



HAL
open science

Utiliser des outils numériques pour favoriser l'engagement des élèves

Benjamin Sadocco

► **To cite this version:**

Benjamin Sadocco. Utiliser des outils numériques pour favoriser l'engagement des élèves. Education. 2020. dumas-03163314

HAL Id: dumas-03163314

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03163314>

Submitted on 9 Mar 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.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie-EMC

Utiliser des outils numériques pour favoriser l'engagement des élèves.

Présenté par Benjamin SADOCCO.

Mémoire de M2 encadré par Mme Anne DUFOUR.

Mots clés :

Histoire-Géographie-EMC, motivation, engagement, éducation, numérique, collège.

Remerciements

Je remercie sincèrement toutes les personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, à réaliser ce travail.

Mesdames Anne Dufour, ma directrice de mémoire, et Sandrine Ramade, ma tutrice en établissement pour leur disponibilité, leur bienveillance, leur patience et leurs précieux conseils tout au long de l'année.

Messieurs Gilles Darier et Laurent Turc pour leur accompagnement dans les premiers pas de mon mémoire.

Mlle Manon Younes et Monsieur Baptiste Sadocco pour leur relecture attentive.

Ma famille et mes amis pour leur soutien inconditionnel.

Table des matières

Mots clés :	2
Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Liste des annexes.....	5
PARTIE I : ÉTAT DE L'ART.....	8
1 La motivation.....	8
1.1 Définition et historique du concept de motivation.....	8
1.2 Les différentes composantes de la théorie de l'autodétermination (TAD).....	10
1.2.1 La théorie de l'Intégration organismique.....	11
1.2.2 La théorie des besoins psychologiques fondamentaux (TBF).....	13
1.2.3 La théorie de l'évaluation cognitive (TEC).....	13
1.2.4 La théorie des orientations causales (TOC).....	14
1.2.5 La théorie du contenu des buts (TCB).....	14
1.3 La TAD et son modèle dialectique de la motivation.....	15
1.4 Un lien entre TAD et psychologie positive.....	16
2 L'engagement.....	16
2.1 L'engagement et son lien avec la motivation.....	16
2.1.1 Les différentes composantes de l'engagement.....	17
3 Le numérique.....	18
3.1 Définition du numérique.....	18
3.2 L'usage du numérique en milieu scolaire.....	19
3.3 Un lien entre la motivation et l'usage du numérique.....	20
3.4 Un mythe autour du numérique.....	21
3.5 S'engager avec le numérique.....	21
PARTIE II. PROPOSITION D'UNE SÉQUENCE PERMETTANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA PROBLÉMATIQUE.....	23
1 Descriptif de la séquence.....	23
2 Analyse de la proposition didactique au regard de mon état de l'art et de ma problématique..	40
2.1 Un outil numérique offrant des contenus variés qui stimulent l'engagement affectif de l'élève.....	40
2.2 L'interaction au service de la pédagogie.....	42
2.3 Une différenciation facilitée par le numérique.....	43
2.4 Un suivi professoral et une coopération renforcés par l'usage du numérique.....	44
2.5 Un outil numérique motivant qui intervient dans les différentes composantes de l'engagement.....	46
PARTIE III : RÉFLEXION CRITIQUE MENÉE SUR LES SUPPORTS PROPOSÉS PAR LE MANUEL.....	48
1 Description de la proposition du manuel.....	48
2 Une approche par une interaction plus efficace.....	52
3 Les limites de l'outil numérique.....	55
3.1 Des limites techniques vectrices d'inégalités scolaires.....	55
3.2 Les limites des outils utilisés lors de cette séquence.....	56
Conclusion.....	59
Bibliographie.....	61
Annexes.....	65
Résumé :	73
Abstract :	73

Liste des annexes

Annexe 1 : Les quatre dimensions de l'engagement scolaire.	69
Annexe 2 : Attitude de l'enseignement au regard des besoins psychologiques fondamentaux.....	70
Annexe 3 : Perspectives professionnelles.	71
Annexe 4 : Les seuils de l'autodétermination.....	72
Annexe 5 : Modèle dialectique de l'engagement ;.....	73
Annexe 6 : Exemple A du travail d'un élève.....	74
Annexe 7. Exemple B du travail d'un élève.....	75
Annexe 8 : Exemple C du travail d'un élève.....	76

Introduction.

14H55, un lundi après-midi. Les élèves débutent la dernière partie d'une journée chargée. Ils mettent du temps à s'installer et à sortir leurs affaires. La récréation est passée par là. J'essaie d'attirer leur attention à l'aide d'une image percutante afin de lancer ma séance. Certains semblent réceptifs immédiatement. D'autres mettent quelques minutes à s'intéresser à ce que je raconte. Je me déplace, les questionne, je tente de les faire réagir. Enfin, la majorité des regards est tournée vers moi. J'en profite pour lancer une activité basée sur plusieurs documents choisis. Mes questions sont censées les guider et leurs réponses devront alimenter la reprise qui sera réalisée ensuite. Je demande à un élève de reformuler la consigne, j'explique le vocabulaire compliqué, et les élèves se mettent au travail. Un premier tour de classe me fait rapidement comprendre que ce passage à l'écrit et la perspective d'un travail individuel n'est pas perçu comme stimulant. Peu d'élèves se sont réellement engagés dans la tâche. Seule une minorité parviendra au bout de l'exercice. Nombreux sont ceux qui se contentent de recopier une partie du document sans chercher à comprendre le cheminement de mes questions et l'intérêt de ces dernières. Je demande à un élève pourquoi il n'a répondu qu'à une seule question. Il me répond qu'il n'a pas la motivation.

Cette situation n'est pas isolée, elle demeure même relativement courante. La motivation à s'engager pour les élèves est au cœur des recherches scientifiques portant sur la pédagogie. En effet, comment inciter un élève à se mettre au travail, non pas de manière contrainte, mais parce qu'il en a envie, si ce dernier n'est pas motivé ?

Notre époque est celle du numérique. Au sein de nos foyers, dans notre travail, dans la rue et dans les salles de classe, il semble en effet difficile de rester hermétique à ces nouvelles technologies qui font partie de notre quotidien. Les élèves eux-mêmes n'appartiennent-ils pas à cette génération de « digital natives » mis en avant par Marc Prenski (2001) et qui emprunte la formule de John Perry Barlow (2000) ? En effet, l'usage du numérique semble intéresser de prime abord les élèves à en croire leurs sourires lorsqu'il est fait mention que le prochain cours se déroulera en salle informatique, mais également leur empressement à rejoindre un poste informatique le jour J et à s'y connecter. Mais est-ce suffisant ?

Il semblerait ici que le numérique offre un levier intéressant afin de susciter la motivation et l'engagement des élèves. Cependant, comment être sûr que ce dernier demeure efficace sur le long

terme. Comment utiliser le numérique afin de faciliter les apprentissages et la compréhension ? C'est tout l'enjeu ici de ce mémoire. **Il semble en effet intéressant de s'interroger sur l'efficacité réelle de l'usage du numérique en lien avec la réussite scolaire.**

Nous tenterons dans une première partie de réaliser un état des lieux des recherches scientifiques portant sur la motivation et le numérique. Dans une seconde partie, nous détaillerons une séquence utilisant pour une large part différents outils numériques. Enfin, nous tenterons d'analyser les apports et limites de ces derniers au regard de la séquence proposée par le manuel de l'établissement.

PARTIE I : ÉTAT DE L'ART.

La motivation est l'un des sujets majeurs dans les champs d'études scientifiques en milieu scolaire. A l'heure où l'on constate et déplore, une baisse de la motivation des élèves et davantage de décrochage scolaire (Fullan 2013¹), il peut paraître intéressant d'en proposer ici une définition, puis de tenter d'en dresser un historique.

1 La motivation.

1.1 Définition et historique du concept de motivation.

La motivation se définit selon Vallerand et Thill (1993) comme « *un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et l'arrêt du comportement*² ». Par construit hypothétique se profile l'idée d'une élaboration progressive d'un concept théorique, une variable, permettant d'expliquer tel ou tel comportement. La motivation est en effet difficilement observable en l'état contrairement à l'engagement qui semble en être sa concrétisation. Elle apparaît en revanche comme une force, un facteur lié à un comportement. Cinq caractéristiques la composent. Le déclenchement qui amorce le passage d'un état passif à un état actif. La direction, autrement dit, vers quel objectif s'oriente cette énergie. L'intensité correspond aux ressources tant physiques que mentales mobilisées pour atteindre ce but. La durée représente la ressource temporelle que l'on y consacre. Enfin, la performance se comprend comme le résultat obtenu dans l'accomplissement ou non de notre objectif³. Cette dernière caractéristique est à manipuler avec précaution car motivation ne rime pas forcément avec performance. Il convient donc d'en envisager les limites.

Selon Fabien Fenouillet⁴, chercheur en psychologie cognitive, trois périodes peuvent se distinguer dans l'appréhension et la construction du concept de motivation⁵.

¹ Richard DUFOUR et Michael FULLAN. *Cultures Built to Last : Systemic PLCs at Work*. Bloomington. Solution Tree, 2013, Broché, 2012.

² Rolland VIAU. 1994. Compte rendu de Robert J. VALLERAND Edgar E. THILL. « Introduction à la psychologie de la motivation ». Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, [en ligne], 1993, Volume 20, n°2, pages 411–414. Disponible <sur <https://doi.org/10.7202/031733ar>>.

³ Philippe SARRAZIN, Damien TESSIER et David TROUILLOU, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* [en ligne], 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, numéro 56, Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/rfp/463>>.

⁴ Fabien FENOUILLET. *La motivation : un concept puzzle* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.lesmotivations.net/>>.

⁵ Fabien FENOUILLET. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2012.

Quelle force pousse l'Homme à agir d'une façon plutôt qu'une autre ? Les travaux des psychologues William James dans les années 1890 puis ceux de William McDougall ⁶ tentent d'apporter les premiers éléments de réponse. Ces derniers mettent en avant l'instinct. En effet, il permettrait d'expliquer notre manière de nous comporter et serait inscrit, comme pour les animaux, dans nos gènes. Cette théorie repose elle-même sur les travaux de Charles Darwin, qui en 1859, dans sa théorie de l'évolution, met en lumière la prédétermination du comportement humain. Ces instincts, que l'on aurait en nous à la naissance, expliqueraient nos actes et conditionneraient même selon les éthologues nos apprentissages. Freud emploiera le terme de pulsions, plutôt que celui d'instinct lorsqu'il posera les bases de sa psychanalyse.

Au début du XXe siècle apparaît le courant behavioriste. Ce dernier pousse plus loin ce raisonnement, qui présenterait en un sens le comportement de l'Homme, comme une réponse automatique, instinctive, à une situation précise, donnée. Par exemple, face à une situation qu'il perçoit comme dangereuse, l'Homme adoptera le comportement qui lui semble le plus adapté afin de s'en prémunir.

En 1913, John Broadus Watson pose les principes de base du courant behavioriste dans son article « La psychologie telle que le behavioriste la voit⁷ » Cette approche psychologique tend à mesurer les observables du comportement afin de faire de la psychologie une science naturelle, en limitant ce qui relève de l'interprétatif comme l'introspection. Autrement dit, le courant behavioriste adopte davantage une démarche scientifique basée sur des éléments tangibles et concrets. Il accorde donc une importance moindre à ce qui ne l'est pas et qui relève donc de l'hypothèse ou de la supposition. Cette dernière se scindera par la suite en différents courants (behaviorisme méthodologique, radical ...) selon la place que l'on accordera aux variables internes à l'individu.

Hull introduit en 1943 la notion de "Drive"⁸ qui insiste sur le lien entre la satisfaction de nos besoins et notre comportement. Le behaviorisme demeure intéressant dans le domaine de l'éducation puisqu'il s'intéresse notamment à l'apprentissage. Ce dernier serait en effet une modification de notre comportement, liée à des stimuli extérieurs (environnement externe) ou intérieurs (environnement interne). Les travaux d'Ivan Pavlov et de William Cannon, au début du

⁶ William McDUGALL. *An introduction to social Psychology*. London : Methuen & Co, 1911.

⁷ John Broadus WATSON. *Behavior Monographs*. Cambridge : Mass, 1913.

⁸ J.L. HULL. *Principe of behavior : an introduction to behavior Theory*. New York : Appleton Century Crofts, 1943.

XX^e siècle, mettent en lumière l'importance du conditionnement. Ce dernier est un processus d'apprentissage central dans la théorie béhavioriste. Il consiste à l'aide d'un stimulus extérieur, à induire une réponse chez un individu. Dans le domaine de l'éducation, cet apprentissage basique serait un pont vers des apprentissages plus complexes.

Plus concrètement, cela se traduit à l'école, par un système de récompense et de sanction qui conditionnerait l'élève et orienterait son comportement. En effet, si l'on se réfère à cette théorie, l'élève qui aspire à obtenir une bonne note essaiera de bien travailler pour obtenir les félicitations de ses parents ou de son professeur. A l'inverse, il évitera d'avoir un mauvais comportement en classe (bavardage, travail non fait...) afin de se prémunir d'une sanction (mauvaise note, devoir supplémentaire, heure de colle...).

Les théories cognitivistes apparaissent quant à elles plus tard et ce dans les années 1950. Loin de s'opposer totalement aux précédentes, elles s'inscrivent en réalité dans leurs lignées. En effet, les notions d'instincts, de satisfaction de ses besoins, de facteurs internes ou externes y sont toujours perceptibles. Elles réintroduisent cependant les concepts redonnant à l'individu un rôle actif dans son comportement. Kurt Lewin, un psychologue allemand, naturalisé américain, est le premier à utiliser le terme de motivation. Les travaux de cet universitaire portent sur la dynamique des groupes en milieu professionnel et sur le leadership. Il expérimente dans des usines sa théorie de l'expecteur-valeur « *la valeur d'une réussite dépend des attentes ou expectations des individus* » (Fenouillet 2015 p.36⁹). Il met ainsi en lumière et avec succès, l'importance de l'autonomie dans le travail. Il associe ses ouvriers aux choix des objectifs et des méthodes de production. Ainsi, il remarque une hausse de leur investissement et de leur productivité. Les théories cognitivistes posent en réalité le postulat que les représentations mentales participent à expliquer le comportement et donc la motivation. Certains auteurs ont tenté d'appliquer cette théorie aux sciences de l'éducation. L'une des plus importantes demeure la théorie de l'autodétermination (TAD) proposée par Edward Deci et Richard Ryan (2002)¹⁰. Cette dernière considère la motivation comme inhérente à la satisfaction de trois besoins fondamentaux, celui d'autonomie, de compétence et de relation sociale.

1.2 Les différentes composantes de la théorie de l'autodétermination (TAD).

⁹ Fabien FENOUILLET. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2012.

¹⁰ Edward L. Deci et Richard M. Ryan. *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, 2002.

La théorie de l'autodétermination remonte en réalité aux années 1980 (Deci et Ryan) mais elle semble avoir pris une importance et une portée particulières ces dix dernières années. Cette dernière se compose de cinq théories, toutes reliées entre elles, et adhérant à un même postulat organismique. Ce dernier considère que l'organisme humain est actif. Il se porte naturellement ou instinctivement vers le développement et la recherche de solutions face à des défis soumis par son environnement. Par ailleurs, chaque défi et chaque expérience participe à la construction de notre personnalité. Cependant, ce postulat doit être entendu comme des potentialités. C'est l'approche dialectique de la théorie de l'autodétermination qui concrétise ces potentialités. Plus simplement, la motivation et le comportement de chacun dépendrait de sa nature active inhérente, mais aussi des environnements sociaux qui soutiennent ou non cette dernière à travers la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et la relation sociale.

1.2.1 La théorie de l'Intégration organismique.

La théorie de l'Intégration organismique (Deci et Ryan, 1985¹¹, Ryan et Connell, 1989¹²), se focalise sur les différents types de motivation extrinsèque et sur les processus d'intériorisation conduisant à une motivation autodéterminée. La motivation extrinsèque serait constituée de plusieurs niveaux permettant l'internalisation progressive de la motivation afin que celle-ci évolue vers une motivation intrinsèque.

L'amotivation constitue un premier palier. Il s'agit ici d'un état dans lequel l'individu a le sentiment de n'exercer aucun contrôle sur les choses. Sa posture passive est liée à ce sentiment d'incapacité à influencer sur le cours des événements. Ses actes n'ont pour lui aucune conséquence et donc aucune utilité. Cela peut engendrer des répercussions d'ordres affectives comme une baisse de l'estime de soi, mais aussi d'ordre cognitives avec une baisse de la concentration. Par ailleurs, l'amotivation peut entraîner un comportement négatif comme une baisse de l'engagement voire une absence totale d'engagement dans une tâche, accompagnée d'une baisse de ses performances. Cet état est donc directement lié à un déficit de contrôle.

La motivation extrinsèque se définit comme une forme de motivation dont l'origine est extérieure à l'individu. Souvent considérée comme moins efficace que la motivation intrinsèque,

¹¹ Edward L. Deci et Richard M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.

¹² Jean-Philippe DUPONT, Ghislain CARLIER, Philippe GERARD et Cécile DELENS. Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* [en ligne]. 2009, n° 73. Disponible sur <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>>.

elle peut malgré tout conduire à l'obtention de résultats si ces facteurs sont effectivement assez puissants. On distingue quatre types de motivation extrinsèque allant de la moins autodéterminée à la plus autodéterminée :

- La régulation externe est la plus éloignée de la motivation autodéterminée. En effet, la motivation est ici uniquement stimulée par la perspective d'une récompense ou la possibilité de simplement éviter d'être confronté à un élément perçu comme négatif comme une sanction. C'est l'exemple de l'élève qui apprend par cœur pour son contrôle afin d'obtenir une bonne note et le droit de sortir le week-end.
- La régulation introjectée s'approche davantage de la motivation autodéterminée dans la mesure où l'individu va adopter un comportement uniquement pour se conformer à ce que l'on attend de lui. Il n'intègre donc ici pas forcément ces valeurs. C'est l'exemple de la personne à qui l'on demande de la monnaie dans la rue qui, pour ne pas passer pour un pingre devant ses amis, va accepter d'en donner alors qu'il ne l'aurait pas forcément fait s'il avait été seul. Son comportement répond aux attentes du groupe auquel il appartient mais peut aussi être motivé par le fait de ne pas vouloir se sentir coupable.
- La régulation identifiée est perceptible lorsque le comportement de l'individu est guidé par des valeurs sous-jacentes qui ont un sens pour lui.
- La régulation intégrée est la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée. Elle s'observe lorsqu'un individu agit en accord avec ses principes, son identité et ses valeurs. Ce comportement est une façon d'arriver à l'objectif qu'il s'est fixé.

La motivation intrinsèque se comprend logiquement comme une forme de motivation dont l'origine est interne à l'individu. (Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995 ; Vallerand, 1993¹³) identifient trois types de motivation intrinsèque qui diffèrent en fonction de leur but :

- La motivation intrinsèque à la stimulation se réfère à l'engagement de l'individu pour les sensations que celles-ci lui procurent, à la fois psychologiques et physiques.
- La motivation intrinsèque à l'accomplissement se base sur le plaisir de concrétiser quelque chose, d'aller au bout d'un effort, d'une tâche, d'aller d'une certaine façon au-delà de ses propres attentes.
- Enfin, la motivation intrinsèque à l'apprentissage correspond au plaisir de découvrir de nouveaux savoirs, de s'enrichir intellectuellement. On retrouve ici d'une certaine façon la

¹³ Robert VALLERAND, Marc R. BLAIS, Nathalie M. BRIERE ET Luc G. PELLETIER. *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)*. Université du Québec à Montréal. Disponible sur <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

perception "antique" de l'éducation. Ce temps libre, caractérisant l'homme libre selon Sénèque, nommé « otium », hors du temps de travail « neg-otium », est consacré à se cultiver et perçu comme récréatif.

1.2.2 La théorie des besoins psychologiques fondamentaux (TBF).

La théorie des besoins psychologiques fondamentaux (TBF) de Deci et Ryan (2002) identifie trois besoins à la base de toute motivation autodéterminée et de bien-être. Ces derniers sont le besoin d'autonomie, de compétence et de relations sociales. Ils permettent dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, de créer les conditions optimales pour le développement personnel. Par besoin d'autonomie, l'on peut entendre celui de faire les choses parce qu'on l'a décidé, sans en être contraint. Le besoin de compétence se réfère à la satisfaction de progresser par rapport à un savoir-faire ou un savoir-être remobilisable par la suite. Enfin, le besoin de relations sociales s'inscrit dans un sentiment d'appartenance à une communauté de personnes entre lesquelles des liens sont tissés autour de valeurs communes nous permettant de créer une forme d'unité. La satisfaction de ces besoins contribue au bien-être des individus et stimule leur motivation. L'enseignant, par son attitude et le climat qu'il instaure dans la classe, agit directement sur ces besoins fondamentaux.

1.2.3 La théorie de l'évaluation cognitive (TEC).

La théorie de l'évaluation cognitive (TEC) mise au point par Deci et Ryan en 1985, interroge la notion de récompense et ses effets différentiels sur la motivation intrinsèque. Ce sont ici des facteurs environnementaux qui vont stimuler ou restreindre la motivation intrinsèque de l'individu. En effet, la récompense par exemple (un facteur extérieur), peut engendrer une hausse ou une baisse de la motivation suivant la valeur que lui attribuera l'individu. Si ce dernier perçoit qu'il est à l'origine de son comportement, son besoin d'autonomie sera satisfait et l'on peut parler de lieu de causalité interne. Si en revanche, ce même individu perçoit son comportement comme motivé par un facteur extérieur à lui-même, le sentiment d'être contrôlé aurait un effet inverse, c'est un lieu de causalité externe. Selon le sens que l'individu attribuera à sa récompense, l'on peut constater un passage d'un lieu de causalité interne à un lieu de causalité externe. Si cette dernière est perçue comme contrôlante (aspect contrôlant de son autonomie), elle peut engendrer une baisse de la motivation intrinsèque. Si à l'inverse, cette dernière est ressentie comme une forme de

reconnaissance de sa compétence (aspect informationnel), elle stimulera sa motivation. Les récompenses peuvent de ce fait avoir un effet contradictoire selon chacun.

1.2.4 La théorie des orientations causales (TOC).

La théorie des orientations causales (TOC) (Sarrazin et collaborateurs, 2001), souscrit à une approche selon laquelle la motivation dépend du contexte immédiat, mais s'intéresse particulièrement aux ressources internes des personnes. Ces dernières sont présentes chez chacun de nous mais à des degrés variables. On distingue l'orientation de causalité à l'autonomie, au contrôle et impersonnelle. La causalité à l'autonomie caractérise les individus en capacité de trouver plus aisément un sens fonctionnel et informationnel à des événements. Ces derniers sont un moyen de progresser et d'affirmer ses compétences devant les autres (ou de les en "informer"). Ces individus présenteront une motivation autodéterminée plus forte, moins de motivation contrôlée et rechercheront moins la récompense. L'orientation de causalité au contrôle est davantage présente chez des individus qui attribueront aux événements un sens contrôlant. Ils seront donc à l'inverse, moins réceptifs à la motivation autodéterminée, mais davantage à la motivation contrôlée. Ils chercheront à éviter les sanctions, à obtenir une récompense et seront plus enclins à accorder une signification à l'avis d'autrui. L'orientation de causalité impersonnelle se traduit quant à elle par des profils qui interpréteront plus facilement certains faits ou indices (qu'ils recherchent d'ailleurs) et susceptibles de les conforter dans leur idée qu'ils n'ont que peu d'impact sur les événements. Ce profil est associé à des personnes n'ayant qu'assez peu confiance en elles et qui adoptent plutôt des postures passives.

Ces trois orientations causales évoluent selon le contexte social et peuvent prendre plus ou moins d'importance chez chacun. La TOC s'intéresse donc davantage aux variables de personnalités plutôt que de situations.

1.2.5 La théorie du contenu des buts (TCB).

La théorie du contenu des buts (TCB), formalisée par Deci & Ryan dans les années 2000, reprend des travaux amorcés par Kasser & Ryan en 1993 et 1996, interroge comme son nom l'indique les objectifs de vie que se fixent les individus. Elle les associe directement à la notion de bien-être, elle-même liée à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Il convient ici de distinguer

les buts extrinsèques et intrinsèques. Les seconds seraient plus à même d'apporter une réelle satisfaction dans la mesure où ils seraient plus en accord avec une certaine morale.

1.3 La TAD et son modèle dialectique de la motivation.

La TAD propose, un modèle dialectique de la motivation sur plusieurs étapes. La première est une étape de structuration permettant de stimuler ou non les forces motivationnelles de l'élève. Pour cela, il convient de prendre en compte au mieux les différents besoins fondamentaux. A cela s'ajoute la notion de défi. Ce dernier doit être adapté au niveau de l'élève au risque que ce dernier se décourage si cela est trop difficile. Cette difficulté doit en revanche être bien réelle, sans être insurmontable. Cependant, l'hétérogénéité des classes renvoie à toute la complexité de proposer un défi adapté à chacun.

La seconde étape demeure la réponse des élèves face à la situation d'apprentissage proposée. Elle se mesure par leur niveau d'engagement.

La troisième étape est centrée sur la réaction du professeur qui constate ou non l'engagement de ses élèves. Pelletier et Vallerand en 1996, puis Reeve en 2013¹⁴, démontrent dans leurs études respectives qu'un engagement faible de la part des élèves entraînera davantage de contrôle de la part de l'enseignant. Par exemple, si ce dernier constate que le travail demandé à la maison n'est pas réalisé, il peut menacer de noter le prochain travail afin d'inciter les élèves à le réaliser. A l'inverse, un engagement fort des élèves verra l'enseignant soutenir ce comportement en renforçant la satisfaction de leurs besoins. Par exemple, pour ce même travail, si tous les élèves l'ont réalisé consciencieusement, le professeur pourra choisir de ne pas vérifier le prochain, ce qui témoigne d'une certaine confiance.

La quatrième étape est quant à elle, centrée sur la réaction des élèves face au style motivationnel de leur enseignant. Ils peuvent rejeter les valeurs et règles du professeur ou les intérioriser.

Le rôle de ce dernier est fondamental car il doit dans un premier temps se montrer attentif à d'éventuels signes de désengagement, et dans un second temps proposer une réponse adaptée à ce dernier. Un désengagement de la part de ses élèves ne nécessite en réalité pas d'accroître le

¹⁴ Johnmarshall REEVE. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational [en ligne]*. 2013, volume 105, n°3, pages 579–595. Disponible sur <<https://doi.org/10.1037/a0032690>>.

contrôle, mais bien davantage le soutien des besoins fondamentaux. La motivation et l'engagement semblent donc participer d'une responsabilité commune, partagée entre élèves et professeur. Les deux partis doivent jouer un rôle actif afin de nourrir cette motivation. Par ses dispositifs pédagogiques, les consignes, les feed-back, sa posture, sa voix ou son humour... le professeur crée les conditions nécessaires à toute forme d'engagement. Ce style motivationnel affecte directement les besoins psychologiques fondamentaux. Le besoin d'autonomie sera stimulé par le fait de tenir compte par exemple des préférences des élèves, de leur offrir des choix... mais sera entravé par un comportement trop contrôlant. Le besoin de compétence sera soutenu par un cours structuré, comprenant des objectifs clairs et concrets, des défis et des feed-back adaptés. Enfin, le besoin de proximité sociale distingue une attitude impliquée, un investissement en temps et en énergie... qui agira positivement alors qu'une attitude froide, distante... agira négativement.

1.4 Un lien entre TAD et psychologie positive.

Il semble possible d'envisager la TAD d'après les éléments présentés jusqu'à présent de manière plus large et englobante. Elle demeure assez liée à la psychologie positive. Cette dernière n'est selon Sheldon et King, 2001 *«rien de plus que l'étude scientifique des forces et des vertus des êtres humains ordinaires»*. Elle s'intéresse effectivement à ce qui fonctionne pour un individu, ce qui lui permet de s'épanouir, les différents processus qu'il met en place et qui lui permettent de s'intégrer dans la société. TAD et psychologie positive se rejoignent dans la mesure où cette dernière pourrait s'envisager à travers le prisme des besoins psychologiques fondamentaux évoqués précédemment.

2 L'engagement.

2.1 L'engagement et son lien avec la motivation.

A la lumière de ce bref éclairage sur la recherche actuelle portant sur la motivation, il apparaît qu'elle demeure un des rouages essentiels de la réussite scolaire. Elle n'est cependant, comme sa définition l'indique, qu'une variable hypothétique. Il s'agit en effet d'une force difficilement perceptible. Dès lors apparaît toute la problématique et le paradoxe entre la nécessité de stimuler la motivation des élèves, sans que l'on puisse finalement la mesurer, et donc envisager l'efficacité de notre action. Ce constat nous amène à nous intéresser à la notion d'engagement. Multiforme et complexe, plusieurs définitions me semblent intéressantes à mobiliser. La première considère

l'engagement comme le fait *«de participer volontairement à son temps. Figurativement, s'engager, dès lors qu'on prend une certaine direction, c'est faire le choix de se mettre dans une situation déterminée, de s'impliquer dans une entreprise, et aussi d'accepter les contraintes et les responsabilités contenues dans ce choix. S'engager consiste aussi à poser un acte, effectif et volontaire, qui manifeste et matérialise un choix effectué en conscience»*, Khan Mohammadi, F., 2003. "Simone De Beauvoir, écrivain engagé". Cette définition insiste sur l'implication à de multiples niveaux que nécessite le fait de s'engager. Ce dernier est le fruit d'un choix, réfléchi et assumé, c'est une prise de décision.

En milieu scolaire à présent, l'engagement apparaît, d'après Christenson, Reschly et Wylie, (2012) comme ce qui caractérise *«l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage»*. Cet investissement peut ici s'entendre en terme qualitatif ce qui nous ouvre ici de nouvelles perspectives. Comment l'élève s'implique-t-il face à une situation donnée dans une activité, auprès de ses camarades de classe, face à un objectif posé, une difficulté à laquelle il est confronté ?

Le Conseil supérieur de l'Éducation semble rejoindre ces définitions puisqu'il le définit lui comme *«la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, à son investissement personnel et aux efforts consacrés à son travail d'étudiant»* (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Brault-Labbé et Dubé (2010) considèrent quant à eux, que la motivation serait l'élément déclencheur du processus de l'engagement vu comme une série de pas successifs vers un but. Ce processus n'est pas sans difficulté et requiert un effort de la part des élèves.

2.1.1 Les différentes composantes de l'engagement.

Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) identifient trois composantes majeures de ce concept d'engagement.

L'engagement comportemental ou socio-relationnel se présente comme le type d'engagement le plus aisé à observer. Ce dernier est lié à la participation de l'élève à la vie de l'établissement, tant au sein de la classe que dans des activités parascolaires. En classe justement, l'élève est acteur de son apprentissage. Il sollicite l'enseignant par ses questions, cherche de lui-même à approfondir certains éléments et recherche des retours de la part du professeur. De plus, l'élève établit des interactions

avec les autres élèves de la classe.

L'engagement cognitif est quant à lui, très difficile à observer puisqu'il correspond à la manière dont l'élève se positionne face au savoir. Ce dernier emploie diverses stratégies (de gestion, cognitive ou méta-cognitive) face à une situation donnée. L'engagement cognitif renvoie à tout le cheminement mental suivi par l'élève.

L'engagement affectif ou émotionnel renvoie à la perception qu'a l'élève de son environnement de travail. Se sent-il bien dans la classe ? L'activité proposée lui plaît-elle ? Le fait d'adhérer ou non à l'objectif de la séance par exemple conditionne l'engagement ou non de l'élève. Ce dernier s'engagera dans la tâche s'il le perçoit comme intéressant soit pour ce qu'il est, soit parce qu'il lui permettra de faire un pas de plus vers son objectif personnel. La dimension affective de l'engagement demeure également plus délicate à mesurer.

A ces trois dimensions, Fredricks, Blumenfeld et Paris ajoutent l'engagement agentique en 2004. Ce dernier renvoie à un niveau supérieur dans le comportement actif de l'élève. L'apprenant contribue ici à l'élaboration du contenu de la séance par les idées et suggestions qu'il va proposer.

L'engagement des élèves, à travers ses multiples dimensions, pourrait à mon sens être stimulé par l'usage du numérique.

3 Le numérique.

3.1 Définition du numérique.

Définir le numérique est complexe. Bien que ce dernier soit omniprésent dans notre quotidien, il est intéressant de relever toute la difficulté de le définir précisément. Cette complexité peut potentiellement expliquer les raisons pour lesquelles certains professeurs hésitent à recourir aux technologies numériques dans leur enseignement. Concrètement, le numérique est très souvent assimilé simplement comme un synonyme de l'informatique. Or, cela semble assez réducteur. En effet, le numérique selon l'ONISEP d'Amiens (Office national d'information sur les enseignements et les professions) englobe bien l'informatique (théorie et traitement de l'information à l'aide de programmes mis en œuvre sur ordinateurs) mais également les télécommunications (téléphone,

radio, télévision, ordinateur) et internet. Le terme numérique est utilisé en français, alors que l'on emploiera davantage le terme de "digital" dans les pays anglo-saxons. Il a clairement modifié nos activités, nos façons de comprendre et de penser. Cette évolution apparaît comme soudaine et explique que l'on parle aisément de "révolution numérique". Son aspect englobant renvoie à la notion même de culture numérique, particulièrement chez les digital natives.

Par ailleurs, quelques précisions semblent nécessaires dans la compréhension de ce que recouvrent les termes de trois dimensions, de réalité virtuelle ou augmentée. Ces derniers sont en effet régulièrement employés indifféremment et soulèvent le plus d'attentes, notamment dans les possibilités qu'ils laissent entrevoir. La « trois dimensions » (ou 3D) recouvre classiquement la vidéo, la modélisation et l'immersion. Elle consiste en l'utilisation d'un logiciel informatique permettant une représentation virtuelle d'un lieu, d'un personnage... Ainsi, l'élève peut être plongé dans ce monde qu'il voit vivre et qu'il n'est plus nécessaire de se représenter. Cette réalité virtuelle à l'avantage de concrétiser ce qui peut apparaître comme totalement abstrait dans les pages d'un manuel. En Histoire-géographie, simuler des expériences en immersion permet de se mettre à la place d'un personnage de l'époque, de voir ce qu'il voit, d'interagir avec les éléments. Les possibilités dans le domaine de l'enseignement sont extrêmement prometteuses et variées. En effet, l'usage pédagogique de la réalité virtuelle rend possible entre autres les voyages et l'exploration de nouveaux espaces, l'exploration du corps humain pour les sciences, le voyage dans le temps, le développement de l'imaginaire, la stimulation de la créativité, l'interaction avec un environnement virtuel, la construction de simulation... autant de leviers particulièrement intéressants concernant la réalité virtuelle. La réalité augmentée consiste quant à elle à intégrer à un support réel (un document par exemple) des éléments virtuels. Cette superposition d'éléments renvoie au terme de réalité augmentée. Cette dernière s'utilise notamment avec des tablettes ou des smartphones et se prête particulièrement bien à la visite de terrain. Ces multiples usages potentiels nous permettent de comprendre l'engouement suscité par les nouvelles technologies et alimentent les attentes autour de ces dernières. Elles concernent également d'autres dispositifs comme les serious games ou les MOOCS (massive open online source).

3.2 L'usage du numérique en milieu scolaire.

Pour les auteurs Joel Boissière, Simon Fau, Francesc Petro¹⁵, quatre raisons principales justifient l'usage intensif et significatif du numérique en milieu scolaire. D'une part, les évolutions

¹⁵ Joël BOISSIERE, Simon FAU et Francesc PETRO, *Le numérique, une chance pour l'école*, Paris : Armand Colin, 2013.

économiques et les contraintes financières redistribuent les cartes du monde du travail. De nouvelles compétences apparaissent comme indispensables à maîtriser afin de correspondre aux attendus du marché. Notre économie de service oblige l'école à former les futurs actifs à ces compétences nouvelles. Le philosophe et sociologue Edgar Morin (1999) énonçait sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, à savoir, faire connaître ce qu'est connaître (lucidité), rechercher une connaissance pertinente (globale plutôt que fragmentée), un rassemblement des disciplines, une sensibilisation à l'idée d'une identité terrienne et à destin planétaire du genre humain (affronter les aléas, l'incertitude...), la compréhension (comme fin et moyen de communication) et enfin l'enseignement de l'éthique du genre humain qui contribue à une prise de conscience de notre Terre-Patrie débouchant sur une citoyenneté terrienne. Ces savoirs contribuent à stimuler la productivité de la nation puisqu'ils permettent l'adéquation entre la formation des actifs et les emplois disponibles. Ces emplois requièrent en effet de plus en plus massivement la maîtrise de la technologie numérique (Autor, Levy et Murnane 2003). L'enseignement doit donc être adapté afin de correspondre aux attentes. Le numérique présente en outre, toujours selon Joel Boissière, Simon Fau et Francesc Petro, l'avantage, du moins en théorie, de faciliter le travail des élèves, de décloisonner les disciplines et de limiter l'impact de difficultés physiques ou d'apprentissage.

Les attentes autour du numérique, particulièrement en milieu scolaire, sont conséquentes dans la mesure où il permettrait de transformer les systèmes scolaires en les rendant plus efficace et plus souples. Selon Bassy, « la nouvelle mission de l'école n'est plus que la transmission mais l'aide à la co-construction des savoirs ¹⁶». Les nouvelles technologies numériques permettraient de faciliter ce changement de paradigme pédagogique en participant à l'élaboration de nouvelles méthodes de travail et à de nouveaux contenus.

3.3 Un lien entre la motivation et l'usage du numérique.

Hepplestone, Holden, Irwin, Parkin et Thorpe mettent en lumière en 2011 la contribution possible du numérique à la motivation des élèves. Les possibilités semblent en effet extrêmement vastes. Son usage s'étend sur une large palette allant de l'usage simple de la vidéo à la simulation. Il s'associe à l'intérêt qu'il suscite assez naturellement chez les élèves. En théorie, il est aisé d'entrevoir les apports en termes d'autonomie que peut offrir le numérique. Élaborer des projets collaboratifs ou non, rechercher des informations peuvent apparaître comme plus stimulants car

¹⁶ Alain-Marie BASSY. Économie du numérique : l'introuvable modèle. *Revue STICEF [en ligne]*. 2012, Volume 19. Disponible sur <<http://sticef.org>>.

plus attractifs. C'est par ailleurs un biais intéressant dans la mesure où le numérique peut faire figure de pont entre l'élève et l'institution elle-même. En effet, son usage peut s'entrevoir dans un cadre moins "scolaire" que la salle de classe. Cela contribue à sensibiliser certains élèves réfractaires aux formes plus classiques d'enseignement. Pour le professeur, le numérique peut offrir des avantages non négligeables par exemple en terme d'évaluation. En effet, une fois maîtrisé, l'outil numérique peut offrir un gain de temps indéniable dans le calcul des moyennes selon différents critères, par exemple, par évaluation, trimestre... Il permet en outre des mesures plus objectives en matière d'évaluation de compétences. L'enseignant peut entre autres, s'appuyer sur des taux de réussite par exercice et compétence pour chaque élève, facilitant ainsi le ciblage des difficultés.

Par ailleurs, le numérique pourrait favoriser une forme de décloisonnement de l'école en élargissant la communauté éducative. Ainsi, il permettrait de repenser l'espace-temps de la salle de classe. Nous pensons notamment à des plates-formes collaboratives, des visites virtuelles de musées ou de monuments historiques, des explorations de villes...

3.4 Un mythe autour du numérique.

Il convient cependant de ne pas considérer le numérique comme la solution à tous les maux et d'éviter certains raccourcis dangereux. Bruno Devauchelle, professeur associé à l'Université de Poitiers et Directeur du département IME, explique dans son article « Apprentissage : le numérique comme vecteur de motivation¹⁷ » qu'il faut effectivement se méfier de certains raccourcis trop séduisants. Il affirme en effet que le numérique possède une force distractive et attentionnelle qui peut se heurter aux attentes du milieu scolaire. Distrayant ne veut pas dire motivant. Cela s'explique par un écart de contexte d'usage et d'objectif entre l'utilisation du numérique chez soi, pour son plaisir personnel, et celle de la salle de classe.

3.5 S'engager avec le numérique.

Il semble possible de susciter une motivation de qualité chez les élèves leur permettant de s'engager dans la tâche en incluant le numérique de manière efficace. L'enseignant doit proposer un dispositif d'apprentissage structuré et incitatif dans lequel la tendance au contrôle est réduite. Ce

¹⁷ Bruno DEVAUCHELLE. « Apprentissage : le numérique comme vecteur de motivation ». *Réalités familiales [en ligne]*. 2016, n°114-115, pages 54-54. Disponible sur <<http://www.brunodevauchelle.com/blog/wp-content/uploads/2016/12/Devauchelle-RF-114-115-Familles-connect%C3%A9es-17.pdf>>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

dispositif doit tendre vers de l'expérimentation alimentant une véritable réflexion, le tout dans un environnement sain et sécurisant. Ce dispositif peut s'appuyer sur les technologies numériques tout en étant vigilant à ce qu'elles apportent une réelle plus-value en matière de satisfaction des besoins fondamentaux psychologiques. Elles tendront à prendre en compte les préférences et intérêts, rationaliser l'importance des contenus et des règles, offrir des choix véritables, moduler les tâches et les feed-back, inclure et faciliter la réalisation d'objectifs clairs et concrets, tout en ne négligeant pas la bienveillance et l'implication indispensable du professeur ainsi que la libre expression des affects de l'élèves.

L'utilisation du numérique afin de faciliter l'engagement des élèves et les apprentissages n'apparaît donc pas comme un gage certain de réussite. Il semble en effet que c'est davantage la manière dont l'enseignant inclut ces nouvelles technologies à son dispositif pédagogique qui stimule ou non la motivation de ses élèves. De ce fait, il convient de se demander ici, si **l'usage d'outils numériques spécifiques de la part de l'enseignant peut faciliter l'engagement des élèves ?**

Je tenterai de vérifier l'hypothèse que le numérique peut aider les élèves à s'engager dans la tâche.

PARTIE II. PROPOSITION D'UNE SÉQUENCE PERMETTANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA PROBLÉMATIQUE.

1 Descriptif de la séquence.

La séquence que je propose s'inscrit dans le Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI^e et XVII^e siècles avec pour problématique : Comment l'Europe est-elle passée du Moyen-Âge à l'Époque moderne ?

Le chapitre abordé est le Chapitre 7 : Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique. La problématique du chapitre serait la suivante : Pourquoi peut-on parler de "première mondialisation" sous Charles Quint et Soliman le Magnifique ?

Pour y répondre, un plan en 3 parties me semble adéquat.

I. Pourquoi et comment les Espagnols et les Portugais partent-ils à la découverte des nouveaux mondes ?

- A. Pourquoi les Grandes découvertes débutent-elles?
- B. Qui sont les premiers explorateurs ?

II. Quels sont les relations entre les Portugais et les Espagnols et ces populations des nouveaux mondes ?

- A. Des nouveaux mondes exploités...
- B. ... mais aussi des échanges culturels.

III. Pourquoi la méditerranée est-elle un espace convoité au XVI^e siècle ?

- A. Charles Quint, le rêve d'un monarque universel.
- B. Soliman le Magnifique, guerrier de la foi.
- C. La méditerranée, un enjeu de pouvoir dans un monde réorganisé.

Je ne détaillerai ici que les deux premières parties qui font intervenir l'outil numérique. Je rappelle également que ces dernières auront chacune pour objectif de répondre tout ou partie à ma problématique. Voici une fiche programmatrice de séquence.

FICHE PROGRAMMATIVE DE SEQUENCE

CLASSE : 5e

TITRE : Chapitre 7 : Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique. Le temps des Grandes découvertes.

Titre de la séance	Séance n°	Fil conducteur Questionnement	Objectifs (factuels ou notionnels)	Compétence(s) associées
<p><u>I. Pourquoi et comment les Espagnols et les Portugais partent-ils à la découverte des nouveaux mondes ?</u></p> <p>A. Pourquoi les Grandes découvertes débutent-elles ?</p>	1	<p>On se questionne ici d'une part sur l'élément déclencheur des expéditions du XV^e et XVI^e siècles. De plus, on s'intéresse aux éléments qui les rendent possibles.</p>	<p>Prise de Constantinople par Mehmed II en 1453 nécessitant la recherche de nouvelles routes.</p> <p>Progrès dans la navigation : boussole, astrolabe, caravelles permet ces expéditions lointaines.</p> <p>Définitions des "Grandes découvertes".</p>	<p>Analyser et comprendre un document.</p>
<p>B. Qui sont les premiers explorateurs et quelles sont leurs motivations ?</p>	2	<p>Qui sont les premiers explorateurs et quelles sont leurs motivations ?</p>	<p>Comprendre les motivations qui poussent les Espagnols à partir.</p> <p>Découvrir qui est Christophe Colomb.</p> <p>Découvrir les étapes de son expédition.</p> <p>Découvrir les conditions de vie à bord d'un bateau du XV^e-XVI^e siècle.</p>	<p>Analyser et comprendre un document.</p> <p>Utiliser différents langages.</p> <p>Utiliser le numérique.</p>

			Définition du « Nouveau Monde ».	
<p><u>II. Quels sont les relations entre les Portugais et les Espagnols et les populations des nouveaux mondes ?</u></p> <p>A. Des nouveaux mondes exploités...</p>	3	<p>Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ?</p> <p>Plus précisément ici, comment ce Nouveau Monde est exploité par les Européens.</p>	<p>Comprendre que l'expédition de Christophe Colomb et sa découverte du "Nouveau Monde" entraîne un bouleversement des populations amérindiennes qui seront peu à peu exploitées et décimées.</p> <p>Définitions de comptoirs, conquistadores et colonies.</p>	<p>Analyser et comprendre un document.</p> <p>Utiliser le numérique.</p> <p>Écrire.</p> <p>Coopérer, mutualiser.</p>
<p><u>II. Quels sont les relations entre les Portugais et les Espagnols et les populations des nouveaux mondes ?</u></p> <p>B. ... mais aussi des échanges culturels.</p>	4	<p>Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ?</p> <p>Plus précisément ici, comment cette rencontre mutuelle permet-elle des échanges culturels.</p>	<p>Faire comprendre aux élèves que les échanges suite à cette découverte mutuelle entraîne aussi des échanges culturels débouchant sur une acculturation.</p> <p>Définition d'acculturation.</p>	<p>Analyser et comprendre un document.</p> <p>Utiliser le numérique.</p> <p>Écrire.</p> <p>Coopérer, mutualiser.</p>

Séance 1 :

Titre : I. Pourquoi et comment les Espagnols et les Portugais partent-ils à la découverte des nouveaux mondes ?

A. Pourquoi les Grandes découvertes débutent-elles ?

Classe : 5e

Problématique de séance : A. Pourquoi les Grandes découvertes débutent-elles ?

Accroche : Introduction par des cartes représentant l'œkoumène avant les Grandes découvertes. Les élèves constatent que le monde n'est pas connu en totalité. Les cartes de l'époque s'appuient sur les connaissances de l'époque, et fantasment les parties du monde qui leur sont inconnues. Certaines cartes (ex : Carte d'Ebstorf) associent donc des connaissances scientifiques, mythes et religion.

Fil conducteur / Questionnement .	Objectifs (factuels ou notionnels)	Documents supports	Activités	Compétences associées	Durée
On se questionne ici sur l'événement déclencheur des premières expéditions mais aussi sur les éléments qui les rendent possibles.	<ul style="list-style-type: none">- Faire comprendre aux élèves les conséquences de la prise de Constantinople par Mehmed II en 1453. = nécessité de trouver de nouvelles routes de la soie.- Faire comprendre aux élèves que des innovations techniques permettent des expéditions plus lointaines.	<ul style="list-style-type: none">- Carte page 92-93 (Nathan). Routes et foyers du commerce (XIIe-XIIIe siècle).- Photographie d'une boussole et d'un astrolabe du XV^e siècle.	Étude de documents guidée.	Analyser et comprendre un document.	55'

	- Découvrir ce que l'on nomme "les Grandes découvertes".	- Schéma détaillé d'une caravelle.			
--	--	------------------------------------	--	--	--

La trace écrite élaborée collectivement et à partir des réponses des élèves serait la suivante :

Cours

La prise de Constantinople par les Turcs Ottomans en 1453 marque la fin de l'Empire Romain d'Orient. Les Européens cherchent alors de nouvelles routes vers l'Asie. Les nouvelles techniques de navigation comme la boussole, l'astrolabe et la caravelle permettent à ces derniers d'explorer au-delà du monde connu. C'est le début de ce que les Européens nomment les Grandes découvertes.

Les séances suivantes suivent une même ligne directrice. Il s'agit pour les élèves de se mettre à la place d'un membre de l'équipage de l'expédition de Christophe Colomb et de réaliser un journal de bord relatant cette expédition. Cet écrit doit comporter obligatoirement plusieurs éléments figurant sur la fiche 1, présentée lors de cette séance et figurant sur le padlet évoqué ci-dessous. Il est notamment attendu que les élèves évoquent dans leur journal la figure de Christophe Colomb (qui il est, ses intentions...). Ils doivent de plus, expliquer les raisons de cette expédition, les objectifs poursuivis, le trajet parcouru. Le journal devra décrire comment se déroule la vie à bord du bateau, le travail, les conditions de vie. Enfin, il convient d'évoquer quelles sont les relations entre les Européens et ces peuples du Nouveau Monde. La fiche 1 présente à la fois la consigne, les objectifs et les critères d'évaluation de l'activité.

Chacune des séances 2, 3 et 4 doit servir à alimenter le journal de bord.

Séance 2.

Titre : I. Pourquoi et comment les Espagnols et les Portugais partent-ils à la découverte des nouveaux mondes ?

B. Qui sont les premiers explorateurs et quelles sont leurs motivations ?

Classe : 5e

Problématique de séance : B. Qui sont les premiers explorateurs et quelles sont leurs motivations ?

Accroche : Introduction par le portrait d'Amerigo Vespucci. Ce dernier permet de susciter l'étonnement chez les élèves qui connaissent pour la plupart Christophe Colomb en tant que premier explorateur à découvrir l'Amérique. Pourtant, c'est un autre homme qui a laissé son nom à ce continent.

Fil conducteur / Questionnement .	Objectifs (factuels ou notionnels)	Documents supports	Activités	Compétences associées	Durée
On se questionne ici sur ces	Comprendre les motivations qui poussent	- Documents page 131 du manuel Nathan contenant	- Activité préparatoire à réaliser à la	Analyser et comprendre un document.	10'

<p>premiers explorateurs et les raisons qui les poussent à partir.</p>	<p>les Espagnols à partir. Découvrir qui est Christophe Colomb. Découvrir les conditions de vie à bord d'un bateau du XV^e-XVI^e siècle. Définition du « Nouveau Monde ».</p>	<p>un extrait du journal de bord de Christophe Colomb, une biographie et un tableau du port de Séville. - Padlet : https://padlet.com/benjaminsadocco/u1o89w0nt9k5 Documents ressources obligatoires : La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria. Carte interactive du voyage de Christophe Colomb et visite virtuelle d'un galion espagnol du XVI^e siècle. Logiciel de traitement de texte collaboratif : Framapad.</p>	<p>maison. Correction en classe. - Prise de connaissance du padlet et des documents ressources obligatoires. - Prise de contact avec Framapad. Visionnage du tutoriel.</p>	<p>- Pratiquer différents langages. - Utiliser le numérique. Utiliser le numérique.</p>	<p>30' 10'</p>
--	--	--	--	---	-----------------------------

Les élèves réalisent un travail préparatoire chez eux. Ils doivent répondre à ces trois questions à l'aide des documents du manuel page 131.

1. Qui est Christophe Colomb ?
2. Pourquoi les Espagnols veulent-ils aller aux Indes ?
3. Quels profits peuvent-ils tirer des terres découvertes ?

La correction est réalisée en salle informatique, et s'appuie sur les réponses des élèves. Elle permet d'alimenter le journal de bord.

Ces derniers se connectent ensuite individuellement à leur session. Ils sont invités à rejoindre un padlet réalisé par le professeur. <https://padlet.com/benjaminadocco/u1o89w0nt9k5>

padlet

benjaminadocco · 14 jours

Chapitre 7 : Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique. Le temps des Grandes découvertes.

Activité : Rédiger un journal de bord.

Consignes de travail

Fiche 1 : Consigne, objectifs et critères d'évaluation.

Activité : Rédiger un journal de bord

Documents

Fiche 1. PDF document padlet drive

Documents ressources obligatoires

La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria.

La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria.

Documents

La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Sa... PDF document padlet drive

Visite interactive d'un galion du XVIe siècle.

<https://www.dailymotion.com/video/x7bg7df>

Aide facultative

Aide 1.

Capsule vidéo détaillant les documents ressources obligatoires.

Aide 2.

Exemple d'un journal de bord.

Vos productions en cours.

Vos production achevées à rendre pour le ...

AJOUTER UNE COLONNE

Page d'accueil du padlet.

Ce dernier est un tableau de bord centralisant l'ensemble des activités.

Ils y découvrent les documents mis à disposition par le professeur. On retrouve **trois documents ressources à utiliser obligatoirement** :

- « *La vie à Bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria* ». Il s'agit d'un texte inspiré du journal de Pigaffeta, décrivant les conditions de vie à bord d'un bateau du XV^e-XVI^e siècles. Une illustration d'une caravelle et un fond de carte vierge complètent ce document.
- Un *lien* permettant de *visiter un navire du XVI^e siècle*.
- Un *lien* vers une *carte interactive* du voyage de Christophe Colomb. Il suffit de cliquer sur les différentes étapes du voyage et de dérouler un parchemin. Ce dernier est une retranscription du propre voyage du génois.

Une rubrique "**Aide facultative**" est disponible. On y retrouve :

- Une *capsule vidéo* dans laquelle le professeur explicite les documents ci-dessus.
- Un *exemple d'un journal de bord* réalisé par le professeur.
- Un *tableau* détaillant quel document consulter en fonction des quatre objectifs attendus dans le journal de bord.

Activité : Rédiger un journal de bord

Aide 3 : Tableau indiquant quels documents utiliser pour répondre aux 4 objectifs attendus.

Consigne et objectifs	<p>Vous faites partie de l'expédition de Christophe Colomb. Rédigez individuellement un journal de bord. Votre production sera postée sur le lien padlet : le</p> <p>Votre travail abordera les 4 objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">- Pourquoi et comment les Espagnols se lancent dans des expéditions maritimes aux XV^e et XVI^e siècles? (Questions 1, 2 et 3 p. 131 de votre manuel) + correction et cours.- Comment se déroule la vie à bord du bateau et quel est le trajet emprunté? (Document : La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria) + carte interactive du voyage de Christophe Colomb + Visite virtuelle d'un galion espagnol du XVI^e siècle.- Qui est Christophe Colomb? (Questions 1, 2 et 3 p. 131 de votre manuel) + correction + cours + carte interactive du voyage de Christophe Colomb- Quels sont les rapports / relations entre les Espagnols et les peuples d'Amérique? (Questions 1, 2 et 3 p.133 de votre manuel) + correction et cours.
-----------------------	--

Tableau figurant dans la rubrique aide facultative.

Une rubrique "**Vos productions en cours**" permettant de soumettre au professeur son travail inachevé afin d'obtenir son avis et ses conseils.

Une rubrique "**Productions achevées**".

La séance se poursuit par l'intermédiaire du logiciel gratuit Framapad. Il s'agit d'un éditeur de texte en ligne permettant de travailler à plusieurs en même temps à la création d'un texte.

Framasoft n'est pas un service public, et ne souhaite pas s'y substituer. C'est une association loi 1901 dont les services sont des ressources communes. Ils peuvent être utilisés par des personnes qui, souvent, n'ont pas d'autres moyens (dont des malades isolés de leur famille).

Prenez soin de ne pas monopoliser cette ressource afin qu'elle reste partagée 😊.

🌐 Pads publics

Nom du pad

Ce pad sera créé sur le service **Framapad**. D'autres **CHATONS** et structures proposent également un service semblable en accès libre.
Liste complète des 51 instances répertoriées.

[Créer un pad](#)


🔍 Pads privés

Vous avez la possibilité de créer un compte protégé par mot de passe et disposant d'un espace dédié à la gestion de vos pads et de leurs droits d'accès.

[Se connecter](#)

[Créer un compte](#)


Tutoriel vidéo



Pour vous aider, voici un tutoriel vidéo réalisé par Frédéric Véron.

[Lire la vidéo](#)

Le logiciel




Framapad repose sur le logiciel libre **Etherpad**

Il s'agit d'une instance parmi d'autres.

Etherpad est sous licence **Apache 2.0**.

Cultivez votre jardin



Pour participer au développement du logiciel, proposer des améliorations ou simplement le télécharger, rendez-vous sur le [site de développement](#)

Si vous souhaitez installer ce logiciel pour votre propre usage et ainsi gagner en autonomie, nous vous aidons sur :

framacloud.org

Les élèves choisissent alors un binôme mais rédigeront individuellement leur journal de bord. Ce premier contact nécessite le visionnage du tutoriel disponible sur la page d'accueil et bien sûr un accompagnement de la part du professeur pour que cette prise en main s'avère efficace.

La trace écrite du cours est distribuée.

Cours

Les Espagnols avec le Génois Christophe Colomb traversent l'Atlantique pour atteindre les Indes par l'Ouest. Ils découvrent en réalité le "Nouveau Monde" en 1492.

Ils poursuivent différents objectifs :

- Religieux : Convertir au christianisme de nouveaux peuples.*
- Scientifiques : Découvrir des terres inconnues (population, faune, flore, ressources= ex : or).*
- Économiques: ramener de ces pays lointains ce qui est rare en Europe (épices, pierres précieuses...) pour les vendre et s'enrichir.*

Définitions :

- Le Nouveau Monde désigne l'Amérique après sa découverte par les Européens.*

Séance 3

Titre : II. Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ?

A. Des nouveaux mondes exploités...

Classe : 5e

Problématique de séance : Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ? Plus précisément ici, comment ce Nouveau Monde est exploité par les Européens ?

Accroche : Graphique représentant l'évolution de la population amérindienne entre le XV^e et le XVI^e siècles. (Passage de 25 millions à 1 millions d'habitants).

Fil conducteur / Questionnement .	Objectifs (factuels ou notionnels)	Documents supports	Activités	Compétences associées	Durée
Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ? Plus précisément ici, comment ce Nouveau Monde est exploité par les Européens.	Comprendre que l'expédition de Christophe Colomb et sa découverte du "Nouveau Monde" entraîne un bouleversement des populations amérindiennes qui seront peu à peu exploitées et décimées. Définitions de	- Documents page 133 du manuel Nathan contenant une illustration du codex de Tiaxcala "Cortés et la Malinche", un extrait d'une lettre d'Hernán Cortés à Charles Quint, un extrait d'un texte de Bartolomé de Las Casas.	- Activité préparatoire à réaliser à la maison. Correction en classe.	- Analyser et comprendre un document. - Pratiquer différents langages.	15'

	comptoirs, conquistadores et colonies.	Logiciel de traitement de texte collaboratif : Framapad.	- Rédaction du journal de bord sur Framapad. - Phase d'aide entre chaque binôme.	- Utiliser le numérique. - Écrire - Coopérer, mutualiser.	- 20' -15'
--	--	--	---	---	-------------------

Les élèves réalisent une fois encore, un travail préparatoire chez eux. Ils doivent répondre à ces deux questions à l'aide des documents du manuel page 133.

1. Comment se passe la rencontre entre les Espagnols et les Indiens d'Amérique ?
2. Qu'imposent les Espagnols aux peuples d'Amérique.

La correction est réalisée en classe, en salle informatique, et s'appuie sur les réponses des élèves. Une nouvelle fois, cette dernière servira à alimenter leur journal de bord mais une attention particulière est à porter sur la chronologie des événements pour éviter des anachronismes et des confusions. Les questions portent en effet sur des événements postérieurs à l'expédition de Christophe Colomb. Cependant, ils témoignent d'une vulnérabilité des peuples d'Amérique face à l'arrivée des Européens dont l'expédition de Christophe Colomb a ouvert la porte. Ainsi, il est possible aux élèves d'exprimer dans leurs écrits cette crainte face aux événements tragiques qui interviendront par la suite.

La trace écrite du cours est distribuée.

Cours

Les Portugais établissent des comptoirs en Asie et s'installent également au Brésil. Ils s'associent aux dirigeants locaux pour exploiter les populations.

Les conquistadores Espagnols font eux, la conquête des Aztèques au Mexique (Cortés) et des Incas au Pérou (Pizarro). Ces civilisations amérindiennes sont détruites et les populations converties de force au christianisme. Ces dernières sont décimées par les massacres, les maladies (variole, varicelle) et l'esclavage. Pour compenser cette perte de main d'œuvre (on estime que la population des Aztèques passent de plus de 25 millions au début du XVI^e siècle à 1 million un siècle plus tard), on déporte des esclaves venus d'Afrique.

Cette exploitation économique des colonies enrichit l'Europe, en particulier les villes possédant des ports d'arrivée de produits en provenance d'Asie et d'Amérique comme Séville (Espagne) ou Lisbonne (Portugal).

Définitions :

- Un comptoir est un port établi dans un pays par un autre pays pour y faire du commerce.*
- Les conquistadores sont les aventuriers espagnols partis à la conquête de l'Amérique.*
- Une colonie désigne ici un territoire conquis, occupé et exploité économiquement par une puissance étrangère.*

La suite de la séance, estimée à 35 minutes, est consacrée à la rédaction du journal de bord. Elle requiert néanmoins une phase préalable de test car ce travail comporte un volet coopératif. Exemple : Louisa et en binôme avec Émilie. Elle rédige individuellement son journal de bord pendant 20 minutes. Émilie en fait de même. Puis, durant 10 minutes, l'une et l'autre prennent connaissance des travaux de leur binôme et y apposent des remarques (qui apparaîtront dans la couleur choisie). Les 5 minutes restantes permettent à Louisa et Émilie de prendre en compte ces remarques.

Séance 4

Titre : II. Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces populations des nouveaux mondes ?

B. ... mais aussi des échanges culturels.

Classe : 5e

Problématique de séance : Pourquoi les Grandes découvertes débutent-elles ?

Accroche : Introduction par les documents 2 (La Vierge de Guadalupe) page 136 et 3 (La transmission de nouvelles plantes) page 137.

Fil conducteur / Questionnement	Objectifs (factuels ou notionnels)	Documents supports	Activités	Compétences associées	Durée
Quels sont les rapports entre les Espagnols et les Portugais et ces nouveaux mondes ? Plus précisément ici, comment cette rencontre mutuelle débouche-t-elle sur des échanges culturels ?	Faire comprendre aux élèves que les échanges suite à cette découverte mutuelle, entraîne aussi des échanges culturels débouchant sur une acculturation.	Document 4 page 127 du manuel le livre scolaire. Après la conquête, un art original. « La messe de Saint Grégoire ».	- Activité préparatoire à réaliser à la maison. Correction en classe.	- Analyser et comprendre un document. - Pratiquer différents langages.	10'
	Définition d'acculturation.	Logiciel de traitement de texte collaboratif : Framapad.	- Rédaction du journal de bord sur Framapad.	- Utiliser le numérique. - Écrire	20'
			- Phase d'aide entre chaque binôme.	- Coopérer, mutualiser.	15'

Cette ultime séance en salle informatique suit le même schéma que les précédentes. Un travail préparatoire est à réaliser à la maison. L'objectif de la séance est bien de nuancer les relations entre les Espagnols et les peuples d'Amérique. On se concentre ici sur le phénomène d'acculturation.

La correction s'appuie toujours sur les réponses des élèves qui servent à alimenter le contenu du journal de bord, en gardant toujours à l'esprit la postériorité du document vis-à-vis du voyage de Christophe Colomb. Une fois encore, il s'agit de sensibiliser les élèves à ces échanges culturels, également perceptibles lors du voyage du génois.

Cours

L'arrivée des Européens en Asie et en Amérique entraîne un bouleversement culturel. En effet, à travers ce contact entre des peuples qui se découvrent mutuellement, des échanges (artistiques, linguistiques, de savoirs ...) apparaissent. On parle d'acculturation.

Définition :

L'acculturation désigne une modification des manières de penser, d'agir et de vivre des individus avec un ou plusieurs peuples différents. Ces peuples s'influencent réciproquement (l'un et l'autre).

La suite de la séance est consacrée à la rédaction du journal de bord incluant une coopération. Un délai d'une semaine est laissé aux élèves pour finaliser leur travail. Ces derniers seront postés sur le padlet dans la rubrique "Vos productions achevées... " .

La séquence décrite ici intègre à différents niveaux des ressources numériques. Nous avons mis en lumière dans notre première partie différents éléments relatifs à l'usage du numérique et nous nous sommes questionnés sur sa capacité à susciter un engagement de la part des élèves. Il convient donc de l'analyser au regard de cet état de l'art.

2 Analyse de la proposition didactique au regard de mon état de l'art et de ma problématique.

L'état de l'art réalisé dans la première partie de ce travail s'est intéressé au lien entre l'usage du numérique et la motivation. Cette dernière est une notion, nous l'avons vu, assez complexe, de même que l'engagement. Nous analyserons donc cette séquence, au regard des éléments qui composent ces dernières.

2.1 Un outil numérique offrant des contenus variés qui stimulent l'engagement affectif de l'élève.

Tout d'abord, l'usage d'un padlet me semble relativement approprié dans la mesure où il présente certains atouts œuvrant à faciliter l'engagement des élèves.

Un des aspects remarquables est tout d'abord sa facilité d'utilisation. Il s'agit d'une plateforme gratuite et compatible avec différents systèmes d'exploitation. Elle ne requiert pas l'installation de logiciel préalable, uniquement une inscription à laquelle doit se soumettre le concepteur du padlet. Un lien est attribué automatiquement à la page, mais peut être modifié. Ce dernier est ensuite communiqué à la classe et permet à chaque élève d'y accéder. Cet aspect peut sembler anecdotique mais il est à mon sens extrêmement précieux dans la mesure où les enseignants d'une part, et les élèves d'autre part, sont relativement peu formés à l'usage du numérique. Or, une des raisons principales expliquant les réticences face aux nouvelles technologies demeurent justement la difficulté de s'approprier ces outils. En effet, on peut comprendre que l'on renonce à leur utilisation si cette dernière nécessite le recours à de multiples tutoriels, aides techniques diverses ou encore si celle-ci se révèle trop chronophage.

L'on peut par ailleurs ajouter la possibilité pour le créateur du padlet de modifier certains paramètres. Une fois encore, ces derniers sont aisément accessibles mais limités à l'essentiel. Par exemple, il est possible (et même recommandé) de modifier les réglages concernant la sécurité des données. On peut effectivement ajouter un mot de passe qui devra par la suite être transmis à la classe. Ainsi, cela limite les risques d'intrusions. De plus, toujours concernant la sécurité, l'enseignant peut, à sa guise, choisir de permettre à ses élèves de poster des documents, comme c'est le cas dans cette séquence, d'empêcher ou non le commentaire des différents posts ou encore,

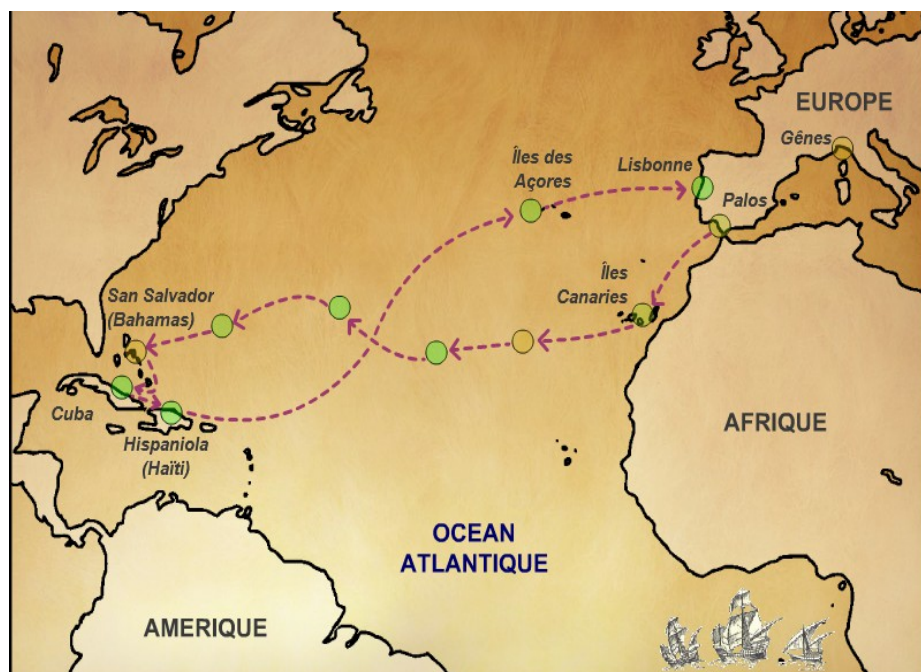
d'ajouter un filtre de langage qui remplacera automatiquement certains mots par des pictogrammes.

D'autres paramètres relatifs à la forme du padlet sont modifiables. Il est par exemple possible de choisir le papier peint, la police d'écriture, les teintes utilisées afin que l'ensemble soit plaisant à consulter pour les élèves mais aussi adapté. On peut également déterminer comment ce dernier sera organisé suivant l'utilisation que l'on veut en faire. Pour ma part, j'ai fait le choix d'une présentation en colonnes. Ainsi, les différentes catégories (Consignes, Aide...) qui constituent le padlet sont clairement visibles et possèdent en outre une couleur spécifique. Cela est important dans la mesure où le padlet est utilisé comme un tableau de bord dans la séquence proposée. Il nécessite donc un réel effort en termes de clarté et d'accessibilité au risque de le rendre inopérant. Bien sûr, padlet autorise une multiplicité de supports de documents (vidéo, audio, fichier word, PDF...) ce qui participe à son attrait. L'activité a été pensée afin de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en demeurant stimulante. En effet, il n'est pas ici question d'étudier simplement un corpus documentaire papier et de répondre à des questions. Il s'agit davantage de se mettre à la place d'un marin participant à une expédition maritime par l'intermédiaire d'un environnement numérique propice à l'immersion des élèves. Les informations présentes dans les documents ressources proposés doivent enrichir leur récit. Ils sont variés et pour certains interactifs. Ils diffèrent donc de ceux auxquels ils sont habitués et semblent susceptibles de leur plaire davantage puisqu'ils stimulent leur engagement affectif.

Par ailleurs, padlet est utilisé dans ma séquence à des fins collaboratives. Il est donc nécessaire d'autoriser la publication des contributions des élèves. Plus précisément, il n'est pas un simple présentoir de documents disposés çà et là. Il doit permettre l'appropriation, par chacun, des documents qu'il considère comme propres à agrémenter son journal. Ce padlet doit accueillir les travaux de chaque élève, finalisés ou non. Il participe ainsi, dans une certaine mesure, à l'élaboration d'une production commune ou à relever un défi commun. Il n'est pas question de compétition mais bien d'entraide, puisque leur libre consultation doit favoriser l'émulation et servir éventuellement d'exemple. Chacun peut avancer à son rythme. En voyant s'enrichir progressivement le padlet au fur et à mesure, les élèves peuvent prendre conscience qu'ils font partie d'un même groupe. Ils constatent leur avancée dans la réalisation de la tâche. Cela demeure important car il peut sembler difficile pour un élève de 5e de se rendre compte de ses propres progrès dans l'appropriation d'une compétence. L'affichage et la libre consultation des productions peuvent contribuer à mon sens à valoriser le travail fourni, et par là-même, leur engagement.

2.2 L'interaction au service de la pédagogie.

La carte interactive proposée lors de cette séquence offre également certains apports intéressants pouvant faciliter l'engagement des élèves. En effet, elle donne la possibilité à ces derniers de suivre à leur rythme le cheminement de la première expédition de Christophe Colomb. Les informations fournies par le journal de Christophe Colomb apparaissent progressivement. Cela leur laisse le temps de bien prendre connaissance des informations transmises par ce dernier et limite le rejet dû à un aspect en "bloc" qu'un format papier peut engendrer. Le fait de pouvoir contrôler l'avancée du navire participe de cette même idée. Il peut à tout moment revenir en arrière et mieux gérer la quantité d'informations qu'il doit traiter. C'est un moyen de limiter la charge cognitive. Elle facilite à mon sens l'engagement des élèves car ces derniers peuvent sans compétence informatique préalable se l'approprier. Son côté facile d'accès et ludique peuvent contribuer à soutenir l'engagement de l'élève dans la durée. Il s'étonnera peut-être de prendre plaisir à découvrir les grandes étapes du voyage au rythme de l'avancée du bateau. Des effets, sonores et visuels, concourent au caractère immersif de cette carte. Les bruits du bateau sur l'eau par exemple contribuent à créer un environnement plus réaliste, dans lequel l'élève est plongé.



Trajet emprunté lors du premier voyage de C. Colomb.

Cet outil rend à mon sens, plus concrète et accessible l'expédition de Christophe Colomb. Il doit néanmoins s'inscrire dans une finalité éducative et pédagogique. Il est en effet demandé aux élèves

de retranscrire dans leurs travaux, le trajet emprunté par Christophe Colomb, par l'intermédiaire d'une carte réalisée par leurs soins. Cette finalité est indispensable dans la mesure où son absence risquerait de relayer cette carte interactive au rang de gadget.

Un lien permet également la visite virtuelle d'un galion espagnol du XVI^e siècle¹⁸. Cette dernière est à examiner en parallèle du document texte « *La vie à bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria* ». Ces deux documents doivent permettre aux élèves de se représenter les conditions de vie de ces premiers navigateurs. Il s'agit à nouveau de proposer une immersion dans cet environnement qui leur est méconnu et peu aisé à se représenter. Les élèves prennent donc connaissance du document texte et embarque ensuite à bord de ce galion pour une visite virtuelle. Cette dernière rend plus concrètes les informations qu'ils ont pu dégager du document texte. Chaque visite est en soit unique puisqu'il est possible de s'attarder sur les éléments que l'on juge intéressants ou non. Il s'agit ici d'une expérience immersive qui offre la possibilité, en suivant une personne, de se promener sur le pont, visiter les cales, la cabine du capitaine, de voir les instruments de navigation. Il remarquera par exemple l'exiguïté du bateau et pourra ainsi mieux envisager les différentes problématiques inhérentes à cette promiscuité imposée.

2.3 Une différenciation facilitée par le numérique.

La rubrique "**aide**" s'inscrit dans une perspective de différenciation. Au même titre que la liberté laissée aux élèves de découvrir les documents ressources selon leur convenance, les documents proposés dans cette rubrique sont librement consultables. L'idée est ici de rendre l'élève acteur de son apprentissage.

La capsule vidéo offre un étayage dans la mesure où le professeur y détaille les éléments importants et à utiliser pour élaborer leur carnet de bord. La possibilité de revenir en arrière ou de réécouter certains passages renforce le sentiment d'avoir le contrôle sur son travail. Cela serait impossible lors d'un cours normal ou du moins beaucoup plus limité. En effet, il n'est pas possible pour l'enseignant de reformuler une information pour chaque élève, au moment où ce dernier est prêt à recevoir l'information.

L'exemple du journal de bord réalisé par le professeur s'inscrit également comme une différenciation intéressante et surtout différente de la capsule vidéo dans la mesure où il offre aux

¹⁸ <https://www.dailymotion.com/video/x7bg7df>

élèves qui le désirent, un élément sur lequel se baser afin de réaliser eux-mêmes leur production. Ils peuvent s'inspirer librement de ce dernier tout en constatant qu'il n'y a pas de production "type" et parfaite. Chaque production est unique et correspond à son auteur en fonction de la tonalité qu'il donnera à son journal. Certains feront le choix de multiplier les détails techniques, d'autres l'aspect psychologique de ce long voyage, d'autres encore accorderont une place spécifique aux événements. Dans cette même idée, certains élèves choisiront de se mettre à la place d'un simple aspirant, d'un prêtre voire d'un scientifique.

Le tableau, dernier élément composant cette rubrique d'aide, demeure davantage un guidage. Il renvoie chaque document à une idée particulière qu'il pourra à loisir développer dans son récit. Cela permet aux élèves qui rencontrent des difficultés dans la construction et l'organisation de leur réflexion de déterminer avec certitude où chercher telle ou telle information.

Cette différenciation est indispensable, car elle permet à chaque élève de remplir l'objectif de l'activité mais en empruntant un chemin différent, ce dernier étant le plus adapté possible à ses besoins.

2.4 Un suivi professoral et une coopération renforcés par l'usage du numérique.

La fin de la séance est une prise de contact avec un logiciel d'écriture de type collaboratif.

La séance 3 introduit un nouvel élément devant figurer dans le journal de bord des élèves, celui de la relation qui s'établit entre les Espagnols et les peuples amérindiens. Les élèves doivent une fois encore, s'appuyer sur les documents du manuel, ceux disponibles sur le padlet, leur travail préparatoire ainsi que sur l'apport professoral. Le logiciel Framapad est gratuit et relativement intuitif. Il dispose d'un certain nombre de fonctionnalités intéressantes. Les élèves sont en autonomie dans cette première phase d'écriture. Cette dernière est en revanche limitée dans le temps, cela permettant au professeur de repérer les difficultés qui apparaissent facilement lors du passage à l'écriture. S'ensuit une phase purement collaborative car chaque groupe doit prendre connaissance des travaux de son binôme et y apporter des remarques afin d'aider ce dernier.

L'enseignant peut suivre sur son écran l'évolution des différentes productions en les ouvrant dans des onglets distincts. Il peut communiquer, via un tchat intégré dans l'application, directement avec

un élève. L'avantage est ici que cet outil leur est familier. Il est possible d'apporter des remarques qui apparaîtront dans une couleur dédiée à l'enseignant. De plus, une ligne de temps ou "time slider" est intégrée à Framapad. Cette dernière est simple d'utilisation. En déplaçant le curseur sur une chronologie, l'enseignant peut suivre l'implication des élèves et retracer leur travail pendant la séance. Cette fonctionnalité présente clairement une plus-value dans le suivi des élèves. L'enseignant sans se déplacer, peut avoir un visuel sur tous les travaux, ce qui est difficilement imaginable dans une salle de classe avec un travail réalisé sur papier.

Un autre aspect remarquable demeure la dimension collaborative de l'application. Les élèves, pour une majorité du moins, apprécient les travaux de groupes. Framapad facilite les échanges puisque ces derniers n'ont plus besoin d'être l'un à côté de l'autre pour échanger autour d'une activité. De plus, cela les incite à échanger justement sur leur travail puisque la ligne de temps témoigne de l'activité de chacun. Enfin, cela présente à mon sens un troisième double avantage non négligeable. En effet, le passage à un écrit au format numérique peut permettre de réduire tout blocage lié à la rédaction en elle-même. Un élève dysgraphique ou simplement présentant des difficultés dans l'élaboration d'un travail soigné appréciera davantage ce passage au format numérique. De même, pour le binôme chargé de relire le travail de son camarade, celui-ci aura moins de réticence à se plonger dans cette lecture. Il est effectivement plus aisé de lire un écrit soigné qu'un travail présentant de multiples ratures ou contenant des mots dont les lettres sont mal réalisées. L'aspect coopératif peut ainsi être pleinement travaillé ou du moins optimisé.

Cet outil permet également de travailler l'écriture autrement, par traitement de texte ce qui s'avère d'autant plus important compte tenu du fait que cela fait partie des attendus de compétences. L'écriture manuelle doit bien sûr, être travaillée lors d'autres séances mais il semble tout à fait possible de poursuivre l'apprentissage au niveau grammatical, syntaxique et orthographique via Framapad. Une fois encore, il convient à l'enseignant d'adopter une attitude suscitant une motivation auto-déterminée. A lui d'identifier rapidement les difficultés qui se présentent à chaque élève. Il devra par ailleurs être en capacité d'adapter ces phases successives de rédaction de façon à ce qu'elles s'inscrivent dans cette recherche d'engagement et de coopération.

Les travaux sont enregistrés automatiquement mais peuvent aussi l'être de façon manuelle.

La séance 4 se concentre nous l'avons vu, sur les échanges culturels qui s'établissent entre Européens et Amérindiens. Le choix de suivre une même trame permet aux élèves de se familiariser

avec les outils numériques et les ressources disponibles. La phase rédactionnelle est systématiquement fractionnée de manière à la rendre la plus efficace possible. Une heure complète semble en effet une durée trop importante et énergivore pour des élèves de 5e. Le délai laissé à ces derniers peut leur permettre une relecture de leur travail. La séquence est par ailleurs, pensée autour d'une finalité collaborative. L'usage du numérique pour un travail donné présente cet avantage de pouvoir être poursuivis hors de l'établissement ou des temps de classe. Il n'est pas nécessaire que les membres de chaque binôme se connectent au même moment ou même qu'ils se rencontrent en dehors de l'école puisqu'ils peuvent intervenir lorsqu'ils le souhaitent sur les travaux de leur camarade. Le fait de poster son propre journal sur un même padlet contribue à nourrir ce sentiment de participer à un projet commun. Les écrits des autres élèves sont consultables à tout moment et peuvent servir d'inspiration, de modèles, plus en adéquation que celui du professeur avec leur propre production. Cela s'avérerait plus complexe sans utiliser l'outil numérique.

2.5 Un outil numérique motivant qui intervient dans les différentes composantes de l'engagement.

A mon sens, cette séquence proposée aux élèves incluant du numérique, s'inscrit bien dans l'objectif de susciter leur motivation autodéterminée mesurable au travers de leur engagement dans la tâche. Elle tend à stimuler les différentes facettes de l'engagement développées dans la première partie. Les élèves sont invités à faire preuve d'un engagement comportemental. En effet, la mise à disposition d'un ensemble de supports (numériques et non numériques) offre à l'élève la possibilité d'aller plus loin dans l'étude des différents documents et dans leur utilisation afin d'enrichir sa production. Il n'y a pas de limite de nombre de jours ou de pages du journal. Néanmoins, ce dernier doit contenir les informations demandées et mises en avant par l'enseignant au début de la séquence. Les retours de la part du professeur en début de séance s'appuient notamment sur les réponses aux questions des élèves et servent de supports à l'élaboration du cours. Par ailleurs, ces retours sont facilités par la possibilité de suivre l'évolution des travaux via Framapad.

De plus, un engagement comportemental peut s'installer dans la mesure où l'activité favorise l'interaction et les échanges entre élèves. Ces derniers sont réguliers et une fois encore favorisés par l'outil numérique.

L'engagement affectif est aussi sollicité dans cette activité. La forme de la production a été

réfléchi de manière à être la plus séduisante possible. Les supports disponibles dont certains recèlent un potentiel ludique comme la visite du bateau ou la carte interactive peuvent faciliter l'adhésion des élèves et leur engagement dans la tâche. Cet engagement peut se développer dans le cadre du travail élaboré ici. Les élèves disposent d'une relative autonomie dans l'élaboration de leur production. Ils peuvent consulter à loisir les documents mis à leur disposition. Le padlet sert d'encadrement à cette activité. Il s'inscrit comme un tableau de bord vers lequel les élèves peuvent se tourner suivant ce qu'ils recherchent.

PARTIE III : RÉFLEXION CRITIQUE MENÉE SUR LES SUPPORTS PROPOSÉS PAR LE MANUEL.

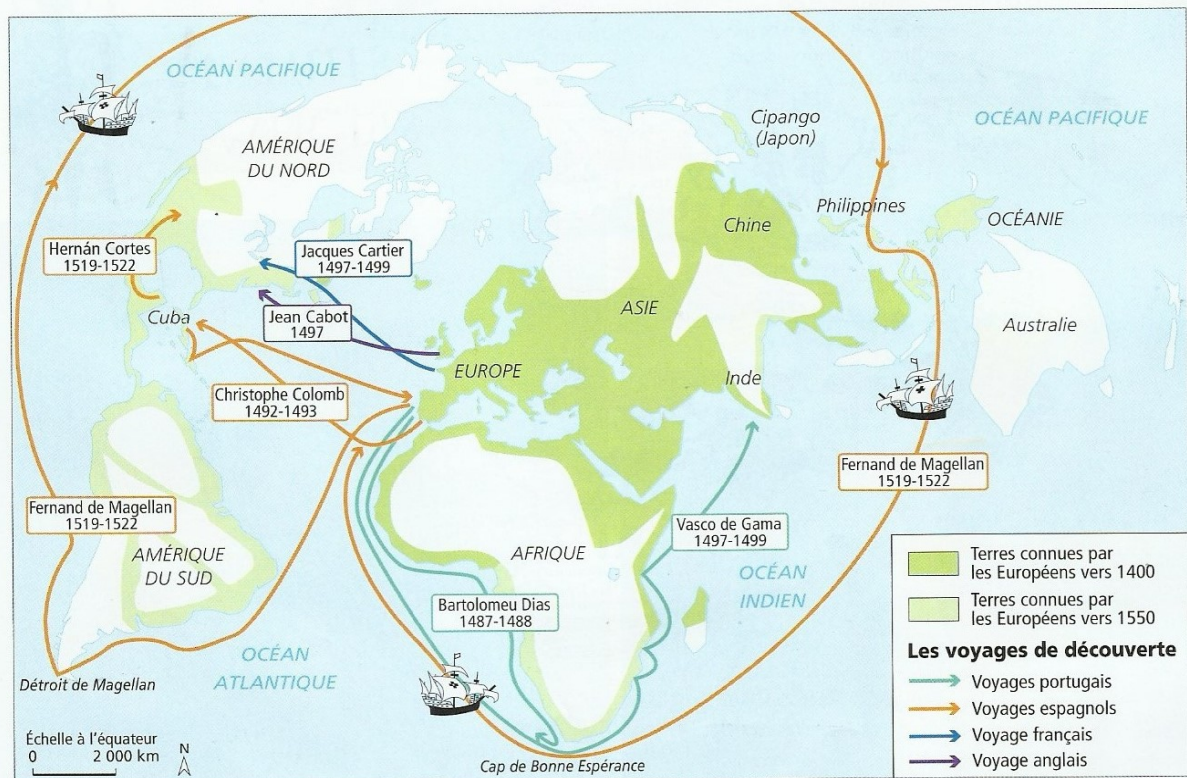
Les outils numériques sont utilisés à plusieurs moments dans cette séquence. Il ont pour objectif de répondre à ma problématique à savoir, est-ce que **l'usage d'outils numériques spécifiques de la part de l'enseignant peut faciliter l'engagement des élèves ?**

Il s'agit ici de démontrer l'éventuelle plus-value apportée par ces derniers au regard des supports proposés par le manuel. La séquence a été pensée dans le but de stimuler la motivation auto-déterminée des élèves en agissant sur la composante mesurable de la motivation, l'engagement. Ils sont le résultat de choix réalisés par l'enseignant parmi une multitude de supports numériques. Ils tiennent compte notamment des objectifs proposés par cette séquence mais aussi des ressources disponibles en établissement.

1 Description de la proposition du manuel.

La séquence que je propose s'appuie sur le manuel de l'établissement. Le chapitre 7 propose la problématique suivante : Quelle expansion l'Europe connaît-elle au XV^e siècle et XVI^e siècles ? Que devient l'espace méditerranéen ? La première partie est consacrée à la découverte par les Portugais et les Espagnols des « nouveaux mondes ». La seconde s'intéresse à l'exploitation de ces derniers. La dernière interroge enfin la place de la Méditerranée comme espace d'affrontement entre des souverains puissants aux intérêts antagonistes. Une double page vient ensuite, censée faire réfléchir les élèves sur l'héritage de ces "Grandes découvertes", faisant ainsi le lien entre passé et présent.

La première partie se voit consacrer 3 pages de manuel. Le document 1 page 128 propose une carte de la découverte de « nouveaux mondes » par les Européens au XV^e et XVI^e siècles. Les pages 130-131 s'intéressent quant à elles, aux expéditions maritimes de Vasco de Gama et de Christophe Colomb. On y retrouve un extrait du journal de bord du génois ainsi qu'une biographie sommaire accompagnée de son portrait. Le dernier document nous donne à voir une représentation du port de Séville « la porte de l'Amérique ».



1 La découverte de « nouveaux mondes » par les Européens au XV^e et XVI^e siècle

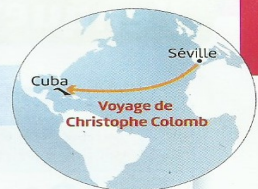
Carte proposée par le manuel Nathan, représentant les voyages de découvertes européens.

ÉQUIPE 2

Les Espagnols : atteindre l'Asie par l'ouest

Votre équipe est chargée d'expliquer pourquoi les Espagnols se lancent dans des expéditions maritimes au XV^e et XVI^e siècles. (voir carte p. 128)

- 1 Qui est Christophe Colomb ?
- 2 Pourquoi les Espagnols veulent-ils aller aux Indes ?
- 3 Quels profits peuvent-ils tirer des terres découvertes ?



3 Le journal de bord de Christophe Colomb

Depuis le 12 octobre, Christophe Colomb navigue dans les Caraïbes et explore les îles.

16 décembre 1492

Que Vos Altesses veuillent croire que toutes ces terres sont bonnes et fertiles et que ces îles sont [à elles]. Les indigènes sont propres à être commandés, à travailler, à semer, à bâtir des villes, à ce qu'on leur enseigne à aller vêtus et à prendre nos coutumes.

24 décembre 1492

Des Indiens d'Amérique viennent tous les jours à sa rencontre en canoë.

Un homme¹ amena un de ses compagnons ou de ses parents, et tous deux nommèrent entre autres lieux où se trouvait de l'or Cipango² qu'ils appelaient Civaio. Là, affirmaient-ils, il y en avait en grande quantité.

[...] Il ne peut y avoir de gens meilleurs ni plus paisibles. Vos Altesses [...] bientôt en auront fait des chrétiens.

■ D'après Christophe Colomb, *La Découverte de l'Amérique*, Éditions La Découverte, 2002.

1. Un indigène. 2. Nom donné au Japon.



BIOGRAPHIE

Christophe Colomb (1451-1506)

Il est le premier navigateur à traverser l'océan Atlantique pour atteindre les Indes par l'ouest. La reine et le roi d'Espagne, Isabelle de Castille et Ferdinand d'Aragon, lui apportent financement et navires.

- 1492** : 1^{er} voyage et « découverte » de l'Amérique.
- 1493-1496** : 2^e voyage en Amérique et début de la colonisation espagnole.
- 1498-1504** : 3^e et 4^e voyages en Amérique.

Documents proposés par le manuel Nathan concernant le voyage de C. Colomb.

La seconde partie comporte uniquement une double page. La page 133 présente trois documents illustrant la rencontre entre les amérindiens et les conquistadores. On y retrouve une copie du codex de Tiaxcala, *Cortés et la Malinche* (document 8), un extrait d'une lettre destinée à Charles Quint par Hernán Cortés (document 9), et enfin, un extrait de Bartolomé de Las Casas exprimant son indignation face au sort réservé aux amérindiens. Un petit médaillon évoque très brièvement l'impact démographique de ces conquêtes (document 10).

La rivalité entre Charles Quint et Soliman autour de la Méditerranée est évoquée ensuite. Puis, une double page est consacrée à l'héritage des "Grandes découvertes", composée de plusieurs documents, notamment le document 2 page 136 (La Vierge de Guadalupe) et 3 page 137 (La transmission de nouvelles plantes au XV^e et XVI^e siècles).

L'activité proposée par le manuel Nathan demande aux élèves de se mettre à la place de chroniqueurs renommés, participant aux expéditions maritimes de Vasco de Gamma et de Christophe Colomb. La classe est divisée en 4 équipes. Chacune d'entre elle doit rédiger une chronique de l'expédition à laquelle elle a pris part. Les deux premières étudient la découverte des peuples lointains par les Européens, les deux suivantes leur rencontre. Chaque équipe se voit proposer 3 questions leur permettant de répondre à une problématique plus large.

Équipes	Questions	Problématique
1	Qui est Vasco de Gama ? Pourquoi les Portugais veulent-ils aller aux Indes ? Quels profits espèrent-ils en tirer ?	Pourquoi les Portugais se lancent dans des expéditions maritimes aux XV ^e et XVI ^e siècles.
2	Qui est Christophe Colomb ? Pourquoi les Espagnols veulent-ils aller aux Indes ? Quels profits espèrent-ils en tirer ?	Pourquoi les Espagnols se lancent dans des expéditions maritimes aux XV ^e et XVI ^e siècles ?
3	Quel est le regard des Portugais sur les Indes qu'ils découvrent ? Que pensent d'eux les habitants des Indes ? Quelles sont les relations entre les Portugais et les Japonais ?	Comment s'effectue la rencontre entre les Portugais et les peuples d'Asie ?
4	Comment se passe la rencontre entre les Espagnols et les Indiens	Comment s'effectue la rencontre entre les Espagnols et les peuples d'Amérique ?

	d'Amérique ? Qu'imposent les Espagnols aux Indiens d'Amérique ? Qu'en pensez-vous ?	
--	--	--

Les quatre équipes doivent ensuite présenter oralement leur travail à la classe. Enfin, chaque élève doit rédiger un récit de la découverte du monde et des peuples lointains par les Portugais et les Espagnols. Cette activité présente des points intéressants qui sont réemployés dans ma séquence. Cependant, certains aspects semblent être perfectibles notamment par l'usage du numérique.

Chaque équipe se voit attribuer une des facettes des "Grandes découvertes". Les équipes 1 et 2 doivent identifier les auteurs de ces premières expéditions mais aussi les raisons qui les poussent à partir. Les documents mis à disposition mettent l'accent sur les raisons économiques et religieuses de ces dernières. L'aspect découverte est abordé, plus ou moins, par l'introduction du chapitre à l'aide du document 2 page 127 « Dans le monde, au XVI^e siècle, les Européens découvrent des terres qui leurs étaient inconnues ». Les conditions dans lesquelles ces dernières se produisent sont peu (voire pas) présentes. Or, il semble important de consacrer un temps aux découvertes techniques (invention ou perfectionnement de certains outils de navigation) mais aussi aux événements politiques (Prise de Constantinople par Mehmed II nécessitant la recherche de nouvelles routes marchandes) poussant les Européens à se tourner vers le reste du monde.

Les équipes 3 et 4 interrogent les relations qui s'établissent avec les populations des nouveaux mondes. Cependant, l'activité ne se focalise finalement que sur l'impact négatif de ces rencontres. Elle cherche à éviter d'aborder cette thématique des "Grandes découvertes" uniquement d'un regard euro-péano-centré en proposant des documents et un questionnaire interrogeant le regard porté par ces peuples lointains sur les Européens. Cependant, c'est seulement dans une double page consacrée à l'héritage actuel des "Grandes découvertes" qu'est abordé le concept d'acculturation. Par ailleurs, ce dernier ne figure pas dans la partie cours proposée par le manuel. Le risque est donc que les élèves n'intègrent que l'aspect négatif des "Grandes découvertes" auxquelles on préférera peut-être le terme de "découverte mutuelle".

Par ailleurs, le travail demandé aux élèves paraît trop guidé en ce qui concerne le travail de groupe et peut-être pas assez lorsqu'il va s'agir de la mise en commun. Chaque équipe va présenter son travail à la classe. Outre le fait que les travaux de groupes sans consignes spécifiques peuvent permettre à certains élèves de rester passifs, le travail de synthèse peut s'avérer complexe et peu

motivant pour chaque élève. Cela renvoie notamment à la situation décrite dans mon introduction avec un passage à l'écrit non motivant pour les élèves. De ce fait, l'usage d'outils numériques peut à mon sens, remédier à ce problème.

2 Une approche par une interaction plus efficace.

La première carte proposée par le manuel page 128 nous montre l'ensemble des voyages de découvertes portugais, espagnols, français et anglais. Le voyage de Christophe Colomb est illustré uniquement par une ligne orange reliant grossièrement Séville, sans la mentionner, à Cuba. Sont indiquées les dates "1492-1493", correspondant au premier voyage du génois. La seconde représentation est un petit médaillon n'offrant pas davantage d'informations. Ces représentations graphiques ne sont utilisées ici que pour indiquer très sommairement les chemins empruntés par les Européens mais surtout vers quelles régions du monde ces derniers se sont dirigés. Ces cartes sont d'après moi, peu lisibles, puisque, bien qu'utilisant différentes couleurs suivant le pavillon des expéditions, les routes maritimes s'entrecroisent et n'apportent finalement que peu d'intérêt. Les deux questions associées traduisent à mon sens le caractère superficiel de ces cartes. Elles présentent une certaine utilité dans la mesure où elles indiquent l'élargissement de l'œkoumène au niveau mondial, mais ne permettent en revanche pas aux élèves de s'approprier ces expéditions. L'extrait et la biographie du journal de bord de Christophe Colomb semblent œuvrer en ce sens mais restent très limités également. La carte interactive proposée dans ma séquence cherche à placer l'élève au centre de l'expédition de Christophe Colomb non pas afin qu'il en devienne un spécialiste, mais de manière à ce qu'il ait envie de se l'approprier. Pour cela, il doit comprendre qu'il ne s'agit pas d'une simple promenade en mer, mais bien que ces expéditions vers l'inconnu vont contribuer à poser les bases de notre société moderne et d'une première mondialisation. Cette découverte mutuelle va profondément bouleverser la manière dont on concevait le monde et dont on se le représentait. La carte interactive témoigne de la difficulté de traverser l'Atlantique aux XV^e-XVI^e siècles. Chaque étape relatée par les notes prises par le navigateur illustre l'avancée progressive et laborieuse parfois, d'un tel voyage. On constate en effet que les jours se succèdent mais que le bateau avance lentement. De plus, à mesure que l'expédition progresse, les doutes surviennent et assaillent ces explorateurs de l'inconnu. La gravure de Stradan et de Collaert dépeint relativement bien l'imaginaire qui entoure ce voyage.



Exemple d'informations disponibles par la carte interactive.

Or, la simple ligne illustrant le chemin emprunté que nous propose la carte du manuel n'illustre pas ces éléments qui apparaissent comme essentiels. La carte interactive et les informations fournies ici sont une passerelle vers la seconde partie de la séquence s'intéressant davantage aux relations que noueront les Européens avec les peuples des nouveaux mondes. Christophe Colomb nous livre ses impressions lors de ses premiers contacts. Elles permettent de mieux appréhender la suite des événements tragiques qui surviendront par la suite et mis en avant par les documents page 133. Les élèves, embarqués dans cette expédition à travers le regard de Christophe Colomb, peuvent davantage s'identifier aux différents protagonistes, qu'ils demeurent européens ou amérindiens.

La visite du galion espagnol et le texte « La vie bord de la Pinta, la Nina et la Santa Maria », inspiré du *Journal du voyage de Magellan*, d'Antonio Pigaffeta, un savant vénitien comptant parmi les survivants de l'expédition de 1519-1522, dont ne persiste du manuscrit original perdu, que quatre copies (trois en français et une en italien), offrent également un vrai plus dans la compréhension de l'état d'esprit de ces navigateurs. L'aspect ludique de cette visite facilite l'entrée des élèves dans ce texte, et par extension dans l'activité. Cela participe également à cette même volonté de mieux s'imprégner de l'état d'esprit dans lequel pouvaient se trouver les navigateurs européens du XV^e-XVI^e siècles, là où aucun document dans le manuel ne propose de le faire. Les élèves peuvent ainsi mieux percevoir la portée de ces "Grandes découvertes".

Par ailleurs, le phénomène d'acculturation demeure complexe. Il ne s'agit pas uniquement d'un savant mélange de culture, se produisant comme par magie à un moment donné. Intégrer ces

documents à l'ensemble des ressources proposé aux élèves, permet davantage à ces derniers de comprendre son processus. Le monde de Charles Quint et de Soliman n'est pas apparu lui-même du jour au lendemain. Il intègre dans ses fondations cette période de l'Histoire où se produisent des expéditions maritimes d'ampleur inédites, débouchant elles-mêmes sur une découverte mutuelle entre les Européens et les peuples des nouveaux mondes. Ainsi, l'héritage provenant de ces XV^e-XVI^e siècles n'est pas uniquement la conséquence de ces rencontres entre des peuples qui ne se connaissaient pas avant, mais bien celle d'êtres humains aux parcours, aux représentations et aux aspirations différentes. Visiter virtuellement un galion ou lire le témoignage de l'un de ses participants, s'en imprégner pour en rédiger un soi-même, facilite dans une certaine mesure l'humanisation de ces personnages. Ils ne se résument donc pas uniquement à des noms ou à des nationalités, ils incarnent ainsi leur époque. On peut de ce fait, supposer que cet apport des outils numériques, en complément des documents du manuel, peut influencer sur l'engagement des élèves dans l'activité qui paraît ici moins hors sol ou déconnectée de leur société actuelle. Le numérique insuffle une vie à cette époque et à ces êtres humains dotés de leur sensibilité et de leur préoccupation, ce qui semble un atout intéressant lorsque l'on essaie de toucher un public jeune comme une classe de 5e.

L'utilisation d'un support comme la vidéo interactive présente aussi un autre avantage exploitable par l'enseignant, toujours dans cet optique de faciliter l'engagement des élèves. L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC a pour objectif, entre autres, d'aider les élèves à mieux comprendre la société qui les entoure, en développant petit à petit leur esprit critique. La vidéo proposée dans cette séquence permet la visite virtuelle d'un galion du XVI^e siècle. Il peut s'agir également d'environnements virtuels plus vastes comme je l'expliquerai par la suite, mais l'idée reste la même. Ces objets, lieux, personnages... sont des reconstitutions basées sur un matériel archéologique, des sources historiques incomplètes. Elles reflètent une réalité telle que nous la retranscrivons aujourd'hui. Cette dernière est évolutive. Bien sûr, au fur et à mesure que nous remontons le temps et les époques, ces vérités s'avèrent de plus en plus précises. Cependant, l'utilisation de ces reconstitutions peut être l'occasion d'interroger les élèves sur ce travail de l'historien, et plus généralement sur le concept de vérité historique. Cette question ne peut être abordée dans toute sa complexité avec une classe de 5e, mais il peut sembler envisageable et intéressant de questionner les élèves sur ces notions. L'intérêt est ici de remobiliser les notions abordées auparavant en 6e, autour du mythe et de l'Histoire. Or, le manuel scolaire ne le fait pas ici. Il présente des faits je l'ai dit, d'un regard plutôt européen-centré, mais il le fait également sans en interroger la véracité. Ainsi, l'usage d'une reconstitution, avec toute la modestie que celle que

j'utilise ici le permet, peut être un levier vers ce type de questionnement.

Ces outils numériques ne sont en revanche pas exempts de défauts.

3 Les limites de l'outil numérique.

3.1 Des limites techniques vectrices d'inégalités scolaires.

Les outils numériques utilisés doivent aussi être soumis à une analyse critique.

Les limites techniques tout d'abord, mais qui peuvent s'appliquer à l'ensemble des outils numériques. Leur utilisation nécessite certains préalables. Cette séquence se déroule en grande partie dans le cadre de la salle informatique. Elle requiert donc du matériel à la fois fonctionnel et suffisant en nombre. En l'espèce, cela signifie un ordinateur par élève, des écouteurs, un réseau internet supportant ce type d'activité (ex : lecture au même moment d'une vidéo...) mais également la possibilité de réserver la salle aux créneaux choisis et même de contacter la personne "référente numérique" de l'établissement en cas de problème majeur. Il faut de même anticiper tout ce qui peut entraver le déroulement des séances. L'enseignant sera de ce fait vigilant à ce que tous les élèves disposent de leur identifiant, mots de passe, éventuellement charte de bonne pratique du numérique signée.

De plus, ces limites techniques, nous l'avons particulièrement constatés lors de cette crise sanitaire, peuvent s'avérer vectrices d'inégalités scolaires. En effet, il existe en France encore aujourd'hui de grandes disparités dans la dotation des foyers d'équipement et d'accès aux ressources numériques. Elles se superposent bien souvent à des inégalités en terme de capital culturel¹⁹. Ce dernier désigne un ensemble de connaissances, mais aussi de pratiques, d'habitudes que les parents transmettent à leurs enfants. À cela s'ajoute des différences portant sur les pratiques langagières des familles mises en lumière par Bernstein en 1975²⁰. Il s'agit en fait d'un contenu linguistique transmis par les parents. Ce dernier peut être différemment étoffé et relever d'un registre plus ou moins soutenu et adapté. Ces deux éléments constituent un bagage favorisant ou non la réussite scolaire de l'élève. Dans un contexte de confinement, cette différence renforce davantage encore les inégalités

¹⁹ Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON. *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Le sens Commun, 1970.

²⁰ Basil BERNSTEIN. *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit, 1975.

entre chaque élève, car il impose à ce dernier le recours à l'aide de ses proches, dans les limites offertes par leur capital culturel et langagier. Un élève d'un milieu social plus favorisé aura d'une manière générale, davantage accès à des équipements de qualité, mais pourra également bénéficier plus facilement de l'aide de ses proches dans leur utilisation.

3.2 Les limites des outils utilisés lors de cette séquence.

Outre ces limites techniques qu'il convient surtout d'anticiper, l'outil padlet présente certains inconvénients. Son utilisation comme élément centralisateur nécessite l'apport du professeur afin que cette dernière soit réellement optimale. Il doit obligatoirement s'accompagner d'un encadrement. D'une part, la fiche consigne doit être disponible en permanence et figurée en bonne place de manière à ce que l'élève sache exactement ce qui est attendu. D'autre part, le cadre proposé tend à la recherche d'une certaine autonomie de la part des élèves. Celle-ci se construit progressivement et à des rythmes différents. Un élève confronté directement à cet outil et à ce tableau de bord, s'il n'a pas développé une relative autonomie, risque de se sentir perdu devant cet afflux d'informations. Or, cela peut conduire, contrairement à l'effet recherché, au sentiment d'être livré à lui-même, voire à terme, à une absence d'engagement dans la tâche. De plus, le professeur doit être attentif à ce qu'il autorise concernant la participation des élèves sur ce support. Un cadre très contrôlant, au sein duquel l'on peut imaginer l'absence de contribution propre à l'élève, hormis sa production finale, demeure une alternative offrant le maximum de sécurité pour l'enseignant. Cependant, ces réglages risquent d'impacter l'appropriation de l'outil par les élèves. Un cadre trop permissif incluant une totale liberté dans la modification du padlet, la possibilité de publier sans aucun filtre, modifier les productions de ses camarades, constituent pour l'enseignant un risque de voir l'activité lui échapper. En revanche, le bénéfice qu'il en tirerait serait la totale appropriation de l'outil par ses élèves. En effet, un élève proposant lui-même un contenu bénéfique à l'ensemble de la classe s'inscrirait totalement dans une logique d'engagement agentique. Il semble donc nécessaire de réfléchir à un compromis tendant vers l'un ou l'autre, en fonction de ce que l'on recherche. Enfin, les padlets, bien que gratuits, nécessitent la création d'un compte de la part l'enseignant. Il se voit ainsi attribuer la possibilité de créer jusqu'à trois padlets différents. Si ce dernier veut en créer d'autres, il doit soit en effacer, soit utiliser une adresse mail différente. Les documents qu'il met à disposition demeurent en outre, dans la version gratuite, soumis à des limites de taille. Une vidéo par exemple, doit respecter un poids maximum de 10MB, la version payante permet le dépôt de vidéo de 250MB. Cet élément restreint malheureusement le choix du professeur quant aux documents qu'il peut proposer à ses élèves. Il est possible de contourner cette limite en jouant sur la qualité de la vidéo

(nombre d'images par seconde, degré de détails souhaité, fluidité) ou sa durée. Cela nécessite cependant d'être relativement familier de l'exercice au risque d'obtenir un rendu insuffisant au prix de beaucoup d'efforts et de temps. L'enseignant devra par ailleurs se poser la question de la pérennité de son activité car la version gratuite n'offre qu'une durée de vie limitée de deux mois au padlet.

Ce padlet semble donc être surtout ce qu'en choisit de faire son créateur. Il se révèle un outil adapté pour peu que l'on demeure attentif, et au fait de ses limites, celles d'un outil numérique gratuit se voulant être un mur virtuel collaboratif.

La carte interactive doit faciliter la réalisation du travail cartographique demandé. L'enseignant doit être attentif au respect de cette consigne en étant vigilant à ce que le ludique ne l'emporte pas sur le pédagogique. C'est je crois, le point commun entre ce type de média et les serious games. La carte utilisée pour ma séquence fait partie d'une séquence élaborée par un enseignant du secondaire. L'une des limites est donc le choix exhaustif des documents utilisés. Cependant, il pourrait être particulièrement intéressant de concevoir avec la classe sa propre carte interactive, en choisissant en amont les documents avec les élèves, par l'intermédiaire d'un logiciel numérique de type Umap, un outil open source qui permet de créer des cartes personnalisées en y intégrant toute sorte de contenu.

Concernant la visite virtuelle du galion, au-delà de la possibilité d'aller à son rythme et de pouvoir revenir à tel ou tel passage de la vidéo, ce type d'outil peut à mon sens présenter encore bien des avantages qui n'apparaissent pas à travers la vidéo utilisée ici pour plusieurs raisons. D'une part, cette dernière n'offre que l'opportunité de déplacer la caméra à 360 degrés en suivant la visite d'une personne. D'autre part, elle n'est pas privée et se voit donc perturbée par les autres visiteurs. Il n'est en outre, pas possible d'interagir avec les éléments. Enfin, la qualité de la vidéo est au demeurant assez médiocre.

Depuis quelques années, avec l'essor des nouvelles technologies se développent divers projets de reconstitutions virtuelles. Ces derniers, initialement dédiés à la recherche scientifiques se sont ouverts progressivement à un plus large public mais sont aussi utilisés dans le domaine de l'éducation. On peut penser notamment au projet « Vivre au Temps des Châteaux forts » développé par l'université de Caen en partenariat avec le réseau Canopé. Il s'agit ici de permettre aux élèves d'évoluer en temps réel dans un château fort du XII^e siècle (celui de Guillaume le conquérant),

reconstitué en trois dimensions. Il y est notamment possible d'interagir avec une multitude d'objets, chacun renvoyant à divers informations. Le projet comprend aujourd'hui une application PC et tablette, un serious game mais aussi un site à visée pédagogique. Cela a été rendu possible par la création d'un plateau technique dénommé CIREVE (Centre Interdisciplinaire de Réalité Virtuelle) en 2006. Ce dernier, ouvert à toutes les disciplines, a pour but de mutualiser les ressources afin de développer ces environnements de synthèse offrant une réelle immersion. Le projet le plus connu demeure la reconstitution de la ville de Rome au IV^e siècle avant JC à partir de la maquette en plâtre de 70 m² de Paul Bigot, prix de Rome en 1900²¹. La séquence qui est proposée ici se trouverait, à plus d'un titre, réellement enrichie par une expérience de ce type. Les élèves pourraient par exemple explorer une caravelle du XVI^e siècle et interagir avec les différents éléments qui la composent. Il s'agirait ainsi d'une véritable immersion proposant une expérience plus aboutie suscitant, à n'en pas douter, un engagement plus important de la part des élèves. Ces derniers pourraient ainsi mieux appréhender les problématiques liées à ces expéditions et réellement se mettre à la place de ces premiers navigateurs. L'enseignant doit bien insister ici sur la dimension pédagogique d'une telle visite afin que son aspect ludique soit au service d'une finalité pédagogique.

²¹ <https://www.unicaen.fr/cireve/rome/index.php>

Conclusion

Le numérique permet-il de susciter la motivation des élèves ? A cette question, j'aurai répondu oui sans hésitation il y a encore quelques mois. Assidu aux conférences en ligne présentées par l'université de Caen sur les différentes thématiques portant sur la ville de Rome, et m'étant moi-même confronté aux visites interactives et immersives proposées par l'application mise au point par le CIREVE, j'ai parcouru avec plaisir les ruines du forum romain cherchant à approfondir les éléments découverts virtuellement jusque là, et qui prenaient sens tout à coup.

Nous, enseignants, sommes quotidiennement confrontés à la nécessité de susciter la motivation de nos élèves. Cette dernière peut sembler aisée à définir... donner envie de faire quelque chose. En l'occurrence, en milieu scolaire, donner à nos élèves l'envie d'apprendre, d'être attentifs en cours, de s'engager dans les activités qu'on leur propose. Or, la motivation relève d'un ensemble complexe de mécanismes et de stratégies propres à chacun.

La première partie de ce travail s'est attaché à retracer succinctement la manière dont les chercheurs, au regard de leur discipline, se sont emparés de la question. La manière dont on a, au cours du temps, appréhendé le concept de motivation, a profondément évolué. En effet, un long chemin a été parcouru entre la notion d'instinct et les dernières théories portant sur la motivation autodéterminée. Cette dernière s'appuie, je le rappelle sur trois besoins fondamentaux. L'engagement des élèves semble indubitablement corrélé à la satisfaction de ces besoins.

La séquence proposée ici part du postulat que le numérique peut faciliter cet engagement, dès lors qu'il prend en compte, dans son usage, les besoins fondamentaux des élèves. Elle utilise différents supports soigneusement choisis afin d'atteindre un objectif, celui de rédiger un journal de bord. Ma séquence est imparfaite, tout comme les supports utilisés. Ces derniers présentent en effet certaines limites, qui semblent, au regard de leur analyse, permettre d'établir un constat ; le numérique, en tant que tel, ne suffit pas à favoriser la motivation et l'engagement des élèves. On parle ici d'un réel engagement, mobilisant des ressources temporelles, cognitives, de manière intense et s'établissant sur la durée. Cependant, le numérique peut offrir un levier intéressant dans la mesure où son utilisation s'accompagne d'une réelle stratégie pédagogique. On entend par cela une stratégie s'inscrivant dans le respect des besoins fondamentaux des élèves. Cette dernière doit proposer des objectifs clairs, à la fois atteignables mais suffisamment complexes pour demeurer un

réel défi. L'espace d'expression créé par l'enseignant qui fait usage du numérique se doit d'être suffisamment souple et adaptable, sécurisant et épanouissant afin que les élèves puissent se l'approprier. Il est fondamental que chacune de ces activités respecte ces critères afin que le numérique puisse apporter un véritable plus aux élèves. Dans la séquence écrite ici, il se manifeste par la facilitation d'un travail collaborative, mais également par sa capacité à lier passé et présent, au travers de l'interaction. En effet, les outils numériques peuvent renforcer l'immersion des élèves dans des époques lointaines, en donnant vie aux personnages qui les ont façonnées.

La période que nous vivons a mis l'accent sur la nécessité de se former aux TICE. Leur utilisation ne s'improvise pas et comporte de nombreuses difficultés qu'il faut prendre le temps d'appréhender. Dès lors, l'usage du numérique en milieu scolaire pourra semble-t-il tenir toute sa place auprès des élèves. Les TICE évoluent rapidement et aspirent selon toute vraisemblance, à demeurer encore davantage présentes dans notre vie quotidienne et dans le domaine de l'éducation. Il faut donc s'y confronter.

Bibliographie

Ouvrages

Franck AMADIEU et André TRICOT. *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz, 2014.

Basil BERNSTEIN. *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1975.

Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON. *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Le sens Commun, 1970.

Sami CHERIF et Geoffrey GEKIERE. *Enseigner autrement avec le numérique*. Paris : Dunod, 2017.

Edward L. DECI et Richard M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.

Edward L. DECI et Richard M. RYAN. *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, 2002.

Richard DUFOUR et Michael FULLAN. *Cultures Built to Last : Systemic PLCs at Work*. Bloomington : Solution Tree, 2013, Broché, 2012.

Joël BOISSIÈRE, Simon FAU et Francesc PETRO, *Le numérique, une chance pour l'école*, Paris : Armand Colin, 2013.

Fabien FENOUILLET. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2012.

J.L. HULL. *Principe of behavior : an introduction to behavior Theory*. New York : Appleton Century Crofts, 1943.

William McDOUGALL. *An introduction to social Psychology*. London : Methuen & Co, 1911.

Nicolas ROCHER. *Histoire Géographie et numérique au collège. Des séquences pour enseigner.* Heillecourt : Canopé, 2018.

Charles MARTIN-KRUMM et Cyril TARQUINIO. *Traité de psychologie positive fondements théoriques et implications pratiques*, Paris : De Boeck Supérieur, 2011.

Philippe SARRAZIN, Géraldine ESCRIVA-BOULAY et Damien TESSIER. *L'engagement des élèves en EPS, la motivation autodéterminée*, [en ligne]. Paris, EP&S, 2018. Disponible sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02028888>> (consulté pour la dernière fois le 29/4/20).

John Broadus WATSON. *Behavior Monographs*. Cambridge : Mass, 1913.

Thèses, DEA, rapports de stage.

Camille AMOURA . *La place et le rôle du « contrôle »* [en ligne]. Psychologie sociale. Université de reims champagne-ardenne, 2013, 242 pages. Disponible sur <file:///F:/Mémoire/34375_AMOURA_2013_archivage.pdf>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Robert VALLERAND, Marc R. BLAIS, Nathalie M. BRIERE et Luc G. PELLETIER. *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)*. Université du Québec a Montréal. Disponible sur <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCS_C.pdf>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Périodiques.

Alain-Marie BASSY. Économie du numérique : l'introuvable modèle. *Revue STICEF* [en ligne]. 2012, Volume 19. Disponible sur <<http://sticef.org>>. (Consulté pour la dernière fois le 05/05/20).

Jean-Philippe DUPONT, Ghislain CARLIER, Philippe GERARD et Cécile DELENS. Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les Cahiers de*

Recherche en Éducation et Formation [en ligne]. 2009, n° 73. Disponible sur <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>>. (Consulté pour la dernière fois le 05/05/20).

Séverine PARENT. De la motivation à l'engagement. *Réflexion pédagogique [en ligne]*. 2014, volume 27, n°3, pages 13 à 16. Disponible sur : <file:///F:/Mémoire/Parent-Vol_27-3.pdf>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Johnmarshall REEVE. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational [en ligne]*. 2013, volume 105, n°3, pages 579–595. Disponible sur <<https://doi.org/10.1037/a0032690>>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Sophie MADELEINE. La restitution archéologique 3D pour valoriser, comprendre ou expérimenter. L'exemple de la Rome antique. *XYZ, Association Française de Topographie, [en ligne]*. 2014, volume 138, pages 24 à 30. Disponible sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01596454>>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Bruno DEVAUCHELLE. « Apprentissage : le numérique comme vecteur de motivation ». *Réalités familiales [en ligne]*. 2016, n°114-115, pages 54-54. Disponible sur <<http://www.brunodevauchelle.com/blog/wp-content/uploads/2016/12/Devauchelle-RF-114-115-Familles-connect%C3%A9es-17.pdf>>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Philippe SARRAZIN, Damien TESSIER et David TROUILLOUD, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie [en ligne]*, 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, numéro 56. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/rfp/463>> (consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Rolland VIAU. 1994. Compte rendu de Robert J. VALLERAND et Edgar E. THILL. « Introduction à la psychologie de la motivation ». Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation, [en ligne]*, 1993, Volume 20, n°2, pages 411–414. Disponible <sur <https://doi.org/10.7202/031733ar>> (consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

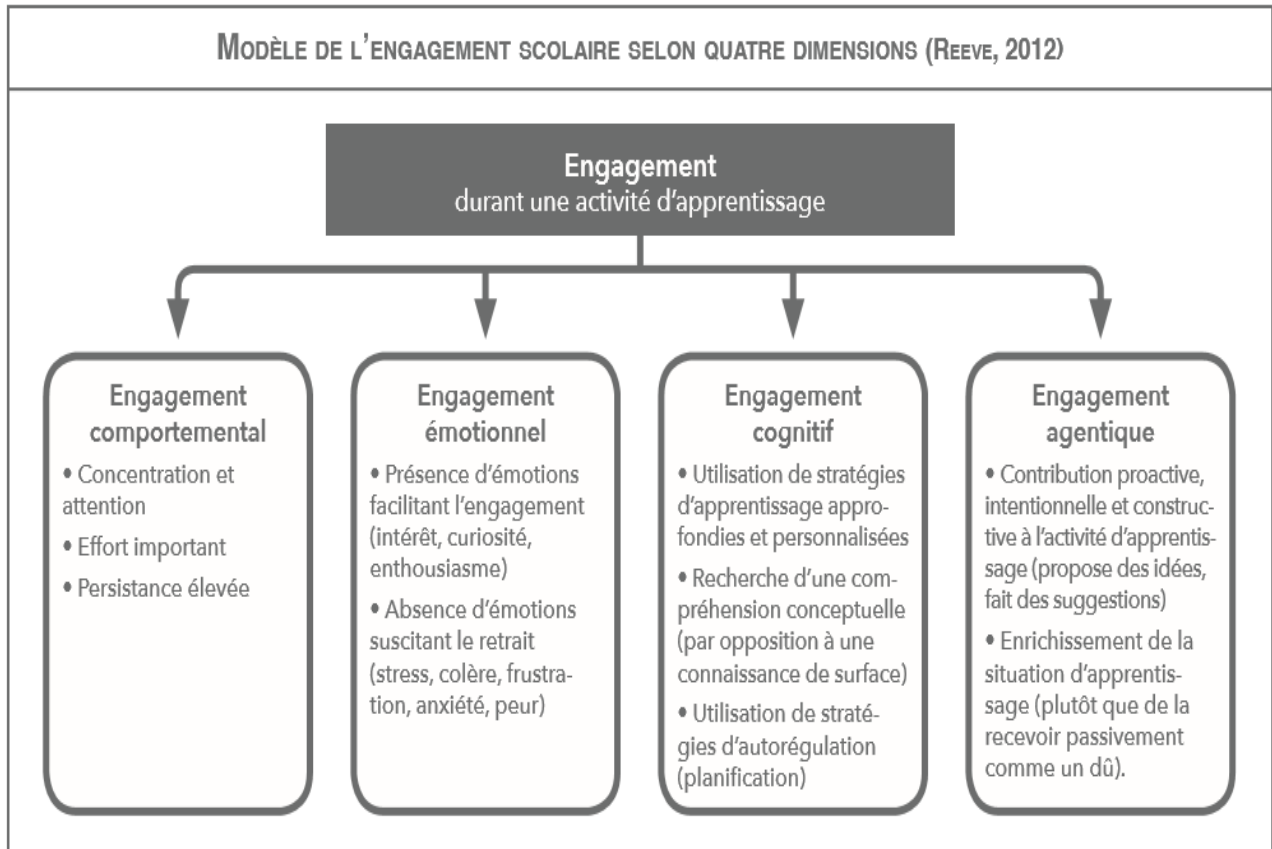
Sites internet.

Fabien FENOUILLET. *La motivation : un concept puzzle* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.lesmotivations.net/>. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE. *Plan de Rome. Restituer la Rome antique* [en ligne]. Disponible sur https://www.unicaen.fr/cireve/rome/pdr_visite_individuels.php?fichier=nocturne. (Consulté pour la dernière fois le 29/04/20).

Annexes

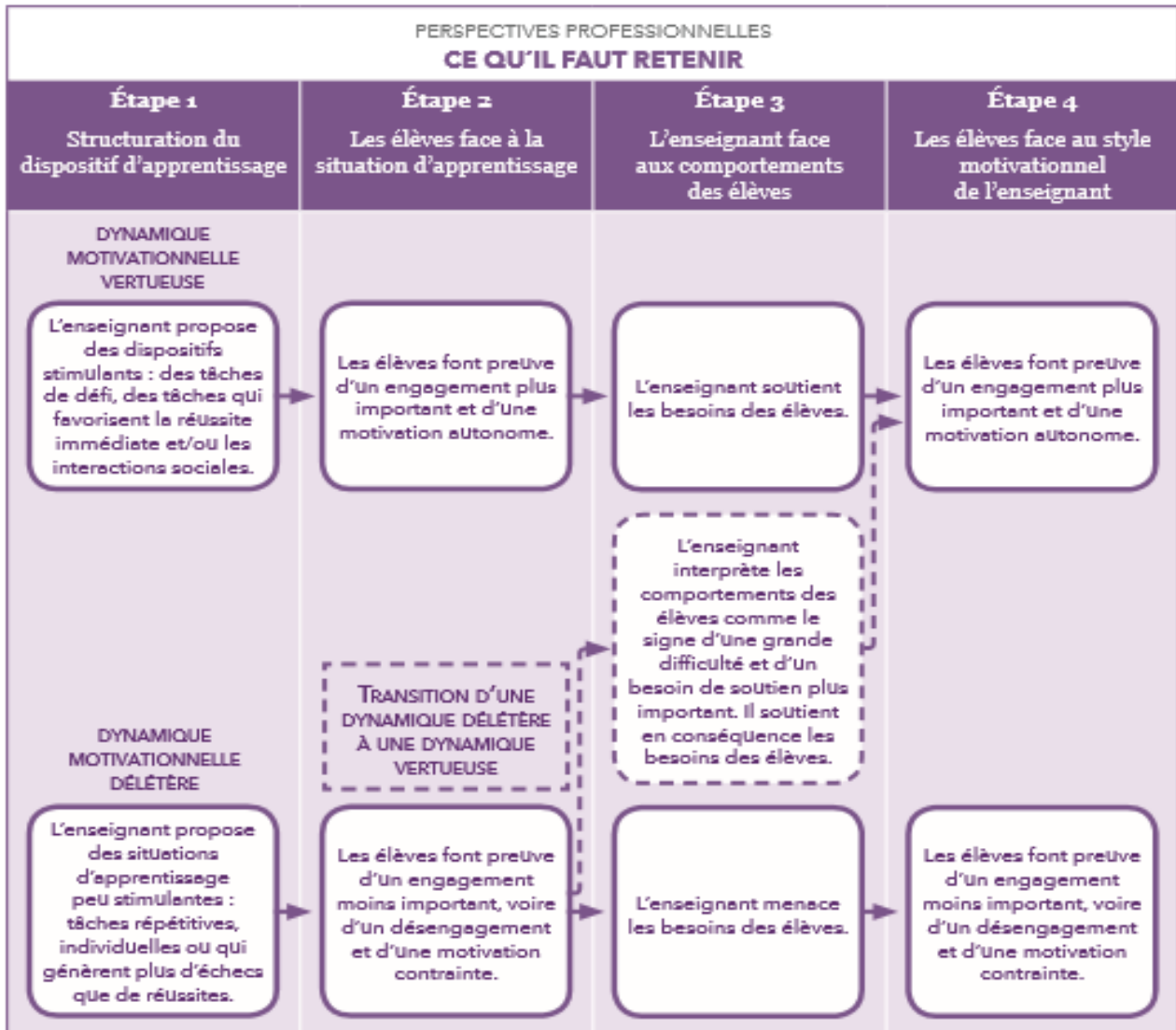
Annexe 1 : Les quatre dimensions de l'engagement scolaire.



Annexe 2 : Attitude de l'enseignement au regard des besoins psychologiques fondamentaux.

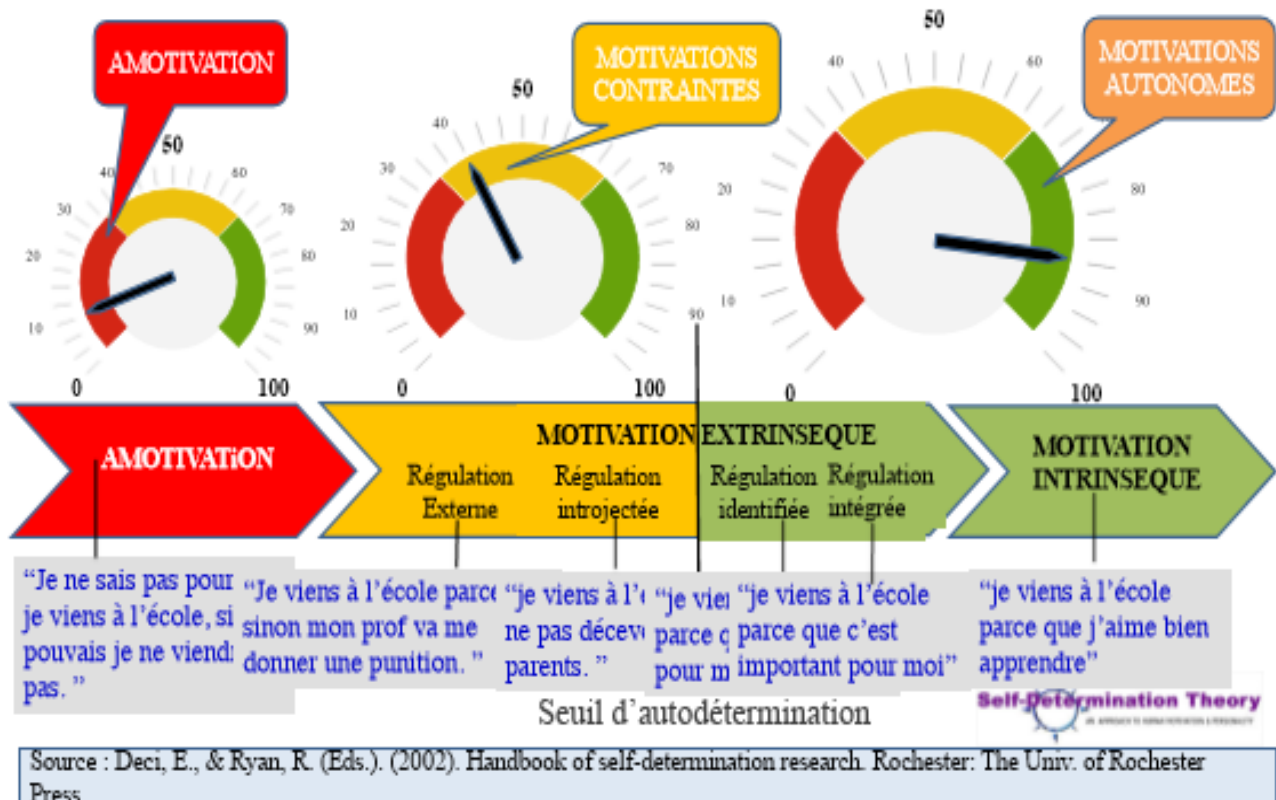
COMPOTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SOUTENANT OU MENAÇANT LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES (SARRAZIN ET AL., 2011)		
	Comportements susceptibles de soutenir...	Comportements susceptibles de menacer...
... le besoin d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage (par exemple quelle solution envisager pour résoudre le problème posé ?) • Fournir des explications (par exemple expliquer l'intérêt d'une situation d'apprentissage, d'une APSA) • Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (par exemple faire preuve d'empathie en reconnaissant qu'une situation peut être difficile ou frustrante) • Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés, leur demander ce qu'ils ont aimé ou non dans une séance) • Utiliser un langage informationnel et flexible (par exemple utiliser le conditionnel : « tu pourrais essayer le virage culbute pour aller plus vite ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies de contrôle (par exemple employer des directives, promettre des récompenses, menacer de punitions) • Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité (par exemple : « fais le virage culbute, tu es le seul à ne pas le faire ») • Décider de manière autoritaire (par exemple proposer des situations d'apprentissage sans donner d'explications sur leur fonction ou leur utilité)
... le besoin de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts et des contenus clairs (par exemple donner des buts formulés de manière quantitative : « courir 12 minutes à 12 km/h ») • Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter • Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser • Délivrer des feedbacks positifs (par exemple souligner les aspects positifs de toute tentative : « c'est bien, tu as essayé ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts vagues (par exemple : « faites de votre mieux ») • Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun • S'abstenir de donner des conseils pour progresser • Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants (par exemple la même performance ou attitude donne lieu à des jugements très différents de la part du professeur, selon le moment)
... le besoin de proximité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Dispenser de l'attention, investir du temps et de l'énergie dans les interactions (par exemple prendre le temps de discuter avec les élèves, montrer qu'on croit en leur potentiel de développement) • Exprimer de l'affection, de la compréhension, faire preuve de respect (par exemple appeler les élèves par leur prénom, les reconforter en cas de contre-performance, etc.) • Utiliser l'humour et favoriser la convivialité 	<ul style="list-style-type: none"> • Être indifférent aux problèmes des élèves • Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité (par exemple réprimander sans l'écouter un élève qui vient se plaindre des autres élèves qui l'empêchent de travailler)

Annexe 3 : Perspectives professionnelles.



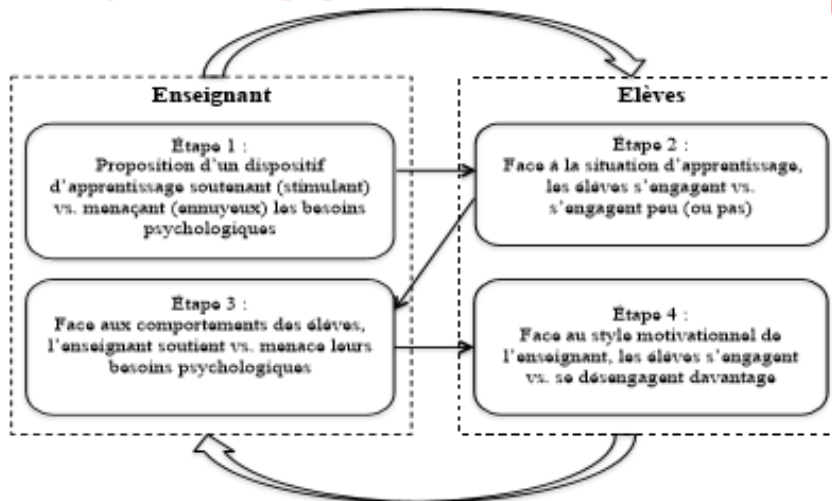
Philippe SARRAZIN, Géraldine ESCRIVA-BOULAY et Damien TESSIER. *L'engagement des élèves en EPS, la motivation autodéterminée*, [en ligne]. Paris, EP&S, 2018. Disponible sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02028888>>

Annexe 4 : Les seuils de l'autodétermination.



Annexe 5 : Modèle dialectique de l'engagement :

Modèle dialectique de l'engagement



Source : Escriva-Boulley, G., Tessier, D., et Sarrazin, P. (2018). La motivation autodéterminée. In M. Traver & O. Rey (Eds). Dossier EPS n°85, L'engagement de l'élève en EPS (pp. 67-75). Paris: Édition EPS.

30 Octobre 1492

Nous avons trouvé les îles, Colba et les autres, nous avons découvert de nouvelles Terres, quelle joie. Nous fouillons chaque jour de nouveaux endroits, à la recherche de richesses, mais nous rentrons bredouille chaque soir, le capitaine est mécontent, et les tensions avec les indigènes sont de plus en plus fortes. Ces derniers, ne voulant pas nous dire où se trouve leur Or, leurs pierres et leurs épices, je commence à me demander s'ils en ont vraiment ! Devrions-nous les laisser tranquilles ? ils nous reprochent de voler leurs Terres, et s'inquiètent de ce que nous pourrions faire si nous revenons un jour. J'ai entendu le capitaine Colomb dire qu'il faudrait convertir ces hommes au Christianisme, eux qui ne croient pas, en faire nos esclaves, et pour ceux qui se révolteront, la sentence sera leur massacre. Je suis triste en voyant ces hommes et ces femmes, ils ont peur de nous et ne sont qu'obéissants, ceux qui nous ont si bien accueilli, nous, nous nous moquons de leurs nudités, cette nudité qui plaît à nos hommes, qui prévoient déjà de ramener certaines femmes indigènes en Europe. Mais que peuvent-ils faire, ils ne te connaissent pas la violence.

Annexe 7. Production d'élève. Exemple B.

Carnet de bord de [REDACTED]

Je m'appelle Antonio Bianci, j'ai 15 ans et je vis avec ma mère et mon petit frère. Mon père est parti il y a 3 ans pour une expédition et n'est toujours pas revenu, nous n'avons pas de nouvelles. Moi aussi je voudrais partir pour découvrir de magnifiques endroits.

Tout a commencé quand je me baladais à côté du port où était accosté la Santa Maria, quand un marin de l'expédition de Christophe Colomb m'a proposé de participer à ce voyage. J'ai tout de suite accepté. Il voulait découvrir les Indes, c'est un grand explorateur et il me fascine. J'ai toujours rêvé de découvrir de nouvelles contrées.

Me voilà parti pour des mois ou des années de navigation !

3 août 1492 : Départ du port de Palos. Je devais quitter ma famille et c'était très difficile car avant cela je n'étais jamais parti. Je regarde ma mère avec les yeux un peu humides, et fixe une dernière fois mon frère.

16 août 1492 : Cela fait presque deux semaines que nous sommes partis. J'ai du mal à dormir car la houle est parfois trop forte. La nourriture est vite moisie et infectée par les vers et les rats. Pour la protéger, nous sommes obligés de mettre les aliments dans des grandes cuves de sel. Tout a un goût de sel, fini les bons gâteaux de ma mère. L'eau est rapidement croupie.

13 Octobre 1492

Nous préparons les chaloupes, et embarquons à bord des présent qui nous servirons de monnaie d'échange. Nous allons bientôt arriver sur la plage, devant nous la forêt vierge aucune trace d'habitation. Après avoir fait l'exploration de l'île nous découvrons un camp d'indien plutôt curieux, je reste bouche bée devant ce peuple si différents de nous. Nous sympathisons vite avec eux en leur échangeant nos présent (des choses sans valeurs pour nous comme des cloche, des perles de verre...) et leurs demandons si il ne voudrait pas nous dire où ils ont trouvés l'or avec lequel ils ont fait leur bijoux, je les trouve assez naïf d'acceptés nos présent sans valeurs contre de l'or. Nous avons nommé cette île San Salvador.

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention : Second degré

Parcours : Histoire-Géographie-EMC

Titre du mémoire : Utiliser des outils numériques pour favoriser l'engagement des élèves.

Auteur : Benjamin SADOCCO.

Résumé :

La crise sanitaire que nous vivons actuellement a mis en lumière la nécessité pour les enseignants d'utiliser massivement le numérique, afin de permettre la continuité pédagogique. Cette dernière s'est vue confrontée à un défi de taille, inédit, celui d'être d'une part, opérationnelle rapidement, et d'autre part, efficace dans la durée. Pour cela, aucune autre alternative que celle de proposer aux élèves des activités motivantes utilisant le numérique. Cependant, comment l'enseignant, à travers son utilisation d'outils numériques, peut-il favoriser l'engagement de ses élèves dans une tâche ? C'est ici tout l'enjeu de ce travail de mémoire. Un bref état de l'art autour des notions de motivation, d'engagement et du numérique met en avant leur évolution au cours du temps mais aussi leur complexité. La séquence proposée ici témoigne d'une réflexion autour de cette dernière, interrogeant à la fois ses limites et ses apports.

Mots clés : Histoire-Géographie-EMC, motivation, engagement, éducation, numérique, collège.

Abstract :

The health crisis which we are currently experiencing has highlighted the need for teachers to make massive use of digital technology, in order to enable educational continuity. It faced a major, unprecedented challenge, on the one hand, that of being operational quickly, and on the other hand to remain effective over time. The only way to do so being to provide students with motivational digital activities. However, how can a teacher, through his use of digital tools, foster the commitment of his students in a given task? Here is the main issue of this dissertation. A brief state of the art around the concepts of motivation, commitment, and digital technology highlights their evolution over time but also their complexity. The sequence submitted here demonstrates a reflection around the latter, questioning both its limits and its contributions.

Keywords : History-Geography-EMC, motivation, commitment, education, digital, middle-school.