Ana	Ouais boycottés voire détruire
141	Paul	Ouais, ouais euh taguer les magasins et boycottés.
142	Ana	Ouais attends déjà je fais ma question. Euh je te demande du coup que comptez-vous faire des Juifs ? Non attends, les Juifs sont assez nombreux en Allemagne, vous ne pouvez pas ... Nan attends, qu'est-ce que je pourrais dire ? Comment comptez-vous faire taire la race juive ?
143	Moi	Vous avez choisi quoi ?
144	Ana	Hitler ! Du coup, là tu peux dire les magasins, il faut que tu parles aussi dans camps de concentration euh... Du coup tu vas dire quoi ?
145	Paul	J'ai fermé tous les magasins juifs
146	Ana	Tu comptes ?
147	Paul	Ouais je compte
148	Ana	Fait ça mieux, réfléchis un peu !
149	Paul	Ta gueule, c'est très bien. Je compte fermer tous les magasins de juifs pour euh
150	Ana	Je dois vous dire Madame que je travaille beaucoup !
151	Paul	Madame, ça veut dire quoi (<i>hésitant sur la prononciation</i>) boycotter ?
152	Ana	T'es sûr de la question ?
153	Paul	Beh j'sais pas, elle a dit ça t'a l'heure
154	Ana	Madame, ça veut dire quoi boycotter déjà ?
155	Prof	Ça veut dire que tu refuses d'aller dans un magasin, alors là ce n'est pas forcément les Allemands qui ont refusé d'aller dans les magasins juifs, c'est les nazis qui empêchaient les consommateurs allemands de pouvoir aller dans un magasin juif.
156	Paul	Eh beh, eh beh les nazis achètent les magasins nan
157	Ana	Nan attends, comment comptez-vous faire taire la race juive ? Euh tu mets nazis, attends est-ce qu'on peut dire
158	Paul	Et que les nazis euh nan
159	Ana	Nan attends, au lieu de dire nazis, pourquoi tu dis pas le nazi va, le nazi vont mais je ne sais pas si on peut dire ça
160	Paul	Le nazi va, mais faut que ça fasse combien de lignes ?
161	Ana	Je ne sais pas. T'façon faut qu'on le dise le plus possible
162	Paul	Ouais
163	Ana	Faut qu'on mette ce qu'on connaît tu vois ? Euuh
164	Paul	Alors, le, le nazi compte
165	Ana	Compte fermer tous les magasins appartenant à des marchands juifs
166	Maelle	Tous les magasins...

167	Paul	C'est quoi déjà ? J'ai perdu le fil ...
168	Maelle	Beh les nazis comptent fermer tous les magasins appartenant euh aux marchands juifs
169	Paul	Ouais
170	Ana	Non appartenant à DES marchands juifs, c'est mieux.
171	Paul	Ouais
172	Ana	Ah nan ptêtre dire d'abord boycotter et tout et après voir quand même les fermetures, attends attends attends, c'est où déjà ?
173	Paul	Beh oui parce que ils ne sont pas fermés quand
174	Ana	Ouais t'as dit fermer tous les magasins appartenant aux juifs, non, appartenant, non compte fermer, boycotter voire même détruire, ouais plutôt ça ! Compte fermer, boycotter voire même détruire tous magasins appartenant à des marchands juifs. Ils seront ensuite envoyer dans des camps de concentration où ils feront des travail forcé.
175	Paul	Ouais, mets le début de la phrase
		SONNERIE

Retranscription 2

1	Professeur	Bonjour, asseyez-vous. Bien, juste une petite précision avant de commencer parce que c'est une obligation légale, vous allez être enregistrés donc par Mademoiselle Poirier qui se trouve au fond, dans le cadre d'un mémoire de recherche pour ses études donc elle va enregistrer simplement la façon dont la séance va se dérouler. Je dois donc vous prévenir à l'avance de cet...
2	Élève	Monsieur y a un chewing-gum par terre.
3	Professeur	Pardon ?
4	Élève	Il y a un chewing-gum par terre. Je peux le ramasser ?
5	Professeur	Ah il y a un chewing-gum par terre, oui. Donc Jade nous a dit, qu'il y avait un chewing-gum par terre (rire). Je pense que pour ton mémoire ça va te permettre ...
6	Alexane (moi)	Bien sûr oui ! Tout à fait !
7	Professeur à Jade	Tu vas donc devenir célèbre ! (rire) Euh par contre je veux bien si tu as un mouchoir ... Et oui tu peux aller le mettre à la poubelle ! Merci euh Jade. Bien alors euh pour ce dernier cours donc on avait terminé la dernière fois avec euh la déclaration de guerre où on était resté au fait que le 1 ^{er} Septembre 1939, à la suite de toutes ses annexions, la France et la Grande-Bretagne euh décidaient finalement euh de déclarer la guerre à l'Allemagne avec euh une raison simple : pourquoi est-ce que euh à ce moment-là ils leurs paraît désormais nécessaire de faire cette déclaration ? Tu peux enlever tes petites mitaines car elles sont sûrement mignonnes mais bon ce n'est pas vraiment à mon goût ? Pour Juliette Juret (<i>en me regardant avec un sourire</i>) (rire). Oui vas-y je t'écoute !
8	Juliette	Parce que c'est à cause de l'attaque de la Pologne... Avec l'assassinat de...
9	Professeur	Beh oui parce qu'on le voit bien, une fois que la Pologne a été attaquée, visiblement la cible suivante ce sera la France donc euh c'est en fait dos au mur en quelque sorte, parce qu'ils n'ont pas vraiment le choix que l'Etat ... Alors dans le petit document que je vous avais donné la dernière fois, vous avez donc cette carte (<i>montre au tableau</i>) et ces deux documents que l'on a expliqué ensemble. Et euh je vous demanderai, ce sera la seule chose que je vais vous demander pendant les vacances, de répondre à la question qui était posée, que je vais remettre à l'écran. Toujours pareil dans le euh, dans le but de vous préparer pour le brevet, donc pour le lundi de la rentrée, On se voit normalement le lundi ?
10	Elèves	Oui !

11	Professeur	Donc pour le lundi de la rentrée, prenez tous votre cahier de texte.
12	Elève	Lundi 7 ?
13	Professeur	C'est ça. (<i>bruit de fond lorsque les élèves sortent leur agenda</i>). Donc allez-y vous notez simplement « rédiger le court texte (<i>pause</i>). Donc « rédiger le court texte sur les documents (<i>pause</i>), rédiger le court texte sur les documents comment l'Allemagne se prépare à la guerre » (<i>pause</i>). Donc les trois documents c'est-à-dire évidemment le texte (<i>en montrant au tableau</i>), évidemment le document tableau chiffré, et enfin la carte sur ces annexions hitlériennes (<i>pause</i>). Alors, je vous représente le sujet et toujours pareil donc le plus important dans la réussite de ce euh, de cet exercice c'est d'arriver à comprendre ce que l'on vous demande. Ici, quel est le sujet et qu'est-ce que vous y comprenez et en quoi ça peut vous aider ? Qui veut lire le sujet déjà ? Justine ?
14	Justine	« D'après les trois documents, montrer de quelle manière Hitler prépare l'Allemagne à la guerre ».
15	Professeur	Très bien ! Donc de quoi est-ce que vous n'avez pas besoin ? (<i>Instance sur la négation</i>), cette fois-ci. On va commencer par l'inverse ! Oui ?
16	Paul	Pas de connaissance.
17	Professeur	Pas de connaissance personnelle ! Pour le coup je n'ai pas besoin de connaissance personnelle même le cours lui-même est accessoire. Ici, qu'est-ce que l'on met en avant dès les premiers mots de ce sujet ?
18	Luc	« Les trois documents ».
19	Professeur	Les trois documents. Et j'ai bien dit les trois ! Ça signifie que euh vous avez nécessairement besoin de chacun de ces documents : la carte, le texte d'Hitler et le tableau chiffré. Ça veut dire que dans votre rédaction, vous devez vous poser aussi la question « est-ce que j'ai bien utilisé ces trois documents ? ». « A l'aide des trois documents, montrer de quelle manière Hitler prépare l'Allemagne à la guerre », vous avez bien compris que le sujet c'est pas « est-ce que l'Allemagne se prépare à la guerre ? », ça on considère que c'est un postulat de départ, on le sait. Maintenant c'est comment on peut le montrer, comment est-ce que l'on peut voir, à travers ces trois documents, que l'Allemagne se prépare bien à faire la guerre. Ça doit de se, ça doit vous donner normalement une façon de pouvoir préparer un plan. Alors ici, en huit lignes, fin je ne sais pas combien y a de lignes ...
20	Jean	Neuf !
21	Professeur	Merci Jean, qui donc nous a bien dit qu'il n'y avait pas huit lignes mais bien neuf lignes ! Avec ces neuf lignes ça vous permet de suivre toujours le même processus, c'est-à-dire on va commencer par quoi ? Première chose à faire ?
22	Lucie	L'introduction c'est-à-dire euh ...
23	Professeur	Une phrase introductive, on n'a que neuf lignes !
24	Lucie	... qui va nous expliquer ...

25	Professeur	Pas nous expliquer mais qui va nous
26	Lucie	Définir ?
27	Professeur	Nous dire que, beh non « que l'Allemagne se prépare à la guerre ». En fait, qu'est-ce que l'on sait déjà ?
28	Marc	Que c'est la guerre !
29	Professeur	Qu'il va y avoir une guerre ! Et donc par exemple on peut partir de la dernière phrase que l'on a écrite, c'est-à-dire que le 1 ^{er} septembre 1939, l'Allemagne entre en guerre, voilà. Ça c'est la situation. Maintenant, la question c'est on va montrer comment on en est arrivé là, comment on sait que l'Allemagne a été préparée à cela ? Là ce sont les trois documents qui nous aident. C'est clair pour tout le monde ?
30	Elèves	Oui.
31	Professeur (7min 50)	C'est la seule chose, vous avez neuf lignes à faire, pendant les vacances, je pense qu'il n'y a rien de mieux pour digérer un bon foie gras, de se mettre à son bureau pour cela (<i>rire de la classe</i>). Bien pour aujourd'hui, on va terminer avec euh, un sujet propre à la préparation de l'oral du brevet. Vous savez qu'en fin d'année, vous avez un oral à préparer sur un sujet qui est globalement assez libre. Vous pouvez le faire sur un thème que vous avez fait soit (inaudible) car c'est aussi autorisé, soit un thème que vous avez vu en art plastique, en musique etc., mais vous pouvez le faire aussi en histoire, notamment sur le lien entre histoire et image. Donc on va travailler, je vous l'avais dit sur un extrait d'un film, qui fait référence à un extrait pour le coup d'un documentaire, en tout cas d'un film de propagande qu'on a vu ensemble la dernière fois. Ce film c'est « Le dictateur ». Donc je vais vous donner d'abord le document, donc il n'est pas à coller, il est simplement à laisser dans votre euh cahier. Vous pouvez le mettre d'ailleurs avec vos fiches de révisions ça peut être avec. (<i>tape le tas de feuilles sur le bureau, un élève se propose</i>). Non non non, il ne faut pas exagérer non plus ! Tiens vas-y (<i>en demandant à un autre élève de distribuer</i>). Merci.
32	Elève	Monsieur j'en donne ? (<i>en nous désignant</i>)
33	Professeur	Euh oui !
34	Victor et moi	Merci !
35	Professeur	Alors dans un premier temps, je vais vous demander d'abord de lire pour remettre euh dans le contexte, rapidement de lire la petite fiche synopsis que je vous ai préparé, c'est-à-dire le résumé du film, avant qu'on en voit ensemble un extrait. Puis vous aurez à répondre aux questions qui vous sont posées, mais pour ça, vous lisez d'abord les questions, de savoir, pour savoir à quoi euh vous devez faire particulièrement attention euh dans le court extrait qui vous sera présenté. Je vous laisse euh deux, trois minutes pour lire ça et éventuellement répondre à des questions. Donc quatre questions, la première elle porte sur la période évidemment, à quelle période, dans quelle période se situe l'action de ce film ? Ensuite, et c'est là où il va falloir faire attention, beh eh ne

		<p>commence pas à écrire euh (<i>en s'adressant à un élève du premier rang</i>). Euh « quels sont les différents éléments ou les symboles présents sur l'affiche et dans l'extrait qui font référence à l'Allemagne nazie ? ». Alors euh, évidemment l'affiche qui vous est présentée, il y a déjà des éléments qui permettent d'y répondre, vous attendez pour l'instant on y répondra après.</p> <p>Ensuite, cet extrait c'est un discours, et donc je vous demande lors de ce discours que l'on va écouter, quels éléments (<i>ton accentué</i>) de la réalité allemande, qu'on a vu à travers le film « Le triomphe de la volonté » la dernière fois, qui sont repris et caricaturés. Est-ce que tout le monde comprend bien l'idée de la caricature ? On en a déjà parlé. Dylan ?</p>
36	Dylan	Se moquer.
37	Professeur	C'est pour se moquer mais ça va plus loin que ça. Pour caricaturer quelque chose, qu'est-ce qu'il faut ? En quoi ça diffère d'une simple moquerie ? Jade ?
38	Jade	On amplifie euh
39	Professeur	<p>Voilà c'est qu'on part d'une réalité que l'on va légèrement déformer ou légèrement amplifier pour en faire quelque chose de comique. C'est ça une caricature : on part quand même d'un élément qui existe. Et puis, dernière question, là c'est une question quand même pour réfléchir, on sait jamais ! « Qu'à chercher à faire Charlie Chaplin en faisant ce film ? ». Donc rapidement je vous laisse deux minutes pour lire le résumé et puis ensuite je vous propose cet extrait.</p> <p>C'est bon pour tout le monde ? Dans la compréhension ? De toute façon vous aurez le temps de répondre après mais pour l'instant ... Donc on va euh sur un extrait, donc on est au tout début du film après justement (<i>inaudible</i>) cette amnésie. Donc on va partir sur les éléments qui font référence à l'actualité de euh ce film et puis qui va se prolonger avec euh un discours.</p>
14 minutes 53 □ 23 minutes 13 : passage de l'extrait (8 minutes 20)		
40	Professeur	Bien. Donc maintenant à partir de cet euh extrait, je vous demande euh de répondre aux différentes questions qui vous sont posées. Donc vous avez vu qu'au fur et à mesure du film, il y a un certain nombre de caricatures, de clins d'œil ou de décalages par rapport en particulier au film que l'on a vu euh ensemble. Par rapport au cours évidemment car y a un certain nombre de choses notamment vers la fin qui sont tout à fait typiques.
23 minutes 40 □ minutes : 32 minutes 28 temps individuel pour répondre aux questions (8 minutes 48)		
41	Professeur (au bout de 5 minutes 40)	La dernière question est importante, celle où je vous demande de réfléchir, alors je sais bien que ce n'est pas facile, mais quand même. C'est de comprendre quel était le but en fait de cette réalisation de film. Ce n'est pas juste de faire rire évidemment et la nature même du film, son genre, ce qu'on appelle une co, comédie satirique, ça doit vous aider. C'est quelque chose d'extrêmement important à comprendre.

42	Professeur à un élève	Alors c'est bien mais dans quel but ? Ça c'est le moyen qu'il a utilisé, mais dans quel but ? Qu'est-ce que ça peut bien signifier ?
43	Professeur	Une satire, une caricature, on est sur la même idée ! C'est-à-dire partir d'une situation réelle et l'amplifier, la décaler, l'exagérer, pour en faire en l'occurrence ici, quelque chose de comique mais avec un but, d'où la dernière question. Il y a un but derrière tout ça. (<i>pause</i>). On vous dit d'ailleurs au départ qui est le personnage : c'est dans les premiers, les premières images. (<i>pause d'une minute</i>). Il y a plein de choses à dire, normalement vous devez être euh bloqués par, par la place.
44	Professeur (au bout de 8 minutes 10)	Deux minutes avant la fin, on fera un point sur le voyage à Paris, les chambres en particulier, puisqu'on a fait la répartition.
45	Professeur (à la fin du temps individuel de travail)	Allez on y va ! « A quelle période et dans quel lieu se situe précisément l'action du film ? ». On a bien précisé l'action du film. Oui ?
46	Martin	Dans les années 1930...
47	Professeur	Alors dans les années 30, d'accord.
48	Martin	Juste avant l'arrivée d'Hitler au pouvoir.
49	Professeur	Sûrement pas, puisque dans ce film il n'y a jamais personne qui parle d'Hitler. (inaudible). Alors on reprend, (<i>il note la correction au tableau</i>) on met dans les années 30. On poursuit ?
50	Martin	Euh en Allemagne.
51	Professeur	Toujours pas ! Sûrement pas !
52	Elève (<i>peu audible</i>)	En Tomanie
53	Professeur	En Tomanie absolument ! (<i>il note au tableau</i>). Et cette Tomanie, c'est un Etat qui se trouverait plutôt... ? En Europe.
54	Léa	Dans l'Est.
55	Professeur	Pas forcément mais en tout cas il y a un petit élément qui doit vous aider...
56	Léa	Bah il parle allemand.
57	Professeur	Il ne parle pas l'allemand mais il parle une langue qui effectivement sonne comme l'allemand. « Pays européen, on va dire germanophone » (<i>dicte ce qu'il écrit au tableau</i>) puisqu'on fait directement référence à un certain nombre d'éléments et on va le voir ensuite, qui peuvent nous faire penser ça. Mais pour l'instant on est bien où se situe l'action de ce film. On va voir après, c'est la deuxième question, ce qui va se passer par rapport à la réalité de la même période. C'est la deuxième question : « quels sont les éléments ou symboles présents tant sur l'affiche que dans l'extrait, qui font référence à l'Allemagne nazie ? ». On va commencer par l'affiche, c'est peut-être le plus simple ! (<i>note au tableau « affiche » pour l'organiser</i>).

		Dans l'affiche, qu'est-ce qui peut faire référence à l'Allemagne des années 30 ? Julie ?
58	Julie	La croix
59	Professeur	Pas la croix ...
60	Julie	La croix gammée... Euh la double croix !
61	Professeur	La double croix. On voit bien qu'on n'a pas une croix gammée ici, on a la double croix et évidemment ça fait référence à la croix gammée. (<i>note la réponse au tableau en même temps</i>). D'accord ?
62	Nassim	Il y a le drapeau nazi
63	Professeur	Alors le drapeau oui ! Bien sûr ! On retrouve la même chose : rouge et blanc. Pardon ?
64	Nassim	<i>Inaudible.</i>
65	Professeur	Oui c'est ça la forme est légèrement différente mais sinon le drapeau et ses couleurs en particuliers sont identiques. Très bien, oui ?
66	Jules	Le vêtement
67	Professeur	Alors la chemise oui plutôt ! C'est une chemise... ?
68	Julie	Marron ?
69	Nassim	Brune ?
70	Professeur	Brune merci ! La chemise brune (<i>en notant au tableau</i>) qui est celle effectivement des S.A. C'est celle qu'on a vu sur l'image de propagande qu'on avait vu ensemble. On continue !
71	Jean	Le brassard !
72	Professeur	Alors le brassard oui, on va dire que tout ça, ça va ensemble ! C'est à la fois la croix et le drapeau. Oui ?
73	Luc	Peut-être le (<i>inaudible</i>).
74	Professeur	Non ça c'est l'ombre de...
75	Luc	Non mais ... le euh... ah c'est le drapeau ? Ah...
76	Professeur	Voilà le problème est passé ! Pas en forme hein Luc aujourd'hui ! Dylan ?
77	Dylan	Moustache
78	Professeur	Bien sûr, le personnage lui-même ! La moustache effectivement, et la coupe qui est celle d'Hitler bien sûr ! (<i>Note au tableau</i>). Et de manière générale d'ailleurs, la ressemblance, parce qu'évidemment il se trouve que le personnage de Charlie Chaplin qui existait avant l'arrivée au pouvoir d'Hitler mais il y a une, forcément une ressemblance très nette entre le personnage de Charlot, principal personnage de Charlie Chaplin et euh Adolf Hitler, notamment la moustache qu'on retrouve. Euh sur l'imaage, ça doit être à peu près tout, non ?
79	Jade	Il y a le poing aussi
80	Professeur	Alors le poing oui, on va le voir plutôt dans le film où là cette fois-ci on voit très clairement ce signe. Pour l'affiche, c'est à peu près tout ce que l'on voit mais ça suffit ! En fait, ça suffit pour que les spectateurs de euh ce film même si là c'est l'affiche française et qu'il existe d'autres affiches, mais comprennent très bien de quoi on va parler : le dictateur et le personnage, la question ne se pose pas. Alors maintenant, dans le film (<i>note au tableau</i>).

		C'est plus intéressant parce que c'est peut-être plus subtil. Oui ?
81	Juliette	Le salut nazi.
82	Professeur	Alors le salut bien sûr. Lilas ?
83	Lilas	Euh les enfants.
84	Professeur	Absolument les enfants qui offrent des fleurs habillés etc... Très bien (<i>note au tableau</i>). Luc ?
85	Luc	Les statues euh avec le salut nazi.
86	Professeur	Absolument ! Voilà l'utilisation de l'art, les statues qui font toutes le salut nazi. Et d'ailleurs dans quelle avenue ? Dans quelle euh ?
87	Luc	L'avenue Hynkel. Et puis c'est le culte de la personnalité.
88	Professeur	Très bien merci, on est bien avec ce culte de la personnalité, il donne son nom à l'avenue. Tous les personnages, toutes les sculptures, le penseur de Rodin, la Vénus de Milo, sont ainsi transformées pour en faire un acte de propagande. Et évidemment ici exagérées, mais c'est bien cette utilisation de l'art. Jules ?
89	Jules	Le discours
90	Professeur	Alors quoi le discours ?
91	Jules	On peut voir que sa prestation orale...
92	Professeur	Oui orale, mais même physique. Et là on le rapproche de l'extrait que l'on avait vu la dernière fois, où on a exactement la même chose ! Ce discours il se passe où ? Celui du film ?
93	Nassim	Au Q.G
94	Professeur	Pas au Q.G. car on voit bien que c'est devant euh ... Où est-ce qu'il se trouve ?
95	Lilas	Sur une place.
96	Professeur	Sur une très grande place effectivement, avec devant lui des milliers de personnes, tous membres du même parti. Et c'est exactement ce que l'on a vu dans le film « <i>Le triomphe de la volonté</i> », où on a la même chose : un très grand discours devant euh une foule. Donc un discours (<i>note au tableau</i>), public, devant une foule. Comment est-ce que vous décririez cette foule ?
97	Dylan	Euphorique
98	Professeur	Euuuh (<i>soufflement</i>) euphorique, pas tout à fait euh ça. Ça voudrait dire qu'il y a une idée de joie. On peut pas dire que ça soit ce qui transpire le plus euh... de l'attitude. Il y a un autre terme qui sans doute pourrait être plus adapté pour cette foule. Dans les deux films hein.
99	Luc	Populaire ?
100	Professeur	Une foule populaire ? M'ouais.
101	Jade	Une foule attentive ?
102	Professeur	M'ouais. Vous vous êtes attentifs à ce que je dis, vous êtes pas euh dans la même situation.
103	Martin	Fanatique ?
104	Professeur	Fanatique bien sûr, très bien ! Devant une foule fanatique ou fanatisée (<i>note au tableau</i>). A quoi est-ce qu'on le voit ? Dans les deux cas : dans le vrai film et enfin... dans le euh documentaire et dans le film satirique. Oui ?

105	Luc	Beh ils répondent à ses gestes euh en gros dans le film quand il fait le geste « arrêtez-vous » avec le bras...
106	Professeur	Il lève le bras oui et la foule s'arrête en une seule fois ! Et elle recommence à chaque fois qu'il fait une pause. Et dans le documentaire, dans le film de Riefenstahl, on a exactement la même chose, où on voit qu'à chaque fois qu'il y a une pause, on a d'un seul coup euh l'ensemble de la foule qui se lève, qui applaudit, qui lève le bras euh. En fait, qu'a fait Charlie Chaplin ?
107	Jade	Il a représenté la réalité.
108	Professeur	Mais ?
109	Jade	En l'amplifiant !
110	Professeur	Mais en l'amplifiant et en en faisant un côté ridicule ! Ce qui était normalement une manifestation spontanée du peuple allemand devant Hitler, devient quelque chose de mécanique, organisé avec les gestes du Führer. C'est pas mal ! Alors il y a d'autres choses quand même que vous avez pas encore citées ? Comment s'appelle ce personnage ?
111	Pablo	<i>¿Esa es la respuesta a la pregunta dos?</i>
112	Professeur	Euuuh
113	Classe	Oui oui !! C'est la réponse deux !
114	Professeur	Ah quelle question c'est ! Pfiouuuu ! (<i>rire</i>) Allez, vamos ! (<i>rire</i>) Oui?
115	Nassim	Euh je voulais dire euh, on remarque euh
116	Professeur	Non non non mais comment s'appelle ce personnage ? Adenoïd Hynkel, c'est-à-dire les mêmes initiales et un phrasé identique. On a Adenoïd Hynkel (<i>note au tableau</i>), à la place de Adolf Hitler et évidemment ce n'est pas la seule chose sur les noms. Alors là il faut le comprendre euh, le connaître un peu euh un peu mieux mais tous les personnages qui sont cités, les deux personnages qui sont cités aussi ont des noms et des corpulences qui sont celles de personnages existants. On parle un moment d'un personnage, assez gros, qui s'appelle Herring, avec ses médailles partout, ça fait référence à un personnage existant qui est l'un des principaux ministres, notamment ministre de l'aviation de d'Hitler qui est le maréchal Goering. Lui aussi avec euh une corpulence à peu près identique. Et c'est effectivement l'un des proches de d'Adolf Hitler. De la même manière on a le chef de la police, donc lui aussi avec un physique assez euh proche de celui de la réalité, qui est un mélange : pour le nom il s'appelle euh Garbitsch et en anglais ça signifie en plus euh la « les déchets, la pourriture » (<i>rire</i>). Beh évidemment tous les noms sont aussi euh (<i>inaudible</i>) et euh c'est un mélange entre Heinrich et Himmler, deux personnages qui vont se charger justement de la répression sous le régime nazi, avec un physique qui est celui effectivement d'un chef de la police secrète tout à fait euh intéressant. Donc là encore en jouant sur les noms, à la fois pour les rendre ridicules, vu ce qu'ils signifient, mais en même temps très proche de la réalité, on a ainsi une personnification assez évidente de ... Donc les noms, j'ai cité ces deux-là (<i>note au tableau</i>), et puis y a pas que ça, quelle est la première chose qui nous marque dans ce film ? Dans la mise en

		scène ou euh comment est-ce que l'on sait que l'on est en Allemagne ? Oui ?
117	Dylan	Les habits qui portent
118		Alors ça on les a vu, tu as raison, on retrouve bien la chemise brune etc. Non je vous l'ai dit toute à l'heure un petit peu, c'est la langue ! Cette langue, alors ce n'est pas de l'allemand, du tout hein, je vous rassure ! Simplement c'est une consonance, tous les mots sont ainsi modifiés, pour qu'on puisse comprendre que l'on est en train de parler euh une langue allemande, tout en étant compréhensible puisqu'en réalité, il va mélanger plusieurs langues : le français, euh l'anglais
119	Elève	Ah bon ??
120	Professeur	Oui y a du français à un moment. De manière à ce que tout le monde comprenne bien que l'on est en Allemagne, le phrasé en plus du discours euh avec l'allemand qui est une langue euh très chantante (<i>rire</i>). Mais à chaque fois avec la possibilité de jouer sur les mots, de jouer avec les sonorités. Et en particulier, alors c'est un peu plus compliqué, je ne suis pas sûr que vous l'ayez vu : de quoi est-ce qu'il parle dans son discours ? Deux choses ? J'accélère un peu parce qu'on n'a pas beaucoup de temps (<i>en regardant sa montre</i>). Dans son discours, Charlie Chaplin ici, à un moment il parle de deux choses. Il y a un traducteur qui est là, lui aussi est assez euh étonnant. Mais on voit bien dans le phrasé même de quoi parle Hitler. Oui ?
121	Martin	Il dit que la démocratie c'est nulle.
122	Professeur	Alors déjà il critique tout ce qui attrait aux libertés etc. A chaque fois il utilise le même terme « <i>Stonk</i> ». Ça fait référence aussi à un mot anglais, non ? « Sentir mauvais », c'est ? « <i>Stink</i> » très bien ! Donc quelque chose qui pue pour être clair ! (<i>rire</i>) Et donc on voit bien à quel point on retrouve euh ce sens-là, même si c'est modifié par l'interprète. Et puis après il parle, et c'est le plus important pour Hitler : il va parler des races. A un moment il parle des (<i>inaudible</i>) donc ça doit vous aider normalement pour certains : il parle des jeunes filles de la race arienne qui font des enfants, qui grandissent et qui vont finir par faire l'armée des soldats. Et puis ensuite il parle d'une autre race.
123	Elèves	Les juifs
124	Professeur	Les juifs, « <i>juden</i> », là pour le coup il prend bien le nom euh allemand. Avec cette fois-ci un phrasé où l'on comprend bien qu'évidemment il ne leur en veut pas que du bien. Et le traducteur à la fin il dit qu'il dit simplement quelques mots sur les juifs. (<i>rire</i>). Mais on comprend bien ! Donc voilà là aussi c'est cette réalité qui est légèrement décalée, d'où les, la, euh c'est la troisième question pardon : c'est l'idée que les discours sur la théorie raciale, les discours sur la dictature, la liberté publique, le discours aussi sur la paix dans le monde. Pour le reste du monde il n'a qu'un désir profond de paix. Mais en même temps il parle de la Russie, il parle de l'Angleterre, il parle de la France, toujours avec un poing assez euh menaçant. A chaque fois évidemment le but c'est bien de

		montrer, cette volonté agressive de la part de l'Allemagne : on le voit bien à la fois dans le discours et qu'on voit surtout dans la réalité, c'est-à-dire les annexions. Il prend les intonations du véritable Hitler, il décale légèrement, c'est-à-dire que ses intonations, elles laissent entendre que finalement c'est quelques mots gentils sur la paix dans le monde. Donc il reprend, alors c'est ce qu'a dit Nassim toute à l'heure, il va reprendre dans son discours à la fois le phrasé d'Hitler, la gestuelle d'Hitler. Donc le phrasé (<i>il note au tableau</i>), c'est-à-dire la façon de parler, la gestuelle, c'est la troisième question ! La langue évidemment, la langue allemande. Pour la caricaturer, c'est-à-dire légèrement, je reprends simplement rapidement, le phrasé, la gestuelle, la langue, qui sont bien repris, si on compare les deux discours, on a exactement la même chose, simplement dans un cas c'est la réalité avec un discours très fort, dans l'autre cas on en fait quelque chose, on va dire de euh euh pas vraiment d'amusant parce que l'idée de la satire c'est pas amuser. Donc c'est euh plutôt euh moquer effectivement au sens où on essaie de euh montrer le ridicule de quelque chose, c'est ça la satire. On montre le ridicule mais en même temps surtout, pour un sujet pour le coup, extrêmement grave. D'où la dernière question qui vous était posée : « qu'a cherché à faire Hitler, ah euh, Charlie Chaplin, pardon, dans ce film ? » Film réalisé et publié en 1940 donc avant la déclaration de guerre. Oui ?
125	Dylan	Il a cherché à dénoncer, à informer.
126	Professeur	Dénoncer, informer, c'est pas mal ! A qui est-ce qu'il s'adresse ?
127	Martin	Beh aux Américains, au monde entier !
128	Professeur	Oui à l'opinion publique ! Oui ?
129	Jade	Mais c'est après la déclaration de guerre ?
130	Professeur	Non non c'est la date à laquelle ce film a été diffusé mais il a été réalisé au cours de l'année 1939. Vous n'oubliez pas la déclaration de guerre c'est Septembre 1939. Donc il cherche à alerter en fait (<i>note au tableau</i>) l'opinion publique mondiale, en dénonçant la situation en Allemagne. Donc il cherche à alerter l'opinion publique mondiale, en demandant, euh pardon en dénonçant la situation en Allemagne. Après du plus grand nombre, le cinéma, il n'y avait pas de télévision hein, on est dans les années 30, les images sont celles des films. Il est quelqu'un déjà d'extrêmement célèbre, à la fois en Angleterre mais aussi euh en Amérique. Donc il sait que forcément ça va avoir du poids. Et d'ailleurs à votre avis, qu'est-ce qui va montrer qu'effectivement ce film-là pouvait avoir du poids ? Pouvait avoir une influence ? Qu'est-ce qu'il va se passer avec ce film ? Oui ?
131	Luc	Il va être censuré.
132	Professeur	Il va être censuré, alors le mot « censuré » n'est pas tout à fait exacte. Il va pouvoir sortir mais il va sortir ce film, c'est un film américain mais ...
133	Jade	Il va être interdit en Allemagne.
134	Professeur	Mais pas seulement en Allemagne, dans la plupart des pays européens, il sort en 1940. En 1940, l'Europe est en guerre, elle va

		d'ailleurs être rapidement soumise à l'Allemagne hitlérienne et évidemment ce film-là ne sera pas vu dans la plupart des pays européens. Par contre, il sera vu aux Etats-Unis, mais même là, au départ il sera critiqué. Il sera critiqué, on accusera Chaplin de montrer euh une image comment dire, défavorable de l'Allemagne, de vouloir faire de la propagande. En fait, qu'a cherché à faire Chaplin à travers ce, cette alerte par le cinéma ?
135	Jean	Surtout pour alerter sur le sort des juifs.
136	Professeur	Alors oui, c'était sûrement en partie pour alerter sur le sort des juifs et la suite montrera qu'il avait raison. Mais surtout ? (<i>sonnerie</i>). Par rapport à l'autre film, l'autre film comment est-ce qu'on avait pu euh euh comment dire, le définir ? Le film euh « <i>Le triomphe de la volonté</i> » ?
137	Jean	Un film de propagande
138	Professeur	Un film de propagande, très bien ! Comment est-ce qu'on pourrait appeler ce type de film de Charlie Chaplin ?
139	Lilas	Une caricature ?
140	Professeur	Oui mais surtout ? Anti-propagande ou en tout cas de contre-propagande. On utilise là aussi les arts, en l'occurrence le cinéma, mais cette fois-ci en contre-propagande. Alors je vous souhaite de bonnes vacances, donc les chambres sont celles que vous avez données.

RESUMES

FRANÇAIS :

Mots-clés : consigne, réinterprétation de la consigne, construction des consignes.

Mon objet de recherche porte sur l'utilisation de la consigne en classe et plus spécifiquement sur la consigne en classe d'histoire au collège. Ce mémoire de recherche propose donc d'analyser la consigne en tant que telle.

Tout d'abord, il semble pertinent d'analyser la consigne à travers la réinterprétation des élèves. D'ailleurs, questionner cette réinterprétation permet de pouvoir améliorer la construction des consignes pour un enseignant. Ensuite, ce travail de recherche permet également de mettre en avant les différents types de consignes. Ces derniers permettent alors à l'enseignant de faire la différence entre une consigne d'ordre cognitive ou organisationnelle. Enfin, ce travail de recherche met également en avant le travail préparatoire de l'enseignant qui semble indispensable. En effet, plus la consigne semble claire pour l'enseignant, plus la consigne a de chance d'être comprise par les apprenants.

En somme, la consigne n'est pas qu'un simple appui dans la réflexion des élèves mais apparaît réellement comme un réel outil qui permet la construction de savoirs historiques.

ANGLAIS :

Key words: instruction, reinterpretation of instruction, construction of instruction.

The point of my thesis deals with the use of class instructions and more specifically with instructions in an history class at secondary school. This research thesis suggests how class instructions can be analyzed. First of all, it seems relevant to analyze an instruction through pupils's interpretation. Besides, questioning this interpretation makes it possible for a teacher to improve his instructions. Then this research work also makes it possible to analyse different types of instructions. This classification allows teachers to make a difference between cognitive and organizational instructions. Finally, this research work also shows how important and essential a teacher's preparatory work is. Indeed, the clearer the instruction is for the teacher, the more lively it will be understood by learners.

In conclusion, instructions aren't only helping pupils to think but they're also helping tools in historical knowledge building.