



HAL
open science

Les consignes dans une étude de documents en géographie : perception, difficultés et intervention du professeur

Christelle Servant

► To cite this version:

Christelle Servant. Les consignes dans une étude de documents en géographie : perception, difficultés et intervention du professeur. Education. 2021. dumas-03373722

HAL Id: dumas-03373722

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03373722>

Submitted on 11 Oct 2021

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.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Les consignes dans une étude de documents en géographie

Perception, difficultés et intervention du professeur

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

soutenu par

Christelle SERVANT

le 16/06/2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directeur de mémoire

Audrey Weinling, membre de la commission

Remerciements

Les remerciements, bien qu'étape incontournable dans un tel projet de recherche, sont surtout l'occasion de souligner le rôle majeur tenu par certaines personnes m'ayant permis de réaliser et mener à bien ce mémoire et plus généralement, ces deux années de master.

Ainsi, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Lucie Gomes, pour sa patience et sa compréhension lors de cette dernière année de Master bien chargée en pression et en responsabilités. Je tiens également à souligner la qualité de ses conseils et sa bienveillance en tant que formatrice à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education.

Je remercie chaleureusement ma tutrice, Mme Audrey Weinling professeure d'histoire-géographie- EMC au collège Jean Monnet à Angers, qui m'a accompagnée durant cette première année en tant qu'enseignante. Ses précieux conseils, sa bienveillance et son soutien ont su me rassurer et guider mes réflexions et ma pratique enseignante.

Dans la même optique, je tiens à remercier les élèves des classes de 6^eB, 5^eB et 5^eC du collège Jean Monnet de la promotion 2020-2021 dont j'ai eu la responsabilité pour les cours d'histoire-géographie et EMC. Le travail, la curiosité, l'ambiance dégagés par ces derniers durant toute cette année scolaire ont conforté ma vocation.

Je souhaite également remercier mes collègues et amis qui ont été contraints de me supporter durant les périodes de stress mais qui furent également là pour partager les moments de joie. Mme Chloé Antier, Mr Landry Bonnin, Mr Pierre Gendry. Leurs réflexions et discussions m'ont permis d'approfondir mes réflexions sur ma pratique.

Je dois également souligner et remercier Mme Bernadette Servant qui m'a fait partager sa passion du métier d'enseignante et dont les yeux attentifs ont su épurer ce mémoire des fautes d'orthographe.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 4
1. Cadre théorique du travail de recherche	p.6
1.1. La didactique de la géographie	p.6
1.1.1. Qu'est-ce que la didactique de la géographie	p.6
1.1.2. L'étude de documents en géographie	p.7
1.2. Les consignes scolaires	p. 8
1.2.1. Qu'est-ce qu'une consigne ?	p.8
1.2.2. Une typologie des consignes	p.10
1.2.3. Une diversité de formes	p.11
1.2.4. Quel enjeu pour le professeur	p.11
1.2.5. Quel enjeu pour l'élève	p.13
1.2.6. Travailler la consigne dans le cadre scolaire	p.15
1.3. Erreurs et difficultés face aux consignes	p. 16
1.3.1. Qu'est-ce qu'une erreur en géographie ?	p.16
1.3.2. Une typologie des erreurs	p.16
1.3.3. La peur de l'erreur	p.17
1.4. L'intervention du professeur	p. 18
2. Méthodologie de la recherche	p. 19
2.1. Mise en œuvre des séances	p. 19
2.1.1. Les enjeux de cet enseignement	p.19
2.1.2. Le dispositif de la séance	p.21
2.2. Les objectifs de cette séance	p. 28
2.2.1. Les objectifs didactiques et de savoirs	p.28
2.2.1. Les compétences en jeu	p.29

2.3. Les limites du dispositif de recherche	p. 30
3. Analyse des données	p. 31
3.1. Perception et conception des consignes	p. 31
3.2. L'élève face aux consignes : méthodes et stratégies	p. 33
3.2.1. Lecture et compréhension des tâches à réaliser	p. 33
3.2.2. Les outils mobilisés pour réaliser l'exercice	p. 35
3.2.3. Aborder les consignes de façon stratégique	p. 39
3.3. La difficulté et l'erreur	p. 41
3.3.1. L'erreur : à qui la faute ?	p. 41
3.3.2. Saisir l'intérêt de la consigne	p. 45
3.3.3. Les erreurs causées par les représentations des élèves	p. 46
3.3.4. La peur de l'erreur	p. 48
3.4. L'intervention du professeur	p. 49
3.4.1. Nature des interventions	p. 49
3.4.2. Guider la réflexion des élèves	p. 51
3.4.3. Les limites de ces interventions	p. 56
3.5. Résultats perceptibles	p. 58
Conclusion	p. 62
Bibliographie	p. 64
Annexes	p.66
Quatrième de couverture	p.82

Introduction

« - Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?

- C'est la consigne, répondit l'allumeur.
- Qu'est-ce que la consigne ?
- C'est d'éteindre mon réverbère.

Et il le ralluma.

- Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?
- C'est la consigne, répondit l'allumeur.
- Je ne comprends pas, dit le petit prince.
- Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur. La consigne c'est la consigne. »

Le Petit Prince, Saint – Exupéry

Au cours de mes recherches sur le sujet des consignes dans le cadre scolaire, j'ai trouvé mentionné à de nombreuses reprises cet extrait, tiré de l'œuvre bien connue de Saint Exupéry. C'est en le relisant que cela m'a frappée. La conception de la consigne y est dépeinte comme un ordre que celui qui l'exécute n'intellectualise et ne questionne pas. Or, cette vision, je me suis aperçue l'avoir partagée pendant longtemps, en tant qu'élève dans un premier temps, mais aussi en tant que professeur. Ce regard sous-entend que celui qui exécute doit se plier à la démarche imposée et doit s'en remettre à celui qui l'exige et qui est le seul à en connaître les aboutissants et les tenants. Les consignes ne m'ont alors jamais posé problème dans le cadre de ma scolarité où, il faut le souligner, elles sont omniprésentes. Considérant qu'elles étaient partie prenante de mon rôle en tant qu'élève, je ne les ai jamais remises en question, même lorsqu'elles représentaient des obstacles. L'enseignant les ayant pensées et formulées afin qu'elles s'intègrent précisément dans son cours, les difficultés ne pouvaient relever que de ma compréhension. Cependant, ce postulat a rapidement été mis à mal par la réalité que j'ai pu rencontrer sur le terrain lorsque j'ai laissé de côté mon rôle d'élève pour incarner celui de professeur.

Rapidement, j'ai été confrontée à l'obligation de rédiger des consignes pour encadrer mes activités. Or, la tâche n'a pas été aisée et j'ai réalisé que leur rédaction ne relevait en rien, et à mon grand regret, d'un talent inné qui s'acquerrait comme par enchantement dès lors que l'enseignant

fraîchement nommé tiendrait une craie en sa main. Ainsi, j'ai pris en compte la difficulté posée par la rédaction et les questionnements qu'elle induit, tels que le vocabulaire à utiliser, les verbes consignes implicites ou l'enjeu final de l'exercice attendu. Outre cela, j'ai également pris connaissance et j'ai dû m'adapter aux difficultés rencontrées par les élèves. Une consigne qui me semblait claire et précise à sa rédaction pouvait alors poser question à plusieurs élèves, ne comprenant pas clairement ce qui était attendu d'eux et l'enjeu incarné.

Devant la complexité de ce sujet, sentiment d'ailleurs partagé par mes collègues découvrant également le métier, j'ai trouvé intéressant de m'interroger sur ce questionnement à l'occasion de ce projet de recherche. Je me suis alors demandé de quelle manière les élèves percevaient et se confrontaient aux consignes dans une étude de documents en géographie. Mes premières hypothèses étaient de considérer que les élèves avaient parfois une lecture et une compréhension insuffisantes voire problématiques des consignes qui pouvaient leur être fournies. Cela étant préjudiciable dans la réalisation de la tâche imposée. Je me suis alors questionnée sur l'utilisation et la maîtrise d'outils et de mécanismes leur permettant d'interpréter plus facilement le langage et les codes des consignes. De la même manière, j'ai débuté cette réflexion en partant de l'hypothèse que l'accessibilité de la consigne dépendait de sa simplification auprès des apprenants.

A partir de ces hypothèses de départ, je me suis alors interrogée sur la perception des consignes par les élèves, mais également les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer ainsi que l'intervention des enseignants pour les décoder et guider leur réflexion dans le cadre d'une étude de documents en géographie. Pour mener à bien ce questionnement, un premier temps est dédié à l'étude de didacticiens ayant consacré leurs travaux à ce sujet. Puis, dans un second temps, une présentation du contexte et de la méthodologie suivie pour mener à bien cette recherche. Enfin, une analyse des données recueillies me permettant de confirmer ou mettre à mal mes hypothèses et postulats de départ.

1. Cadre théorique du travail de recherche

1.1 *La didactique de la géographie*

1.1.1 Qu'est-ce que la didactique de la géographie ?

Avant même d'envisager questionner un sujet tel que les consignes scolaires en géographie, il est nécessaire de s'interroger sur les fondements mêmes de la didactique de cette discipline. Il nous faut tout d'abord souligner à regret la forte dissymétrie existante quant à la quantité de travaux concernant la didactique de l'histoire par rapport à ceux effectués en géographie. Parmi eux, il nous faut traiter de l'importance indéniable des travaux de Jean François Thémines. Ainsi, dans *La didactique de la géographie*, ce dernier retrace habilement l'orientation et l'évolution de la discipline, depuis la « crise de la géographie » entre les années 1980 et 1990, en brossant un tableau complet des travaux majeurs depuis cette période. Pour lui, l'objectif principal de la didactique de la géographie est de permettre la transmission et l'appropriation des façons de penser le monde à travers les aménagements et transformations opérées par les sociétés humaines. Il met également en exergue les liens entre la discipline scientifique et la discipline scolaire qui, bien qu'étroitement liées, ne sont pas similaires. C'est ainsi que P.Clerc pose la définition suivante de la géographie scolaire comme une culture générale sur le monde, régulée par les programmes, les manuels, les examens officiels et les pratiques des enseignants. A la discipline scientifique, la géographie scolaire emprunte cependant les outils d'analyse, les axes de recherche et préoccupations ainsi que des références solides pour décrire les savoirs enseignés. De ces emprunts, naissent ainsi modèles et concepts réinvestis dans la discipline scolaire. J.F Thémines pose les notions d'espace et de territoire au cœur de la géographie scolaire et il convient à la didactique le rôle de faire émerger chez les élèves les enjeux et outils pour repérer et penser la complexité du monde social. Il distingue ainsi l'espace terrestre défini comme la surface de la Terre, condition même de l'existence des êtres humains, aménagée et transformée par ces derniers. Face à cela, l'espace géographique est une construction intellectuelle spécifique à la discipline où concepts et démarches sont utilisés pour rendre compte de la production sociale de l'espace terrestre.

1.1.2 L'étude de documents en géographie

Poser ces bases sur la conception de la géographie scolaire est une étape nécessaire pour saisir l'enjeu des outils et démarches mis en place au cœur de la discipline et auprès des élèves. Parmi eux, l'étude de documents en est un sur lequel nous allons porter plus particulièrement notre attention. Si le sujet est largement étudié concernant la discipline historique, les ressources portant sur la géographie se font plus rares. Ainsi, l'article de D. Margairaz *L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie*, bien que voulant aborder les deux disciplines est représentatif de cette dissymétrie. L'autrice questionne ainsi la pertinence des supports informatifs tels que les textes, schémas ou encore photographies dans les apprentissages. J.F Thémines ajoute que la discipline géographique se caractérise par une multi-modalité des documents et rappelle la distinction de trois niveaux d'appréhension d'un document souvent confondus (Nonnon,2012) : le document comme support, comme trace d'une activité et d'une attribution de sens et comme discours. Ces supports, plus que de simples illustrations des propos tenus par l'enseignant, permettent de mettre l'élève en contact avec les faits énoncés et de s'en construire une représentation. Le document fonctionne alors comme un « substitut du réel » (Margairaz) et permet alors de rendre concret l'enseignement et les savoirs. C Grataloup parle également « d'espace-document » pour désigner cette construction de l'espace géographique à partir de l'espace terrestre perçu et représenté.

Cette notion de représentation par les élèves est centrale et notamment soulignée par J.F Thémines qui rappelle que les situations d'enseignements-apprentissages engagent chez les élèves des connaissances et théories personnelles ainsi que des expériences qui s'associent aux savoirs scolaires et que l'enseignant doit prendre en compte. Il parle ainsi de « processus d'objectivation » pour désigner le traitement par les élèves d'informations nombreuses et hétérogènes en les formulant par des termes concrets et compréhensibles. Cela leur permet d'appréhender les savoirs en jeu. Il définit également le processus d'ancrage qui permet de saisir et conceptualiser les actions des sociétés sur l'espace en fonction des structures déjà construites. Cependant, il souligne que cela peut aussi être un frein pour les élèves.

De fait, l'étude de documents se distingue comme un outil conduisant à la représentation des notions de la discipline, bien que celle-ci soit elle-même orientée par un point de vue particulier.

L'étude de documents en géographie est notamment mobilisée dans le cadre des études de cas. Cet outil, privilégié dans la géographie scolaire, permet la généralisation d'une étude fine et spécifique à un espace plus vaste afin de mettre en exergue une notion ou un processus défini. L'utilisation de documents en classe de géographie, outre les processus de représentation et de généralisation, participe à l'activité de connaissance. Cette dernière, selon la définition posée par Piaget et enrichie par de nombreux auteurs tels que J.Mathieu ou J.F Vezin, loin d'être une juxtaposition de données, est une activité constructive propre à chaque individu relevant à la fois du décodage, de l'interprétation, de la sélection et de la mise en relation implicite ou explicite d'informations. De fait, l'étude de documents se prête particulièrement à cette activité d'abstraction consistant à la sélection de certains éléments au détriment des autres.

Cependant, la pertinence de l'étude de documents en géographie ne se dessine que lorsqu'elle s'insère au sein d'un enseignement porté et pensé par le professeur. En effet, c'est ce que D.Margairaz, aborde dans son article en soulignant l'importance du statut du document dans la relation entre le professeur et l'élève. L'étude de documents s'inscrit dans la construction d'un apprentissage pensé par l'enseignant qui utilise le support informatif dans le but de faire aboutir les élèves à un savoir défini. De fait, la clé permettant d'acheminer les apprenants vers ce savoir quand ces derniers se retrouvent face au document n'est autre que la consigne. C'est en effet cette dernière qui permet de guider et d'ajuster les attitudes cognitives de l'élève dans la réalisation de la tâche à accomplir.

1.2 Les consignes scolaires

1.2.1 Qu'est-ce qu'une consigne ?

Avant même de questionner ce sujet d'étude, il convient d'en poser une définition. A l'origine, cette dernière désigne une instruction donnée à quelqu'un qui l'exécute sans en connaître les aboutissants et les tenants. Dans le cadre scolaire, son sens évolue et P. Clanché souligne dans le dossier

« Consignes » de la revue *Résonances* de 1997, qu'il ne faut cependant pas confondre ordre et consigne scolaire. En effet si l'ordre est exécuté, la consigne, elle, est appliquée ce qui sous-entend un traitement cognitif menant à une série d'actions. De fait, la consigne est définie par J.M Zakhartchouk comme toutes informations, textes ou discours qui visent à déclencher une action chez un élève. Elle conserve cependant un lien avec sa définition originelle, puisque l'on retient l'idée qu'un acteur (l'enseignant dans le cadre scolaire) impose une action à un second acteur (ici les élèves).

Également désignée par F.Garnier sous l'appellation de « textes d'instructions » ou de « texte injonctifs », ces derniers semblent largement utilisés au sein du cadre scolaire. La consigne n'est qu'un genre parmi d'autres, parmi ceux des textes procéduraux dont le but est d'assister et guider la réalisation d'une tâche complexe. G. Manno les désigne également comme des écrits du « dire de faire », à l'image d'un mode d'emploi. De même, *Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action*, J.M Adam relève des régularités compositionnelles dans les consignes qui permettent de les distinguer des autres textes prescrivant une action. A cela, C. Schnedecker ajoute une ambivalence typologique de la consigne où la dimension injonctive est complétée par des données informationnelles. Elles disposent ainsi d'une partie informative que les élèves doivent isoler et trier pour détecter les informations susceptibles de leur permettre de répondre à la tâche imposée.

De plus, la consigne se distingue des autres discours injonctifs par son omniprésence à l'école tant et si bien que J.M Zakarthouck en fait le « moyen privilégié de communication entre l'enseignant et l'élève ». L'auteur rappelle également la place majeure qu'occupe la lecture et la compréhension des consignes¹ au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, cela s'inscrit dans le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » où les élèves sont invités à « se constituer des outils de travail personnel et de mettre en place des stratégies pour comprendre et apprendre ». La réaffirmation de la place des consignes par ce socle commun en 2016 souligne l'aboutissement d'une valorisation autour de ce sujet entamée depuis les années

¹ J.M Zakhartchouk, « Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du socle commun »

1980. En effet, les consignes, bien qu'au cœur de la pratique scolaire depuis longtemps, ne font l'objet de travaux de didacticiens qu'assez tardivement sous l'impulsion, entre-autre, de J.M Zakhartchouk. Elles deviennent alors un champ d'études transversal. A partir de cette période, la consigne au-delà d'une question « technique » autour de sa formulation, est étudiée pour son rôle dans le processus même de l'apprentissage. Ces questionnements rencontrent le vif intérêt des professionnels de l'éducation comme en témoignent les divers dossiers leur étant consacrés au sein des revues spécialisées.

Ainsi, dans le cadre scolaire, les consignes sont partout et passent presque inaperçues tant elles sont nombreuses au sein d'une seule heure de cours : « Asseyez-vous », « Prenez vos cahiers » ou encore « Ouvrez vos manuels ». C'est ainsi qu'en l'espace des premières minutes d'un cours, un flot de consignes s'est déjà déversé jusqu'aux élèves. Il convient alors de poser une distinction entre les différents types de consignes

1.2.2 Une typologie des consignes

Les consignes ne répondent pas toutes à un même enjeu. De fait certains didacticiens se sont tentés à en proposer une typologie. Dans *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*, J.M Zakhartchouk distingue dans un premier temps les consignes ayant un but organisationnel entraînant une action immédiate. Ce sont ces dernières qui sont mobilisées, par exemple, lorsque l'enseignant demande à sa classe d'ouvrir son manuel ou de coller les feuilles distribuées. Dans un second temps, l'auteur définit les consignes ayant un but cognitif. Ces dernières ont alors pour fonction de déclencher chez les élèves une activité de réflexion les conduisant à un apprentissage. Ce sont sur ces consignes ayant pour but de déclencher une activité cognitive que nous allons centrer notre étude puisque ce sont elles qui constituent un champ d'études pour la didactique de la géographie.

Au sein de ces dernières, il propose également d'en différencier trois types. Les premières sont les consignes destinées à permettre aux élèves d'entrer dans la tâche imposée qu'il propose de nommer les consignes « formatives » ou « facilitatrices ». Puis celles permettant le contrôle des connaissances, notamment utilisées dans le cadre des évaluations. Enfin, les consignes

diagnostiques visant à poser un état des lieux initial des savoirs d'un élève.

1.2.3 Une diversité de formes

Ces consignes, omniprésentes dans le cadre scolaire, ont des fonctions différentes mais se retrouvent également sous des formes diverses. Ainsi, elles peuvent revêtir une forme impérative en exprimant explicitement un ordre, ou bien interrogative et s'exprimer sous forme d'une question. Quand elles se présentent dans ce dernier cas, J.M Zakhartchouk les dénomme les « fausses questions » puisque que celui qui les pose (l'enseignant) en connaît déjà la réponse. Il souligne que cela est propre aux consignes dans le domaine scolaire qui revêtent très régulièrement ce format-ci et s'observe peu dans d'autres domaines.

De même, les consignes sont exposées aux élèves par différents moyens. Certaines sont alors écrites et distribuées aux élèves, notamment celles qui guident une activité plus ou moins complexe. D'autres sont données à l'oral. Ce canal est notamment privilégié pour les consignes à but organisationnel ou pour apporter des précisions aux tâches imposées. Une particularité des consignes orales est qu'elles sont enrichies par la gestuelle, l'intonation mais également le rythme que peut leur donner le locuteur. Elles ont également un caractère éphémère car quand la consigne est donnée à l'oral les élèves doivent s'en souvenir à défaut de faire répéter le professeur, à l'inverse d'une consigne écrite. De fait, elles nécessitent quelques précautions afin d'être saisies par les élèves. Ainsi une consigne orale peut se perdre rapidement, voire devenir nuisible si les élèves sont déjà occupés. J.M Zakhartchouk pointe également les dérives pouvant être induites par les consignes orales que les enseignants ont tendance à multiplier en l'espace d'un cours. En effet, cela a pour conséquence de surcharger les injonctions qui ne sont alors plus écoutées ou saisies par les auditeurs.

1.2.4 Quel enjeu pour le professeur : la recherche de la « consigne parfaite »

Omniprésentes dans le quotidien des professeurs, les consignes sont au cœur de la pratique enseignante et soulèvent des questionnements et une volonté d'approfondissement, comme le souligne le succès des formations consacrées à ce sujet. Pour le professeur, la consigne se dessine comme un

intermédiaire entre les élèves et les savoirs qu'il cherche à leur faire acquérir. Ainsi, la formulation de ces dernières est un véritable enjeu pour arriver à ce but. Cela peut expliquer le temps passé à leur construction, mais aussi déconstruction, avant d'aboutir au résultat attendu. L'enseignant, ne peut alors être sûr et juger de sa consigne que lorsque les élèves y sont confrontés, au moment où il peut les observer réaliser la tâche attendue. Ainsi, la capacité à formuler de « bonnes consignes » est largement recherchée. Il convient cependant de définir ce que l'on entend par « bonne » et « mauvaise » consigne. A cette interrogation, J.M Zakhartchouk propose quelques éléments de réponse. Dans ces travaux, l'auteur rompt avec le mythe de la « consigne parfaite » auquel les enseignants cherchent parfois à tendre. En effet, loin d'une recette universelle utilisable en toutes situations, les consignes doivent, selon lui, être adaptées à la finalité et à l'enjeu pédagogique de l'enseignement visé. Elles doivent alors prendre en compte des paramètres divers tels que les savoirs préalablement intégrés par les élèves. C'est ainsi qu'une « bonne consigne » doit permettre de guider efficacement l'activité intellectuelle des élèves et se distinguerait d'une « mauvaise », où les tâches imposées ne viseraient qu'à occuper les élèves sans que n'intervienne un enjeu d'apprentissage.

Dans ces travaux, J.M Zakhatchouk interroge également la finalité de la consigne. Cette dernière doit-elle chercher le résultat ou la dynamique d'apprentissage en sollicitant la « zone proximale de développement » (Vygotski) de l'élève ? Ainsi, il met en garde les enseignants qui, en cherchant à améliorer les consignes et à les rendre plus accessibles, perdent de vue le véritable enjeu derrière celles-ci. Il souligne également que certains enseignants, voulant « simplifier » leurs consignes dans le but de les rendre plus accessible, participent à l'inverse à les complexifier ou à les vider de leur sens.

De même, J.M Zakhartchouk exprime l'idée qu'une consigne, pour être éducative, doit dessiner une forme de relation entre l'enseignant et l'élève. En effet, cette dernière est assimilée à un contrat tacite passé entre les deux acteurs où la contrainte que représente la consigne suggère et promet une connaissance, certes difficilement accessible, mais pas hors de portée. Cela est notamment désigné par J.P Bronckart et A.R Machado comme le « contrat de félicité ». A

partir de cette idée, plusieurs postulats implicites sont posés par l'auteur et soulignés également dans les travaux de C. Basuyau et S.Guyon. Le premier est la faisabilité par l'élève de la tâche qui lui est imposée. Le second est une précision des conditions de réalisation adaptées à l'exigence de son niveau. Le dernier est l'idée, déjà évoquée précédemment, que cet exercice s'insère dans un apprentissage. De ce « contrat tacite » intégré par les élèves découle le bon fonctionnement de l'enseignement où ces derniers réalisent des actions considérées comme nécessaires pour répondre à leur rôle d'élève. Cela s'inscrit dans ce que P. Perrenaud nomme le « métier d'élève ». De même, C. Basuyau et F.Audigier parlent de « contrat didactique » qui se définit par la réunion de l'enseignant et des élèves autour d'un projet commun avec des comportements attendus de chacun des protagonistes. Ce contrat disciplinaire représente une base, quasiment inconsciente de la relation entre le professeur et ses élèves. Or, quand ces postulats implicites ne sont pas perçus ou compris par les apprenants, ces derniers peuvent exprimer un refus et une opposition face à la tâche imposée.

La consigne est, pour l'enseignant, un enjeu de taille afin de mettre en route les élèves vers le chemin de la connaissance. Nous l'avons vu, elle découle de la volonté de ce dernier de répondre à un enjeu d'apprentissage qu'il est le seul acteur à maîtriser. La consigne cherche alors à correspondre à des attentes et des contraintes précises qui nécessitent pour l'enseignant d'avoir une analyse globale de la situation. De ce fait, la relation entre professeur et élève, médiatisée par l'intermédiaire de la consigne, est dissymétrique. Un des acteurs maîtrise le savoir en jeu et guide le second à l'assimiler à son tour. Si cette relation est fondamentalement inégalitaire au début de l'activité, la rupture tend à se résorber quand la tâche a été accomplie. Les deux acteurs ayant alors une position plus rapprochée dans le projet du partage du savoir.

1.2.5 Quel enjeu pour l'élève : la formation de « stratèges »

Si la consigne est un enjeu de taille dans la construction de son enseignement pour le professeur, elle l'est aussi pour l'élève qui s'y confronte. Outre la réalisation de cette tâche imposée perçue comme obligatoire et nécessaire pour répondre à son « rôle d'élève », ce dernier acquiert également des mécanismes tout au long de sa scolarité. En effet, cela s'inscrit parmi

les « méthodes et outils pour apprendre » à maîtriser à la fin des cycles scolaires que met en exergue le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ainsi, J.M Zakhartchouk insiste sur la nécessité de former des élèves capables de lire et comprendre des consignes en se saisissant de mécanismes appris tout au long de leur scolarité et d'en faire ainsi des « élèves stratèges ».

En effet, devant la consigne et dans l'objectif de réaliser la tâche attendue, l'élève doit passer par plusieurs étapes, plus ou moins rapides, en fonction de son niveau de classe et de la complexité de ce qui lui est demandé. La première étape consiste en une première lecture où, en plus de saisir le sens général de la tâche imposée, il doit aussi chercher à déterminer les « verbes consignes » qui donnent des indications sur les actions à réaliser. L'élève doit ainsi décortiquer, comprendre et intérioriser la consigne afin de déterminer les démarches et les opérations intellectuelles à mettre en œuvre. J.M Zartchouk définit ainsi une temporalité des consignes. Ces dernières relèvent à la fois du temps passé puisqu'elles renvoient aux savoirs intégrés dans une leçon préalable, à des acquis, des habitudes et des ressemblances à des situations antérieures. Mais, la consigne relève à la fois du temps présent puisque l'élève doit analyser les mots clés pour la saisir. Enfin, elle relève du temps futur puisque ce dernier doit chercher à se projeter et anticiper les attentes et la forme finale qu'il doit donner à son travail.

En ce sens, l'enjeu autour des consignes valorisé dans le socle commun de connaissances, compétences et de culture est de permettre aux élèves de maîtriser ces mécanismes pour leur permettre une bonne lecture et compréhension des consignes. Le but étant qu'au fil de sa scolarité, l'élève acquiert des automatismes lui permettant de devenir autonome face au « langage de l'école », qu'il doit apprendre à décoder et à maîtriser. A terme, l'objectif est pour lui d'acquérir des comportements stratégiques dans différents domaines tels que la reconnaissance de questions récurrentes, la comparaison et la sélection d'informations ou encore le rapport aux données antérieures. Y.Lecocq dans le dossier « Attention aux consignes ! » publié dans *Cahiers Pédagogiques*, souligne ainsi le paradoxe que représente la consigne qui impose des tâches précises, avec un guidage plus ou moins fort, et qui pourtant se veut, à terme, vecteur

d'autonomie pour l'élève. Les didacticiens questionnant ce sujet distinguent ainsi les objectifs à court terme des consignes qui consistent à l'exécution et la réussite d'une tâche imposée et le but à long terme qui vise une autonomisation des élèves.

1.2.6 Travailler la consigne dans le cadre scolaire

Mettre en exergue les enjeux que représentent les consignes, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève, souligne l'importance des travaux didactiques à ce sujet et sa place au cœur des enseignements, quelle qu'en soit la discipline. Ainsi, J.M Zakhartchouk développe dans nombre de ses travaux l'importance d'exercer les élèves à la lecture et la compréhension des consignes tout au long de la scolarité. Selon lui, cet apprentissage doit s'éloigner de la forme adoptée par certains enseignants qui consiste à dédier au cours de l'année un seul exercice pour appréhender et décoder une consigne et ne plus y revenir par la suite. Cette vision tend à considérer que les erreurs effectuées par la suite par les élèves sont de leur ressort et ne dépendent plus du professeur. En effet, le didacticien préconise, à l'inverse, de distiller cet apprentissage au sein de l'enseignement en prenant le temps de s'arrêter sur certains points quand une tâche s'y prête. Par exemple, profiter d'un exercice où il est demandé de justifier pour marquer la nuance entre les verbes consignes « justifier » et « expliquer »².

Les auteurs s'étant interrogés sur le sujet soulignent également l'importance de la reformulation pour l'appréhension des consignes. En effet, cet exercice permet d'évaluer le niveau de compréhension de l'élève sur la tâche qui lui est imposée. De même, pour J.M Zakartchouk, il est important de construire avec l'élève un « dialogue pédagogique » autour de la manière de procéder ou des outils et mécanismes qu'il a mis en place afin de répondre au mieux à la tâche imposée. Ces questionnements, tels que « comment as-tu fait pour arriver à ce résultat ? », loin d'un « pourquoi as-tu fais ça ? » paralysant permet d'induire un dialogue pour guider l'apprentissage. A l'inverse de ces « fausses questions » dont nous avons traitées précédemment, il s'agit ici d'un « vrai dialogue » puisque l'enseignant en posant la question n'en connaît pas la réponse. Définit par P. Vermersch comme un « dialogue d'explicitation », il permet ainsi d'amener l'élève

² J.M ZAKHARTCHOUK, (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 111-112, 179-188

à visualiser ce qui est attendu par un retrait du professeur. Il convient alors de ne pas induire les réponses de l'élève mais de suivre son cheminement tout en veillant à ce qu'il ne dévie pas de la bonne voie. Si cela arrive, l'enseignant peut proposer des conseils qui s'adaptent au rythme de l'échange et de réflexion de l'apprenant. Les sociologues parlent ainsi d'entretien semi-directif. Ce dialogue s'inscrit ainsi dans la dynamique d'apprentissage des mécanismes de compréhension des consignes mais permet également de limiter voire corriger les erreurs des élèves.

1.3 Erreurs et difficultés face aux consignes

1.3.1 Qu'est-ce qu'une erreur en géographie ?

Avant d'interroger les erreurs rencontrées par les élèves face aux consignes, il convient d'en poser une définition plus générale. L'erreur est le fait de se tromper, de tenir pour vrai ce qui est faux et inversement³. Dans le cadre scolaire, l'erreur commise par l'élève peut aussi correspondre à un résultat final qui diffère de celui attendu par l'enseignant dans le cadre d'un exercice imposé. G. Hugonie exprime que l'erreur est une réponse reposant sur une démarche logique élaborée par l'élève qui diverge et entre en contradiction avec l'attendu de l'enseignant dans un processus de compréhension du réel. Dans le cadre de la discipline géographique, il souligne que les principaux types d'erreurs sont liés à des manquements autour de connaissances de localisation ou de vocabulaire, mais également des difficultés dans la description des situations ou dans la mise en relation entre interprétations et comparaisons des faits.

1.3.2 Une typologie des erreurs

Dans *Enseigner avec les erreurs des élèves*, J.M Zakhartchouk réfléchit sur les causes possibles d'une erreur dans le cadre du triangle didactique composé du professeur, de l'élève et des savoirs en jeu. Selon lui, l'erreur peut venir de la relation professeur-savoirs où ce dernier a mal évalué la difficulté du travail demandé ou a manqué de clarté dans la conception de ses consignes. Cela peut également venir de la relation professeur-élèves où la peur de l'erreur et le stress

³ [ERREUR : Définition de ERREUR \(cnrtl.fr\)](http://cnrtl.fr)

induits par la possibilité de l'échec inhibent les capacités des apprenants. Enfin, cela peut également venir de la relation élèves-savoirs où ces derniers ne se saisissent pas des bons outils et conçoivent de façon erronée le savoir en jeu. De fait, l'erreur de l'élève dans un exercice demandé par son enseignant vient rompre le contrat implicite de félicité dont nous avons traité précédemment.

J.P Astolfi propose dans *L'erreur un outil pour enseigner*, une typologie des erreurs. Parmi celles-ci, il fait émerger celles issues de la compréhension des consignes. L'auteur souligne ainsi la véritable rupture qui peut exister entre la consigne pensée, construite et perçue par l'enseignant lors de son élaboration face à sa réception par l'apprenant. Ainsi, une tâche qui semble claire pour le professeur peut apparaître plus ou moins floue pour les élèves car ce dernier, en la construisant, a une vision globale des apprentissages en jeu. L'erreur peut ainsi être induite par une ou plusieurs difficultés rencontrées par l'élève dans la lecture et la compréhension des consignes. L'auteur souligne également l'énergie et le temps perdu par les apprenants à essayer de comprendre ce qui est attendu d'eux. J.M Zakhartchouk se propose d'approfondir cette typologie et distingue parmi les erreurs dues aux consignes, celles issues d'une mauvaise compréhension ou conception de l'attendu, celles liées aux opérations et aux démarches intellectuelles impliquées, mais également celles induites par une surcharge cognitive ou à une complexité de la formulation.

G. Hugonie, distingue également trois types d'erreurs propres à la discipline géographique. Les premières sont factuelles, touchant généralement aux repères spatiaux. Elles sont les plus facilement corrigibles et relèvent du domaine de la faute. Les secondes sont d'ordre de l'observation et de l'analyse, quand les élèves ne distinguent pas les informations essentielles à sélectionner. Pour l'apprenant son erreur a, pour lui, du sens et il convient au professeur d'explicitier les démarches et les procédures d'analyse. Enfin, le dernier type d'erreur touche à la mise en relation et la comparaison des informations sélectionnées.

1.3.3 La peur de l'erreur

Selon une enquête PISA, en France 75% des élèves affirment avoir « peur de se tromper ». Il semble donc que la peur de l'erreur imprègne notre système éducatif. Ce constat est déploré par J.M Zakhartchouk et J.P Astolfi qui

proposent une lecture et une conception très différente de l'erreur. En effet, cette dernière est pour ces didacticiens une alliée dans l'acquisition des savoirs des élèves. Selon eux, c'est le propre même de l'apprentissage que de se confronter à quelque chose que l'on ne sait pas faire. Or, pour espérer savoir le faire il faut ainsi prendre le risque de se tromper. L'erreur est alors perçue comme un enjeu pédagogique à étudier pour faire progresser et s'adapter aux différents élèves. Ils prônent ainsi un idéal de bienveillance pour éviter la peur paralysante de l'échec.

1.4 L'intervention du professeur

Face aux erreurs commises par les élèves, l'enseignant intervient puisque son objectif est de garantir aux apprenants de pouvoir accéder aux savoirs en jeu. Cette intervention s'inscrit dans ce que Nicole Tutiaux-Guillon définit comme la boucle didactique. Cette notion caractérise la succession entre le questionnement de l'enseignant, une réponse brève de l'élève, une évaluation de cette dernière par le professeur et une reformulation et des compléments apportés. Ces différentes actions forment ainsi une boucle et, selon l'auteurice, constituent le déroulement traditionnel de l'enseignement de la discipline. Cette boucle didactique s'exprime notamment quand le professeur pose ce qu'elle nomme les « situations problèmes ». Il s'agit ainsi d'une tâche menant à un blocage pour les élèves afin de faire naître une volonté de savoir qui amène à terme à une appropriation des enjeux scientifiques. Dans la même optique, le concept d'étayage développé par Bruner peut être mobilisé. Il consiste en des actions multiples de l'adulte pour soutenir le savoir et savoir-faire de l'apprenant. Ainsi que le processus de tutelle qui définit les moyens par lesquels l'adulte vient en aide, dans une tâche spécifique, à un individu moins spécialiste que lui.

Concernant les difficultés rencontrées face aux consignes, la question qui se pose aux enseignants est de pouvoir déterminer quand et de quelle manière intervenir. En effet, la confrontation aux erreurs et aux difficultés fait, pour plusieurs didacticiens cités précédemment, partie prenante de l'apprentissage. Le professeur doit ainsi veiller à se mettre en retrait quand cela est nécessaire. Les élèves peuvent également solliciter l'enseignant stipulant une incompréhension des consignes. Pour O. Maulini dans le dossier « Attention aux consignes » des *Cahiers Pédagogiques*, cela peut conduire à une interaction où le

professeur monopolise la parole. Ainsi, J.Y Rochex, se référant aux travaux de l'équipe ESCOL, stipule que les élèves les plus efficaces face à la compréhension des consignes sont ceux qui ne vont pas directement demander aux professeurs de l'aide mais vont chercher dans un premier temps à relire et à décoder les consignes.

Dans la même optique, J.M Zakhartchouck met en garde contre « l'effet Topaze » défini par G. Brousseau comme phénomène où sous les contraintes du contrat didactique, le professeur, dans certaines circonstances, vident la situation d'apprentissage de son contenu cognitif. De même J.P Astolfi parle de la « pédagogie du sourcil » pour désigner l'évolution du comportement, notamment des réponses, des élèves en fonction de l'expression du professeur. Ainsi, les réponses apportées ne découlent plus d'une réelle activité intellectuelle. Ceci s'observe notamment dans les consignes ou conseils donnés par l'enseignant à l'oral aux élèves quand ces derniers adaptent leurs réponses face à ce qu'ils considèrent être attendu.

2. Méthodologie de la recherche

Afin de mener une étude sur les consignes au sein d'une analyse de documents en géographie je me suis appuyée sur deux séances de cours enregistrées. Ces dernières ont donné lieu à la rédaction de trois transcriptions dont l'étude approfondie m'a permis de vérifier et questionner mes hypothèses de recherche. Dans l'optique de positionner les paroles et réflexions des élèves au cœur de mon travail, mon choix s'est porté sur l'organisation en groupe du travail des apprenants.

2.1 Mise en œuvre des séances

2.1.1 Les enjeux de cet enseignement

Pour mener à bien l'étude ayant motivé ce travail de recherche, mon questionnement s'est appuyé sur trois transcriptions. Ces dernières ont été réalisées auprès d'élèves de sixième issus de deux classes de deux établissements différents. L'une, nommée T3 dans ce travail de recherche, a été menée au cours de l'année scolaire 2019-2020 où les données ont été recueillies

dans le cadre de mon stage d'observation de M1. Les deux dernières, nommées T1 et T2, ont été réalisées au cours de l'année scolaire 2020-2021 dans une classe où je suis en responsabilité pour les disciplines historiques et géographiques. Ainsi T1 et T2 sont des données recueillies auprès de deux groupes d'élèves d'une même classe. Les deux séances enregistrées, ayant donné lieu à ces trois transcriptions, prennent place dans le programme de sixième en fin de cycle 3. Elles s'insèrent dans le programme de géographie dans le cadre du thème intitulé « Habiter une métropole » dans la séquence « Les métropoles et leurs habitants ».

Ce thème et chapitre sont les premiers abordés par les élèves dans leur année de sixième en géographie. Le programme du cycle 3 met la notion d'habiter au cœur de la discipline. L'enjeu est alors de permettre aux élèves de s'approprier les méthodes de l'enseignement en géographie tout en saisissant les façons dont les sociétés organisent et aménagent leurs espaces. L'entrée par la notion d'habiter, véritable fil rouge du programme de sixième, souligne l'importance d'étudier des cas concrets avec des territoires et lieux qu'ils pratiquent, conçoivent et se représentent.

Dans le cadre de l'enseignement de ce thème, il est attendu que les élèves abordent la notion de métropolisation, approfondie en classe de 4^e, afin de saisir les caractéristiques majeures définissant une métropole. Il s'agit également de l'étudier par le prisme de « l'habiter » qui interrogent les différents usages de l'espace par les individus.

Par la même occasion, le BO insiste sur la mise en place de deux études de cas portées sur deux métropoles au niveau de développement différent. Ainsi, l'une doit être sélectionnée par l'enseignant dans un pays développé et la seconde dans un pays en développement. L'enjeu est ainsi de permettre aux élèves de relever les caractéristiques communes des métropoles mais également les différences entre elles en menant une étude comparée.

Classe de sixième	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
Thème 1 - Habiter une métropole	
<ul style="list-style-type: none"> - Les métropoles et leurs habitants. - La ville de demain. 	<p>La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4^{ème}.</p> <p>Pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement.</p> <p>Il s'agit de caractériser ce qu'est une métropole, en insistant sur ses fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur la variété des espaces qui la composent et les flux qui la parcourent. Elle est marquée par la diversité de ses habitants : résidents, migrants pendulaires, touristes, usagers occasionnels la pratiquent différemment et contribuent à la façonner. Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement ?</p> <p>Les élèves sont ensuite invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville du futur : comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son</p>
	<p>approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire.</p>

2.1.2 Le dispositif des séances

Ces trois transcriptions sont issues de deux cours distincts menés par deux enseignants différents. Il convient donc d'en présenter pour chacune le cadre et le contexte précis du déroulement de chaque séance.

2.1.2.1 Les transcriptions T1 et T2

Dans le cadre de T1 et T2, la séance enregistrée prend place à l'occasion de la conclusion du chapitre. Ce dernier a été réalisé au mois de novembre 2020 et fait l'objet de sept séances de cours. A cette occasion, les élèves se sont questionnés sur la signification « d'habiter une métropole ». Pour cela, l'introduction du chapitre a permis de souligner l'extension de l'urbanisation à l'échelle du monde. Puis, une première partie a été consacrée à poser la

définition du terme « habiter » pour que les élèves saisissent la complexité de cette notion, centrale tout au long de cette année scolaire. Le terme de « métropole » a notamment été explicité par une étude de deux photographies permettant de sélectionner et comparer les caractéristiques communes de deux métropoles. Puis un second temps a été consacré à une étude de cas sur la métropole de Londres à partir de documents divers. Les élèves étaient alors divisés en groupes et s'intéressaient chacun à une branche de la notion d'habiter telle que « se loger dans la métropole de Londres » ou « avoir des activités ». Une étude de cas similaire a été réalisée sur la métropole de Mumbai et a permis de poser une comparaison, comme indiqué par le programme officiel. A la fin de ces deux études de cas, les élèves ont présenté à l'oral devant le reste de la classe leur travail. Un schéma en guise de trace écrite complété au fur et à mesure des passages a été réalisé et distribué aux élèves. Enfin, la conclusion du chapitre a été l'occasion de proposer une ouverture sur le sujet. Cette activité prend donc place après avoir observé ce que signifiait habiter une métropole en se questionnant sur les différents « types d'habiter » qui varient en fonction des acteurs et de leurs usages de l'espace.

Il me semblait alors intéressant de rebondir sur les savoirs nouvellement acquis par les élèves pour se demander si le fait « d'habiter » la métropole pouvait varier en fonction du genre des habitants. Cette ouverture du chapitre s'est déroulée sur 30 minutes, correction comprise. Durant les vingt premières minutes de la séance qui ont précédé la mise en place de cette activité, nous avons rappelé les grands éléments du chapitre. Ce fut également l'occasion de relire et compléter la trace écrite réalisée la veille et de distribuer la fiche d'objectifs pour aider les élèves dans leurs révisions aux vues de l'évaluation.

Dans le but de conclure ce chapitre, les élèves avait à disposition un texte et une série de questions. Le texte a été réalisé à partir de travaux de géographes inscrivant leur sujet de recherche au sein des *gender studies*.

Habite-t-on la ville de la même façon ?
Une différence entre garçon et fille existe-t-elle ?

Une enquête menée dans la métropole de Bordeaux, où 5000 personnes ont été questionnées, observe une différence dans l'usage de la ville entre les filles et les garçons. Il apparaît que les filles et les femmes ressentent une plus grande insécurité que les hommes. Elles expliquent ainsi subir des regards insistants, des sifflements, des commentaires non désirés sur leur apparence, des contacts physiques non désirés (par exemple dans les transports en commun) des insultes ou encore des menaces.

Les jeunes filles entre 15 et 25 ans en seraient les victimes principales. Ce sentiment d'insécurité, qui a trop longtemps été considéré comme normal, impacte leurs usages de la ville : choix de la voiture personnelle plutôt que des transports en commun, évitements de certains quartiers, choix vestimentaires en fonction des sorties...

D'après A. Alessandrin et J. Dagorn, « Sexisme(s) urbain(s) jeunes filles et adolescentes à l'épreuve de la ville », *Enfances, Familles, Générations*, 2018^e
Y. Raibaud, « la ville par et pour les hommes », *Friture Mag*, 2014.

A partir de ce document textuel, les élèves devaient répondre à une série de questions. Les premières visant à relever et sélectionner des informations présentes dans le document afin de s'assurer de sa compréhension. La dernière était une question de rédaction permettant de synthétiser et résumer les éléments observés afin de répondre à la question suivante : « Selon vous et à l'aide de ce document, habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsque l'on est un homme et lorsque l'on est une femme ? **Pourquoi** ».

1. D'après le document, soulignez en vert les menaces qui peuvent avoir lieu dans la ville
2. Qui sont les plus touchés ?
.....
3. Selon vous dans quels espaces de la ville ces menaces peuvent-elles avoir lieu ?
.....
4. Soulignez en rouge les stratégies adoptées pour éviter ces menaces.
5. Répondez à la question suivante : Selon vous et à l'aide de ce document, habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsque l'on est un homme et lorsque l'on est une femme ? **Pourquoi**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.1.2.2 La transcription T3

Dans le cadre de T3, la séance enregistrée prend place au début de la séquence réalisée avec une classe de sixième durant l'année scolaire 2019-2020. Le professeur en responsabilité pour les disciplines observées a dédié 7 heures à ce chapitre, évaluation comprise. Le questionnement servant de fil rouge au long de cette étude était le suivant : « Comment vit-on dans les métropoles ? » et « Vit-on de la même manière dans une métropole d'un pays riche et dans une métropole d'un pays pauvre ? ». Afin de répondre à cette problématique le professeur a proposé dans une première partie d'étudier et de comparer deux métropoles : New York et Lagos. Enfin dans une seconde partie, d'observer l'urbanisation dans le monde.

La séance enregistrée prend donc place dans ce premier temps, lors de l'étude de cas sur la métropole de New York. Pour réaliser ce travail, l'enseignant a prévu une tâche complexe à laquelle il réserve trois heures. Les élèves doivent ainsi, par groupes de deux, réaliser un article sur la métropole désignée. Les consignes données sont les suivantes :

Consigne : Vous êtes journaliste reporter pour le magazine de géographie « Terre et voyages ». Pour le prochain numéro, vous décidez de partir à New York pour écrire un article sur cette métropole. Dans un premier temps, vous voulez montrer comment s'organise cette métropole. Puis, dans un second temps, vous souhaitez décrire les différentes manières d'habiter New York. Pour cette mission, vous choisissez de partir avec un autre collègue journaliste afin de vous partager les recherches.

Pour guider les élèves dans la réalisation de cette activité, l'enseignant propose un « Coup de pouce » en orientant l'organisation du travail demandé. Ainsi, il dirige la réflexion vers des thématiques précises en leur demandant dans un premier temps de répondre à des questions. A chaque question, sont précisés les documents permettant d'y répondre. Puis, dans un second temps, il invite les élèves à compléter un tableau permettant de caractériser la ville étudiée.

Enfin dans un dernier temps, d'utiliser les informations sélectionnées afin de rédiger l'article attendu.

Coup de pouce :

- 1) Pour rédiger la première partie de votre article, utilisez les documents p. 202-203 et le vocabulaire proposé. Aidez-vous également des questions ci-dessous :
- Dans quel pays est située New York? Au bord de quel océan ? (carte de localisation)
 - Combien y a-t-il d'habitants en 2012 ? (doc 2)
 - Quelles sont les deux parties qui constituent l'agglomération de New York ? (doc 3)
 - Quels sont les cinq quartiers de la ville de New York ? (doc 3)
 - Que trouve-t-on dans le quartier de Manhattan ? Décrivez-le. (docs 1, 3 et 4)

2) Pour rédiger la deuxième partie de votre article, complétez le tableau ci-dessous en vous aidant des documents p. 204-205 et du vocabulaire proposé.

	Habiter Manhattan : le centre-ville	Habiter le Bronx : un ghetto	Habiter le New Jersey : une banlieue
Type dominant de population (doc 1)			
Niveau de richesse : <i>élevé</i> ou <i>moyen à faible</i> (doc 2)			
Forme d'habitat : <i>maisons individuelles, gratte-ciel, immeubles parfois dégradés</i> (doc 3 et 5 + doc 1 p. 202)			
Modes de déplacements pour se rendre au travail (doc 4 et 6)			

Nous pouvons observer que l'enseignant fournit aux élèves des indications précises sur les documents à mobiliser pour réaliser l'exercice. Dans la même optique, il place sur la feuille d'activité plusieurs mots de vocabulaire dont les élèves pourraient avoir besoin.

Vocabulaire

- Une agglomération : une ville et ses banlieues
- Une banlieue : un espace habité qui entoure une ville et qui en dépend.
- Un quartier d'affaire : un quartier constitué de grandes tours (gratte-ciel) où se concentrent des bureaux, des banques, des commerces et des grands hôtels. Aux États-Unis, il s'appelle CBD (Central Business District).
- Une banlieue pavillonnaire : un quartier d'habitations constituées de maisons individuelles avec jardins.
- Un ghetto : en Amérique, le quartier d'une ville où se concentrent les populations pauvres et de même origine ethnique (populations noires, latino-américaines, ...).

L'enregistrement étudié prend plus précisément place au sein de la deuxième heure sur les trois initialement prévues permettant d'aboutir à la rédaction de l'article. Le groupe d'élèves observé est ainsi en train de compléter le tableau relevant de la seconde partie du coup de pouce. Ils s'attellent à cette tâche durant l'heure sur laquelle s'étend la séance et ne l'ont pas terminée avant que la sonnerie ne mette un terme au cours de géographie.

2.1.3 Construction des groupes de travail et contexte d'enregistrement

Les transcriptions T1 et T2 ont été réalisées dans une classe de sixième du collège Jean Monnet à Angers. Ce dernier accueille un peu moins de 700 élèves issus de milieux sociaux variés. La classe où prend place cette analyse est composée de 24 élèves aux niveaux hétérogènes mais avec tout de même une prédominance d'apprenants qui apprécient et se retrouvent dans le cadre scolaire. Les élèves y sont en grande majorité très réactifs et participent vivement, que ce soit pour poser des questions, y répondre ou faire part de remarques concernant l'objet étudié en classe.

Dans l'optique de placer la parole des élèves au cœur de ce travail de recherche, cette activité de conclusion a été réalisée en constituant des binômes au sein de la classe. Les élèves y sont habitués à réaliser des travaux en groupe. Ainsi, la majeure partie de cette séquence a été l'objet de cette organisation particulière. En effet, l'ambiance et l'attitude des apprenants au sein de

cette classe de sixième est très favorable aux travaux de groupes. Forte de ces expériences passées, j'ai pu organiser efficacement des binômes. Lors de la constitution de ces groupes, il m'a semblé important de veiller à optimiser la combinaison des différents caractères des élèves pour travailler. C'est ainsi que j'ai cherché à éviter qu'un élève plus réservé et pouvant rencontrer des difficultés ne soit pas associé avec un élève caractérisé ou perçu comme ayant de bons résultats avec des tendances à monopoliser les discussions. L'objectif étant ainsi de permettre aux deux élèves de s'exprimer le plus librement possible sur le sujet et que la prise de parole soit répartie entre eux. Cette séance a fait l'objet de trois enregistrements et seulement deux ont été retenus dans cette étude.

Ainsi le premier groupe qui fait l'objet de la première transcription est composé de deux élèves de genre masculin nommés N et M dans la transcription T1. Ce sont des élèves avec des résultats tout à fait satisfaisants et très à l'aise à l'oral avec un fort taux de participation. Le deuxième groupe est composé de deux élèves de genre féminin, nommées A et B dans la transcription T2. A l'image de leurs camarades précédemment présentés, elles ont de très bons résultats et sont des éléments moteurs de la classe. L'enregistrement a été effectué à l'aide d'un téléphone portable pour le premier groupe et un enregistreur pour le second. Les binômes ont été prévenus que leur réflexion dans le cadre de cette activité serait conservée et écoutée à des fins de recherche. Si les outils déposés sur leurs tables ont dans un premier temps interrogé les élèves, ils les oublient très rapidement et n'en font mention que lorsqu'ils bavardent, se rappelant soudain qu'ils vont être écoutés.

Concernant la troisième transcription dénommée T3, elle a été réalisée à l'occasion de la période de stage dans le cadre de la première année de Master MEEF. Cette dernière s'est déroulée dans le collège Honoré de Balzac à Saint Lambert des Levées, à proximité de Saumur. Ce stage s'est déroulé de façon éclatée sur une période de cinq semaines entre octobre 2019 et février 2020. La situation étudiée a été enregistrée les derniers jours de la seconde période de stage, composée de deux semaines, en décembre 2019. Les élèves concernés sont une classe de sixièmes de 28 élèves. Au début de cette période, mon binôme et moi-même avons fait la demande à notre tuteur de pouvoir filmer

et enregistrer les élèves à des fins de recherche. Après réflexion de ce dernier, il nous a donné l'autorisation d'un enregistrement seul en nous exposant qu'au sein de ce collège les parents d'élèves avaient, pour certains, une certaine méfiance et un rejet quant aux demandes de droits à l'image. L'enseignant nous a exposé que les élèves fréquentant ce collège étaient issus de milieux sociaux divers mais avec une part importante d'élèves défavorisés. La classe en question nous a été définie comme relativement bruyante avec des niveaux très hétérogènes et une forte capacité à la distraction.

L'enregistrement a été réalisé auprès d'un binôme d'élèves par le biais de téléphones portables posés sur leurs bureaux devant eux. Si les élèves, au bout de trois semaines de stage, étaient habitués à notre présence, celle des téléphones et le fait d'être enregistré a été pour un temps une source de déstabilisation. Un premier enregistrement avait été réalisé la veille de celui étudié ici. Cependant pour des raisons d'ordre technique il n'a pas été utilisable pour cette analyse. De fait, durant la situation proposée les binômes avaient déjà une expérience de l'enregistrement. Ainsi, si l'on observe une certaine attention posée sur le fait d'être enregistré dans les premières minutes, celle-ci semble rapidement disparaître et ne semble pas représenter une source de pression. Le binôme enregistré est composé de deux élèves, nommées C et D, rencontrant de nombreuses difficultés et se dispersant très rapidement, selon les propos de l'enseignant. Le professeur est nommé P dans les trois transcriptions.

2.2 Les objectifs de cette séance

2.2.1 Les objectifs didactiques et de savoirs

Dans le cadre de la séance ayant donné lieu à la réalisation et l'étude des transcriptions T1 et T2, les objectifs visaient à une ouverture des élèves sur une nouvelle facette de la notion d'habiter une métropole. A l'occasion de cette séquence les apprenants ont eu l'opportunité de saisir la diversité des individus se cachant sous le terme « d'habitants » et leurs usages, tout aussi divers, de cet espace. Cependant, le cadre du programme scolaire n'invite pas les enseignants à détailler chacun de ses usages de l'espace. Ainsi, cette ouverture permet d'en aborder une facette parmi tant d'autres. En cela cette activité est conçue, selon

moi, comme une ouverture au chapitre, invitant à pousser la réflexion déjà entreprise lors de la séquence. Cette activité est ainsi l'occasion d'interroger la notion d'habiter en fonction des individus composant la métropole. Dans ce cas précis il s'agit de prendre en considération le prisme du genre. Cette ouverture s'inscrit dans une vision plus globale. En effet, à l'occasion de la seconde séquence de ce même thème de géographie intitulé « La ville de demain », une activité similaire a été conçue comme conclusion de ce nouveau chapitre. Cette dernière cherchait à interroger, sous le prisme du genre, les mesures phares pensées pour la ville de demain. Ces activités ont ainsi servi de base à une réflexion posée dans le cadre de l'Education Morale et Civique questionnant les discriminations, où celles concernant le sexisme et le genre ont été étudiées.

Concernant la transcription T3, les enjeux didactiques et de savoirs à faire acquérir aux élèves concernaient la caractérisation d'une métropole d'un pays développé. Les multiples documents à disposition des apprenants leur permettaient de construire et visualiser la réalité à laquelle renvoie la notion de métropole. Une première partie des consignes de l'activité se concentrent sur l'organisation de l'espace en mentionnant les divers quartiers de New York. Une seconde partie s'interroge plus particulièrement aux façons d'habiter la ville en fonction des différents espaces étudiés.

2.2.2 Les compétences en jeu

Dans le cadre des activités proposées aux élèves des trois transcriptions, les compétences travaillées sont diverses. En réalisant une activité en groupe de deux, les apprenants mobilisent tout d'abord la compétence « Coopérer et mutualiser » qui s'inscrit dans le domaine 2 du Socle commun de connaissances, compétences et de culture : « Les méthodes et outils pour apprendre ».

De la même manière, en étudiant le sens général du document et en cherchant à identifier en son sein les informations pertinentes, ils travaillent la compétence « Comprendre un document » qui s'inscrit dans le domaine 1.1 et 2 du Socle. Dans le cadre de la transcription intitulée T3, les élèves sont également confrontés à des documents de nature diverse qui nécessitent de maîtriser la lecture et la compréhension fine de documents textuels mais également de cartes et de graphiques. Cela s'intègre ainsi dans la compétence « Pratiquer

différents langages en géographie » qui s'insèrent dans les domaines 1.1, 2 et 5 du socle.

2.3 Les limites du dispositif de recherche

L'étude détaillée de ces transcriptions a permis de mettre en lumière plusieurs limites dans la construction de ces séances. Elles concernent à la fois les documents utilisés dans la cadre des activités, ainsi que la remobilisation des savoirs mentionnés. N'ayant pas personnellement construit la séance qui a amené à l'enregistrement de la transcription T3, il ne s'agira ici que de souligner les faiblesses perçues dans les transcriptions T1 et T2.

Ainsi, à la suite de la mise en œuvre de cette activité j'étais consciente des limites qu'elle comportait. En effet, il m'a semblé que les finalités et enjeux n'avaient pas été perçus clairement par les élèves, qui ne comprenaient pas véritablement les tenants et aboutissants de l'exercice proposé. Or, l'étude des données recueillies a confirmé ce sentiment. L'objectif de la séance aurait dû être plus explicite auprès des apprenants afin d'inscrire leur réflexion dans la continuité de la séquence. De même, la conclusion proposée lors de la séquence suivante « la ville de demain » proposait une organisation similaire avec une étude par le prisme du genre. Or, j'ai trouvé que les élèves faisaient peu de liens et de rapprochements entre les deux séances. L'objectif initial étant de proposer un parallèle entre les différences de vécus dans la ville en fonction du genre, véritable ou perçu, des individus et les innovations proposées pour améliorer la ville dans la dynamique du développement durable.

L'enjeu sur le long terme était également que les élèves puissent remobiliser certains éléments étudiés à l'occasion de cette séance dans le cours d'EMC traitant des discriminations et au sein duquel les inégalités de genre ont été abordées parmi d'autres. Or, à nouveau, la mise en relation ne s'est pas tout de suite constituée pour les élèves et il a fallu un certain temps et un fort guidage de ma part pour faire émerger certains éléments étudiés précédemment.

De fait, cette séance bien qu'ayant attiré l'attention et l'intérêt des élèves comporte des faiblesses qui se ressentent et qui seront explicitées plus en détails

dans un troisième temps de ce mémoire de recherche.

3. Analyse des données

La réflexion autour des travaux de didacticiens questionnant mon sujet de recherche ainsi que le contexte détaillé des séances enregistrées permettent une lecture éclairée des données recueillies. Il s'agit ainsi de s'interroger sur les consignes dans une étude de documents en géographie en empruntant dans un premier temps le regard des élèves pour percevoir comment ces derniers perçoivent et affrontent les textes injonctifs. Puis dans un second temps, observer les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer face aux consignes. Enfin, de quelle manière l'enseignant intervient pour guider au mieux les élèves vers l'acquisition des savoirs en jeu.

3.1 Perception et conception des consignes : un contrat implicite entre l'enseignant et l'élève

Les consignes se caractérisent par une régularité de la forme qu'elles revêtent au sein d'un exercice imposé aux élèves. Pour Adam (2001) se distinguent alors deux acteurs, l'expert d'où provient la demande (l'enseignant) et le destinataire à qui elle est adressée (l'élève). Ce dernier est mentionné sous forme ouverte par l'emploi du pronom personnel sujet « vous » (T2.27 « Selon vous »). Les consignes investissent également la forme infinitive ou impérative (T2.23 « Soulignez en rouge les menaces [...] ») ou la forme interrogative (T2.27: « Habite-t-on la ville de la même façon si l'on est un homme ou si l'on est une femme ? »). A ces caractéristiques, s'ajoute la mise en forme particulière que revêtent les textes injonctifs que C. Garcia Debanc nomme l'architecture textuelle. Cette dernière sous-entend une équivalence entre la structure linguistique et la mise en forme de l'exercice qui répond à un code particulier. C'est par exemple un exercice subdivisé par une série de sous-consignes/questions ordonnées à l'aide de numéros et symbolisées par une mise en forme particulière telle que mettre en gras ou souligner certains termes importants. Pour l'autrice, cette architecture textuelle permettrait d'optimiser le repérage et l'identification des opérations par les élèves.

A travers l'intermédiaire des consignes se dessine l'interaction entre les élèves et l'enseignant. Cette relation est de fait inégalitaire car un des acteurs, l'enseignant, est en mesure d'imposer des tâches et des actions, fort de ses savoirs dans la discipline enseignée. S.Guyon et C. Basuyau soulignent ainsi la position englobante dans lequel se situe ce dernier qui a créé la consigne à partir d'une intention et d'un cahier des charges strict en fonction d'un enjeu d'apprentissages précis et définis. L'enseignant est alors, dans un premier temps, le seul acteur légitime à poser des contraintes et à suggérer une démarche à suivre dans le but d'acquérir les savoirs en jeu.

Dans les trois exemples de situations étudiées on perçoit que pour chacun des acteurs ce contrat est pleinement respecté et intégré. Ainsi, les élèves se plient à un exercice imposé, perçu comme un devoir, sans le remettre en question considérant que cela découle de leur rôle d'élève. P.Perrenaud parle ainsi de « métier d'élève » (T1. « On doit » ou encore T3. « Il faut »).

De même, cette relation est pleinement investie par le professeur qui utilise dans ses interventions orales l'impératif (T1. « Lisez-moi votre petite synthèse ») et donne des ordres (« T2 Moi je vous demande si l'on habite la ville de la même façon [...] » ou encore T3 « Moi je veux que tu me mettes [...] », « il va falloir »). Il est intéressant de souligner l'utilisation à plusieurs reprises au sein de T2 et T3 les pronoms personnels « moi », « me » ou encore « je ». L'enseignant se définit ainsi explicitement comme auteur des demandes. Les réponses proposées par les élèves doivent ainsi correspondre à ses attendus et la réussite de l'exercice dépend de sa validation. A partir de l'accomplissement des tâches imposées, cette relation évolue car les positions sont plus rapprochées entre enseignant et élèves dans le projet du partage du savoir.

De fait, la consigne s'inscrit dans un contrat implicite de promesse d'un succès qui serait garanti à l'élève si ce dernier suit les recommandations et respecte les procédures données. J.P Bronckart et A.R Machado parlent ainsi de « contrat de félicité » (2005). J.M Zakhartchouk ajoute que ce contrat suppose, de manière tacite, la faisabilité par les élèves de l'exercice demandé, permise par des conditions de réalisation assez précises.

3.2 L'élève face aux consignes : méthodes et stratégies

3.2.1 Lecture et compréhension des tâches à réaliser

Les données recueillies permettent d'étudier la manière dont les élèves s'approprient les consignes proposées à l'occasion d'une étude de documents en géographie. Ainsi, en fonction des groupes d'élèves observés mais également de la mise en forme de la tâche imposée, deux méthodes sont appliquées. Dans les transcriptions 1 et 2, les élèves consultent dans un premier temps le document à disposition avant de lire les consignes et d'y répondre l'une après l'autre. Dans la troisième transcription, nous observons que les élèves s'interrogent en premier lieu sur ce qu'ils vont devoir réaliser avant de consulter les documents. Ceci, découle notamment de la forme de l'exercice imposé. Si dans le premier cas, la mise en page place le document étudié en première position, dans le second cas, les documents sont à consulter en parallèle sur le manuel dédié à la discipline.

A la lecture de ces données, nous observons que le premier temps de confrontation entre les élèves et les consignes est occupé à la lecture, puis au déchiffrage et dans un troisième temps à la réalisation de ces dernières. La première phase correspond ainsi à une découverte globale des consignes, menée afin d'en saisir le sens. La seconde sous-entend de comprendre les actions implicitement demandées et nécessaires derrière la formulation interrogative ou impérative. C.Basuyau et S.Guyon soulignent ainsi le rôle central de cette dernière, qui permet de déceler l'enjeu de la tâche par une décomposition et une réinterprétation de ce qui est attendu. La troisième, correspond à la réalisation des tâches imposées.

Dans les trois extraits étudiés, s'observe une faible reformulation de la part des élèves qui lisent et répètent les consignes à haute voix, du fait de l'organisation en binôme, sans pour autant proposer de réinterprétation de la tâche demandée. Cette reformulation représente pour J.M Zakhartchouk une étape essentielle afin d'assurer la compréhension fine des consignes par les élèves. De même, au sein de la seconde transcription, nous pouvons observer que la première phase est amputée par l'élève nommée B qui propose une lecture en diagonale de la consigne soutenant à son binôme qu'il en a saisi le sens sans

avoir besoin d'approfondir ce premier travail :

2	B	Non... Ouais fin j'ai compris ce qu'ils veulent dire quoi
----------	---	---

La première et seconde phase dans la découverte du document semblent parfois conjointes. Ainsi dans les transcriptions 1 et 2, la lecture de la consigne donne tout de suite lieu à une proposition de réponse. Les élèves saisissent ainsi directement ce qui est attendu d'eux. Par exemple dans T2.23 « Quels sont les plus touchés ? » le groupe comprend directement les actions sous-entendues par la question posée : Relevez dans le texte les individus les plus touchés par les menaces précédemment soulignées. Ainsi au tour de parole suivant T2.24 la réponse attendue est directement énoncée : « les jeunes filles entre 15 et 25 ans ».

Cependant, dans la troisième transcription, nous observons que le groupe rencontre plus de difficultés à réaliser cette seconde phase. Ainsi nous lisons :

35	C	Niveau de richesse : élevé ou moyen ou faible. Donc y'a habiter Manhattan, nombre d'habitants, mais attends, niveau de richesse, élevé ou moyen à faible. Monsieur, y'a pas !
36	D	On comprend rien !
38	P	Laquelle ?
39	C	C'est marqué niveau de richesse élevé, ou moyen à faible. Y'a pas de niveau de richesse.
40	P	Alors on peut prendre quelle information dans le tableau pour savoir ?
41	C	Bah moi j'aurais dit revenu mais ...
42	P	Exactement.
46	P	... dans chaque quartier, et on a la moyenne à New York. Par rapport à la moyenne de New York, chacun des quartiers, qu'est-ce qu'on peut en dire ? Est-ce qu'ils sont élevés, ou moyens à faible ?
47	D	Elevé !
48	P	Dans quel quartier ?
49	D	Euh, New Jersey.
50	P	Oui, et ?

Dans cet extrait proposé, les élèves doivent caractériser les revenus moyens des différents quartiers de New York en sélectionnant parmi trois options proposées : élevé, moyen et faible. Pour cela, ils doivent préalablement consulter les revenus médians pour chaque quartier et les comparer à la moyenne donnée. Ici, les élèves lisent la consigne, consultent le document mais se retrouvent bloqués : T3.36 « On comprend rien » car ils s’attendent à trouver directement l’information dans le document. Or, l’attendu ici n’est pas de relever mais bien de sélectionner et comparer les informations pertinentes. La phase de déchiffrage et d’interprétation de la tâche imposée est ainsi mal saisie avec une mauvaise compréhension du verbe consigne implicite. C’est alors l’enseignant qui vient expliciter et préciser les consignes pour réaliser l’exercice.

3.2.2 Les outils mobilisés pour réaliser l’exercice

Nous l’avons souligné, cette phase de réalisation des consignes, s’inscrit dans un contrat implicite qui garantit à l’élève une promesse de succès et qui implique que ce dernier ait la capacité de réaliser la tâche imposée. Pour cela, il peut s’appuyer sur des connaissances antérieures ou sur un ou plusieurs documents pour guider son apprentissage. Dans une étude de documents en géographie, ces derniers sont un outil que les élèves doivent mobiliser à des degrés divers en fonction des consignes posées. Ainsi, au sein des transcriptions 1 et 2, la série de tâches proposées aux élèves implique principalement de relever certaines informations précises au sein du document. A l’inverse, comme nous l’avons étudié, au sein de la troisième transcription le document doit être utilisé comme base pour une réflexion comparative. Cela implique donc une série d’actions réflexives plus poussées. Dans les trois cas étudiés, nous observons que les élèves se réfèrent très régulièrement aux documents comme s’ils étaient les seuls et uniques éléments leur permettant de répondre à la question posée. Ainsi nous pouvons lire dans la première transcription l’utilisation du pronom personnel sujet « ils » qui désigne un acteur vague et qui renvoie à l’auteur du texte. Ce dernier est également employé dans les deux autres transcriptions à plusieurs reprises.

27	M	Nan mais regarde là...ils disent aussi dans les transports en commun
----	---	--

De même, dans la seconde transcription, les éléments proposés en réponse sont perçus comme validés par le document avec la mention en plusieurs occurrences de l'expression « il y a écrit ». Cela vient même rassurer les craintes d'un des élèves quant à de potentielles erreurs, l'interjection « Mais si ! » soulignant que la conception même de s'être trompé n'est pas envisageable aux vues du document.

14	B	Mais si ! Il y a écrit les transports en commun
15	A	Oui et puis là aussi y a écrit « par sécurité ... trop longtemps... impact leur message de la ville... choix de la
17	A	Ca se trouve on a totalement faux
18	B	Mais si ! Il y a écrit

Ainsi, dans les deux premières transcriptions le document est la principale ressource pour trouver les éléments attendus. A partir de ce dernier, les élèves relèvent des informations. De fait, nous observons dans la réalisation de cette tâche qu'ils répondent à la consigne en recopiant les éléments choisis dans le document. Cela s'observe notamment aux tours de paroles 6 à 15 dans la première transcription où les élèves concluent ainsi :

15	N	Mais en fait... toute la phrase en fait
----	---	---

Une même intervention peut être observée au sein du binôme de la seconde transcription :

74	B	En fait on réécrit le truc là
----	---	-------------------------------

De fait, dans les deux premières études de cas, les élèves ont tendance à recopier les éléments extraits des documents à leur disposition sans en proposer de reformulation. Ils réalisent cette action en toute conscience. Nous pourrions avancer que cette démarche provoque par ailleurs un sentiment d'étonnement dans les deux groupes, symbolisé par les paroles citées précédemment, qui les entraîne à se questionner sur leurs actions.

Cependant, dans le troisième cas étudié, le document est à utiliser d'une manière différente et non pas comme simple support. En effet, la tâche demandée ne consiste pas à relever et extraire des informations mais à

les analyser pour proposer une comparaison. Or, nous pouvons observer que dans le binôme enregistré ces actions sous-entendues posent un problème. Les élèves s'attendent à trouver les réponses clairement explicitées dans les documents à disposition :

5	D	Non mais c'est pas marqué population.
35	C	Niveau de richesse : élevé ou moyen ou faible. Donc y'a habiter Manhattan, nombre d'habitants, mais attends, niveau de richesse, élevé ou moyen à faible. Monsieur, y'a pas !
37	C	Niveau de richesse élevé ou moyen ou faible. Mais non mais y'a pas, c'est marqué Lis : nombre d'habitants, revenu médian par ménage en dollars et part de la population sous le seuil de pauvreté en %. Bah je comprends pas. Je comprends pas monsieur !
39	C	C'est marqué niveau de richesse élevé, ou moyen à faible. Y'a pas de niveau de richesse.

Ainsi, dans ces extraits nous pouvons souligner que les élèves semblent désespérés par la consigne qui leur est fournie. Ils ne trouvent pas directement l'information recherchée, cette dernière utilisant, en plus, des termes différents sur la consigne et les documents. Ils expriment ainsi leur incompréhension et font appel au professeur.

Les trois cas étudiés à l'occasion de ces transcriptions semblent également montrer que lors d'une réflexion menée dans le cadre d'une étude de documents, ces derniers sont les seuls outils mobilisés par les élèves. En effet, nous pouvons observer que lorsqu'ils rencontrent des difficultés aucun des trois binômes étudiés ne fait usage des autres ressources à sa disposition, que ce soient les leçons antérieures dans leurs cahiers ou le lexique du manuel. Les apprenants font également peu de liens, quand l'exercice pourrait pourtant s'y prêter, aux tâches qu'ils ont réalisées précédemment. Dans la troisième transcription nous pouvons ainsi lire :

12	C	Habiter Manhattan, le centre-ville, non mais je vois pas de rapport. Monsieur ! y'a pas de rapport déjà, non mais parce que d'accord y'a 50% de la population, sauf que pourquoi ils disent Manhattan ?
----	---	---

13	P	Manhattan c'est un quartier de New York, rappelle-toi, normalement tu les as notés tes quartiers hier. [...]
----	---	--

Cet exemple montre ainsi une incompréhension de la part de l'élève vis-à-vis du terme « Manhattan », référant au quartier de la ville de New York. Ce dernier interroge donc le professeur en mentionnant cette difficulté parmi d'autres. Ici, face à une incompréhension de la tâche à réaliser, l'apprenant ne cherche pas à décortiquer davantage les obstacles se dressant sur sa voie et interpelle directement le professeur. Comme celui-ci le stipule, la définition du terme Manhattan se trouvait dans les travaux réalisés la veille de cet exercice. Ce rappel de ce qui a déjà été effectué et sa localisation dans le cahier de l'élève est un des mécanismes stratégiques que l'apprenant doit maîtriser à la fin de sa scolarité.

3.2.3 Aborder les consignes de façon stratégique

Comme le souligne J.M Zakhartchouk dans ses recherches, l'acquisition de mécanismes permettant de lire et comprendre les consignes est un enjeu majeur de l'école, rappelé dans le socle commun de connaissances, compétences et de culture. L'objectif étant alors de rendre les élèves stratégiques pour qu'ils déploient face à une tâche imposée une grille de lecture efficace à sa réalisation. Les méthodes appliquées sont acquises progressivement au cours de la scolarité pour devenir des automatismes. Ainsi, la vitesse ou la complexité de réalisation d'une consigne varie en fonction de plusieurs paramètres telle que la reconnaissance d'une situation déjà réalisée. Partant de ce postulat, nous pouvons avancer que les binômes étudiés dans les transcriptions 1 et 2 ont l'habitude dans des études de documents de relever des informations. Or, l'exercice imposé aux élèves de la troisième transcription semble leur être moins commun puisque l'interprétation de la tâche attendue et les actions intermédiaires en découlant semblent leur poser problème.

Parmi les stratégies adoptées et intégrées par les élèves pour se saisir des consignes, nous pouvons citer le rôle de l'architecture textuelle (C. Garcia Debanc). Ainsi, la forme prise par l'exercice fournie aux apprenants des indices quant à l'attendu de la tâche. Cela s'observe notamment dans la seconde transcription :

66	B	...que les hommes. Par exemple...
67	A	Non non, flemme de mettre des exemples
68	B	Mais si attend il y a 4... non... 8 lignes. Après tu pourras recopier mais moi je veux en mettre...

Ici le nombre de lignes proposées aux élèves pour y inscrire leur réponse est un indice sur l'attendu exigé. C'est ce que souligne l'élève nommé « C » à son camarade qui exprime une certaine lassitude à l'idée de détailler la réponse qu'ils ont proposée. En effet, il lui apparaît que cette dernière ne correspond pas à ce qui est attendu par l'enseignant puisque leur proposition semble trop courte par rapport au nombre de lignes destinées à l'exercice. Ainsi, ces codes qui participent à l'architecture textuelle sont autant d'indications et de précisions que les mots qui composent la consigne. Ainsi, dans cet exemple précis le nombre de lignes mises à disposition pour la réponse de l'élève permet d'éviter de surcharger la consigne par des injonctions supplémentaires du type « Détaillez votre réponse » ou « donnez des exemples pour appuyer vos propos ». Le fait de reconnaître ces signes dans un exercice marque un automatisme acquis plus ou moins rapidement en fonction des élèves. C'est ainsi que de la même manière nous pouvons lire dans la première transcription :

53	P	Vous avez tout fini ?
54	N	On a pas mis la description à la 5

Dans la même optique, ce binôme considère également que la réponse qu'ils ont commencé à apporter n'est pas complète et nécessite d'être développée. Quelques tours de paroles plus loin au sein de cette même transcription nous pouvons lire :

61	P	Donc vous pouvez essayer de détailler et de donner des exemples. Vous avez de la place pour argumenter
-----------	---	---

Ainsi, cette intervention du professeur nous montre comment ces signes deviennent des mécanismes pour les élèves. En effet, l'enseignant prend ici le temps de souligner aux élèves que la place qui a été laissée pour la rédaction de la réponse n'est pas là par hasard mais est bien pensée et réfléchie. Ceci

alors même que les élèves avaient précédemment expliciter leur volonté de détailler leur réponse.

De même, nous observons dans les transcriptions 1 et 2, que parmi les consignes imposées aux élèves, certaines demandent de relever des éléments en les mettant directement en valeur dans le document. Ceci participe notamment à l'acquisition de stratégies concernant la lecture active d'un texte au sein duquel les élèves ont rapidement à mettre en exergue les informations essentielles. Cette injonction pour une classe d'élève de 6e participe ainsi à poser les jalons d'un automatisme utile plus tardivement dans la scolarité. Ainsi nous lisons dans la première transcription :

2	M	On doit souligner en vert les menace qui ont lieu dans la ville
7	N	<i>Répète.</i> Tu peux me passer ton vert s'il te plaît

A nouveau, le professeur intervient pour guider et rectifier ces mécanismes afin d'en faire des outils efficaces pour les élèves. Nous pouvons lire dans la première transcription :

18	P	Attention à bien mettre des mots clés pour ne pas tout souligner. [..]
----	---	--

Mais également dans la seconde :

43	P	Attention à ne pas recopier tout le document
----	---	--

De même au sein des extraits de T1. 2 et 7 mentionnés précédemment, il est intéressant de souligner une des limites qui apparaît. En effet, nous observons que cette injonction à « souligner en vert » occupe les élèves sur la forme de l'exercice plus que sur son fond. Leur attention est alors déplacée de la réponse à la question vers la recherche dudit crayon vert nécessaire à la réalisation de la tâche imposée.

3.3 La difficulté et l'erreur

3.3.1 L'erreur : à qui la faute ?

Outre les problèmes d'attention que peuvent rencontrer les élèves, comme c'est le cas notamment avec le troisième binôme pour lequel l'activité

cognitive est parasitée par des bavardages intempestifs, des difficultés peuvent entraver la réalisation d'une tâche imposée. Ces dernières peuvent être de nature diverse et conduisent l'apprenant à un blocage dans l'exécution de l'exercice ou bien à commettre une erreur. Cela dépend notamment du contexte de la situation étudiée. Ainsi, les données recueillies à l'occasion des transcriptions observées nous permettent de souligner quelques exemples de difficultés rencontrées par les élèves. Il s'agit ici d'observer les types d'erreurs commis par rapport aux consignes d'un exercice et chercher à saisir d'où en provient la responsabilité. Le terme de « faute » est ainsi interprété en ce sens et non pas comme une accusation ou une dénonciation de l'erreur. Rappelons en effet que dans cette étude nous considérons l'erreur comme un outil utile à l'apprentissage selon la vision exprimée dans les travaux de J.P Astolfi et J.M Zakharthcouk.

Ainsi parmi les cas étudiés nous observons des difficultés liées au lexique propre à la discipline géographique. Selon G.Hugonie, ces difficultés induites par le vocabulaire utilisé sont communes et relèvent des erreurs qu'il qualifie de factuelles, pouvant être rapidement modifiées. Ainsi nous lisons dans la troisième transcription :

39	C	C'est marqué niveau de richesse élevé, ou moyen à faible. Y'a pas de niveau de richesse.
40	P	Alors on peut prendre quelle information dans le tableau pour savoir ?
41	C	Bah moi j'aurais dit revenu mais ...
42	P	Exactement.
43	C	J'ai dit ça mais c'est par ménage.
44	P	Par ménage ça veut dire par famille. On a le revenu par famille...
45	C	Bah c'est pas du ménage alors !

Dans cet extrait, nous observons que l'élève nommé C rencontre des difficultés vis-à-vis du lexique utilisé dans l'activité et les documents à sa disposition. Ainsi, la notion de revenu n'est pas rattachée au niveau de richesse ni aux individus (« par ménage »). L'intervention du professeur, par l'apport d'une définition, corrige rapidement ce blocage. Cependant, même si cette incompréhension semble être dépassée par un dialogue avec

l'enseignant (T3.46 à 56) elle réapparaît plus tard puisque les élèves, même après avoir répondu juste aux interrogations orales du professeur, se retrouvent bloqués à la même question un peu plus tard (T3.58) et ce jusqu'à T3.70.

De même, les élèves rencontrent des difficultés à saisir ce qui est attendu d'eux dans le cadre de l'exercice demandé. Ainsi, nous avons déjà traité des problèmes de lecture et de compréhension des consignes pour le binôme d'élèves de la troisième transcription. Nous pouvons également étudier la difficulté rencontrée par les apprenants de la première et seconde transcription qui semblent avoir du mal à visualiser les actions à mener afin de répondre à la cinquième question de l'exercice. En effet, cette dernière demande aux élèves de répondre à l'interrogation suivante « Selon vous, habite-t-on la ville de la même façon si l'on est un homme ou si l'on est une femme ? ». Les élèves doivent rédiger une réponse détaillée en utilisant le document à leur disposition et les réponses qu'ils ont mis en exergue à l'occasion des questions précédentes. Or, les deux binômes rencontrent une difficulté à comprendre ce que l'enseignant attend d'eux à travers cet exercice. D'ailleurs, dans les deux cas de figure, c'est à l'occasion de cette question que le professeur passe le plus de temps à dialoguer avec les élèves. Le faible échantillon d'élèves étudiés dans cette classe de 25 ne nous permet pas de pouvoir définir une idée générale applicable à l'ensemble des apprenants, cependant, la répétition de la situation souligne un problème dans la clarté de la consigne. Car en effet si l'on peut considérer que les élèves, par leur incapacité à répondre à la question, sont dans l'erreur, nous pouvons également interroger « l'erreur » de l'enseignant dans sa conception de la consigne. Ici, le terme d'erreur est à percevoir dans le cadre du triptyque professeur-élève-savoirs au cœur de la pratique de l'enseignant. Celui-ci, cherche à faire acquérir un apprentissage à ses interlocuteurs en utilisant les mécanismes de l'étayage et de la boucle didactique. Nous l'avons vu, la consigne a un véritable rôle d'intermédiaire entre ces acteurs. Or, si sa conception, qui est du ressort du professeur, porte les élèves à confusion nous pouvons considérer qu'elle ne revêt pas son but initial et que « l'erreur » repose sur le professeur dans la formulation de sa consigne. Ces dernières peuvent mener l'élève à des difficultés voire à des erreurs. Ainsi, dans l'activité proposée aux élèves des transcriptions 1 et 2, une des questions interroge : « Selon vous dans quels espaces de la ville ces

menaces peuvent-elles avoir lieu ? ». Or, la formulation est ici inexacte et trompeuse car l'enseignant attend des élèves qu'ils tirent et sélectionnent les informations au sein du document et non pas de leurs propres représentations comme pourrait, à tort, l'indiquer l'utilisation du « Selon vous ». Ainsi, nous étudierons ultérieurement que pour le binôme de la seconde transcription cela va les induire dans l'erreur.

Dans le cas où les consignes sont imprécises, le professeur se doit alors d'approfondir et de clarifier sa consigne à l'ensemble des groupes afin de les guider vers le résultat attendu. Nous pouvons lire dans la seconde transcription :

44	B	Oui oui on essaie de réfléchir... Mais on ne comprend pas la question là... [...]
45	P	Alors. Moi je ne vous demande pas les raisons pourquoi les hommes feraient ça ... dans les exemples que vous avez vus ici. Moi je vous demande si l'on habite la ville de la même façon si l'on est un homme ou une femme

C'est ainsi que les tours de paroles T2.45 à T2.57 mais également T1.51 à T1.61 font l'objet d'une clarification détaillée de la consigne par l'enseignant qui doit alors prendre ce temps d'explicitation avec chaque binôme pour qu'ils soient en mesure d'exécuter la tâche imposée.

Une autre erreur que commettent les élèves est de proposer une réponse qui ne répond pas à la question posée. Cela peut alors provenir d'une mauvaise lecture et compréhension de la consigne. Ainsi à nouveau nous observons l'incompréhension des élèves qui les fait aboutir à un hors-sujet :

37	A	Oui mais... on habite pas la ville de la même façon si on est un homme ou si on est une femme.... Les hommes se sentent plus en sécurité que elles
38	N	Attends quoi ? « Selon vous selon habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsqu'on est un H et lorsque l'on est une F
42	B	On arrive pas là !

43	P	Attention à ne pas recopier tout le document
44	B	Oui oui on essaie de réfléchir... Mais on ne comprend pas la question là... comment on peut savoir pourquoi les hommes ils font ça ?

Il est intéressant de souligner qu'à T2.37, l'élève fournit sans s'en apercevoir la réponse attendue, la difficulté rencontrée avec la consigne bloquant sa réflexion. Après avoir interpellé le professeur, nous pouvons voir que la question posée par l'apprenant est hors sujet. En effet, il n'a jamais été question de réfléchir aux causes du harcèlement de rue mais bien de souligner un constat à l'aide du document. La question a ainsi été transformée par les élèves.

De la même manière, le binôme de la première transcription réalise également un hors sujet :

2	M	On doit souligner en vert les menaces qui ont lieu dans la ville
3	N	Bon alors... les menaces qui peuvent avoir lieu...
4	M	Les jeunes filles entre 15 et 25 ans seraient les victimes principales
5	N	Okay bha déjà on met ça
6	M	Les filles et les femmes ressentent une plus grande insécurité que les hommes

A nouveau, les élèves ne répondent pas à l'attendu de la question qui consiste à mettre en exergue les menaces et non pas les principales victimes. Ce n'est que par l'intervention du professeur, sur laquelle nous reviendrons plus tard, que les élèves corrigent cette erreur. Cette dernière est à nouveau induite par une mauvaise lecture et compréhension des consignes

3.3.2 Saisir l'intérêt de la consigne

Au sein des exemples concrets étudiés nous pouvons également observer que les élèves enregistrés semblent en difficulté lorsqu'ils ne saisissent pas le but de la consigne ce qui les bloque dans leur travail réflexif. Ainsi dans la troisième transcription nous lisons :

11	D	C'est quoi le rapport ?
12	C	Habiter Manhattan, le centre-ville, non mais je vois pas de rapport. Monsieur ! y'a pas de rapport déjà, non mais parce que d'accord y'a

		50% de la population, sauf que pourquoi ils disent Manhattan ?
--	--	--

Ici, les apprenants montrent des signes d'incompréhension entre les informations sélectionnées sur les documents et la question qui leur est posée, n'y voyant aucun « rapport ». Cette conclusion les bloque directement dans la réalisation de la tâche. De la même manière dans la seconde transcription nous lisons :

27	A	<i>Lecture</i> : Répondez à la question suivante, selon vous et à l'aide de ces documents, habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsqu'on est un homme et lorsque l'on est une femme ?
28	B	Bha non ! C'est ce qu'ils disent dans tout le texte
29	A	C'est débile !
30	B	Non, pourquoi ? Parce que... je sais pas moi
31	A	Attend. D'abord on met non
32	B	Non. Parce que.... Bha... je sais pas moi
33	A	Parce que... il y a écrit que
34	B	C'est comme si tu demandais à un chien pourquoi il aboie

Dans cet exemple l'incompréhension face à l'utilité de la consigne est flagrante. Les élèves ne saisissent pas la volonté de l'enseignant de les faire réaliser une synthèse des différents questionnements précédents. De fait, ils ont l'impression de devoir répéter les mêmes éléments et n'en voient aucune utilité.

Ainsi, la mise en difficulté dans ces situations repose sur une rupture du contrat tacite entre le professeur et les élèves. En effet plusieurs auteurs, dont J.M Zakhartchouk, soulignent que les consignes sont implicitement perçues comme promettant une insertion de la tâche dans une dynamique d'apprentissage et sa faisabilité par l'élève (contrat de félicité, J.P Bronckart et A.R Machado). De ce fait si les apprenants ne perçoivent pas l'utilité de ce qui leur est demandé dans l'acquisition de savoirs, cela vient rompre le contrat entre les deux acteurs.

3.3.3 Les erreurs causées par les représentations des élèves

Certaines difficultés auxquelles sont confrontés les élèves sont également causées par leurs représentations autour du sujet étudié. Ces dernières

sont nécessaires à la pratique géographique, comme le souligne Thémines, puisqu'elles permettent une conception concrète des savoirs en jeu. L'enseignant doit donc penser l'apprentissage en gardant à l'esprit que les élèves disposent de connaissances, expériences et représentations personnelles. Or, si ces dernières sont utiles et nécessaires à la pratique de la discipline, elles peuvent également être un frein à l'acquisition de savoirs lorsque les élèves s'y réfèrent sans les questionner ou les confronter avec la réalité. Ainsi, dans la première transcription nous lisons :

45	M	Mais en France nous ça se passe pas comme ça en plus
-----------	---	--

La conception de l'élève est ici plus fortement ancrée que les notions étudiées depuis le début de la séance. En effet, les documents lus et travaillés explicitent les résultats d'une étude menée par un géographe dans la métropole de Bordeaux. Ici, l'enjeu de l'exercice qui vise à ouvrir les élèves sur le sujet des discriminations n'est pas acquis puisqu'ils n'en perçoivent pas le rapport avec leur réalité proche et vécue.

De même dans la seconde transcription nous pouvons voir émerger les représentations des élèves enregistrés :

12	B	Selon vous dans lequel espace de la ville ces menaces peuvent-elles avoir lieu ?
13	A	Bha... attend ...
20	B	Mais non mais il y en a forcément d'autres. Parce qu'ils disent « par exemple... » donc ... <i>Bavardages</i> Uniquement dans certains quartiers... dans certains quartiers... Mais je pense sûrement dans la cité ou dans les banlieues... car dans les quartiers chics je vois pas trop

Dans les extraits sélectionnés ici nous voyons que les apprenants sont en situation d'erreur à partir de leurs représentations. En effet, l'attendu de cet exercice était de repérer dans le document les espaces où les recensements d'actes discriminatoires sexistes étaient les plus nombreux. Le document mentionnait ainsi les transports en communs et l'évitement de certains

quartiers dans les stratégies développées. Les élèves expriment ainsi leur conception de la sécurité en fonction du milieu social des habitants qui composent un quartier, considérant que le risque est faible voire nul dans les quartiers considérés comme « chic ». Cette représentation est, de fait, erronée. Cette erreur, nous l'avons mentionnée précédemment, est induite par une formulation trompeuse de la consigne qui stipulait « selon vous ».

De même, des erreurs et difficultés peuvent être entraînées lorsque les élèves ne rattachent pas les savoirs en jeu à une réalité sociale et à un vécu. Le sens des documents en est ainsi altéré. Dans la troisième transcription nous pouvons ainsi lire :

33	C	[...] Bon, type dominant de population. Habiter Manhattan le centre-ville, bah y'a du blanc et y'a de l'asiatique. Habiter le Bronx un, un, bref : noirs et hispaniques. Et habiter le New Jersey, y'a pas de majorité. Et bah c'est bon !
----	---	--

Ainsi, les propos tenus nous semblent particulièrement maladroits puisqu'ils désignent des individus. Cependant, pour les élèves, ces informations semblent juste correspondre à des mots lus sur un graphique et ne renvoient pas réellement à une réalité sociale. De même ils parlent à plusieurs reprises de : « pas de majorité », cela ne semble se raccrocher à aucune réalité sociale.

3.3.4 La peur de l'erreur

A partir des transcriptions étudiées, nous observons également que les élèves semblent ralentis et bloqués par la peur de commettre une erreur. Ainsi nous lisons dans la seconde transcription :

17	A	Ca se trouve on a totalement faux
----	---	-----------------------------------

Cette peur de se tromper est bien présente et peut représenter un facteur de blocage pour les élèves. Cela s'observe clairement dans la troisième transcription où les élèves expriment une vive incompréhension en plusieurs occurrences T3. 16,36,37,60,66 et 68. Le problème semble ici se poser sur le fond de l'exercice. De fait, à plusieurs reprises cette mention d'une incompréhension par les élèves précède un appel au professeur. Ces

derniers ne se confrontent ainsi pas réellement à l'obstacle et cherchent à le contourner par un recours à l'enseignant. Nous pouvons ainsi interpréter cela comme une peur de se tromper qui conduisent les élèves à s'assurer la validation de l'enseignant avant de se lancer. G. Sensevy et A. Mercier traitent ainsi de la notion de dévolution en soulignant l'importance pour les élèves de prendre la responsabilité de leur apprentissage en acceptant une forme de désengagement de leur professeur. Or, dans ce cas présent, c'est l'inverse qui s'observe avec des élèves qui ne se détachent pas des paroles et actes de leur enseignant. L'interpellation de ce dernier est récurrente à chaque difficulté rencontrée quand bien même celle-ci pourrait être dépassée par une étude plus approfondie des documents proposés dans l'activité. Cela s'observe à partir de T3.23 où l'élève nommé C ne trouve pas directement l'information recherchée et appelle directement son professeur alors que D trouve l'information, qui aurait pu être localisée par une recherche plus approfondie de la part de C.

23	C	Donc noirs et hispaniques. Et maintenant on fait banlieues. Elle est où banlieue ? Bah y'a pas banlieue. Y'a Bronx, Manhattan, Queens, Brooklyn. Y'a pas banlieue. Monsieur, y'a pas banlieue.
24	D	Banlieue !

3.4. L'intervention du professeur

3.4.1 Nature des interventions

Tandis que les élèves sont occupés par la réalisation de la tâche qui leur a été imposée, le professeur circule auprès d'eux. Ses interventions sont motivées par de multiples raisons en fonction desquelles le temps passé à dialoguer avec les élèves varie. Ainsi, il peut s'agir d'une interpellation pour remettre les élèves au travail, comme c'est le cas de plusieurs reprises dans la troisième transcription où l'enseignant intervient et pose des questions aux élèves quand il les sent se disperser en bavardages : T3. 61 : « Qu'est ce qui se passe là ? ». Cela place l'enseignant dans une position de surveillance et d'autorité qui replace les acteurs dans une certaine hiérarchie

De même, dans les différents cas étudiés, le professeur cherche à vérifier de

l'avancée du travail afin d'intervenir en cas de difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi nous lisons dans la première transcription :

16	P	Alors, vous trouvez des choses ? Vous êtes rendus où ?
53	P	Vous avez tout fini ?

Ou encore dans la troisième transcription :

69	P	Vous en êtes où ?
-----------	---	-------------------

D. Moussi l'exprime notamment dans sa réflexion sur la notion de décentration qui vise à une mise en retrait de l'enseignant pour faciliter les interactions avec les élèves. Il passe ainsi d'évaluateur à conseiller et consultant. Cela s'observe par ces interventions citées précédemment. Ces interrogations débutent l'interaction par la parole de l'élève, même si cette injonction est également considérée par F.Cicurel comme taxème de cette « position haute » caractérisée par une place d'autorité de la parole de l'enseignant. L'auteur souligne alors que c'est lui qui débute et clôt le dialogue et qui use de cette position pour lutter contre les digressions. Cette position est ainsi tacite entre les élèves et le professeur et est au cœur du contrat didactique rappelé dans les travaux de S. Guyon et C. Basuyau. Rappelons que ces derniers caractérisent les consignes de travail comme inégalitaires entre les acteurs puisque le professeur à une position englobante, il détient les savoirs en jeu face à des apprenants qui les découvrent.

Il peut aussi intervenir quand il s'aperçoit que les élèves ont commis des erreurs et permet ainsi de les rectifier. Dans le premier groupe étudié nous lisons ainsi :

18	P	Attention à bien mettre des mots clés pour ne pas tout souligner. Attention ici ce sont bien les menaces. Donc ici « Les jeunes filles entre 15 et 25 ans seraient les victimes principales » mais de quelles menaces ? Là vous les avez bien soulignées.
-----------	---	---

L'enseignant a alors repéré que la réponse des élèves ne correspondait pas à l'attendu de la consigne. Il s'agissait en effet de relever les

menaces et non pas les victimes. Il guide la réflexion des élèves en signalant des points de vigilance, soulignant ainsi aux apprenants où est ce qu'ils ont commis une erreur dans la compréhension de la consigne. Cela s'observe par la répétition du terme « Attention ». La première occurrence lui permet de donner des indications de méthode en faisant émerger l'idée que les mots mis en valeur dans le document doivent être sélectionnés précisément. La seconde occurrence rappelle l'attendu précis de la consigne en partant de la réponse qu'ils ont proposée pour permettre le déroulement de leur réflexion.

Le professeur peut également intervenir quand il est sollicité par les élèves. Cela arrive dans les deux premières transcriptions puisque à T1. 50 nous lisons « Heu Madame.... ». Dans la seconde, les élèves demandent l'aide de l'enseignant en stipulant clairement qu'ils ne comprennent pas les consignes :

42	N	On arrive pas là !
43	P	Attention à ne pas recopier tout le document
44	N	Oui oui on essaie de réfléchir... Mais on ne comprend pas la question là... comment on peut savoir pourquoi les hommes ils font ça ?

Ils signalent alors une difficulté à deux reprises (T2. 42 et T2. 44). La première intervention du professeur consiste, comme pour le premier binôme, à donner un conseil sur la forme de l'exercice en stipulant qu'il faut sélectionner avec précision les informations avant de répondre à leur interrogation.

Les interpellations des élèves sont flagrantes au cœur de la troisième transcription. Ainsi à cinq reprises ils appellent l'enseignant T3. 12, 23, 35, 37 et 68. De la même manière, ils expriment une véritable incompréhension des consignes et des documents puisque l'on peut retrouver des interventions telles que « On comprend rien ! » (T3.36) ou encore « ohlala je comprends rien » (T3. 68).

3.4.2 Guider la réflexion des élèves

A l'occasion de ces interventions, l'enseignant va alors chercher à guider la réflexion de ses élèves afin de leur permettre d'acquérir les savoirs en jeu. Pour ce faire, il mobilise différents outils. Parmi eux, le rappel à l'acquis, qui

visé à recontextualiser les savoirs en jeu avec les connaissances déjà abordées (T3.13). De même, il enjoint les élèves à se référer à des supports extérieurs les poussant notamment à une analyse approfondie des documents à leur disposition. Cela permet ainsi un contrôle externe par les interlocuteurs eux-mêmes qui trouvent l'information ou valident leur proposition de leur propre chef.

13	P	[...] tu vas le retrouver sur ta carte , quelles sont les personnes qui vivent dans ce quartier, en fonction des codes de couleur dans ta légende , on te dit qui sont les personnes qui vivent majoritairement dans ce quartier.
40	P	Alors on peut prendre quelle information dans le tableau pour savoir ?

Nous l'avons démontré, le professeur intervient auprès des élèves en cherchant à les faire acquérir une série de savoirs et compétences par le biais de l'activité proposée. A ces fins, ses interactions avec les trois binômes suivent une même dynamique appliquée différemment selon l'avancée de chacun des groupes. Cet objectif de l'enseignant passe tout d'abord par des félicitations quand la réflexion des élèves correspond aux attentes qu'il en a. Ainsi nous lisons « Exactement » T3.15 et 42 ou encore « Très bien » T3. 52 et 65. Il vient également valider les réponses apportées « Vous avez déjà commencé à donner des réponses » T2.57 ou encore « Là vous les avez bien soulignées » T1. 18. C'est ainsi un moyen de valoriser l'intervention des élèves et participe à les motiver dans la réalisation de l'exercice imposé. Cela permet également d'instituer un climat de bienveillance au sein de la classe. Ainsi, le professeur ne fait pas que stipuler les erreurs, il félicite et souligne aussi les succès.

Nous l'avons précédemment souligné lors de notre étude, les interventions sont également l'occasion d'apporter des conseils aux élèves. Les indications de type « Attention à bien mettre les mots clés » (T1.18) participent notamment à cela. Il met ainsi des points de vigilance sur certains éléments sur lesquels les élèves doivent porter leur attention. Ainsi dans la seconde transcription nous lisons :

52	B	Bha déjà... à l'école nous on a pas le droit de mettre certains vêtements nous les filles et pas les garçons
53	P	Alors oui, mais attention là on se concentre sur la ville

Ici nous pouvons voir que l'élève interrogé s'éloigne du sujet principal questionné par le document à sa disposition pour traiter d'une thématique abordée par les actualités au moment de l'enregistrement de la séance. Cette digression est alors rattrapée par l'enseignant qui recentre le sujet sur le thème du chapitre « Habiter la ville ». Le professeur intervient également pour guider la réflexion des élèves quand celle-ci est parasitée par quelques difficultés. Pour cela il donne des indices aux apprenants en orientant leurs regards. Cela s'observe dans la troisième transcription :

63	P	Et bah alors ? Moi je veux que tu me mettes si c'est élevé, ou moyen à faible. C'est ça qui va être important de savoir. Reprenez bien les mots en italique, ça c'est des mots qu'il va falloir faire apparaître dans votre tableau.
67	P	C'est pas le bon document, c'est doc 3 page 204, pas 202.
71	P	Oui. Le type d'habitat maintenant ? A Manhattan ? C'est quel type d'habitat dans ce quartier ? Vous avez des propositions. Vous avez lu les propositions ?

Dans ces deux extraits, le professeur guide les élèves à travers la masse documentaire en indiquant précisément le document à observer puis oriente les réponses en signalant la présence de propositions que les élèves ont à choisir. Ces indications ne sont pas nouvelles car elles sont déjà fournies aux élèves. Cependant, l'enseignant a pu voir que ces derniers ne les avaient pas intégrées et perçues comme des indices leur permettant de réaliser la tâche.

L'enseignant se positionne dans la boucle didactique que théorise N. Tutiaux-Guillon. Elle consiste ainsi en une succession de questions de l'enseignant, de réponses brèves de l'élève, d'une évaluation de cette dernière ainsi que d'une reformulation et des compléments apportés par le professeur. Ceci ne s'observe que dans l'interaction entre ce dernier et le groupe d'élèves de la troisième transcription :

46	P	... dans chaque quartier, et on a la moyenne à New York. Par rapport à la moyenne de New York, chacun des quartiers, qu'est-ce qu'on peut en dire ? Est-ce qu'ils sont élevés, ou moyens à faible ?
47	D	Elevé !
48	P	Dans quel quartier ?
49	D	Euh, New Jersey.
50	P	Oui, et ?
51	C	Et bah Manhattan !
52	P	Très bien. Et la Bronx ça sera plutôt ?
53	D	Pour le plus bas.
54	P	Moyen à faible.
55	C	D'accord, et il faut marquer en fait.
56	P	Exact.
57	C	Ah d'accord ! Ah mais en fait c'était hyper facile, c'est juste qu'on se prend la tête.

Dans cet extrait, on observe ainsi à T3.46 une reformulation des consignes qui semblent poser problème aux élèves par le professeur avec une série de questions qui appellent à des réponses brèves de ces derniers. Nous observons également des félicitations quant aux réponses apportées « Oui » ou « Très bien » qui enjoignent les élèves à continuer leur réflexion. L'apport de connaissances supplémentaires s'observe notamment à T3.54 quand l'enseignant corrige l'élève en lui apportant le vocabulaire approprié à la notion. Les questions de l'enseignant reprennent exactement les informations qui sont demandées dans le tableau à compléter par les élèves, cependant, l'interaction orale semble favorable à la réflexion des élèves qui répondent rapidement et trouvent l'information demandée quasiment immédiatement. C. Bausyau et F. Audigier exposent ainsi plusieurs types d'interactions orales entre le professeur et les élèves. Cette conversation que nous venons d'analyser peut ainsi être caractérisée « d'oral didactique » selon la définition qu'en apporte les auteurs. Ainsi, ce dernier concerne un contenu disciplinaire apporté sous forme de questions et réponses. Les auteurs définissent aussi « l'oral organisationnel » par un énoncé des consignes de travail ainsi que les directives méthodologiques et de gestion matérielle. Ce

dernier s'observe ainsi au sein des transcriptions. Notamment à T3.13 où l'enseignant recontextualise l'exercice dans ce qui avait été réalisé lors de la séance précédente, redéfinit les consignes et fait appel aux supports sur lesquels les élèves doivent s'appuyer pour réaliser l'exercice.

Ceci s'observe également dans les deux autres cas étudiés. L'enseignant guide et pousse la réflexion des élèves :

45	P	Alors. Moi je ne vous demande pas les raisons pourquoi les hommes feraient ça ... dans les exemples que vous avez vus ici. Moi je vous demande si l'on habite la ville de la même façon si l'on est un homme ou une femme
48	P	Ici je veux votre réponse et pourquoi vous me donnez cette réponse. Selon vous, est ce que c'est la même manière d'habiter la ville pour une fille ou un garçon ?
49	C et N	Non !
50	P	Non... mais pourquoi vous me dites non ?
51	C	Parce que les hommes ils ont moins de...
55	C	Parce que les hommes ils leur arrive moins de chose
56	N	Oui les filles c'est beaucoup plus...
57	P	Et bien voilà ce que je veux. Le pourquoi... c'est vos arguments là. Ce n'est pas pourquoi ils feraient ça... mais bien pourquoi vous est ce que vous vous pensez que l'on n'habite pas la ville de la même façon. Vous avez déjà commencé à donner des réponses
58	C	Parce que les filles elle sont moins
59	N	On dit en fait... il leur arrive plus de truc
60	P	Voilà le sentiment d'insécurité... par exemple. Et expliquez bien votre réponse. D'accord ?
61	C	D'accord !

Ainsi, à nouveau à T2. 45 le professeur réoriente la réponse des élèves vers le sujet questionné par l'exercice et précise la consigne. Cette dernière est dans un premier temps répétée à l'oral. Les élèves y répondent à l'oral

par un simple « non ». L'enseignant guide ensuite le travail d'argumentation en demandant aux élèves de détailler « pourquoi » ils lui fournissent cette réponse. Les élèves semblent alors saisir l'attendu de la question. Ainsi à T2.60 le professeur cherche à s'assurer que l'explication de la consigne a bien été saisie en leur demandant si l'enjeu leur semble plus clair après ses explications.

Le fait de chercher à approfondir la réflexion des élèves se retrouvent ainsi dans la troisième transcription où le professeur pousse à donner des détails et à justifier : « Oui, et ? » (T3.50), « Et bien alors [...] ? » (T3.73) ou « Et enfin [...] ? » (T3.81)

3.4.3 Les limites de ces interventions

Cependant, dans l'objectif de l'enseignant qui est celui d'amener les élèves à un savoir et des compétences en jeu dans la réalisation d'une activité donnée à ces fins, nous pouvons observer quelques limites. Ainsi dans la troisième transcription, le groupe semble avoir du mal à surmonter les obstacles rencontrés. En effet, malgré les interventions plus nombreuses du professeur qui semblent pourtant avoir été fructueuses comme cela s'observe :

17	C	J'ai compris, [...]
57	C	Ah d'accord ! Ah mais en fait c'était hyper facile, c'est juste qu'on se prend la tête.

Les élèves restent bloqués à la même question, celle tournant autour du revenu moyen des ménages dans chaque quartier de la ville, qui les interroge de T3. 35 à T3.70, soit presque la totalité de l'heure. Sur cette même question, l'enseignant revient voir le groupe à trois reprises. Il semble ainsi que la difficulté soit sur le sens donné par les élèves aux informations qu'ils recherchent, comme nous l'avons déjà exprimé.

Dans les interventions du professeur apparaît également une certaine évolution au fil de la séance. En effet, nous pouvons envisager un certain agacement de sa part ou une incompréhension quand il observe que les élèves restent bloqués à la même question alors que, par leur interaction orale, ils semblent avoir compris l'enjeu de cette dernière. De plus, la réalisation de la transcription pour ce groupe laisse voir un important bavardage entre les

deux élèves qui s'éloignent à de nombreuses reprises du sujet, mais qui n'apparaît pas dans la transcription pour soigner sa lisibilité. Ainsi, l'enseignant a conscience que ces derniers digressent et que cela peut être une raison de leur blocage. De fait on observe :

73	P	Et bien alors, qu'est-ce que tu vois quand on est à Manhattan ?
74	D	Là c'est que des immeubles.
75	P	Parfois même, dans les propositions que tu as, des ?
76	C	Gratte-ciels ?
77	P	Et bah voilà.
78	C	Oui mais pourquoi ? Donc on marque maisons, euh non non, immeubles et gratte-ciels.
79	P	Voilà. Dans le Bronx il faut que tu trouves parmi les documents 3 et 5, ici.
80	C	Bah, c'est des immeubles aussi, parfois dégradés.
81	P	Et bah c'est parfait. Et enfin, dans le New Jersey ?
82	C	Bah c'est des maisons.
83	P	Quelles propositions on te fait ?
84	C	Maisons individuelles.
85	P	Et bah voilà. Quand tu cherches un petit peu.

Selon moi, cet agacement peut se lire à travers les interventions de type « Et bien alors » ou « Eh bha voilà » répétées qui viennent remplacer les félicitations et compliments dans le dialogue précédant. Cependant, ces derniers ne disparaissent pas complètement, T.2.81 « Eh bha c'est parfait » ainsi que la dernière phrase de la transcription « Quand tu cherches un petit peu » qui vient à la fois féliciter l'élève en lui montrant qu'il est capable de réaliser le travail tout en lui faisant des remontrances sur son manque de volonté.

Cet agacement et incompréhension que j'analyse ainsi peuvent exprimer une distance entre ce que l'enseignant avait prévu de l'activité et la réalité de cette dernière. Cette notion est exprimée par Rogalski, dans son article « *Y a-t-il un pilote dans la classe ?* », qui distingue la tâche attendue comme le contenu réel des attentes sur les savoirs en jeu à transmettre (par le biais des programmes imposés notamment), la tâche redéfinie par l'enseignant qui est la

représentation de cette dernière qu'il se donne et enfin la tâche effective, celle qui se déroule réellement. Or, il peut y avoir un décalage entre la tâche redéfinie et la tâche effective. Cela diffère en fonction des groupes d'élèves. Nous avons ainsi pu observer que le premier groupe réalise le travail demandé et correspond au schéma initial de l'enseignant à l'inverse du second binôme, et ce malgré les interventions nombreuses de l'enseignant qui semblent porter leurs fruits sur le moment.

De même, avec le groupe d'élèves de la seconde transcription nous pouvons observer une limite à son intervention. Ainsi dans l'extrait déjà cité précédemment :

58	A	Parce que les filles elle sont moins
59	B	On dit en fait... il leur arrive plus de trucs
60	P	Voilà le sentiment d'insécurité... par exemple. Et expliquez bien votre réponse. D'accord ?

Ici, nous voyons que le professeur à T2.60 interprète la réponse des élèves et avance la réponse attendue avant que ces derniers ne l'ai véritablement énoncée. Il ne les amène pas progressivement vers le savoir en jeu. A la lecture de cette transcription, nous voyons que les élèves avaient déjà proposé cet élément de réponse à T2. 35. Cependant, l'enseignant ne pouvait pas le savoir car non présent avec le binôme à cet instant.

3.5 Résultats perceptibles

L'étude de ces données, recueillies dans deux classes différentes, nous permet de tirer quelques conclusions sur l'usage didactique des consignes dans une étude de documents en géographie. Ces résultats sont issus de contextes particuliers et n'ont pas vocation à se rendre universels. Cependant, ils permettent d'ouvrir une piste de réflexion à ce sujet. Ainsi, l'activité proposée dans les transcriptions 1 et 2 permettent, nous l'avons souligné, d'aborder un changement de perspective sur le thème « Habiter une métropole », étudié précédemment. Les consignes qui subdivisent le document permettent alors aux élèves d'en avoir une compréhension plus fine. Ce texte, propose un changement de regard et

s'intègre à un sujet très actuel qui intéresse l'opinion publique. De fait, comme le souligne N. Tutiaux-Guillon, la géographie doit permettre aux élèves d'argumenter et de participer aux débats publics. Or ce travail est un pas de plus, à une moindre échelle, vers la formation de citoyens éclairés conscients des problématiques actuelles et capables d'argumenter sur ce sujet.

C'est en effet par le biais des consignes que les élèves sont progressivement guidés vers une compréhension plus fine et détaillée des documents. Or, ces derniers en géographie visent à proposer une représentation de l'espace terrestre, approprié et aménagé par les sociétés humaines. Ainsi, D. Mendibil (1999) parle du processus iconographique pour parler de l'opération qui conduit à la représentation en images d'un espace à partir d'un corpus documentaire. Or les activités proposées répondent à cette demande. Cela s'observe notamment dans la troisième transcription où le corpus à disposition des élèves, composés de documents diversifiés, permettent de construire une représentation de la métropole de New York. De même, l'activité des premières et secondes transcriptions permet d'appréhender la complexité du monde social en donnant un aperçu de la pluralité des points de vue et des façons d'habiter une métropole.

De plus à l'étude de l'espace terrestre, ces activités, guidées par les consignes proposées, permettent d'aborder l'espace géographique qui découle d'une construction intellectuelle et qui est la production sociale de l'espace terrestre. En effet, la didactique de la géographie, portée par ses nombreux théoriciens tel que J.F Thémines, souligne que les représentations, sensibles à chaque individu, sont nécessaires⁴ à la construction des notions d'espace et de territoire. Cependant, les données recueillies pointent ici quelques limites. En effet, et nous l'avons souligné précédemment, dans la troisième transcription nous observons que l'espace étudié et la réalité sociale qu'il recouvre ne sont pas perçus par les élèves. Ainsi, on les voit parler des populations de façon maladroit car les informations sélectionnées sur les documents ne sont pas associées à une réalité physique.

⁴ Ce que J.F Thémines nomme le processus d'objectivisation dans *La didactique de la géographie. Revue française de la pédagogie*, 2016.

33	C	[...] Bon, type dominant de population. Habiter Manhattan le centre-ville, bah y'a du blanc et y'a de l'asiatique. Habiter le Bronx un, un, bref : noirs et hispaniques. Et habiter le New Jersey, y'a pas de majorité. Et bah c'est bon !
----	---	--

Nous pouvons avancer l'idée que les consignes de l'exercice n'ont pas permis aux élèves qui rencontrent des difficultés de se construire une image et une représentation des informations sur le document. Ce dernier par ailleurs est un graphique qui donne à voir les populations au sein de chaque quartier de New York. Cependant, sa nature ne permet pas aux élèves d'en avoir une image. Or, les consignes du tableau, indiquant « Type dominant de population », poursuivent cette même dynamique. Les élèves qui n'ont pas perçu la réalité sociale derrière les chiffres peuvent aussi rencontrer la même difficulté face à la consigne.

Dans la même optique, les représentations des élèves peuvent également venir obstruer l'acquisition des savoirs en jeu. Ainsi, nous avons souligné cela dans les transcriptions 1 et 2. Or, ces interprétations néfastes à la bonne réussite de l'exercice peuvent être induites et encouragées par la formulation des consignes. Ainsi dans T2 nous lisons :

12	B	Selon vous dans lequel espace de la ville ces menaces peuvent-elles avoir lieu ?
20	B	Mais non mais il y en a forcément d'autres. Parce qu'ils disent « par exemple... » donc ... <i>Bavardages</i> Uniquement dans certains quartiers... dans certains quartiers... Mais je pense sûrement dans la cité ou dans les banlieues... car dans les quartiers chics je vois pas trop

Qui plus est, les consignes pour permettre une représentation de l'espace et du monde social qui y évolue, doivent s'insérer dans un enseignement construit. Ainsi, si l'enjeu et le but visés par l'exercice ne sont pas finement articulés aux savoirs précédemment acquis, l'objectif ne peut être atteint par les élèves. Ainsi, nous avons posé comme limite à l'activité des transcriptions 1 et 2 que les élèves n'en percevaient pas l'utilité, du fait d'une mauvaise introduction par le

professeur. Les apprenants ont alors été mis en difficulté pour saisir l'enjeu final qui était d'étudier la diversité des points de vue. En effet, n'ayant pas rattaché clairement cette activité à ce qui avait été précédemment étudié, l'intérêt de cet exercice sur le changement de regards pour comprendre la pluralité des façons d'habiter l'espace, était moins clairement saisissable.

Conclusion

Omniprésente dans le cadre scolaire, la consigne fait office d'intermédiaire entre la transmission des savoirs du professeur et sa réception par les élèves. Elle représente, voire incarne pour certains, cette relation entre l'enseignant et les apprenants. En la respectant, ils investissent pleinement les rôles qui leur sont définis. Au professeur celui de guider, par un enseignement construit, vers l'acquisition des savoirs. A l'élève celui de suivre la voie dessinée vers la promesse d'un succès, obtenu par le fruit de son activité cognitive. Les consignes reposent ainsi pleinement sur ce postulat implicite entre les deux protagonistes. L'enjeu du cadre scolaire, rappelé par le Socle commun de connaissances, compétences et de culture, est ainsi de permettre à terme aux élèves de maîtriser les outils pour lire et partager le langage scolaire. Cheminant vers l'autonomie, il convient au professeur de faire des élèves des stratèges en les aidant à développer des mécanismes pour comprendre et décortiquer les consignes par eux-mêmes. Dans le cadre de la discipline géographique, cet enjeu s'associe à celui qui va permettre aux élèves d'acquérir une représentation de l'espace terrestre et des aménagements opérés par les sociétés qui y évoluent. Les consignes deviennent elles-mêmes un outil pour saisir la réalité sociale et les concepts propres à cette discipline. Dans le cadre scolaire, les consignes sont une source de difficultés, d'erreurs voire de stress, communs aux deux acteurs. L'incompréhension des consignes entravent alors le fonctionnement de cette machine que l'on pensait bien huilée. En effet, si les élèves ne saisissent pas la tâche imposée ils ne peuvent cheminer vers le succès. De la même manière si le guidage de l'enseignant est flou, il ne pourra pas mener les apprenants vers l'acquisition des savoirs.

Après avoir réalisé ce projet de recherche il me semble que, plutôt que s'interroger sur l'auteur de ces erreurs afin de désigner un responsable, il faut chercher, par ces dernières, à questionner l'enseignement. Ainsi, le professeur s'adapte face à ses élèves quand il perçoit qu'une majorité de sa classe saisi mal ses intentions. Il rectifie, conseille et détaille ses attendus en se constituant une expérience qui lui servira dans la formulation des consignes futures. De son côté, les difficultés rencontrées par un ou plusieurs élèves offrent un champ de travail fécond pour les individus concernés, mais aussi pour toute la classe. La

réflexion sur la lecture et sur la façon de décortiquer une consigne s'apprend progressivement au cours de la scolarité. Les élèves observés dans le cadre de ce projet de recherche étaient ainsi en classe de sixième et sont encore aux prémices de leur formation.

La consigne, loin de cette vision dressée par Saint-Exupéry dans le *Petit Prince*, qui néanmoins est encore largement partagée, est l'objet d'une relation investie par les deux protagonistes. En effet, dans le cadre scolaire elle ne répond pas à une action unilatérale du professeur qui impose en transformant les apprenants en exécutants. Les élèves sont les acteurs principaux de leurs apprentissages, permis grâce au guidage de l'enseignant. Dans le cadre de la discipline géographique, ils construisent des représentations de l'espace terrestre et de la complexité sociale qu'il recouvre. Les interventions ciblées du professeur permettent alors, à la fois de construire ces mécanismes de lecture des consignes, mais également de guider cette construction mentale de l'espace. Cependant, afin que les apprenants atteignent les objectifs cités précédemment, le professeur doit également observer une certaine distance. La difficulté est un outil pour l'apprentissage de l'élève qui, certes peut ralentir l'acquisition des savoirs, mais ne peut se faire sans elle. Ainsi, le professeur n'aide pas les apprenants en simplifiant à outrance ses consignes. De même, pour les élèves, percevoir l'utilité et le rôle de la tâche imposée dans le cadre de l'enseignement, semble être une étape majeure dans la réalisation du travail. Cela s'est confirmé dans ce projet de recherche par l'étude menée autour des transcriptions 1 et 2 où cet obstacle est visible. Ce constat, limité par le faible échantillon d'élèves dont il est ici question, trouve cependant des échos dans les travaux de didacticiens. Il serait ainsi intéressant de creuser la piste de recherche, déjà abordée par J.M Zakhartchouk, sur les enjeux et les moyens de rendre l'élève acteur de son apprentissage par la réflexion, voire la rédaction des consignes.

Bibliographie

Les consignes

Adam, J. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 111-112 (1), 7-38. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2421>

Basuyau, C. Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, 106, 39-49. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1271>

Garcia-Debanc, C. (2021). Dire de faire à des enfants : le rôle de l'architecture textuelle dans des textes injonctifs adressés aux enfants (règles de jeu et consignes scolaires). *Langages*, 1(1), 23-36. Doi : <https://doi.org/10.3917/lang.221.0023>

Zakhartchouk, J (sous la direction de). (2010). Dossier des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. *Cahiers Pédagogiques*, 483, pp

Zakhartchouk, J (sous la direction de). (1999). Dossier : Les Consignes . *Résonances*, 7, 5-17

Zakhartchouk, J. (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 111-112, 179-188. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2430>

Zakhartchouk, J. (2001). Consignes : aider les élèves à décoder. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 90, 9-28. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1771>

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

L'erreur

Astolfi, Jean-Pierre. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France, ESF sciences humaines, 13^e édition.

Hugonie, G. Erreurs et traitement des erreurs dans les cours de géographie. *L'information géographique*, 66 (4), 2002. 351-359. doi : <https://doi.org/10.3406/ingeo.2002.2831>

Zakhartchouk, Jean-Michel. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. Paris, France, ESF sciences humaines « Cahiers Pédagogiques ».

Didactique de la géographie

Audigier, F. Basuyau, C. (1988). Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ?. *Revue française de pédagogie*, 85, 21-27. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1433>

Margairaz, D. (1988). L'utilisation des supports informatiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 85, 29-36. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1434>

Thémines, J. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Thémines, J. (2020). Comment des élèves lisent un document composite en géographie. *Pratiques*, 185-186. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8416>

Annexes

Annexe 1 : Activité de conclusion « Habite-t-on tous la ville de la même façon ? » réalisée en classe de 6^e.

Habite-t-on tous la ville de la même façon ?

Une différence entre garçon et fille existe-t-elle ?

Une enquête menée dans la métropole de Bordeaux, où 5000 personnes ont été questionnées, observe une différence dans l'usage de la ville entre les filles et les garçons. Il apparaît que les filles et les femmes ressentent une plus grande insécurité que les hommes. Elles expliquent ainsi subir des regards insistants, des sifflements, des commentaires non désirés sur leur apparence, des contacts physiques non désirés (par exemple dans les transports en commun) des insultes ou encore des menaces.

Les jeunes filles entre 15 et 25 ans en seraient les victimes principales. Ce sentiment d'insécurité, qui a trop longtemps été considéré comme normal, impacte leurs usages de la ville : choix de la voiture personnelle plutôt que des transports en commun, évitements de certains quartiers, choix vestimentaires en fonction des sorties...

D'après A. Alessandrin et J. Dagorn, « Sexisme(s) urbain(s) jeunes filles et adolescentes à l'épreuve de la ville », *Enfances, Familles, Générations*, 2018^e
Y.Raibaud, « la ville par et pour les hommes », *Friture Mag*, 2014.

1. D'après le document, soulignez en vert les menaces qui peuvent avoir lieu dans la ville
2. Qui sont les plus touchés ?
3. Selon vous dans quels espaces de la ville ces menaces peuvent-elles avoir lieu ?
.....
4. Soulignez en rouge les stratégies adoptées pour éviter ces menaces.
5. Répondez à la question suivante : Selon vous et à l'aide de ce document,

habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsque l'on est un homme et lorsque l'on est une femme ? **Pourquoi**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2. Transcription T.1 de l'enregistrement au cours de l'activité de conclusion réalisée en classe de 6^e.

1	N	Lecture à haute voix du texte. D'après le document, soulignez en vert les menaces qui peuvent avoir lieu dans la ville
2	M	On doit souligner en vert les menace qui ont lieu dans la ville
	N	Bon alors... les menaces qui peuvent avoir lieu...
4	M	Les jeunes filles entre 15 et 25 ans seraient les victimes principales
5	N	Okay bha déjà on met ça
6	M	Les filles et les femmes ressentent une plus grande insécurité que les hommes
7	N	<i>Répète.</i> Tu peux me passer ton vert s'il te plait
8	M	Oui
9	N	Après...
10	M	Des insultes ou encore des menaces
11	N	Okay
12	M	Des remarques sur leur apparence, des contacts non désirés
13	N	Après.... Des commentaires non désirés sur leur apparence...
14	M	Des regards insistants, des sifflements
15	N	Mais en fait... toute la phrase en fait
16	P	Alors, vous trouvez des choses ? Vous êtes rendus où ?
17	M	A la première
18	P	Attention à bien mettre des mots clés pour ne pas tout souligner. Attention ici ce sont bien les menaces. Donc ici « Les jeunes filles entre 15 et 25 ans seraient les victimes principales » mais de quelles menaces ? Là vous les avez bien soulignées.
19	M	Bha là on a fini je crois
20	N	Qui sont les plus touchés ?
21	M	Bha les femmes
22	N	Les plus touchées sont les femmes et les filles
23	M	Selon vous, dans quels espaces de la ville ces menaces peuvent avoir lieu ?
24	N	Alors question 3

25	M	Dans les moyens de transport
26	N	Non... dans les endroits où il y a moins de personnes
27	M	Nan mais regarde là...ils disent aussi dans les transports en commun
28	N	Dans les transports en commun...
29	M	Mais où tu vois... les transports... à oui je vois
30	N	<i>Lecture.</i> Soulignez en rouge les stratégies adoptées pour éviter ces menaces
31	M	Choix de la voiture personnelle
32	N	Ouais
33	M	Attends je surligne tu feras après
34	N	Evitement de certains quartiers
35	M	Choix vestimentaires en fonction des sorties
36	N	Attend
37	M	Mais en vrai il y a plus rien Question5... bon je t'attends vas-y
38	N	Alors , répondre à la question suivante : « Selon vous, habite-t-on la ville de la même façon selon que l'on est un homme ou selon que l'on est une femme ? »
39	M	Alors non parce qu'en fait on habite pas de la même façon
40	N	On habite pas de la même façon parce que...
41	M	Parce que les femmes
42	N	Les femmes sont plus insultées parce que les hommes croient qu'elles sont moins...plus faibles
43	M	Moi j'ai mis « Non ils ne vivent pas de la même façon »
44	N	Comment tu mets « croient » ?... Non rien
45	M	Mais en France nous ça se passe pas comme ça en plus
46	N	Bha des fois si
47	M	Ah je sais pas comment on écrit agresser. Comment on écrit agresser ?
48	N	Alors agresser...attends je vais voir
49	M	Faut demander
50	N	Heu Madame ...

51	M	Bha tu mets menacé
52	N	Heu on a fini
53	P	Vous avez tout fini ?
54	N	On a pas mis la description à la 5
55	P	Alors allez y lisez moi votre petite synthèse
56	N	Alors moi j'ai mis : « Non car les hommes croient qu'ils sont plus forts que les femmes et donc les femmes sont plus menacées que les hommes »
57	P	D'accord...est ce que tu as mis la même chose N ?
58	M	Oui
59	P	Est-ce que vous avez des exemples à donner ? Quelles sont ces menaces par exemple ?
60	M	Bha de l'agression
61	P	Donc vous pouvez essayer de détailler et de donner des exemples. Vous avez de la place pour argumenter
62	M	Mais comment ça s'écrit agression ?
63	N	Mais met entre parenthèse...
64	M	Alors ...Attaques physiques....
65	N	C'est bon moi j'ai fini

Annexe 3. Transcription T.2 de l'enregistrement au cours de l'activité de conclusion réalisée en classe de 6^e.

1	A	<i>Temps de lecture du document</i> C'est bon ?
2	B	Non... Ouais fin j'ai compris ce qu'ils veulent dire quoi
3	A	<i>Lit la consigne</i> Alors un, soulignez en vert.... Alors déjà faut prendre le stylo vert... les menaces qui peuvent avoir lieu dans la ville
4	B	Les quoi ?
5	A	Les menaces qui peuvent avoir lieu dans la ville
6	B	Euh... attends...je trouve pas mon stylo vert
7	A	Donc il y a des... insécurités... une plus grande insécurité
8	B	Des sifflements, des commentaires non....non désirés sur leur apparence
9	A	Des contacts physiques non sollicités... des insultes ou encore des menaces
10	B	Ah oui ça c'est beaucoup plus grave. <i>Bavardages</i> . Quels sont les plus touchés...
11	A	Heu... les jeunes filles entre 15 et 25 ans
12	B	Selon dans lequel espace de la ville ces menaces peuvent-elles avoir lieu ?
13	A	Bha... attend ...
14	B	Mais si ! Il y a écrit les transports en commun
15	A	Oui et puis là aussi y a écrit « par sécurité ... trop longtemps... impact leur message de la ville... choix de la
16	B	Oui d'accord ... donc dans les transports en commun
17	A	Ca se trouve on a totalement faux
18	B	Mais si... il y a écrit
19	A	<i>Lecture</i> . Bon c'est bon je crois les transports en commun
20	B	Mais non mais il y en a forcément d'autres. Parce qu'ils disent « par exemple... » donc ... <i>Bavardages</i> . Uniquement dans certains quartiers... dans certains quartiers... Mais je pense surement dans la cité ou dans les banlieues... car dans les quartiers chics je vois

		pas trop
21	A	Après s'ils veulent te voler de l'argent c'est plus logique mais...fin
22	B	Dans certains quartiers
23	A	<i>Lecture</i> : Soulignez en rouges les stratégies adoptées pour éviter ces menaces.... Bha tout ce qu'il y a écrit
24	B	Oui !
25	A	Donc choix de la voiture personnelle plutôt que les transports en commun
26	B	Evitements de certains quartier, choix vestimentaires en fonction des sorties
27	A	<i>Lecture</i> : Répondez à la question suivante, selon vous et à l'aide de ces documents, habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsqu'on est un homme et lorsque l'on est une femme ?
28	B	Bha non ! C'est ce qu'ils disent dans tout le texte
29	A	C'est débile !
30	B	Non, pourquoi ? Parce que... je sais pas moi
31	A	Attend. D'abord on met non
32	B	Non. Parce que.... Bha... je sais pas moi
33	A	Parce que... il y a écrit que
34	B	C'est comme si tu demandais à un chien pourquoi il aboie
35	A	Alors attend <i>Lecture</i> . Il y a écrit que les femmes ressentent une plus grande insécurité que les hommes
36	B	Bha oui mais c'est pas pour ça que les hommes vont aller les embêter
37	A	Oui mais... on habite pas la ville de la même façon si on est un homme ou si on est une femme.... Les hommes se sentent plus en sécurité que elles
38	B	Attend quoi ? « Selon vous selon habite-t-on la ville exactement de la même façon lorsqu'on est un H et lorsque l'on est une F
39	A	Les hommes... parce que les H se sentent plus en sécurité
40	B	Non mais c'est pourquoi...elles sont en ...
41	A	C'est les hommes... les femmes sont un peu moins en sécurité parce que... tout ça... du coup on peut pas mettre

42	B	On arrive pas là !
43	P	Attention à ne pas recopier tout le document
44	B	Oui oui on essaie de réfléchir... Mais on ne comprend pas la question là... comment on peut savoir pourquoi les hommes ils font ça ?
45	P	Alors. Moi je ne vous demande pas les raisons pourquoi les hommes feraient ça ... dans les exemples que vous avez vus ici. Moi je vous demande si l'on habite la ville de la même façon si l'on est un homme ou une femme
46	A	Non...Oui mais du coup on peut pas mettre
47	B	Ca explique pas ça
48	P	Ici je veux votre réponse et pourquoi vous me donnez cette réponse. Selon vous, est ce que c'est la même manière d'habiter la ville pour une fille ou un garçon ?
49	A-B	Non !
50	P	Non... mais pourquoi vous me dites non ?
51	A	Parce que les hommes ils ont moins de...
52	B	Bha déjà... à l'école nous on a pas le droit de mettre certains vêtements nous les filles et pas les garçons
53	P	Alors oui, mais attention là on se concentre sur la ville
54	B	Oui je sais
55	A	Parce que les hommes ils leur arrive moins de chose
56	B	Oui les filles c'est beaucoup plus...
57	P	Et bien voilà ce que je veux. Le pourquoi... c'est vos arguments là. Ce n'est pas pourquoi ils feraient ça... mais bien pourquoi vous est ce que vous vous pensez que l'on n'habite pas la ville de la même façon. Vous avez déjà commencé à donner des réponses
58	A	Parce que les filles elle sont moins
59	B	On dit en fait... il leur arrive plus de truc
60	P	Voilà le sentiment d'insécurité... par exemple. Et expliquez bien votre réponse. D'accord ?
61	A	D'accord !
62	B	Parce que les femmes... se sentent moins en sécurité

63	A	Parce que les femmes sont moins en sécurité
64	B	Oui ! Sont... elles se sentent pas... elles sont
65	A	Sont moins.... En sécurité...
66	B	...que les hommes. Par exemple...
67	A	Non non, flemme de mettre des exemples
68	B	Mais si attend il y a 4... non... 8 lignes. Après tu pourras recopier mais moi je veux en mettre...
69	A	Non non... je déteste recopier
70	B	Par exemple à l'école, on a pas le droit de porter certains vêtements. <i>Bavardages</i> . Donc par exemple... je mets juste « ex » parce que flemme
71	B	Alors, on met quoi ?
72	A	Dans la rue elles sont plus touchées par les menaces et les sifflements
73	B	Bha elles sont plus touchées par les menaces et les insultes ou les contacts physiques non désirés
74	B	En fait on réécrit le truc là
75	A	Elles sont les plus touchées par les menaces
76	B	C'est bon on a terminé
77	A	Nan attend on a autre chose
78	B	Bha tout d'un coup tu veux écrire un long texte toi !
79	A	Mais je sais mais en même temps depuis tout à l'heure tu veux mettre des exemples toi avec les écoles
80	B	Ah oui on peut le mettre s'il te plaît ?!
81	A	Non flemme
82	B	Mais pourquoi ?
83	A	C'est mieux ce qu'on a fait
84	B	Mais attend du coup... elles se sentent plus vulnérables elles ont plus peur à cause de ça que les hommes. Du coup les hommes ils ont moins un sentiment de peur que les femmes
85	A	Ouais
86	B	Du coup elles sont plus vulnérables, et elles ont même peur de ça

Annexe 4 Etude de cas « Comparaison de deux métropoles » *Activité sur la métropole de New York réalisée en classe de 6^e.*

Consigne : Vous êtes journaliste reporter pour le magazine de géographie « Terre et voyages ». Pour le prochain numéro, vous décidez de partir à New York pour écrire un article sur cette métropole. Dans un premier temps, vous voulez montrer comment s'organise cette métropole. Puis, dans un second temps, vous souhaitez décrire les différentes manières d'habiter New York. Pour cette mission, vous choisissez de partir avec un autre collègue journaliste afin de vous partager les recherches.

Coup de pouce :

1) Pour rédiger la première partie de votre article, utilisez les documents p. 202-203 et le vocabulaire proposé. Aidez-vous également des questions ci-dessous :

- Dans quel pays est située New York? Au bord de quel océan ? (carte de localisation)
- Combien y a-t-il d'habitants en 2012 ? (doc 2)
- Quelles sont les deux parties qui constituent l'agglomération de New York ? (doc 3)
- Quels sont les cinq quartiers de la ville de New York ? (doc 3)
- Que trouve-t-on dans le quartier de Manhattan ? Décrivez-le. (docs 1, 3 et 4)

2) Pour rédiger la deuxième partie de votre article, complétez le tableau ci-dessous en vous aidant des documents p. 204-205 et du vocabulaire proposé.

	Habiter Manhattan : le centre-ville	Habiter le Bronx : un ghetto	Habiter le New Jersey : une banlieue
Type dominant de population (doc 1)			
Niveau de richesse : <i>élevé ou moyen à faible</i> (doc 2)			
Forme d'habitat : <i>maisons individuelles, gratte- ciel, immeubles, immeubles parfois dégradés</i> (doc 3 et 5 + doc 1 p. 202)			
Modes de déplacements pour se rendre au travail (doc 4 et 6)			

Vocabulaire

- Une agglomération : une ville et ses banlieues
- Une banlieue : un espace habité qui entoure une ville et qui en dépend.
- Un quartier d'affaire : un quartier constitué de grandes tours (gratte-ciel) où se concentrent des bureaux, des banques, des commerces et des grands hôtels. Aux États-Unis, il s'appelle CBD (Central Business District).
- Une banlieue pavillonnaire : un quartier d'habitations constituées de maisons individuelles avec jardins.
- Un ghetto : en Amérique, le quartier d'une ville où se concentrent les populations pauvres et de même origine ethnique (populations noires, latino-américaines, ...).

Annexe 5 - Transcription T.3 de l'enregistrement au cours de l'activité sur la métropole de New York réalisée en classe de 6^e.

1	C	Pour rédiger la deuxième partie de votre article, complétez le tableau ci-dessous en vous aidant des documents p. 204. <i>Bavardent</i>
2	C	Type dominant de population, doc 1. Populations : blancs, noirs, majorité.
3	D	D'où ça y'a des populations ?
4	C	Regarde la légende.
5	D	Non mais c'est pas marqué population.
6	C	Alors euh, les questions : habiter Manhattan.
7	D	Qui domine en population ?
8	C	Bah oui.
9	D	Alors c'est le doc 1. 1 c'est celui là.
10	C	Ah ! Groupe dominant ! plus de 50% de la population.
11	D	C'est quoi le rapport ?
12	C	Habiter Manhattan, le centre-ville, non mais je vois pas de rapport. Monsieur ! y'a pas de rapport déjà, non mais parce que d'accord y'a 50% de la population, sauf que pourquoi ils disent Manhattan ?
13	P	Manhattan c'est un quartier de New York, rappelle-toi, normalement tu les as notés tes quartiers hier. Et bien on te donne trois quartiers de New York. Quand on est dans le centre-ville à Manhattan, tu vas le retrouver sur ta carte, quelles sont les personnes qui vivent dans ce quartier, en fonction des codes de couleur dans ta légende, on te dit qui sont les personnes qui vivent majoritairement dans ce quartier.
14	C	Ah donc il faut faire par exemple noirs/blancs ?
15	P	Exactement !
16	D	D'accord ah bah faut comprendre.
17	C	J'ai compris, en fait par exemple là y'a Manhattan, et bah en fait tout autour on doit dire, euh par exemple là y'a du rose, et bah du coup on met blancs. Bah là du coup y'a du rose et du jaune, et du marron.
18	D	Non y'a du jaune.
19	C	Tu marques rose/jaune

20	D	Bah blancs déjà.
21	C	Blancs, jaune, ... blancs/jaune allez. Asiatiques ! Tu marques aussi asiatiques. Et bah voilà ! Terminé, maintenant on fait le Bronx.
22	D	Bah le orange et le marron donc noirs et hispaniques.
23	C	Donc noirs et hispaniques. Et maintenant on fait banlieues. Elle est où banlieue ? Bah y'a pas banlieue. Y'a Bronx, Manhattan, Queens, Brooklyn. Y'a pas banlieue. Monsieur, y'a pas banlieue.
24	D	Banlieue !
25	C	Ah oui je comprends, New Jersey, regarde 73% de blancs.
26	D	Bah du coup majorité. Non pas de majorité.
27	C	Pourquoi ? Bah si justement. Mais non regarde, plus de 73% de blancs, donc blancs.
28	D	Et y'a plus de majorité.
29	C	Pourquoi ?
30	D	Blancs, ça serait du rose comme ça.
31	C	Oui mais ils ont dit du blanc.
32	D	Met pas de majorité.
33	C	Je marque ce que tu dis mais... Bon je vais relire. <i>Lis</i> Pour rédiger la deuxième partie de votre article, complétez le tableau ci-dessous en vous aidant des documents bla bla bla. Bon, type dominant de population. Habiter Manhattan le centre-ville, bah y'a du blanc et y'a de l'asiatique. Habiter le Bronx un, un, bref : noirs et hispaniques. Et habiter le New Jersey, y'a pas de majorité. Et bah c'est bon !
34	D	Et là ?
35	C	Niveau de richesse : élevé ou moyen ou faible. Donc y'a habiter Manhattan, nombre d'habitants, mais attends, niveau de richesse, élevé ou moyen à faible. Monsieur, y'a pas !
36	D	On comprend rien !
37	C	Niveau de richesse élevé ou moyen ou faible. Mais non mais y'a pas, c'est marqué <i>Lis</i> : nombre d'habitants, revenu médian par ménage en dollars et part de la population sous le seuil de pauvreté en %. Bah je comprends pas. Je comprends pas monsieur !

38	P	Laquelle ?
39	C	C'est marqué niveau de richesse élevé, ou moyen à faible. Y'a pas de niveau de richesse.
40	P	Alors on peut prendre quelle information dans le tableau pour savoir ?
41	C	Bah moi j'aurais dit revenu mais ...
42	P	Exactement.
43	C	J'ai dit ça mais c'est par ménage.
44	P	Par ménage ça veut dire par famille. On a le revenu par famille...
45	C	Bah c'est pas du ménage alors !
46	P	... dans chaque quartier, et on a la moyenne à New York. Par rapport à la moyenne de New York, chacun des quartiers, qu'est-ce qu'on peut en dire ? Est-ce qu'ils sont élevés, ou moyens à faible ?
47	D	Elevé !
48	P	Dans quel quartier ?
49	D	Euh, New Jersey.
50	P	Oui, et ?
51	C	Et bah Manhattan !
52	P	Très bien. Et la Bronx ça sera plutôt ?
53	D	Pour le plus bas.
54	P	Moyen à faible.
55	C	D'accord, et il faut marquer en fait.
56	P	Exact.
57	C	Ah d'accord ! Ah mais en fait c'était hyper facile, c'est juste qu'on se prend la tête.
58	C	Bon ! Du coup, niveau de richesse élevé ou moyen à faible. Bah habiter Manhattan, bah c'est 69 659.
59	D	Mais qu'est-ce que tu fais ?
60	C	Mais oui, mais si 659. 629. Han pourquoi t'as marqué 629. Donc 69 659. Habiter le Bronx 34 488. Et habiter le New Jersey 71 629. Maintenant forme d'habitat. Maison individuelle, gratte-ciel/immeuble, immeuble parfois dégradé. Doc 3 et 5 + 1 p. 102. Je comprends pas là.

61	P	Qu'est-ce qui se passe là ? C'était soit élevé, soit moyen à faible dans ces cases-là.
62	C	Bah 69 hein !
63	P	Et bah alors ? Moi je veux que tu me mettes si c'est élevé, ou moyen à faible. C'est ça qui va être important de savoir. Reprenez bien les mots en italique, ça c'est des mots qu'il va falloir faire apparaître dans votre tableau.
64	C	Bah oui, élevé.
65	P	Très bien, et ça sera la même chose pour les types d'habitation. D'accord ?
66	C	Mais là par contre il faudra laisser, enfin j'ai pas très bien compris parce que... Si on veut le doc 3 c'est, enfin là y'a le quartier d'affaires, la bourse, les principaux musées, mais on nous dit pas maisons.
67	P	C'est pas le bon document, c'est doc 3 page 204, pas 202.
68	C	Bon ! Se loger dans le Bronx comprend de nombreux logements. Monsieur, oh la la je comprends rien.
69	P	Vous en êtes où ?
70	C	Là on marque élevé ? Et là on marque moyen à faible ?
71	P	Oui. Le type d'habitat maintenant ? A Manhattan ? C'est quel type d'habitat dans ce quartier ? Vous avez des propositions. Vous avez lu les propositions ?
72	C	Mais oui, ils disent maisons...
73	P	Et bien alors, qu'est-ce que tu vois quand on est à Manhattan ?
74	D	Là c'est que des immeubles.
75	P	Parfois même, dans les propositions que tu as, des ?
76	D	Gratte-ciels ?
77	P	Et bah voilà.
78	C	Oui mais pourquoi ? Donc on marque maisons, euh non non, immeubles et gratte-ciels.
79	P	Voilà. Dans le Bronx il faut que tu trouves parmi les documents 3 et 5, ici.
80	C	Bah, c'est des immeubles aussi, parfois dégradés.

81	P	Et bah c'est parfait. Et enfin, dans le New Jersey ?
82	C	Bah c'est des maisons.
83	P	Quelles propositions on te fait ?
84	C	Maisons individuelles.
85	P	Et bah voilà. Quand tu cherches un petit peu.

Mots clés : Consignes, Etude de documents, Difficultés, Intervention du professeur, construction du savoir

Résumé :

Omniprésentes dans le cadre scolaire, les consignes permettent de guider les élèves vers l'acquisition des compétences et des savoirs en jeu. Elles prennent une place centrale au sein de la discipline géographique, notamment autour des études de documents qui visent à la construction progressive par les apprenants d'une représentation de l'espace, comme objet investi et aménagé par les sociétés. La réflexion portée par ce mémoire est ainsi de s'interroger sur la perception des consignes dans une tâche imposée aux élèves et les difficultés que peuvent rencontrer ces derniers. Les consignes étant un intermédiaire entre l'enseignant et les apprenants, il s'agit également par ce présent travail, de questionner l'enjeu et les limites de l'intervention du professeur dans la construction du savoir.

Key words: Instructions, Case study, difficulties, building knowledge

Resume :

All over the school environment, the instructions help guide students towards acquiring skills and knowledge. In geography didactics, the main objective for learners is to build a representation of space as well as the location and distribution of its physical and cultural characteristics and how it affects societies. In geography case studies allows achieving this objective thanks to the instructions. The instructions guide students to read and understand the documents. Therefore, this research project questions how learners perceive the instructions in geography lessons and why they can face difficulties. The instructions are the intermediary between the teacher and the students. Indeed, this research tries to explain how the teacher can intervene to help the students build their knowledge but also the limits of these interventions