



HAL
open science

Susciter la motivation des élèves en géographie

Margaux Simon

► **To cite this version:**

Margaux Simon. Susciter la motivation des élèves en géographie. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04846294

HAL Id: dumas-04846294

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04846294v1>

Submitted on 18 Dec 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et réalisé dans le but d'obtenir le diplôme de Master Mention recherche en didactique des sciences Parcours didactique de l'Histoire et de la Géographie. Ce document est mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt toute poursuite pénale.

UNIVERSITÉ PARIS CITÉ

Faculté des sciences

UFR : Mathématiques

Année 2024

Mémoire pour le diplôme de master 2 – Mention recherche en didactique des sciences

Parcours didactique de l’Histoire et de la Géographie

Présenté et soutenu publiquement le : 25 septembre 2024

Par

Margaux SIMON

Susciter la motivation des élèves en géographie

Dirigée par M. le Maître de conférences Cédric NAUDET

JURY

M. Cédric Naudet, Maître de conférences, UPEC

Président

Mme la Professeure Caroline Leininger-Frézal, Professeure des universités, UPC

Assesseur

M. le Professeur Pascal Clerc, Professeur des universités, CY Cergy Paris Université

Assesseur

SUSCITER LA MOTIVATION DES ÉLÈVES EN GÉOGRAPHIE



* Quino, *Mafalda s'en va*, Tome 11, 2012 (réédition), Glénat.

Par **Margaux SIMON**

Mémoire de master II

Mention recherche en didactique des sciences

Parcours didactique de l'Histoire-Géographie-EMC

Dirigé par **Cédric NAUDET**

Présenté et soutenu le 25/09/2024

REMERCIEMENTS

À M. Cédric Naudet, Maître de conférences, Université de Paris-Est Créteil Val de Marne,

pour avoir accepté d'encadrer ce travail. Ce dernier n'aurait été possible sans son soutien constant, ses précieux conseils et son accompagnement tout au long de ces deux années. Son approche bienveillante et sa disponibilité ont constitué des atouts majeurs dans la réalisation de ce mémoire, pour lesquels je suis vivement reconnaissante.

À Mme Caroline Leininger-Frézal, Professeur des Universités, Université Paris Cité,

qui, après m'avoir préparé au concours du CAPES, m'a permis de retrouver les bancs de l'Université dix ans après les avoir quittés. Je tiens également à la remercier pour ses enseignements dans le cadre du master qui ont été pour moi un réel moyen de réinterroger mes pratiques professionnelles.

À M. Pascal Clerc, Professeur des Universités, CY Cergy Paris Université,

pour ses conseils, les temps d'échanges et les nombreux questionnements partagés lors des séminaires.

À Mme Céline Behr, M. Cyrille Chopin et Mme Sandra Nessah,

compagnons de route que je retrouvais avec plaisir le mercredi, qui ont participé à ce travail par leur soutien, leurs encouragements, leurs remarques et leur disponibilité pour des temps d'échanges enrichissants.

Au groupe Pensée Spatiale de IREMS de Paris,

dont les membres m'ont accueillie à bras ouverts et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire en faisant avancer ma réflexion.

Aux élèves de 6^{ème} et à leurs responsables légaux,

pour m'avoir permis de mener cette recherche et sans qui cette dernière n'aurait pu voir le jour.

À la direction de mon établissement et à mes collègues,

pour m'avoir permis d'assister aux enseignements du Master et pour leurs encouragements.

À ma famille et mes amis,

qui ont été des piliers essentiels dans l'accomplissement de ce projet par leur compréhension et leur soutien indéfectible tout au long de ces deux années.

RÉSUMÉ ET INDEXATION EN FRANÇAIS

Titre : Susciter la motivation des élèves en géographie

Résumé :

Pourquoi certains élèves montrent-ils une motivation immédiate et s'impliquent-ils activement dans une tâche, tandis que d'autres font preuve d'amotivation et adoptent des stratégies d'évitement ? Partant d'un constat personnel, ce travail souhaite interroger les pratiques enseignantes en géographie et contribuer à trouver des pistes, des leviers pour favoriser la motivation et l'engagement des apprenants.

La lecture de travaux sur le concept de motivation en sciences sociales et dans le cadre scolaire a mis en exergue l'idée selon laquelle des facteurs peuvent influencer sur la motivation d'un sujet. À travers une ingénierie didactique et à l'aide de différents outils, ce travail propose de comparer la dynamique motivationnelle des élèves dans le cadre de deux types de scénarii didactiques, l'un caractérisé par des pratiques ordinaires et l'autre par une démarche de géographie expérientielle. L'analyse des données recueillies au cours de cette recherche met en évidence une plus grande motivation des apprenants lors des scénarii de géographie expérientielle. Ce constat est néanmoins à nuancer car cette démarche ne saurait, à elle seule, garantir cet état dynamique. De plus, lors de l'analyse du corpus, plusieurs pistes de travail ont émergé et restent à explorer pour permettre à la démarche expérientielle d'être davantage encore un levier de motivation en cours de géographie.

Discipline ou spécialité :

Géographie

Mots clés français :

Motivation, engagement, pratiques ordinaires, géographie expérientielle

Forme ou Genre :

Thèses et écrits académiques

RÉSUMÉ ET INDEXATION EN ANGLAIS

Title : Fostering student motivation in geography

Abstract:

Why do some students show immediate motivation and actively engage in a task, while others exhibit a lack of motivation and adopt avoidance strategies? Based on a personal observation, this work aims at questioning teaching practices and exploring ways and means to boost motivation and involvement among students.

The review of literature on the concept of motivation in social sciences and within the school framework highlighted the idea that certain factors could influence subject's motivation. Through didactic engineering and the use of various tools, this work proposes to compare the motivational dynamics of students within the framework of two types of didactic scenarios: one characterized by ordinary practices and the other by an experiential geography approach. The analysis of data collected during this research highlights a greater motivation of learners during experiential geography scenarios. However, this observation should be nuanced because this approach alone cannot guarantee this dynamic state. Moreover, during the analysis of the corpus, several areas of work emerged and remain to be explored to allow the experiential approach to be even more a lever of motivation in geography lessons.

English keywords:

Motivation, commitment, ordinary practices, experiential geography

Publication type:

Academic Dissertation

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ ET INDEXATION EN FRANÇAIS	3
RÉSUMÉ ET INDEXATION EN ANGLAIS	4
TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION.....	8
PREMIÈRE PARTIE : LA MOTIVATION EN GÉOGRAPHIE, ENJEUX THÉORIQUES ET DIDACTIQUES.....	10
I. LE TERME DE MOTIVATION : ESSAI DE DEFINITION(S)	10
1. <i>Le concept de motivation : définition(s) et état de la recherche</i>	<i>10</i>
1.1. La motivation en sciences sociales	11
1.2. La motivation en contexte scolaire.....	14
2. <i>Les types de motivation.....</i>	<i>15</i>
2.1. La motivation intrinsèque.....	16
2.2. La motivation extrinsèque	18
II. MOTIVER LES ELEVES EN GEOGRAPHIE	18
1. <i>Créer une « dynamique motivationnelle »</i>	<i>18</i>
1.1. Sources et facteurs de la motivation	19
1.2. Les dix conditions de la motivation selon Rolland Viau : description et discussion	24
2. <i>Enjeux de la motivation en géographie : favoriser l'engagement et la mise en place de stratégies d'apprentissage.....</i>	<i>30</i>
2.1. Motiver pour engager.....	31
2.2. Manifestations de la motivation et stratégies d'apprentissage	32
DEUXIÈME PARTIE : LA DÉMARCHE DE GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE, UN LEVIER DE MOTIVATION ?.....	36
I. LA GEOGRAPHIE EXPERIENTIELLE : UNE DEMARCHE QUI SUSCITE LA MOTIVATION DES APPRENANTS ? ...	37
1. <i>Les pratiques ordinaires en géographie : « description - nomination - localisation » et peu de motivation ?</i>	<i>37</i>
2. <i>Innover pour motiver ?.....</i>	<i>39</i>
II. UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE POUR INTERROGER LA MOTIVATION	42
1. <i>Une posture de praticien chercheur</i>	<i>42</i>
2. <i>Un dispositif d'ingénierie didactique en géographie expérientielle.....</i>	<i>44</i>
2.1. La démarche de géographie expérientielle	44
2.2. Un dispositif d'ingénierie didactique conçu par et pour la recherche.....	47
3. <i>Des outils pour mesurer la motivation</i>	<i>50</i>
TROISIÈME PARTIE : LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE A-T-ELLE SUSCITÉ LA MOTIVATION DES ÉLÈVES ?	58
I. LE CADRE DE L'ENQUETE	58

1.	<i>Le collège Henri IV</i>	58
2.	<i>Une recherche dans trois classes de 6ème</i>	59
II.	DIFFERENTS SCENARII POUR EVALUER LA « DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE »	60
1.	<i>Des scenarii pensés comme pratique ordinaire</i>	60
1.1.	<i>Habiter les métropoles</i>	60
1.2.	<i>Habiter le Sahara</i>	63
2.	<i>Des scenarii de géographie expérientielle pensés comme pratique extraordinaire</i>	66
2.1.	<i>Habiter la ville de demain</i>	66
2.2.	<i>Habiter le Népal</i>	73
III.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES : LA GEOGRAPHIE EXPERIENTIELLE MOTIVE-T-ELLE DAVANTAGE LES ELEVES QUE LES PRATIQUES ORDINAIRES ?	77
1.	<i>La géographie expérientielle, une démarche qui respecte davantage les conditions de Rolland Viau ?</i>	77
1.1.	<i>La qualité motivationnelle des pratiques ordinaires</i>	77
1.2.	<i>La qualité motivationnelle de la démarche expérientielle</i>	81
2.	<i>La géographie expérientielle, une pratique qui motive et engage davantage les élèves ?</i> .	84
2.1.	<i>Analyse et comparaison des degrés de motivation</i>	84
2.2.	<i>Observation et analyse de la mise en place de stratégies d'évitement lors des expérimentations</i>	88
2.3.	<i>Manifestations de la motivation lors des expérimentations : analyse et interprétation</i> .	90
	CONCLUSION	95
	BIBLIOGRAPHIE	97
	TABLE DES FIGURES	103
	TABLE DES TABLEAUX	104
	TABLE DES ENCADRÉS	105
	TABLE DES ANNEXES	106
	ANNEXES	107

« Ce qui pose problème, c'est qu'en réalité la motivation ne fonctionne jamais « à vide », mais elle s'exprime — ou non — dans une situation donnée, face à une activité précise. »

Pierre Vianin (2007),
*La motivation scolaire, comment
susciter le désir d'apprendre*, page 15.

« Le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge — ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes —, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne. »

Philippe Meirieu (2016),
« Peut-on susciter le désir d'apprendre ? »,
in *Éduquer et Former*, page 155.

INTRODUCTION

La question à l'origine de ce travail est liée à ma propre expérience professionnelle. Pourquoi certains élèves semblent motivés et s'engagent directement dans une tâche alors que d'autres font preuve d'amotivation et mettent en place des stratégies d'évitement ? Les deux citations mises en exergue laissent à penser que l'enseignant, par sa posture et ses pratiques, peut influencer sur la motivation des apprenants. Les recherches et les apports théoriques vont en ce sens puisqu'ils montrent que la motivation des élèves est influencée par de nombreux facteurs dont certains sont relatifs à la classe. Consciente qu'une part de la motivation est liée à des facteurs externes, l'objectif de cette recherche est avant tout de trouver des pistes et des leviers pour entretenir ou déclencher la motivation dans le cadre scolaire.

Les Unités d'Enseignement (U.E.) du Master 2 portant sur « les références de la didactique de la géographie » et sur « les fondements de la didactique de la géographie » m'ont permis d'analyser et de requestionner mes pratiques enseignantes dans cette discipline. Lors d'un cours sur « les pratiques extraordinaires », j'ai eu la possibilité de découvrir des situations d'enseignement-apprentissage qui ont éveillé ma curiosité. Engagée pleinement dans une activité, construite d'après la démarche de géographie expérientielle, pour laquelle nous devons nous rendre rapidement à Las Vegas, j'ai réalisé combien un scénario didactique pouvait davantage motiver qu'un autre. À partir de ce constat personnel, j'ai souhaité interroger ma pratique professionnelle pour tenter de mettre en place, en cours de géographie, des tâches qui favoriseraient la motivation des élèves.

Deux questions de recherche découlent de ce questionnement entre la motivation des apprenants et les activités d'enseignement-apprentissage proposées en cours de géographie. La première, centrale, consiste à interroger la posture de l'enseignant et ses pratiques professionnelles et s'il peut susciter la motivation des élèves en géographie. J'ai décidé de mettre plus particulièrement la focale sur la démarche considérée comme innovante, la géographie expérientielle, et la deuxième question découle de ce choix : en quoi la démarche de géographie expérientielle peut-elle être un levier pour susciter la motivation et l'engagement des élèves ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, nous émettrons une double hypothèse :

1. L'enseignant peut, par son attitude et les scénarii didactiques qu'il propose, influencer sur la motivation des élèves en géographie.

2. Des types de scenarii didactiques favorisent et suscitent davantage la motivation des élèves en géographie.

Dans un premier temps de ce travail, nous reviendrons sur les enjeux épistémologiques et didactiques du concept de motivation, à la fois dans les sciences sociales et dans le cadre scolaire. Nous présenterons ensuite la méthodologie et le protocole de recherche mis en place pour mener mon enquête et confirmer – ou non – mes hypothèses de départ. Enfin, la dernière partie sera dédiée à l'analyse des données recueillies lors des expérimentations et à évaluer leur adéquation par rapport aux hypothèses de départ.

PREMIÈRE PARTIE : LA MOTIVATION

EN GÉOGRAPHIE, ENJEUX THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

« *Comment susciter le désir d'apprendre ? Comment motiver l'élève indolent ? Comment donner et redonner le goût de savoir et de connaître ? Comment aider l'enfant à recouvrer le plaisir du "jeu cognitif" et, plus globalement, du "je" cognitif ?* ». Ces questionnements que Pierre Vianin énonce sur la quatrième de couverture de son ouvrage *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007), expriment combien le concept de motivation est devenu un enjeu scolaire. D'abord objet d'étude en psychologie, ce concept dépasse ensuite les frontières de cette discipline pour devenir un domaine et un champ de recherche en sciences de l'éducation, en pédagogie et en didactique.

Le premier temps de ce travail s'intéressera tout d'abord aux enjeux épistémologiques du concept de motivation. Nous reviendrons sur les questions fondamentales concernant sa nature, sa formation, son fonctionnement ou encore son rôle dans le processus d'apprentissage. La motivation des élèves influant directement sur l'engagement et la participation active de ces derniers selon la recherche, nous considérerons ensuite ses enjeux didactiques en géographie. Comment l'enseignant peut-il susciter la motivation de ses élèves face à des savoirs savants retranscrits dans le cadre scolaire ?

I. Le terme de motivation : essai de définition(s)

1. Le concept de motivation : définition(s) et état de la recherche

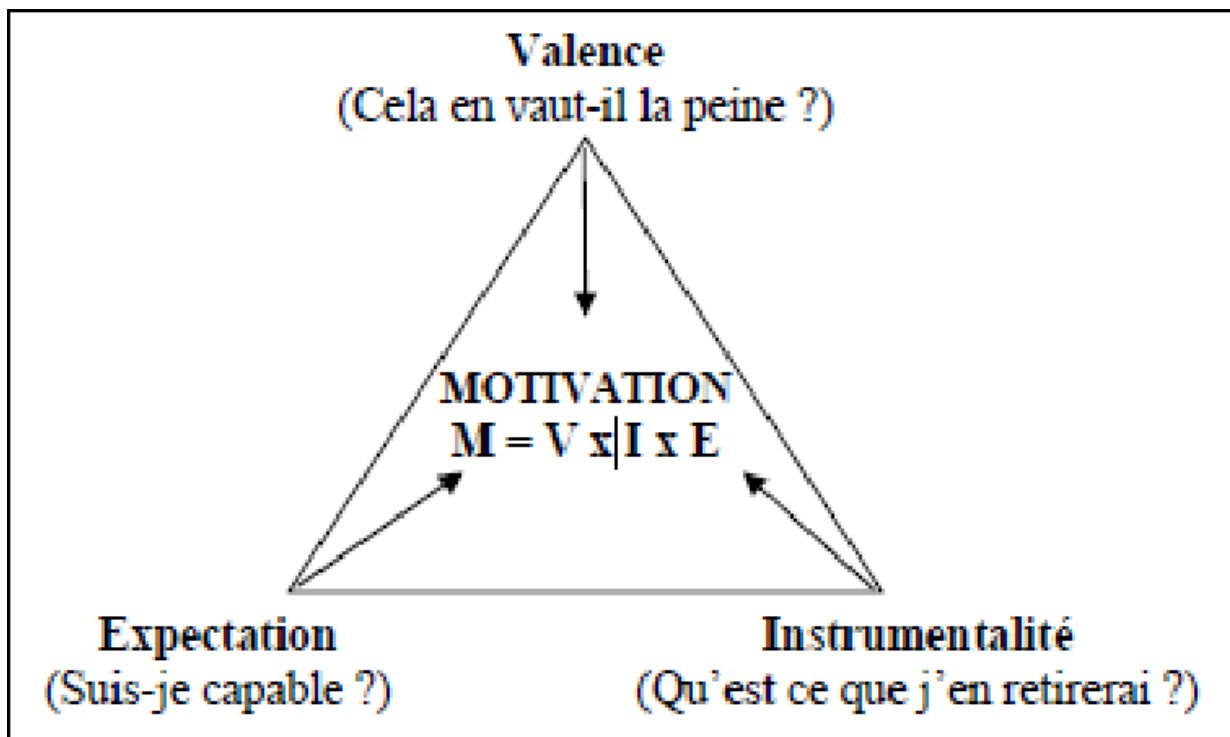
Dans le sens commun, le terme de motivation peut être défini comme un état qui pousse une personne à agir, à persévérer ou à se fixer des objectifs pour atteindre un but. La motivation se présente comme un processus qui stimule et guide les actions des individus. Étymologiquement, le terme « motivation » vient du latin *movere* qui signifie se déplacer. Selon le dictionnaire Larousse, sa définition est la suivante : « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Autrement dit, la motivation est une mise en mouvement, une dynamique.

1.1. La motivation en sciences sociales

Pour expliquer le comportement, les psychologues ont d'abord mobilisé la notion d'instinct. Cette conception a laissé, encore aujourd'hui, l'idée que les comportements humains peuvent échapper à la raison, que des forces externes peuvent guider les individus. Ensuite, le courant behavioriste (comportementaliste) a lié un *stimulus* (un signal) et un comportement (une réponse) tout en développant des concepts comme le *drive* (Clark Hull, 1943). Ce sont finalement les approches cognitives qui ont introduit le concept de motivation. Le chercheur en psychologie Kurt Lewin a travaillé autour de la valeur de la réussite en lien avec les attentes des individus (1935). À la suite de ses travaux, de nombreux mécanismes et concepts associés ont été mis en évidence. Les différentes théories évoquées ci-dessous tenteront de faire un état des lieux de la recherche et d'apporter des pistes qui pourraient nourrir notre réflexion.

Les recherches en sciences sociales menées sur la motivation depuis plusieurs décennies visent à approfondir la compréhension des mécanismes motivationnels et à identifier ses déterminants afin de mieux comprendre ce processus multidimensionnel et complexe. Dans son ouvrage *Work and Motivation* en 1964, le psychologue Victor Vroom développe la théorie de l'attente. Dans le cadre de la motivation au travail, le psychologue examine comment des facteurs peuvent influencer le comportement, l'engagement ou la performance des employés. La théorie des attentes, également connue sous le nom de VIE, vise à expliquer la motivation des individus. Selon le chercheur, la force motivationnelle dépend de trois facteurs, de trois éléments clés : *Expectancy* (attentes), *Instrumentality* (instrumentalité) et *Valence* (valeur des récompenses). Contrairement aux théories d'Abraham Maslow ou de Frederick Herzberg, celle de Victor Vroom ne se focalise pas sur les besoins mais relie la motivation d'un individu, ici un employé, à ses attentes.

Figure 1 : Représentation de la motivation d'après les travaux de Vroom (1964)



Source : Blay, C., Les critères de performance d'un service achat au sein d'un site industriel : l'exemple d'une entreprise au contexte social particulier, 2017.

Dès les années 1960, Victor Vroom développe l'idée selon laquelle la motivation serait dépendante de la valeur subjective qu'un individu attribue aux récompenses qui peuvent résulter de la performance. Chaque individu peut avoir des préférences et des priorités différentes quant aux récompenses qu'il considère comme importantes et motivantes. L'idée pour l'individu est alors de savoir si cela en vaut la peine (*Valence*). La motivation est également le résultat de la perception de la relation entre la performance de l'individu et les récompenses attendues (*Instrumentality*). Si un sujet croit en l'instrumentalité alors celui-ci est convaincu que ses efforts et sa performance mèneront à des résultats positifs. Le dernier élément (*Expectancy*) fait référence aux croyances ou aux perceptions qu'un individu a quant à la probabilité d'atteindre une certaine performance, de la réaliser. En reliant la motivation à des attentes, la théorie de Victor Vroom propose une approche systématique et rationnelle de la motivation en mettant l'accent sur les attentes, les récompenses et la valeur des résultats. Des problématiques utiles pour étudier, nous le verrons, la motivation en contexte scolaire.

Dès 1984, le psychologue Albert Bandura développe une autre théorie liée à la motivation : celle de l'auto-efficacité (*Self-efficacy*). Dans le cadre de ses recherches sur la théorie de l'apprentissage social, Albert Bandura se concentre sur le rôle de la croyance en ses propres capacités. Selon le chercheur, l'auto-efficacité fait référence à la perception subjective d'un individu concernant

sa capacité à accomplir une tâche ou atteindre un objectif. Cette théorie amène donc les recherches à penser que les individus sont motivés à s'engager dans une activité pour laquelle ils ont une perception élevée, suffisante, de leur propre compétence : *« un sentiment élevé d'efficacité personnelle au sein d'un environnement réactif récompensant les réussites valorisées favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle »* (Bandura, 2003, page 37). C'est à partir de quatre points que Albert Bandura développe sa théorie. Selon lui, les expériences personnelles et antérieures, de succès et d'échec, jouent un rôle dans le développement de l'auto-efficacité. C'est ce qu'Albert Bandura appelle les expériences actives de maîtrise. Autre point d'appui, l'observation des autres, la comparaison sociale, les expériences vicariantes peuvent également renforcer ou non la perception de l'auto-efficacité. À ces deux points s'ajoutent la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel. Les messages verbaux positifs peuvent, selon les recherches d'Albert Bandura, influencer le sentiment d'efficacité. Les sensations physiques et émotionnelles associées à une tâche sont elles aussi des facteurs d'influence selon le psychologue. Si l'on analyse et interprète la théorie de l'auto-efficacité, cette dernière suggère donc que plus l'individu perçoit sa propre auto-efficacité comme élevée, plus il sera motivé à s'engager dans une tâche. La perception de sa propre compétence devient alors gage de motivation selon le chercheur, un principe intéressant que l'on tentera d'étudier et de projeter dans le contexte scolaire.

Dans leurs travaux, Edward Deci et Richard Ryan (1985) ont mis en exergue la théorie de l'autodétermination. Cette dernière peut intéresser notre questionnement sur la motivation des élèves car elle met l'accent sur des facteurs déterminants qui influencent le comportement des individus. Si nous développerons plus loin les différents types de motivation, intrinsèque et extrinsèque, il est nécessaire de définir les trois besoins fondamentaux qui influent sur la motivation selon les deux chercheurs. Premièrement, la théorie de l'autodétermination, également nommée TAD, repose sur le besoin de compétence. Selon Edward Deci et Richard Ryan, si un individu se sent compétent et efficace dans les activités qu'il entreprend, cela favorisera sa motivation. Le besoin d'autonomie est le second besoin psychologique fondamental. Le besoin de se sentir autonome et d'avoir un certain degré de contrôle sur ses propres actions permet à un individu de ne pas se sentir contraint. De plus, faire des choix permet à l'individu, selon les chercheurs, d'agir en accord avec ses propres valeurs et ses intérêts personnels. Le dernier et troisième besoin est celui de la relation sociale, de l'appartenance. Ce dernier concerne le fait de se sentir connecté aux autres, d'être accepté et de faire partie d'un groupe. Créer du lien avec des individus permet le soutien mais aussi le partage d'expériences. Lorsque ces trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits, les individus sont, d'après les recherches de Edward Deci et Richard Ryan, plus susceptibles d'être motivés. Ces

recherches ont eu des échos dans le domaine de l'éducation car elles mettent en évidence, nous le verrons, des facteurs déterminants pour questionner la motivation des élèves.

Une autre théorie peut alimenter ce questionnement et interroger la motivation en contexte scolaire, celle de l'orientation des buts de Carol Dweck (1986), appuyée et impulsée par les travaux de Nicholls (1984). Également connue sous le nom de théorie de l'orientation des objectifs, cette dernière vise à comprendre comment les individus se fixent des objectifs, perçoivent l'effort ou encore réagissent face à des défis. Selon cette théorie, les individus peuvent adopter deux orientations principales face aux objectifs qu'ils se fixent. Tout d'abord, les individus peuvent avoir une orientation des buts de performance. Les individus choisissant cette orientation sont motivés par le désir de démontrer leurs compétences et d'obtenir des résultats positifs et supérieurs à ceux des autres. Ceux qui adoptent cette orientation peuvent avoir tendance, selon la psychologue, à éviter les situations dans lesquelles ils pourraient être mis en échec et leur compétence remise en question. La seconde orientation est celle des buts d'apprentissage, de maîtrise. Dans cette voie, les individus sont motivés par le désir d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer leurs compétences et de maîtriser des tâches. Un défi et un effort se présentent alors comme des occasions d'apprendre et de progresser. Ces individus seraient alors plus enclins à prendre des risques et à s'engager car l'échec devient une opportunité d'apprentissage. La théorie de l'orientation des buts présente un intérêt majeur pour l'enseignement car elle peut permettre d'identifier les orientations des élèves et, nous le verrons, adapter des situations d'enseignement-apprentissage.

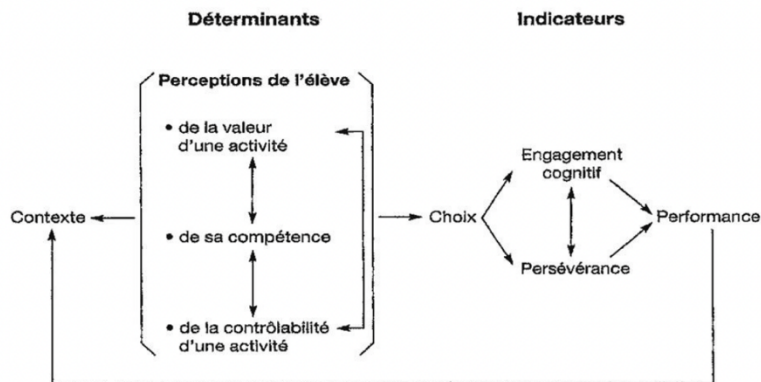
Le concept de motivation ne serait se limiter aux quelques théories développées ci-dessus mais ces dernières peuvent nous servir de fondements pour étudier et questionner la motivation dans le cadre de l'enseignement. Les recherches en sciences de l'éducation ou en didactique prennent d'ailleurs appui sur ces théories pour les transposer dans le cadre scolaire.

1.2. La motivation en contexte scolaire

Dans le cadre de la classe, la définition de la motivation retenue et reconnue par un grand nombre de chercheurs est celle proposée par Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* (1994). Le chercheur québécois indique que « *la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (page 7). De cette définition, Rolland Viau a élaboré un modèle de motivation en contexte scolaire tout en

prenant en compte des déterminants et des indicateurs que nous développerons plus loin dans notre travail.

Figure 2 : Le modèle de motivation en contexte scolaire



Source : Viau R., La motivation en contexte scolaire, 1994, page 32.

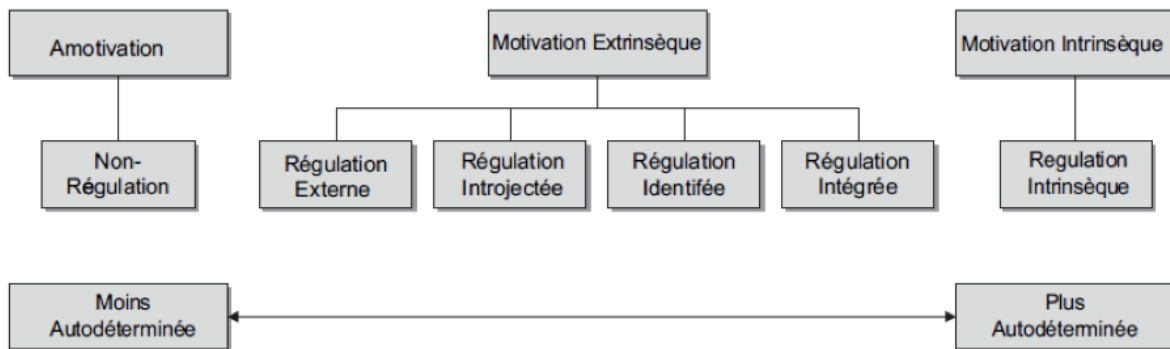
Dans son ouvrage *Motiver pour enseigner* (1998), Bernard André reprend cette définition de Rolland Viau qui, selon lui, contient trois dimensions essentielles et fondamentales de la motivation en contexte scolaire. Tout d’abord, ce concept est un état dynamique qui évolue – ou qui est susceptible d’évoluer – dans le temps et au fil des disciplines, des matières étudiées. Ensuite, la motivation dans le cadre scolaire selon la définition de Rolland Viau se mesure au choix, à l’engagement et à la persévérance de l’élève dans les activités qui lui sont proposées. La troisième dimension dépend de la manière dont l’élève se perçoit et perçoit son environnement, l’école, et ses buts. À partir de ses observations et ses recherches, Bernard André donne une définition de la motivation dans le cadre scolaire qu’il résume par la création « *des conditions de travail permettant à l’élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L’élève n’arrive pas « neutre » devant l’apprentissage.* » (1998, page 41).

2. Les types de motivation

Depuis les premiers travaux d’Edward Deci sur la motivation (1975), enrichis ensuite par ses recherches avec Richard Ryan (1985), la motivation est pensée en deux types : intrinsèque et extrinsèque. Ces deux formes de motivations sont complétées par un troisième état, celui de l’amotivation. Ce dernier sera laissé de côté dans ce développement puisqu’il se distingue par l’absence même de motivation. Pour introduire cette typologie, il serait possible de dire qu’au travers des recherches menées par Edward Deci et Richard Ryan la motivation intrinsèque relève de l’ordre

de l'intéressé tandis que la motivation extrinsèque relève de l'ordre de l'intéressant. La première est totalement autodéterminée alors que la seconde est vécue comme une contrainte.

Figure 3 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'autodétermination (Deci et Ryan)



Source : Deci E. L., Ryan R. M., Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie, 2008.

Ces deux formes de motivation, aujourd'hui reconnue scientifiquement, serviront de base à nos questionnements. Néanmoins, il conviendra de décrire les évolutions qu'a connues cette typologie.

2.1. La motivation intrinsèque

Selon Edward Deci et Richard Ryan, la motivation intrinsèque se réfère à une forme de motivation qui émerge de l'intérieur de l'individu. D'après les chercheurs, « *les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement en lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet* » (2002, page 10). La motivation intrinsèque est considérée comme la forme la plus autodéterminée et la plus bénéfique pour l'apprentissage. Étroitement liée à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 1985), la motivation intrinsèque se caractérise par un engagement volontaire et une participation active dans une tâche pour le plaisir, pour l'intérêt personnel ou encore la satisfaction qu'elle procure.

Le psychologue Robert J. Vallerand a enrichi ce concept en parlant de motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance (1997). La motivation intrinsèque se décline alors en trois sous-catégories. La motivation intrinsèque à l'accomplissement se réfère à la motivation

qui émerge de l'engagement dans une activité pour elle-même, sans attente de récompense externe ou de bénéfices. L'individu se sent inspiré pour relever de nouveaux défis. Contrairement à la motivation intrinsèque à l'accomplissement, où l'activité elle-même est gratifiante, la motivation intrinsèque à la stimulation est, elle, basée sur le désir d'expérimenter de nouvelles sensations, de rechercher des *stimuli* intéressants. Les individus sont motivés par la curiosité et la recherche de nouvelles expériences. La troisième sous-catégorie de la motivation intrinsèque, d'après Robert J. Vallerand, est celle liée à la connaissance. Cette dernière se rapporte à la motivation qui émerge de l'engagement dans des activités pour le plaisir d'apprendre, la satisfaction de comprendre et l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

Au sein du groupe ESCOL (Éducation et scolarisation) et dans son ouvrage *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Julien Netter développe une approche sociologique du curriculum afin d'explicitier les structures nécessaires pour aborder les processus d'apprentissage. A partir des travaux de Michael Young (1971) en Angleterre et ceux de Viviane Isambert-Jamati (1990) et de Jean-Claude Forquin (1984, 1989, 2008) en France, trois types de curriculum ont été mis en évidence et investis. Tout d'abord, le curriculum formel, correspondant aux programmes officiels de l'éducation nationale ; ensuite, le curriculum réel qui représente ce qui est enseigné et appris en classe ; enfin, le curriculum caché qui, lui, est lié à la transmission implicite des connaissances essentielles à maîtriser pour comprendre et s'approprier le réel. À partir de ces trois curriculum, Julien Netter développe et conceptualise la notion de « *curriculum invisible* » qu'il définit comme la « *manière d'interpréter les réquisits scolaires exprimés par le curriculum formel*¹ ». Étant parvenus à interpréter les codes de la culture scolaire, certains élèves s'engagent plus facilement dans les tâches proposées car ils ont interprété et se sont appropriés la « culture de l'école ». Cette théorie peut être mise en lien avec une motivation au caractère intrinsèque. Julien Netter caractérise ce curriculum comme invisible « *parce qu'il « va de soi » pour les enseignants et les élèves performants, qu'il est peu verbalisé, voire peu pensé, si bien que les élèves scolairement faibles peuvent ne pas le percevoir et ne pas comprendre l'origine de leur difficulté*² ». Des élèves sont donc davantage prédisposés à mettre en place des stratégies d'apprentissage car, pour eux, ce curriculum est visible.

¹ Dans Netter, 2018, page 48.

² Dans Netter, 2018, page 49.

2.2. La motivation extrinsèque

Le second type de motivation est celle désignée comme extrinsèque. La motivation extrinsèque est liée à des incitations externes, stimulée par des facteurs externes et des incitations pour atteindre un résultat spécifique ou éviter une conséquence négative. Dans leur ouvrage de 1985, Edward Deci et Richard Ryan définissent quatre sous-catégories de la « *self-determination* » selon le degré de régulation de la motivation par l'individu. La première forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée. Cette forme est la plus autodéterminée, celle pour laquelle l'individu intègre pleinement une activité ou un objectif externe et perçoit la tâche comme connivente avec ses aspirations internes. La deuxième forme est celle à régulation identifiée. L'individu reconnaît la valeur de l'activité ou de l'objectif : « *le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement* » (Ryan et Deci, 2000, page 62). La troisième sous-catégorie est la motivation à régulation introjectée. Cette dernière est une forme de motivation plus interne dans laquelle l'individu agit pour satisfaire ses attentes ou éviter l'autodépréciation. Elle est, par conséquent, dépendante d'un ou plusieurs facteurs externes. Dans la quatrième forme de motivation extrinsèque, l'aspect autodéterminé est absent. L'individu est entièrement contrôlé par des récompenses ou des pressions externes pour agir.

L'ensemble de ces travaux et de ces recherches définissent le concept de motivation et mettent en exergue l'idée selon laquelle des facteurs peuvent influencer sur la motivation d'un sujet. Dans le cadre de la didactique, cette supposition devient un véritable enjeu d'enseignement-apprentissage. Se positionnant comme le passeur entre le savoir savant et le savoir enseigné, le professeur peut faire des propositions didactiques qui favoriseraient et influenceraient un « *état dynamique* » (Viau, 1994).

II. Motiver les élèves en géographie

1. Créer une « dynamique motivationnelle »

La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe. Pour tenter de le cerner et le comprendre, nous exposerons tout d'abord dans cette sous-partie les sources de la motivation, le rapport au savoir des élèves et les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle. Ensuite, nous

décrivons et discuterons des dix conditions, proposées par l'équipe de Rolland Viau, que l'enseignant doit tenter d'instaurer dans une activité pour que cette dernière soit motivante pour les apprenants.

1.1. Sources et facteurs de la motivation

1.1.1. Rapport au savoir et sources de motivation

Le rapport au savoir est compris comme un « *rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux)*. Il est relation de sens et relation de valeurs : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (Bautier, Charlot et Rochex, 1993, page 34).

Dans leurs travaux, l'équipe ESCOL propose une typologie des registres d'apprentissage : le registre cognitif, le registre culturel et le registre symbolique identitaire. Le registre cognitif concerne les fonctions intellectuelles qui permettent d'acquérir, de raisonner, d'élaborer et de construire de manière spécifique à l'environnement scolaire. Le second registre, le registre culturel englobe les connaissances académiques et les connaissances générales sur le monde qui ne se limitent pas au contexte scolaire, mais qui sont également soumises à des classifications et des hiérarchies. Le dernier type, le registre symbolique-identitaire est lié à l'idée que l'accès à un savoir nécessite la construction d'une identité personnelle spécifique et crée un lien avec une communauté à laquelle l'élève est encouragé à adhérer et à laquelle ce savoir est valorisé. D'après les mots de Patrick Rayou, « *l'école propose et évalue des manières de penser le monde (le cognitif) qui se déploient dans un milieu (le culturel) et supposent pour cela l'engagement de sujets (l'identitaire symbolique) travaillant et se travaillant eux-mêmes selon ces modalités* » (2020). La motivation des apprenants peut, par conséquent, être liée au rapport au savoir. En effet, l'équipe ESCOL émet l'hypothèse que les inégalités scolaires résultent d'une co-construction se situant à l'intersection des attentes socialement déterminées de l'école et des dispositions inégalement réparties des élèves face aux attentes de celle-ci. Le rapport au savoir n'est donc pas identique chez tous les apprenants ce qui influe sur leur motivation et leur engagement face aux tâches proposées par les enseignants.

Les registres pour apprendre peuvent être mis en lien avec les trois types de sources de la dynamique motivationnelle définis par Rolland Viau (1994) : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa propre compétence et la perception de contrôlabilité.

La première source de la motivation selon Rolland Viau, celle de la perception de la valeur d'une activité, fait référence à la façon dont un élève perçoit l'importance et la pertinence d'une activité ou d'un objectif. C'est un jugement de l'apprenant sur l'utilité et l'intérêt de l'activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. Selon Rolland Viau, la perception de la valeur joue un rôle crucial dans l'engagement et la persévérance. Il a démontré avec Josée Bouchard (2000) que « [...] *la perception de la valeur de l'activité est celle qui a le plus de pouvoir prédictif sur l'engagement cognitif et la persévérance dans l'apprentissage*» (page 16). Lorsqu'une activité est perçue comme étant significative, intéressante ou pertinente pour l'apprenant, cela renforce sa motivation intrinsèque. Il est alors motivé par un intérêt personnel lié à l'activité elle-même. Cette hypothèse est une base de réflexion intéressante en didactique. Susciter l'intérêt personnel de l'élève est-il nécessaire pour que celui-ci s'engage dans une tâche ? L'expérience des élèves est-elle un levier d'apprentissage ? Les travaux en psychologie du développement de Lev Vygotsky énoncent la thèse que l'éducation doit plutôt être orientée vers la zone proximale de l'enfant. Selon le chercheur, l'apprentissage et le développement sont facilités par l'expérience du quotidien. Cette thèse confirme celle de Rolland Viau car si l'élève trouve un intérêt personnel à une tâche, à sa valeur, alors celui-ci entrera plus facilement dans une dynamique d'apprentissage. En étant dans sa zone proximale de développement, l'élève s'engage dans la conceptualisation et les apprentissages. Le professeur de géographie doit alors mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage pouvant faire écho à son quotidien. Plus les tâches proposées sont significatives pour l'apprenant, plus ce dernier s'engage.

La perception de sa compétence est la seconde source mise en avant par Rolland Viau de la dynamique motivationnelle. Cette perception est celle de l'élève, en amont de la tâche, sur sa capacité à réussir et à accomplir une activité. D'après les travaux d'Albert Bandura (1984) ou Carol Dweck (1986) vus précédemment, lorsqu'un élève se perçoit comme compétent dans une matière ou une tâche, il est plus susceptible d'être motivé à s'engager activement, à persévérer face aux difficultés et à poursuivre ses efforts. En revanche, si un élève a une faible perception de sa compétence, il peut être plus enclin à éviter la tâche, à se sentir découragé ou à abandonner plus facilement. Rolland Viau reprend cette idée en tant que source motivationnelle. Dans le cadre scolaire et didactique, l'enseignant peut difficilement agir sur cette source si ce n'est par l'encouragement et la valorisation des efforts que l'apprenant produit, un critère que nous prendrons en compte lors de notre recherche.

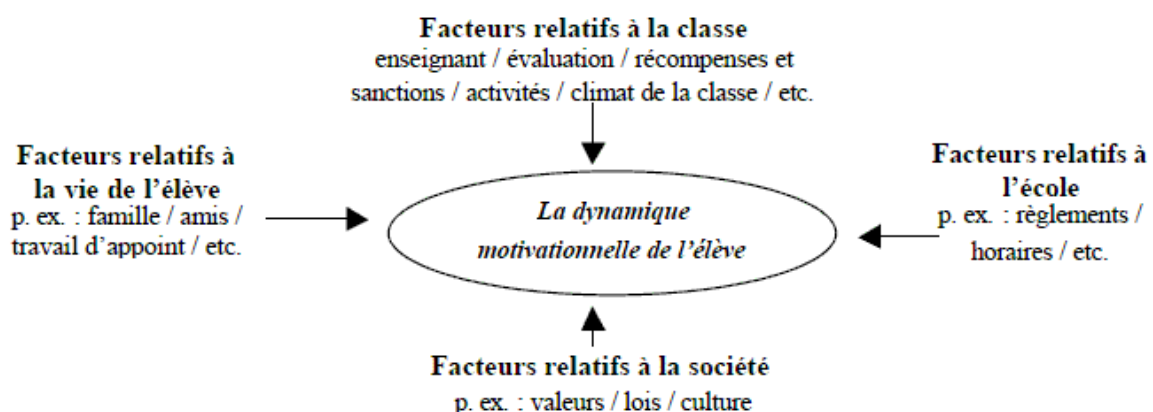
La troisième et dernière source est celle de la perception de la contrôlabilité. Rolland Viau définit cette perception comme « *la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire* » (1994). L'élève juge et évalue le degré de contrôle qu'il peut exercer sur l'activité. Les recherches sur le concept de motivation ont mis en évidence que lorsqu'un élève perçoit une activité comme étant contrôlable, c'est-à-dire qu'il se sent capable d'agir sur les résultats et les conséquences de cette activité, cela peut avoir un

impact positif sur sa motivation et son engagement. L'élève est alors plus susceptible de se sentir responsable de ses actions, de se fixer des objectifs et de persévérer dans l'accomplissement de la tâche. Dans le cadre didactique, l'enseignant doit tenter d'élaborer des situations d'enseignement-apprentissage favorisant des conditions de « contrôle », encourageant les liens entre le savoir et l'apprenant. Laisser à l'élève la liberté et la possibilité de faire des choix peut être un moyen d'agir sur la perception de contrôlabilité, c'est d'ailleurs l'une des dix conditions énoncées par Rolland Viau pour favoriser la motivation face à une activité. Par conséquent, lorsqu'un élève pense une activité incontrôlable, il peut se sentir démuni, désengagé ou désintéressé.

1.1.2. Les facteurs de la motivation

À partir de ses recherches, Rolland Viau définit quatre facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la classe et les facteurs relatifs à l'école.

Figure 4 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau)



Source : Viau R. « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés », 2002.

Le premier type de facteurs qui influencent la motivation et l'engagement de l'élève sont les facteurs relatifs à la vie de l'élève. Ces derniers sont liés à la vie personnelle, sociale et émotionnelle de celui-ci. Les seconds facteurs sont ceux en lien avec la société. Ces derniers font écho aux influences sociales et culturelles des élèves (les valeurs, les lois, la culture), ils sont liés à l'environnement sociétal dans lequel évoluent les élèves. Les facteurs relatifs à l'école influent également sur la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau. Les caractéristiques et les aspects de l'institution scolaire comme

l'organisation de l'école, le climat scolaire, les politiques éducatives... peuvent ou non engager l'élève. Néanmoins, « *un enseignant a peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève et à l'école. Son rôle demeure cependant crucial, car les facteurs reliés à la classe ont une influence prépondérante sur la dynamique motivationnelle des élèves. À cet égard, ces facteurs sont pour l'enseignant la « porte d'entrée » pour une intervention auprès de ses élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage*³ ». En effet, c'est avant tout au travers des facteurs relatifs à la classe que l'enseignant peut influencer sur la motivation de ses élèves. Le climat de la classe, les pratiques enseignantes, les attentes de l'enseignant, les récompenses et les sanctions ou encore les pratiques d'évaluation sont autant de critères sur lesquels il est possible, selon Rolland Viau, d'agir pour susciter la motivation des apprenants.

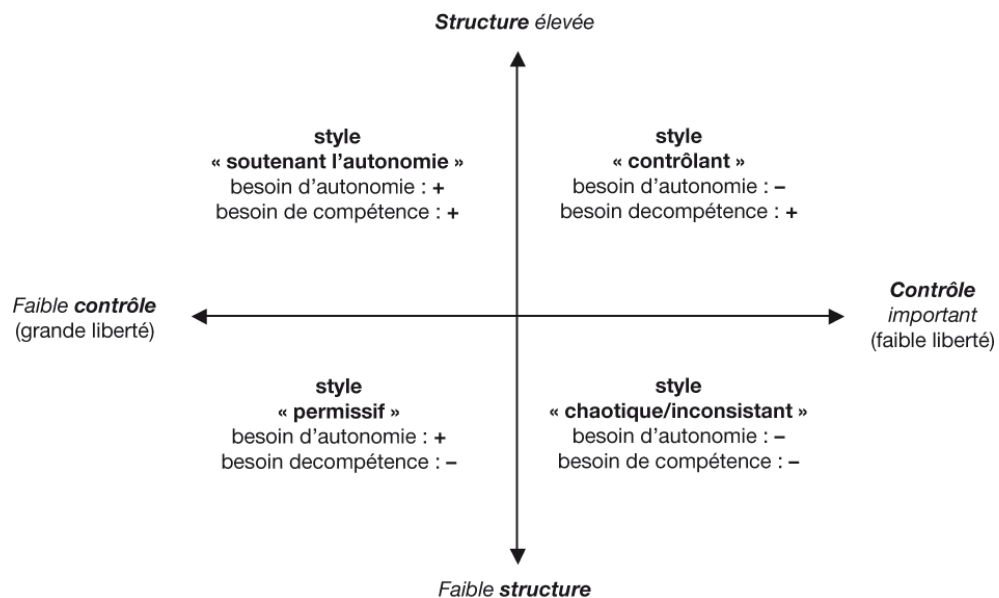
L'enseignant de géographie est, par conséquent, l'un des facteurs de la dynamique motivationnelle. Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, le style motivationnel adopté par un enseignant fait d'ailleurs partie des variables environnementales susceptibles de satisfaire les besoins des élèves (Reeve, 2002 ; Tessier, Sarrazin & Trouilloud, 2006). Johnmarshall Reeve a proposé de classer les différents styles motivationnels, notion qui peut se définir comme un ensemble de comportements que l'enseignant adopte pour susciter la motivation de ses élèves et les mener à s'engager dans les activités d'apprentissage (Reeve et al., 2014). Selon Johnmarshall Reeve, le style motivationnel s'établit de « contrôlant » à « soutenant l'autonomie » (2002). De nouveaux apports se sont ajoutés à cette classification : le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication interpersonnelle. Ces trois dimensions influencent les trois besoins psychologiques de l'élève : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale.

Dans la *Revue Française de Pédagogie*, Nadia Leroy, Pascal Bressoux, Philippe Sarrazin et David Trouilloud (2013), reviennent sur l'effet des facteurs sociaux sur la motivation et analysent le rôle du style motivationnel. Ils définissent le style soutenant l'autonomie comme le style renvoyant aux « *comportements qu'une personne adopte envers une autre personne en vue de promouvoir les intentions volitives ainsi que les besoins psychologiques de cette dernière* » (page 73). Pour favoriser l'autonomie, l'enseignant peut chercher à identifier les ressources internes des apprenants et susciter de la motivation par des pratiques particulières. Selon les chercheurs, « *ce style motivationnel se manifeste par des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix (soutien du besoin d'autonomie), par des indications données au sujet des progrès réalisés ou encore des encouragements aux efforts (soutien du besoin de compétence), une grande écoute, des conduites*

³ Propos tenus par Rolland Viau lors d'une conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de Conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ».

empathiques et l'acceptation des difficultés que peuvent éprouver les élèves (soutien du besoin de proximité sociale) » (page 73). Au contraire, le style contrôlant représente un ensemble de pratiques qui « sont défavorables à la satisfaction des besoins motivationnels des élèves et favorisent in fine les formes plus contrôlées de la motivation et l'amotivation » (page 73).

Figure 5 : Modèle du style motivationnel distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » et les besoins qu'elles satisfont



Source : Sarrazin P., Tessier D. et Trouilloud, D., « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157 | 2006, 147-177.

À la posture enseignante s'ajoutent les tâches proposées en elles-mêmes. Les choix pédagogiques et didactiques faits par l'enseignant influencent les facteurs relatifs à la classe selon Rolland Viau. D'après ses travaux, il distingue deux types d'activités : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage (2000). Les activités d'enseignement font de l'enseignant l'acteur principal, celui qui communique et transmet aux apprenants les conceptions, les notions et les attendus de la discipline. Au contraire, « dans les activités d'apprentissage l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement (par exemple, un exposé) mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant » (2000, page 1). Plaçant l'élève au centre des apprentissages et lui permettant d'être actif, ce second type d'activités est celui que l'enseignant doit privilégier en classe selon Rolland Viau. Après avoir différencier des types d'activités, il énonce ensuite dix conditions qui permettraient aux activités de susciter davantage la motivation et l'engagement d'après ses recherches.

1.2. Les dix conditions de la motivation selon Rolland Viau : description et discussion

Dans son article intitulé « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves » (2000), Rolland Viau établit une liste de dix conditions, de dix paramètres, qui doivent être pensées en amont de la tâche pour agir sur la motivation des apprenants. Néanmoins, il semble évident que le milieu didactique, en tant que « *système des objets (matériels et/ ou symboliques) qui déterminent les pratiques d'étude des savoirs* » (Brousseau, 1988), fait que des contraintes s'imposent dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il conviendra, par conséquent dans ce paragraphe, de présenter les dix conditions énoncées par Rolland Viau mais également de les discuter.

Tout d'abord, selon le chercheur, une activité doit « *être signifiante, aux yeux de l'élève* ». Cette condition met en avant que l'activité proposée à l'élève doit avoir une signification pour lui, correspondre à ses intérêts, ses projets personnels et répondre à ses préoccupations. L'enseignant doit rendre l'activité pertinente et significative pour l'élève, afin que celui-ci puisse établir un lien entre la tâche demandée et sa propre réalité.

La seconde condition, « *être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* », fait référence à la nécessité de proposer une variété d'activités aux élèves et de les intégrer de manière cohérente dans le contexte plus large de leur apprentissage. Diversifier les approches pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les types d'activités proposées aux élèves est primordial pour éviter la monotonie et l'ennui. Une palette variée d'activités suscite l'intérêt et maintient l'engagement des élèves. L'intégration des activités dans le contexte plus large de l'apprentissage signifie qu'elles doivent être cohérentes avec les objectifs et les contenus du programme scolaire. Elles doivent être conçues de manière à permettre aux élèves de faire des liens entre les différentes matières, concepts ou compétences qu'ils apprennent. Par exemple, la notion de risque peut être travaillée dans le cadre d'une activité de géographie en lien avec le programme des sciences de la vie et de la Terre en classe de 5^{ème}. D'après Rolland Viau, faire des parallèles favorise une compréhension plus globale et une meilleure consolidation des connaissances.

Ensuite, les activités proposées aux élèves doivent « *représenter un défi* » pour ces derniers et présenter un niveau approprié de difficulté et de complexité qui correspond à leurs compétences et leurs capacités. Lorsqu'une activité représente un défi pour les élèves, cela signifie qu'elle les pousse à mobiliser leurs ressources intellectuelles, leurs connaissances et leurs compétences pour la résoudre ou l'accomplir. L'activité doit être suffisamment stimulante pour susciter l'intérêt des élèves et les inciter à s'investir pleinement, tout en restant accessible pour qu'ils puissent réussir avec un effort soutenu. L'enseignant doit trouver le juste équilibre entre le niveau de difficulté de l'activité et les

capacités des élèves, afin de créer un sentiment de compétence et de favoriser le développement des savoir-faire. La notion de défi est liée à la zone proximale de développement (ZPD) de l'élève, qui correspond à l'écart entre ce que l'élève est capable de faire de manière autonome et ce qu'il peut accomplir avec le soutien et l'encadrement appropriés. Les activités qui représentent un défi pour les élèves se situent dans cette zone, leur permettant de progresser et d'élargir leurs compétences. Dans le cadre des cours de géographie, la situation-problème ou situation problématique (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994) peut être proposée comme pratique d'enseignement motivante pour les élèves. Cette méthode plonge les apprenants dans une situation de recherche et les amène à faire évoluer leurs représentations sociales au travers du conflit sociocognitif. Dans leur article « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie » (1994), Anne-Marie Gérin-Grataloup, Michel Solonel et Nicole Tutiaux-Guillon proposent « *une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle* » (page 26). À ces travaux peuvent être ajoutés ceux du Groupe de recherche-action « Problématisation en didactique de la géographie dans le cadre de l'EDD », de l'Université de Genève. Laurent Humbel, Fabienne Jolliet et Pierre Varcher travaillent autour d'une phase spécifique d'enseignement-apprentissage appelée élément déclencheur. Ce dernier s'appuie sur « *une pédagogie de la provocation intellectuelle mettant en avant le rôle du paradoxe et du défi dans l'apprentissage* » (Fabre et Musquer, 2009). Dans leur écrit⁴, les trois chercheurs de l'Université de Genève mettent en avant trois finalités visées par la mise en place d'un élément déclencheur :

- « *Éveiller l'intérêt et la motivation des élèves. Les mettre en projet en leur faisant percevoir l'intérêt du thème (...)*
- *Faire émerger les savoirs de référence/représentations des élèves (...)*
- *Faire émerger les questions des élèves et construire collectivement une problématique géographique qui fasse sens pour tous.* » (pages 5 et 6).

Se présentant comme des défis à relever et permettant de percevoir l'intérêt du thème, la situation-problème et l'élément déclencheur favoriseraient, par conséquent, la motivation chez les apprenants.

Le fait que la tâche doit « *être authentique* » est la quatrième condition énoncée par Rolland Viau. Cette condition présuppose que, dans la mesure du possible, une activité d'apprentissage doit mener à une réalisation, à un produit qui ressemble à ce que l'élève pourrait trouver dans la vie courante. Selon Rolland Viau, si une activité amène à la réalisation d'une production authentique, cela

⁴ Humbel, L., Jolliet, F. et Varcher, P. (2013), « La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD: la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. *Penser l'éducation*, Hors-série, 329-345.

évite aux apprenants de penser que l'activité n'a d'intérêt que pour l'enseignant et donc pour l'école. Si l'activité est authentique, l'élève change de regard et apporte de la valeur à ce qu'il fait. Pour donner du sens aux apprentissages en dehors de l'école, le professeur de géographie peut intégrer de façon sous-jacente la notion de pratiques sociales de référence dans la construction des séances et des tâches proposées. La notion de pratiques sociales de référence fait écho aux travaux de Jean-Louis Martinand (1981, 1986) et pose la question « *du degré d'authenticité des activités scolaires par rapport aux activités productives industrielles* » (1981, page 3). Avec ce concept, le chercheur désigne les situations vécues, sociales ou même imaginées auxquelles un élève peut se référer lorsqu'il est en situation d'apprentissage. Ancrées dans les représentations sociales de l'élève, c'est-à-dire ce qui fait sens pour lui, les pratiques sociales de référence peuvent être incarnées en géographie à partir des spatialités du quotidien par exemple. Elles constituent alors un support d'enseignement pour le professeur et un support d'apprentissage pour les élèves.

L'activité d'apprentissage doit également « *exiger un engagement cognitif de l'élève* ». Un apprenant est motivé face à une tâche si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif car cela permet une implication active et réfléchie de l'individu dans des tâches et des activités qui requièrent la mobilisation de ses facultés intellectuelles. Lorsqu'une activité exige un engagement cognitif, l'élève utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à réfléchir, à résoudre des problèmes, à analyser... Dans le cas contraire, l'élève pourrait s'ennuyer ou chercher à réaliser une tâche en se contentant d'appliquer des connaissances ou compétences apprises précédemment tout en ne s'engageant pas. Pour favoriser la motivation, les activités proposées par le professeur de géographie peuvent s'appuyer sur le conflit sociocognitif. Issu des recherches de Vygotsky et l'importance des relations sociales dans l'apprentissage, le conflit sociocognitif est défini comme « *la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale.* » (Doise et Mugny, 1997). Pour engager cognitivement l'élève, le professeur de géographie peut donc mettre en place des situations d'apprentissage propices à la motivation.

La sixième condition pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante et que celle-ci puisse « *responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix* ». Cette condition signifie que le professeur doit accorder à l'élève une certaine autonomie et lui donner la possibilité de prendre des décisions concernant son propre apprentissage. Cela implique de reconnaître que l'élève est un acteur actif dans son processus d'apprentissage et qu'il est capable de prendre des responsabilités quant à ses propres choix et actions. Les enseignants décident de ce qu'il est possible de déléguer à l'élève mais cela peut être le matériel, la désignation des membres d'un groupe, la durée de travail, le mode de présentation... Pour « *responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix* », l'enseignant de

géographie peut également proposer plusieurs tâches sur une même thématique et laisser l'apprenant choisir. Selon les recherches, lorsque les élèves ont le choix, cela favorise la perception de la contrôlabilité et donc la motivation.

« *Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres* » est un autre paramètre motivant car « *l'apprentissage coopératif, fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages* » (page 3) selon Rolland Viau. Ce dernier se réfère à l'importance de favoriser les interactions sociales et la collaboration entre les élèves au sein de l'activité d'apprentissage. Cette condition reconnaît que l'interaction sociale joue un rôle essentiel dans la motivation et l'apprentissage des élèves. Ces derniers doivent travailler ensemble, collaborer, afin d'atteindre un but commun. Le travail individuel n'est pas mis de côté, il est même nécessaire selon le chercheur. L'apprentissage coopératif peut se faire, par exemple, au travers d'attribution de rôle au sein d'un groupe. Cette condition énoncée par Rolland Viau s'appuie sur les travaux en psychologie de Lev Vygotski et Jerome Bruner. Les travaux de Vygotski (1934) ont souligné l'importance primordiale des interactions dans le développement, elles contribuent à la construction de l'individu. Paradoxalement, c'est en interagissant avec autrui que l'individu forge son identité propre. Ainsi, la classe, en tant qu'espace de socialisation, offre un cadre propice à l'émergence de ces interactions. Les échanges entre individus contribuent donc à leur développement cognitif car ils sont des outils d'échafaudage. Cette notion d'échafaudage qui « *rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » fait référence aux travaux de Jerome Bruner (1983, page 263). L'interaction peut se faire entre l'enseignant et l'élève, ce que Lev Vygotski appelle la *médiation* et Jerome Bruner l'*interaction de tutelle*. Selon le second, « *ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un échafaudage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul* » (1983, page 288). Dans la classe, l'interaction peut également prendre la forme de la collaboration entre pairs. La pratique de la classe-puzzle, issue de la méthode JIGSAW d'Eliott Aronson (1971), peut être un outil de coopération. Lev Vygotski, dans *Pensée et Langage* en 1934 écrivait « *qu'en collaboration avec quelqu'un l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. Mais nous devons ajouter : pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles* » (1934, page 270). Cette capacité à s'améliorer, à progresser et à se développer renvoie au concept de Zone Proximale de Développement évoquée précédemment.

Selon Rolland Viau, l'activité proposée doit également « *avoir un caractère interdisciplinaire* ». Ce critère est pensé ici comme un puzzle de connaissances. Pour réaliser une tâche, ou résoudre un problème dans la vie courante, les individus ont besoin de plusieurs types de connaissances. Les activités d'apprentissage sont plus significatives pour les élèves si ce critère est pris en compte car celui-ci verra un intérêt et une utilité aux connaissances qu'il acquiert depuis le début de sa scolarité. L'interdisciplinarité, en tant que démarche fondée sur le décloisonnement des disciplines, serait alors gage de motivation. Si pour Rolland Viau cette condition participe à la dynamique motivationnelle, il n'en reste pas moins qu'elle peut être discutée. Dans leur note de synthèse « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignant : un état de la question »⁵, Yves Lenoir et Lucie Sauve rappellent, dès l'introduction, qu'en éducation, cette question fait l'objet de nombreux débats depuis plus de trente ans. Yves Lenoir, dans ses différents ouvrages, met d'ailleurs en garde sur « *une condition de base essentielle, mais non suffisante : pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité ! la nécessité incontournable d'un contenu cognitif formalisé et des dispositifs instrumentaux et procéduraux qui lui sont reliés, ce que nous appelons dans le jargon éducatif des "démarches d'apprentissage"* » (Lenoir, 2014).

« *Comporter des consignes claires* » est primordial pour qu'un apprenant sache ce qui est attendu, ce que l'enseignant attend de lui. Des consignes claires et précises mais aussi des explications venant du professeur permettent aux élèves de comprendre le but, l'intérêt mais aussi l'utilité de l'activité. Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* (1999), Jean-Michel Zakhartchouk développe combien l'enseignant doit travailler en amont sur la formulation et le traitement des consignes. L'auteur définit plusieurs types de consignes en fonction de différents objectifs que l'enseignant peut viser lors de situations d'apprentissage (1999, page 32) :

- Les *consignes-buts* sont des instructions qui se concentrent sur la tâche finale à accomplir et définissent clairement et spécifiquement ce que les élèves doivent atteindre, par exemple à la fin de la séquence. Les consignes-buts fournissent une orientation précise sur le résultat attendu, offrant aux élèves une vision globale de ce qu'ils doivent accomplir. Elles servent de point de référence pour guider les actions et les efforts des élèves tout au long du processus d'apprentissage, les aidant à se concentrer sur la réalisation de l'objectif défini.
- Les *consignes-procédures* sont là pour guider l'élève. Ces types de consignes sont des instructions qui orientent les élèves tout au long des différentes étapes nécessaires pour accomplir une tâche de manière efficace. L'objectif de ces consignes est de favoriser une plus grande autonomie chez les élèves. Elles fournissent des directives claires et détaillées,

⁵ Dans *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998, Sociologie de l'éducation, pp. 121-153.

permettant aux apprenants de savoir quoi faire et comment le faire de manière indépendante. En suivant ces consignes-procédures, les élèves sont en mesure de guider leur propre apprentissage, de prendre des décisions éclairées et d'acquérir des compétences d'autonomie tout en atteignant les objectifs fixés.

- Les *consignes de guidage* sont des instructions qui ont pour but d'éliminer des obstacles potentiels ou, au contraire, de mettre en évidence des points spécifiques à retenir. Elles servent à orienter les apprenants en leur fournissant des avertissements ou des indications précises pour les aider à surmonter des difficultés ou à se concentrer sur des aspects importants. Les consignes de guidage peuvent inclure des conseils, des mises en garde, des astuces ou des points d'attention afin d'optimiser l'apprentissage et la compréhension de la tâche. Elles visent à orienter les apprenants dans la bonne direction en leur offrant des indications pertinentes pour surmonter les défis potentiels et se concentrer sur les éléments essentiels de la tâche.
- Les *consignes-critères* sont des instructions qui se réfèrent à la notion de réussite et d'évaluation dans le but de vérifier si l'élève est capable ou non de mobiliser les connaissances attendues qui sont en jeu dans une consigne donnée. Ces consignes établissent des critères spécifiques selon lesquels l'élève sera évalué pour déterminer s'il parvient à utiliser les connaissances requises de manière adéquate. Elles précisent les attentes et les standards de performance attendus, permettant ainsi de mesurer le degré de maîtrise des connaissances par l'élève. Les consignes-critères servent de référence pour évaluer la compétence de l'élève et déterminer si les connaissances nécessaires ont été mobilisées de manière satisfaisante pour répondre à la consigne donnée.

En mettant en place des consignes claires, le professeur de géographie peut alors avoir une influence sur la perception de la compétence des apprenants. En précisant et en explicitant les attendus, l'enseignant lève certains doutes et permet aux élèves de pouvoir s'engager dans la tâche d'apprentissage.

Enfin, la dixième et dernière condition énumérée par Rolland Viau est liée à la temporalité. L'activité d'apprentissage doit « *se dérouler sur une période de temps suffisante* ». L'enseignant doit alors prédéfinir une durée qui correspond au temps réel qu'une tâche requiert dans la vie courante. Laisser du temps permet de structurer les apprentissages. Si un élève est mis à l'épreuve du temps, ce dernier peut ressentir de l'insatisfaction et même hésiter à s'engager dans l'activité suivante par peur de manquer de temps. Néanmoins, les enseignants sont soumis à la problématique du curriculum, c'est-à-dire à un « *ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, habiletés spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesure, évaluations et critères de*

réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés⁶ ». Le professeur est donc dépendant des curricula prescrits et ne peut pas continuellement être décisionnaire de la temporalité accordée à la réalisation d'une tâche.

Pour conclure sur les sources, les facteurs ou encore les pratiques enseignantes favorisant une dynamique motivationnelle, nous reprendrons ici les mots de Marie-Ève Lacroix et André Lemelin mentionnant que « *pour contribuer au développement de la motivation chez leurs élèves, les intervenants scolaires doivent favoriser une perception positive de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance, utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser le développement de l'engagement face à la tâche. Enfin, il faut rappeler que les enseignants ont le pouvoir d'influencer la motivation de leurs élèves, principalement en agissant sur les éléments liés à leur enseignement. Par l'utilisation de stratégies d'intervention et d'apprentissage fondées sur des données probantes, ils développeront le goût de l'effort et de la persévérance⁷ ».* En mettant en place des pratiques particulières, l'enseignant de géographie peut susciter l'engagement, un état dynamique, de ses élèves.

2. Enjeux de la motivation en géographie : favoriser l'engagement et la mise en place de stratégies d'apprentissage

Nous avons donc observé précédemment que, d'après les recherches en psychologie, en sciences de l'éducation, en pédagogie et en didactique, l'enseignant peut agir sur la motivation des apprenants. En mettant en place des situations d'apprentissage particulières, décrites précédemment et qu'il conviendra d'observer lors de notre enquête, l'enseignant peut susciter la motivation – ou non – de ses élèves. En reprenant et en analysant la définition de motivation scolaire selon Rolland Viau (cf. page 11), le verbe « *engager* » se distingue comme l'action qui découle de la motivation. Motiver les élèves devient alors, pour l'enseignant, un enjeu didactique car cela « *incite (l'élève) à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire* » (Barbeau, 1993). Dans cette partie du travail, nous centrerons notre réflexion sur l'engagement, ses composantes et ses liens avec la motivation.

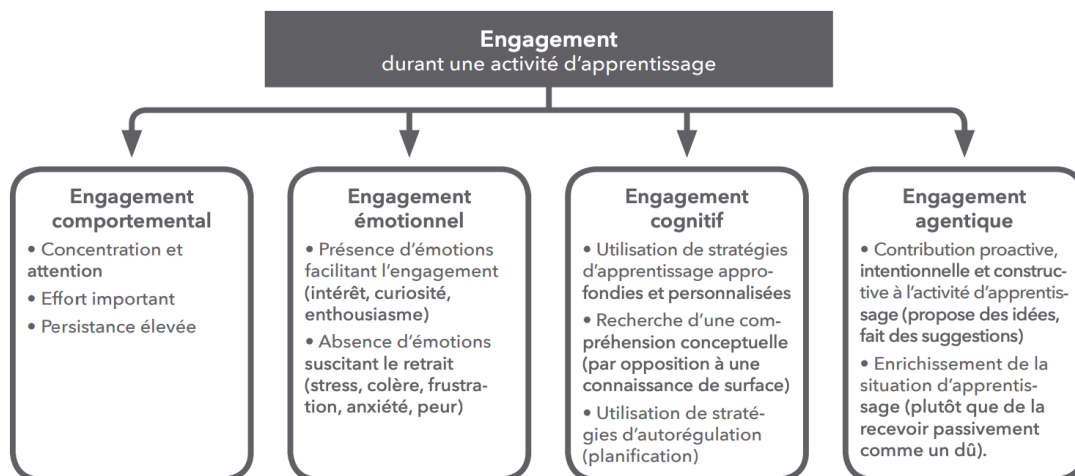
⁶ Legendre, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} ed., Guérin ESKA, page 289.

⁷ Lacroix, M.-E., Lemelin, A., « La motivation et les engrenages de la réussite », présentation atelier A, Innover pour la réussite. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/141916.pdf

2.1. Motiver pour engager

Dans le cadre scolaire, l'engagement est le terme employé pour caractériser l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). En précisant davantage, le terme d'engagement correspond à la qualité de l'investissement des élèves dans les activités scolaires, c'est-à-dire avec les personnes, activités, buts, valeurs et lieux qui leur sont reliés (Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Dans leurs travaux, Jennifer Fredricks, Phyllis Blumenfeld et Alison Paris (2004) ont défini trois composantes du concept d'engagement : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. En 2012, Johnmarshall Reeve ajoute une quatrième forme d'engagement, l'engagement agentique.

Figure 6 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012)



Source : Sarrazin P., Escriva-Boulley G., Tessier D.,

L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée, page 67, 2018.

Le chercheur considère « *la motivation comme un processus psychologique, neural et biologique non observable, privé qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement* » (2012, page 151). L'engagement est la manifestation externe, visible et donc mesurable de la motivation. Les quatre dimensions proposées et énoncées par Johnmarshall Reeve peuvent donc servir de critères d'observation lors de l'enquête qui sera menée dans les différentes classes à la rentrée prochaine.

- L'engagement comportemental se rapporte au comportement observable des élèves en classe. Il se manifeste par des actions telles que la concentration et l'attention, les efforts fournis pour réaliser une tâche ou encore la persévérance de l'apprenant.

- L'engagement émotionnel durant une activité d'apprentissage concerne les émotions des élèves. Parmi ces dernières, certaines peuvent faciliter l'engagement comme l'intérêt, la curiosité... Au contraire, si l'apprenant ressent du stress, de la colère ou encore de la frustration, cela peut entraver son engagement.
- L'engagement cognitif se réfère à l'attitude de l'apprenant à l'égard du savoir. L'engagement cognitif inclut entre autres l'utilisation de stratégies d'apprentissage par les apprenants, parmi lesquelles on note des stratégies de gestion, des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives.
- L'engagement agentique renvoie à la contribution proactive, intentionnelle et constructive de l'élève au processus d'apprentissage. Par exemple, l'élève peut faire des suggestions, cherche à enrichir les activités d'apprentissage plutôt qu'à les subir...

L'engagement peut donc se manifester, entre autres, par l'implication physique des élèves, leurs performances, leur niveau d'attention et d'écoute des consignes, ainsi que par l'enthousiasme qu'ils témoignent en classe. Face à ces diverses dimensions, susciter l'engagement des élèves peut sembler être une tâche complexe, ce qui soulève des questions sur les pratiques enseignantes. Dans notre recherche, nous supposons que certaines activités suscitent davantage la motivation des élèves, et donc l'engagement, que d'autres.

2.2. Manifestations de la motivation et stratégies d'apprentissage

Lors d'une séance, l'enseignant peut observer des élèves faisant preuve de motivation et d'autres d'amotivation. Ces derniers mettent en place des stratégies d'évitement et peinent à se confronter à l'activité. Identifier les facteurs d'amotivation sont, pour le professeur, un enjeu essentiel puisqu'un élève dont la dynamique motivationnelle est altérée peut, à terme, adopter des comportements inadaptés au sein de la classe ou même décrocher scolairement. Au contraire, si les propositions didactiques proposées tendent à susciter l'engagement des élèves, ces derniers manifestent des signes de motivation. Rolland Viau distingue trois manifestations de la dynamique motivationnelle, elles-mêmes liées aux sources motivationnelles vues précédemment : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage.

« *L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique* » (Salomon, 1983). Ce type d'engagement se vérifie par la capacité d'un élève à être concentré sur sa tâche. Ces manifestations de la dynamique motivationnelle mènent alors à des stratégies d'apprentissage que Rolland Viau classe en quatre catégories, s'inspirant

de la classification de Boulet (1996), elle-même inspirée des travaux de Weinstein et Mayer (1986). Ces quatre stratégies d'apprentissage sont les stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies de gestion de l'apprentissage et les stratégies affectives.

Figure 7 : Classification des stratégies d'apprentissage

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE			
Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies de gestion de l'apprentissage	Stratégies affectives
<p>Liées aux connaissances déclaratives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stratégies de répétition • stratégies d'élaboration • stratégies d'organisation 	Stratégies de planification	Stratégies de gestion du temps	Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation
<p>Liées aux connaissances conditionnelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stratégies de généralisation • stratégies de discrimination 	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles	Stratégies de maintien de la concentration
<p>Liées aux connaissances procédurales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stratégies de compilation 	Stratégies de régulation (autoévaluation)	Stratégies d'identification des ressources humaines	Stratégies de contrôle de l'anxiété

Source : Viau R., La motivation en contexte scolaire, 2009.

Dans la première catégorie, les stratégies cognitives, l'apprenant va mettre en place des stratégies liées aux connaissances déclaratives, aux connaissances conditionnelles et aux connaissances procédurales. Dans ces sous-catégories, l'élève met en place des stratégies d'apprentissage comme la répétition (à l'écrit comme à l'oral pour favoriser la mémorisation), l'élaboration (écrire des résumés), l'organisation (mise en évidence des informations dans des schémas ou des tableaux), la généralisation (transposer une notion dans d'autres contextes), la discrimination (c'est-à-dire « déterminer les cas dans lesquels la notion enseignée ne s'applique pas », page 58) ou encore la compilation (pratiquer « une procédure ou une série de procédures permettant l'exécution d'une tâche complexe » Viau, page 58). La seconde catégorie est celle des stratégies métacognitives. D'après Nicole Delvolvé, « la métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser⁸ ». Les apprenants mettant en place ce type de stratégies utilisent la planification, l'ajustement ou l'autoévaluation et peuvent ainsi identifier

⁸ Delvolvé, N. (2012), « Métacognition et réussite des élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*.

et, si besoin, réajuster leurs propres procédures cognitives pour réussir. Ensuite, les stratégies de gestion s'appliquent à l'organisation du travail scolaire en général. Les élèves motivés chercheront à atteindre le but de la tâche fixée en régulant et gérant leur temps et leurs ressources. Les stratégies affectives, troisième catégorie déclinée par Rolland Viau, sont liées à la gestion des sentiments et des émotions. Afin de « *créer un climat psychologique propice à l'apprentissage* » (page 60), l'apprenant peut avoir recours à des stratégies permettant de maintenir la motivation et la concentration ou de contrôler son anxiété.

La seconde manifestation de la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau est la persévérance face à une tâche. Il va de soi que « *la quantité de temps consacré n'est pas un gage de qualité. Si un élève est distrait pendant la majeure partie du temps qu'il passe à accomplir une activité, il a beau travailler des heures, celles-ci seront inutiles. C'est pour cela que sa persévérance doit s'accompagner d'un engagement cognitif, car, sans cet engagement, le temps que l'élève consacre à l'étude a peu d'effet sur son apprentissage* » (page 63).

L'apprentissage, résultat final de l'engagement cognitif, est la troisième et dernière manifestation de la dynamique motivationnelle d'après Rolland Viau. Selon le chercheur, l'apprentissage « *influence les perceptions que l'élève entretient à l'égard de l'activité pédagogique qui lui est proposée* » (page 65). Lorsqu'un élève obtient fréquemment des résultats insuffisants, il est fort probable que cela affecte sa perception de ses compétences et, par conséquent, sa motivation. Dans son ouvrage de 2007, Pierre Vianin accorde tout un chapitre à l'importance de la motivation dans l'apprentissage. Selon lui, il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. L'auteur revient dans ce chapitre sur plusieurs recherches dans le domaine de la motivation qui établissent un lien avec la réussite scolaire. Georges Chappaz, en 1992, affirme que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap* » (cité par Vianin, 2006). Pour Jean-Luc Aubert (1994), la motivation fait partie des processus conatifs et est une composante essentielle de la réussite scolaire.

Les recherches et l'analyse de ces différentes références théoriques en sciences sociales, en épistémologie et en didactique renforcent pour nous l'idée selon laquelle certaines pratiques enseignantes sont davantage motivantes pour les élèves que d'autres. Nous souhaiterions dans une

seconde partie présenter la démarche de géographie expérientielle tout en émettant l'hypothèse que cette dernière peut être une pratique favorisant la motivation et l'engagement des élèves.

DEUXIÈME PARTIE : LA DÉMARCHE DE GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE, UN LEVIER DE MOTIVATION ?

Dans « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français⁹ », Nicole Tutiaux-Guillon énonce que « *les activités dominantes des élèves sont l'écoute, la prise de note, la lecture analytique de documents. Il s'agit là de ce qui permet de suivre le cours, de participer à un discours pré-construit, de manifester sa compréhension des attentes ; il ne s'agit pas d'activités qui engagent la compréhension des situations historiques ou géographiques moins encore qui sollicitent la mise en relation explicite entre le monde dans lequel on vit et ce qu'on étudie.* » (Tutiaux-Guillon, 2008, page 128).

Les recherches menées depuis les années 1990 en didactique, portant sur l'enseignement de la géographie scolaire et les pratiques enseignantes, ont mis en évidence un modèle dominant portant sur le modèle « description - nomination – localisation » (Audigier, 1999). Dans cette deuxième partie, il conviendra d'étudier les pratiques enseignantes majoritaires mais également les pratiques innovantes, tout en les interrogeant à l'aune de la motivation. Nous présenterons ensuite le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre recherche mais également l'ingénierie didactique en géographie expérientielle mise en place pour interroger la motivation.

⁹ Tutiaux-Guillon, N. (2008), Chapitre 6. « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français » Dans : François Audigier éd., *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*, (pp. 117-146), De Boeck Supérieur.

I. La géographie expérientielle : une démarche qui suscite la motivation des apprenants ?

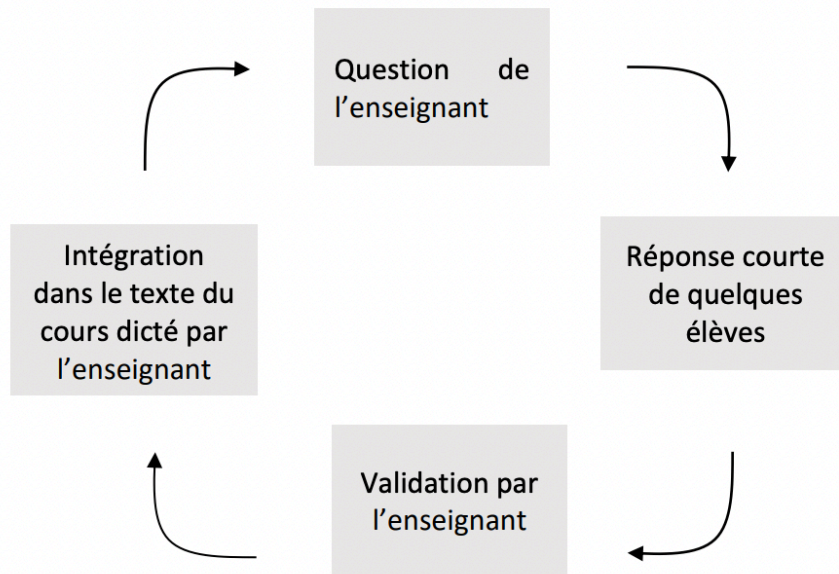
1. Les pratiques ordinaires en géographie : « *description - nomination - localisation*¹⁰ » et peu de motivation ?

En 1993, François Audigier développe le modèle des 4R. Ce dernier souligne quatre aspects dans l'utilisation des supports pédagogiques en géographie par les enseignants mais aussi dans leurs pratiques : le Refus du politique, la fabrication de Référents consensuels, l'enseignement des Résultats et le Réalisme scolaire. Selon ce modèle, le savoir est envisagé comme réaliste, légitime, stable et le contenu des cours dispensés par les professeurs tend vers une pratique ordinaire de « *description-nomination-localisation* » (Audigier, 1999).

Ce modèle des 4R a été validé et complété par d'autres recherches en didactique. En 1994, François Audigier, Colette Crémieux et Marie-José Mousseau énoncent que les pratiques enseignantes sont centrées sur la répétition de « *boucles didactiques* » (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1994). Cette dernière met en exergue l'idée que les pratiques enseignantes se reproduisent de séances en séances et que le déroulement d'un cours n'est finalement que répétition : le professeur pose des questions aux élèves ; les élèves émettent des réponses brèves ; le professeur reformule, formalise et apporte des compléments ; les élèves copient le cours, la trace écrite. Les pratiques enseignantes et le déroulement d'un cours ne sont finalement que répétition. Cette démarche itérative suscite dès lors peu la motivation.

¹⁰ Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distances. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 395–412. <https://doi.org/10.7202/022846ar>

Figure 8 : L'heure de cours : une succession de boucles didactiques



Source : Gaujal S., Une géographie à l'école par la pratique artistique, page 64, 2016.

Au caractère descriptif, nominatif, de localisation et itératif des pratiques ordinaires s'ajoute le fait que les tâches proposées aux apprenants sont majoritairement des activités de « *basse intensité intellectuelle* » (Mousseau et Pouette, 1999). Selon les travaux de Marie-José Mousseau et Gérard Pouette, les activités se résument généralement à l'écoute, l'identification ou le repérage d'un fait, d'une date ou d'une notion dans un document. Ces caractéristiques sont dénoncées par les chercheurs qui soulignent une « *illusion constructiviste* » dans le domaine scolaire. Cette thèse est appuyée par celle de Marie-José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon (1998) qui développent la notion d'« *interaction didactique* », fondée sur un régime d'autorité, de vérité et d'adhésion. Les enseignants, dans la réalité, posent des questions pour lesquelles une seule réponse est possible : « *les questions posées aux élèves les incitent à proposer des fragments d'informations, prélevés dans divers supports ou restitués de mémoire, informations validées et intégrées par l'enseignant dans le texte du cours* » (Tutiaux-Guillon, 2004, page 4).

La prédominance d'un cours dialogué magistro-centré (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004), le fait que les documents utilisés en classe par le professeur soient considérés comme « *substitués du réel* » (Audigier, 2004, page 193) mais également que les activités intellectuelles proposées aux élèves soient peu exigeantes a mené Nicole Tutiaux-Guillon à parler d'un paradigme pédagogique positiviste (2000). Ce dernier repose sur une approche rationaliste et scientifique de l'enseignement. L'enseignant est perçu comme un transmetteur de savoirs définis et préétablis, tandis que l'élève est considéré comme un récepteur passif des connaissances. Les méthodes d'enseignement sont souvent axées sur la

transmission de contenus factuels et la mémorisation, avec peu d'attention accordée aux processus d'apprentissage individuels des élèves.

Les pratiques ordinaires, par toutes ces caractéristiques, semblent peu à même de motiver les élèves qui, finalement, ne sont que dans un processus d'apprentissage itératif et demandant peu d'efforts intellectuels. En effet, d'après les conditions énoncées par Rolland Viau (cf. Partie 1, II, 1.2.), les pratiques ordinaires ne créent pas de « dynamique motivationnelle » (Viau, 1994) car elles ne sont pas diversifiées, ne représentent pas un défi pour l'élève et n'exigent que peu d'engagement cognitif. Si Nicole Tutiaux-Guillon évoque la résistance des enseignants au changement (2008, page 117), il semble pourtant nécessaire de sortir des pratiques ordinaires pour susciter la motivation des apprenants.

2. Innover pour motiver ?

Les chercheurs Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines ont étudié les pratiques habituelles (les outils, les formes pédagogiques et didactiques) et ont montré que ces dernières restent « *fortement ancrées dans l'héritage de l'identité disciplinaire d'histoire-géographie*¹¹ » (page 209). Afin de ne pas se limiter à décrire les pratiques établies et majoritaires, les deux chercheurs ont souhaité explorer les nouvelles méthodes et approches pédagogiques afin de définir des pratiques innovantes et sortir du cours dialogué où le professeur est l'acteur essentiel et durant lequel les situations d'apprentissage proposées sont la plupart du temps à des niveaux de basse tension. Selon eux, les pratiques innovantes sont « *en rupture au moins partielle avec la tradition scolaire, venant de professeurs qui ont l'intention d'enseigner mieux, de mieux atteindre les finalités culturelles, civiques et intellectuelles assignées à la discipline* » (op. cit, page 168). Pour identifier ce qui motive et amène un enseignant d'histoire-géographie à s'éloigner des pratiques majoritaires, Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines se sont basés sur quatre conceptions.

¹¹ Fontanabona J, Journot, M., Thémines J.-F., Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes. In: *L'information géographique*, volume 66, n°2, 2002.

Figure 9 : Les conceptions qui favorisent une posture innovante chez l'enseignant (D'après Fontanabona et Thémines, 2005)

	Posture innovante	Posture inscrite dans les pratiques majoritaires
Conception des finalités disciplinaires	Finalité intellectuelle et civique	Finalité culturelle
Conception de l'apprentissage des savoirs disciplinaires	Centration sur l'élève (socioconstructivisme)	Centration sur le professeur
Conception de l'environnement	Environnement sur lequel il a le sentiment de pouvoir agir	Environnement qu'il a l'impression de subir
Conception de l'identité professionnelle	Engagement	Pragmatisme

Source : Extrait du rapport INRP du 13/12/2004, « Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire » dans Gaujal S., 2016.

L'étude de Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines se base sur des entretiens et des observations de classe auprès de quatorze enseignants considérant leurs pratiques comme innovantes. À partir de leurs recherches, ils ont défini quatre types d'enseignants, tout en précisant que cette typologie ne permet pas de classer les professeurs car ces derniers peuvent adopter plusieurs postures :

- L'enseignant pionnier : Il a un rapport passionnel à l'innovation. Il agit et transforme ce qui l'entoure grâce à un grand investissement et une créativité pédagogique. Il innove pour lui et façonne son environnement.
- L'enseignant innovant : Il a un rapport passionnel à l'innovation, pour les autres et pour lui-même (créativité, attitude de vie). L'innovation est au service de projets didactiques.
- L'enseignant prudent : Il met en place au sein de sa classe des dispositifs que d'autres collègues ont déjà pu tester. Il conteste la faisabilité et privilégie la mise en œuvre des programmes.
- L'enseignant passif ou résistant passif : Il a un doute quant à la faisabilité et dénonce les contraintes. Les pratiques innovantes sont exceptionnellement mises en place.

Afin d'appréhender le caractère motivationnel et engageant des pratiques innovantes, nous avons croisé les travaux de Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines et les recherches sur le concept de motivation.

Tableau 1: Des pratiques enseignantes innovantes
et une « dynamique motivationnelle » chez les élèves

	Une posture innovante...	... qui agit sur la « dynamique motivationnelle » des élèves (Viau, 1994	
Conception des finalités disciplinaires	Finalité intellectuelle et civique	Nicholls (1984) et Dweck (1986) : théorie des buts	Page 11
		Viau (2000) : « être signifiante aux yeux de l'élève », « exiger un engagement cognitif », « représenter un défi ».	Page 23 Page 26
Conception de l'apprentissage des savoirs disciplinaires	Centration sur l'élève (socio-constructivisme)	Vygotski (1934) : interaction et développement	Page 27
		Viau (2000) : « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres »	Page 27
Conception de l'environnement	Environnement sur lequel il a le sentiment de pouvoir agir	Bandura (1984) : <i>Self-Efficacy</i>	Page 10
		Deci et Ryan (1985) : théorie de l'autodétermination	Page 10
		Viau (2000) : « responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix », « une activité doit comporter des buts et des consignes claires », « une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante »	Page 26 Page 28 Page 30
		Jean-Michel Zakhartchouk (1999)	Page 28
Conception de l'identité professionnelle	Engagement	Viau (2002) : un des facteurs de la dynamique motivationnelle est relatif à la classe, c'est-à-dire que l'enseignant, et ses pratiques, peuvent influencer sur la motivation des élèves	Page 20

D'après les conditions énoncées par Rolland Viau et les différentes théories sur le concept de motivation, un enseignant adoptant une posture innovante, et donc s'écartant des pratiques

ordinaires, suscite davantage la motivation des élèves. À partir de ces différents travaux, il convient alors de voir en quoi la géographie expérientielle peut être considérée comme une démarche innovante permettant de construire des savoirs savants tout en motivant les élèves.

II. Une méthodologie de recherche pour interroger la motivation

Comment faire preuve en didactique ? La question de la preuve, et donc de la valeur scientifique, constitue le cœur de l'argumentation. Pour autant, les preuves sont encore le plus souvent implicites¹² selon Sylvain Doussot. Face à la variabilité des approches, le chercheur énonce que « *pour les didactiques, la question de la preuve se spécifie par rapport à des approches générales : recherches ethnographiques (y compris de type étude de cas), recherches-actions (qui peuvent se décliner de différentes manières), recherches causales par variables (souvent fondées sur des méthodes statistiques). En didactique, ce qui fait preuve est généralement une mesure de l'apprentissage et en particulier des effets d'un enseignement sur l'apprentissage*¹³ ». Il conviendra dans cette partie du travail de présenter la posture et la méthodologie adoptées pour mener cette recherche afin de répondre scientifiquement aux hypothèses formulées.

1. Une posture de praticien chercheur

La notion et la posture de praticien-chercheur ont été abordées et définies dans de nombreux écrits et études. L'adoption de cette posture pour mener ma recherche est un choix conscient de la double identité qu'elle inclut et de la double appartenance à deux mondes.

Dans sa thèse intitulée *Une géographie à l'école par la pratique artistique*¹⁴, Sophie Gaujal énonce qu'il n'y a « *rien d'évident dans cette posture, qui fait l'objet d'un certain flou* » (page 235), un « *flou sémantique* » (page 236) mais également un « *flou théorique* » (page 239). Revenant sur les différentes terminologies de ce terme au travers des textes scientifiques, Sophie Gaujal explique qu'elle serait apparue dans les années 1980 avec les travaux de Ruth Canter Kohn (1982, 1984, 1986), Jean Marie Barbier (1985) et Donald Schön (1983, traduit en 1994). La définition se serait ensuite

¹² Doussot, S (2022), « La question de la preuve dans les recherches didactiques. Comparer les approches, prouver par comparaison », *Éducation et didactique*, 16, p. 147 – 151, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, page 147.

¹³ Doussot, S (2002), *Op. cit.*, page 148.

¹⁴ Gaujal, S. (2016), *Op. cit.*

stabilisée au début des années 2000 (page 248). Sophie Gaujal reprend alors les travaux de Luc Albarello et ceux de Catherine de Lavergne dans sa thèse car, d'après ses recherches, « *ces définitions deviennent références* » (page 249). Dans *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Luc Albarello définit le praticien-chercheur comme « *un acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique*¹⁵ ». Dans ses travaux, Catherine de Lavergne le présente comme « *un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité*¹⁶ ».

Cette posture de recherche est donc à la frontière entre le champ de la pratique et le champ de la recherche, une porosité ici assumée. Le praticien-chercheur mène une recherche scientifique sur une situation didactique qu'il a lui-même instaurée et mise en œuvre dans ses classes. L'association des termes praticien et chercheur évoque donc un espace d'interaction où l'activité de recherche et une activité sociale, professionnelle se rejoignent. Autrement dit, « *être praticien-chercheur signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais également que l'activité de recherche ressource et nourrit l'activité professionnelle. Devenir praticien-chercheur correspond à la construction d'une double identité par une double appartenance : un praticien qui cherche et un chercheur qui pratique*¹⁷ ».

Face au choix de l'adoption de cette posture, il semble nécessaire de présenter les points problématiques énoncés par Sophie Gaujal (2006). Cette dernière expose dans sa thèse deux raisons : épistémologique et sociologique. Sur le plan épistémologique, la scientificité de la posture de praticien-chercheur est remise en cause. Dans le cadre sociologique, cette posture est adoptée de manière transitoire (page 253). Néanmoins, des méthodologies sont proposées pour dépasser ces problématiques. Ancré dans le terrain, le praticien-chercheur doit « *rendre compte de la façon la plus objective possible des limites et des inconvénients de la relation intime qu'il entretient le plus souvent avec son objet. C'est à cette condition intime qu'il pourra vraiment s'affranchir des prénotions et éviter ainsi les pièges de la sociologie spontanée*¹⁸ » (Paugam, 2010).

¹⁵ Albarello, L. (2004), *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, page 5.

¹⁶ De Lavergne, C. (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. », *Recherches qualitatives*, hors-série, n°3 : 28-42, page 28.

¹⁷ Ponthier, N. (2015), Pensée réflexive et posture de praticienne-chercheuse. Dans *Les chercheurs ignorants, Les recherches actions collaboratives*, Rennes: Presses de l'EHESP

¹⁸ Paugam, S. (2010), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Que-Sais-Je ?

En utilisant cette posture, le chercheur doit être conscient des biais possibles, du fait de la proximité au terrain, et les exprimer. Plusieurs aspects méritent donc d'être pris en compte. La méthodologie, les outils, les actions et le protocole de recherche, que nous décrivons par la suite, reposent sur des données empiriques, recueillies non seulement directement mais également interprétées à travers un processus d'analyse du réel. De plus, les preuves recherchées sont ancrées dans une approche pratique qui s'inscrit dans un contexte que nous interrogerons pour questionner la transférabilité.

2. Un dispositif d'ingénierie didactique en géographie expérientielle

2.1. La démarche de géographie expérientielle

2.1.1. Apprendre par l'expérience

La géographie expérientielle, fondée sur les théories de l'apprentissage par l'expérience, est une démarche formalisée par le groupe *Pensée Spatiale*, une équipe de recherche-action de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences (IREMS) de Paris. Ce groupe de recherche collaborative souhaite confronter les apprenants à leurs représentations, ou à celles d'autres acteurs géographiques, aux pratiques spatiales au prisme des savoirs et des connaissances acquises en classe. Selon les chercheurs « *la pédagogie expérientielle s'inscrit dans une démarche holistique qui prend en compte la personne dans toutes ses dimensions : intellectuelles, éthiques, psychologiques, culturelles... Elle repose sur une pédagogie active qui place l'apprenant et son expérience au cœur du processus d'apprentissage*¹⁹ ».

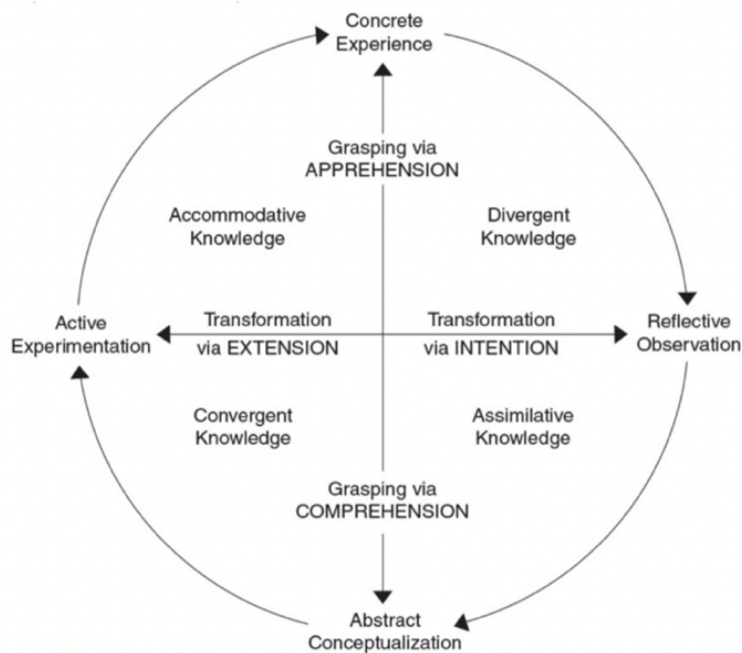
La géographie expérientielle base sa démarche sur un apprentissage par l'expérience inspiré du courant socioconstructiviste. En 1938, le philosophe et pédagogue états-unien John Dewey affirme que l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de connaissances abstraites mais qu'il est plutôt un processus dynamique et interactif basé sur l'expérience vécue. Les travaux de Kurt Lewin (1951), et Jean Piaget (1952) ont également participé à la théorie de l'*Experiential Learning*. Les pédagogies actives, prônées par ces chercheurs et l'*Outdoor Education*, cherchent à créer des expériences significatives qui vont au-delà des murs de la salle de classe traditionnelle. Ces théories mettent l'accent sur l'importance de l'expérience directe dans l'apprentissage également dans l'objectif de

¹⁹ Colin, P., Gaujal, S., Heitz, C., Leininger-Frezal, C. (2020), « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*, n°41, p. 105-125.

susciter la motivation des élèves en rompant la monotonie de la salle de classe en les immergeant dans des situations de la vie réelle. Par l'expérience concrète, les apprenants sont impliqués et engagés dans le processus d'apprentissage.

C'est en s'appuyant sur ces travaux antérieurs que David Kolb (1984) propose un cadre théorique qui décrit le processus par lequel les individus acquièrent des connaissances et des compétences à travers l'expérience mais également l'interaction. Selon le pédagogue, « *l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience*²⁰ » (page 38). David Kolb définit alors quatre phases du cycle d'apprentissage formant un cycle continu, suggérant que l'apprentissage est un processus itératif : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Figure 10 : Les quatre phases de l'apprentissage selon David Kolb



Source : Kolb D.A. *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, 1984.

La géographie expérientielle se veut être une démarche entre la « *géographie spontanée* » et la « *géographie raisonnée* » (Gaujal, 2006). Elle souhaite permettre aux élèves de développer un raisonnement et un récit géographique sur un espace qu'ils ont expérimenté. Cette opération intellectuelle se fait en combinant ce qu'on appelle la géographie spontanée, qui est basée sur l'expérience directe de l'espace, avec ce qu'on appelle la géographie raisonnée, qui repose sur une

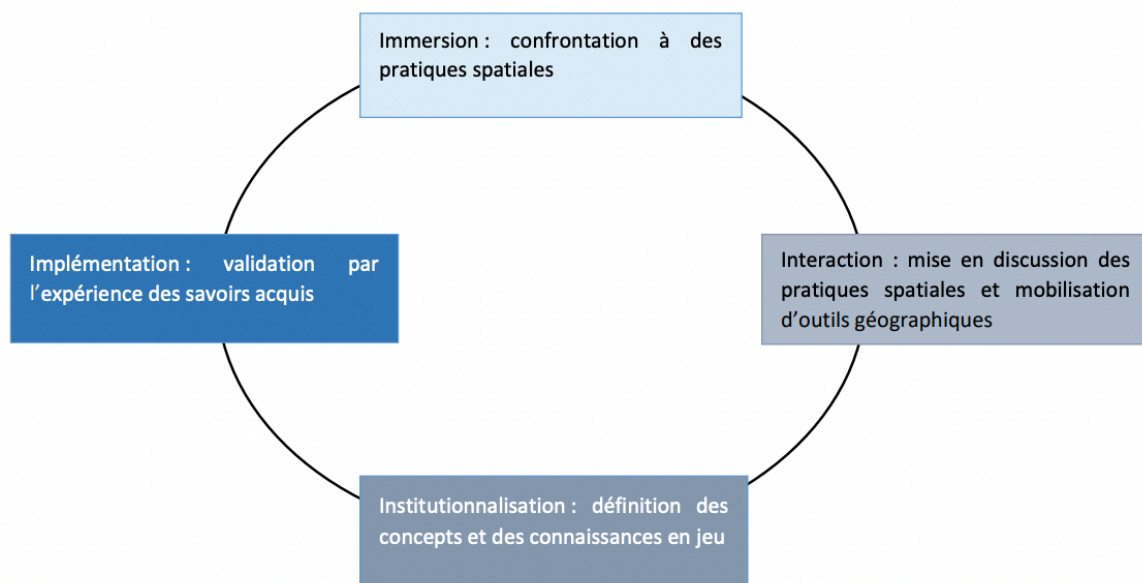
²⁰ Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs : Prentice – Hall.

réflexion et une analyse plus approfondies. Par l'expérience spatiale, la démarche de géographie expérientielle souhaite engager les élèves.

2.1.2. Une démarche en 4i

C'est autour du modèle des 4i que se structure la démarche de géographie expérientielle. Ce dernier a été construit par le groupe *Pensée Spatiale* afin d'adapter l'apprentissage par l'expérience à l'enseignement de cette discipline. Par l'expérience spatiale, qu'elle soit directe ou indirecte (Leininger-Frézal, 2019, page 130), les apprenants se confrontent à des pratiques et à des représentations afin de construire un raisonnement géographique. La démarche didactique des 4i se compose de quatre étapes : l'immersion, l'interaction, l'institutionnalisation et l'implémentation.

Figure 11 : La démarche des 4i (Leininger-Frézal)



Source : Leininger-Frézal C., Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle, page 130, 2019

La phase d'immersion est celle durant laquelle les apprenants sont confrontés à des pratiques de l'espace. Par des expériences spatiales, les élèves formalisent et rendent compte de ces dernières. Ensuite, durant la phase de l'interaction, l'accent est mis sur le dialogue entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant pour identifier les différentes pratiques spatiales observées et les examiner de manière critique. Cette étape permet aux apprenants d'élaborer un raisonnement géographique,

s'éloignant ainsi progressivement de la géographie spontanée pour se concentrer sur la géographie raisonnée (Gaujal, 2006). La formalisation des concepts et des notions abordés lors des phases précédentes se fait ensuite lors de l'institutionnalisation. La dernière phase de la démarche des 4i est celle l'implémentation. Les élèves réinvestissent les connaissances et les compétences acquises lors des phases antérieures.

D'après leur recherche sur l'enseignement de l'espace proche²¹, Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin énoncent qu' « *il semble que la démarche des 4i ait eu un impact sur la motivation des élèves et leur implication dans la tâche, sur leur rapport à leur espace proche et sur le transfert de leurs connaissances et raisonnement dans d'autres contextes. Les enseignants impliqués dans les expérimentations relèvent en effet une motivation et une implication plus marquées des élèves dans les tâches données et dans les situations d'enseignement-apprentissage expérientielles. Les enseignants ont constaté une prise d'autonomie et d'initiative des élèves et une curiosité qui se traduisent dans des échanges plus denses avec les enseignants et entre les élèves. Les rendus semblent également plus conséquents et les élèves d'ordinaire réfractaires au thème de l'aménagement se sont investis dans la démarche*²² ». Si la question de la motivation n'a pas été mesurée lors de leur enquête, un faisceau d'indices laissent à penser que la démarche des 4i influence positivement sur la motivation et l'implication des élèves. Afin d'appréhender plus en détail le caractère motivationnel de cette démarche, nous avons mis en place un dispositif d'ingénierie didactique.

2.2. Un dispositif d'ingénierie didactique conçu par et pour la recherche

« *Il s'agissait d'étiqueter par ce terme une forme de travail didactique : celle comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique mais, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut encore prendre en charge*²³ ». La notion d'ingénierie didactique, apparue en premier lieu dans le domaine de la didactique des mathématiques, remonte aux années 1980 et souligne la complexité du travail du chercheur, qui peut être comparé à celui d'un ingénieur. Le chercheur mobilise et applique des connaissances scientifiques ou des constructions théoriques pour les tester et développer de nouvelles propositions éducatives (Artigue, 2021 ; Barquero et Bosch,

²¹ Colin, P., Gaujal, S., Heitz, C., Leininger-Frezal, C. (2020), *Op. cit.*

²² Colin, P., Gaujal, S., Heitz, C., Leininger-Frezal, C. (2020), *Op. cit.*, page 120.

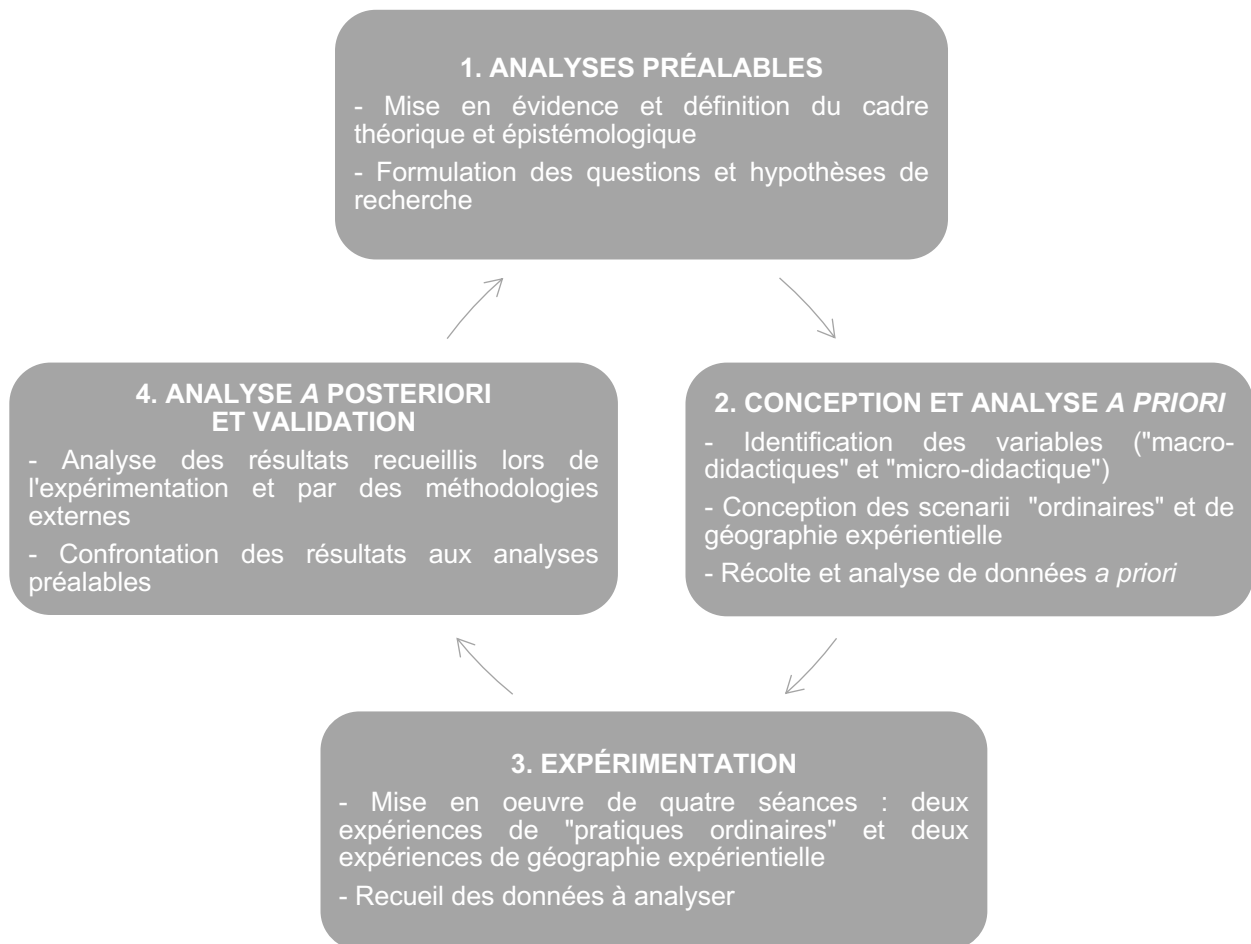
²³ Artigues, M. (1988), *Op. cit.*, page 281.

2015). L'objectif est alors double : aborder les rapports entre la recherche et l'action sur le système d'enseignement mais également le rôle des « réalisations didactiques » en classe, au sein des méthodologies de la recherche didactique (Artigues, 1988). Selon Michèle Artigues, l'ingénierie didactique est une méthodologie de recherche qui se caractérise par un schéma expérimental. Ce dernier repose sur des « réalisations didactiques » au sein de la salle de classe et cette méthodologie se compose de quatre phases.

- La première phase de la méthodologie de l'ingénierie didactique est celle des analyses préalables. Cette étape implique la mise en évidence du cadre théorique et de « *la dimension épistémologique associée aux caractéristiques du savoir en jeu, la dimension cognitive associée aux caractéristiques cognitives du public auquel s'adresse l'enseignement, la dimension didactique associée aux caractéristiques du fonctionnement d'enseignement*²⁴ ». C'est également lors de cette phase que le chercheur émet et formule des hypothèses.
- La conception et l'analyse *a priori* composent la deuxième phase de la méthodologie. Le chercheur agit sur des variables du système qui ne sont pas déterminées par les contraintes. Selon Michèle Artigues, il existe deux types de variables : les « *macro-didactiques* », pour l'organisation globale de l'ingénierie et les « *micro-didactiques* » pour l'organisation locale, lors d'une séance ou d'une phase.
- La troisième phase est celle de l'expérimentation, étape qui consiste à la mise en place des actions envisagées et à la récolte de données.
- Pour finir, l'analyse *a posteriori* et la validation représentent la quatrième phase. À partir des données recueillies lors de l'expérimentation, mais également de données obtenues par des méthodologies externes (questionnaires, entretiens individuels...), le chercheur confronte ses résultats aux analyses de départ formulées lors de la première phase. Cette confrontation mène à la validation, ou non, des hypothèses de la recherche.

²⁴ Artigues, M. (1988), *Op. cit.*, page 289.

Figure 12 : Schéma des quatre phases de l'ingénierie didactique mise en place dans ma recherche d'après Michèle Artigue (1988)



Concernant la première phase, celle des analyses préalables, nous avons tout d'abord défini notre cadre théorique et épistémologique à partir de recherches et de lectures sur le concept de motivation en sciences sociales. Cette étape initiale nous a permis de comprendre les diverses perspectives et théories de cette notion pour ensuite l'élargir au contexte scolaire afin de formuler nos questions et hypothèses de recherche.

Sur la base de cette analyse préliminaire, un premier questionnaire élaboré à partir des travaux de Rolland Viau (2000) a été distribué à deux classes de 5^{ème}, deux classes de 4^{ème} et deux classes de 3^{ème}. L'objectif de ce recueil *a priori* est de faire un bilan préalable sur la « qualité motivationnelle » des activités d'apprentissage proposées lors des séances de géographie. Du point de vue de la conception de l'expérimentation, celle-ci devrait se concentrer sur des variables contrôlables, c'est-à-dire des variables sur lesquelles il est possible d'intervenir et qui ne sont pas soumises à des

contraintes externes. Il semble évident de préciser que le défi majeur de cette phase d'analyse *a priori* repose également sur le fait qu'il convient de formuler des hypothèses en amont et que des biais d'interprétation sont donc introduits.

La phase d'expérimentation s'est déroulée sur plusieurs temps : en novembre 2023, décembre 2023, janvier 2024 et en février 2024. Lors de cette étape, deux scénarii de pratiques pensées comme ordinaires (en novembre 2023 et en janvier 2024) puis deux scénarii de géographie expérientielle (en décembre 2024 et février 2024) ont été mis en place. C'est durant cette étape que nous avons pu procéder à la récolte de données permettant de répondre à nos questions et hypothèses de recherche, à la fois par l'expérimentation et par la mise en place de méthodologies externes avec questionnaires distribués aux élèves.

La quatrième et dernière phase de la méthodologie d'ingénierie didactique selon Michèle Artigue est celle de l'analyse *a posteriori* et de la validation. Ce temps d'analyse est un temps de confrontation des résultats aux analyses *a priori*. À partir de grilles d'analyse, nous avons étudié les données collectées afin d'évaluer les effets des situations didactiques et des pratiques enseignantes sur l'apprentissage, la motivation et l'engagement des élèves. Cette analyse nous a permis de valider, ou non, les hypothèses émises lors de la première phase.

3. Des outils pour mesurer la motivation

Dans son ouvrage *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007), Pierre Vianin consacre le sixième chapitre à la question de l'évaluation de la motivation. En introduction, l'auteur écrit que « *si l'enseignant souhaite agir dans le domaine de la motivation, il doit d'abord évaluer la situation de l'élève et établir son profil motivationnel* » (page 107). Ce dernier recouvre, selon les chercheurs Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), un ensemble de caractéristiques motivationnelles que possède une personne et qui la pousse à effectuer une tâche. Évaluer une attitude peut être problématique et engendrer des biais dont nous sommes conscients. C'est pourquoi, à partir de différentes lectures, nous avons élaboré un ensemble d'outils en nous basant sur des propositions méthodologiques issues de plusieurs recherches de manière à faire preuve de rigueur scientifique.

Tout d'abord, à partir des travaux de Rolland Viau (2000), nous avons élaboré un questionnaire qui a été distribué en septembre et octobre 2023 à deux classes de 5^{ème}, deux classes de 4^{ème} et deux classes de 3^{ème}. Ce premier outil, permettant un recueil *a priori*, a pour objectif d'appréhender et de dresser un bilan préalable de la qualité motivationnelle que suscitent les activités de géographie chez

les apprenants. Le questionnaire reprend les dix conditions énoncées précédemment (cf. Partie I, II, 1.2.) auxquelles nous avons ajouté la posture enseignante.

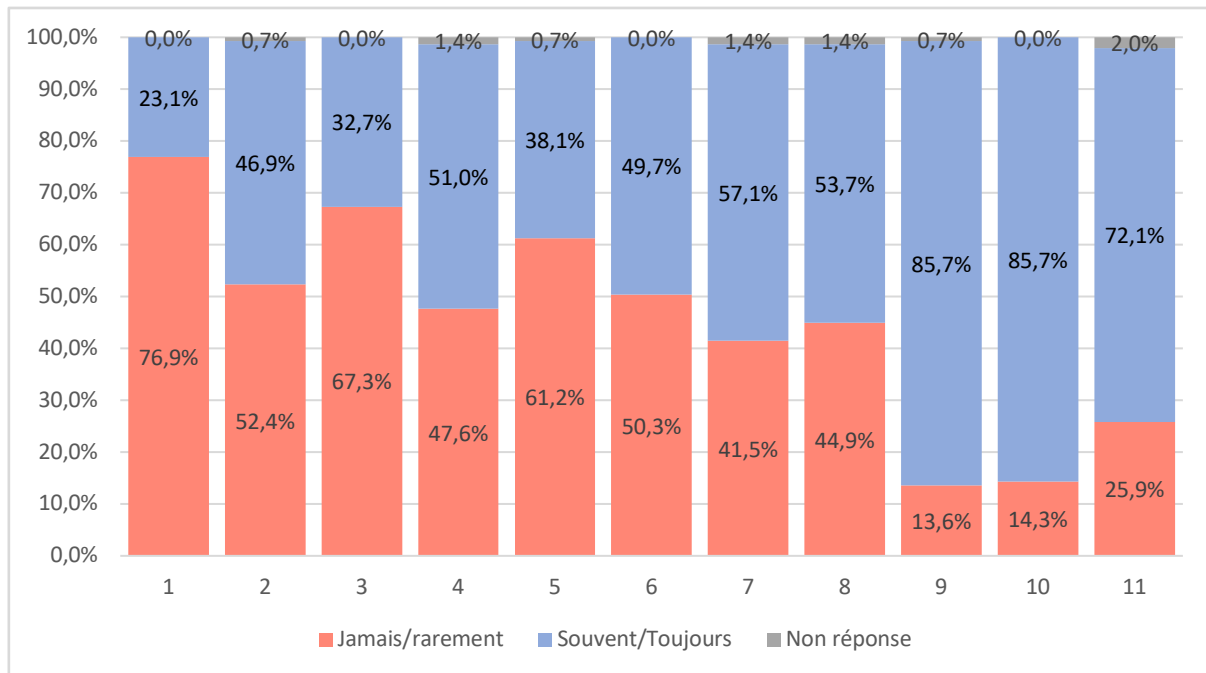
Encadré 1 : Questionnaire évaluant la qualité motivationnelle des activités de géographie

En général, en cours de géographie...	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Les activités de géographie ont un rapport avec ce qui t'intéresse dans la vie				
2. Les activités de géographie te permettent de réaliser différentes tâches (elles sont variées)				
3. Les activités de géographie sont un défi à relever, elles te mettent en difficulté				
4. Les tâches réalisées pendant les activités ont un intérêt seulement en géographie				
5. Les activités de géographie te demandent un effort important pour réussir				
6. Les activités de géographie te permettent de faire des choix (de présentation, d'outils, d'exercice, de parcours...)				
7. Les activités de géographie se déroulent en collaboration et/ou coopération avec tes camarades de classe				
8. Tu utilises tes connaissances et/ou compétences acquises dans d'autres disciplines pour réussir les activités de géographie ou inversement				
9. Les activités de géographie ont été suffisamment expliquées pour que tu puisses les réaliser				
10. Le professeur te laisse assez de temps pour réaliser les activités de géographie				
11. Le professeur valorise tes efforts pendant les activités de géographie				

Selon les critères d'analyse définis par Rolland Viau (2000) si plus de 70% des élèves ont coché « souvent » ou « toujours » à une question, il est possible de considérer que les activités d'apprentissage remplissent la condition en question (sauf pour la question 4 qui est posée à l'envers). Cependant, d'après le graphique ci-dessous construit d'après les données recueillies, nous avons pu

constater que les activités de géographie proposées aux élèves suscitent peu la motivation (cf. questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8).

Figure 13 : La qualité motivationnelle des activités de géographie d'après des élèves en classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}



L'analyse, *a priori*, de ce questionnaire m'a, par conséquent, permis de confirmer une des hypothèses formulées, selon laquelle les activités de géographie suscitaient peu la motivation des élèves, mais également de concevoir les différents scénarii du protocole de recherche et les questionnaires se référant à ces derniers.

En effet, le second outil a également été construit autour des dix conditions énoncées par Rolland Viau (cf. Partie I, II, 1.2.) afin d'évaluer la qualité motivationnelle des deux activités ordinaires et des deux activités de géographie expérientielle proposées. Avant de remplir et d'évaluer les paramètres de l'activité d'apprentissage, les élèves doivent graduer leur degré de motivation face à la tâche proposée sur une échelle de 0, représentant une amotivation, à 10, signifiant une motivation totale. Ce questionnaire distribué à la suite des quatre séances d'expérimentation a pour objectif d'appréhender la « *dynamique motivationnelle* » (Viau, 1994) que suscitent d'un côté les pratiques ordinaires et de l'autre la démarche de géographie expérientielle chez les élèves.

Encadré 2 : Échelle et questionnaire évaluant la qualité motivationnelle de l'activité proposée

L'activité de géographie que tu viens de réaliser t'a-t-elle plu ? Réponds en entourant un chiffre entre 0 (pas du tout) à 10 (totalement).				
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
Tu trouves que l'activité que tu viens de réaliser...	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. avait un rapport avec ce qui t'intéresse dans la vie				
2. t'a permis de réaliser différentes tâches et se différenciait des activités que tu réalises généralement				
3. a été un défi à relever, a pu te mettre en difficulté				
4. a un intérêt seulement en géographie				
5. t'a demandé un effort important pour réussir				
6. t'a permis de faire des choix (de présentation, d'outils, d'exercice, de parcours...)				
7. s'est déroulée en collaboration et/ou coopération avec tes camarades de classe				
8. t'a demandé d'utiliser des connaissances ou compétences que tu as acquises dans d'autres disciplines pour réussir ou te sera utile en dehors du cours				
9. a été suffisamment expliquée pour que tu puisses la réaliser				
10. pouvait être réalisée dans le temps laissé par ton professeur				
11. t'a permis d'être valorisé(e) et encouragé(e) par ton professeur				

Lors de la phase d'expérimentation (cf. page 51), nous avons également filmé les élèves afin d'observer leur comportement face à la tâche proposée. Inspiré de la grille proposée par Rolland Viau (1997), cet outil permet d'évaluer et de rendre compte des manifestations de la motivation.

**Encadré 3 : Grille d'observation
comparée sur les manifestations de la motivation**

Grille d'observation comparée de l'élève :				Classe :	
				Commentaires	
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX	VRAI	FAUX
<p>Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?</p> <p>Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?</p> <p>Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?</p>	L'élève semble apprécier l'activité proposée				
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité				
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé				
	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté				
	L'élève travaille de façon autonome				
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi				
	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée				
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche				
	L'élève prend en compte le temps imparti				

Cette grille d'observation ci-dessus a été construite à partir des trois sources de motivation (Partie I, II, 1.1.1.) et des manifestations de celle-ci (Partie 1, I, 1.2.). L'objectif de cet outil est de constater – ou non – la dynamique motivationnelle des élèves face à des pratiques ordinaires et face

à la démarche de géographie expérientielle mais également de les comparer. Les trois premières manifestations sont liées à la perception de la valeur que l'élève accorde à la tâche et aux apprentissages qui s'y rattachent. Ensuite, les trois suivantes s'inscrivent dans la perception que l'élève a de sa propre compétence à réussir la tâche proposée. Pour finir, les trois dernières manifestations relèvent de la perception de contrôlabilité d'une activité.

Afin de percevoir au mieux l'engagement (Partie 1, II, 2.1) des élèves face aux quatre séances proposées, nous avons identifié en amont des élèves mettant en place des stratégies d'évitement. Ces dernières consistent en des comportements que l'apprenant peut adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il doit l'accomplir. Nous avons fait le choix de stratégies qui reviennent le plus souvent d'après nos expériences professionnelles : bavardages, manque d'implication, ne demande pas d'aide pour surmonter la difficulté, abandon... L'objectif de cette grille est d'observer la mise en place – ou non –, chez les élèves identifiés, de ces stratégies d'abord face à une situation didactique ordinaire puis, ensuite, face à un de nos scénarios didactiques en géographie expérientielle pensés comme motivants.

Encadré 4 : Grille d'observation comparée sur les stratégies d'évitement

Grille d'observation comparée de l'élève :				Classe :	
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX
Discute avec ses camarades					
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)					
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe					
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche					
Consacre peu de temps à l'activité					
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée					
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde					
Ne demande pas d'aide à l'enseignant					
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe					
A une posture corporelle traduisant de l'évitement					

Cette partie du mémoire a eu pour objectif de présenter la démarche de géographie expérientielle afin de questionner son caractère innovant et sa « *qualité motivationnelle* ». Fondée sur l'expérience, cette démarche en 4i s'éloigne des pratiques ordinaires et permet une expérience spatiale qui, selon notre hypothèse, motive et engage davantage les élèves que les pratiques majoritaires.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons élaboré deux scénarii dans l'intention de les confronter à des scénarii pensés comme ordinaires d'après les travaux menés en didactique (Audigier 1999, 2004, Audigier, Crémieux, Mousseau 1994, Mousseau et Pouette 1999, Tutiaux-Guillon 2004, Fontanabona et Thémines, 2002, 2005). Nous souhaiterions dans une troisième et dernière partie présenter les scénarii mis en place lors de l'expérimentation mais également mettre en évidence l'analyse des données recueillies grâce aux outils afin de mesurer la « *dynamique motivationnelle* » (Viau, 1994) que suscite la démarche de géographie expérientielle chez les élèves en vue de les confronter à mes hypothèses de départ.

TROISIÈME PARTIE : LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE

A-T-ELLE SUSCITÉ LA MOTIVATION DES ÉLÈVES ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la recherche sur l'enseignement de l'espace proche (2020) menée par les membres du groupe *Pensée Spatiale* émet l'hypothèse que les élèves ont été davantage motivés et impliqués par la démarche des 4i²⁵. Les différentes lectures théoriques en sciences sociales, en épistémologie et en didactique (Partie 1) ont renforcé pour nous cette idée émise par ce groupe de recherche-action de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences (IREMS) de Paris. Nous souhaiterions dans cette troisième partie présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche et décrire les différents scénarii construits et expérimentés lors de celle-ci. Pour finir, nous analyserons les données recueillies au cours des différentes phases de l'ingénierie didactique mises en place afin de répondre à la question de recherche et de valider ou invalider nos hypothèses de départ.

I. Le cadre de l'enquête

1. Le collège Henri IV

Le collège Henri IV est situé au centre de la ville de Meaux dans le département de la Seine-et-Marne (77), à 40km de Paris environ .

Figure 14 : Localisation du collège Henri IV ²⁶



²⁵ Colin, P., Gaujal, S., Heitz, C., Leininger-Frezal, C. (2020), *Op. cit.*, page 120.

²⁶ <https://earth.google.com>

Sur les cinq collèges publics que compte la ville de Meaux, trois d’entre eux font partis des ZUP (zones à urbaniser en priorité) et sont situés en REP (réseau d’éducation prioritaire) ou REP+. Le collège Henri IV est un établissement mixte qui ne fait pas partie de la politique de la ville et dont le niveau social est hétérogène. L’Indice de Position Sociale (IPS) du collège Henri IV est de 102,1, non loin de la moyenne nationale qui est de 103,36. Comptabilisant entre six cents et six cent cinquante élèves chaque année, les collégiens bénéficiant d’une bourse représentent environ 30% des élèves du collège.

Figure 15 : Indice de position sociale du collège Henri IV à Meaux (77)²⁷

Rentrée scolaire	Académie	Code du département	Département	Nom de l'établissement	Nom de la commune	Secteur	IPS	Ecart-type de l'IPS
2021-2022	CRETEIL	77	SEINE-ET-MARNE	COLLEGE HENRI IV	MEAUX	public	102.1	36.6

Le taux moyen de réussite au diplôme national du brevet sur les trois dernières années est de 95,9%, soit presque 6 points au-dessus de la moyenne nationale (89,1%) en 2023.

2. Une recherche dans trois classes de 6ème

Les expérimentations se sont déroulées au sein de trois classes de Sixième à différents moments de l’année (cf. Partie II, II, 2.2).

La première classe de Sixième est une classe de 26 élèves sans option composée de 15 filles et 11 garçons. À leur arrivée au collège, une grande majorité des élèves a eu du mal à trouver le rythme et parmi eux, nombreux sont en difficulté dans la maîtrise des compétences et le passage à l’écrit. Trois élèves sont à besoins éducatifs particuliers mais l’un d’entre eux n’assiste pas aux cours d’histoire-géographie du fait de son inscription en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique) sur ces temps-là. Le second élève à besoins éducatifs particuliers est également inscrit en ITEP mais assiste à deux séances sur les trois hebdomadaires. Enfin, le dernier élève dispose d’un PAP (plan d’accompagnement personnalisé) pour dyslexie.

La seconde classe dans laquelle se déroule l’expérimentation compte 26 élèves dont 15 filles et 11 garçons. Une grande partie d’entre eux s’est très vite adaptée au rythme et aux attendus du collège. Le niveau de cette classe est assez élevé car 15 élèves font l’option espagnol (en plus de l’anglais). Cette dernière est très demandée et les critères attendus pour la sélection sont un bon niveau scolaire et une participation orale active au vu des deux heures hebdomadaires supplémentaires dès la Sixième. Dans cette classe, trois élèves bénéficient d’un PPS (projet

²⁷ Données recueillies sur le site data.education.gouv.fr

personnalisé de scolarisation) et d'AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) pour des troubles « dys » (dyslexie, dysgraphie). Un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) a été mis en place pour un élève à la suite du conseil du premier trimestre et un dossier pour une orientation en SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) a été monté pour un autre élève.

Enfin, la dernière classe de Sixième est composée de 12 filles et 15 garçons. Sur ces 27 élèves, 12 sont inscrits à l'option « Hispanica » présentée lors du paragraphe précédent. Les résultats de cette classe sont très satisfaisants mais hétérogènes. Si de nombreux élèves sont en réussite, six d'entre eux bénéficient d'un PPRE car ils accumulent des lacunes et éprouvent des difficultés dans la maîtrise des compétences. Parmi eux, deux élèves présentent un profil SEGPA et un dossier a été monté pour ces derniers. Une AESH est également présente en histoire-géographie pour un élève bénéficiant d'un PPS pour TSA (trouble du spectre de l'autisme).

II. Différents scénarii pour évaluer la « dynamique motivationnelle »

Afin d'évaluer la dynamique motivationnelle des activités de géographie, quatre expérimentations ont été menées entre les mois de novembre 2023 et février 2024. Les séances que nous avons imaginées ont pour objectif d'appréhender la motivation suscitée chez les élèves. Deux scénarii s'inscrivant dans une pratique que l'on pourrait qualifier d'ordinaire (cf. Partie 2, I, 1) ont été pensés et construits et deux scénarii ont été élaborés d'après la démarche de géographie expérientielle (cf. Partie 2, II, 2) afin de mener une étude comparative.

1. Des scénarii pensés comme pratique ordinaire

1.1. Habiter les métropoles

La première expérimentation de la recherche s'inscrit dans le sous-thème « Les métropoles et leurs habitants » compris dans le thème 1 du programme de géographie intitulé « Habiter une métropole ». D'après Éduscol, pour mettre en œuvre ce thème, « *la démarche inductive est conduite à partir de deux études de cas de métropoles choisies dans des espaces géographiques différents et mises en perspective* » (page 3). Après avoir mené une étude en groupe sur les villes de New York et de Lagos (annexe 1), les élèves passent à la mise en perspective de ces études de cas. D'après le B.O., cette dernière « *est une étape indispensable ; elle s'appuie sur deux planisphères (niveau de*

développement, répartition du peuplement) qui permettent de mettre en contexte les métropoles étudiées. Les grandes métropoles sont localisées sur un planisphère et l'on constate leur rapide augmentation en nombre et en taille au cours des dernières décennies » (page 4). Afin d'appréhender le caractère motivationnel des pratiques ordinaires, la mise en perspective proposée aux apprenants reprend le caractère descriptif, nominatif et de localisation décrit par François Audigier (1999).

Encadré 5 : Activité de mise en perspective distribuée aux élèves

ENQUÊTE
G1 L2

JE DÉCRIS ET LOCALISE LES GRANDES MÉTROPOLES MONDIALES

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise un document
 2. Je complète un schéma
 3. Je localise des grands repères et des lieux

Mission : Maintenant que tu en sais plus sur New York et Lagos, tu vas élargir ta réflexion aux métropoles mondiales pour en apprendre un peu plus.

PREMIÈRE ÉTAPE : OBSERVE DES PLANISPHERES

Premier indice : Observe les documents pages 190-191

1. Doc 1 page 190. En comparant les deux planisphères (1960 et 2015), que constates-tu ?

2. Doc 2 page 191. Trouve deux continents où le taux d'urbanisation est élevé ?

Deuxième indice : Observe les planisphères projetés au tableau

1. Doc 1. Quels sont les deux continents qui connaissent les taux de croissance urbaine les plus élevés ?

2. Doc 2. En observant le planisphère, trouve si New York et Lagos sont des métropoles de pays développés (IDH très élevé ou élevé) ou de pays en développement (IDH moyen ou faible) :

New York :

Lagos :

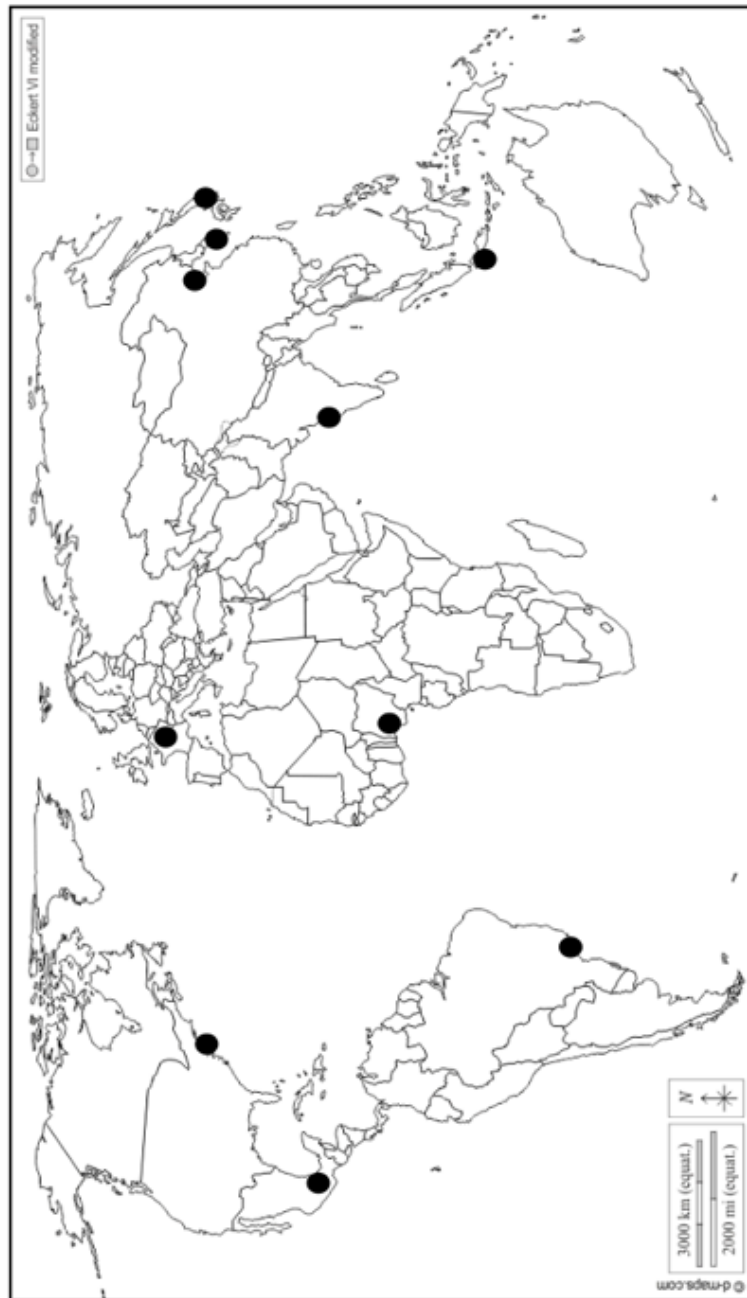
DEUXIÈME ÉTAPE : CARACTERISE LES ESPACES URBAINS DANS LE MONDE

A l'aide des deux étapes de la leçon 1, trouve les points communs et les différences entre Lagos et New York. Je te rappelle que lors de la première étape, tu as su trouver si New York et Lagos sont des métropoles de pays développé ou en développement.

Cette étape est très importante car elle va te permettre de faire un bilan sur les métropoles mondiales et leurs habitants en utilisant les mots suivants :

- Loyers élevés	- Ségrégation spatiale	- Embouteillages
- Multiples fonctions	- Bidonvilles	- Inégalités
- Beaucoup d'emplois	- Transports publics développés	- Lieu attractif

TROISIÈME ÉTAPE : JE LOCALISE 10 DES PLUS GRANDES MÉTROPOLES MONDIALES SUR UN PLANISPÈRE



Cette activité, pensée comme pratique ordinaire et proposée aux élèves, est menée sur une séance de cours. Dans une première étape, les élèves observent et étudient des planispères sur la croissance urbaine entre 1960 et 2015 et l'urbanisation. Pour le critère descriptif, les élèves doivent caractériser les espaces urbains dans le monde à l'aide des planispères et des études de cas

précédentes dans la deuxième étape. Pour finir, les élèves nomment et localisent dix métropoles mondiales sur un planisphère.

1.2. Habiter le Sahara

Le second scénario pensé comme ordinaire et se rapprochant des pratiques majoritaires s'inscrit dans le thème 2 de géographie intitulé « Habiter un espace de faible densité ». Le premier sous-thème, « Habiter les espaces à forte(s) contrainte(s) et/ou de grande biodiversité », interroge les modes d'habiter dans ces espaces et en quoi ces derniers témoignent d'une adaptation et révèlent la variabilité des contraintes dans le temps et dans l'espace (Éduscol, page 1). Une étude de cas sur le Sahara a été proposée aux élèves sur une séance à partir d'un ensemble documentaire (annexe 2).

Pour cette activité de géographie, les apprenants partent à la recherche d'indices sur les modes de vie des femmes et des hommes dans le Sahara afin de réaliser un article pour le magazine Géo. Après avoir localiser l'espace et mis en avant les contraintes de celui-ci, les élèves décrivent comment vivent les habitants au sein du Sahara et les activités pratiquées. Ce scénario didactique ne propose pas une activité de haute intensité intellectuelle (Mousseau et Pouette, 1999, cf. page 39) et se résume, pour la première partie, à du prélèvement d'informations. Selon les critères définis par Marie-José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon (1998), cette activité est fondée sur l'« *interaction didactique* » (cf. page 39).

Encadré 6 : Activité distribuée aux élèves sur Habiter le Sahara

ENQUÊTE
G3 L1.1

JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT LE SAHARA

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. Je situe dans l'espace
2. J'utilise un document
3. Je décris et j'explique



*Mission : Chère journaliste, Cher journaliste,
Aujourd'hui, le magazine Géo t'a demandé d'écrire un article sur le Sahara et ses habitants. Après avoir fait des recherches pour trouver des informations, tu soumetts ton article de journal à la rédaction afin qu'il soit publié.*

PREMIÈRE ÉTAPE : JE LOCALISE LE SAHARA ET JE TROUVE LES CONTRAINTES

Premier indice : Observe le planisphère page 225

1. Localise le Sahara (pour cela, dis dans quel continent ils se trouve et utilise les points cardinaux) :

.....

.....

2. En repérant le Sahara sur le planisphère du doc 3, trouve comment est la densité dans ce désert ?

.....

.....

Deuxième indice : Lis le doc 1 et observe le doc 2 du dossier

1. Relève trois contraintes (élément qui limite et rend difficile les activités humaines) que les hommes et les femmes rencontrent dans le Sahara :

.....

.....

DEUXIÈME ÉTAPE : JE DÉCOUVRE LES MODES DE VIE DANS LE SAHARA

Premier indice : Lis et compare les docs 3 et 4

1. Pourquoi peut-on dire que les habitants du Sahara ont des modes de vie différents ?

.....

.....

2. Selon toi, pourquoi les Touaregs portent-ils cette tenue sur le doc 3 ?

.....

.....

3. En quoi les maisons traditionnelles que l'on voit sur le doc 4 sont-elles adaptées au Sahara ?

.....

.....

Deuxième indice : Lis les docs 3 et 5

1. Pourquoi peut-on dire que les modes de vie des habitants évoluent au Sahara ?

.....

.....

TROISIÈME ÉTAPE : JE DÉCOUVRE LES ACTIVITÉS PRATIQUÉES DANS LE SAHARA

Premier indice : Lis les docs 6 et 7

1. Quelle activité est pratiquée dans le désert du Sahara ?

.....

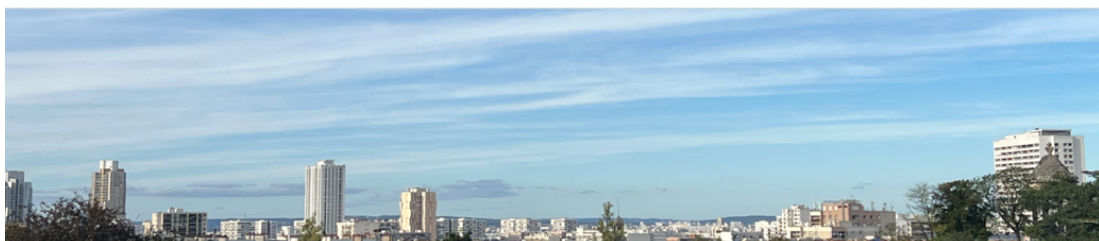
2. Des scénarii de géographie expérientielle pensés comme pratique extraordinaire

2.1. Habiter la ville de demain

La première expérimentation en géographie expérientielle s'inscrit dans le sous-thème « La ville de demain » du premier thème. D'après le B.O., la démarche d'initiation à la prospective territoriale peut être mise en œuvre pour cette séquence afin d'inviter les élèves à une réflexion sur la ville de demain (page 4). C'est le choix qui a été fait pour ce scénario didactique mené sur six heures environ.

La phase d'immersion s'est déroulée à partir d'une StoryMap construite sur ArcGIS. Cette plateforme est une suite de logiciels de systèmes d'informations géographiques (SIG) développée par l'ESRI (Environmental Systems Research Institute). La StoryMap est un outil de narration qui permet de partager des cartes et autres contenus multimédias.

Figure 16 : Page d'accueil de la StoryMap pour Habiter la ville de demain



Habiter dans la métropole parisienne aujourd'hui et demain

11 octobre 2023


[Introduction](#) MARIE DAVID SOFIANE AMBRE

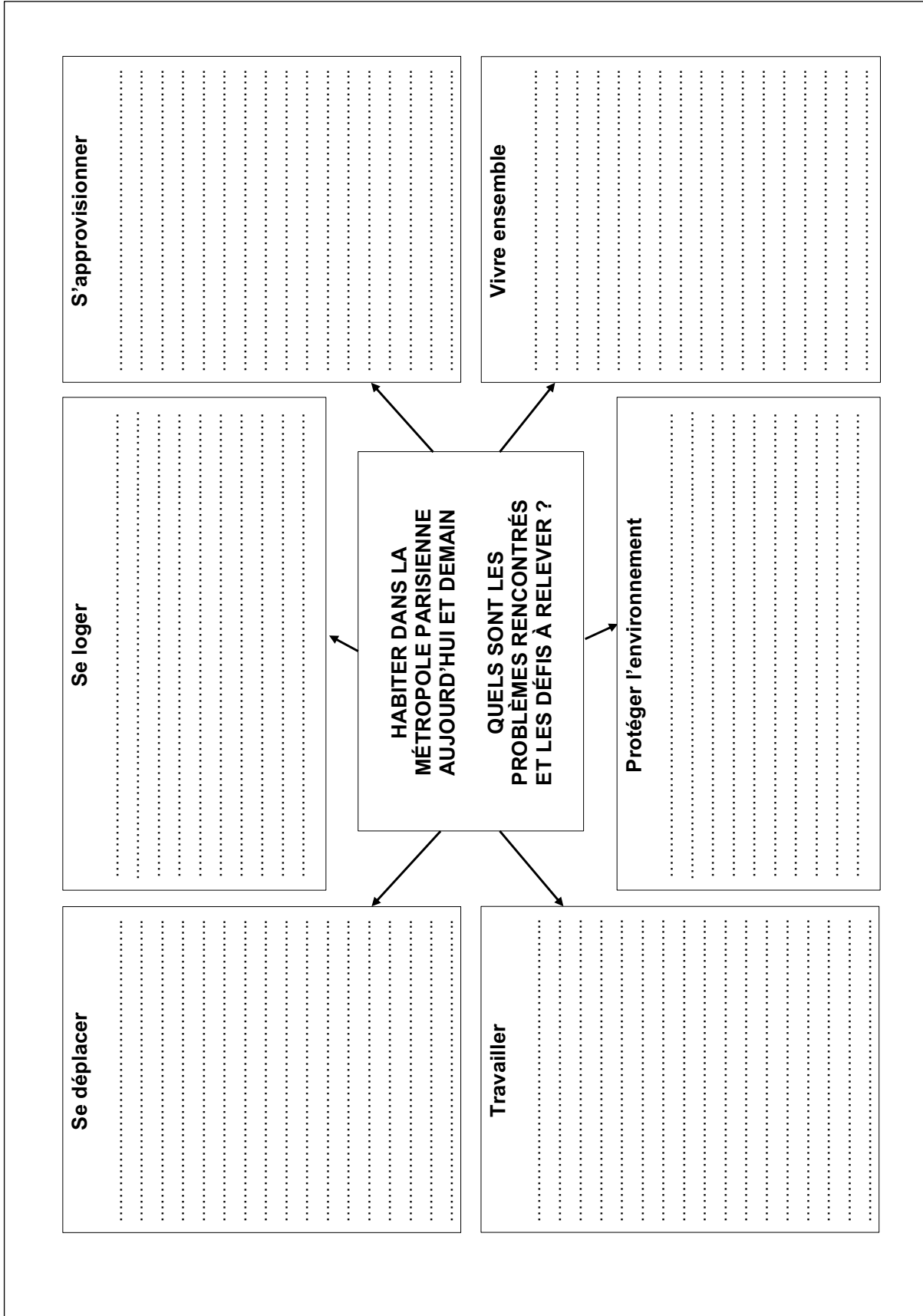
Source : <https://storymaps.arcgis.com/stories/9ece3052ed634127b79e4e7d2b0e1e89>

Dans le cadre de la séquence, l'objectif est de mettre en évidence les problèmes actuels auxquels les habitants sont confrontés et les défis que la métropole parisienne doit relever. La StoryMap est construite autour des pratiques spatiales de quatre acteurs. Tout au long de la phase d'immersion, les élèves remplissent une carte heuristique et listent les différents problèmes

rencontrés en les classant suivant six domaines : s’approvisionner, vivre ensemble, se loger, travailler, se déplacer, protéger l’environnement.

Encadré 7 : Documents distribués aux élèves pour la phase d’immersion

ENQUÊTE G2 L1	JE DÉCOUVRE LE QUOTIDIEN D’HABITANTS DE LA MÉTROPOLE PARISIENNE
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. Je trouve, j’identifie et j’utilise des informations numériques 2. Je me pose des questions et je fais des hypothèses 3. Je vérifie et je justifie ma démarche, j’argumente 4. Je travaille en groupe, en équipe	
 Mission : <i>Vous allez partir à la rencontre d’une habitante ou d’un habitant de la métropole parisienne. Pendant votre recherche, vous devez relever les problèmes et les défis qu’elle ou il rencontre dans sa vie de tous les jours. Ensuite, vous formulerez des hypothèses sur le futur probable de la métropole parisienne. Votre enquête va se diviser en plusieurs étapes, suivez-les pour réussir votre mission !</i>	
PREMIÈRE ÉTAPE : RENDEZ-VOUS SUR LE TERRAIN POUR ENQUÊTER	
1. Rendez-vous sur le site internet (envoyé par ta professeur sur l’ENT) : https://storymaps.arcgis.com/stories/9ece3052ed634127b79e4e7d2b0e1e89 2. Écrivez le prénom de l’habitant dont vous allez découvrir le quotidien : 3. Lisez l’introduction et découvrez la métropole parisienne.	
DEUXIÈME ÉTAPE : TROUVEZ DES INFORMATIONS SUR LE QUOTIDIEN D’UN HABITANT DE LA MÉTROPOLE PARISIENNE	
1. Cliquez sur l’habitant qui vous a été attribué et partez à la découverte de son quotidien. 2. Au cours de vos recherches, complétez le carnet d’enquête distribué par votre professeur pour lister les problèmes et les défis auxquels votre habitant est confronté en les classant selon les différentes thématiques (se loger, s’approvisionner, se déplacer, travailler, protéger l’environnement, vivre ensemble).	



- Marie

Les élèves peuvent parcourir la rue du 20^{ème} arrondissement de Paris dans laquelle vit Marie et constatent un premier problème, celui de la pollution. En déroulant la StoryMap, les élèves découvrent qu'elle souhaiterait déménager pour s'installer plus près de son travail car les transports en commun parisiens sont saturés. Cependant, le prix des loyers dans le 4^{ème} arrondissement rend sa recherche infructueuse. La question de l'approvisionnement est également évoquée car Marie souhaiterait consommer local.

- David

Dans le scénario proposé, les élèves découvrent que David et sa femme habitaient à Paris mais qu'ils ont du s'éloigner de la capitale à l'arrivée de leur premier enfant afin d'avoir un logement plus grand. La question des activités économiques et de leur concentration dans la ville-centre est traitée à travers le métier de David. Vendeur dans un magasin de prêt-à-porter, il ne trouve pas d'emploi près de chez lui et se rend tous les jours rue de Rivoli. L'aspect environnemental apparaît dans ce scénario car la rue de Rivoli a la particularité d'être interdite aux voitures. Les élèves découvrent les migrations pendulaires à partir du long trajet que David fait tous les jours mais aussi les embouteillages que ces dernières engendrent.

- Sofiane

Après avoir parcouru la rue de Rueil-Malmaison où habite Sofiane, les élèves découvrent qu'il est informaticien à la Défense, lieu où il se rend en vélib'. Ce trajet met en avant les problèmes des pistes cyclables mais aussi des dysfonctionnements des vélos en libre-service. Cet habitant et son équipe travaillent sur des logiciels pour la ville d'Angers qui souhaite devenir une *smart city* (ville intelligente) afin de moins consommer d'énergie et améliorer la vie des habitants. Ainsi, la question de l'approvisionnement s'ajoute aux autres problèmes et défis à relever rencontrés.

- Ambre

Habitante du 13^{ème} arrondissement, Ambre souhaiterait acheter avec son mari un appartement plus grand depuis la naissance de leur enfant. Elle est également engagée dans la vie de son quartier et bénévole dans une association culturelle, ce qui permet aux élèves de s'interroger sur le vivre ensemble. Les élèves travaillant sur Ambre étudient également la question de l'approvisionnement car Ambre se rend à la piscine de son quartier qui est chauffée par des serveurs informatiques.

La phase d'interaction est inspirée du dispositif de la classe puzzle. Après avoir relevé les différents problèmes rencontrés par leur habitant, les élèves se voient attribuer un groupe avec des pairs ayant travaillé sur le même acteur afin d'aller échanger les informations qu'ils ont trouvées et compléter si besoin leur carte heuristique, ils deviennent ainsi des « experts ». Dans un second temps de l'interaction, de nouveaux groupes sont constitués pour que tous les acteurs soient représentés. À partir de leurs échanges, les élèves complètent alors leur carte heuristique qui est ensuite discutée et complétée si besoin en classe entière à l'aide du professeur.

Encadré 8 : Document distribué aux élèves pour la phase d'interaction

TROISIÈME ÉTAPE : PARTAGEZ VOS DÉCOUVERTES ET ÉCHANGEZ AVEC VOS CAMARADES

1. Notez le numéro du groupe qui vous a été attribué :
2. Présentez à votre groupe les différents problèmes et défis que vous avez relevés lors de vos recherches.
3. Ajoutez dans votre carnet d'enquête les nouveaux problèmes et défis que vous avez découverts à la suite de vos échanges avec votre groupe.

Un retour sur carte heuristique permet alors de passer à la phase d'institutionnalisation. Les différents problèmes et défis de la métropole parisienne sont interrogés et le professeur introduit des notions comme ségrégation spatiale, mobilités, ressources, ville intelligente... (annexe 3).

Afin de poursuivre la démarche de géographie prospective, une nouvelle phase d'interaction est mise en place pour que les élèves puissent formuler des hypothèses. En groupe, les élèves imaginent des scénarii sur la métropole parisienne et ses habitants en 2050 (annexe 4). Les scénarii sont ensuite présentés et discutés en classe afin de valider ou non leur plausibilité.

Encadré 9 : Document distribué aux élèves pour qu'ils formulent des scénarii possibles d'évolution de la métropole parisienne

QUATRIÈME ÉTAPE : FORMULEZ DES HYPOTHÈSES

1. À partir de vos recherches et de vos échanges, rédigez quelques phrases afin d'imaginer un avenir possible, un futur probable, pour la métropole parisienne et ses habitants en 2050.
Votre objectif est de vous demander : À quoi ressemblera la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 ?



2. Discutez, avec la classe et votre professeur, de vos hypothèses et vos scénarios afin de vérifier et valider ou non leur plausibilité (si cela paraît probable).

Dans la suite de la séquence et toujours dans la démarche de géographie prospective, les élèves doivent formuler des propositions pour penser la ville de demain. Cette séance est pensée comme la phase d'implémentation car l'enquête proposée aux élèves permet de voir si ces derniers parviennent à réinvestir les connaissances et les compétences acquises lors des phases précédentes. À l'aide d'un dossier documentaire (annexe 5), les apprenants remplissent le tableau de l'activité avec

leurs différentes propositions qui pourraient être mises en place dans la métropole parisienne pour résoudre les problèmes rencontrés ou relever les défis évoqués (annexe 6).

Encadré 10 : Document distribué aux élèves pour la phase d'implémentation

ENQUÊTE G2 L2	JE FORMULE DES PROPOSITIONS POUR PENSER LA VILLE DE DEMAIN
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : <ol style="list-style-type: none"> 1. Je me pose des questions 2. Je vérifie et je justifie ma démarche, j'argumente 3. Je travaille en groupe, en équipe 	
<i>Mission : Maintenant que vous avez relevé les problèmes et les défis auxquels est confrontée la métropole parisienne, formulez des propositions pour améliorer la vie des habitants et surmonter les nombreux défis.</i>	
PREMIÈRE ÉTAPE : FORMULEZ DES PROPOSITIONS	
1. Grâce à vos recherches, votre carnet d'enquête et vos discussions, réfléchissez à des propositions qui pourraient être mises en place dans la métropole parisienne pour résoudre les problèmes rencontrés ou relever les défis évoqués. Formulez au moins une proposition pour chaque thématique.	
SE DÉPLACER	
SE LOGER	
S'APPROVISIONNER	
VIVRE ENSEMBLE	
PROTÉGER L'ENVIRONNEMENT	
TRAVAILLER	
DEUXIÈME ÉTAPE : CLASSEZ VOS PROPOSITIONS	
<i>Vous décidez de partager vos propositions afin qu'elles soient présentées par un élu lors d'une séance plénière du Conseil régional d'Île de France. Ne pouvant pas mettre en place toutes les propositions en même temps, vous devez les classer par ordre de priorité. En effet, l'élu ne présentera que deux propositions à l'Assemblée.</i>	
1. Choisissez deux propositions que vous souhaiteriez que l'élu présente lors de la séance plénière et expliquez pourquoi vous avez choisi ces propositions.	
.....	

2.2. Habiter le Népal

Le second scénario de géographie expérientielle se déroule sur environ quatre heures et est tiré du sous-thème « Habiter un espace de forte(s) contraintes et/ou de grande biodiversité » inscrit dans le thème intitulé « Habiter un espace de faible densité ». Après avoir étudié les pratiques spatiales des habitants dans le Sahara (cf. Partie 3, II, 2.2), les élèves partent d'une situation-problème portant sur le tourisme au Népal : *Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?*

Lors de la phase d'immersion, les élèves sont répartis en plusieurs groupes et travaillent sur les pratiques spatiales de différents acteurs à l'aide d'un dossier documentaire (annexe 7).

- Les habitants de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles

A l'aide des documents, les élèves constatent les contraintes auxquelles sont confrontés les habitants et comment ces derniers se sont adaptés à leur environnement. Le développement du tourisme et ses répercussions sur les populations locales sont également évoqués dans le dossier documentaire.

- Les habitants de Namche Bazar et des villages alentours vivant du tourisme

Les élèves travaillant sur ces acteurs découvrent que Namche Bazar est un lieu de passage pour tout prétendant souhaitant gravir l'Everest. Les documents mettent en exergue les différents emplois que peuvent exercer les populations locales grâce au tourisme et le développement du village grâce à celui-ci.

- Les acteurs du tourisme


Le troisième groupe étudie les différents acteurs du tourisme et les retombées économiques de ce dernier pour le pays. Les élèves découvrent également les mesures déjà prises par les autorités népalaises afin de mettre en place un tourisme plus respectueux de l'environnement.

- Les associations de protection de l'environnement

Le souhait de la mise en place d'un quota limitant l'accès à l'Everest part du constat de la pollution croissante. Les élèves découvrent que ce point culminant du monde est surnommé la « poubelle de l'altitude » face à la fréquentation massive mais également que des actions de plusieurs associations de protection de l'environnement se mettent en place.

Lors de cette phase d'immersion, les élèves remplissent un carnet de note avec les informations qu'ils trouvent afin de formuler des arguments pour le débat.

Encadré 11 : Activité distribuée au groupe 1 (les groupes 2, 3 et 4 en annexe 8)

ENQUÊTE G3 L1.2	JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : <ol style="list-style-type: none">1. J'utilise des documents2. Je travaille en groupe, en équipe3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé	
 <p>Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest. Source : Mark Fisher, National Geographic</p>	<p><i>Mission :</i> <i>Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.</i> <i>Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.</i></p>
<p>GROUPE 1 Les habitants du village de Namche Bazar mais aussi les habitants des villages alentours vivant des activités traditionnelles vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.</p>	
<p>PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES</p>	
<p>Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :</p>	
<p>CARNET DE NOTE :</p>	

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DEBAT

Lors du débat, vous allez représenter les habitants vivant des activités traditionnelles à Namche Bazar et dans les villages alentours. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

De nombreux arguments ont été listés par les élèves (annexe 9) afin de prendre part au débat. Ce dernier représente la phase d'interaction de la démarche de géographie expérientielle. Représentants des différents acteurs, les élèves participent et prennent la parole pour statuer sur la mise en place ou non d'un quota. Un retour sur le débat est ensuite organisé en classe entière afin de permettre aux élèves de s'expliquer à eux-mêmes ce qu'ils ont travaillé.

Encadré 12 : Document distribué aux élèves à la suite de la phase d'interaction

TROISIÈME ÉTAPE : RÉALISATION DU COMPTE RENDU DU DÉBAT

Après avoir échangé avec vos camarades et votre professeur, faites le compte rendu du débat. Remplissez avec votre professeur le tableau sur les arguments et les positions des différents acteurs concernant la mise en place, ou non, d'un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest.

ACTEURS	ARGUMENTS ET POSITIONS
Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles	
Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours travaillant dans le tourisme	
Les acteurs du tourisme	
Les associations de protection de l'environnement	

A la suite du compte-rendu du débat, le professeur passe à la phase d'institutionnalisation en formalisant les connaissances en jeu et en se basant sur les différentes observations des élèves. Cette étape permet ainsi de passer d'une accumulation d'observations à la construction d'un ensemble pertinent et structuré. Pour cette séance de géographie expérientielle, la phase d'implémentation est pensée sur le long terme (cf. Leininger-Frézal, 2019, page 132).

III. Analyse et interprétation des données : la géographie expérientielle motive-t-elle davantage les élèves que les pratiques ordinaires ?

Afin de mesurer la dynamique motivationnelle des différents scénarii mis en place (cf. Partie 3, II), nous analyserons et interpréterons dans cette partie du mémoire les données réaccueillies lors des expérimentations grâce aux outils décrits précédemment (cf. Partie 2, II, 3). Ces analyses nous permettront de répondre à nos questions de recherche et à valider, ou non, nos hypothèses de départ.

1. La géographie expérientielle, une démarche qui respecte davantage les conditions de Rolland Viau ?

Comme nous l'avons vu, Rolland Viau identifie dix conditions qui doivent être pensées en amont de l'activité d'apprentissage pour agir sur la motivation des apprenants (cf. Partie 1, II, 1.2). Afin d'évaluer et de comparer la dynamique motivationnelle des pratiques ordinaires et de la géographie expérientielle, nous avons demandé aux élèves de remplir le questionnaire reprenant ces conditions à la fin de chaque expérimentation. Pour qu'une condition soit respectée, Rolland Viau précise qu'au moins 70% des élèves doivent avoir répondu « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » au paramètre en question. Nous avons fait le choix d'ajouter la posture enseignante en onzième condition.

1.1. La qualité motivationnelle des pratiques ordinaires

Les graphiques ci-dessous ont été réalisés à partir des données recueillies à la suite des activités pensées comme ordinaires sur les modes d'habiter dans les métropoles (cf. Partie 3, II, 1.1.) et dans le Sahara (cf. Partie 3, II, 1.2). Les élèves devaient cocher « pas du tout », « pas d'accord », « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » concernant l'activité de géographie qu'ils venaient de réaliser.

Figure 17 : La qualité motivationnelle de l'activité de mise en perspective sur les métropoles dans le monde (graphique 1)

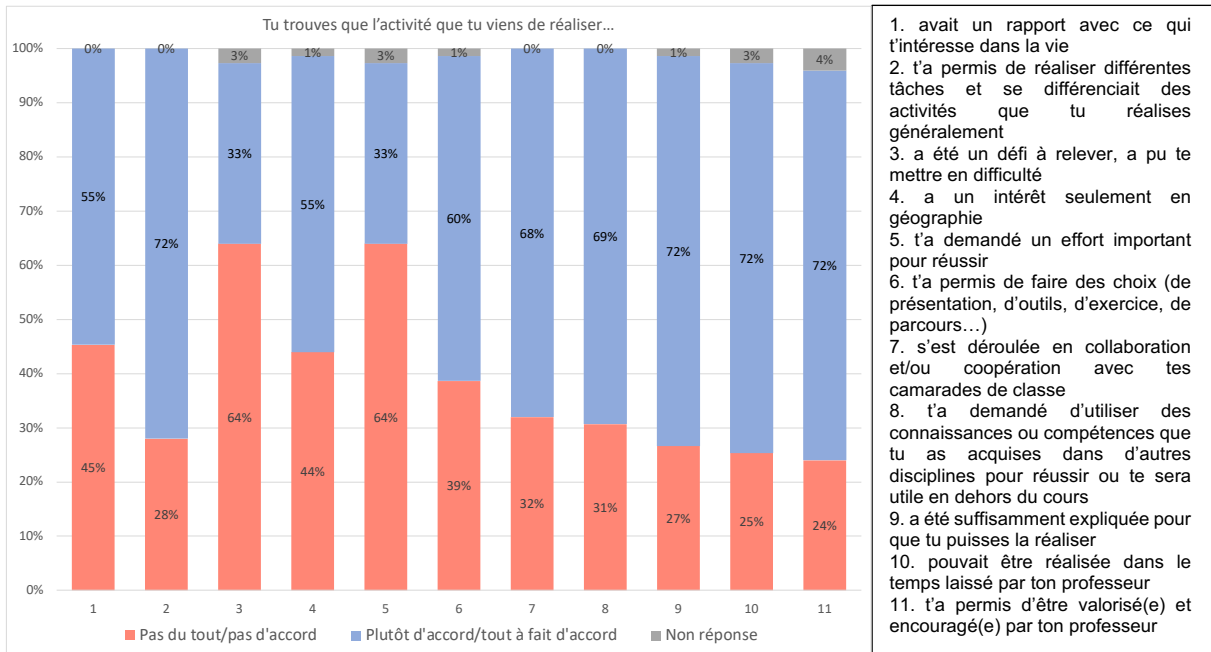
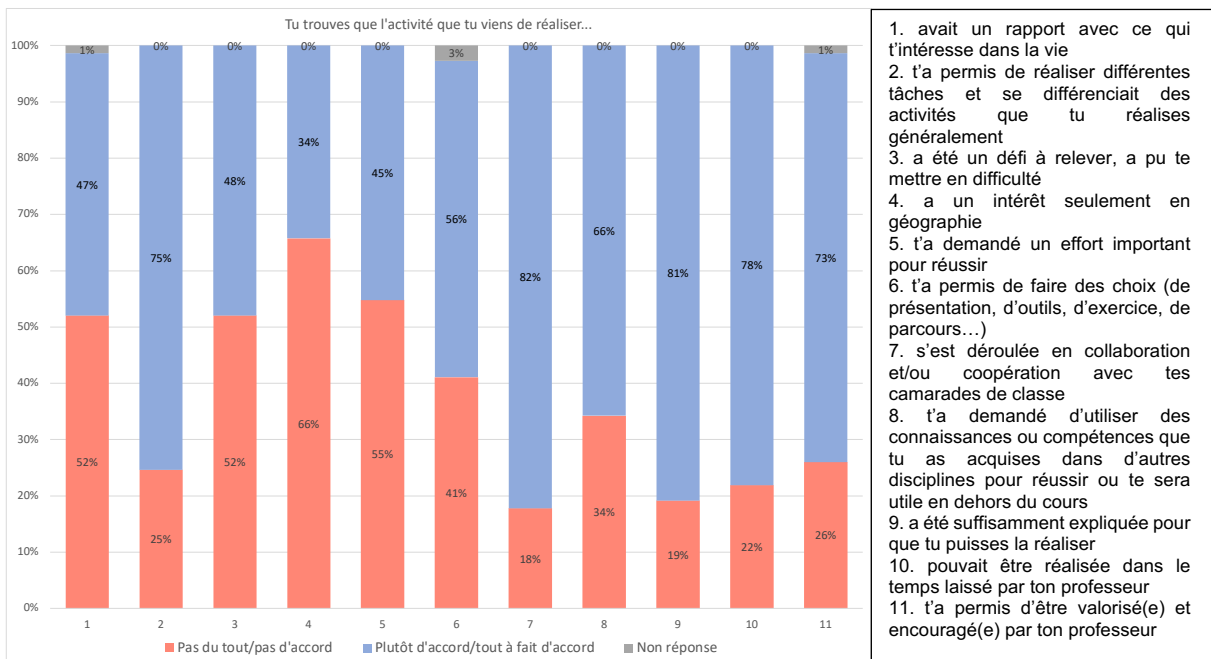


Figure 18 : La qualité motivationnelle de l'activité sur les modes d'habiter dans le Sahara (graphique 2)



Afin d'analyser et d'interpréter ces graphiques portant sur la qualité motivationnelle des pratiques ordinaires, nous avons construit un tableau bilan permettant de voir directement quelles conditions étaient respectées dans ces scénarii didactiques.

Tableau 2 : La qualité motivationnelle des pratiques ordinaires

Conditions	Respect de la condition	
	Graphique 1	Graphique 2
Être signifiante aux yeux de l'élève	Non	Non
Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités	Oui	Non
Représenter un défi	Non	Non
Être authentique	Non	Non
Exiger un engagement cognitif de l'élève	Non	Non
Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix	Non	Non
Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres	Non	Oui
Avoir un caractère interdisciplinaire	Non	Non
Comporter des consignes claires	Oui	Oui
Se dérouler sur une période de temps suffisante	Oui	Non
Permettre à l'élève d'être valorisé et encouragé	Oui	Oui

Dans les deux graphiques, les activités ne sont pas perçues comme signifiantes pour les élèves. Cela peut indiquer un manque de lien entre les activités ordinaires et les intérêts personnels des élèves, ce qui peut diminuer leur motivation intrinsèque car cette condition favorise la perception qu'a l'élève de la valeur qu'il accorde à la tâche.

Concernant le fait que l'activité doit être diversifiée et intégrée à d'autres activités, le premier graphique montre que l'activité proposée a respecté cette condition alors que ce n'est pas le cas pour le scénario didactique portant sur le Sahara. Il est possible d'interpréter cela par le fait que l'activité sur les métropoles variait les tâches en proposant aux élèves de décrire et de localiser sur un planisphère alors que celle sur le Sahara n'était finalement que l'application répétitive d'une procédure de prélèvement d'informations.

Aucune des deux activités n'est perçue comme un défi car environ 50% des élèves ont répondu « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » à la suite des deux expériences. Cela peut être mis en lien avec le fait que les pratiques ordinaires proposent généralement aux apprenants des activités de « *basse intensité intellectuelle* » (Mousseau et Pouette, 1999, cf. Partie 2, I, 1), ce qui suscite par conséquent peu la motivation. Il est également possible de rattacher cela au fait que ces deux tâches n'exigent pas, selon les élèves, un engagement cognitif significatif et ne sollicitent finalement que très peu toutes leurs capacités puisque moins de 70% des interrogés ont répondu positivement.

Dans les deux scénarii de pratiques ordinaires, les activités ne sont pas perçues comme authentiques par les élèves. Cela peut être interprété comme le fait que ces dernières manquent de

lien avec des situations réelles ou pratiques pour eux. L'authenticité des tâches peut améliorer la pertinence perçue et l'engagement des élèves, ce qui est ici peu le cas.

Aucune des activités proposées aux apprenants ne leur permet de faire des choix, ce qui peut limiter leur sentiment d'autonomie et de contrôle sur leur apprentissage, des éléments pourtant cruciaux pour la motivation intrinsèque. De plus, le caractère interdisciplinaire n'est également pas une condition respectée par les deux activités de pratiques ordinaires. Aucune connexion avec d'autres disciplines n'est perçue par les apprenants, ce qui suscite peu de motivation.

Concernant la condition de permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, l'activité sur les modes d'habiter au Sahara respecte cette condition car le travail de recherche d'informations a été fait en groupe. Ce scénario inclut donc les éléments de coopération, essentiels pour le développement des compétences sociales et l'engagement des élèves. Au contraire, le premier scénario didactique ne respecte pas ce paramètre.

Contrairement à la période de temps donnée pour l'activité sur le Sahara, la durée prévue pour l'activité sur les métropoles effectuée en classe a été perçue comme suffisante. Le fait que cette condition ne soit pas respectée dans l'un des deux scénarii amène les élèves à douter de leurs propres capacités à réussir cette activité mais également les suivantes, ce qui peut alors mener à un engagement qui serait moindre.

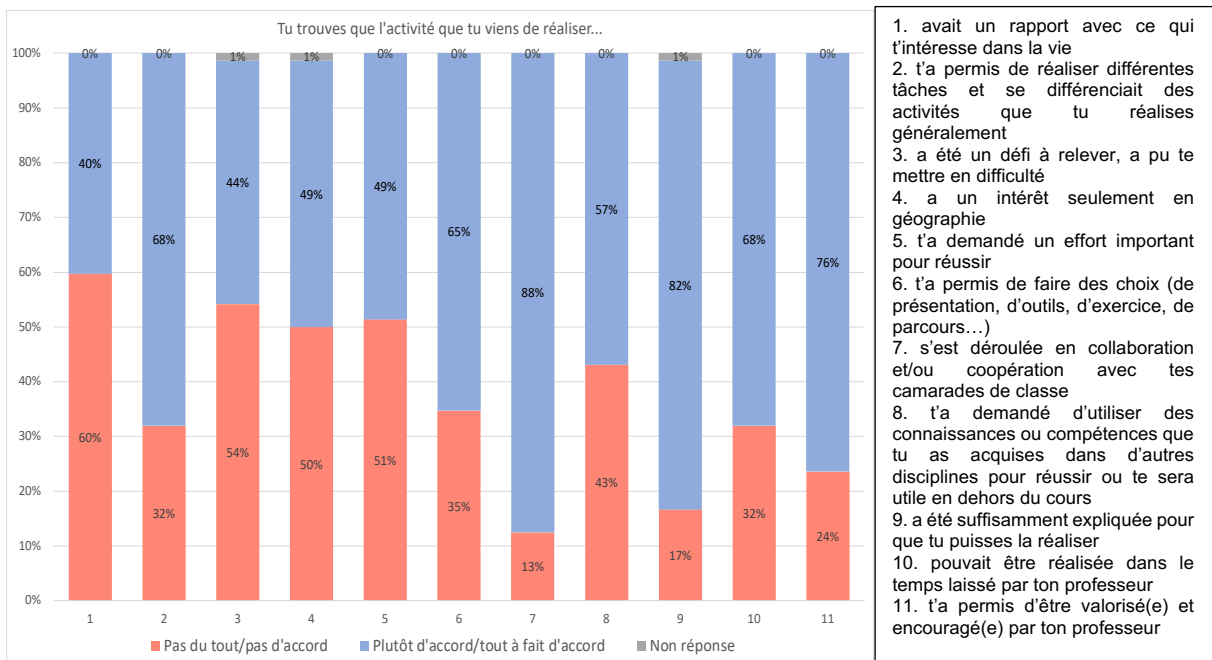
D'après les deux graphiques, les activités ordinaires proposées aux élèves ont été perçues par ces derniers comme ayant des consignes claires et permettant de se sentir valorisés et encouragés. Par exemple, 82% des interrogés ont répondu « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur l'explicitation des consignes dans le graphique 2 et 72% ont déclaré avoir été valorisé et/ou encouragé lors de la séance. Ces deux conditions sont cruciales pour susciter la motivation. En effet, des consignes claires permettent d'éviter la confusion et ainsi permettre aux élèves de se concentrer sur l'accomplissement des tâches. La reconnaissance et l'encouragement de la part de l'enseignant jouent un rôle clé dans le maintien de la motivation des élèves.

En conclusion, les activités proposées et pensées comme pratiques ordinaires lors de nos expérimentations ne respectent que peu les conditions énoncées par Rolland Viau. Les données recueillies et les graphiques qui en découlent mettent en évidence plusieurs lacunes dans les activités pédagogiques proposées, particulièrement en ce qui concerne le sens donné aux activités, le défi, l'authenticité, l'engagement cognitif et la responsabilisation des élèves.

1.2. La qualité motivationnelle de la démarche expérimentale

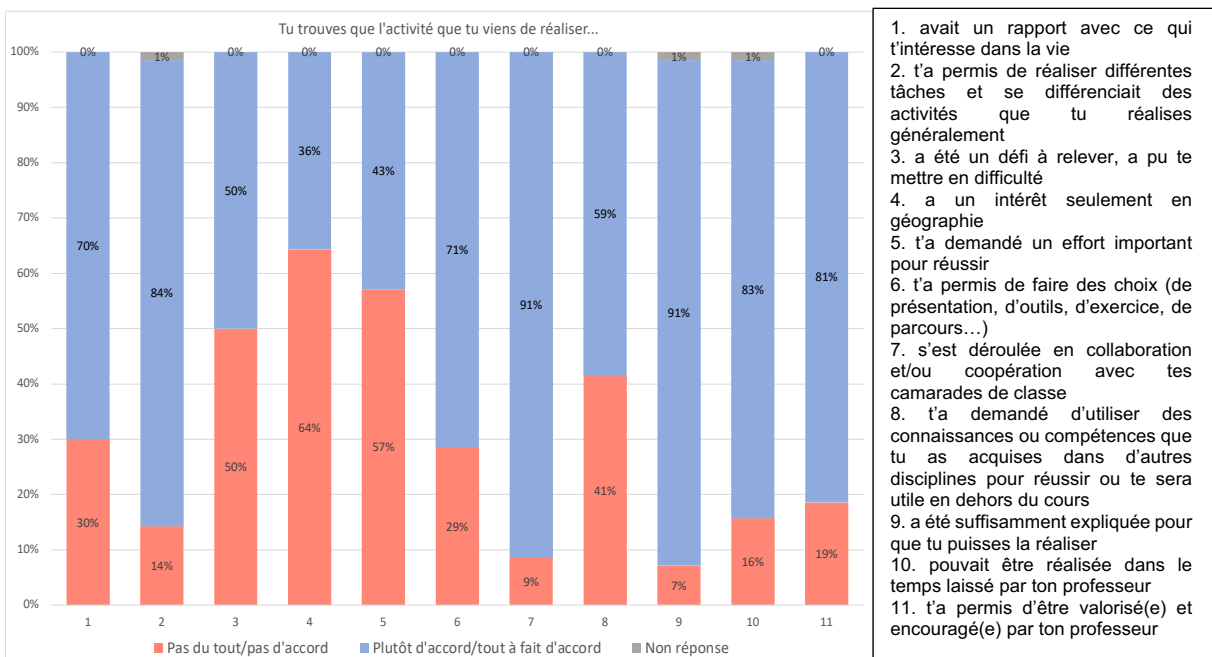
Tout comme pour les scénarii de pratiques pensées comme ordinaires, les élèves ont rempli un questionnaire à la suite des activités issues de la démarche de géographie expérimentale. Les élèves devaient cocher « pas du tout », « pas d'accord », « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » concernant l'activité sur la ville de demain (cf. Partie 3, II, 2.1) et sur les différentes pratiques spatiales au Népal (cf. Partie 3, II, 2.2).

Figure 19 : La qualité motivationnelle de l'activité sur la ville de demain (graphique 1)



1. avait un rapport avec ce qui t'intéresse dans la vie
2. t'a permis de réaliser différentes tâches et se différencie des activités que tu réalises généralement
3. a été un défi à relever, a pu te mettre en difficulté
4. a un intérêt seulement en géographie
5. t'a demandé un effort important pour réussir
6. t'a permis de faire des choix (de présentation, d'outils, d'exercice, de parcours...)
7. s'est déroulée en collaboration et/ou coopération avec tes camarades de classe
8. t'a demandé d'utiliser des connaissances ou compétences que tu as acquises dans d'autres disciplines pour réussir ou te sera utile en dehors du cours
9. a été suffisamment expliquée pour que tu puisses la réaliser
10. pouvait être réalisée dans le temps laissé par ton professeur
11. t'a permis d'être valorisé(e) et encouragé(e) par ton professeur

Figure 20 : La qualité motivationnelle de l'activité sur le Népal (graphique 2)



1. avait un rapport avec ce qui t'intéresse dans la vie
2. t'a permis de réaliser différentes tâches et se différencie des activités que tu réalises généralement
3. a été un défi à relever, a pu te mettre en difficulté
4. a un intérêt seulement en géographie
5. t'a demandé un effort important pour réussir
6. t'a permis de faire des choix (de présentation, d'outils, d'exercice, de parcours...)
7. s'est déroulée en collaboration et/ou coopération avec tes camarades de classe
8. t'a demandé d'utiliser des connaissances ou compétences que tu as acquises dans d'autres disciplines pour réussir ou te sera utile en dehors du cours
9. a été suffisamment expliquée pour que tu puisses la réaliser
10. pouvait être réalisée dans le temps laissé par ton professeur
11. t'a permis d'être valorisé(e) et encouragé(e) par ton professeur

Comme le précédent, le tableau bilan ci-dessous reprend les différentes conditions énoncées par Rolland Viau et la posture enseignante afin de mesurer la qualité motivationnelle des activités proposées mais cette fois-ci issues de la démarche de géographie expérientielle.

Tableau 3 : La qualité motivationnelle de la démarche de géographie expérientielle

Conditions	Respect de la condition	
	Graphique 1	Graphique 2
Être signifiante aux yeux de l'élève	Non	Oui
Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités	Oui	Oui
Représenter un défi	Non	Non
Être authentique	Non	Non
Exiger un engagement cognitif de l'élève	Non	Non
Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix	Oui	Oui
Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres	Oui	Oui
Avoir un caractère interdisciplinaire	Non	Non
Comporter des consignes claires	Oui	Oui
Se dérouler sur une période de temps suffisante	Oui	Oui
Permettre à l'élève d'être valorisé et encouragé	Oui	Oui

Tout d'abord, il convient de préciser que seul un des deux scénarii de géographie expérientielle a été perçu comme significatif. En effet, contrairement au scénario sur le Népal, celui sur la ville de demain n'a pas été en correspondance avec les champs d'intérêt, les projets personnels ou les préoccupations des apprenants. Seuls 47% des élèves ont trouvé que l'activité proposée était signifiante pour eux. Par contre, l'activité sur le Népal respecte cette condition car 70% des apprenants ont répondu « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Le fait que la tâche proposée doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités est une condition respectée lors des deux scénarii de géographie expérientielle. Cette validation permet de montrer que cette démarche offre une variété de tâches et est reliée à d'autres domaines de l'apprentissage, ce qui peut stimuler l'intérêt des élèves.

Concernant les paramètres de défi, d'authenticité et d'engagement cognitif, les deux scénarii proposés n'ont pas respecté ces trois conditions d'après les données recueillies. Bien que ces activités soient pensées comme innovantes, ces dernières ne mettent pas suffisamment les élèves face à la difficulté et face à un contexte réel. De plus, l'engagement intellectuel est encore à travailler dans la construction des scénarii afin de motiver davantage les apprenants. Le caractère interdisciplinaire n'a

également pas été respecté car seulement 66% (graphique 1) et 59% (graphique 2) de ces derniers ont répondu « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Au contraire, les quatre dernières conditions de Rolland Viau et la posture enseignante ont été respectées dans le scénario sur la ville de demain et dans celui sur le Népal. En effet, les activités de géographie expérientielle ont permis de responsabiliser les élèves en leur permettant de faire des choix, ce qui leur donne un sentiment d'autonomie et de contrôle sur leurs apprentissages et qui est important pour le versant intrinsèque de la motivation. Le caractère collaboratif a également été respecté lors des deux expérimentations puisque 82% (graphique 1) et 91% (graphique 2) des apprenants ont répondu de façon affirmative. Les consignes énoncées ont été perçues comme claires et la période de temps comme suffisante par les élèves ce qui a permis l'engagement dans la tâche. 73% (graphique 1) et 81% (graphique 2) des apprenants se sont sentis valorisés et encouragés lors des deux scénarii de démarche expérientielle.

Afin de conclure sur la qualité motivationnelle de ces activités pensées comme innovantes, il est possible de noter que ces scénarii ont davantage respecté les conditions de Rolland Viau que les pratiques ordinaires. En effet, il est possible de noter que sur les vingt-deux entrées du tableau, le respect des conditions est établi treize fois contre sept lors de pratiques ordinaires. Néanmoins, si la géographie expérientielle veut susciter de façon plus importante encore la motivation des apprenants, l'enseignant devra en amont encore travailler sur l'authenticité, la notion de défi, l'engagement cognitif face à la tâche et le caractère interdisciplinaire. Les sorties de terrain, proposées par la démarche expérientielle comme possible phase d'immersion, peuvent permettre une plus grande authenticité des activités de géographie expérientielle. En pratiquant une géographie active, les apprenants quittent la salle de cours, observent et confrontent leurs représentations au monde qui les entoure ce qui peut leur donner le sentiment de ne pas réaliser un travail qui aurait seulement de l'intérêt pour le professeur ou en géographie. Pour susciter de façon plus importante encore la motivation des apprenants, le caractère interdisciplinaire peut également être davantage pris en charge dans les scénarii de géographie expérientielle proposés lors des expérimentations.

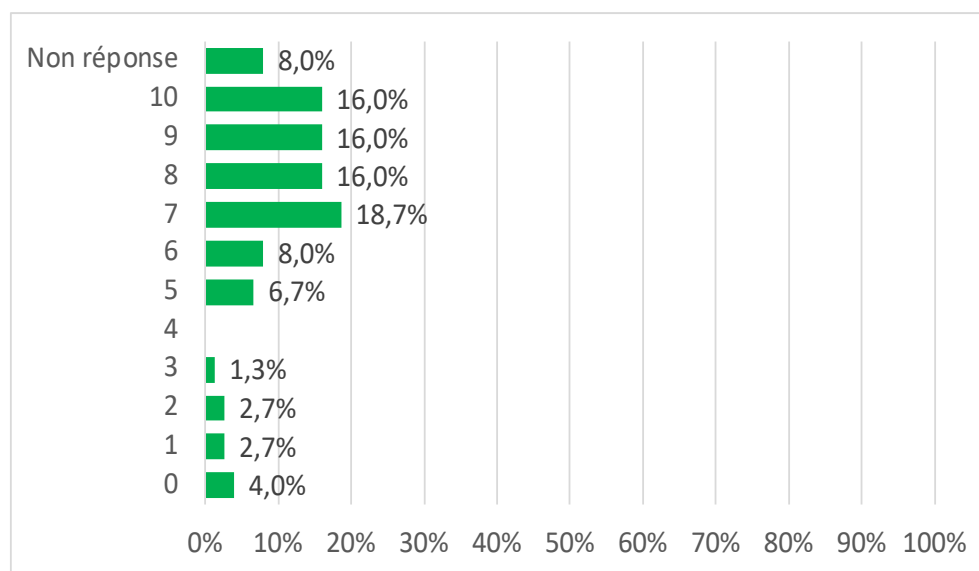
2. La géographie expérientielle, une pratique qui motive et engage davantage les élèves ?

2.1. Analyse et comparaison des degrés de motivation

À la fin des quatre scénarii didactiques et avant de remplir le questionnaire sur la qualité motivationnelle des activités proposées, les élèves devaient graduer leur degré de motivation face à la tâche qu'ils venaient de réaliser sur une échelle de 0, représentant une amotivation, à 10, signifiant une motivation totale.

L'analyse et la comparaison de ces quatre échelles de graduation nous permettra de déterminer si la démarche de géographie expérientielle proposée aux apprenants a suscité un niveau de motivation supérieur par rapport aux pratiques ordinaires. En graduant la motivation des élèves à travers ces échelles, il est possible de comparer directement l'impact des activités expérientielles avec celui des pratiques enseignantes majoritaires. Une différence notable des scores de motivation dans le contexte des activités expérientielles indiquerait que ces dernières sont davantage un levier pour susciter la motivation et l'engagement des élèves.

Figure 21 : Le degré de motivation des élèves face à l'activité de mise en perspective sur les métropoles dans le monde

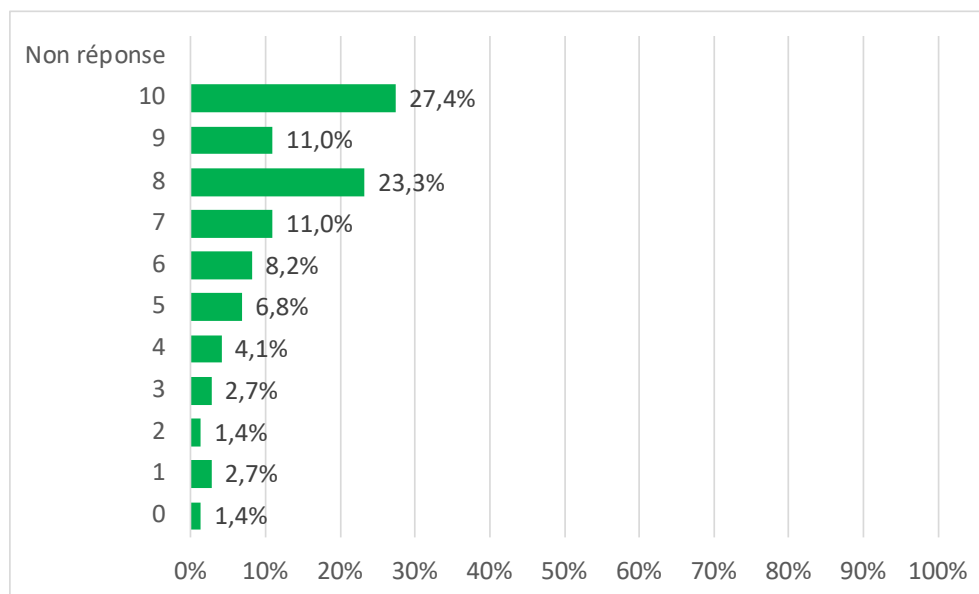


Le graphique ci-dessus représente le degré de motivation des élèves face à l'activité de mise en perspective sur les métropoles mondiales (cf. Partie 3, II, 1.1). À l'analyse de ces résultats, il est possible de noter que 66,7% des élèves ont indiqué un degré de motivation compris entre 7 et 10, 16%

entre 4 et 6 et 12,1% d'entre eux ont rapporté un degré de motivation entre 0 et 3. Il est également important de souligner que 8% d'entre eux ne se sont pas prononcés, ce qui est d'après notre hypothèse lié à un oubli.

Le deuxième graphique représente le degré de motivation des apprenants face à l'activité portant sur les modes d'habiter au Sahara (cf. Partie 3, II, 1.2).

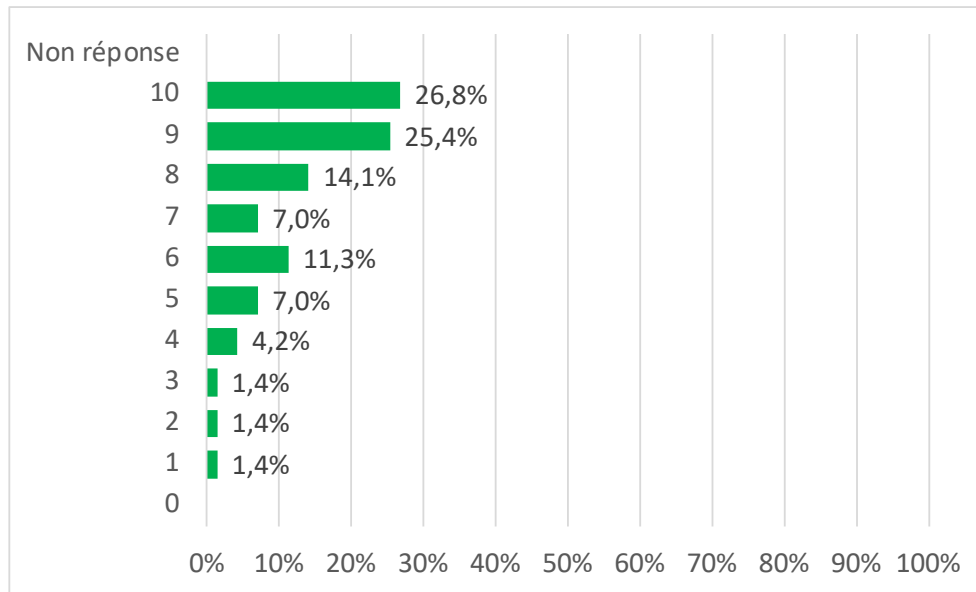
Figure 22 : Le degré de motivation des élèves face à l'activité sur les modes d'habiter dans le Sahara



L'analyse de ce graphique met en exergue que 72,7% des apprenants ont indiqué un degré de motivation situé entre 7 et 10, 19,1% entre 4 et 6 et 8,2% entre 0 et 3. Il est à noter que ce graphique ne présente pas de non-réponse, ce qui suggère que tous les élèves ont participé à l'évaluation de leur motivation.

Afin de comparer les pratiques ordinaires et la démarche de géographie expérientielle, l'échelle du degré de motivation a également été soumise aux apprenants à la suite des activités sur la ville de demain et sur les modes d'habiter au Népal. Le premier graphique ci-dessous met en évidence les données recueillies à la suite de la séquence sur la ville de demain (cf. Partie 3, II, 2.1).

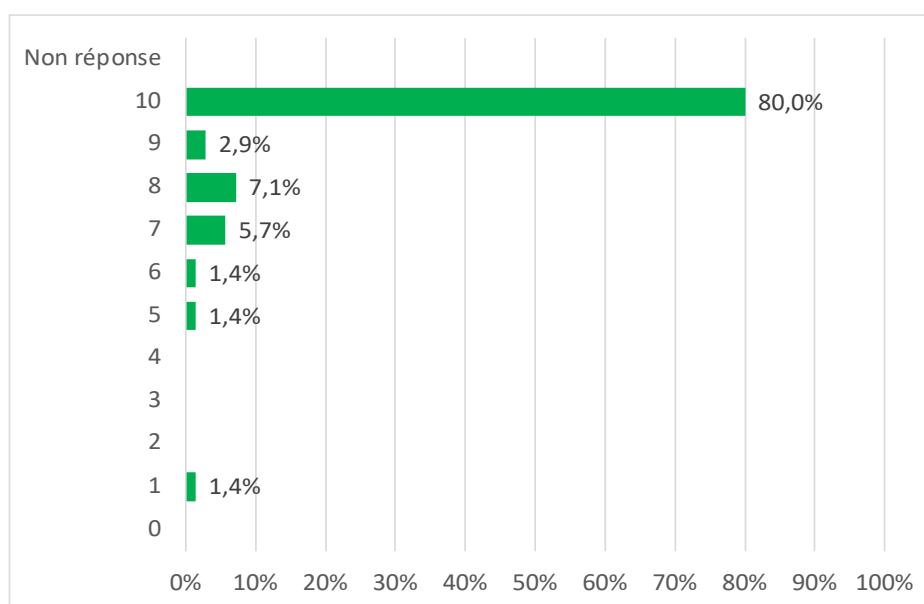
Figure 23 : Le degré de motivation des élèves face à la séquence sur la ville de demain



À la suite de ce scénario didactique, environ 73,3% des élèves ont indiqué un degré de motivation compris entre 7 et 10, 22,5% ont évalué leur motivation entre 4 et 6 sur 10, 4,2% d'entre eux ont rapporté un niveau de motivation entre 0 et 3 et tous les apprenants ont répondu car les non-réponses représentent 0%.

Le dernier graphique illustre les données recueillies à la suite de la séance sur le Népal (cf. Partie 3, II, 2.2). Sur celui-ci, nous remarquons que 95,7% des apprenants ont évalué leur degré de motivation entre 7 et 10, 2,8% entre 4 et 6 et 1,4 entre 0 et 3 et que ce graphique ne présente pas de non-réponses.

Figure 24 : Le degré de motivation des élèves face à l'activité sur les modes d'habiter au Népal



Afin d'analyser et de comparer les données recueillies, nous avons construit un tableau bilan reprenant les degrés de motivation indiqués par les élèves pour chaque scénario didactique proposé.

Tableau 4 : Les degrés de motivation des élèves face aux différents scénarii didactiques

Degré de motivation	Résultats en pourcentages			
	Scénarii de pratiques ordinaires		Scénarii de géographie expérientielle	
	Activité sur les métropoles	Activité sur le Sahara	Activité sur la ville de demain	Activité sur le Népal
Non réponse	8	0	0	0
0	4	1,4	0	0
1	2,7	2,7	1,4	1,4
2	2,7	1,4	1,4	0
3	1,3	2,7	1,4	0
4	0	4,1	4,2	0
5	6,7	6,8	7	1,4
6	8	8,2	11,3	1,4
7	18,7	11	7	5,7
8	16	23,3	14,1	7,1
9	16	11	25,4	2,9
10	16	27,4	26,8	80

À partir de l'analyse de ce tableau comparatif, il est possible de mentionner que les scénarii de géographie expérientielle ont suscité une motivation et un engagement significativement plus élevés chez les élèves par rapport aux pratiques ordinaires. Dans les deux scénarii de géographie expérientielle, les résultats indiquent une absence totale d'amotivation (degré 0) ainsi qu'un pourcentage beaucoup plus élevé de motivation importante. Les résultats sont particulièrement intéressants et parlants au niveau des degrés 9 et 10 de l'échelle. En effet, le scénario sur la ville de demain montre une motivation très élevée notablement supérieure aux pratiques ordinaires avec 25,4% des apprenants ayant indiqué un degré 9 et 26,8% un degré 10. Le scénario sur les modes d'habiter au Népal, qui débouchait sur un débat, se distingue quant à lui nettement car 80% des élèves ont évalué leur motivation à 10, ce qui est largement supérieur à tout autre scénario. Pour conclure sur le degré de motivation des activités proposées, les données recueillies lors des expérimentations vont dans le sens de nos hypothèses de départ selon lesquelles l'enseignant peut, par son attitude et les scénarii didactiques qu'il propose, influencer sur la motivation des élèves et que des types de scénarii didactiques favorisent et suscitent davantage la motivation des apprenants en géographie. En effet, la démarche expérientielle semble davantage être un levier de motivation que les pratiques ordinaires.

2.2. Observation et analyse de la mise en place de stratégies d'évitement lors des expérimentations

Afin d'évaluer la qualité motivationnelle des différentes expérimentations, nous avons également mis en place une grille d'observation comparée (cf. Partie 2, II, 3). Cette dernière permet de percevoir et d'analyser l'engagement des apprenants face aux quatre scénarii proposés. Nous avons concentré nos observations sur un certain profil d'élèves identifiés en amont, ceux que Catherine Blaya, professeur en Sciences de l'Éducation, nomme les « présents-invisibles²⁸ », c'est-à-dire ceux mettant en place des stratégies d'évitement. Ces stratégies incluent des comportements que l'apprenant adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment de son accomplissement.

Nos observations se sont centrées sur six élèves de sixième adoptant ce type de comportement. Au cours de nos visionnages, nous avons rempli des grilles individuelles (annexe 11) dont voici ci-dessous le tableau bilan.

²⁸ Blaya, C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 200 pages.

Tableau 5 : Tableau bilan des stratégies d'évitement mises en place par les élèves identifiés face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérientielle

Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
	VRAI	FAUX	VRAI	FAUX
Discute avec ses camarades	6	0	0	6
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	5	1	3	3
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	6	0	2	4
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	5	1	1	5
Consacre peu de temps à l'activité	5	1	1	5
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	2	4	0	6
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	2	4	1	5
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	5	1	4	2
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	4	2	0	6
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	5	1	0	6

Lors des scénarii pensés comme ordinaires, les élèves sont plus enclins à discuter avec leurs pairs (six élèves sur six) et à s'occuper en faisant autre chose (cinq élèves sur six). En revanche, dans les scénarii expérientiel, ces comportements distractifs sont moins adoptés voire absents car aucun des élèves observés ne les a mis en place. D'après les observations, les activités de géographie expérientielle réduisent les comportements d'évitement en maintenant l'attention des apprenants, ces derniers étant moins à la recherche de distractions extérieures. Les élèves semblent davantage concentrés sur la tâche à accomplir.

Sur le plan de l'implication et de la persévérance, il est également possible de noter d'importantes différences. Face à un scénario didactique ordinaire, l'ensemble des six élèves identifiés ne s'impliquent pas dans le travail de groupe alors que seulement deux élèves ne s'impliquent pas lors

des séances de géographie expérientielle. De plus, lorsqu'ils sont confrontés à une tâche pensée comme pratique ordinaire, cinq des six élèves ne persévèrent pas face à la difficulté de la tâche. En revanche, parmi les six élèves observés, seul un ne persévère pas tandis que cinq continuent de s'engager malgré les difficultés.

Une autre observation est possible à partir de ces résultats. Lors des séances de géographie expérientielle, les élèves identifiés consacrent davantage de temps à l'activité et celle-ci est réalisée dans son ensemble. En effet, lors des séances ordinaires, cinq élèves ont consacré peu de temps à la tâche proposée et deux d'entre eux n'ont pas réalisé la majorité de l'activité.

Sur le plan de l'authenticité et de la recherche d'aide, plusieurs observations sont possibles. Tout d'abord, lors des scénarii observés, les apprenants font peu semblant de travailler lorsque le professeur le regarde : deux élèves sur six lors du scénario ordinaire et un sur six lors de la démarche expérientielle. De plus, les élèves demandent peu d'aide lors des expérimentations. En effet, lors des observations des séances ordinaires, seul un d'entre eux demande de l'aide et ils ne sont que deux à le faire lors des scénarii de géographie expérientielle.

La concentration et la posture corporelle sont également des indicateurs d'engagement dans la tâche. Lors des observations de séances ordinaires, nous avons identifié quatre des six élèves comme mettant en place la stratégie de regarder ailleurs pour voir ce qu'il se passe. A contrario, aucun des six élèves n'a adopté ce comportement lors des expérimentations de géographie expérientielle. De plus, l'analyse des postures corporelles a permis d'identifier cinq élèves ayant une posture traduisant de l'évitement lors des scénarii ordinaires contre aucun lors de la démarche de géographie expérientielle.

L'analyse de ces résultats confirme notre hypothèse selon laquelle des types de scénarii didactiques favorisent et suscitent davantage la motivation des élèves et leur engagement. En effet, les données recueillies lors des observations de séances, montrent que les apprenants adoptent moins de stratégies d'évitement lorsqu'ils sont confrontés à un scénario de géographie expérientielle.

2.3. Manifestations de la motivation lors des expérimentations : analyse et interprétation

La grille d'observation comparée sur les manifestations de la motivation (cf. Partie 2, II, 3) a été construite à partir des recherches de Rolland Viau et des déterminants que le chercheur a identifiés : la perception par l'élève de la valeur d'une activité, la perception par l'élève de sa propre compétence et la perception de l'élève de la contrôlabilité d'une activité (cf. Partie 1, I, 1.2).

Pour rendre compte des manifestations de la motivation aux différentes expériences, nous avons centré nos observations sur quinze élèves de sixième ayant des profils différents. Au cours des

observations, des grilles individuelles (annexe 12) ont été complétées et nous avons réalisé un tableau bilan afin d'analyser au mieux ces données.

Tableau 6 : Tableau bilan des manifestations de la motivation face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérimentielle

Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX	VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	4	11	14	1
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	15	0	15
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	9	6	12	3
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	6	9	14	1
	L'élève travaille de façon autonome	6	9	13	2
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	9	6	13	1
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	7	8	15	0
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	4	11	15	0
	L'élève prend en compte le temps imparti	9	6	15	0

À partir de l'analyse des données de ce tableau, plusieurs déductions sont possibles. Tout d'abord, concernant le premier déterminant sur la perception par l'apprenant de la valeur de l'activité, nous pouvons observer que les élèves manifestent davantage de motivation lors des scénarii de géographie expérimentielle. En effet, sur l'appréciation de l'activité, quatorze élèves sur les quinze semblent apprécier la démarche expérimentielle alors qu'ils ne sont que quatre parmi l'échantillon à l'être lors des scénarii ordinaires. La différence est marquante puisque l'activité de géographie expérimentielle est appréciée par 93% des apprenants observés alors que l'activité ordinaire ne l'est que par 27% de ces derniers. Concernant la difficulté à s'arrêter après le temps imparti, autre manifestation de la motivation, il est également possible d'affirmer d'après nos observations que les élèves ont

davantage de mal à s'arrêter lors des activités de géographie expérientielle que lors des activités ordinaires. Douze élèves sur les quinze (80%) poursuivent l'activité pensée comme motivante alors qu'ils ne sont que neuf sur les quinze à adopter ce comportement lors d'un scénario ordinaire. Néanmoins, nous devons mentionner que lors des différentes expérimentations, aucun des élèves observés ne pose de questions dépassant l'activité. Ce constat peut indiquer que les activités ne suscitent pas suffisamment de curiosité et ne provoquent pas de questionnement supplémentaire.

Le deuxième déterminant se rapporte à la perception que l'élève a de sa propre compétence. Concernant cet aspect, les observations laissent entrevoir davantage de manifestations de la motivation lors des scénarii de géographie expérientielle. Premièrement, une majorité des élèves observés persévère dans la tâche proposée lors de la démarche expérientielle. En effet, quatorze des quinze apprenants (93%) persévèrent lors d'une activité de géographie expérientielle contre six (40%) lors d'un scénario ordinaire. De plus, nous avons observé que les élèves travaillent de façon plus autonome lors des activités de géographie expérientielle. Si six apprenants sur les quinze sont autonomes (40%) lors d'un scénario ordinaire, ils sont treize (87%) à l'être lors de ces dernières. Enfin, la détermination à relever le défi est plus importante lors de la démarche expérientielle. Treize élèves sur les quinze (87%) observés semblent vouloir relever le défi et ne pas abandonner lors de celle-ci contre neuf (60%) lors d'une pratique pensée comme ordinaire.

Le dernier déterminant défini par Rolland Viau est celui de la perception par les élèves de la contrôlabilité d'une activité. La première manifestation concerne la rapidité avec laquelle l'apprenant va, ou non, se lancer dans la tâche proposée. D'après nos observations, les quinze élèves (100%) s'engagent dans l'activité de géographie expérientielle dès le début du temps imparti alors qu'ils ne sont que sept (47%) à le faire lors d'un scénario ordinaire. Un des autres critères est le fait d'observer que l'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche. D'après nos observations, l'attention des apprenants est plus soutenue lors des activités de géographie expérientielle. Lors de ces dernières, tous les élèves observés (100%) restent attentifs jusqu'à la fin du temps imparti alors qu'ils ne sont que quatre sur les quinze (27%) à ne pas être distraits lors des scénarii ordinaires. Pour terminer, il est également intéressant de voir si les apprenants prennent en compte le temps imparti pour évaluer leur motivation et leur engagement dans la tâche. D'après les observations, les quinze élèves (100%) prennent en considération la temporalité lors de la démarche expérientielle contre neuf (60%) lors des pratiques ordinaires.

L'analyse de ces données recueillies au cours des différentes expérimentations vient corroborer nos hypothèses. En effet, les observations permettent de démontrer que les élèves manifestent une motivation accrue lorsqu'ils sont confrontés à des scénarii de géographie expérientielle. Ces derniers, en proposant des approches immersives et interactives, semblent captiver davantage l'intérêt des apprenants et les inciter à s'investir plus activement dans leurs activités

d'apprentissage. Les manifestations de motivation observées, tels que l'enthousiasme, la persévérance et l'implication personnelle, sont ainsi plus fréquentes et prononcées dans ce type de scénarii didactiques.

À partir des différentes observations des manifestations de la motivation, des tendances peuvent être identifiées et une typologie peut être pensée. Afin de présenter cette dernière, nous avons construit le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Identification de différents profils d'élèves à partir des manifestations de la motivation face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérientielle

Identification de différents profils	Grille d'observation (annexe 12)
Les élèves manifestant une grande motivation lors d'un scénario ordinaire et lors d'un scénario de géographie expérientielle (4 élèves sur 15)	B 6 ^{ème} 2
	E 6 ^{ème} 2
	L 6 ^{ème} 1
	AL 6 ^{ème} 2
Les élèves manifestant une motivation faible ou moyenne lors d'un scénario ordinaire et lors d'un scénario de géographie expérientielle (2 élèves sur 15)	N 6 ^{ème} 3
	K 6 ^{ème} 2
Les élèves manifestant davantage de motivation lors des scénarii de géographie expérientielle (9 élèves sur 15)	MA 6 ^{ème} 1
	J 6 ^{ème} 2
	JE 6 ^{ème} 3
	NI 6 ^{ème} 1
	JO 6 ^{ème} 1
	NA 6 ^{ème} 3
	NI 6 ^{ème} 3
	A 6 ^{ème} 3
LA 6 ^{ème} 1	

La première tendance observée en comparant les manifestations de la motivation (annexe 12) lors des scénarii ordinaires et de géographie expérientielle, a été adoptée par quatre élèves sur les quinze. Ces derniers ont affiché une grande motivation lors des activités ordinaires et lors de la démarche expérientielle. Le second profil identifié concernent deux apprenants qui ont fait preuve d'amotivation ou de motivation faible lors des différentes expérimentations. Chez ces derniers, la démarche expérientielle n'a eu que peu d'effet sur leur motivation et leur engagement. Enfin, le dernier profil mis en exergue a été repéré chez neuf des quinze élèves observés. Lors des différentes

expérimentations, plus de la moitié des apprenants a adopté un « *état dynamique*²⁹ » lors des activités de géographie expérientielle. Cette tendance nous permet de penser que des types de scenarii didactiques, ici ceux de la démarche expérientielle, favorisent davantage la motivation des apprenants et que l'enseignant peut, par les pratiques qu'il propose, influencer sur leur engagement face à une tâche.

²⁹ Viau, R (1994), *Op. cit.*, page 7.

CONCLUSION

Ce travail a eu pour objectif de mettre en évidence les enjeux de la motivation dans le cadre des cours de géographie. Partant d'un constat personnel, j'ai souhaité comprendre pourquoi des élèves manifestaient de la motivation face à une activité alors que d'autres faisaient preuve d'amotivation et mettaient en place des stratégies d'évitement. Désirant que les élèves soient pleinement engagés dans une tâche, je me suis demandé si la posture de l'enseignant et les pratiques professionnelles de celui-ci pouvaient influencer sur la motivation des apprenants.

La première partie de ce travail a permis de décrire les enjeux épistémologiques et didactiques du concept de motivation au travers des lectures et des recherches que nous avons faites. D'après ces dernières, la dynamique motivationnelle des élèves est liée – entre autres – à des facteurs relatifs à la classe sur lesquels l'enseignant peut agir. Nous avons donc mis en place un protocole de recherche afin de mettre en exergue des leviers et des conditions qui permettraient d'influer sur la motivation des élèves en géographie.

En comparant la démarche de géographie expérientielle aux pratiques ordinaires, la seconde partie de travail a cherché à questionner ce type de scénario didactique en tant que levier de motivation. Pour mesurer la motivation des apprenants, plusieurs outils ont été construits. La troisième partie de cette recherche a tout d'abord présenté les différentes expérimentations que nous avons menées afin de comparer la motivation et l'engagement des apprenants dans le cadre de deux types de scénarii didactiques, l'un caractérisé par des pratiques ordinaires et l'autre par une démarche de géographie expérientielle. L'analyse et l'interprétation des données recueillies nous ont ensuite permis d'énoncer des éléments pour tenter de répondre à nos questions de recherche.

À travers nos expérimentations et les différents scénarii didactiques mis en place, il nous semble tout d'abord possible de dire que l'enseignant peut, par son attitude et les activités qu'il propose, influencer sur la motivation des apprenants en géographie (hypothèse 1). De plus, l'analyse et l'interprétation du corpus ont démontré que des types de scénarii didactiques, ici des activités construites à partir de la démarche de géographie expérientielle, favorisent et suscitent davantage la motivation des apprenants en géographie que des pratiques ordinaires (hypothèses 2). En effet, en confrontant les données recueillies lors des différents scénarii, nous avons mis en exergue le fait que cette dernière a été un levier de motivation et d'engagement chez les élèves.

En tant que pratique innovante et favorisant la motivation et l'engagement des apprenants, la démarche expérientielle gagnerait à être davantage mise en place dans les cours de géographie. En effet, cette approche qui se base sur le modèle des 4i permet de dépasser les pratiques ordinaires et

majoritaires de « *description – nomination – localisation* » (Audigier, 1999) et implique davantage les apprenants dans la tâche proposée. Les phases d'immersion et d'interaction permettent aux élèves de mobiliser et d'échanger sur les pratiques spatiales des acteurs géographiques. L'institutionnalisation et l'implémentation mènent ensuite les élèves à passer d'une « *géographie spontanée* » à une « *géographie raisonnée* » (Gaujal, 2006) à partir de l'espace qu'ils ont expérimenté.

Il va de soi que la motivation est une dynamique complexe liée à de nombreux facteurs que la démarche de géographie expérientielle ne saurait, à elle seule, susciter. Par ailleurs, lors de nos expérimentations, nous avons relevé quelques pistes de travail à explorer et à approfondir pour que les activités expérientielles soient encore plus engageantes. La géographie expérientielle demeure une démarche précieuse mais ne suffit pas à elle seule à susciter la motivation et l'engagement des élèves tout au long des cours de géographie. Néanmoins, elle peut se présenter comme un levier pour favoriser un « *état dynamique* » (Viau, 1994) chez les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale* (2e éd.). De Boeck.

André, J. (2005). *Éduquer à la motivation : Cette force qui fait réussir*. L'Harmattan.

André, B. (1998). *Motiver pour enseigner : Analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette Éducation.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* [Thèse de doctorat, Université Paris 7].

Audigier, F., Crémieux, C., & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde : Étude descriptive et comparative*. Institut National de Recherche Pédagogique, ENS Éditions.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, (25), 9-21.

Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 395-412. <https://doi.org/10.7202/022846ar>

Artigues, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Barquero, B., & Bosch, M. (2015). Didactic Engineering as a Research Methodology: From Fundamental Situations to Study and Research Paths. In *Task Design in Mathematics Education* (pp. 249-272).

Bourgeois, É. (2004). Préface. In L. Albarello, *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale* (pp. 5-8). De Boeck.

Cailly, L. (2004). *Pratiques spatiales identités sociales et processus d'individualisation : Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours* [Thèse de doctorat, Université François Rabelais-Tours].

Chouinard, R., Plouffe, C., & Archambault, J. (2006). Soutien à la motivation scolaire. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école : Évaluation, prévention et intervention* (pp. 261-279). Gaëtan Morin Éditeur.

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : Le monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes.

Colin, P., Heitz, C., Gaujal, S., Giry, F., Leininger-Frézal, C., & Leroux, X. (2019). Raisonner raisonnements en géographie scolaire. *Géocarrefour*, 93(4).

Colin, P., Gaujal, S., Heitz, C., & Leininger-Frezal, C. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, (41), 105-125.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors-série 3, 28-42.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press.

Delannoy, C. (1997). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Hachette CNDP.

Deyrich, M.-C. (2005). Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(2), 74-85.

Douady, R. (1993). *L'ingénierie didactique : Un moyen pour l'enseignant d'organiser les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage*. IREM.

Doussot, S. (2022). La question de la preuve dans les recherches didactiques : Comparer les approches prouver par comparaison. *Éducation et didactique*, 16, 147-151.

Fontanabona, J. (Dir.). (2001). *Cartes et modèles graphiques : Analyses de pratiques en classe de géographie*. INRP.

Fontanabona, J., Journot, M., & Thémines, J.-F. (2002). Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes. *L'information géographique*, 66(2), 167-185.

Fontanabona, J., & Thémines, J.-F. (Dir.). (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : Analyses didactiques*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Fournier, M. (Dir.). (2016). *Éduquer et former : Connaissances et débats en éducation et en formation*. Éditions Sciences Humaines.

Galand, B., & Bourgeois, É. (2006). Une approche sociale-cognitive de la motivation à apprendre. In B. Galand (Ed.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 19-26). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0019>

Gaujal, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique*. [Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <https://www.theses.fr/2016USPCC255>

Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.

Glaudel, A. (2018). Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : Une étude de cas au cycle 3. *L'Information géographique*, 82, 144-166.

Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.

Guyon, R., & Vitale, P. (2024). Penser les savoirs pour panser l'école ? *Diversité*, 204.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application. *Journal of Geography in Higher Education*, 99(5), 185-195.

Houssaye, J. (Dir.). (1993). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Compétence et autodétermination. In A. Lieury & F. Fenouillet (Dirs.), *Motivation et réussite scolaire* (pp. 95-118). Dunod.

Lacroix, M.-E., & Potvin, P. (2009). La motivation scolaire. *RIRE*. <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : Style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182, 71-92.

Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, (41). <http://journals.openedition.org/ree/579>

Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thèse de doctorat, Université de Caen].

Meirieu, P. (2015, mai 15). L'ennui à l'école : Un véritable tabou ? *Le Café pédagogique*.

Meirieu, P. (2015, mars). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines*, (268), 40.

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.

Mével, Y., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*. Publibook.

Minder, M. (2007). Les stratégies de motivation. In M. Minder, *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation – Le cognitivisme opérant* (pp. 107-164). De Boeck Supérieur.

Morissette, D., & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes*. De Boeck.

Mousseau, M.-J., & Pouette, G. (1999). Histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In J. Colomb (Ed.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques* (pp. 159-189). INRP.

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses Universitaires de Rennes.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer US.

Sarrazin, P., Escriva-Boulley, G., & Tessier, D. (2018). L'engagement des élèves en EPS : La motivation autodéterminée. In *L'engagement de l'élève en EPS : D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp. 67-75). Éditions EP&S.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 147, 147-177.

Senécal, I., & Blondel, C. (2018). La motivation en milieu scolaire. *Collège Sainte Anne*. http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf

Simard, D. (Dir.). (2010). La culture professionnelle des enseignants : Entre savoirs, recherches et pratiques. *Recherches en éducation*, Hors-série 2, octobre.

Thémines, J.-F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique*, 68, 244-258.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* [Thèse de doctorat, Université Paris 7].

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier (Ed.), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions* (pp. 117-146). De Boeck Supérieur.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45-47.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5e éd.). De Boeck.

Viau, R. (2002). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. <https://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26. <https://doi.org/10.2307/1585865>

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 3(5). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/?action=genpdf&id=18861>

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : Les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5-8.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation : Understanding the dynamics of motivation in the workplace*. John Wiley & Sons.

Zakharthouk, J.-M., & Meirieu, P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. CRDP de Picardie.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation de la motivation d’après les travaux de Vroom (1964).....	12
Figure 2 : Le modèle de motivation en contexte scolaire.....	15
Figure 3 : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l’autodétermination (Deci et Ryan)	16
Figure 4 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l’élève (Viau).....	21
Figure 5 : Modèle du style motivationnel distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » et les besoins qu’elles satisfont	23
Figure 6 : Modèle de l’engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012).....	31
Figure 7 : Classification des stratégies d’apprentissage	33
Figure 8 : L’heure de cours : une succession de boucles didactiques.....	38
Figure 9 : Les conceptions qui favorisent une posture innovante chez l’enseignant (D’après Fontanabona et Thémines, 2005).....	40
Figure 10 : Les quatre phases de l’apprentissage selon David Kolb	45
Figure 11 : La démarche des 4i (Leininger-Frézal)	46
Figure 12 : Schéma des quatre phases de l’ingénierie didactique mise en place dans ma recherche d’après Michèle Artigue (1988)	49
Figure 13 : La qualité motivationnelle des activités de géographie d’après des élèves en classe de 5 ^{ème} , 4 ^{ème} et 3 ^{ème}	52
Figure 14 : Localisation du collège Henri IV	58
Figure 15 : Indice de position sociale du collège Henri IV à Meaux (77)	59
Figure 16 : Page d’accueil de la StoryMap pour Habiter la ville de demain	66
Figure 17 : La qualité motivationnelle de l’activité de mise en perspective sur les métropoles dans le monde (graphique 1)	78
Figure 18 : La qualité motivationnelle de l’activité sur les modes d’habiter dans le Sahara (graphique 2)	78
Figure 19 : La qualité motivationnelle de l’activité sur la ville de demain (graphique 1)	81
Figure 20 : La qualité motivationnelle de l’activité sur le Népal (graphique 2)	81
Figure 21 : Le degré de motivation des élèves face à l’activité de mise en perspective sur les métropoles dans le monde	84
Figure 22 : Le degré de motivation des élèves face à l’activité sur les modes d’habiter dans le Sahara	85
Figure 23 : Le degré de motivation des élèves face à la séquence sur la ville de demain	86
Figure 24 : Le degré de motivation des élèves face à l’activité sur les modes d’habiter au Népal	87

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Des pratiques enseignantes innovantes et une « dynamique motivationnelle » chez les élèves.....	41
Tableau 2 : La qualité motivationnelle des pratiques ordinaires.....	79
Tableau 3 : La qualité motivationnelle de la démarche de géographie expérientielle.....	82
Tableau 4 : Les degrés de motivation des élèves face aux différents scenarii didactiques.....	87
Tableau 5 : Tableau bilan des stratégies d'évitement mises en place par les élèves identifiés face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérientielle	89
Tableau 6 : Tableau bilan des manifestations de la motivation face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérientielle	91
Tableau 7 : Identification de différents profils d'élèves à partir des manifestations de la motivation face à un scénario didactique ordinaire et face à la démarche de géographie expérientielle.....	93

TABLE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Questionnaire évaluant la qualité motivationnelle des activités de géographie.....	51
Encadré 2 : Échelle et questionnaire évaluant la qualité motivationnelle de l'activité proposée.....	53
Encadré 3 : Grille d'observation comparée sur les manifestations de la motivation	54
Encadré 4 : Grille d'observation comparée sur les stratégies d'évitement	56
Encadré 5 : Activité de mise en perspective distribuée aux élèves	61
Encadré 6 : Activité distribuée aux élèves sur Habiter le Sahara.....	64
Encadré 7 : Documents distribués aux élèves pour la phase d'immersion	67
Encadré 8 : Document distribué aux élèves pour la phase d'interaction	70
Encadré 9 : Document distribué aux élèves pour qu'ils formulent des scénarii possibles d'évolution de la métropole parisienne	71
Encadré 10 : Document distribué aux élèves pour la phase d'implémentation	72
Encadré 11 : Activité distribuée au groupe 1 (les groupes 2, 3 et 4 en annexe 8).....	74
Encadré 12 : Document distribué aux élèves à la suite de la phase d'interaction	76

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Étude de cas en groupe sur les métropoles de New York et Lagos précédant la mise en perspective (inspirée du travail de Julia Bray).....	107
Annexe 2 : Dossier documentaire proposé aux élèves pour l'étude de cas sur le Sahara.....	131
Annexe 3 : Cartes heuristiques après la phase d'institutionnalisation.....	134
Annexe 4 : Différents scénarii sur la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 proposés par les élèves.	137
Annexe 5 : Dossier documentaire proposé aux élèves pour formuler des propositions pour penser la ville de demain.	140
Annexe 6 : Propositions des élèves pour penser la ville de demain.....	143
Annexe 7 : Dossier documentaire proposé aux élèves pour l'activité sur le Népal.....	146
Annexe 8 : Activité distribuée aux groupes 2, 3 et 4 sur les pratiques spatiales au Népal.....	155
Annexe 9 : Cahiers d'élèves à la suite de la phase d'immersion.	161
Annexe 10 : Retour sur le débat pendant la phase d'interaction.....	165
Annexe 11 : Grilles d'observations comparées sur les stratégies d'évitement	168
Annexe 12 : Grilles d'observations comparées sur les manifestations de la motivation	174

ANNEXES

Annexe 1 : Étude de cas en groupe sur les métropoles de New York et Lagos précédant la mise en perspective (inspirée du travail de Julia Bray³⁰)

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					

Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.

GRUPE 1 : L'HABITAT ET LES HABITANTS À NEW YORK



Bonjour, je m'appelle Andrew, j'ai 30 ans et je vis à New York !
Allons découvrir les documents pour expliquer comment vivent les habitants dans cette métropole.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

- Doc 1, photographies A, B et C. Observez les différentes photographies prises dans la métropole new-yorkaise et dites dans quel quartier ces photographies ont été prises :
 Photo A :
 Photo B :
 Photo C :
- Doc 1, photographies A, B et C, décrivez à quoi ressemblent les logements dans les différents quartiers :
 Photo A :

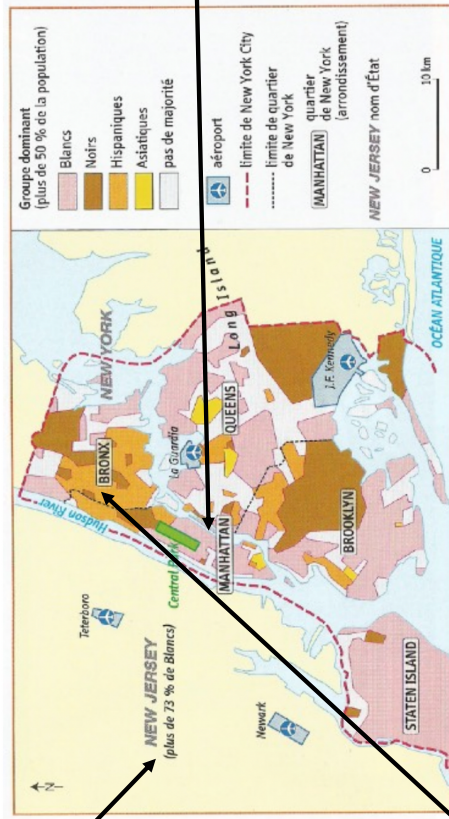
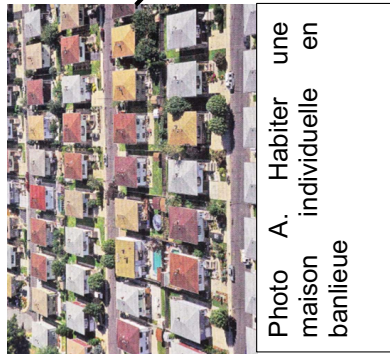
 Photo B :

 Photo C :

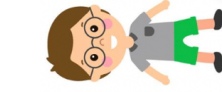
³⁰ <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article2342>

DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 1 : L'HABITAT ET LES HABITANTS À NEW YORK

Doc 1. Carte et photographies des différents quartiers de New York (source : manuel Hatier)



Voici Andrew sur son balcon. Dans un mois, il déménage dans une maison du New Jersey.



Doc 2. Les inégalités entre trois quartiers de New York (source : US Sensus 2015)

	Manhattan (ville de New York)	Bronx (ville de New York)	New Jersey (banlieue de New York)
Revenu moyen par ménage (personne seule ou famille)	69 659 dollars	34 388 dollars	71 629 dollars
Part de la population vivant sous le seuil de pauvreté *	17,7 %	29,8 %	10,4 %

* Seuil de pauvreté aux États-Unis : Vivre avec moins de 71 dollars par jour pour une famille avec 2 adultes et 2 enfants. Il faut tenir compte du coût très élevé de la vie aux États-Unis.

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					



*Mission : Chères équipes de géographes,
Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos.
Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes.
Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.*

GRUPE 2 : L'HABITAT ET LES HABITANTS À LAGOS



Bonjour, je m'appelle Malia, j'ai 12 ans et je vis à Lagos !
Allons découvrir les documents pour expliquer comment vivent les habitants dans cette métropole.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Doc 1, photographies A et B. Observez les différentes photographies prises dans la métropole de Lagos et dites dans quel quartier ces photographies ont été prises :

Photo A :

Photo B :

2. Doc 1, photographies A et B, décrivez à quoi ressemblent les logements dans les différents quartiers :

Photo A :

.....

.....

Photo B :

.....

.....

**DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 2 : L'HABITAT ET LES HABITANTS À LAGOS**



Malita est née à Makoko, elle vit maintenant sur l'île de Victoria.



Photo B. Habiter un quartier riche sur l'île Victoria.

Doc 1 : Carte de Lagos (manuel Hatier)

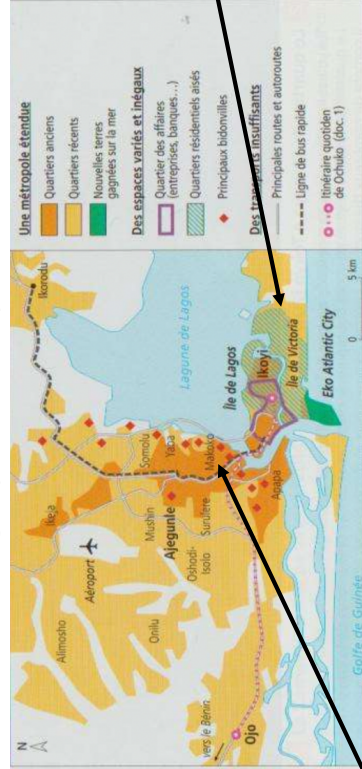


Photo A. Habiter le bidonville de Makoko (manuel Hatier).

Doc 2. Une ville en forte croissance marquée par les inégalités de richesse

A- Lagos, qui représente plus de 50 % de la richesse du pays, ne cesse de grossir. On estime que près de 6000 personnes (originaires des campagnes pauvres ou d'autres pays d'Afrique) viennent chaque jour s'y établir dans l'espoir d'une vie meilleure. La croissance de sa population est une des plus élevée du monde. (...) Lagos suffoque par son manque de terres.

B- Les Lagosiens (habitants de Lagos) s'adaptent pour essayer de résoudre les faiblesses d'un État souvent absent (...). En raison du manque de terrains pour construire des logements, les plus riches, sur l'île de Victoria, construisent des digues, assèchent les zones humides ou font apporter du sable dans l'océan pour construire le « Dubaï de l'Afrique ». Les plus pauvres, dans le quartier de Makoko, se construisent des petits terrains de terre sur la lagune (étendue d'eau de mer situé avant l'Océan) avec des tonnes de déchets mélangés à du sable.

D'après V. Forson, « Lagos, une métropole africaine cinquantenaire », Le Point, 3 juin 2017

Nom :


Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLIS
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					

 *Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.*

GRUPE 3 : LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET LE TRAVAIL À NEW YORK



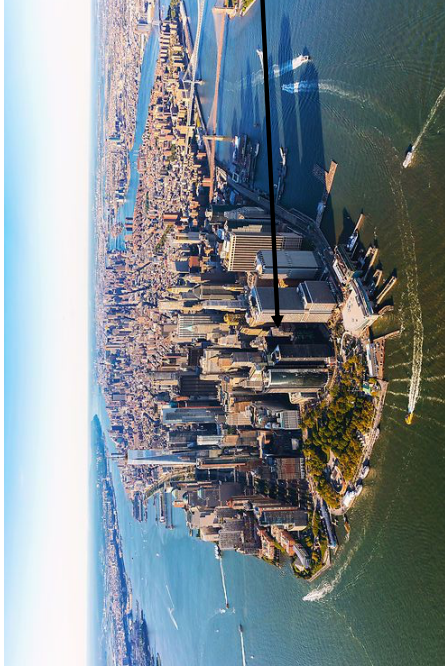
Bonjour, je m'appelle Andrew, j'ai 30 ans et je vis à New York !
Allons découvrir les documents pour expliquer les activités économiques et le travail dans la ville de New York.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Docs 1 et 3. Comment appelle-t-on les bâtiments qui composent le quartier des affaires ?
2. Docs 1 et 3. Comment s'appelle le quartier des affaires aux Etats-Unis ?
3. Docs 2 et 3. Quelles activités sont pratiquées à l'intérieur de ces bâtiments ?
4. Doc 4. Dans quel domaine travaille Sam Polk ?

DOSSIER DOCUMENTAIRE GROUPE 3 : LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET LE TRAVAIL DES HABITANTS À NEW YORK

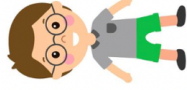
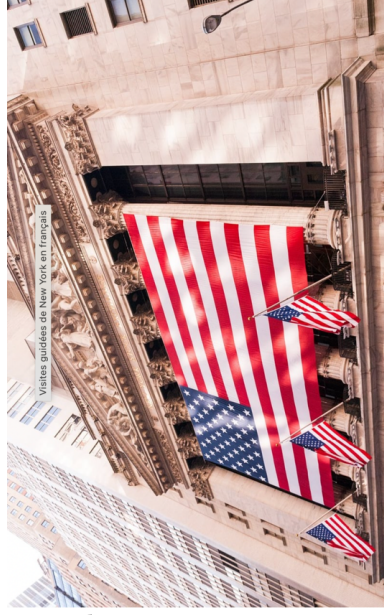
Doc 1 : Le quartier des affaires de Manhattan



Doc 2 : Wall Street, le cœur de la finance mondiale

(source : <https://www.cnewyork.net/guide/les-lieux-et-monuments/wall-street/>)

Wall Street est plus qu'une rue. C'est le centre de la finance mondiale, Wall Street abrite la bourse de New York et, tout autour, les sièges des principales banques américaines.



Doc 3 : Une description de la ville nord-américaine par un géographe

« La ville américaine est caractérisée par son paysage de gratte-ciel au centre de l'espace urbain. Symboles de la ville américaine, ils abritent banques, sièges sociaux d'entreprises et hôtels. Leur concentration permet de définir un Central Business District (quartier des affaires). »

Yves Boquet, Les Etats-Unis, 2003

Doc 4 : Sam Polk, un travailleur dans la finance à Wall Street raconte

« Mon premier chef à Wall Street se vantait de n'avoir pas pris de vacances en cinq ans. En tant que nouvelle recrue, on avait théoriquement deux semaines de vacances, mais personne ne les prenait. Personnellement je travaillais douze heures par jour et passais la majorité de mon week-end à lire et à étudier. La raison? On était tellement fasciné par le succès de nos patrons qui étaient riches et qui bénéficiaient d'un vrai prestige qu'on était prêt à tout pour y arriver. »

Source : <https://www.letemps.ch/monde/vie-haute-pression-jeunes-loups-wall-street>

Voici Andrew devant son bureau à la Bourse de New York.

Bourse : édifice public où se réunissent, pour traiter de leurs affaires, les personnes qui se consacrent au commerce ou à la finance.

Siège social d'une entreprise : C'est un gratte-ciel qui rassemble de nombreux bureaux avec le patron d'une grande entreprise. C'est à partir de ce lieu que l'on dirige une entreprise (dans le pays ou dans le monde).

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					

Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.

GROUPE 4: LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET LE TRAVAIL À LAGOS



Bonjour, je m'appelle Malia, j'ai 12 ans et je vis à Lagos !
Allons découvrir les documents pour expliquer les activités économiques et le travail dans la ville de Lagos.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

- Le travail de Stella, l'ancienne voisine de Malia

1. Doc 1 A. Où travaille Stella ? Que fait elle comme travail ?

2. Doc 2. Où Stella va-t-elle vendre ensuite ce qu'elle a trouvé ? Décrivez cet endroit.

3. Doc 2. A partir de vos réponses et l'aide du doc 2, indiquez dans quel type de quartier habite Stella :

DOSSIER DOCUMENTAIRE GROUPE 4 : LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET LE TRAVAIL DES HABITANTS À LAGOS

Doc 1 : Travailler à Lagos

A. Dans une décharge : Stella

« Tous les jours, Stella se rend à pied à son travail. Elle emprunte le chemin inverse des éboueurs pour gagner son "bureau" : la décharge d'Olusoson, une montagne de déchets de 2 400 tonnes qui s'étend dans la plus grande ville du Nigeria. Une communauté entière est aujourd'hui établie autour de ce site immense. "Je viens pour trouver mon gagne-pain quotidien", explique Stella en ramassant des bouts de nylon qu'elle revendra plus tard, comme des centaines d'enfants et autres jeunes gens. »

■ « À Lagos, le Nigeria agit contre la pollution », www.banquemondiale.org, 16 juin 2015.

B. Dans les affaires : Kola

Il est le P-D.G. de Shoreline Energy International, une entreprise de plus de 3 000 salariés, active dans l'agroalimentaire, l'énergie, les télécoms et les infrastructures. La semaine prochaine, il sera en Californie, à l'Institut Milken de Santa Monica, pour un discours sur le secteur énergétique africain. Il a déjà réalisé des interventions similaires à Yale et à Harvard.¹ »

■ Robert Draper, « Lagos, la ville qui courtait après l'argent », www.nationalgeographic.fr, 9 mars 2015.

1. Grandes universités américaines.



Après l'école, Malia apprécie aller chercher son père qui travaille dans le quartier des affaires de Lagos.

Le samedi, Malia accompagne souvent sa mère sur le marché de Balogun pour voir leur ancienne voisine Stella.

Doc 2 : Le marché de Balogun sur l'île de Lagos

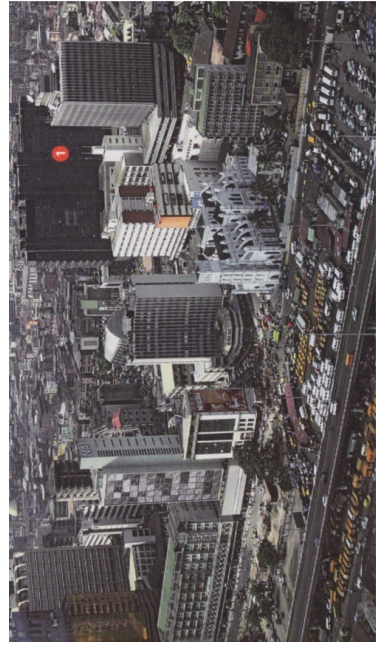
(source : https://www.challenges.fr/societe/nigeria-lagos-20-millions-d-habitants-et-50-ans-de-chaos-urbain_476047)

De nombreux vendeurs habitent dans les bidonvilles (quartiers pauvres) de Lagos.



Doc 3 : Le quartier des affaires sur l'île de Lagos

(source : manuel Nathan)



* **quartier des affaires** : regroupement de bureaux d'entreprises.

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					



Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.

GRUPE 5 : LES MOBILITES ET LES TRANSPORTS À NEW YORK

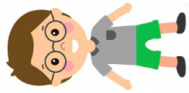


Bonjour, je m'appelle Andrew, j'ai 30 ans et je vis à New York !
Allons étudier les documents pour découvrir les mobilités et les transports dans la ville de New York.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Doc 1. D'après le graphique, comment les habitants de la métropole de New York se déplacent-ils surtout ? Justifiez en utilisant des chiffres.
.....
.....
2. Doc 2. D'après ce guide touristique, quel est le mode de transport le plus utilisé par les habitants ? Expliquez pourquoi, d'après le texte, les New-yorkais utilisent ce mode de transport.
.....
.....
3. Pourquoi la voiture est-elle peu utilisée ?
.....
.....

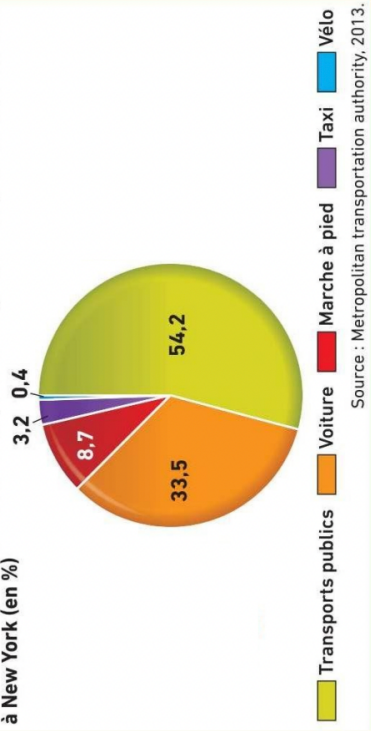
DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 5 : LES MOBILITÉS ET LES TRANSPORTS À NEW YORK



Andrew prend le métro tous les matins pour aller travailler. Il va bientôt déménager dans la banlieue et devra prendre sa voiture.

Doc 1 : Se déplacer dans New York

Moyens de transports utilisés de préférence pour les trajets domicile-travail à New York (en %)



Doc 2 : Les principaux modes de transports pour se déplacer à New York

Il y a 3 grands moyens de transport à New York : le métro, l'autobus et le taxi, mais le bateau est en train de gagner du terrain et les pieds sont aussi très sollicités ! On peut aussi se déplacer à vélo (de plus en plus de pistes cyclables) et à rollers.

En revanche, la voiture est à éviter ; on ne peut ni circuler ni se garer, et les parkings et PV coûtent les yeux de la tête ! D'où la circulation relativement fluide pour une si grande ville.

Les New-Yorkais passent beaucoup de temps dans les transports, en particulier dans le métro, très sûr et tranquille. Le réseau est très étendu et efficace car il fonctionne 24h/24. Seul petit reproche : les stations sont parfois éloignées les unes des autres, notamment dans Queen ou Brooklyn. Bon, ne pas s'attendre non plus à un métro ultramoderne.

Source : https://www.routard.com/guide/new_york/1874/itransports.htm#ixzz53KZEj3l

Doc 3 : Se rendre au travail à New York

« A New York, les déplacements de travailleurs à destination du quartier des affaires* de Manhattan continuent d'augmenter. Les navettes (trajets quotidiens) domicile-travail montrent qu'il existe d'importants déplacements vers Manhattan chaque jour : ces travailleurs viennent principalement de la ville de New York (du Bronx et du Queens notamment) mais aussi de banlieues plus lointaines comme le New Jersey. (...) Dans l'ensemble les mouvements de travailleurs en provenance des banlieues de New York ont augmenté.(...) »

Renaud Le Goix, *Atlas de New York*, Autrement 2013.

* quartier des affaires : regroupement des gratte-ciel avec des bureaux d'entreprises.

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					

Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.

GRUPE 6: LES MOBILITES ET LES TRANSPORTS À LAGOS



Bonjour, je m'appelle Malia, j'ai 12 ans et je vis à Lagos !
Allons étudier les documents pour découvrir les mobilités et les transports dans la ville de Lagos.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Docs 1 et 3. Quels sont les trois principaux modes de transports utilisés par les habitants de la métropole de Lagos ?

.....

2. Doc 2. Où habite Ochuko ? Où travaille-t-il ? Comment se rend-t-il à son travail ?

.....

3. Doc 2. A quel problème quotidien (illustré dans le doc 1) est confronté Ochuko mais aussi l'ensemble des habitants de Lagos ?

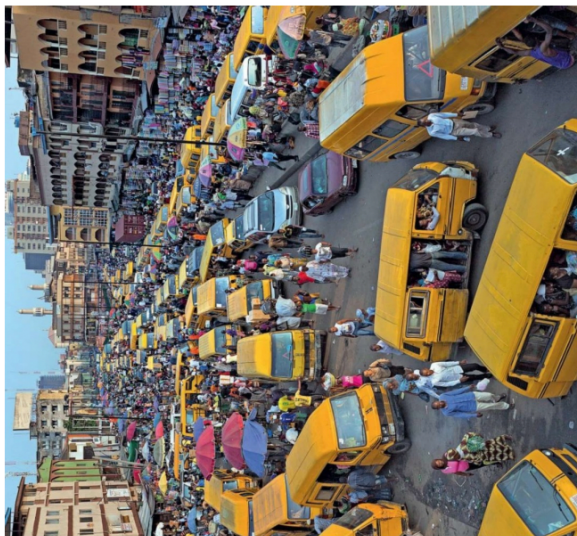
.....

DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 6 : LES MOBILITÉS ET LES TRANSPORTS À LAGOS



Pour aller à l'école, Malia prend un minibus jaune tous les matins.

Doc 1 : Se déplacer dans Lagos
(Source : manuel Hatier)



A Lagos, les embouteillages (appelés « go slow ») débutent dès cinq heures du matin et freinent les mobilités des habitants et des marchandises.

Doc 2 : Ochuko habite la métropole de Lagos et raconte



Je passe jusqu'à 30 heures par semaine dans ma voiture pour me rendre sur mon lieu de travail sur l'île de Lagos. Je vis à 32 kilomètres de là, dans le quartier de Ojo.

Je pourrais parcourir cette distance en moins d'une heure sans les routes en mauvais état et surtout les gigantesques embouteillages chaque matin et chaque soir. Je mets donc environ trois heures pour me rendre au travail même si je quitte mon domicile dès 5 h 30. Je suis tout le temps fatigué et je fais une sieste de 20 ou 30 minutes dans mon bureau pour tenir le coup. Je passe plus de temps derrière mon volant qu'avec mes enfants.

Les nouveaux arrivants, le manque de terrains et de logements disponibles ont fait grimper les prix, repoussant toujours plus loin les moins fortunés. Je gagne correctement ma vie, mais je devrais payer trois fois plus que mon loyer actuel si je souhaitais vivre plus près de mon bureau. »

■ D'après www.jeunesafrique.com, AFP, 22 janvier 2014.

Doc 3 : Les problèmes de transports à résoudre à Lagos

« Toutes les villes africaines sont confrontées aux mêmes problèmes : urbanisation non maîtrisée, pollution... Mais à Lagos, les défis sont tellement immenses qu'ils paraissent insurmontables. (...) C'est l'une des plus grandes villes au monde à ne pas disposer d'un système de métro. La plupart des gens se déplacent dans les minibus jaunes, ou à l'arrière des taxis-motos. Résultats : de nombreux Lagosiens perdent plusieurs heures chaque jour dans les embouteillages. »

V. Forson, « L'Afrique à vivre : Lagos, mégalopole irrésistible », *Le Point*, 3 juillet 2018.

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					



Mission : Chères équipes de géographes, Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos. Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes. Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.

GRUPE 7 : LE TOURISME ET LES LOISIRS À NEW YORK



Bonjour, je m'appelle Andrew, j'ai 30 ans et je vis à New York !
Allons étudier les documents pour découvrir le tourisme et les loisirs dans la ville de New York.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

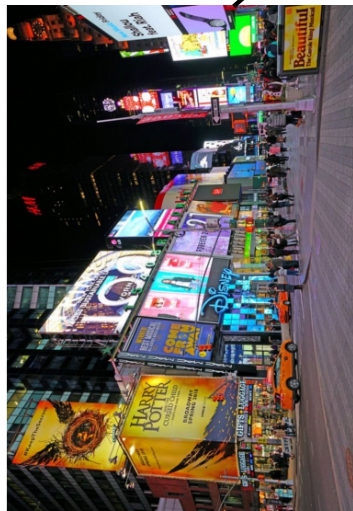
1. Docs 1, 2, 3 et 4. Pour chaque photographie, indiquez les différentes activités de loisirs et tourisms qu'Andrew peut pratiquer dans la métropole de New York.

- Dans la première colonne du tableau (celle de gauche), indiquez les différentes activités de loisirs et touristiques que l'on peut pratiquer.
- Dans la deuxième colonne du tableau (celle de droite), indiquez les éléments de la photographie qui vous ont permis d'identifier ces activités.

	Activités de loisirs et touristiques	Éléments visibles sur la photographie
Photographie doc 1		
Photographie doc 2		

DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 7 : LE TOURISME ET LES LOISIRS À NEW YORK

Doc 1 : Times Square, dans Manhattan



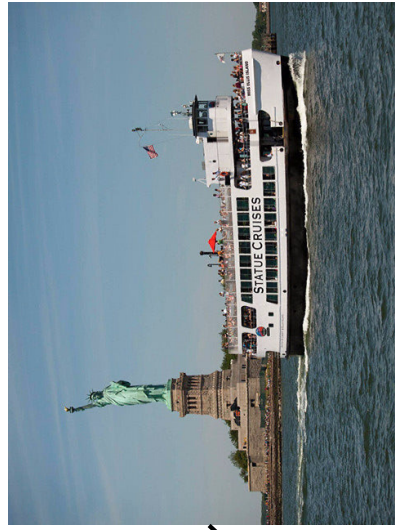
Doc 2 : La 5^{ème} avenue, dans Manhattan

Source : <http://luxuryready2wear.eu/fashion/shopping-new-york/>



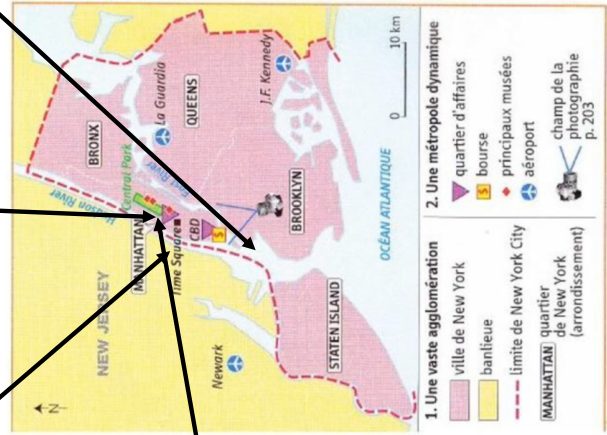
Doc 3 : Bateau touristique qui quitte le site de la Statue de la Liberté

Source : <https://monvoyageanewyork.com/>



Doc 4 : Le Metropolitan Museum of Art

Le Metropolitan Museum of Art (MET) est un des plus grands musées au monde. Il est situé à Manhattan, en plein cœur de New York. Les collections du musée comptent plus de 2 millions d'œuvres, couvrant toutes les périodes et les civilisations. 5 millions de visiteurs, venus du monde entier, le visitent chaque année.
Source : manuel le Livre scolaire



Le dimanche, Andrew se balade et aime aller voir la Statue de la Liberté et les expositions aux Metropolitan Museum of Art.

Doc 5 : Plan de New York

Nom :

Prénom :

Classe :

ENQUÊTE G1 L1.1	JE DÉCOUVRE COMMENT VIVENT LES HABITANTS DANS LES MÉTROPOLES
----------------------------	---

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe
3. Je présente une production collective

Compétences du cycle 3 évaluées	Niveau de maîtrise que je pense obtenir				Niveau de maîtrise obtenu
	1	2	3	4	
J'utilise des documents : je cite, j'extrais des informations					
Je travaille en groupe, en équipe					
Je présente une production collective					



*Mission : Chères équipes de géographes,
Aujourd'hui, vous allez partir à la découverte de deux métropoles : New York et Lagos.
Votre objectif est de découvrir et présenter : les habitats et les habitants ; les activités économiques et le travail des habitants ; les mobilités et les modes de transports ; le tourisme et les loisirs dans ces deux villes.
Ces métropoles étant séparées par 8500 kilomètres, nous allons nous répartir le travail.*

GRUPE 8 : LE TOURISME ET LES LOISIRS À LAGOS



Bonjour, je m'appelle Malia, j'ai 12 ans et je vis à Lagos !
Allons étudier les documents pour découvrir le tourisme et les activités dans la ville de Lagos.

PREMIÈRE ETAPE : DECOUVREZ LE DOSSIER DOCUMENTAIRE ET REPONDEZ AUX QUESTIONS

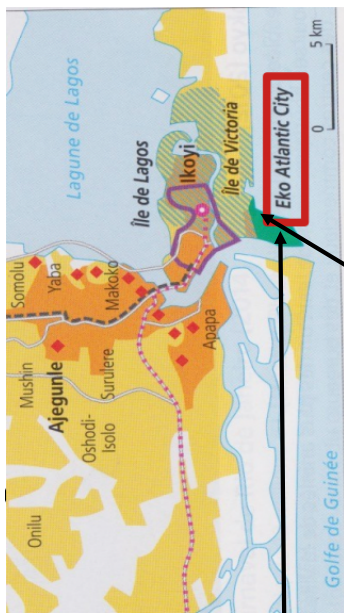
1. Doc 1. Observez le document et lisez le texte en-dessous afin de compléter le tableau suivant pour décrire le projet Eko Atlantic.

Bâtiments visibles	
Espace central	
Activités prévues	
Pour quelles populations ?	

DOSSIER DOCUMENTAIRE
GROUPE 8 : LE TOURISME ET LES LOISIRS À LAGOS

Doc 1 : Le projet Eko Atlantic

Entièrement privé, ce nouveau quartier accueillera bientôt 250 000 résidents de la classe supérieure aisée, 150 000 bureaux et un immense centre commercial.



Doc 3 : La plage de Landmark Beach

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=KWUvVPvK1E>



Quand elle est en vacances, Malia va à la mer pour se baigner et faire du Kite-surf.



Doc 2 : La plage Landmark Beach, un paradis pour les plus riches
Ouverte en avril 2019, Landmark Beach (sur l'île de Victoria à Lagos) est la plage privée la plus propre et la plus riche accessible depuis les îles. (...) Toute de blanc et de bleu, la plage offre une vue originale sur la jetée qui termine le nouveau quartier d'Eko Atlantic – le futur Dubai africain – un terrain gagné sur la mer encore quasiment vierge. (...) Le sable blanc importé (acheté à l'étranger) est d'une finesse exotique, et les voiles de quelques kite-surfeurs (surfeurs avec un parachute) profitent de la brise marine tandis que les jetskis s'aventurent jusqu'à la plage encore inhabitée de la rive d'en face.

Extrait du guide touristique le Petit Futé (petitfute.com)

Doc 1 : Les contraintes de la vie dans le Sahara

Plus grand désert du monde, le Sahara est aussi particulièrement aride¹ [...]. Le principal obstacle à la vie saharienne est, bien sûr, la difficulté à s'approvisionner en eau [...]. Que ce soit dans les campements nomades, les oasis ou les villes, les habitants doivent faire face aux spécificités du climat : fortes chaleurs en été, températures fraîches ou froides en hiver et amplitude thermique¹. Enfin, le vent peut rendre la vie difficile dans les régions de sable.

Bruno Lecoquierre, « Le Sahara, un désert médiatisé »,
La Documentation photographique, juillet-août 2015.

1. aridité : sécheresse importante
2. amplitude thermique : différences de température importantes au cours d'une même journée

Doc 2 : Le Sahara, un espace contraignant mais habité



Source : <https://www.lelivrescolaire.fr/page/57452518>

Doc 3 : Les Touaregs



Campement touareg dans le Sahara mauritanien.

Source : blickwinkel/Alamy

Ils sont aujourd'hui au moins 1,5 million, répartis entre cinq pays : Niger (800 000), Mali (500 000), Libye, Algérie et Burkina-Faso (de 30 000 à 50 000). Les Touaregs, d'origine berbère, sont l'un des derniers peuples sahariens pratiquant l'élevage nomade. (...) Ces trente dernières années, la société Touareg a connu de nombreux bouleversements. Après la perte de leur bétail, beaucoup de nomades se sont sédentarisés dans les villes sahariennes ou ont échoué dans les bidonvilles des métropoles subsahariennes. Des milliers d'autres, désœuvrés, ont pris le chemin de l'exil, attiré notamment par les salaires de l'industrie pétrolière en Libye. »

Boris Thioly, « Mali : les Touaregs, un peuple dans la tourmente »,
article paru sur le site de l'Express le 25/01/2013.

Doc 4 : L'oasis de Siwa (Sahara égyptien)



- A. La vieille ville avec des maisons traditionnelles qui protègent de la chaleur et de la pluie
- B. La palmeraie : plantation de palmiers
- C. L'Oued : cours d'eau

Source : EyeEm/Alamy

L'oasis de Siwa est proche de la frontière libyenne. Située au niveau d'importantes nappes phréatiques, l'oasis est habitée depuis la préhistoire. Elle abrite plus de 32 000 habitants en 2016.

Doc 5 : Des modes de vie qui changent

La réalité de la vie au Sahara a énormément changé [...]. La population saharienne vit de plus en plus dans des villes. Certaines de ces villes sont de grandes villes comme Nouakchott ou Khartoum, mais il y a beaucoup de villes qui ont entre 100 000 et 150 000 habitants et qui sont devenues importantes [...]. La Libye, par exemple, a une population saharienne qui vit presque uniquement dans les villes [...]. Le nomadisme n'a pas résisté à la grande période de sécheresse des années 1970.

Bruno Lecoquierre, RFI, août 2015

Doc 6 : L'évolution des modes de vie



Aboubakar a 14 ans et vit dans le désert du Sahara.

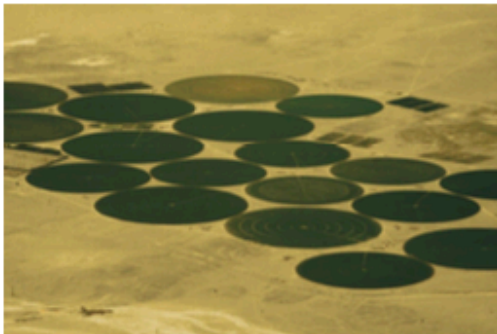
« Quand mon papa est prêt, nous prenons la moto pour aller en direction de notre jardin. Il faut traverser une petite partie du désert pour arriver jusqu'à l'oasis. Nous préparons la terre, pour planter des oignons, des tomates et d'autres choses. C'est une oasis mais il faut quand même aller au puits pour irriguer¹ les champs. Alors on utilise une pompe qui fait tout le travail, c'est comme ça qu'on arrive à vivre au milieu du désert. »

D'après un reportage d'Arte Junior, « Portrait d'enfant », 2018.

Source photo : Portrait d'enfant/Arte

1. Irrigation : Apport d'eau dans un champ.

Doc 7 : L'agriculture en plein désert



Cultures dans le désert en Lybie
Source : Charles Mahaux/AGF Foto/Photononstop



Champs circulaires irrigués dans la région d'El-Oued en Algérie, 2022
Source : Crédits : Google Earth

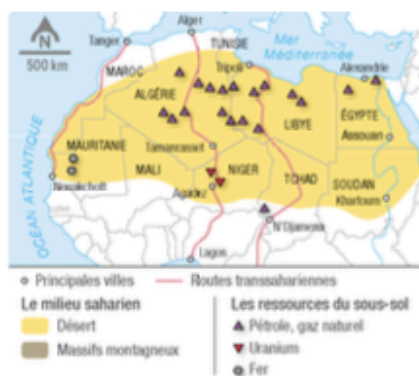
L'agriculture en plein désert a été rendue possible par l'irrigation¹. Des aménagements ont été faits pour que les champs puissent être arrosés. L'eau est obtenue par pompage de nappes souterraines. La rotation de l'outil d'irrigation donne à ces champs une forme ronde.

1. Irrigation : Apport d'eau dans un champ



Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture_en_rond#/media/Fichier:Sy%C3%A8me_d'irrigation_pivot.jpg

Doc 8 : Un sous-sol riche en ressources, l'exemple de l'exploitation des ressources naturelles l'Algérie



Source : <https://www.lelivrescolaire.fr/page/16858755>

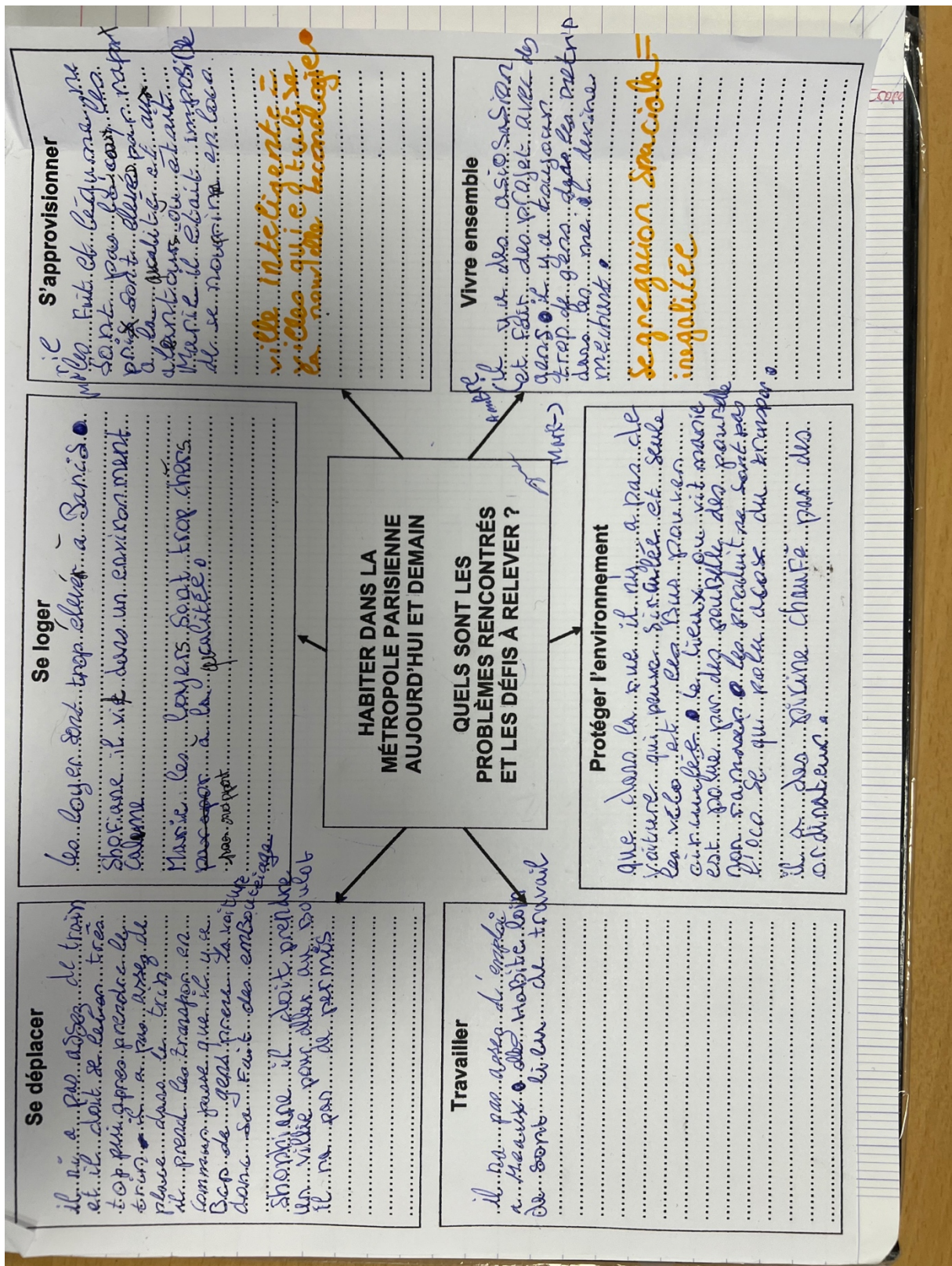


Carte de tracés de gazoducs
Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Gazoduc_trans-saharien

L'Algérie possède les plus importants gisements d'hydrocarbures du Sahara. Le gaz et le pétrole du bassin d'In Salah sont acheminés grâce à des gazoducs (canalisation pour transporter les matières gazeuses) et à des oléoducs (canalisation pour transporter le pétrole) jusqu'au littoral. Le pays exporte les trois quarts de sa production vers l'Europe.



Oléoduc
Source : <https://africanmanager.com/le-plus-grand-pipeline-dafrique-passera-par-la-tunisie/>



Se déplacer

Il y a beaucoup de transports en commun.
Il y a plus de bus.
Il y a plus de métro.
Il y a plus de tramway.
Il y a plus de vélos.
Il y a plus de trottinettes.
Il y a plus de voitures.
Il y a plus de vélos électriques.
Il y a plus de vélos à assistance électrique.
Il y a plus de vélos à moteur.

Se loger

Les habitations sont devenues plus petites.
Les loyers sont plus élevés.
Les logements sont plus chers.

S'approvisionner

Il y a beaucoup de magasins.
Il y a plus de supermarchés.
Il y a plus de magasins de vêtements.
Il y a plus de magasins de chaussures.
Il y a plus de magasins de meubles.
Il y a plus de magasins de bricolage.
Il y a plus de magasins de sport.
Il y a plus de magasins de jouets.
Il y a plus de magasins de livres.

HABITER DANS LA MÉTROPOLIS PARISIENNE AUJOURD'HUI ET DEMAIN

QUELS SONT LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET LES DÉFIS À RELEVÉ ?

Travailler

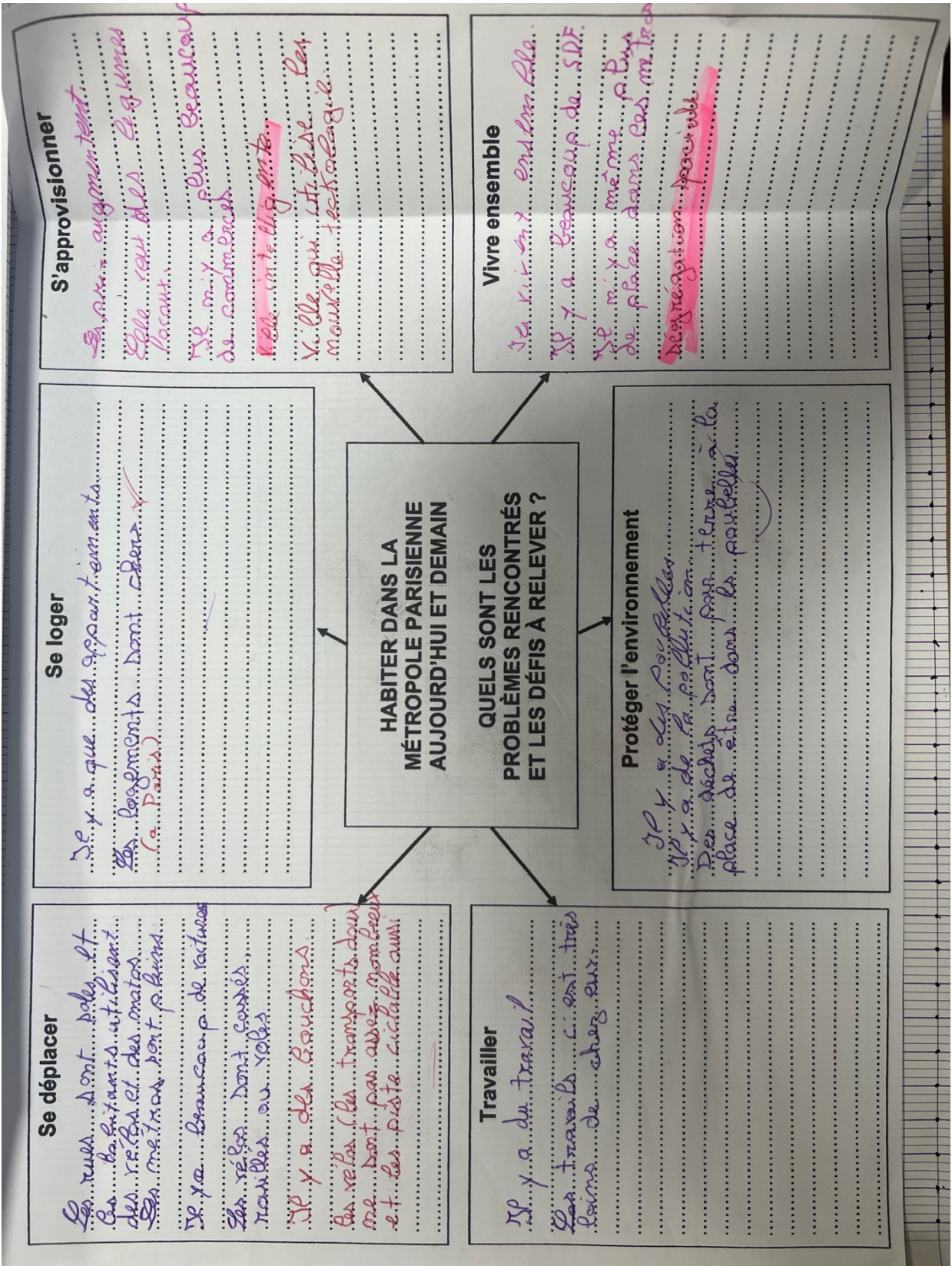
Il est difficile de trouver un logement.
Il est difficile de trouver un emploi.
Il est difficile de trouver un logement abordable.
Il est difficile de trouver un emploi correspondant à ses compétences.

Protéger l'environnement

Il y a beaucoup de pollution.
Il y a beaucoup de déchets.
Il y a beaucoup de voitures.
Il y a beaucoup de bâtiments.
Il y a beaucoup de béton.

Vivre ensemble

Il y a beaucoup de diversité.
Il y a beaucoup de cultures.
Il y a beaucoup de langues.
Il y a beaucoup de religions.
Il y a beaucoup de traditions.



Annexe 4 : Différents scénarii sur la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 proposés par les élèves

TROISIÈME ÉTAPE : PARTAGEZ VOS DÉCOUVERTES ET ÉCHANGEZ AVEC VOS CAMARADES

1. Notez le numéro du groupe qui vous a été attribué : 2.....
2. Présentez à votre groupe les différents problèmes et défis que vous avez relevés lors de vos recherches.
3. Ajoutez dans votre carnet d'enquête les nouveaux problèmes et défis que vous avez découverts à la suite de vos échanges avec votre groupe.

QUATRIÈME ÉTAPE : FORMULEZ DES HYPOTHÈSES

1. À partir de vos recherches et de vos échanges, rédigez quelques phrases afin d'imaginer un avenir possible, un futur probable, pour la métropole parisienne et ses habitants en 2050. Votre objectif est de vous demander : À quoi ressemblera la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 ?

À Paris, tout va empirer : pour le travail, il n'y en aura plus qu'un seul, éboueur. Il y aura tellement de déchets que Paris sera évacuée, personne ne pour se déplacer ni à pied, ni en voiture. Nous ne pourrons plus acheter à manger à cause de la pollution. Les loyers vont monter car les personnes vendant leur logement ne gagnent plus assez. Il n'y aura plus d'électricité et tout les habitants se disputent à cause des déchets décalés vers d'autres maisons. Ça, c'était en 2040 et en 2050, il Paris sera évacuée par les habitants. Paris est vide et rempli de déchets et n'y aura plus aucun signes de vies sauf des rats.

2. Discutez, avec la classe et votre professeur, de vos hypothèses et vos scénarios afin de vérifier et valider ou non leur plausibilité (si cela paraît probable).

TROISIÈME ÉTAPE : PARTAGEZ VOS DÉCOUVERTES ET ÉCHANGEZ AVEC VOS CAMARADES

1. Notez le numéro du groupe qui vous a été attribué : 4
2. Présentez à votre groupe les différents problèmes et défis que vous avez relevés lors de vos recherches.
3. Ajoutez dans votre carnet d'enquête les nouveaux problèmes et défis que vous avez découverts à la suite de vos échanges avec votre groupe.

QUATRIÈME ÉTAPE : FORMULEZ DES HYPOTHÈSES

1. À partir de vos recherches et de vos échanges, rédigez quelques phrases afin d'imaginer un avenir possible, un futur probable, pour la métropole parisienne et ses habitants en 2050.
Votre objectif est de vous demander : À quoi ressemblera la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 ?

Nous pensons que la situation va s'améliorer, les transports seront plus développés, d'un côté il ne manquera plus de conducteur car nous pensons qu'il seront remplacés par des robots/ IA et d'un autre côté beaucoup plus de personnes seront au chômage car beaucoup ~~seront remplacés~~ ~~par des IA~~ plus de métiers seront remplacés par des IA. Nous pensons aussi que les embouteillages seront limités car les transports en commun seront plus développés et il y aura des voitures isolantes en vente. Nous pensons que le coût de la nourriture ~~est~~ et des loyers sont beaucoup augmentés. Nous pensons que des tas de déchets ~~se~~ ~~sur~~ bordent la route.

2. Discutez, avec la classe et votre professeur, de vos hypothèses et vos scénarios afin de vérifier et valider ou non leur plausibilité (si cela paraît probable).

TROISIÈME ÉTAPE : PARTAGEZ VOS DÉCOUVERTES ET ÉCHANGEZ AVEC VOS CAMARADES

1. Notez le numéro du groupe qui vous a été attribué : 1
2. Présentez à votre groupe les différents problèmes et défis que vous avez relevés lors de vos recherches.
3. Ajoutez dans votre carnet d'enquête les nouveaux problèmes et défis que vous avez découverts à la suite de vos échanges avec votre groupe.

QUATRIÈME ÉTAPE : FORMULEZ DES HYPOTHÈSES

1. À partir de vos recherches et de vos échanges, rédigez quelques phrases afin d'imaginer un avenir possible, un futur probable, pour la métropole parisienne et ses habitants en 2050. Votre objectif est de vous demander : À quoi ressemblera la métropole parisienne et la vie de ses habitants en 2050 ?

En 2050, les transports seraient plus développés, les métros seraient plus luxueux. Les fauteuils plus moelleux, les lampes plus agréables et les conducteurs bien payés.
Il y aurait plus de diversité de métiers, les hommes et les femmes seraient plus égaux dans la société. Les personnes seraient mieux payées.
Il y aurait plus de produits locaux et ça serait moins chers. Il y aurait plus de BIO. Les piscines seraient de moins chauffées et fermées en hiver. Elles seraient ouvertes qu'en été et au printemps.
Les loyers seraient moins chers et on pourrait payer nos loyers en plusieurs fois.
Il y aurait plus d'associations pour apprendre à vivre ensemble.

2. Discutez, avec la classe et votre professeur, de vos hypothèses et vos scénarios afin de vérifier et valider ou non leur plausibilité (si cela paraît probable).

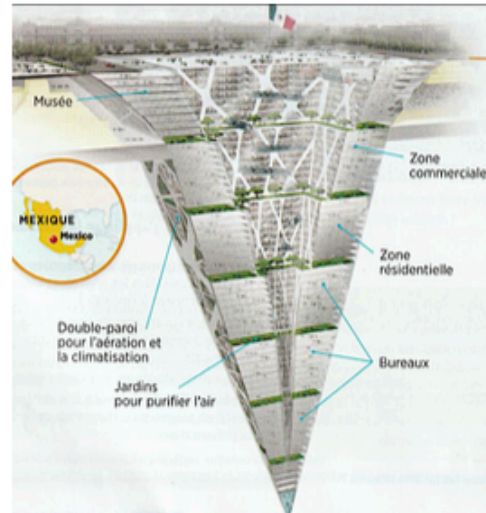
Annexe 5 : Dossier documentaire proposé aux élèves pour formuler des propositions pour penser la ville de demain

Doc 1 : Des gratte-ciels conteneurs



Ce projet prévoit d'utiliser des conteneurs (boîtes métalliques utilisées pour le transports des marchandises) pour remplacer les bidonvilles.

Doc 2 : Le projet de l'Earthscraper (« gratte-terre ») de Mexico.



D'une taille similaire à la Tour Eiffel, le « gratte-terre » s'enfoncerait sur 65 niveaux pour accueillir des commerces, des bureaux, des logements et un musée. Le sol agirait comme isolant thermique, ce qui permettrait de faire des économies importantes d'énergie.

Doc 3 : Qu'est-ce qu'un Ecoquartier ?



Doc 4 : Les moyens de transport collectifs de demain ?



Les tramways seront dans les airs. Les bus en hauteur permettront aux voitures de continuer à rouler en passant en dessous.

Doc 5 : Les moyens de transport collectifs de demain ?



Le système WATT, expérimenté à Nice depuis octobre 2014, permet de recharger en quelques secondes les bus lorsqu'ils stationnent aux arrêts. Ils fonctionnent intégralement à l'électricité et permettent ainsi de se déplacer sans polluer.

Doc 6 : Des ponts habités enjambant la Seine à Paris



Le projet «Bridge Towers» propose la construction de deux ponts habités sur la Seine à Paris.

Ces deux ponts aux silhouettes de méduses seront équipés d'éoliennes (où l'énergie du vent servira à produire de l'électricité) et d'hydroliennes (turbines hydrauliques qui utilisent l'énergie des courants fluviaux pour produire de l'électricité).

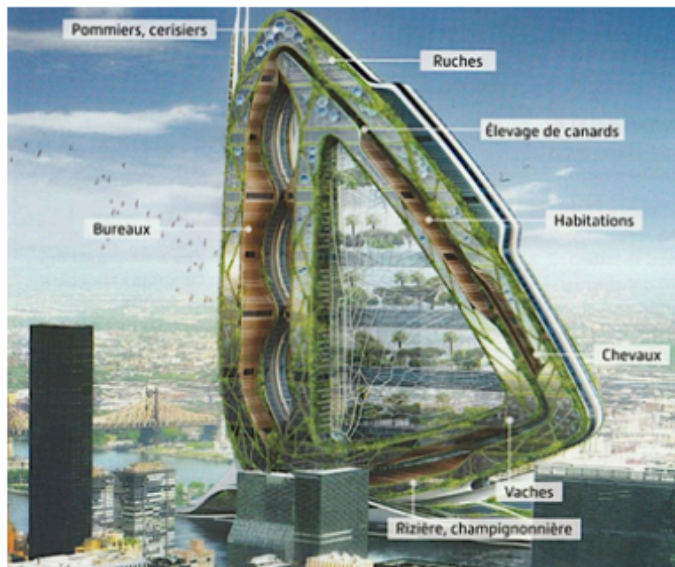
Doc 7 : Le projet de la « ville du quart d'heure »



Imaginez une ville où toutes les activités essentielles et quotidiennes (se loger, travailler, se nourrir, se soigner, se distraire, apprendre) seraient accessibles en moins de quinze minutes de déplacement. Les temps de transports interminables ont raccourci nos journées au détriment de la famille, des loisirs et de l'environnement... Imaginée par Carlos Moreno, architecte franco-colombien, l'idée de la « ville du quart d'heure » est de construire des centres-villes, où tous les habitants ont maximum un quart d'heure à pied ou en vélo, pour tous les déplacements : travail, commerces, parc, école, gymnase, cinéma, santé... L'objectif est simple : améliorer la vie des habitants. Moins de déplacements en ville, c'est aussi moins de voitures dans les rues, donc moins de pollution de l'air, moins de bruit, moins de dangers.

D'après le site Actujour.fr,
1er novembre 2020

Doc 8 : Dessin du projet Dragonfly, imaginé par l'architecte Vincent Callebaut, une ferme urbaine à New York



« Dragonfly » (libellule en français)...est un édifice qui s'élèvera à 700 m, ...un jour, la libellule nourrira la ville. C'est du moins le rêve de l'architecte belge qui l'a dessinée, Vincent Callebaut... Si jamais elle devait voir le jour, ses 132 étages seraient dédiés à la culture – tomates, champignons ou oranges – et à l'élevage – vaches, poules, poissons. De quoi nourrir quelque 150 000 New-yorkais...

Annexe 6 : Propositions des élèves pour penser la ville de demain

ENQUÊTE G2 L2	JE FORMULE DES PROPOSITIONS POUR PENSER LA VILLE DE DEMAIN
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : <ol style="list-style-type: none"> 1. Je me pose des questions 2. Je vérifie et je justifie ma démarche, j'argumente 3. Je travaille en groupe, en équipe 	
Mission : Maintenant que vous avez relevé les problèmes et les défis auxquels est confrontée la métropole parisienne, formulez des propositions pour améliorer la vie des habitants et surmonter les nombreux défis.	
PREMIÈRE ÉTAPE : FORMULEZ DES PROPOSITIONS 1. Grâce à vos recherches, votre carnet d'enquête et vos discussions, réfléchissez à des propositions qui pourraient être mises en place dans la métropole parisienne pour résoudre les problèmes rencontrés ou relever les défis évoqués. Formulez au moins une proposition pour chaque thématique.	
SE DÉPLACER	proposer plus de transport publics
SE LOGER	créer plus de logement pour Paris et réduire le prix des loyers
S'APPROVISIONNER	créer plus de fermes urbaines
VIVRE ENSEMBLE	on se respecte les uns les autres
PROTÉGER L'ENVIRONNEMENT	faire attention spéciale au recyclage
TRAVAILLER	proposer plus d'emploi en banlieue notamment
DEUXIÈME ÉTAPE : CLASSEZ VOS PROPOSITIONS Vous décidez de partager vos propositions afin qu'elles soient présentées par un élu lors d'une séance plénière du Conseil régional d'Ile de France. Ne pouvant pas mettre en place toutes les propositions en même temps, vous devez les classer par ordre de priorité. En effet, l'élu ne présentera que deux propositions à l'Assemblée.	
1. Choisissez deux propositions que vous souhaiteriez que l'élu présente lors de la séance plénière et expliquez pourquoi vous avez choisi ces propositions.	
Je choisis créer plus de logement sur Paris et réduire le prix des loyers car il y a plus d'habitants et je choisis faire plus de fermes urbaines car il faut être en lien avec la nature et le recyclage.	

ENQUÊTE
G2 L2

JE FORMULE DES PROPOSITIONS POUR PENSER LA VILLE DE DEMAIN

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. Je me pose des questions
2. Je vérifie et je justifie ma démarche, j'argumente
3. Je travaille en groupe, en équipe

Mission : Maintenant que vous avez relevé les problèmes et les défis auxquels est confrontée la métropole parisienne, formulez des propositions pour améliorer la vie des habitants et surmonter les nombreux défis.

PREMIÈRE ÉTAPE : FORMULEZ DES PROPOSITIONS

1. Grâce à vos recherches, votre carnet d'enquête et vos discussions, réfléchissez à des propositions qui pourraient être mises en place dans la métropole parisienne pour résoudre les problèmes rencontrés ou relever les défis évoqués. Formulez au moins une proposition pour chaque thématique.

SE DÉPLACER	installer des télésièges.
SE LOGER	Construire plus de logements moins chers.
S'APPROVISIONNER	Que les produits locaux soient favorisés dans les villes, sans les envoyer dans d'autres pays.
VIVRE ENSEMBLE	Qu'il y ait des associations pour faire des rencontres amicales si on se sent seul.
PROTÉGER L'ENVIRONNEMENT	Garder que des produits BIO, en rendant illégal les produits chimiques, toxiques pour les plantes.
TRAVAILLER	Qu'il y ait des travaux adaptés aux besoins de chaque ville.

DEUXIÈME ÉTAPE : CLASSEZ VOS PROPOSITIONS

Vous décidez de partager vos propositions afin qu'elles soient présentées par un élu lors d'une séance plénière du Conseil régional d'Île de France. Ne pouvant pas mettre en place toutes les propositions en même temps, vous devez les classer par ordre de priorité. En effet, l'élu ne présentera que deux propositions à l'Assemblée.

1. Choisissez deux propositions que vous souhaiteriez que l'élu présente lors de la séance plénière et expliquez pourquoi vous avez choisi ces propositions.

Nous avons choisi l'idée dans se déplacer et protéger l'environnement car cela protège plus et c'est moins polluant. Et se déplacer parce que c'est pratique.

écon

ENQUÊTE G2 L2	JE FORMULE DES PROPOSITIONS POUR PENSER LA VILLE DE DEMAIN
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. Je me pose des questions 2. Je vérifie et je justifie ma démarche, j'argumente 3. Je travaille en groupe, en équipe	

Mission : Maintenant que vous avez relevé les problèmes et les défis auxquels est confrontée la métropole parisienne, formulez des propositions pour améliorer la vie des habitants et surmonter les nombreux défis.

PREMIÈRE ÉTAPE : FORMULEZ DES PROPOSITIONS

1. Grâce à vos recherches, votre carnet d'enquête et vos discussions, réfléchissez à des propositions qui pourraient être mises en place dans la métropole parisienne pour résoudre les problèmes rencontrés ou relever les défis évoqués. Formulez au moins une proposition pour chaque thématique.

SE DÉPLACER	On fait des routes exprès pour les bus. Inventer des cubes électriques
SE LOGER	Baisser les prix des logements et réduire les bidonvilles Des bâtiment avec des panneaux solaires
S'APPROVISIONNER	Mettre des espaces verts et des parcs en villes
VIVRE ENSEMBLE	Faire moins d'inégalité
PROTÉGER L'ENVIRONNEMENT	Mettre des plant potagés en hauts des immeubles pour mieux respirer en ville
TRAVAILLER	Association pour se rencontrer: jeu société, jeu sportif, je éducatifs.

DEUXIÈME ÉTAPE : CLASSEZ VOS PROPOSITIONS

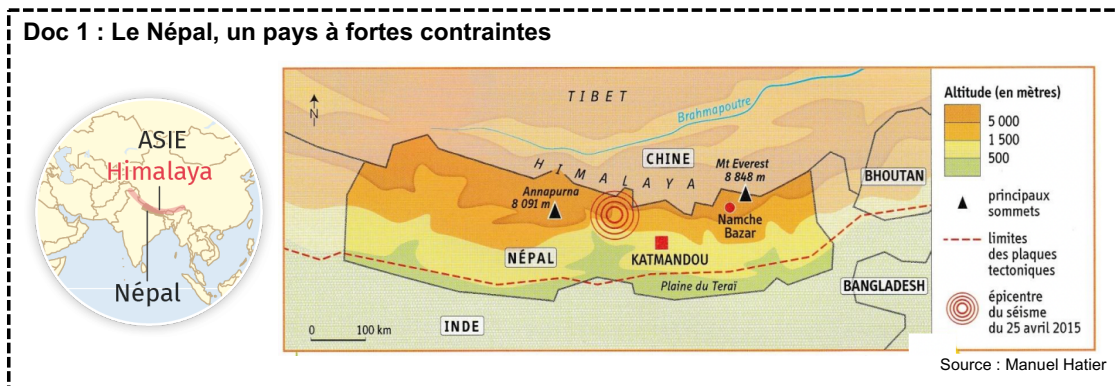
Vous décidez de partager vos propositions afin qu'elles soient présentées par un élu lors d'une séance plénière du Conseil régional d'Ile de France. Ne pouvant pas mettre en place toutes les propositions en même temps, vous devez les classer par ordre de priorité. En effet, l'élu ne présentera que deux propositions à l'Assemblée.

1. Choisissez deux propositions que vous souhaiteriez que l'élu présente lors de la séance plénière et expliquez pourquoi vous avez choisi ces propositions.

On a choisi les bâtiments avec des panneaux solaires cela nous coûte moins d'énergie.
On a choisi le bâtiment potager cela sert à avoir des produits locaux
en haut de son immeuble

Annexe 7 : Dossier documentaire proposé aux élèves pour l'activité sur le Népal

Groupe 1 : Les habitants de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles



Doc 2 : Vivre dans les hautes vallées au Népal

Il est difficile de se déplacer en montagne, d'y cultiver la terre et d'y bâtir des maisons. Le sol est instable. Les hommes doivent déployer une énergie considérable pour y créer un milieu de vie capable d'assurer leur subsistance¹. Ils doivent s'arranger avec les effets des glissements de terrain, les avalanches, du gel, du vent et de la forte pluviosité², ou à l'inverse, de la grande aridité du sol selon l'orientation des versants. Au Népal, les habitants ont construit des terrasses dans le flancs des montagnes pour pouvoir cultiver la terre. Celle-ci ayant tendance à glisser sur la pente sous l'effet de la pluie et du vent, ils ont dû ériger³ des murets pour la retenir. Dans les hautes vallées, les populations pratiquent l'élevage de la chèvre, du mouton et, en très hautes altitudes, celui du yak en combinaison avec une agriculture de subsistance.

Source : <http://www.zonehimalaya.net>

1. Subsistance : survie
2. Pluviosité : quantité d'eau de pluie tombée
3. Ériger : construire

La culture en terrasse permet de faire de l'agriculture, malgré la pente.



Source : <https://www.voyage-nepal.com/guide-nepal/destination/namche-bazaar>

Doc 3 : Des villages coupés du monde et des déplacements difficiles

Les villageois doivent tous les jours couvrir des kilomètres, descendre et remonter des pentes raides pour s'approvisionner en eau, en bois et en fourrage (plante servant à nourrir le bétail). Une ou deux fois par an, les paysans se rendent au marché le plus proche, souvent situé à des dizaines de kilomètres, pour acheter du sel, de l'essence, de l'huile de cuisson et des tissus. Les malades incapables de marcher doivent être transportés dans des hottes (*dhoko*) jusqu'à l'hôpital qui se trouve généralement à quatre ou cinq jours de marche. Ce transport est souvent assuré par des porteurs professionnels, les *bhariya* ou *dhakray* qui pratiquent ce métier depuis des siècles. Ils sont recrutés parmi les familles paysannes les plus pauvres.



Les yaks sont essentiels pour transporter les marchandises dans les pentes.

Source : Manuel Hatier, 6ème

D'après C. et G. Busquet, *Népal*, Arthaud, Paris, 2001.

Doc 4 : Une culture en danger

Le Népal cherche à préserver le Mustang et sa culture en limitant le nombre de touristes, imposant le paiement de 500 dollars pour visiter la région.

Mais beaucoup craignent que la route ne menace son identité, les jeunes se détournant ainsi des robes tibétaines traditionnelles pour porter des jeans made in China.

Les portes de Lo Manthang ne sont plus fermées la nuit pour empêcher les chevaux de s'échapper. Des motos encombrant les rues pavées.

« C'est important de préserver notre culture. Sinon, il n'y aura plus rien de spécial au Mustang », dit Khenpo Kunga Tenzin, responsable d'un monastère. « Nous avons notre identité, notre façon de nous habiller, mais tout cela est en train de disparaître ».

Pour Gurung, le jeune commerçant, l'avenir n'est pas si sombre. « Quand je vois que ma génération ne connaît pas les chants et danses traditionnels, j'ai un peu honte », dit-il. « Mais je suis optimiste. Les choses s'améliorent, la vie est plus facile ».

Source : https://www.lexpress.fr/monde/un-petit-paradis-perdu-du-nepal-bouleverse-par-l-arrivee-d-une-route_1813335.html

Doc 5 : Le développement du tourisme dans les montagnes au Népal

« Au cours des dernières décennies, le Népal a encouragé le tourisme (...). L'activité touristique a eu un impact positif sur l'économie mais en même temps des effets beaucoup moins favorables sur l'environnement, les populations et leur culture.

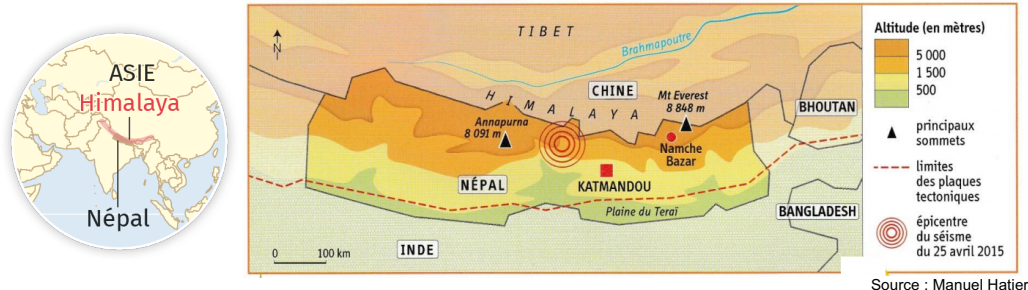
De milliers de tonnes de déchets ont été laissés (...) sur les circuits touristiques (...). Tout (...) en stimulant l'emploi au sein de communautés autrefois isolées, le tourisme a affecté les modes de vie traditionnels des populations. Les hommes, qui autrefois cultivaient les champs et s'occupaient des troupeaux de yaks, se sont convertis en guides ou porteurs (...). Des femmes sont devenues aubergistes en créant des lodges (résidences pour touristes) et maisons de thé sur les treks (randonnées) les plus parcourus.

Par ailleurs, les communautés vivant en montagne en dehors des grands circuits touristiques, subissent les effets de la hausse des prix provoquée par l'afflux de touristes sans bénéficier des retombées de cette activité. »

D'après le site internet zonehimalaya.net, 2016. Serge-André Lemaire, D.R.

Groupe 2 : Les habitants de Namche Bazar et des villages alentours vivant du tourisme

Doc 1 : Le Népal, un pays à fortes contraintes



Doc 2 : Vivre dans les hautes vallées au Népal

Il est difficile de se déplacer en montagne, d'y cultiver la terre et d'y bâtir des maisons. Le sol est instable. Les hommes doivent déployer une énergie considérable pour y créer un milieu de vie capable d'assurer leur subsistance¹. Ils doivent s'arranger avec les effets des glissements de terrain, les avalanches, du gel, du vent et de la forte pluviosité², ou à l'inverse, de la grande aridité du sol selon l'orientation des versants. Au Népal, les habitants ont construit des terrasses dans le flancs des montagnes pour pouvoir cultiver la terre. Celle-ci ayant tendance à glisser sur la pente sous l'effet de la pluie et du vent, ils ont dû ériger³ des murets pour la retenir. Dans les hautes vallées, les populations pratiquent l'élevage de la chèvre, du mouton et, en très hautes altitude, celui du yak en combinaison avec une agriculture de subsistance.

Source : <http://www.zonehimalaya.net>

1. Subsistance : survie
2. Pluviosité : quantité d'eau de pluie tombée
3. Ériger : construire

La culture en terrasse permet de faire de l'agriculture, malgré la pente.



Source : <https://www.voyage-nepal.com/guide-nepal/destination/namche-bazaar>

Doc 3 : Des villages coupés du monde et des déplacements difficiles

Les villageois doivent tous les jours couvrir des kilomètres, descendre et remonter des pentes raides pour s'approvisionner en eau, en bois et en fourrage (plante servant à nourrir le bétail). Une ou deux fois par an, les paysans se rendent au marché le plus proche, souvent situé à des dizaines de kilomètres, pour acheter du sel, de l'essence, de l'huile de cuisson et des tissus. Les malades incapables de marcher doivent être transportés dans des hottes (*dhoko*) jusqu'à l'hôpital qui se trouve généralement à quatre ou cinq jours de marche. Ce transport est souvent assuré par des porteurs professionnels, les *bhariya* ou *dhakray* qui pratiquent ce métier depuis des siècles. Ils sont recrutés parmi les familles paysannes les plus pauvres.



Les yacks sont essentiels pour transporter les marchandises dans les pentes.

Source : Manuel Hatier, 6ème

D'après C. et G. Busquet, *Népal*, Arthaud, Paris, 2001.

Doc 4 : Le village de Namche Bazar au Népal, un village touristique

Surnommé « Capitale des Sherpas¹ », le village de Namche Bazar est situé à 3 440 mètres d'altitude. C'est le dernier village que les prétendants à l'Everest traversent avant d'accéder au premier camp de base. Namche Bazar est habité en majorité de sherpas (ethnie népalaise originaire du Tibet) et de moines bouddhistes. Aujourd'hui, c'est un lieu touristique très prisé et de nombreux habitants tirent leurs revenus (salaires) du tourisme.

1. Guide de haute montagne ou porteur, dans l'Himalaya.



Le village de Namche Bazar

Source photographie : https://www.routard.com/photos/ nepal/1536954-traditionnelle_namche_bazar_nepal.htm



Boutiques à Namche Bazar pour les touristes

Source photographie : https://www.routard.com/guide_voyage_fleu9648-namche_bazar.htm



Hotel Tibet à Namche Bazar

Source photographie : https://www.tripadvisor.fr/Hotel_Review-g1203014-d15582519-Reviews-Hotel_Tibet-Namche_Bazar_Khumbu_Sagarmalla_Zone_Eastern_Region.html

Doc 5 : Des habitants qui travaillent dans le tourisme



Les Sherpas, peuple de l'Himalaya, sont à l'origine éleveurs, agriculteurs et commerçants. Ils sont nombreux aujourd'hui à être porteurs ou alpinistes pour accompagner les treks et les expéditions sur l'Everest. L'économie traditionnelle et leur mode de vie en ont été transformés.

Source : <https://tbingnomads.com/everest-base-camp-trek/>



Témoignage de Kami, guide népalais :
« Je grimpe pour mon pays. Les guides comme moi sont indispensables pour le secteur du tourisme au Népal. Sans nous, les étrangers ne viendraient pas. »

Source : <https://www.ouest-france.fr/edition/indusoir/2021-05-12/qui-est-le-sherpa-kami-rita-qui-vient-de-battre-un-nouveau-record-avec-sa-25e-ascension-de-l-everest-4d3fa735-1999-42d7-a9bf-efc33cecf8>

Groupe 3 : Les acteurs du tourisme

Doc 1 : Le témoignage d'un touriste à Namche Bazar

« Il est 5h10. Je ne sens plus la nausée (le « mal des montagnes » s'explique par le manque d'oxygène à haute altitude ». Il fait froid. Les rayons du soleil montant s'infiltrent peu à peu dans la cuvette de Namche Bazar, illuminant les uns après les autres les étages du village en contrebas. Namche compte une centaine d'habitations. Il comprend de nouveaux endroits où les groupes de trekkeurs (des randonneurs de haute montagne) peuvent établir leur bivouac¹. Ainsi, nos tentes ont été installées sur une petite terrasse accrochée à la paroi de la montagne surplombant le village.

Nous nous rendons au marché. Les Sherpas (les guides de montagne) habitant les villages alentours viennent s'y approvisionner et y vendre leur surplus. Certains marchent plusieurs jours avec leurs yacks pour s'y rendre. »

1. Bivouac : campement

D'après www.zonehimalaya.net, 2015



Il faut deux jours de marche pour relier le petit aéroport de Lukla à Namche Bazar.

Source : Manuel Hatier, 6ème

Doc 2 : Site Étapes himalayennes, un agence de voyage en Himalaya

<p>NIVEAU 4 NÉPAL 15 JOURS Ascension de l'Island Peak, un trek d'exception A partir de 2890€</p> <p>Les étapes de ce voyage Katmandou - Ramechhap - Phakding - Namche Bazaar - Tengboche - Dingboche - Chukung - Island base camp - Pangboche - Lukla</p>	<p>NIVEAU 3 NÉPAL 12 JOURS Trek en tête-à-tête avec l'Everest A partir de 1675€</p> <p>Les étapes de ce voyage Katmandou - Lukla - Phakding - Namche Bazar - Dingboche - Lobuche - Kala Pattar - Everest Base Camp - Lobuche - Pangboche - Namche Bazar - Lukla - Katmandou</p>	<p>NIVEAU 4 NÉPAL 12 JOURS Trek à l'assaut du Mera Peak A partir de 2315€</p> <p>Les étapes de ce voyage Katmandou - Lukla - Chutanga - Thuli Kharka - Tashang Ongma - Thangnap - Khare - High Camp - Khare - Tashang Ongma - Thuli Kharka - Lukla - Katmandou</p>	<p>NIVEAU 3 NÉPAL 12 JOURS Trek incontournable Annapurna A partir de 1580€</p> <p>Les étapes de ce voyage Katmandou - Jagat - Dharapani - Chame - Pisang - Manang - Yak Kharka - Thorong Phedi - Thorong La - Muktinath - Jomsom - Pokhara - Katmandou</p>
---	---	--	--

Source : <https://www.etapes-himalayennes.com/regions/nepal/khumbu>

Des agences de voyage proposent des séjours au cœur de l'Himalaya. La venue de touristes offre de nombreux emplois aux habitants dans les différents hôtels, restaurants, boutiques etc...



Boutiques à Namche Bazar pour les touristes

Source photographie : https://www.routard.com/guide_voyage_lieu/6648-namche_bazar.htm



Hotel Tibet à Namche Bazar

Source photographie : https://www.tripadvisor.fr/Hotel_Review-g1203014-d15582519-Reviews-Hotel_Tibet-Namche_Bazar_Khumbu_Sagarmatha_Zone_Eastern_Region.html

Doc 3 : Le tourisme au Népal

« *Le tourisme est la deuxième source de revenus¹ au Népal après l'aide internationale* », explique Isabelle Sacareau, professeure à l'Adess de Bordeaux (Aménagement, développement, environnement, santé et Société, CNRS) et spécialiste du tourisme dans l'Himalaya (...).

La position géographique du Népal gêne son développement économique car les moyens d'accès sont encore insuffisants, mais elle est idéale pour les amateurs d'alpinisme et de trekking. Une source de revenus indispensable pour ces régions reculées. Il a rapporté 42,8 dollars par jour et par visiteur au gouvernement en 2013. « *Il y a vingt ans, on voyait surtout des aventuriers professionnels s'attaquer à l'Everest, explique Isabelle Sacareau. Aujourd'hui, ce sont surtout des expéditions commerciales pour des alpinistes moyens, venus d'Europe et prêts à payer pour la grande expédition.* »

1. Revenus : argent perçu, rémunération d'une activité

Source : https://www.liberation.fr/planete/2015/04/28/dans-l-himalaya-un-precieux-tourisme-en-peril_1274713/

Doc 4 : Photographies au sommet de l'Everest

Les bénéfices économiques sont très importants : les touristes étrangers rapportent plus d'un milliard de dollars par an au pays.



Sur cette photo prise en mai 2019, les trekkers patientent en file indienne pour atteindre le sommet de l'Everest, le « toit du monde ».

Source : <https://www.lelivrescolaire.fr/page/57452724>

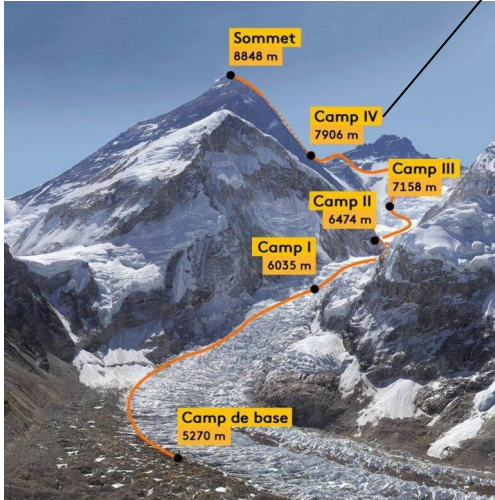


Réunion des agences et de leurs chefs en vue de coordonner les ascensions de l'Everest.

Source photographie : Photo Le DL/Antoine Chandellier

Doc 5 : Les différents camps de base de l'Everest avec leurs altitudes respectives

Des camps ont été aménagés pour l'ascension qui dure environ deux mois.



Source : https://actu.fr/insolite/originaire-de-moselle-jonathan-kubler-a-gravi-l-everest-il-raconte-son-ascension_43804878.html

Camp IV au col sud du mont Everest, le 21 mai 2018.

Des déchets jonchent le sol aux abords de ce camp.



Source : DOMA SHERPA / AFP

Doc 6 : Des mises en place pour un tourisme plus respectueux de l'environnement



Devant les quantités grandissantes de débris qui s'accumulent sur la voie d'accès au plus haut sommet du monde, les autorités népalaises durcissent le ton. (...) Les alpinistes qui partent à l'assaut du mont Everest devront ramener huit kilogrammes de déchets à leur descente sous peine de poursuites judiciaires. Une décision qui a pour but de nettoyer le sommet le plus haut de la Terre, a indiqué lundi un responsable népalais.(...)

« Afin de nettoyer le mont Everest, le gouvernement a décidé que chaque membre d'une expédition doit ramener au moins huit kilogrammes de déchets, en plus de ses propres déchets », a indiqué un responsable du ministère népalais du Tourisme, Madhusudan Burlakoti.

Les expéditions doivent pour le moment déposer une caution de 4.000 dollars qui leur est rendue au retour si elles ont prouvé qu'elles ont ramené matériel et débris. Mais ce règlement est difficile à appliquer. « Nos efforts précédents n'ont pas été couronnés de succès. Cette fois-ci, si les alpinistes ne ramènent pas les déchets, nous les poursuivrons en justice et nous les punirons », a prévenu le responsable du ministère. (...)

Source : <https://www.futura-sciences.com/planete/actualites/developpement-durable-revenant-everest-alpinistes-devront-prendre-8-kg-dechets-52644/>

Groupe 4 : Les associations de protection de l'environnement

Doc 1 : Le développement du tourisme dans les montagnes au Népal

« Au cours des dernières décennies, le Népal a encouragé le tourisme (...). L'activité touristique a eu un impact positif sur l'économie mais en même temps des effets beaucoup moins favorables sur l'environnement, les populations et leur culture.

Des milliers de tonnes de déchets ont été laissés (...) sur les circuits touristiques (...). Tout (...) en stimulant l'emploi au sein de communautés autrefois isolées, le tourisme a affecté les modes de vie traditionnels des populations. Les hommes, qui autrefois cultivaient les champs et s'occupaient des troupeaux de yacks, se sont convertis en guides ou porteurs (...). Des femmes sont devenues aubergistes en créant des lodges (résidences pour touristes) et maisons de thé sur les treks (randonnées) les plus parcourus.

Par ailleurs, les communautés vivant en montagne en dehors des grands circuits touristiques, subissent les effets de la hausse des prix provoquée par l'afflux de touristes sans bénéficier des retombées de cette activité. »

D'après le site internet zonehimalaya.net, 2016. Serge-André Lemaire, D.R.

Doc 2 : Photographies prises aux abords d'un camp de touristes



Des déchets jonchent le sol aux abords du camp IV au col sud du mont Everest, le 21 mai 2018.

Source : DOMA SHERPA / AFP



Un sherpa népalais ramasse des déchets à 8000 mètres d'altitude le 23 mai 2018, pendant une expédition de nettoyage sur le mont Everest par 20 alpinistes qui ont redescendu 1 800 kg de déchets.

Source : NAMGYAL SHERPA / AFP

Doc 3 : L'Everest, poubelle de l'altitude

L'être humain laisse sa trace jusque sur le toit de notre planète. Tentes fluorescentes, équipements d'escalade jetés, bouteilles d'oxygène vides et excréments : la neige sur les flancs de l'Everest est jonchée de débris. En 2017, les alpinistes sur le versant népalais ont ainsi rapporté près de 25 tonnes de déchets solides et 15 tonnes de déchets humains, selon une étude du *Sagarmatha Pollution Control Committee* (SPCC) relayée par l'Agence France-Presse, dimanche 17 juin. Cette saison, des quantités encore plus grandes ont été redescendues.

C'est dégoûtant, un spectacle répugnant. La montagne est polluée par des tonnes de déchets.

Source : Franceinfo avec AFP, article publié le 17/06/2018
https://www.francetvinfo.fr/en-image/en-images-l-everest-poubelle-d-altitude_2806307.html

Doc 4 : Extraits d'un entretien avec Tendi, un guide touristique népalais



Question du journaliste : Une de vos premières expéditions était une mission de nettoyage de l'Everest, en 2003. Depuis, l'Everest n'a jamais été autant grimpé que ces dernières années. Comment participez-vous au nettoyage du toit du monde aujourd'hui ?

Réponse de Tendi : Oui, c'était ma première expédition. On avait descendu deux tonnes de déchets avec mon équipe, dont 150 bouteilles d'oxygène vides. C'était une grande leçon de la montagne, j'étais très fâché, très triste.

Nous, Népalais, considérons l'Everest comme une divinité, une montagne sacrée, nous avons beaucoup de respect pour ça. Le problème, c'est que les personnes amènent du matériel qui n'est pas utile en haute altitude. Les gens les lâchent ensuite lors de la descente. Maintenant, il y a des réglementations strictes : chaque client et sherpa doivent descendre avec huit kilos minimum de déchets sur son dos. C'est une belle avancée. On contrôle tout ça en partenariat avec le gouvernement et l'armée.

(...)

Question du journaliste : Le réchauffement climatique, vous le voyez à l'Everest ?

Réponse de Tendi : Oui. Pendant 20 ans, j'ai eu l'occasion d'observer le glacier de Khumbu, et il a beaucoup fondu. Cette fonte a créé des lacs glacières qui sont retenus par des barrages naturels, des blocs de glaces, de sable ou de pierre. Ça peut être très dangereux pour la population qui vit plus bas si ces barrages cèdent. On doit être plus respectueux envers la montagne. Un jour, on ne pourra plus grimper l'Everest. Ça fond plus vite qu'ailleurs.

Source : <https://www.lequipe.fr/Adrenaline/Alpinisme/Actualites/Tendi-sherpa-un-jour-on-ne-pourra-plus-grimper-l-everest/1385064>

Doc 5 : Clean Everest, des bénévoles participent à une opération annuelle de nettoyage

Pour lutter contre la pollution dans l'Himalaya, la guide de montagne française Marion Chaygneaud-Dupuy a lancé une expédition annuelle pour nettoyer l'un des chemins menant au sommet de l'Everest. 10 tonnes de déchets ont été collectées au cours des 4 premières années ! (...)

Marion Chaygneaud-Dupuy est une des rares femmes à avoir gravi plusieurs fois l'Everest. Elle a pourtant dressé un triste constat. Même les plus hauts sommets du monde sont jonchés de débris laissés par des milliers d'alpinistes chaque année ! (...) La pollution dans l'Himalaya met en danger l'accès à l'eau et sa consommation car les glaciers alimentent les plus grands fleuves d'Asie. Ce qui impacte plus de 2 milliards de personnes. (...)

Clean Everest a également mis en place un modèle de gestion des déchets reproductible sur les itinéraires qui mènent aux sommets de l'Himalaya sur la base d'une charte de la montagne propre. Le projet permet, en les formant, d'impliquer et de soutenir les guides et les populations locales.



Source : <https://www.unesco.org/fr/articles/clean-everest>

Annexe 8 : Activité distribuée aux groupes 2, 3 et 4 sur les pratiques spatiales au Népal

ENQUÊTE G3 L1.2	JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA
Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents 2. Je travaille en groupe, en équipe 3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger 4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé	



Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.

Source : Mark Fisher, National Geographic



Mission :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

GROUPE 2

Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours travaillant dans le tourisme vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE :

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DEBAT

Lors du débat, vous allez représenter les habitants de Namche Bazar et des villages alentours qui travaillent dans le tourisme. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

ENQUÊTE
G3 L1.2

**JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES
ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA**

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe, en équipe
3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé



Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.
Source : Mark Fisher, National Geographic

Mission :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

GRUPE 3

Les acteurs du tourisme vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents:

CARNET DE NOTE :

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DEBAT

Lors du débat, vous allez représenter les acteurs du tourisme. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

**ENQUÊTE
G3 L1.2**

**JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES
ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA**

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe, en équipe
3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé



Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.
Source : Mark Fisher, National Geographic

Mission :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

GROUPE 4

Des associations de protection de l'environnement vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE :

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DEBAT

Lors du débat, vous allez représenter des associations de protection de l'environnement. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

Annexe 9 : Cahiers d'élèves à la suite de la phase d'immersion

ENQUÊTE GS L.1.2

JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête :

1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe, en équipe
3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DEBAT


Lors du débat, vous allez représenter les habitants vivant des activités traditionnelles à Namche Bazar et dans les villages alentours. Tenez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

MISSION :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui révent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.



Des spirituelles font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.

Source : Mark Fisher, National Geographic

GROUPE 1

Les habitants du village de Namche Bazar mais aussi les habitants des villages alentours vivant des activités traditionnelles vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE : L'Himalaya = Asie, Népal = fortes contraintes compliquer de vivre montagne = glissant dure de l'agriculture mais terrasse. Dure fabriquer maisons 1 ou 2 x ans, marché hopitaux = loin taxi = blessé les traditions ne sont plus respecter ça inquiète des gens, mais d'autre veulent un meilleure avenir pour le quota à cause des déchets.

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA
<p>- La nouvelle génération ne respecte plus les anciennes traditions.</p> <p>- Des milliers de déchets sont laissés par les touristes aux bords des routes.</p> <p>- Les hommes qui s'occupaient avant des champs se sont convertis en porteurs ou en guide.</p> <p>- C'est important de préserver la culture sinon il n'y aura plus rien de spécial au Mustang.</p> <p>- Les femmes sont devenue aubergiste, donc il n'y a plus personne pour s'occuper de l'agriculture.</p> <p>- Avec l'arrivée en grands nombres des touristes, les prix augmentent, de plus, les villages reculer, ne bénéficie pas des retours de cette activité.</p>	<p>Il faudrait limiter le quota à 120 personnes par ans, soit 40 par mois.</p>

JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA

- Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête :
1. Utiliser des documents
 2. Travailler en groupe, en équipe
 3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer, et échanger
 4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé



Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.
Source : Mark Fisher, National Geographic.

Mission 1

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.
Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

GRUPE 3

Les acteurs du tourisme vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE : IP ya des guides de montagnes.

Namche Barwa camp est une centrale électrique, pas d'habitants pour qu'on y aille, il y a plein de boutiques et d'habitants. IP ya plusieurs étages dans le village. IP ya plein d'hôtel. Pour aller au marché de Namche, il faut y aller plusieurs jours de marches. La venue de touristes offre de l'emploi aux habitants dans les différents secteurs, notamment dans le tourisme géographique. Le Népal a une zone d'accès très étroite économique car les moyens sont très faibles. Les touristes ont permis de développer l'attention et l'attention de l'industrie pour des déchets jettent le sac aux côtés de certains camps. Des camps ont été aménagés pour l'ascension qui ont permis de réduire l'attention.

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DÉBAT

Lors du débat, vous allez représenter les acteurs du tourisme. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

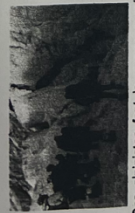
ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA

Plus ils y a de touristes, plus il y a d'emplois pour les habitants. Plus il y a de monde plus on peut faire descendre les déchets. Plus il y a de monde, plus les guides font de l'argent. Le tourisme est la 2^e source de revenus au Népal. Les directeurs des hôtels gagnent beaucoup d'argent grâce au tourisme. Le tourisme au Népal est idéal pour les amoureux de l'alphinisme ou de l'escalade.

JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA

- Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête :
1. J'utilise des documents
 2. Je travaille en groupe, en équipe
 3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
 4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé



Mission :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui rêvent de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbu, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.

Source : Mark Fisher, National Geographic

GROUPE 3

Les acteurs du tourisme vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE :

reg des montagnes (manque d'oxygène dans les montagnes).
 trekker : randonneurs
 + touristes → + emplois
 + 1 milliard \$ (NÉPAL)
 DÉCHETS ⇒ payer 4000 dollars

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DÉBAT

Lors du débat, vous allez représenter les acteurs du tourisme. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA
	<p>1. Plus il y a de touristes, plus il y a d'emplois donc il y a moins de chômage.</p> <p>2. Le tourisme est la deuxième source de revenus du Népal.</p> <p>3. Les membres d'une expédition doivent ramener leurs déchets à la fin de l'expédition.</p> <p>4. Plus il y a de monde, plus on peut faire disparaître des déchets.</p>

**ENQUÊTE
CS L1.2**

**JE DÉCOUVRE COMMENT LES HOMMES
ET LES FEMMES HABITENT L'HIMALAYA**

Compétences du cycle 3 travaillées dans cette enquête : 1. J'utilise des documents
2. Je travaille en groupe, en équipe
3. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
4. Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé



Des alpinistes font la queue avant de traverser la cascade de glace du Khumbi, l'une des sections les plus dangereuses lors de l'ascension de l'Everest.
Source : Mark Fisher, National Geographic

Mission :

Depuis plusieurs décennies, l'Everest, qui est le plus haut sommet du monde (8 849 mètres), attire de plus en plus de touristes qui revient de le gravir. De nombreux embouteillages peuvent même se former lors de l'ascension face aux nombres de prétendants à l'Everest.

Face à cette situation et afin de réduire la fréquentation, le gouvernement du Népal propose de mettre en place un quota (un nombre déterminé qu'on ne peut pas dépasser) et organise un débat pour décider de sa mise en place ou non.

GROUPE 4

Des associations de protection de l'environnement vous demandent de les représenter lors du débat. Découvrez votre dossier afin de trouver des arguments.

PREMIÈRE ÉTAPE : PARTEZ À LA RECHERCHE D'INDICES

Notez les informations que vous avez trouvées grâce aux documents :

CARNET DE NOTE : impact positif sur l'économie - effet beaucoup moins favorable sur l'environnement, les populations et leurs cultures - déchets laissés sur les sentiers touristiques - touristes affectant les modes de vies des habitants - à cause des touristes les prix augmentent - 25 tonnes de déchets solides et 15 tonnes de déchets humains - réchauffement climatique sur l'Everest - mise en place d'un modèle de gestion des déchets reproductible.

→ Les hommes et les femmes sont prêts à changer de métier pour gagner leur vie.

DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉPAREZ VOS ARGUMENTS POUR LE DÉBAT

Lors du débat, vous allez représenter des associations de protection de l'environnement. Triez les informations que vous avez trouvées afin d'avoir des arguments pour défendre votre position lors du débat organisé par le gouvernement népalais :

Faut-il mettre en place un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest ?

ARGUMENTS POUR LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA	ARGUMENTS CONTRE LA MISE EN PLACE D'UN QUOTA
<p>1. On trouve 25 tonnes de déchets solides et 15 tonnes de déchets humains en 1 an.</p> <p>2. À cause des touristes les prix augmentent fortement</p> <p>3. En raison du réchauffement climatique la fonte des glaces met en danger beaucoup d'habitants.</p> <p>4. Les touristes affectent fortement la vie des habitants.</p> <p>5. À cause des déchets l'Everest perd sa beauté.</p> <p>6. Les Népalais sont obligés de créer une association pour nettoyer l'Everest.</p>	

Annexe 10 : Retour sur le débat pendant la phase d'interaction

TROISIÈME ÉTAPE : RÉALISATION DU COMPTE RENDU DU DÉBAT

Après avoir échangé avec vos camarades et votre professeur, faites le compte rendu du débat. Remplissez avec votre professeur le tableau sur les arguments et les positions des différents acteurs concernant la mise en place, ou non, d'un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest.

ACTEURS	ARGUMENTS ET POSITIONS
<p>Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles</p>	<p>Pour le quota car le tourisme pollue car il y a de moins en moins d'agriculteurs les traditions se perdent (ex: Mustang) car les prix augmentent avec le tourisme car les touristes prennent leurs ressources</p>
<p>Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours travaillant dans le tourisme</p>	<p>Contre le quota car plus il y a de touristes, plus il y a de travail car le tourisme rapporte de l'argent et du coup ils en gagnent plus. car les boutiques et les hôtels vont fermer.</p>
<p>Les acteurs du tourisme</p>	<p>Contre le quota car le tourisme attire du monde car le tourisme rapporte bcp d'argent. car le tourisme est la seconde chose qui rapporte le t d'argent au pays et cela fait vivre le pays,</p>
<p>Les associations de protection de l'environnement</p>	<p>Pour le quota car il y a bcp de déchets car les prix augmentent à cause des touristes car la fonte des glaces menace les habitants. car la biodiversité est menacée car les modes de vie sont transformés.</p>

TROISIÈME ÉTAPE : RÉALISATION DU COMPTE RENDU DU DÉBAT

Après avoir échangé avec vos camarades et votre professeur, faites le compte rendu du débat. Remplissez avec votre professeur le tableau sur les arguments et les positions des différents acteurs concernant la mise en place, ou non, d'un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest.

ACTEURS	ARGUMENTS ET POSITIONS
<p>Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles</p>	<p>Pour le quota car :</p> <ul style="list-style-type: none"> - car le tourisme pollue - car il y a de moins en moins d'agriculteurs - car les traditions se perdent (ex: Mustang) - car les prix augmentent à cause du tourisme - car les touristes prennent leurs ressources
<p>Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours travaillant dans le tourisme</p>	<p>Contre le quota :</p> <ul style="list-style-type: none"> - car plus il y a des touristes plus il y a du travail - car le tourisme rapporte de l'argent - car les boutiques et les hôtels vont fermer
<p>Les acteurs du tourisme</p>	<p>Contre le quota :</p> <ul style="list-style-type: none"> - car le tourisme attire du monde - car le tourisme rapporte beaucoup d'argent - le tourisme est la seconde chose qui rapporte le plus au Népal
<p>Les associations de protection de l'environnement</p>	<p>Pour le quota :</p> <ul style="list-style-type: none"> - car il y a beaucoup de déchets - car les prix augmentent à cause du tourisme - car la fonte des glaces menace les habitants et le passage - car la biodiversité est menacée - car les modes de vie sont affectés - car les Népalais sont obligés de créer une association pour protéger l'Everest

TROISIÈME ÉTAPE : RÉALISATION DU COMPTE RENDU DU DÉBAT

Après avoir échangé avec vos camarades et votre professeur, faites le compte rendu du débat. Remplissez avec votre professeur le tableau sur les arguments et les positions des différents acteurs concernant la mise en place, ou non, d'un quota pour limiter le nombre de touristes se rendant chaque année au sommet de l'Everest.

ACTEURS	ARGUMENTS ET POSITIONS
Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours vivant des activités traditionnelles	<p>Pour le quota:</p> <ul style="list-style-type: none"> car le tourisme pollue car il y a de moins en moins d'agriculteurs. car les traditions se perdent (ex: Mustang) Car les prix augmentent avec le tourisme car les touristes prennent leurs ressources.
Les habitants du village de Namche Bazar et des villages alentours travaillant dans le tourisme	<p>Contre le quota:</p> <ul style="list-style-type: none"> car plus il y a de touristes plus il y a de travail car le tourisme rapporte de l'argent et coup ils en gagnent plus. car les boutiques et les hôtels vont fermer.
Les acteurs du tourisme	<p>Contre le quota:</p> <ul style="list-style-type: none"> car le tourisme attire de monde car le tourisme rapporte beaucoup d'argent car le tourisme est la seconde chose qui rapporte le plus d'argent du pays et cela fait vivre le pays car les déchets sont de plus en plus ramassés
Les associations de protection de l'environnement	<p>Pour le quota:</p> <ul style="list-style-type: none"> car il y a beaucoup de déchets car les prix augmentent à cause des touristes car la fonte des glaciers menace les habitants et le paysage car la biodiversité est menacée. car les modes de vie sont transformés

Annexe 11 : Grilles d'observations comparées sur les stratégies d'évitement

Grille d'observation comparée de l'élève : MA					Classe : 6ème1	
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Discute avec ses camarades	1	0	Discute plusieurs fois avec un camarade qui est sur un autre flot et des élèves qui passent à côté de lui.	0	1	Discute avec son binôme de l'activité, ne cherche pas à parler avec quelqu'un d'autre.
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	1	0	Joue avec son style. Pile et dépile un papier pendant 3 minutes. Se lève, vole un cahier de son voisin dans son sac et le cache sous sa chaise.	1	0	Entre 14min et 18min puis entre 20min et 22min : joue avec sa colle, son stylo, sa règle et son surligneur mais écoute en même temps parfois revient à la tâche.
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Ne cherche pas les réponses aux questions posées et attend que les membres de son groupe lui donne les réponses (mais ne les écrit pas toujours).	0	1	Travail en binôme : il prend souvent la place de meneur (cherche les réponses, dicte les réponses...)
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	1	0	Ne s'engage pas dans la tâche proposée même face aux demandes des élèves de son flot. Ferme son cahier 2minutes avant la fin du temps imparti.	0	1	Moins d'engagement deux fois (cf ligne 2 – joue avec son matériel) mais revient les deux fois à la tâche et s'engage.
Consacre peu de temps à l'activité	1	0	Abandonne rapidement face aux distractions.	0	1	S'est investi dans la tâche et a passé du temps à rechercher des indices.
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	1	0	A recopié quelques réponses de ses camarades mais pas la totalité.	0	1	Parvient à remplir la carte mentale regroupant les différents problèmes rencontrés par son acteur dans le quotidien.
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	0	1		0	1	
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	1	0	N'a pas levé la main pendant les 25 minutes de l'activité.	0	1	Ne m'appelle qu'une seule fois (12min48) car il ne trouve pas la réponse qu'il cherche. Pose des questions lorsque je passe à la table.
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	1	0	Observe les autres tables, se retourne, regarde souvent l'heure.	0	1	
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	1	0	Avachi sur sa chaise, en arrière, loin de la table, gesticule beaucoup, souffle, s'étire deux fois.	0	1	A les deux bras sur la table et le corps en avant.

Grille d'observation comparée de l'élève : J				Classe : 6ème2			
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX		
Discute avec ses camarades	1	0	Il discute et cherche à rigoler avec son camarade de gauche et cherche le regard des autres élèves de son îlot mais aussi un camarade sur l'îlot d'à côté (à 2min déjà).	0	1	Discute seulement avec un camarade d'un autre îlot à 19min30 pendant 35 sec.	
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	0	1	Peu jouer de temps en temps avec ses mains mais pas de matériel.	0	1		
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Ne prend pas les documents que ses camarades lui tendent, se met en retrait mais écoute.	0	1	Prend souvent les choses en main pour la recherche d'indices et discute avec son camarade.	
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	1	0	Ne cherche pas à trouver les réponses, se laisse guider.	0	1	Râle car il ne trouve pas quelque chose à 17min28, s'éloigne de la tâche mais revient à 18min20.	
Consacre peu de temps à l'activité	1	0	Rigole et discute beaucoup. Il attend qu'on lui donne les réponses.	0	1	Peu distrait, il est resté engagé dans la tâche (recherches d'indices et réponses sur le cahier).	
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	0	1	N'a pas réussi à finir totalement mais dans l'ensemble l'activité est réalisée. Mais, lorsque son groupe termine une phrase, il préfère partir (la sonnerie avait retentit 10sec avant).	0	1	A réussi à remplir sa carte mentale avec de nombreuses informations.	
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	0	1		0	1		
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	1	0	N'a pas levé la main une seule fois.	1	0	N'a pas levé la main pendant les 25min de l'activité.	
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	1	0	Cherche du regard ses amis pour pouvoir rigoler.	0	1	Reste concentré sur la tâche.	
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	1	0	A trois fois les bras croisés sur la table et la tête posée dessus (en regardant son cahier) comme de 17min à 19min. Sinon, est souvent avachi (à 20min). Montre des signes d'agacement (souffle, lève les yeux...)	0	1	Posture en avant, les deux bras sur la table. A des moments où il est avachi mais il regarde les documents.	

Grille d'observation comparée de l'élève : K				Classe : 6ème2			
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX		
Discute avec ses camarades	1	0	Se retourne, discute et rigole avec un camarade (à 10sec déjà), discute et rigole avec une camarade à 12min et embête un camarade (à 14min30),	0	1	Ne cherche pas à discuter ou rigoler mais donne un coup de pied sous la table à un camarade à 18min45).	
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	1	0	Joue plusieurs fois avec son crayon (ex à 15min20)	1	0	Joue avec ses ciseaux et/ou sa colle à 10sec, 2min, 5min10, 7min10 par exemple.	
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Pas de travail de groupe mais ne cherche pas à faire équipe avec son ilot.	0	1	Regarde les documents avec son binome ou l'écoute.	
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	1	0	Dès qu'il a une difficulté, il ne demande pas d'aide et abandonne la question.	0	1	Discute avec son camarade sur les documents et lui pose des questions.	
Consacre peu de temps à l'activité	0	1	Il reste tout de même engagé dans l'ensemble tout au long du temps impartit.	0	1	Parvient à rester concentré sur la tâche et à bien remplir son carnet d'enquête.	
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	0	1	A réussi à réaliser une grande partie de l'activité proposée.	0	1	Son carnet d'enquête est bien rempli.	
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	1	0	Prend son stylo dès que je le regarde	1	0	Quand son stylo est posé et que je le regarde, il le reprend.	
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	0	1	Lève la main à 21min et attend que je vienne le voir.	1	0	Ne lève pas la main une seule fois.	
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	0	1		0	1		
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	0	1	Reste accoudé à la table et soulève le stylo en main. Il s'éloigne de temps en temps de la table se balance, gigote mais revient à la tâche.	0	1	Proche de la table, souvent prêt à écrire.	

Grille d'observation comparée de l'élève : N				Classe : 6ème3			
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX		
Discute avec ses camarades	1	0	Dès le début et plusieurs fois dans la vidéo (ex: de 24min à 26min rigole plusieurs fois avec ses camarades).	0	1	Echange avec ses camarades sur les documents.	
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	1	0	Joue avec son stylo et sa trousse dès le début de la vidéo, sa voisine lui tapote le bras pour la ramener à la tâche.	0	1	Ne joue pas une seule fois avec son matériel.	
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Commence à écrire au bout de 4min06 et ne cherche pas les réponses.	0	1	Participe aux discussions de groupe et regarde les documents quand un.e camarade lui montre quelque chose. Elle dicte même une réponse au reste du groupe à 16min45.	
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	1	0	Ne cherche pas à trouver les réponses.	0	1	Au début, laisse davantage ses camarades trouver les réponses (qu'elle prend en note) mais trouve une réponse qu'elle me partage à 7min50.	
Consacre peu de temps à l'activité	1	0	Se lève, met son visage dans ses mains, ne cherche pas les réponses. Elle écrit les réponses lorsque sa voisine lui dit.	0	1	Entre dans l'activité dès le début et regarde les documents pour trouver les réponses dès 1min31, à 4min58 également.	
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	1	0	Ne cherche aucune réponse et attend que ses camarades lui donnent les réponses.	0	1	L'ensemble de l'activité à été réalisée par son groupe.	
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	0	1		0	1		
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	1	0	Ne lève pas une seule fois la main.	1	0	N'a pas levé la main une seule fois.	
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	0	1		0	1		
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	1	0	Se lève à 2min22. Met son visage dans ses mains (3min10), est avachie plusieurs fois sur la table (5min, 9min30), ne pose pas les bras sur la table et se tient en arrière de 18 à 20min et à nouveau 5min après.	0	1	Reste accoudée à la table, le stylo toujours en main.	

Grille d'observation comparée de l'élève : L				Classe : 6ème2			
Stratégies d'évitement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX		
Discute avec ses camarades	1	0	Discute avec son voisin et fait des blagues (ex: 5min40, 9min28) pour qu'il rigole. Discute à de nombreuses reprises avec son voisin (ex : 9min56, 11min24).	0	1	Reste concentré sur la tâche (sauf à 20min05 ou son camarade à la table de devant le fait rire).	
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	1	0	Essaie de faire rire le reste de la table en mangeant son stylo (6min08)	1	0	Joue avec ses gants à 11min31	
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Ne cherche aucune réponse et recopie ce que son voisin écrit à plusieurs reprises (ex : 3min25, 6min11, 12min11).	1	0	Laisse plutôt son binôme faire et ne cherche pas vraiment les réponses.	
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	0	1	Rédige son article et vient me le présenter à mon bureau à 20min45.	0	1	Il reste concentré tout le long de l'activité et la termine.	
Consacre peu de temps à l'activité	1	0	Ne cherche aucune réponse et recopie ce que les élèves de son îlot lui disent.	1	0	Ne cherche aucune réponse et recopie ce que son binôme lui dit.	
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	0	1	Reprend les réponses de ses camarades et répond à toutes les questions.	0	1	L'ensemble de l'activité a été réalisée.	
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	0	1		0	1		
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	1	0	Ne lève pas une seule fois la main.	1	0	Ne lève pas une seule fois la main.	
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	1	0	Regarde des camarades aux autres îlots en rigolant plusieurs fois (ex : 7min12, 9min07)	0	1	Ne cherche pas trop du regard ses camarades.	
A une posture corporelle traduisant de l'évitement	1	0	A gardé sa veste mais reste accoudé à la table et souvent le stylo en main. Commence à se tenir plusieurs fois en arrière à partir de 16min19. Est avachi sur sa table à 22min24.	0	1	Reste accoudé à la table, le corps en avant.	

Grille d'observation comparée de l'élève : F				Classe : 6ème1			
Stratégies d'événement qui peuvent être mises en place	Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires	
	VRAI	FAUX		VRAI	FAUX		
Discute avec ses camarades	1	0	Fais rire ses camarades à 1min26, à 5min07... Ne cesse de discuter et d'interpeller ses voisins tout au long de l'activité.	0	1	Reste concentré dans l'ensemble même s'il bavarde et s'amuse à une seule reprise (4min27).	
S'occupe en faisant autre chose (joue avec son matériel, dessine...)	1	0	Joue avec son stylo plusieurs fois (ex : 2min48, 5min, 12min06). Prend le stylo de son voisin et s'amuse à faire semblant d'écrire sur sa tête (de 4min09 à 4min20). Embête son voisin à 25min13.	0	1	Ne joue pas avec ses affaires tout au long de l'activité.	
Ne s'implique pas dans le travail de/en groupe	1	0	Attend que ses camarades lui donne les réponses et ne regarde pas les documents fournis.	1	0	S'engage directement dans la tâche avec son binôme et regarde les documents (ex : 5min27) mais attend que son binôme trouve les réponses.	
Ne persévère pas face à la difficulté de la tâche	1	0	Ne s'investit pas et laisse les autres faire.	1	0	Laisse son binome trouver les réponses.	
Consacre peu de temps à l'activité	1	0	Est très souvent distrait, ne s'implique que très peu dans la tâche.	0	1	Il est investi pendant les 18min et note toutes les informations.	
N'a pas réalisé une majorité de l'activité proposée	0	1	Reprend les réponses de ses camarades.	0	1	Lui et son binome ont réalisé l'ensemble de l'activité.	
Fait semblant de travailler lorsque le professeur le/la regarde	1	0	J'arrive derrière lui à 5min22 et il se remet à écrire.	0	1		
Ne demande pas d'aide à l'enseignant	1	0	Ne lève pas une seule fois la main.	0	1	Lève la main une fois (6min21).	
Regarde ailleurs pour voir ce qu'il se passe	1	0	Se retourne à de nombreuses reprises (4min45, 6min21) et parfois même pendant longtemps (ex : de6min27 à 7min38).	0	1	Ne cherche pas le regard des autres et ne se retourne qu'une seule fois à 4min27 pour rire avec un camarade.	

Annexe 12 : Grilles d'observations comparées sur les manifestations de la motivation

Grille d'observation comparée de l'élève : MA				Classe : 6ème1				
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	Ne s'engage pas, posture corporelle traduisant un évitement face à l'activité proposée.	1	0	Persévère, peu distrait par ce qui se passe autour de lui, s'engage physiquement et intellectuellement dans la tâche.	
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	Ne lève pas la main une seule fois.	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.	
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	A fermé son cahier 2min avant la fin du temps imparti.	1	0	A la fin du temps imparti, déception chez l'élève qui me dit « là, j'arrive pas » (en me montrant un domaine de la carte mentale).	
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	Abandonne l'activité à 5min23.	1	0	Jusqu'à 6min, il mène le binôme. Ensuite, son binôme prend les devants (mais il reste engagé et concentré dans la tâche) et ils alternent jusqu'à la fin de l'activité.	
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	Ne cherche pas les réponses et ne recopie pas celles trouvées par son flot dans son cahier.	1	0	En binôme, il ne se laisse pas que guider, il prend des initiatives.	
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	Pas d'engagement après 5min23.	1	0	Rôle et montre de l'agacement plusieurs fois (à 4min55, 12min48 et 14min40) car il ne semble pas trouver les réponses qu'il cherche (il m'interpelle à 12min48 pour être aidé).	
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	S'engage dans la tâche au début mais abandonne ensuite à 5min23.	1	0	Activité en binôme, prend le rôle de meneur au départ pour la recherche d'indices sur le quotidien de son acteur.	
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Reste attentif au départ puis est distrait (se retourne, discute, regarde ailleurs) une fois qu'il a abandonné l'activité.	1	0	Peu de stratégies d'évitement si ce n'est jouer avec son matériel (entre 14min et 18min puis entre 20min et 22min) mais en écoutant son camarade ou la vidéo et en revenant ensuite à la tâche.	
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	Ferme son cahier 2 minutes avant la fin.	1	0	Mais a du mal à s'arrêter car il a le sentiment de ne pas avoir terminé.	

Grille d'observation comparée de l'élève : J				Classe : 6ème2			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	Pas investi, il laisse plutôt son camarade chercher les réponses.	1	0	Il semble vouloir réussir à trouver les indices pour remplir sa carte mentale.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	N'a pas réussi à finir et lorsque son groupe termine une phrase, il préfère partir (la sonnerie avait retentit 10sec avant).	0	1	Il s'arrête lorsque l'enseignante indique la fin de l'activité.
	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	La tâche n'est pas réalisée dans son ensemble.	1	0	Râle car il ne trouve pas quelque chose à 17min28, s'éloigne de la tâche mais revient à 18min20.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	Attend les réponses de ses camarades.	1	0	Ne se laisse pas seulement guider par son camarade, il s'investit dans la recherche d'indices.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	Cherche peu les réponses et ne prend pas la peine d'écrire la dernière réponse trouvée par son groupe alors que la sonnerie a retenti.	0	0	Râle car il ne trouve pas quelque chose à 17min28, s'éloigne de la tâche mais revient à 18min20.
	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	Se lance 1min30 puis regarde à l'îlot d'à côté et discute avec un camarade.	1	0	Prend en main la recherche d'indices et les montre à son binôme.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Se lève et range ses affaires alors que ses camarades écrivent une réponse.	1	0	A été peu distrait (sauf à 19min30 pendant une minute avec un camarade d'un autre îlot).
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	Ne cherche pas à aider ses camarades pour finir dans les temps lorsque je leur dis qu'ils doivent accélérer.	1	0	Cherche à trouver rapidement des indices.

Grille d'observation comparée de l'élève : N				Classe : 6ème3				
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	Baille, discute, rigole,	1	0	Il semble s'investir et vouloir remplir son carnet d'enquête.	
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.	
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	Il s'arrête lorsque l'enseignante le demande.	0	1	Il s'arrête lorsque l'enseignante le demande pour expliquer la suite.	
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	Cherche les réponses.	1	0	Même s'il ne lève pas la main, il discute avec son camarade sur les documents et lui pose des questions.	
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	Ne demande pas l'aide de ses camarades davantage en réussite à côté de lui.	0	1	En difficulté, il se laisse un peu guider par son binôme et ne prend pas d'initiatives.	
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	Cherche les réponses.	1	0	Il écoute son camarade et remplit son carnet d'enquête.	
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	Commence réellement à écrire au bout de 4min.	1	0	Il écrit dans son carnet d'enquête à 28sec.	
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Cherche à discuter, rigoler et embête un camarade.	1	0	Peu distrait, si ce n'est avec son stylo et sa colle.	
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	La tâche est terminée dans son ensemble.	1	0	La tâche est terminée dans son ensemble.	

Grille d'observation comparée de l'élève : JE				Classe : 6ème3			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	Ne s'intéresse pas à l'activité, ne cherche pas les réponses (sauf quand l'enseignante passe à sa table).	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche et cherche les réponses. Posture engagée, stylo en main...
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	Ne lève pas la main une seule fois et ne pose pas de questions.	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	L'élève n'a pas fini la tâche dans le temps imparti.	0	1	Le binôme s'arrête une fois le temps imparti terminé.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	Sa voisine tente de travailler mais elle ne cesse de la distraire et ne cherche pas à l'aider pour trouver les réponses.	1	0	Pose des questions à l'enseignante lorsqu'elle passe à sa table à 20min19 car le binôme est bloqué sur un élément.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	Se met au travail quand je passe à sa table (2min36).	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche et cherche les réponses, son binôme ne fait pas tout, l'élève participe.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	L'élève ne regarde pas les documents et n'essaye pas. L'élève n'a pas son stylo dans les mains la plupart du temps.	1	0	Lève la main à 2min36 pour que je puisse l'aider
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	L'élève ne se lance dans l'activité qu'au bout de 2min36 quand l'enseignante passe à sa table.	1	0	L'élève se lance dès le départ avec son binôme dans l'activité et cherche les réponses.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Discute à de nombreuses reprises, tape sur le bras de sa voisine (1min25) et lui donne des coups d'épaule (5min05), cherche dans son sac (1min45, 4min12, 11min) pour prendre des chewing-gum.	1	0	Ne discute pas avec son binôme, est concentré sur la tâche.
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	L'élève n'a pas fini la tâche dans le temps imparti.	1	0	L'élève et son binôme ont bien rempli leur carte heuristique.

Grille d'observation comparée de l'élève : NI				Classe : 6ème1			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève a écrit une phrase à 7min49.	1	0	Son voisin a les documents devant lui et l'élève cherche à mieux les voir (ex à 4min14), il s'en approche....
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne lève pas la main.	0	1	Ne pose pas de questions qui dépasseraient l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	Continue de rédiger pour terminer l'activité à la fin du temps imparti.	1	0	Continue à écrire quand le chrono retentit.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	Ne se lance pas dans l'activité alors que je le guide pour débiter à 3min30.	1	0	Le binôme appelle l'enseignante à 9min30 pour demander de l'aide.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	Ne se lance pas dans les étapes seul, il attend que l'enseignante passe à sa table pour se mettre à travailler.	1	0	Travaille tout le long de l'activité.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	Cherche à accélérer et à terminer sur la fin.	1	0	Il cherche avec son voisin les réponses et s'investit. Ils discutent et se mettent d'accord sur les réponses (ex : 7min20), regarde ensemble les documents (ex : 12min49).
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	N'a pas commencé la tâche proposée à 3min06 lorsque je viens le voir.	1	0	Se lance avec son binôme dès le début de l'activité, cherche les réponses et les écrit.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Regarde en l'air (ex à 1min32), se retourne, discute avec son voisin (2min58). Joue avec ses affaires entre 11min20 et 12min.	1	0	Pas de bavardages, ne se retourne pas etc sur les 18min d'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	N'a réalisé qu'un quart de la tâche à la moitié du temps imparti mais cherche à accélérer sur la fin pour terminer la tâche, ce qu'il réussit.	1	0	Continue de chercher les réponses à deux minutes de la fin afin de terminer et ramène son voisin à la tâche (17min24).

Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire				Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Face à un scénario didactique pensé comme motivant					
		VRAI	FAUX	VRAI	FAUX				
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	1	0	L'élève semble vouloir réussir à réaliser la tâche et reste concentré sur celle-ci.	1	0	L'élève et son binôme restent concentrés sur la tâche et discutent beaucoup des documents.		
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	Ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.		
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'élève a terminé avant le temps imparti.	1	0	L'élève a terminé avant le temps imparti.		
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	L'élève est bloqué sur une question et appelle l'enseignante à 10min25.	1	0	L'élève est impliqué dans la tâche tout le long de l'enregistrement. Il semble avoir un blocage à et en discute avec son binôme.		
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche proposée.	1	0	L'élève reste concentré et n'a pas besoin que son enseignante le recentre sur l'activité.		
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	La tâche est réalisée dans son ensemble.	1	0	La tâche est réalisée dans son ensemble.		
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	Ouvre le manuel a la bonne page et se met directement à lire les documents. Il écrit une réponse dès 1min25.	1	0	L'élève prend les documents distribués et les regarde dès 10sec.		
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	1	0	Ne se retourne qu'une fois à 3min15 pour discuter car ses camarades l'ont appelé.	1	0	Ne se retourne qu'une fois à 12min50.		
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'élève a fini 5min avant la fin du temps imparti.	1	0	L'élève a terminé 4min avant la fin du temps imparti.		

Grille d'observation comparée de l'élève : E				Classe : 6ème2			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	1	0	L'élève est concentré sur la tâche tout au long du temps imparti.	1	0	L'élève est concentré sur la tâche tout au long du temps imparti.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'élève a terminé 7min avant la fin du temps imparti.	1	0	Ne s'arrête pas de chercher les réponses alors que l'enseignante demande de s'arrêter à 23min40.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.	1	0	Continue de chercher les réponses après l'aide de son enseignante à 8min20.
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	L'élève travaille en autonomie et réalise l'ensemble de la tâche proposée.	1	0	L'élève aide même son binôme et le guidant.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	L'élève reste concentré et réalise l'ensemble de l'activité.	1	0	Appelle l'enseignante à 7min40 et à 10min31 pour poser une question car il est bloqué.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche proposée.	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche tout au long du temps imparti.	1	0	Ne se retourne pas et ne discute pas.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'élève a terminé 7min avant la fin du temps imparti.	1	0	Le temps a été bien géré et le carnet d'enquête est bien rempli.

Grille d'observation comparée de l'élève : JO				Classe : 6ème1			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	Il cherche à réussir mais est distrait à plusieurs reprises et se repose sur son voisin.	1	0	L'élève n'est pas distrait sur les 17min45 d'activité et ne cesse de chercher les réponses.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.	1	0	Ne lâche pas son document et son stylo au moment où l'enseignante met fin à l'activité.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	Au début l'élève persévère mais se repose ensuite sur son binôme lorsque les questions sont plus difficiles (les planisphères).	1	0	L'élève ne laisse pas seulement son binôme trouver les réponses et se saisit des documents.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	L'élève essaie de prendre des initiatives au début mais se repose vite sur son binôme pour trouver les réponses aux questions.	1	0	L'élève ne laisse pas seulement son binôme trouver les réponses, il prend des initiatives et se saisit des documents pour trouver les réponses.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	Persévère et demande à son voisin lorsqu'il est bloqué.	1	0	L'élève n'est pas distrait et cherche les réponses dans les documents.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	L'élève se lance dès le début de l'activité.	1	0	L'élève se lance directement dans l'activité et se saisit des documents.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Est distrait et cesse de travailler de 5min27 à 8min15 (discute, joue avec ses affaires, cherche dans son sac) et de 15min 35 à 17min22 (regarde par terre, cherche à nouveau dans son sac...)	1	0	L'élève n'est pas distrait et reste concentré sur les 17min45 d'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.	1	0	Il ne réussit pas à finir avant la fin du temps imparti mais continue d'écrire pour terminer.

Grille d'observation comparée de l'élève : L				Classe : 6ème1			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	1	0	L'élève prend des initiatives et s'empare des documents pour trouver les réponses aux questions. Reprend ses pairs qui s'agitent en face d'elle car cela la dérange à plusieurs reprises (ex : 12min29).	1	0	L'élève se saisit des documents, cherche les réponses et réussit à terminer la tâche proposée.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	L'élève essaie de répondre à toutes les questions et m'appelle lorsqu'il est bloqué (ex : 23min07).	1	0	L'élève reste concentrée dans la tâche proposée et appelle son enseignante à 13min pour lui poser une question et être aidé.
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	L'élève prend des initiatives et cherche même à aider les autres élèves de son flot.	1	0	L'élève prend souvent les documents pour trouver les réponses.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	L'élève essaie de répondre à toutes les questions et m'appelle lorsqu'il est bloqué (ex : 23min07).	1	0	L'élève reste concentrée dans la tâche proposée et appelle l'enseignante à 13min pour lui poser une question et l'aider.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche et cherche rapidement les réponses aux questions.	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche proposée et se saisit des documents.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	1	0	L'élève n'est pas distrait tout au long des 28min de l'activité.	1	0	L'élève n'est pas distrait tout au long des 17min45 de l'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.	1	0	L'élève a fini dans le temps imparti.

Grille d'observation comparée de l'élève : NA				Classe : 6ème3			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève ne semble pas plus intéressé que cela par la tâche. Il cherche à la réaliser mais peut être distraité.	1	0	L'élève et son binôme restent concentrés sur la tâche. Ils cherchent les réponses et les écrivent dans leur carnet d'enquête.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'élève ne s'arrête pas lorsque l'enseignant le demande.	1	0	L'élève ne s'arrête pas lorsque l'enseignant le demande.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	L'élève cherche à réaliser l'activité dans son ensemble et me demande de l'aide lors de l'étape plus difficile pour étudier les planisphères.	1	0	L'élève appelle son enseignante à 13min43 pour avoir de l'aide.
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	L'élève se lance ensuite dans l'activité et cherche les réponses dans les documents.	1	0	L'élève prend des initiatives et cherche les réponses. L'élève aide et guide son binôme.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	L'élève lève plusieurs fois la main lorsqu'il est bloqué.	1	0	L'élève appelle son enseignante à 13min43 pour avoir de l'aide et retourne dans la tâche une fois que l'enseignante l'a guidé.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	L'élève ne se lance pas directement dans la tâche, il attend sa voisine qui remet sa boucle d'oreille et n'ouvre pas le manuel en attendant.	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche proposée.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	L'élève peut être concentré sur la tâche mais également distraité (ex : entre 4min03 et 5min où il regarde ailleurs et discute avec une camarade d'un autre flot).	1	0	L'élève n'est pas distraité tout au long de l'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	L'élève n'a pas terminé dans les temps.	1	0	L'élève a rempli son carnet d'enquête.

Grille d'observation comparée de l'élève : K				Classe : 6ème2			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève n'est pas impliqué dans la tâche et ne cherche que peu les réponses.	0	1	Peu d'investissement dans la recherche des problèmes et des défis rencontrés par les habitants.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	L'élève s'arrête dès que l'enseignante le demande.	1	0	L'élève continue d'écrire lorsque l'enseignante met fin à l'activité.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	L'élève n'a pas réalisé l'ensemble de la tâche proposée.	0	1	L'élève regarde les documents mais écrit ce que son binôme lui dicte.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	L'élève ne cherche que très peu les réponses aux questions et ne demande pas d'aide à son enseignante.	0	1	L'élève attend que son binôme lui dicte les réponses et ne cherche pas à faire des phrases lui-même. Son binôme lui montre même où écrire à plusieurs reprises.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	L'élève semble bloqué à différentes reprises mais n'appelle pas son enseignante.	0	1	L'élève regarde la storymap mais laisse son binôme trouver les réponses et construire les phrases de réponses.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	L'élève est distrait dès le début de l'activité, il se retourne, discute et rigole avec un camarade derrière lui.	1	0	Regarde la storymap avec son binôme dès le début et lui montre même l'écran en pointant du doigt des éléments (ex à 2min05).
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	L'élève est distrait à plusieurs reprises (ex: dès le début) et embête un camarade qui vient au tableau à 14min37.	1	0	L'élève est concentré sur la tâche sauf à un moment (23min32) où il discute avec un camarade derrière lui pendant 15sec.
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	L'élève n'a pas réalisé l'ensemble de la tâche proposée.	1	0	L'ensemble de la tâche est réalisé et de nombreux problèmes et défis ont été relevés.

Grille d'observation comparée de l'élève : NI										Classe : 6ème3	
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires				
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX					
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève est souvent distrait. Il écrit les réponses mais n'est pas impliqué dans la tâche.	1	0	L'élève investit dans le travail, cherche les réponses, formule des phrases de réponse pour son groupe...				
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.				
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.				
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	L'élève n'a levé qu'une seule fois la main et a demandé des réponses au binôme voisin.	1	0	L'élève semble éprouver quelques difficultés à certains moments (ex : 3min30) et en parle avec son îlot.				
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	L'élève prend des initiatives sur la recherche d'informations mais demande les réponses plusieurs fois à ses voisins.	1	0	L'élève se saisit des documents et cherche les réponses. Il aide même son voisin.				
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	L'élève lève la main à 7min19 pour que l'enseignante l'aide et cherche des informations mais il est souvent distrait et demande les réponses à ses pairs.	1	0	Cherche les réponses, pose des questions à son groupe et réalise un travail en collaboration.				
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche.	1	0	L'élève saisit les documents dès le début du temps imparti.				
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	L'élève est concentré sur la tâche une grande partie du temps mais est distrait et embête son voisin de 14min44 à 16min19. Parle avec ses voisins à 20min05...	1	0	L'élève est concentré tout au long des 23min de l'activité.				
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.				

Grille d'observation comparée de l'élève : A						Classe : 6ème3	
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires
		VRAI	FAUX		VRAI	FAUX	
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève ne regarde que peu les documents, il s'en saisit 3 fois tout au long de l'activité.	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche et cherche les réponses dans la storymap.
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	Cherche à terminer alors que le temps imparti est dépassé.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	L'élève ne cherche que peu les réponses et attend que son groupe les trouve. Le groupe rencontre une difficulté à 22min18 et l'élève est le seul du groupe à ne pas lever la main pour appeler l'enseignante.	1	0	L'élève cherche, pointe du doigt, discute avec sa camarade.
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	Se laisse guider par son groupe.	1	0	L'élève cherche les réponses avec son binôme.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	A la fin de l'enquête, l'élève lève la main pour me poser une question. L'élève semble accélérer et chercher les réponses pour finir dans les temps.	1	0	L'élève reste concentré sur la tâche et cherche les réponses dans la storymap. Il pose des questions à l'enseignante lorsque celle-ci passe à leur table à 8min26.
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	L'élève ne s'empare pas des documents distribués et joue avec son stylo qu'il fait tomber.	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche proposée.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	Joue avec son stylo au début de l'activité, à 10min41 et à 24min30.	1	0	L'élève n'est pas distrait durant toute la durée de l'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'élève semble accélérer et chercher les réponses pour finir dans les temps.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.

Grille d'observation comparée de l'élève : AL				Classe : 6ème2			
Manifestations de la motivation		Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires		Face à un scénario didactique pensé comme motivant	
		VRAI	FAUX			VRAI	FAUX
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	1	0	L'élève est investi, concentré, a son stylo en main et trouve de nombreuses réponses.	1	0	L'élève est investi, cherche avec son binôme, prend la tablette...
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé et l'élève ne range pas tant qu'il n'a pas écrit la dernière réponse trouvée par son binôme.
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	1	0	L'élève demande plusieurs fois de l'aide aux camarades de son îlot et pose des questions pour comprendre (ex: 7min18).	1	0	Son binôme appelle l'enseignante à 21min40 pour demander de l'aide.
	L'élève travaille de façon autonome	1	0	L'élève se saisit des documents, cherche les réponses...	1	0	L'élève ne pose pas de questions à l'enseignante mais s'investit dans le travail de groupe.
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	1	0	L'élève éprouve des difficultés mais demande de l'aide à ses camarades pour trouver les réponses.	1	0	L'élève persévère, cherche les réponses, pose des questions à son binôme...
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche proposée.	1	0	L'élève s'engage directement dans la tâche.
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	1	0	L'élève est concentré tout au long de l'activité.	1	0	L'élève est concentré tout au long de l'activité.
	L'élève prend en compte le temps imparti	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.	1	0	L'ensemble de la tâche a été réalisé.

Grille d'observation comparée de l'élève : LA										Classe : 6ème1	
Manifestations de la motivation			Face à un scénario didactique pensé comme ordinaire		Commentaires	Face à un scénario didactique pensé comme motivant		Commentaires			
			VRAI	FAUX		VRAI	FAUX				
Quelle valeur l'élève accorde-t-il à l'activité et aux apprentissages qui s'y rattachent ?	L'élève semble apprécier l'activité proposée	0	1	L'élève est distrait à plusieurs reprises, regarde peu les documents et s'investit peu dans le travail de groupe.	1	0	L'élève semble apprécier l'activité car il n'est pas distrait, il est engagé dans la tâche et a réalisé l'ensemble de celle-ci.				
	L'élève pose des questions qui dépassent l'activité	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.	0	1	L'élève ne pose pas de questions qui dépassent l'activité.				
	L'élève a du mal à s'arrêter une fois le temps imparti terminé	0	1	L'élève s'arrête quand l'enseignante le demande alors qu'il n'a pas terminé l'activité.	1	0	L'élève continue d'écrire lorsque l'enseignante met fin à l'activité.				
Quelle opinion a-t-il de sa compétence à réussir ?	L'élève persévère dans une tâche malgré la difficulté	0	1	L'élève laisse les autres membres de son groupe trouver les réponses avant de s'investir.	1	0	L'élève est investi tout au long de l'activité, cherche les réponses, discute avec son binôme...				
	L'élève travaille de façon autonome	0	1	L'élève se laisse guider par les autres élèves de son flot et cherche peu les réponses.	1	0	L'élève prend des initiatives et donne des réponses à son binôme.				
	L'élève n'abandonne pas et semble vouloir relever le défi	0	1	N'abandonne pas mais ne semble pas vouloir réussir l'activité proposée car peu d'investissement. L'élève laisse faire son groupe.	1	0	L'élève appelle l'enseignante avec son binôme à 3min11 pour avoir de l'aide.				
Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?	L'élève se lance rapidement dans la tâche proposée	0	1	L'élève va chercher les manuels mais discute pendant les 2 premières minutes de l'activité avec sa table et la table voisine.	1	0	L'élève se lance directement dans la tâche.				
	L'élève reste attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé la tâche	0	1	L'élève discute au début, à 6min20, à 11min46, à 14min... Regarde la carte accroché au mur à 4min32. N'adopte pas une posture de travail à 20min31.	1	0	L'élève est concentré et investi tout au long du temps imparti.				
	L'élève prend en compte le temps imparti	0	1	L'élève n'a pas réalisé l'ensemble de la tâche proposée.	1	0	L'ensemble de la tâche est réalisé et de nombreux problèmes et défis ont été relevés.				