



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

2024/2025

**L'utilisation du quizz dans l'enseignement de l'Histoire durant les
séances en groupe**

Antoine Marot

Stages effectués du 6 novembre au 24 novembre 2023 et du 02 septembre 2024 à
janvier 2025

Lycée Edmond Perrier – Tulle & Lycée Paul Éluard – Saint-Junien

Stages encadrés par

GARDAREIN Béatrice

BRUNET Timothée

Professeurs d'Histoire-Géographie



Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement de nombreuses personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire pour lequel je suis très satisfait de sa mise en œuvre.

Tout d'abord je tiens à remercier particulièrement Madame Béatrice Gardarein, professeure d'Histoire-Géographie au lycée Edmond Perrier de Tulle pour avoir accepté d'enregistrer une séance avec l'une de ses classes. De même, je la remercie pour son aide dans la préparation de l'enregistrement, sans quoi la transcription présente en annexe n'aurait pu être réalisée avec toutes les qualités qu'elle comporte. Je la remercie enfin pour ses conseils, son accueil et sa transmission de la passion qu'est le métier d'enseignant. J'adresse également un remerciement à l'ensemble des professeurs d'Histoire-Géographie et des membres de la communauté éducative de l'établissement qui ont été formidables.

Également, je tiens à remercier Monsieur Emmanuel Urrutia, professeur d'Histoire-Géographie au collège André Maurois de Limoges pour son accueil. Ainsi que l'ensemble de ses précieux conseils dans ma préparation des séances. Je le remercie aussi pour m'avoir permis d'observer son enseignement humain, dévoué et avec un souci du bien-être de ses élèves que je souhaite appliquer tout au long de ma carrière de professeur. De même, je remercie les professeurs de l'établissement qui ont accepté ma présence dans leur salle de classe. Enfin, j'adresse également des remerciements aux AESH qui étaient présentes durant mes séances pour les échanges constructifs autour des différenciations pédagogiques.

De même, je tiens aussi à remercier Monsieur Timothée Brunet pour avoir accepté de réaliser le deuxième enregistrement. Ainsi que ses précieux conseils qui m'ont permis de réaliser avec succès la deuxième transcription. Je n'oublie pas également Monsieur Jacklein Sorbier et Monsieur Jean-Christophe Masmonteil pour avoir accepté ma présence pendant les périodes de stage du semestre trois.

Enfin, je tiens à remercier Madame Lucie Gomes, ma directrice de mémoire, pour ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de nos échanges. La satisfaction que j'ai sur la réalisation de ce mémoire n'aurait pas pu être possible sans son aide.

J'adresse un dernier remerciement au personnel de la bibliothèque universitaire de l'INSPÉ de Limoges pour leur aide dans la maîtrise des outils informatiques liés au mémoire.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

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

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



Table des matières

Introduction	7
1. Le cadre théorique.....	10
1.1. La didactique de l'Histoire	10
1.1.1. Une multiplicité d'approches didactiques de l'enseignement de l'Histoire	10
1.1.2. La critique de l'objectivité du document, encore et toujours un fondement de la discipline historique	12
1.1.3. L'enseignement de l'Histoire, d'une critique du document à la critique de la discipline scolaire	14
1.2. Les travaux de groupe	16
1.2.1. Distinguer l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif	16
1.2.2. Un mode d'apprentissage pensé par l'enseignant mais réalisé par les élèves	17
1.2.3. Un apprentissage indirect de la citoyenneté	18
1.3. L'usage des outils numériques dans l'enseignement	20
1.3.1. Une utilisation disparate du numérique parmi les enseignants.....	20
1.3.2. Des outils numériques dépendants du scénario pédagogique	21
1.3.3. Une vision des outils numériques différente du point de vue des élèves.....	23
2. Méthodologie de l'enregistrement de M1	25
3. Analyse de la transcription de M1.....	28
3.1. Impact et limites du quizz sur l'activité pendant les travaux de groupe	28
3.1.1. La satisfaction des bonnes réponses facilite la mise en activité	28
3.1.1.1. Explication des transcriptions	28
3.1.1.2. Analyse des transcriptions	29
3.1.2. Un manque d'échanges entre les membres du groupe.....	30
3.1.2.1. Explication des transcriptions	30
3.1.2.2. Analyse des transcriptions	31
3.1.3. La difficulté liée au manque de connaissances.....	32
3.1.3.1. Explication des transcriptions	32
3.1.3.2. Analyse des transcriptions	32
3.2. Un quizz et une activité qui sont les moteurs de l'apprentissage coopératif	33
3.2.1. La répartition du travail	33
3.2.1.1. Explication des transcriptions	33
3.2.1.2. Analyse des transcriptions	34
3.2.2. L'inclusion de tous les membres du groupe au sein du travail	35
3.2.2.1. Explication des transcriptions	35
3.2.2.2. Analyse des transcriptions	36
3.2.3. Une sensibilisation à l'entraide et à l'échange	36
3.2.3.1. Explication des transcriptions	36
3.2.3.2. Analyse des transcriptions	38
4. Quels sont les hypothèses et les enjeux pour l'expérimentation suivante ?	39
5. Méthodologie de l'enregistrement de M2	40
6. Analyse de la transcription de M2.....	42
6.1. Inverser la place du quizz dans la séance.....	42
6.1.1. Pouvoir vérifier l'acquisition des notions	42
6.1.1.1. Explication des transcriptions	42

6.1.1.2. Analyse des transcriptions	43
6.1.2. Un réinvestissement des connaissances efficaces	44
6.1.2.1. Explication des transcriptions	44
6.1.2.2. Analyse des transcriptions	47
6.2. Le maintien d'un apprentissage coopératif	48
6.2.1. Des notions qui deviennent le cœur de la solidarité	48
6.2.1.1. Explication des transcriptions	48
6.2.1.2. Analyse des transcriptions	49
6.2.2. Un regain d'attention à la fin de la séance	50
6.2.2.1. Explication des transcriptions	50
6.2.2.2. Analyse des transcriptions	52
6.3. Mais un apprentissage moins réflexif	53
6.3.1. Une argumentation amoindrie à tous les étages	53
6.3.1.1. Explication des transcriptions	53
6.3.1.2. Analyse des transcriptions	55
6.3.2. Une absence de pensée critique en raison d'une lecture informative	55
6.3.2.1. Explication des transcriptions	55
6.3.2.2. Analyse des transcriptions	56
Conclusion	58
Références bibliographiques	60
Annexes	64

Table des illustrations

Figure 1 : <i>Lycurgue présente aux Lacédémoniens l'héritier du trône</i>	7
Figure 2 : Modélisation du système didactique selon Audigier	10

Introduction

« Il vaut la peine d'admirer aussi ce point de l'œuvre de Lycurgue : il est parvenu à imposer dans la cité que la belle mort est préférable à la vie honteuse ; et en effet, si on procédait à un examen précis, on trouverait qu'il en meurt moins parmi les tenants de cette mort que parmi ceux qui ont choisi de s'éloigner du lieu effrayant. A dire vrai, le salut accompagne la vertu pour un temps plus long qu'il n'accompagne la lâcheté ; et en effet, la vertu est plus aisée, plus agréable, plus fertile et plus solide. »¹

Cette citation de Xénophon (-426 à -354), auteur antique issu de l'aristocratie athénienne. Connu pour avoir rejoint les rangs de Cyrus le Jeune pour renverser son frère aîné lors de l'expédition des Dix-Milles entre -401 et -399. Dans ces rangs, il rencontre des spartiates et devient admiratif de la cité grecque du Péloponnèse. Il rédige des ouvrages politiques dont la *Constitution des Lacédémoniens* qui est issue de la Grande Rhêtra, le texte qui organise la cité spartiate par le législateur mythique Lycurgue.



Figure 1 : *Lycurgue présente aux Lacédémoniens l'héritier du trône*

Source : peinture d'Alexandre-Denis Abel de Pujol, 1811, 114 x 146 cm, conservé à l'École nationale supérieure des beaux-arts, Paris. Image issue de POP (Plateforme ouverte du patrimoine), Ministère de la Culture, consulté le 03/03/2024, [Lien vers le site](#)

¹ XÉNOPHON, *Constitution des Lacédémoniens*, trad. CASEVITZ, Michel, Paris, Les Belles Lettres, 2008.

Ce personnage mythique a développé les valeurs et les règles que les citoyens de Sparte (les *Homoioi*, « les semblables ») devaient suivre. Parmi celles-ci figure donc celle qui régit le comportement du spartiate face à la mort. Ainsi, il doit dévouer sa vie pour sa cité mais ce dévouement n'est pas seulement individuel, il est également collectif. En effet, la cité spartiate possède de nombreuses institutions qui rassemblent les *Homoioi* comme les syssities. Ces banquets communautaires² étaient obligatoires afin d'entretenir le statut de citoyen à Sparte. Mais ils l'étaient également pour les enfants en fonction de l'âge : les *paidès* (entre 12 et 15 ans) n'avaient pas le droit de parole tandis que les *néoi* ou *hèbontes* (entre 20 ans et 30 ans) pouvaient pleinement ou non (les sources historiques se contredisent) y participer. L'éducation spartiate, l'*agogè* (« le dressage »), donne donc une importance au fait que les citoyens à Sparte forment un corps, un groupe. C'est d'ailleurs ce dernier mot qui est précisément l'objet de ce mémoire.

La formation d'un groupe de travail comme l'indique le sujet de ce mémoire sera observé à travers l'utilisation du quizz. En effet, ce questionnaire est interactif, apprécié et stimulant pour les élèves, le tout dans un temps court. Cet intérêt pour les outils numériques dans les travaux de groupe est en corrélation avec le fait qu'ils sont largement inscrits dans nos sociétés du début du XXI^e siècle. De nombreux services sont aujourd'hui dématérialisés, y compris des services liés au monde de l'éducation. Pronote en est l'exemple le plus représentatif. Cette plateforme de gestion de la vie scolaire est accessible à différents membres de la communauté éducative. L'utilisation du quizz dans l'enseignement, et d'une manière générale l'utilisation des outils numériques, est une thématique abordée par les didacticiens. En témoigne la publication récente d'un livre de Franck Amadiou co-écrit avec André Tricot : *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités* en 2020. Qui sont par ailleurs utilisés par les enseignants d'Histoire-Géographie, puisqu'il est possible de réaliser avec des outils numériques des frises chronologiques, des schémas qui sont par la suite imprimés puis servent de supports à une séance. Ou encore rechercher dans les ressources en ligne des cartes qui expliquent par le visuel les phénomènes du passé. Le cœur du sujet de ce mémoire est de questionner le lien entre les outils numériques et la discipline historique. De même, il questionne la mise en place de ce lien durant les séances en groupe. Les séances en groupe permettent de centrer le sujet sur les élèves. Parce que les outils numériques sont également prégnants en ce début du XXI^e siècle du côté des élèves. La mise en place de séances utilisant les outils numériques par les enseignants permettent de développer les compétences et les capacités des élèves à manipuler ceux-ci. Une manipulation des outils numériques qui pose un enjeu sur l'apprentissage d'une utilisation efficace et responsable. J'en viens donc à la problématique

² SCHMITT-PANTEL, Pauline, *La cité au banquet. Histoire des repas publics dans les cités grecques*, Paris, École française de Rome, 1992.

de ce mémoire : en quoi l'utilisation du quizz durant les séances en groupe questionne le rapport de l'enseignement de l'Histoire aux outils numériques ?

Pour y répondre, je vais d'abord présenter le cadre théorique qui va servir de fil conducteur ainsi que de cadre au sujet du mémoire. Il y sera évoqué l'ensemble des connaissances actuelles du champ scientifique de la didactique sur les différents éléments que le mémoire va traiter. Ensuite, je contextualiserai l'enregistrement à partir duquel je réalise la transcription : l'établissement, la classe, le niveau de la classe, les contenus et les notions au cœur de la séance ainsi que l'organisation de la séance. Enfin, j'analyserai la transcription en lien avec le cadre théorique afin de confronter le savoir scientifique avec l'enregistrement. Dans un deuxième temps j'exposerai les enjeux et les hypothèses vis-à-vis du deuxième enregistrement. Tout en partant des différents constats établis par la première analyse : le manque d'argumentation et le manque de connaissances. Puis je contextualiserai le deuxième enregistrement où là encore je réaliserai une transcription que j'analyserai, toujours en la confrontant au savoir scientifique. À la fin du mémoire, je conclurai sur les apports des différentes parties par rapport au sujet étudié.

1. Le cadre théorique

1.1. La didactique de l'Histoire

1.1.1. Une multiplicité d'approches didactiques de l'enseignement de l'Histoire

La didactique de l'enseignement de l'Histoire se caractérise par la diversité des approches utilisées par les didacticiens. Elle a pour objectif d'étudier les relations entre enseignement et apprentissage de l'Histoire à partir du triangle pédagogique³ (professeur, élèves et savoirs). Certains didacticiens ne se limitent pas qu'à ce triangle mais prennent en compte d'autres aspects autour à celui-ci. Qu'ils soient externes au système éducatif ou internes à celui-ci. Par exemple, le professeur reste en contact avec les publications récentes des historiens afin de mettre à jour ses connaissances. Toutes ces influences à différentes échelles peuvent être résumées par la modélisation du système didactique selon Audigier⁴ :

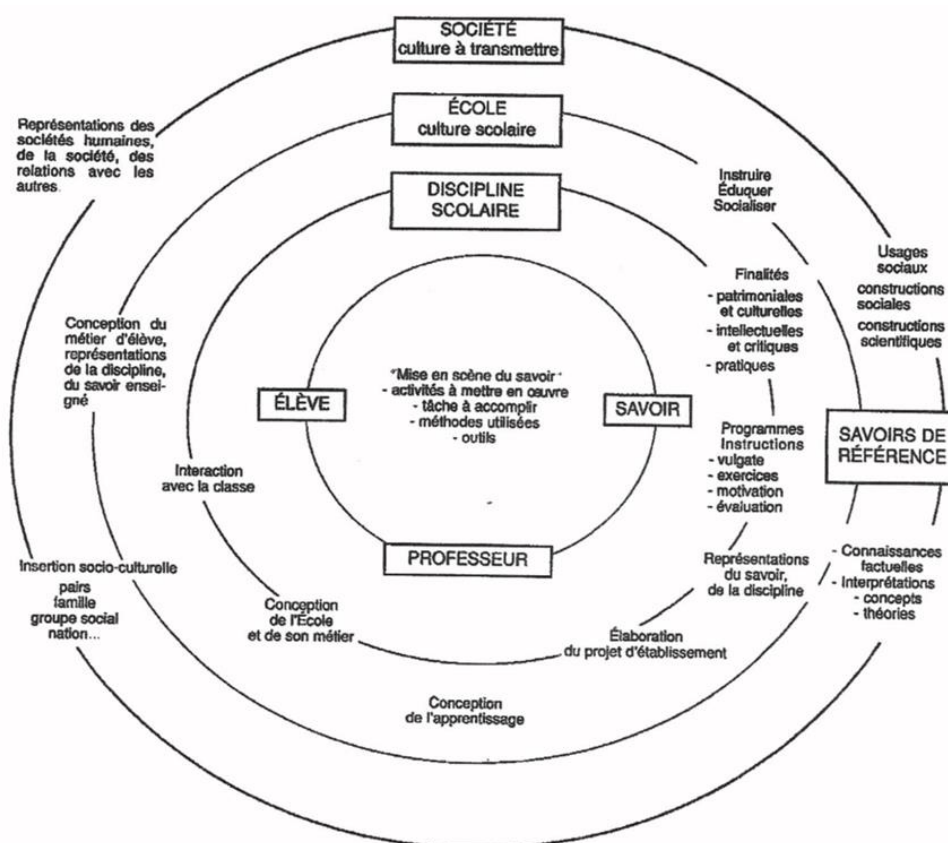


Figure 2 : Modélisation du système didactique selon Audigier

Source : AUDIGIER, François, « La didactique comme un oignon ». *Éducatives*, 7, 1996, p. 34-38.

³ HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique*, Montrouge, ESF Sciences Humaines, 2014.

⁴ AUDIGIER, François, « La didactique comme un oignon ». *Éducatives*, 7, 1996, p. 34-38.

À partir de ce triangle pédagogique, la didactique s'intéresse aux concepts de transposition didactique et de pratiques sociales de références dans les années 1980. Ces deux concepts fondent la recherche sur le triangle pédagogique et les relations entre les différents pôles. La didactique de l'Histoire dans l'espace francophone⁵ naît à la même période et s'inscrit pleinement dans le triangle pédagogique et la modélisation du système didactique. Cependant, il faut bien distinguer l'Histoire des historiens et l'Histoire scolaire qui ont des approches différentes. Il en découle alors trois principales approches didactiques de l'Histoire que je vais développer.

La première approche consiste en l'autonomisation de la discipline scolaire par rapport à l'Histoire des historiens. La didactique y est considérée comme un outil qui peut être utilisé par les professionnels de l'enseignement. Dans ce cas, un modèle d'enseignement domine, celui des "4 R" que Sylvain Doussot et Nadine Fink développent :

« Réalisme (l'histoire enseignée dit la réalité du monde) ; Résultats (l'histoire enseignée transmet ce qui est acquis) ; Refus du politique (l'histoire enseignée ignore les enjeux éthiques et politiques) ; Référent consensuel (l'histoire enseignée oblitère les débats historiographiques et les désaccords sociétaux) ».

Cela permet d'affirmer cette autonomisation des recherches en didactique de l'Histoire, le savoir scolaire transmis aux apprenants n'est pas celui des scientifiques. L'écart entre les savoirs enseignés et les savoirs savants est établi par le système dissymétrique où le professeur domine grâce à ses connaissances. Cette approche a été développée au cours des années 1990, elle est encore présente à ce jour dans certains travaux des didacticiens.

La seconde approche consiste en l'apprentissage de la pensée historienne. Elle se développe en parallèle de la première approche mais fait le choix de rentrer par l'épistémologie de l'Histoire et les représentations sociales. Se basant sur les relations entre la pensée des élèves et les raisonnements des historiens : conceptions des élèves de l'Histoire, rapports entre enseignement de l'Histoire et formation à la citoyenneté, relation entre mémoire et Histoire. L'apprentissage de la pensée historienne se divise en trois catégories d'activités pour penser le monde selon Charles Heimberg⁶ :

« comparer (constater des points communs et des différences), périodiser (établir des successions, des ruptures) et distinguer (l'histoire et ses usages) ».

⁵ DOUSSOT, Sylvain, FINK, Nadine, « La didactique de l'histoire dans l'espace francophone », *Éducation et didactique*, 16-3, 2022.

⁶ HEIMBERG, Charles, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Son hypothèse est qu'il faut prendre en compte les représentations de l'Histoire par les apprenants pour pouvoir mettre en place un enseignement qui vise les apprentissages souhaités. Les travaux didactiques qui utilisent cette approche, rapprochent la discipline scolaire et l'Histoire des historiens. Ils se placent du côté des élèves et des savoirs dans le triangle pédagogique mais aussi dans les couches qui entourent celui-ci dans la modélisation du système didactique.

La troisième approche consiste à étudier les interactions sur le savoir rapporté aux pratiques d'enquêtes scientifiques. Elle prend pour objet d'étude les problématiques liées au triangle pédagogique. Ainsi, les situations d'enseignement-apprentissage non-ordinaires ou expérimentales sont étudiées. L'objectif est de comprendre les conditions qui aboutissent à ces situations. Cette approche est plus récente que les deux précédentes, elle débute dans les années 2000 où les travaux de recherche souhaitent captiver les rapports épistémologiques entre l'épistémologie historique et les pratiques au sein de la salle de classe qui en découle. Elle part du principe que les interactions entre les acteurs du système éducatif à propos du savoir sont la base de sa réflexion. Ce dont témoigne l'adaptation des savoirs scientifiques en savoirs scolaires avec l'exemple d'Yves Chevallard⁷ :

« la décontextualisation des savoirs des historiens est inévitable lors de leur passage vers l'École ; cela impose de penser précisément leur recontextualisation scolaire. »

Cependant, cette approche met de côté le rapport entre l'Histoire à l'École et les attentes de la société. De plus, les recherches qui s'inscrivent dans celle-ci sont des études de cas très spécifiques. En conséquence, elle ne peut s'étendre à tous les objets d'étude de la didactique de l'Histoire.

1.1.2. La critique de l'objectivité du document, encore et toujours un fondement de la discipline historique

La discipline historique est fondée sur l'étude des documents. Les documents sont de deux types dans le milieu scolaire : primaire et secondaire. Le premier type correspond aux sources produites par les individus sur la période travaillée. Le second correspond aux recueils, ouvrages et manuels scolaires réalisés par les historiens ou les éditeurs. La place du document dans l'enseignement de l'Histoire est récente, elle débute à partir des années 1990. Le document et la démarche de l'historien doivent permettre aux apprenants à créer du savoir.

⁷ CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, 1991.

Didier Cariou développe dans un article paru en 2016⁸ qu'il y a deux façons de travailler le document. Desquelles en découle deux conceptions du fait historique : d'un côté présenter des données factuelles et illustrer la parole magistrale, d'un autre côté initier les élèves à la démarche de l'Histoire comme le pratique les historiens. Il s'agit des lectures "informative" et "indiciaire" des documents, que je vais développer afin de bien les distinguer.

La lecture informative est une lecture au premier degré du document, c'est particulièrement le cas lors de la première lecture du document par les apprenants. Le document est considéré comme un témoignage du passé qui retranscrit une réalité, perçue comme une vérité. Cette approche du document ne correspond pas à la démarche de l'historien, celle-ci est maîtrisée par l'enseignant dans un jeu qualifié de "dissymétrique". En effet, celui-ci a la capacité de critiquer les documents. Il doit mener les apprenants vers la démarche de l'historien. C'est-à-dire de prendre du recul sur la source, de considérer que tout document comporte des biais et des partis pris. Cette approche correspond à

« un mode de connaissance de type objectiviste »⁹,

le document donne des informations qui sont considérées comme explicites. De même, les éléments recherchés par les apprenants diffèrent de la lecture indiciaire : les dates, les faits, les lieux et les noms des personnages.

La lecture indiciaire quant à elle est une lecture qui suit la démarche de l'historien, qui ne prend pas pour argent comptant ce que dit le document. En découle un point central et fondamental de l'Histoire : la critique du document. Or, cette critique se subdivise en deux. En premier la critique externe, elle vise à interroger le document lui-même : le type de document, la méthode employée pour le réaliser, la manière dont il a été conçu ou encore la qualité du document (qualité de l'écriture, qualité de son état de conservation). En second la critique interne, elle vise à questionner le contenu du document : ce dont il parle, le point de vue de son auteur, les erreurs ou les divergences si le document est comparé avec d'autres documents de son temps. La lecture indiciaire résulte du passage d'une lecture du document comme une information à un indice. Les apprenants doivent comprendre que le document travaillé en classe ne représente pas le passé mais qu'il est une des traces du passé. Afin d'éviter l'écueil d'une lecture informative, le document doit être questionné sur l'ensemble des aspects "informels" : le contexte de sa production, la ou les volontés de l'auteur à produire ce document, les enjeux implicites c'est-à-dire ce dont le document n'aborde pas au premier

⁸ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

⁹ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

abord. L'exemple des *Mémoires* du duc de Saint-Simon, Louis de Rouvroy (1675-1755), est représentatif de cette démarche lorsqu'il aborde la crise de la succession espagnole en 1700. Une lecture informative du document aborderait la mort de Charles II d'Espagne et le choix de Louis XIV d'accepter le testament. Une lecture indiciaire du même passage permettrait d'aborder les tergiversations du pouvoir royal français dans un contexte de tensions politiques en Europe. Ainsi que la place croissante et la professionnalisation progressive des diplomates. Cette approche correspond à

« un mode de connaissance de type pratique »¹⁰,

le document donne des indices qui sont issus d'une problématisation et d'hypothèses de la part des apprenants (toujours en accord avec la démarche scientifique de l'Histoire). Une démarche « d'enquête »¹¹ tout comme Hérodote lorsqu'il a conçu ses *Histoires*.

1.1.3. L'enseignement de l'Histoire, d'une critique du document à la critique de la discipline scolaire

La discipline historique à l'École fait l'objet de nombreuses critiques qui peuvent parfois prendre un caractère virulent. La question qui vient à l'esprit est : pourquoi ? François Audigier¹² met en cause deux éléments qui expliquent ces critiques. D'une part les contenus et le projet politique dont rendent compte les programmes, très régulièrement médiatisés et questionnés au sein de l'opinion publique. D'une autre part, les méthodes d'enseignement et les pratiques en classe, puisque selon Patrick Garcia et Jean Leduc¹³ l'enseignement de l'Histoire ne satisfait pas les élèves comme les parents.

En ce qui concerne les programmes, il faut tout d'abord noter que la manière de les appréhender est différente entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Les élèves ne travaillent pas sur les mêmes manuels, n'entendent pas les mêmes explications ou interprétations. Depuis la fin de la Première Guerre mondiale les instituteurs ont plaidé pour un refus d'une Histoire nationale et patriotique qui serait la cause, selon eux, des pertes humaines importantes que la Grande Guerre a généré. De même, à la fin des années 1970, les activités d'éveils suscitent des oppositions qui considèrent que l'Histoire nationale est

¹⁰ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

¹¹ GOMES, Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en éducation*, 37, 2019.

¹² AUDIGIER, François, « Chapitre 1. L'esprit critique de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? », *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2018.

¹³ GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean, *L'enseignement de l'Histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

délaissée. La promulgation des nouveaux programmes en 2015 dans le cadre de la réforme des collèges, qui s'appliquent à partir de la rentrée 2016 a suscité de fortes critiques de la part de citoyens mais a également été soutenue par d'autres. D'après François Audigier¹⁴ c'est la relation entre l'Histoire et l'École avec "l'identité nationale". Et cela de trois façons conjointes : premièrement une opposition entre une perception interne et une perception ouverte de la nation ; deuxièmement une opposition entre une conception inclusive de la communauté politique pensée de manière mobile et évolutive et une conception exclusive s'appuyant sur des racines accompagnées d'un récit linéaire qui rejettent les autres ; troisièmement son ordre d'enseignement avec là-encore une opposition entre une ouverture au monde à la fin des programmes tandis que d'autres la souhaite dès le début. C'est particulièrement le cas de l'historien Patrick Boucheron qui a émis de nombreuses critiques sur la perception de l'Histoire comme devant servir à la construction d'un roman national. Cette réaction s'explique par les critiques adressées aux historiens du courant historiographique de l'Histoire globale qui amocherait le récit national¹⁵.

Du côté des méthodes d'enseignement et des pratiques en classe, de nombreuses critiques sont accompagnées de remarques en vue d'améliorer les pratiques en classe. Ces remarques ne datent pas d'aujourd'hui, elles sont déjà d'actualités au XIX^e siècle sous la III^e République. Ernest Lavissee dans le *Dictionnaire* de Buisson évoque la nécessité d'une réforme qui

« doit être de stimuler l'enfant à l'activité. »

Ou encore :

« L'enseignement historique est celui où le maitre est le plus exposé à s'égarer par le désir de bien faire et par le zèle à payer de sa personne. La classe d'histoire est, avec la philosophie, celle où le plus grand risque est de trop parler. [...] Admettons qu'une attention suffisante soit obtenue de quelques-uns ; il n'en restera pas moins vrai que les classes où le maitre parle le plus sont celles où se rencontre le plus grand nombre d'élèves passifs. »¹⁶

Ce qui donne une critique permanente de l'Histoire scolaire qui amènerait à la passivité et l'ennui des apprenants et ceci tout au long des évolutions que rencontrent la discipline au

¹⁴ AUDIGIER, François, « Chapitre 1. L'esprit critique de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? », *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2018.

¹⁵ BOUCHERON, Patrick, *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2017.

¹⁶ AUDIGIER, François, « Chapitre 1. L'esprit critique de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? », *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2018.

cours du XX^e siècle. Plus particulièrement au cours des années 1950-1970 (les années de “mises en cause”¹⁷) où les apprenants commencent à effectuer des activités en relative autonomie en contact avec les documents. De plus en plus, l'Histoire des historiens, leur façon de penser, s'invite dans la conception de l'Histoire scolaire. Cependant, ces évolutions affectent les pratiques et non les contenus. Elles ne répondent pas aux critiques quant aux choix des contenus, rendus de plus en plus complexe avec les élargissements des objets d'étude par les historiens. Comme le mentionne François Audigier :

*« Les débats relatifs à la relation entre enseignement de l'Histoire et politique rebondissent régulièrement et ne peuvent être résolus aisément par cette priorité accordée à ce qui relève des méthodes et modes de pensée disciplinaires. »*¹⁸.

1.2. Les travaux de groupe

1.2.1. Distinguer l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif

L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif prennent place au sein des travaux de groupe. Cependant, leur signification et les enjeux qui sont derrière sont différents. L'article d'Alain Baudrit¹⁹ est le fil conducteur que je vais détailler pour permettre de bien distinguer l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif.

D'une part l'apprentissage coopératif suppose un but commun qui est atteint par la mise à disposition de chaque élève à la tâche qui leur a été confiée par l'enseignant. L'apprentissage collaboratif conserve certes ce but mais les interactions se font et sont conçues d'égal à égal d'un point de vue du niveau cognitif. De manière similaire à un groupe de discussion entre pairs. *De facto*, ce qui différencie les deux apprentissages est la manière dont les membres du groupe vont interagir et se considérer. L'emploi de la coopération aura pour conséquence d'atténuer la distance sociale entre les membres du groupe. Tandis que la collaboration confronte les idées des membres du groupe et fait évoluer le mode de pensée tout au long de la coopération. Y compris et surtout lors des phases d'échanges, qui se rapprochent des séminaires de recherche.

Un autre point commun entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif est qu'ils transfèrent l'autorité de l'enseignant vers le groupe à partir du moment où il se met

¹⁷ GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean, *L'enseignement de l'Histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

¹⁸ AUDIGIER, François, « Chapitre 1. L'esprit critique de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? », *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2018.

¹⁹ BAUDRIT, Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n°1, pp. 115-136.

en activité. Toutefois, ce transfert d'autorité diffère en fonction des deux types d'apprentissage. Pour l'apprentissage coopératif il est partiel puisque l'enseignant garde un contrôle actif sur les groupes dans la réalisation des activités. Tandis que, l'apprentissage collaboratif se caractérise par un transfert d'autorité qui est total étant donné que l'enseignant sanctionne la validité ou non du travail.

En conséquence, l'apprentissage coopératif vise à acquérir des savoirs et des connaissances fondamentales alors que l'apprentissage collaboratif cherche à développer un esprit critique et la recherche de savoirs non fondamentaux. Ce même apprentissage collaboratif correspond en grande partie à des situations de travaux de groupe dans l'enseignement supérieur. Il accorde une plus grande place à la mémorisation, l'exercice du jugement (ce qui est particulièrement le cas lors des exposés de travaux dirigés en licence d'Histoire). Et ceci, que cela soit pour la dissertation ou le commentaire de document. À l'inverse, l'apprentissage coopératif sensibilise à l'entraide, incite à travailler ensemble et à échanger la parole comme le travail lors des tâches à réaliser. Elle est même considérée comme plus efficace pour la dynamique du groupe puisque ses membres se coordonnent afin de trouver une répartition du travail la plus équitable possible. Pour remarque, les points communs et les différences entre ces apprentissages s'appliquent également aux enseignants dans les pratiques professionnelles.

1.2.2. Un mode d'apprentissage pensé par l'enseignant mais réalisé par les élèves

Comme il a été mentionné précédemment, l'enseignant délègue une partie ou la totalité de son autorité lors des travaux de groupe. L'apprentissage coopératif correspond au sujet de ce mémoire, la délégation de l'autorité y est donc partielle. En effet, lorsque l'enseignant met en place une activité de groupe, il ne doit pas la prendre à la légère. Pour qu'une activité de groupe puisse fonctionner, il doit bien la concevoir²⁰. En premier lieu avec la formation des groupes qui doivent répondre à deux principaux critères²¹ : la mixité de sexe et le niveau scolaire. Ce mode d'apprentissage pensé par l'enseignant se déroule en deux temps : le premier consiste en un travail individuel qui est repris dans un second temps avec des échanges sur le travail entre les membres du groupe. Cette deuxième phase est plus complexe en terme de gestion de classe, notamment en raison du niveau sonore. Cependant, il n'est pas forcément nécessaire de le réguler car tout dépend de la sélection des documents, de la consigne donnée par l'enseignant et le temps de travail selon Sylvain Connac²².

²⁰ CONNAC, Sylvain, LAMY, Anne, « À quatre cerveaux on travaille mieux ! », *L'école des parents*, vol 643, n°2, 2022, p. 41-45.

²¹ CONNAC, Sylvain, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2023.

²² CONNAC, Sylvain, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2023.

Quant aux savoirs à acquérir associés à l'activité de groupe, ils ne sont apportés par l'enseignant que lorsque l'élève en a besoin puisqu'il mémorise mieux un savoir indispensable pour lui. De plus, une bonne conception du travail de groupe par l'enseignant permet aux élèves de s'initier au tutorat²³. Que cela soit à la demande de l'enseignant ou de manière spontanée par un des membres du groupe. Le savoir transmis se fait à l'aide d'un pair et gomme la sensation de hiérarchie qui se produit lorsque l'enseignant transmet le savoir.

Pour finir, l'enseignant peut planifier deux types d'organisation pour les travaux de groupe²⁴ : les groupes et les équipes. Pour les groupes, il s'agit d'un travail sur une durée courte (une séance maximum) où le savoir transmis par l'enseignant après la phase de travail vise à répondre aux questions suscitées. Pour les équipes, il s'agit d'un travail sur une durée longue (qui peut s'étaler sur toute l'année scolaire) dans une démarche de projet qui responsabilise les apprenants en prenant conscience de l'enjeu d'un travail sur le long terme. Par exemple, dans le cadre du stage mentionné en début de mémoire, j'ai pu observer la mise en place de ces équipes avec le projet de *La Flamme de l'égalité*²⁵. Ce projet national s'étale sur l'ensemble de l'année scolaire et a eu lieu pendant les cours d'EMC d'une classe de 1^{ère} générale²⁶. Il s'agit de la neuvième édition d'un concours portant sur l'Histoire et la mémoire de l'esclavage. Le thème retenu est le suivant : "Résister à l'esclavage : survivre, s'opposer, se révolter". L'enseignante a fait le choix d'évoquer l'esclavage dans les colonies françaises aux Antilles pendant les XVII^e et XVIII^e siècles. Chaque équipe de deux à trois élèves doivent rédiger un chapitre sur une esclave capturée dans la boucle du Niger et qui s'émancipe de sa condition d'esclave après son arrivée aux Antilles. Les chapitres suivent un ordre que les élèves doivent respecter, ce qui demande de s'informer auprès de l'équipe précédente et suivante. Pour pouvoir coordonner les informations sur les décisions prises dans l'objectif de produire un récit cohérent.

1.2.3. Un apprentissage indirect de la citoyenneté

L'apprentissage coopératif, qui est l'objet d'étude de ce mémoire, est un type de travail de groupe qui permet d'apprendre de façon indirecte la citoyenneté. En effet, dans le terme "coopération" il est entendu deux notions (qui ne peuvent pas s'appliquer en même temps) que les apprenants vont apprendre à connaître : obéir ou travailler ensemble. Le rapprochement physique ne suffit pas à lier, créer une dynamique coopérative entre les

²³ REVERDY, Catherine, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, dossier de veille de l'IFÉ, n°114, ENS de Lyon, 2016.

²⁴ CONNAC, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2022.

²⁵ *La Flamme de l'égalité (site officiel)*, consulté le 18/01/2024.

²⁶ *La Flamme de l'égalité (education.gouv.fr)*, consulté le 18/01/2024.

membres du groupe, c'est l'objectif à atteindre en commun qui le permet. Pour qu'il puisse être réalisé, Joan Gamble²⁷ explique que les élèves doivent accepter leurs différences pour que le groupe puisse exister et se maintenir. Il lie cela au concept "d'interdépendance sociale positive" qui consiste au fait que le succès de la tâche à réaliser dépend des autres. Pour qu'elle puisse se mettre en place, les apprenants doivent également accepter un retrait de leur égocentrisme, de leur individualisme et de la recherche de son propre intérêt.

Cet apprentissage de la citoyenneté par les travaux coopératifs de groupe croise le social et le cognitif pour défaire des constructions sociales fausses. Ce croisement permet également la progression des apprenants dans l'apprentissage des savoirs de façon directe. Mais aussi de progresser dans l'acquisition des valeurs liées à la citoyenneté de façon indirecte. Cependant, l'enseignant doit rester présent pour encadrer les différents groupes afin d'éviter des comportements qui tendent vers la soumission ou l'exclusion. Il possède un rôle d'arbitre qui sanctionne (positivement comme négativement) la façon dont les groupes se gèrent et se régulent. Et ceci en fonction des valeurs citoyennes que l'École veut inculquer aux apprenants. L'apprentissage coopératif demande donc aux apprenants de participer de manière active dans leur apprentissage. Cela se produit notamment lorsque que chaque membre du groupe prend part aux décisions, aux choix à faire. Si cela se produit, Joan Gamble²⁸ affirme qu'il en découle un esprit d'entraide et de solidarité qui offre un cadre de travail rassurant et une bonne ambiance au sein d'une classe. Cette dernière devient en conséquence inclusive et communautaire, entretenant un contact étroit basé sur le dialogue et l'ouverture d'esprit.

De même, l'apprentissage coopératif vise à sortir de la compétition, fortement enracinée dans nos sociétés et décriée par Alphie Kohn qui considère qu'elle est nocive au bien-être des élèves. Ce propos est corroboré par Sylvain Connac²⁹ qui développe les raisons qui permettent de sortir de la compétition. Premièrement, les élèves coopèrent de différentes façons même si le plus fréquent est l'exploitation de l'aide et de l'entraide. Deuxièmement, les élèves apprennent à s'accepter et prennent en compte leurs différences. Ces pratiques ne sont pas nouvelles puisqu'elles ont été théorisées par les pédagogues de l'Éducation nouvelle (mouvement de la fin du XIX^e siècle jusqu'à l'entre-deux-guerres) : la sérénité des relations à l'École facilite l'apprentissage, notamment par des Français comme Élise Freinet (1898-1983) et Célestin Freinet (1896-1966).

²⁷ GAMBLE, Joan, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n°2, 2002, pp. 188-219.

²⁸ GAMBLE, Joan, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n°2, 2002, pp. 188-219.

²⁹ CONNAC, Sylvain, « L'autre loi de la classe », *L'école des parents*, vol 629, n°4, 2018, p. 49-51.

1.3. L'usage des outils numériques dans l'enseignement

1.3.1. Une utilisation disparate du numérique parmi les enseignants

L'utilisation des outils numériques à l'École est un sujet complexe en raison d'une diversité des outils numériques mais surtout des usages de ceux-ci par les différents acteurs de l'École. C'est particulièrement le cas des enseignants, un point sur lequel je vais insister dans cette partie. Pour cela, je m'appuie sur George Ferone³⁰ qui remet en perspective les recherches de Franck Amadieu et d'André Tricot sur l'idée que se font les enseignants du numérique dans les apprentissages. Tout d'abord, l'utilisation des outils numériques dans le cadre scolaire est faible. Cela s'explique par le fait qu'à ce jour de nombreux enseignants ne maîtrisent pas les outils numériques et/ou ne souhaitent pas les intégrer pleinement dans leur enseignement. De même, il n'y a pas eu de

« changement majeur dans les mécanismes d'apprentissages [...] »³¹.

Malgré le fait que le numérique séduit, l'interactivité avec les contenus n'est pas acquise et dépend du scénario pédagogique (qui sera évoqué un peu plus loin). Qui plus est, le numérique complexifie les manières de transmettre le savoir du côté des enseignants. C'est ce que montre une étude des néo-enseignants de l'ESPE de Créteil menée en 2018, un paradoxe apparaît : le numérique favoriserait les apprentissages des plus fragiles mais pas dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Qui expliquerait le choix pour certains enseignants de conserver des méthodes traditionnelles qu'ils jugent toujours aussi efficaces (par exemple : le livre, le cahier et le stylo). Il existe donc selon George Ferone une tension institutionnelle entre l'intégration du numérique et les normes déjà établies.

Le point de vue d'André Tricot³² offre d'autres perspectives de cette disparité de l'utilisation des outils numériques. Selon lui, les enseignants utilisent les outils numériques contrairement aux critiques qui peuvent être adressées à l'École. Un soi-disant échec de la révolution numérique. Cependant, cette utilisation n'est pas permanente et fluctue en raison de différents paramètres comme la fréquence de leur utilisation, la manière dont ils sont utilisés suivant les disciplines, l'âge des élèves ainsi que la gestion de la classe. Ce qui donne en conséquence une

³⁰ FERONE, George, « Numérique et apprentissage : prescriptions, conceptions et normes d'usage », *Recherche en éducation*, n°35, 2018, p. 63-75.

³¹ FERONE, George, « Numérique et apprentissage : prescriptions, conceptions et normes d'usage », *Recherche en éducation*, n°35, 2018, p. 63-75.

³² TRICOT, André, « Pourquoi les enseignants (n') utilisent (pas) les outils numériques en classe ? », *Psychologie & Éducation*, 2021, 578, p. 23-36.

« extrême hétérogénéité »³³

de l'utilisation des outils numériques par les enseignants. Cet élément s'oppose à l'autre pendant de la critique de l'usage des outils numériques à l'École : leur envahissement. Et pourtant, ils permettent de développer de nombreuses possibilités pour les enseignants : la classe inversée, la cartographie, remplacer le cahier, ou encore développer un espace numérique pour l'Histoire des arts³⁴. Cela pose un défi pour l'avenir de l'enseignement en Occident selon Simon Collin³⁵. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont de plus en plus présentes et répandues dans notre société. Leur potentiel est positivement perçu par les acteurs éducatifs certes mais leurs justifications passent par

« des arguments intuitifs et idéologiques plutôt que sur des études. »

L'exemple de la facilité d'accès à l'information que reprend Simon Collin est représentatif : c'est autant un avantage pour enseigner à résoudre des problèmes, qu'un inconvénient parce qu'il faut apprendre aux apprenants à bien se servir des outils numériques.

1.3.2. Des outils numériques dépendants du scénario pédagogique

L'utilisation du numérique dans l'enseignement de l'Histoire mais également pour toutes les autres disciplines dépend du scénario pédagogique. En effet, l'utilisation des outils numériques seuls ne permet pas de mettre en place des situations d'apprentissage et cela pour plusieurs raisons. D'une part, il est faux de penser qu'à travers les outils numériques comme les ordinateurs ou les téléphones portables, les élèves manipulent et réalisent quelque chose de concret. L'apprentissage par la manipulation ne permet pas forcément d'apprendre, cela s'explique par le fait de bien distinguer les apprentissages passifs et les apprentissages actifs. Michelene Chi qualifie les modes d'apprentissages passifs comme des

« situations où les élèves sont "orientés vers" ce qu'il y a à apprendre, ils sont attentifs, ils sont focalisés sur les explications de leur enseignant(e) ou sur un document à étudier. »³⁶

³³ TRICOT, André, « Pourquoi les enseignants (n') utilisent (pas) les outils numériques en classe ? », *Psychologie & Éducation*, 2021, 578, p. 23-36.

³⁴ « Enseigner en histoire-géographie avec le numérique », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série n°37, 2014.

³⁵ COLLIN, Simon, KARSENTI, Thierry, « Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire », *Éducation et francophonie*, vol. 41(1), p. 94-122, 2013.

³⁶ CHI, Michelene, « Active-constructive-interactive : A conceptual framework for differentiating learning activities », *Topics in Cognitive Science*, 1(1), p. 73-105.

Il y a donc une confusion entre la mise en activité physique des élèves et leur mobilisation. Mettre en place une activité de manipulation peut donc améliorer l'apprentissage des élèves mais ceux-ci doivent être attentifs ou actifs cognitivement. Cependant, l'utilisation des outils numériques comme objets d'apprentissage par la manipulation n'est pas adaptée pour l'acquisition des notions³⁷.

À cela s'ajoute la nécessité d'un scénario pédagogique qui doit prendre en compte les différences de connaissances entre les élèves.

*« Avec les élèves les plus avancés dans l'apprentissage, les apprentissages par l'action sont généralement efficaces ; avec les élèves les moins avancés, ce n'est pas souvent le cas. »*³⁸

De plus, la théorie de la charge cognitive d'après John Sweller et Fred Paas explique que la réalisation d'une action représente un coût cognitif supplémentaire. Tout ceci s'applique également au numérique puisque celui-ci permet de réaliser de nombreuses activités. Avec des formes variées d'interaction et de manipulation de contenus : déplacer un document, annoter un document ou encore réaliser des exercices. Ces activités impliquent une action du point de vue de l'élève et constituent la base d'un apprentissage actif. Si et seulement si l'apprenant agit sur l'information et ne consulte pas l'information de manière simple. La manipulation des objets numériques doit être accompagnée d'une élaboration d'hypothèses ou encore de susciter des réactions à la suite de cette manipulation³⁹. Certains outils numériques permettent un apprentissage actif parce qu'ils mobilisent les élèves, or cette mobilisation n'est rien sans l'intervention de l'enseignant pour deux raisons. Premièrement, il est à l'origine de la manipulation des outils numériques. Puisque c'est lui qui décide quand, comment, pourquoi et dans quel but les outils numériques interviennent dans son scénario pédagogique (à l'échelle de la séance comme de la séquence). Deuxièmement, afin d'éviter une dispersion dans les contenus que les apprenants doivent acquérir, c'est l'enseignant qui conçoit le cadre de l'activité. Dans le cas d'un quizz que j'ai réalisé pour les besoins de ce mémoire, les questions ont été conçues par moi-même et orientées vers les notions qui allaient être abordées pendant le cours.

Le quizz figurant parmi les animations interactives, il peut rencontrer un problème :

³⁷ Filip Dochy, 2003.

³⁸ TRICOT, André, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017.

³⁹ AMADIEU, Franck, TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2020.

« [...] fournir de l'interactivité dans un apprentissage multimédia ne signifie pas obligatoirement un apprentissage plus actif, ni plus profond. »⁴⁰

Cela peut même provoquer l'effet inverse à celui attendu, la tâche d'interaction ne doit pas représenter un coût cognitif trop élevé sinon elle empêche le traitement des contenus. Enfin, l'utilisation des outils numériques dans le cadre d'un scénario pédagogique, doit prendre en compte quelques éléments afin que les apprentissages soient efficaces. D'abord, les informations issues des animations ont un caractère dynamique⁴¹ mais les contenus doivent posséder aussi un caractère dynamique. Les animations sont donc pertinentes pour les connaissances procédurales et motrices, mais bien moins pour les connaissances déclaratives. Ensuite, les objets animés attirent l'œil et il faut éviter que l'apprenant se perd dans ce qu'il regarde. Enfin, les animations doivent limiter le nombre d'informations à maintenir en mémoire pendant le visionnage. De même que certaines informations peuvent être conservées du fait de leur pertinence ou de leur importance au regard du sujet travaillé par l'enseignant.

1.3.3. Une vision des outils numériques différente du point de vue des élèves

Il faut noter que les outils numériques sont l'objet d'une vision différente du point de vue des élèves. La culture numérique des élèves, soit l'ensemble des valeurs, connaissances et pratiques qui impliquent l'usage des outils numériques, se construit en dehors de l'École. Lorsque celle-ci les utilisent, elle oscille entre outil pédagogique et nouveau domaine d'enseignement. Or, du fait de son usage rare comme établi précédemment alors que les élèves en sont équipés. Un décalage s'opère selon Cédric Fluckiger⁴², entre les usages personnels et les usages scolaires. Les élèves possèdent des capacités d'apprentissage du numérique plus importantes à la suite de sa massification dans nos sociétés. Il explique cet écart de la façon suivante : les outils numériques utilisés dans le cadre scolaire ne sont pas les mêmes que les outils numériques quotidiennement utilisés par les adolescents. Cette utilisation différente des outils numériques de la part des élèves peut être illustrée avec un exercice de recherche documentaire. La manière de naviguer sur internet par les élèves est très différente de la vision et des objectifs visés par l'enseignant. Cependant, il reconnaît que les outils numériques en tant que domaine d'enseignement permet aux élèves d'apprendre et d'utiliser un vocabulaire qu'ils connaissent mal durant les séances d'informatique. De même,

⁴⁰ AMADIEU, Franck, TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2020.

⁴¹ Bétrancourt & Tverskt, 2000.

⁴² FLUCKIGER, Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163, 2008, p. 51-61.

ils peuvent apprendre à résoudre des problèmes informatiques grâce aux explications du fonctionnement des outils numériques, particulièrement les éléments non visibles sur l'écran.

André Tricot⁴³ développe cette question du point de vue cognitif de l'apprentissage. Selon lui, les vingt dernières années ont rencontré un changement important avec les travaux des piagétiens. Ils essayent de comprendre le sujet en situation lorsqu'il réalise une tâche qui nécessite d'utiliser ses connaissances. Les TIC font partie de notre environnement quotidien et sont l'objet d'un apprentissage non scolaire avant tout, en grande partie adaptatif (en fonction des besoins de l'élève). Un apprentissage scolaire des TIC existe également mais la conception de tâches et d'activités qui prennent place pendant les séances sont tellement exigeantes qu'elles produisent l'effet inverse attendu. Les élèves se délaissent de cet apprentissage qui les gêne et ne sont pas forcément à l'aise dans cette manière d'utiliser les outils numériques. Et cela pour deux raisons : la première est que si les connaissances nécessaires à l'activité du point de vue des élèves, sont faibles, cela rend la tâche difficile à réaliser. La deuxième est que le niveau de performance scolaire est

« extrêmement lié au niveau de connaissance des tâches. »

Autrement dit, les élèves possèdent entre eux, à un moment donné, des niveaux différents dans la maîtrise des outils informatiques. Toujours selon André Tricot, il faudrait

« mobiliser de nouvelles approches de l'apprentissage humain [...] »

pour l'enseignement des TIC. Il juge toutefois que ces nouvelles approches seraient plus complexes mais permettraient de mieux rendre compte de certains phénomènes difficiles à comprendre par le passé.

⁴³ FLUCKIGER, Cédric (dir.), HETIER, Renaud (dir.), « Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés », *Recherches en Éducation*, n°18, 2014.

2. Méthodologie de l'enregistrement de M1

L'enregistrement a été réalisé le 13 novembre 2023 au sein d'une classe d'un lycée en Corrèze. Cet enregistrement a eu lieu lors d'une séance en enseignement de spécialité HGGSP⁴⁴ avec une classe de Terminale. La séance s'est déroulée à la suite d'une première semaine d'observation au sein de l'établissement. Ainsi, j'ai pu observer la classe et également obtenir un retour de l'enseignante qui a la responsabilité de celle-ci. Elle possède d'une manière globale un bon niveau dans l'enseignement de spécialité. Une marge de progression semble être possible, ce qui est encourageant pour la suite de l'année. Mais aussi pour l'année de Terminale avec la perspective de l'épreuve écrite d'enseignement de spécialité HGGSP du Baccalauréat. L'apprentissage de la méthodologie de la dissertation et du commentaire de document est en cours d'acquisition, ce qui est là encore très rassurant. À noter que l'enseignante a expliqué aux élèves que les notes qu'ils ont eu peuvent ne pas refléter leur investissement en classe et leur travail personnel. Elle développe que l'apprentissage de la méthodologie et des connaissances représentent beaucoup de travail et une habitude qui s'acquiert au fil du temps, c'est pourquoi elle rassure les élèves sur leurs résultats à venir pendant le deuxième trimestre.

Concernant la séance pour laquelle je suis passé en posture d'enseignement, celle-ci prenait place au sein du programme d'enseignement de spécialité HGGSP en terminale. Il s'agissait du « Thème 5 - L'environnement, entre exploitation et protection : un enjeu planétaire », plus précisément dans l'« Axe 1 - Exploiter, préserver et protéger. ». Le jalon qui correspond à la séance de deux heures que j'ai effectué est le suivant : « Le rôle des individus et des sociétés dans l'évolution des milieux : « révolution néolithique » et « révolution industrielle », deux ruptures ? ». J'ai organisé cette séance de deux heures en trois parties : le quizz, la première activité et la deuxième activité. La salle de classe a été disposée de façon à obtenir des îlots de quatre élèves.

- Je débute la séance par le quizz pour une durée d'environ vingt minutes. Celui-ci est composé de dix questions dont cinq sur la révolution néolithique et cinq sur la révolution industrielle. Son objectif était de tester les connaissances des élèves afin de déterminer des points particuliers du cours où je devrai être plus attentif.
- À la suite du quizz, je lance la première activité sur la révolution néolithique. Je demande aux élèves de travailler en groupe sur la première partie du corpus de documents qui correspond à l'événement susmentionné. Cette première partie est composée d'une carte de la domestication animale pendant la révolution néolithique⁴⁵, d'une carte des étapes de

⁴⁴ Histoire-Géographie Géopolitique et Sciences Politiques

⁴⁵ FUMEY, Gilles, RAFFARD, Pierre, *Atlas de l'alimentation*, Paris, CNRS Éditions, 2018.

la révolution néolithique⁴⁶, d'un graphique représentant l'évolution du nombre des hommes depuis 65 000 ans⁴⁷, d'une photographie d'un exemple de sédentarisation avec le site de Jerf el Ahmar (Syrie)⁴⁸ et d'un texte sur les impacts environnementaux de la révolution agricole⁴⁹. Chaque îlot dispose de vingt minutes afin de travailler les documents pour pouvoir réaliser une synthèse de ce qui a été compris par le groupe. À la fin de ce temps, je prends cinq minutes où j'écoute chaque groupe donner son analyse des documents. Puis je passe à la première trace écrite sur la révolution agricole pendant une durée de vingt-cinq minutes, celle-ci est affichée progressivement sur le diaporama afin que les élèves puissent la recopier dans leur cahier. Pendant qu'ils recopient au fur et à mesure la trace écrite, je donne des éléments d'explications tout en tissant des liens avec les documents sur lesquels la classe a travaillé.

- Avant de passer à la deuxième activité sur la révolution industrielle, je récupère mon smartphone, ce qui signifie que j'achève l'enregistrement du groupe qui a été choisi. Les îlots reproduisent la même activité, cependant je donne pour consigne de travailler en groupe sur la deuxième partie du corpus de documents. Cette deuxième partie est composée d'un texte évoquant la question autour de l'utilisation des termes « Révolution industrielle » et « industrialisation »⁵⁰, d'un graphique sur l'évolution des GES⁵¹ durant l'industrialisation⁵², d'un graphique sur les taux moyens de droits de douane en Grande-Bretagne et en France au XIX^e siècle⁵³, d'une carte sur la révolution industrielle dans le temps et l'espace⁵⁴ et d'un paysage industriel du XIX^e siècle avec une vue d'Ivry sur Seine en 1875⁵⁵. Cette fois-ci les îlots disposent de dix minutes pour faire le même travail, je justifie cette réduction du temps afin d'entraîner les élèves à ne pas perdre de temps lorsqu'ils seront devant le sujet de l'épreuve d'enseignement de spécialité. De la même manière que la première activité, je prends cinq minutes pour écouter chaque groupe. Puis je passe à la deuxième trace écrite sur la révolution industrielle pendant vingt-cinq minutes à nouveau.

Avant de débiter les analyses, je tiens à préciser que les concepts de “révolution néolithique” et de “révolution industrielle” sont remis en cause par l'historiographie récente.

⁴⁶ Document 2, manuel HGGSP, Hatier, p. 341.

⁴⁷ BIRABEN, Jean-Noël, « L'évolution du nombre des hommes », dans *Population & sociétés*, n°394, 2003.

⁴⁸ Document 1, manuel HGGSP, Hachette, p. 344.

⁴⁹ Document 2, manuel HGGSP, Hachette, p. 344.

⁵⁰ APRILE, Sylvie, « Chapitre III. La France des champs et l'industrialisation », dans *1815-1870. La Révolution inachevée*, Paris, Folio, 2020, p. 137-186

⁵¹ gaz à effet de serre

⁵² Document 2, manuel HGGSP, Hachette, p. 346.

⁵³ MARNOT, Bruno, « Chapitre 2. Un nouveau crédo : le libre-échange », dans *La mondialisation au XIX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 41-68.

⁵⁴ Document 1, manuel HGGSP, Hatier, p. 342.

⁵⁵ Document 4, manuel HGGSP, Hatier, p. 343.

Bien que les termes sont employés ainsi dans le programme de Terminale dans l'enseignement de spécialité HGGSP. Il est nécessaire de préciser aux élèves que ce sont des concepts qui peuvent faire l'objet d'une ou de plusieurs révisions au fur et à mesure des productions scientifiques. Cette remise en cause de ces concepts a été inscrite dans la leçon de la classe à laquelle j'ai fait cours.

- En ce qui concerne la révolution néolithique, la critique scientifique s'adresse aux climatologues qui estiment que l'Anthropocène⁵⁶ débiterait avec le Néolithique. Cette vision sous-entend un bouleversement global. Or, l'impact climatique du Néolithique est sans commune mesure avec celui du XIX^e siècle. De même les activités humaines ont eu une influence sur l'environnement avant même la révolution néolithique (au Paléolithique, l'Homme a joué un rôle dans la disparition des mammouths). À cela s'ajoute que la révolution néolithique s'est diffusée lentement (sur 7000 ans) et ne concerne pas toute l'humanité. Jusqu'à l'époque contemporaine il subsiste des populations de chasseurs-cueilleurs (aborigènes d'Australie⁵⁷, Inuits). La notion de "révolution" qui désigne un changement brutal n'est donc pas forcément pertinente.
- Quant à la révolution industrielle, les historiens parlent de plus en plus d'industrialisation car la diffusion de celle-ci se fait par étapes. Autrement dit, de manière progressive sur la quasi-totalité de la Terre puisque tous les espaces ne connaissent pas l'industrialisation au même moment⁵⁸. Par exemple, du dernier tiers du XVIII^e siècle à la fin du XIX^e siècle l'industrialisation ne concerne que l'Europe de l'Ouest. À partir de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale c'est l'Amérique du Nord (la *Manufacturing Belt*). Enfin, à partir de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à aujourd'hui l'industrialisation touche dans un premier temps l'Ouest nord-américain. Puis, dans un second temps ce sont les pays en voie de développement qui sont concernés par le processus (Amérique latine, Afrique du Nord, Asie du Sud-Est, Europe de l'Est). Enfin, les pays les plus reculés en matière de développement rencontrent l'industrialisation depuis le tournant du XXI^e siècle (Asie centrale, Asie du Sud, Afrique subsaharienne hors Afrique du Sud). L'industrialisation est un processus qui est à ce jour considéré par cycles de quarante à soixante ans d'après les travaux de l'économiste russe/soviétique Nikolaï Kondratiev.

⁵⁶ Notion développée par le physicien Paul Crutzen (météorologue et chimiste, prix Nobel de chimie en 1995) et Eugène Filmore Stoermer (biologiste, ancien professeur de biologie à la faculté des Ressources Naturelles de l'Environnement de l'université du Michigan) en 2000.

⁵⁷ BARBE, Dominique, *Histoire du Pacifique*, Paris, Perrin, 2023 & THOMAS, Nicolas, *Océaniens. Histoire du Pacifique à l'âge des empires*, Toulouse, Anacharsis, 2020.

⁵⁸ VERLEY, Patrick, *L'échelle du monde. Essai sur l'industrialisation de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2013.

3. Analyse de la transcription de M1

3.1. Impact et limites du quizz sur l'activité pendant les travaux de groupe

3.1.1. La satisfaction des bonnes réponses facilite la mise en activité

3.1.1.1. Explication des transcriptions

12	V	Ça me paraît décent -10 000.
13	M	Et bien c'est vrai, la révolution néolithique débute bien en -10 000.
14	V	Ah ! [tourne sa tête vers ses camarades souriante d'avoir la bonne réponse]

Dans ce passage, je donne la bonne réponse à la question sur la date de début de la révolution néolithique. V est contente d'avoir raison puisqu'elle tourne sa tête vers ses camarades, souriante d'avoir la bonne réponse.

23	V	Ah. [calme]
24	C	Oh ! [de satisfaction]

Après avoir donné la réponse sur l'origine géographique de la révolution néolithique, le groupe a juste et V exprime son contentement par une onomatopée calme. Quant à C, elle prononce une onomatopée de satisfaction.

144	M	Alors, alors, trois groupes ont mis le rejet des gaz à effet de serre en conséquence environnementale, oui c'est juste. Hausse des exportations comme conséquence économique c'est juste également. Les innovations scientifiques comme conséquence technologique c'est aussi une bonne réponse.
145	C	Mais c'est tellement logique.
146	M	Et la hausse des exportations comme conséquence sociale, alors non pourquoi, la hausse des exportations si vous prenez la définition de ce qu'est une exportation. C'est tout simplement vendre dans un pays étranger, je fais simple. Donc non ce n'est pas une conséquence sociale, par contre, en conséquence sociale le développement des usines. [hésitation] Je vais mettre la bonne réponse directement, donc conséquence sociale le développement des usines. Pourquoi les usines changent d'un point de vue sociétal ? Pour qui principalement ?
147	V	[montre un élément de la réponse sur le téléphone de S]
148	M	[un élève me répond : les ouvriers] est-ce que quelqu'un peut me dire pourquoi pour les ouvriers cela change complètement ? [réponse d'un autre élève] Tout à fait, le développement des usines entraîne notamment de nouvelles façons de travailler. Notamment, je vais prendre un exemple du XX ^e siècle, avec notamment Ford. Il y a une production qui est standardisée ...
149	C	Ah oui ! [son visage surpris montre qu'elle se rappelle de ce terme]

Le groupe a réussi à associer les bonnes idées avec les bonnes conséquences, C s'exclame en affirmant que cela est logique (elle regarde droit dans les yeux ses camarades). Je corrige

quelques erreurs d'autres groupes et pose la question sur le type de population le plus impacté par la révolution industrielle. Un élève d'un autre groupe me répond les ouvriers, ce qui est juste. J'évoque comme nouvelle façon de travailler le cas des usines Ford. C fait le lien avec un autre cours car elle s'exclame par une onomatopée, son visage exprime un effet de surprise. Cela fait penser à une situation de tissage du savoir entre les cours.

162	M	Alors la bonne réponse et ça vous allez le retrouver dans un des documents de l'activité, c'est 40-60 ans.
163	C	Putain. [expression de surprise, sourcils levés et cou vers l'avant]
164	G	[tout le groupe est surpris de la réponse, les quatre élèves lèvent leurs sourcils]
165	M	On parle de cycle, si je le prononce bien, de Kondratiev.
166	C	Ah mais oui !

Je donne la bonne réponse, C prononce un juron de surprise (elle a les sourcils levés et le cou en avant) car elle devait probablement penser ne pas avoir la bonne réponse. Sa réaction est la même que les autres membres de son groupe, ils sont surpris d'avoir la bonne réponse. Lorsque j'évoque les cycles de Kondratiev, C s'exclame de la même manière que la transcription précédente.

174	M	Alors ... tous les groupes ont répondu vrai et vous avez raison.
175	V	[fait un signe de victoire en pliant son bras et en serrant son poing]

Je donne la bonne réponse, le groupe a juste. V fait un signe de victoire en pliant son bras à quatre-vingt-dix degrés et en serrant son poing, vers le bas.

3.1.1.2. Analyse des transcriptions

Le quizz possède certains impacts avant le passage à la mise en activité. Son principal impact dans le cadre de mon enregistrement est la satisfaction que les élèves ont ressenti lorsqu'ils ont eu une bonne réponse. En effet, les différentes réactions et onomatopées (tr. 14 ; 23-24 ; 149 ; 166 et 175) que les bonnes réponses ont suscité dans le groupe. Rappellent que le quizz et les informations que celui-ci apporte (les contenus) ont un caractère dynamique. Par exemple, lorsque j'évoque les réponses à la question sur les conséquences de la révolution industrielle. C'est en capacité de tisser des liens entre les idées et un aspect des conséquences (tr. 145) de la révolution industrielle. Cela lui permet de s'approcher des notions à acquérir au cours de la séance. En conséquence⁵⁹, les objets animés comme

⁵⁹ AMADIEU, Franck, TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2020.

l'apparition des réponses du quizz au tableau, ont attiré les yeux des élèves du groupe (tr. 145 ; 163). De plus, cette attraction des yeux ont permis à ces quatre élèves de ne pas se perdre dans ce qu'il faut regarder.

3.1.2. Un manque d'échanges entre les membres du groupe

3.1.2.1. Explication des transcriptions

1	M	Alors c'est parti ! À votre avis, quand débute la révolution néolithique ? Je vais faire tourner cette roue et vous allez me dire si c'est juste ou faux. À votre avis, est-ce que la révolution néolithique, si quelqu'un le sait, débute en -10 000 ?
2	S	C'est après ? [perplexe] Après ?
3	M	Personne ne veut essayer ?
4	C	Non c'est avant.
5	M	La réponse c'est vrai ou faux, vous avez une chance sur deux.
6	C	Avant. [affirmative]
7	S	Après.
8	C	Non avant.
9	S	Avant ? [surprise]
10	C	Au pire au pif ?
11	V	Ça me paraît décent -10 000.

Ici les élèves répondent à la première question sur la date du début de la révolution néolithique. S et C n'ont pas le même avis sur la proposition affichée au diaporama. Mais la première est perplexe car elle hausse les épaules tout en formulant sa réponse. Signe qu'elle n'a pas la réponse. La deuxième me semble ne pas être certaine malgré qu'elle soutient une réponse puisqu'elle propose de choisir au hasard. Enfin, V propose une troisième réponse mais là encore sans justification.

272	G	[pose à plat leurs documents]
273	C	Foyer de domestication ça veut dire en gros, euh, qu'ils ont commencé à domestiquer les animaux. En Afrique de l'Est c'est l'âne, le Proche-Orient c'est le mouton, la chèvre [elle énumère les animaux domestiqués en fonction des régions du monde] les foyers de domestication se sont excentrés [recroqueville ses doigts (main droite) puis les rouvre subitement pour montrer le phénomène de dispersion de la domestication sur toute la planète, puis projette son bras vers l'avant en faisant pschuit pour montrer le phénomène de dispersion par étapes]. Voilà.
274	S	Euhm, moi j'ai mis, du coup, domestication des végétaux et animaux, j'ai prélevé ça du coup, sur l'élevage pour manger. Commence au Proche-Orient, de 10 000 à 2000 av. J.-C. Les foyers de domestications principaux sont : Afrique centrale, Chine, Moyen-Orient, Amérique du Sud. Et j'ai mis pareil pour les courants de diffusion, s'étend [ouvre les doigts de sa main gauche pour montrer le mouvement de dispersion], surtout au Proche-Orient.

Le groupe organise un récapitulatif de ce que chaque membre a compris de son document. C commence son résumé avec en plus le document travaillé par P (elles se sont mises ensemble pour déjà mettre en commun leur analyse). Pour justifier ses choix, elle utilise les doigts de sa main droite et son bras droit pour représenter un phénomène de dispersion. Vient ensuite le résumé de S qui justifie son propos en montrant une partie de son document.

277	V	Moi, avant la révolution néolithique, le niveau [ici le nombre] de population, il était stable en raison des aléas climatiques. Mais le pic avec les « innovations techniques du Paléolithique supérieur » (lis le document trois). Avec la révolution néolithique il y a un pic de population, euhm, voilà. C'est à peu près ce que j'ai noté, ils ont quand même subi comme les épidémies [référence à la peste noire dans le document, des guerres [âge du bronze et du fer, périodes situées après la révolution néolithique : erreur], et ça ne fait qu'augmenter malgré ça et euhm et c'est un mouvement continu [simule une courbe progressive avec sa main et son bras droit] en peu de temps, enfin "peu de temps". [fait un signe de guillemet avec ses deux doigts]
-----	---	--

Enfin, V donne son résumé en dictant la légende du graphique et utilise sa main droite et son bras droit pour simuler une courbe.

3.1.2.2. Analyse des transcriptions

Les transcriptions sélectionnées permettent de mettre en évidence une des limites du quizz dans le processus d'apprentissage : il y a peu de paroles et d'échanges construits. La comparaison entre les transcriptions (1-11, 272-274 et 277), donc entre une question du quizz et la mise en commun du travail effectué. Renvoie au fait que les outils numériques sont dépendants du scénario pédagogique. Le fait que les interactions (tr. 1-11) entre les élèves soient courts empêchent la mise en place d'une réflexion qui permet d'acquérir les notions visées. Cela fait écho aux travaux de Michelene Chi qui considère ce type d'enseignement comme étant "passif"⁶⁰. De même, cette différence de profondeur dans les échanges (tr. 272-274 ; 277) témoigne du fait qu'il ne faut pas considérer l'utilisation de l'outil numérique comme une mise en activité physique du groupe. Au contraire, les outils numérique ne doivent pas être considérés comme un apprentissage par la manipulation⁶¹. C'est ici le cas puisque le groupe (tr. 1-11) propose au final une réponse basée non pas sur une réflexion mais sur le hasard. Alors que j'attendais une capacité d'évaluation et de comparaison avec les savoirs déjà acquis (thème 1 de la classe de seconde). Il est fortement probable que ces quatre élèves ne sont pas dans une situation d'apprentissage active. Je mentionne ici la théorie de la charge cognitive que j'ai évoqué dans mon cadre théorique. L'utilisation des outils numériques peut s'avérer actif dans certaines situations d'enseignement mais cela dépend du scénario pédagogique. Plus précisément, il s'agit ici de l'intervention de l'enseignant et cela pour deux

⁶⁰ CHI, Michelene, « Active-constructive-interactive : A conceptual framework for differentiating learning activities », *Topics in Cognitive Science*, 1(1), p. 73-105.

⁶¹ Filip Dochy, 2003.

raisons. La première est que la manipulation des outils numériques dépend de lui, ce qui fut le cas lors de cet enregistrement puisque je contrôlais le quizz depuis l'ordinateur de la salle de classe. La seconde renvoie au fait que les questions (et donc l'activité dans son ensemble) sont organisées par l'enseignant, ce qui fut également le cas puisque le quizz a été réalisé par moi-même.

3.1.3. La difficulté liée au manque de connaissances

3.1.3.1. Explication des transcriptions

78	M	Mais alors, quand débute l'anthropocène ? Vous aurez la définition d'Anthropocène un peu plus loin.
79	C	C'est quoi Anthropocène ?
80	M	Il s'agit tout simplement de l'Homme qui agit sur son milieu ...
81	C	Ah. [comprend la courte définition que je donne]

Dans cet extrait je pose la question sur la date qui correspond au début de l'Anthropocène puis j'explique que la définition sera donnée plus tard. C ne comprend pas le terme (elle n'arrive peut-être pas à avoir une idée de son sens grâce à l'étymologie). Elle me pose la question quand je circule entre les îlots sur la signification du terme. Je donne une très courte et simple définition et elle comprend le sens du mot.

152	M	Alors selon vous combien de temps dure un cycle d'industrialisation ?
153	S	[ne sais pas quoi répondre, elle projette son cou vers l'avant et hausse les sourcils]
154	M	Pour ceux qui veulent un petit bonus, un cycle d'industrialisation c'est tous les moments où il y a eu des changements majeurs d'un point de vue technologique.

Je pose la question sur la durée d'un cycle d'industrialisation. S ne sait pas quoi répondre puisqu'elle projette son cou en avant et hausse les sourcils, cela démontre probablement un manque de connaissances. Sa réaction est similaire à celle d'autres élèves dans l'ensemble de la classe. C'est pourquoi j'explique brièvement en quoi consiste un cycle d'industrialisation.

3.1.3.2. Analyse des transcriptions

J'ajoute à mon analyse des transcriptions précédentes une autre limite de mon quizz : le manque de connaissances génère une difficulté pour pouvoir répondre aux questions. Dans chacune des situations (tr. 78-81 ; 152-154), j'ai dû intervenir afin de donner des pistes pour que le groupe puisse donner une réponse. Ces circonstances font échos aux propos de Franck Amadieu et André Tricot⁶². Ils considèrent que les activités numériques comme le quizz ne

⁶² AMADIEU, Franck, TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2020.

sont pas synonymes d'apprentissage "actif" ou "profond". Il est d'ailleurs probable que ces deux questions ont pu produire sur au moins une des quatre élèves, l'effet inverse attendu. Le fait qu'une des élèves a eu besoin de mon intervention (tr. 79) et que l'attitude d'une autre élève (ainsi que la classe) traduit une incompréhension (tr. 153). Cela signifie que la tâche d'interaction a représenté un coût cognitif trop élevé qui a empêché le traitement des contenus. Ainsi, l'acquisition de la notion d'Anthropocène s'avère plus compliquée que prévu car en l'absence de documents permettant une lecture indiciaire⁶³. Le groupe n'est pas en capacité de définir ce qu'est l'Anthropocène. Comment peut-on expliquer qu'un contenu dynamique comme le quizz n'a pas pu générer un dynamisme similaire dans la recherche d'une réponse ? Un premier élément qui permet d'y répondre est la différence dans la vision des outils numériques de la part des élèves. Comme je l'ai évoqué dans mon cadre théorique, Cédric Fluckiger⁶⁴ considère qu'il y a un écart entre l'utilisation des outils numériques à l'École et au quotidien. Il est possible d'imaginer cet écart si les consignes du quizz autorisaient la possibilité de faire une recherche sur internet. Il aurait été plausible que la question de C (tr. 79) et la réaction de S (tr. 153) n'auraient pas eu lieu. Le deuxième élément qui répond à cette question est lié au fait d'utiliser le quizz dans le cadre d'un apprentissage scolaire. La conception des tâches et des activités du quizz a peut-être été trop exigeante, et donc cela expliquerait cet effet inverse inattendu.

3.2. Un quizz et une activité qui sont les moteurs de l'apprentissage coopératif

3.2.1. La répartition du travail

3.2.1.1. Explication des transcriptions

179	P	Il y en a combien ? [documents]
180	V	[utilise un surligneur pour les documents concernés]
181	S	On se met à deux sur le un et un chacun. [les quatre documents suivants]

Ici, P demande au groupe combien de documents il y a. V utilise un surligneur pour mieux distinguer les documents concernés. S propose qu'un document soit travaillé à deux et que les documents restants soient répartis individuellement.

190	S	En gros qui prend quoi ?
191	C	Euh, on fait le deux [avec P], moi j'aime bien les petites cartes [elle choisit le document un].

⁶³ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

⁶⁴ FLUCKIGER, Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163, 2008, p. 51-61.

192	V	Ok. [elle choisit le document trois]
193	C	On ne va pas avancer si on ne se les répartit pas.
194	S	Moi je vais m'occuper du document quatre.
195	P	Ouais je vais faire le cinq. [document cinq]
196	G	[le groupe se met à travailler en silence, chacune tourne les pages du dossier de documents pour trouver le sien]

S demande qui prend quel document. C prend le document deux avec P puis choisit le document un. V choisit le document trois, C explique que se répartir les documents est le mieux à faire. S choisit le document quatre et P le document cinq. Ensuite, le groupe se met à travailler en silence, il tourne les pages du dossier pour trouver son document.

243	C	[relève son buste vers le dossier de sa chaise et retourne la page du document] J'ai fini, je peux faire le doc quatre ?
244	P	Oui oui. Si ça te fais plaisir.
245	S	Après en général il ne reste plus rien. [à extraire, ensuite elle se met à lire le document et utilise son crayon à papier pour noter des informations à côté des documents]
246	P	J'ai fini aussi. [relève son buste vers le dossier de sa chaise]
247	C	[s'adresse à P] tu le fais [elle parle du document qu'elle a travaillé], je le fais [le document étudié par P] et comme ça on se met ensemble. [mise en commun]

C a fini de travailler sur son document et demande à faire le document quatre. P est d'accord, S est d'accord aussi mais elle explique qu'elle ne voit pas ce qui peut être extrait en plus. P a fini de travailler, C s'adresse à elle pour lui demander si elle travaille ou non son document et réciproquement. Pour à la fin mettre en commun leur analyse.

3.2.1.2. Analyse des transcriptions

Tout au long de ces transcriptions, je peux remarquer que l'apprentissage coopératif met en place les conditions les plus optimales pour le bon fonctionnement du groupe. Notamment à travers la répartition du travail. En effet, S puis C mettent en avant ce principe et l'intérêt de celui-ci (tr. 181 ; 193 et 247). Ceci est à mettre en lien avec une des caractéristiques du travail de groupe : la délégation de l'autorité de l'enseignant vers le groupe. Ici, le groupe fonctionne dans le modèle de l'apprentissage coopératif où la délégation de l'autorité est partielle. Car pendant la séance je garde un contrôle actif (en circulant dans les rangs) sur la réalisation de l'activité (en donnant des conseils). De plus, ce mode d'apprentissage correspond aux deux temps que développent Sylvain Connac et Anne Lamy⁶⁵. Le premier temps (tr. 190-196) consiste en un travail individuel que chaque membre

⁶⁵ CONNAC, Sylvain, LAMY, Anne, « À quatre cerveaux on travaille mieux ! », *L'école des parents*, vol 643, n°2, 2022, p. 41-45.

du groupe a réalisé pendant les quinze premières minutes de l'activité sur la révolution néolithique. Le second temps (tr. 243-247) est une phase d'échange du travail entre les membres du groupe. À cela s'ajoute que cet échange des savoirs issu du travail (tr. 247) lorsque C évoque la mise en commun de leur analyse respective à P, renvoie là encore à une autre caractéristique de l'apprentissage coopératif et de la place de l'enseignant : sa faible intervention dans l'acquisition des savoirs. Mon absence dans ces transcriptions rend compte que je n'ai pas eu besoin d'apporter des savoirs que les élèves du groupe ont jugé comme étant indispensable. Subséquemment, les documents qui ont été travaillés (tr. 243-245) n'ont posé aucune difficulté aux deux élèves. Elles ont été en capacité de faire ressortir une analyse commune (tr. 273) avec dans un premier temps une lecture informative du document (elle énumère les animaux domestiqués présents sur la carte). Puis une lecture indiciaire du document en prenant du recul et en faisant le lien avec le document de P.

3.2.2. L'inclusion de tous les membres du groupe au sein du travail

3.2.2.1. Explication des transcriptions

28	M	Question suivante ! Sur vos écrans, vous touchez un endroit qui montre qu'il y a une sédentarisation sur le site.
29	G	[elles se penchent sur le smartphone pour observer l'image]
30	S	Bah là, c'est du mur là et ici ce sont les fondations [montre du doigt]. Bah dans tous les cas ...
31	V	Oui, oui. [est d'accord]
32	C	Plutôt là ? Parce que là il [inaudible] et là [inaudible].
33	V	Il y a du temps. [elle vérifie le temps qui reste pour répondre à la question]

Dans cet extrait, je passe à la question suivante, les élèves doivent désigner un élément sur une photographie qui montre la sédentarisation d'un site. Le groupe entier se penche sur le smartphone pour observer l'image. S identifie des fondations de murs, V rejoint l'avis de S. Tandis que C pense qu'un autre élément serait plus pertinent et le dit au groupe. V vérifie que le temps ne manque pas au groupe en se retournant vers le tableau pour répondre à la question.

258	C	Ils étaient déjà communistes. [s'adresse à P, montre une partie du document quatre : le silo à grain]
259	V	[lève les yeux vers C]
260	C	Le stockage était collectif.
261	P	[sourit]
262	C	[éclate de rire discrètement]

C prononce une phrase humoristique sur le fait que les habitants de Jerf el Ahmar soient communistes en montrant le silo à grain à P. V regarde vers C pour comprendre la blague. C

justifie sa blague parce que le stockage des grains était collectif. P sourit et C éclate de rire discrètement.

278	G	[lorsque chaque membre du groupe prend la parole, les autres écoutent en se taisant et alternent leur regard entre le document dont parle leur camarade à partir de leur dossier et le visage de la personne qui parle]
-----	---	---

Lorsque chaque membre du groupe prend la parole. Les autres écoutent en se taisant et alternent leur regard entre le document dont parle leur camarade, à partir de leur dossier, et le visage de la personne qui parle.

3.2.2.2. Analyse des transcriptions

Lors du quizz, le groupe a montré à plusieurs reprises une inclusion de tous les membres du groupe au sein du travail. Cela va dans le sens d'un apprentissage indirect de la citoyenneté. En effet, le groupe a une capacité de travailler ensemble par la communication et l'implication de chacun (tr. 29-33). De plus, conformément aux travaux de Joan Gamble⁶⁶, le rapprochement physique ne suffit pas à créer une dynamique de coopération. Lorsque chaque membre du groupe s'écoute (tr. 278) sans s'interrompre, tous acceptent les différences de celui qui parle. Le maintien du groupe s'explique par le concept "d'interdépendance sociale positive" : le succès de la tâche à réaliser (mettre en commun les informations issues des documents) dépend des autres. À cela s'ajoute que l'emploi de l'humour (tr. 258-162) dans les travaux de groupe croise le social et le cognitif afin de répondre aux consignes qui ont été données. De même, lorsque le groupe se penche sur le smartphone (tr. 29) avant de répondre à la question du quizz. L'apprentissage coopératif a ici fonctionné puisque chaque apprenant participe activement, notamment en prenant la décision de répondre avec les fondations (tr. 30). Le groupe a eu la capacité de déterminer les différents éléments qui composent le site néolithique du Cuiry dans l'Aisne. Ce qui correspond à une lecture indiciaire du document. Enfin, lorsque les membres du groupe alternent leur regard entre l'élève qui parle et le document qui est évoqué (tr. 278). L'ensemble du groupe sort d'un esprit de compétition, en découle un des éléments que les transcriptions témoignent en miroir aux travaux de Sylvain Connac⁶⁷. Il s'agit du fait que les élèves du groupe apprennent à s'accepter et à prendre en compte leurs différences.

3.2.3. Une sensibilisation à l'entraide et à l'échange

3.2.3.1. Explication des transcriptions

182	V	Il y a quels documents ?
-----	---	--------------------------

⁶⁶ GAMBLE, Joan, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n°2, 2002, pp. 188-219.

⁶⁷ CONNAC, Sylvain, « L'autre loi de la classe », *L'école des parents*, vol 629, n°4, 2018, p. 49-51.

183	S	Non ça c'est la révolution industrielle.
184	V	C'est ça ? [montre les documents]
185	P	C'est lesquels ?
186	S	Un, deux, trois. [montre les documents en avançant son bras vers le dossier de sa camarade P et les désigne avec son doigt]
187	C	[montre les documents à sa camarade P]
188	S	Mais il y a celui-là aussi ? Ah mais non, c'est la révolution industrielle.

Ce fragment de la transcription restitue le fait que V demande quels documents sont à travailler. S lui explique qu'elle s'est trompée et qu'elle est allée trop loin dans les documents. V montre des documents au groupe pour avoir leur aide. P demande quels sont les documents à travailler. S lui donne les numéros des documents et les montre en avançant son bras vers le dossier de sa camarade et les désigne avec son doigt. S pense qu'un document fait partie de ceux qui sont à travailler mais elle se rend compte ensuite que c'est pour la révolution industrielle.

226	C	Regarde. [en s'adressant à S, elle lui montre son document en le tenant à deux mains tout en pointant du doigt la partie qu'elle veut lui montrer]
227	S	[elle se penche en avant pour comprendre] je pensais que c'était un mythe, genre, je pensais que personne n'avait fait ça.
228	P	De quoi ?
229	C	Domestiquer le chien. Genre dans sa tête [parle de S] le chien il était venu tout seul.
230	S	Ah non non [C n'avait pas compris le sens de sa phrase] pas domestiquer, genre manger.
231	C	[passe du rire au visage interrogatif, elle se rend compte qu'elle n'avait pas compris le sens de sa phrase] il est indiqué domestication.
232	S	D'accord, mais là c'est riz et tous les animaux [montre son document dans la région de la Chine, document deux]. Tous les autres trucs ils les ont mangé.
233	V	[inaudible, remarque sur la phrase de S]
234	C	Ah bah ils l'ont sans doute pas mangé. [perplexe sur la question]
235	S	Bah moi je pensais que c'est, que c'était un non-sens.
236	C	Bah non à part les premiers. [le porc et le poulet ici]

C interpelle S en lui demandant de regarder son document tout en le tenant à deux mains et en pointant du doigt la partie qu'elle veut montrer. S se penche en avant pour comprendre et pense que c'était un mythe (manger du chien). P demande de quoi il s'agit, C dit que c'est la domestication du chien (en blaguant sur S). S explique que non (en fait C n'avait pas compris ce à quoi elle pensait). C passe du rire à l'incompréhension et montre à S que c'est une carte des domestications. S pense que ce sont des éléments domestiqués pour être

systématiquement mangé. C ne sait pas quoi lui répondre et S pense que c'est un non-sens. Ensuite, C pense que non, seul les premiers sont mangés (poulet et porc).

240	S	[à C] je peux te piquer ta gomme ?
241	C	Oui vas-y.
242	S	Merci. [lui rend sa gomme]

S demande à C si elle peut lui emprunter sa gomme. C accepte puis S la remercie et lui rend sa gomme.

3.2.3.2. Analyse des transcriptions

L'apprentissage coopératif se caractérise par un apprentissage indirect de la citoyenneté par la sensibilisation à l'entraide et à l'échange. Par exemple, lorsque S demande à C sa gomme (tr. 240-242). Les élèves sortent d'une logique de compétition mais cette fois-ci par une coopération qui exploite l'aide et l'entraide comme l'explique Sylvain Connac⁶⁸. En outre, cette exploitation de l'aide et de l'entraide permet de développer un esprit critique et la recherche de savoirs non fondamentaux. C'est le cas lorsque S pense que le chien est domestiqué pour être mangé tandis que C prend plus de recul sur cette idée lorsqu'elle est perplexe (tr. 226-236). Enfin, lorsque V demande de l'aide aux autres membres du groupe pour savoir quels documents sont à travailler et que ces derniers lui apportent de l'aide (tr. 182-188). L'apprentissage coopératif incite ainsi à travailler collectivement et en conséquence concourir à une dynamique plus efficace du groupe.

⁶⁸ CONNAC, Sylvain, LAMY, Anne, « À quatre cerveaux on travaille mieux ! », *L'école des parents*, vol 643, n°2, 2022, p. 41-45.

4. Quels sont les hypothèses et les enjeux pour l'expérimentation suivante ?

La nouvelle expérimentation que je souhaite mettre en place se construit en réponse aux problématiques rencontrées lors de l'analyse de la transcription précédente. Je pars du constat que placer le quizz en début de séance permet à l'enseignant de voir quel est le degré de connaissance des élèves sur le sujet et les éventuelles difficultés liées à certaines notions. Ainsi, l'enseignant peut déterminer quelles sont les notions sur lesquelles il devra appuyer son propos en priorité.

Plusieurs questions se posent désormais vis-à-vis du quizz dans les processus d'apprentissage : est-il possible que le quizz permet l'acquisition des notions ? Est-il également possible d'éviter les situations de surcharge cognitive rencontrées lors de la première expérimentation ? Est-ce que l'enseignant pourra, de cette façon, contrôler l'acquisition des notions vues lors de la séance ? Le fait d'avoir vu les notions auparavant peut-il renforcer la solidarité au sein du groupe ? Placer le quizz à la fin de la séance peut-il conserver l'attention des élèves et éviter une posture "passive" de ces derniers ? Enfin, les élèves se retrouvent-ils plus proche du processus d'apprentissage grâce aux outils numériques par rapport au premier enregistrement ?

Face à ces questionnements et à cette manière de construire la nouvelle expérimentation, il en ressort deux objectifs principaux. D'une part le fait de pouvoir remobiliser les notions travaillées durant le cours avec le quizz en fin de séance. D'une autre part, observer le degré d'acquisition des notions à partir des réactions des élèves enregistrés. Dans la partie suivante du mémoire, je vais donc développer comment cette séance va s'organiser avec le contexte d'enregistrement de M2.

5. Méthodologie de l'enregistrement de M2

L'enregistrement a été effectué au sein d'un lycée en Haute-Vienne avec une classe de Seconde générale et technologique. Après plusieurs semaines d'observation de la classe chaque mardi, j'ai pu avoir l'occasion de réaliser une séance d'Histoire avec cette classe. La séance enregistrée prend place dans le premier thème d'Histoire intitulé *Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge*. Ce thème se décompose en deux séquences dont la première a été celle où la séance s'est déroulée : La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines. Elle est consacrée aux structures de l'empire romain d'Auguste à Dioclétien. La classe possède un bon niveau malgré des disparités dans la prise de parole entre les élèves. Néanmoins, elle dispose d'une capacité d'analyse de documents qui est bien établie alors que l'enregistrement a lieu au mois d'octobre. L'enseignant est très optimiste pour l'intégration au lycée de ces nouveaux élèves par rapport aux attendus des années de Première et de Terminale. De même, j'ai pu observer une capacité à se mettre au travail très efficace. Une remarque qui semble s'appliquer à l'ensemble de l'établissement au regard des commentaires des enseignants, toute discipline confondue.

La séance est organisée en plusieurs temps que je vais détailler, il faut prendre en compte le fait que la programmation présentée ne reflète pas celle que j'avais prévue dans l'objectif de passer le CAPES d'Histoire-Géographie. Une adaptation à la programmation annuelle de l'enseignant était nécessaire, ce qui peut expliquer des phases dont le temps consacré peut s'avérer être difficile à mettre en œuvre. Toutefois, la conception de la séance enregistrée a fonctionné. La voici :

- Dans un premier temps, je réalise une étape introductive où les élèves recopient l'intitulé du III « Les structures de l'empire romain d'Auguste à Dioclétien ». Ensuite, ils écrivent une courte contextualisation sur la cité romaine de sa fondation à Auguste dans un petit A (De la fondation de Rome à la fondation de l'Empire). Le temps prévu et consacré à cette étape introductive est de 15 minutes.
- À la suite de cela se met en place une première phase de développement d'une durée de 15 minutes. Avec dans un premier temps une mise en activité des élèves pendant 10 minutes où ils travaillent en binômes sur six questions à partir de deux documents qui seront présents dans l'annexe du mémoire. Les élèves travaillent donc en autonomie et doivent écrire sur leur cahier les réponses aux questions. Les 5 dernières minutes sont consacrées à la correction des questions à l'oral. Je pose les questions qui sont présentes dans les photocopiés distribués au préalable avec les documents. C'est à partir de cette première phase de développement que je débute l'enregistrement. Quant aux documents sur lesquels travaillent les élèves, il s'agit d'abord d'un *Schéma des entités administratives romaines* que

j'ai réalisé. Suivi d'une carte intitulée *Les provinces de l'empire en 117* issu de l'ouvrage *Rome, cité universelle. De César à Caracalla* aux éditions Belin⁶⁹.

- Après cela vient une deuxième phase de développement où les élèves recopient les paragraphes qui constituent la trace écrite du cours. Elle correspond au petit B (L'empire, une bureaucratie administrative) et développe le cœur du sujet : hiérarchie administrative, provinces, gouverneurs, bureaux palatins, cités et pouvoirs de l'empereur. Cette deuxième phase dure également 15 minutes.

Enfin, la séance s'achève sur le quizz qui est le point critique en termes d'objectif pour l'enregistrement. Les élèves ont l'autorisation de sortir un smartphone par binômes pour répondre aux questions. Cette activité est à considérer comme l'étape de synthèse ou de conclusion, elle dure 10 min. Le quizz est composé de six questions qui reprennent de manière globale différents éléments vus pendant la séance. Les questions qui composent le quizz sont présentes en annexe du mémoire. Le quizz a un taux de succès pour chaque question d'environ 80 % sur 15 binômes, soit 12 binômes qui ont réussi l'intégralité de celui-ci.

⁶⁹ FAURE Patrice, TRAN Nicolas, VIRLOUVET Catherine, *Rome, cité universelle. De César à Caracalla*, Paris, Belin, 2018.

6. Analyse de la transcription de M2

6.1. Inverser la place du quizz dans la séance

6.1.1. Pouvoir vérifier l'acquisition des notions

Dans un premier temps, il faut remarquer qu'inverser la place du quizz dans la séance a ici deux principaux bénéfices : la possibilité pour l'enseignant de vérifier l'acquisition des notions et d'observer l'efficacité du réinvestissement des connaissances. Commençons par la possibilité pour l'enseignant de vérifier l'acquisition des notions.

6.1.1.1. Explication des transcriptions

103	B	Allez attention [il attend la réponse] est-ce qu'on va avoir juste ?
104	Prof	Et donc voici la bonne réponse, tout d'abord vous avez l'Empereur qui est au sommet de la hiérarchie administrative ...
105	M	On a bon ! [ils ont juste]

Le binôme fait face à la première question du quizz qui consiste à classer les différents dirigeants en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative romaine. B attend la réponse pour savoir s'ils ont correctement répondu. Il s'avère que cela est le cas lorsque la réponse est affichée puis lorsque j'explique la bonne réponse.

113	M	C'est top ça ! [ils ont juste]
114	Prof	Et donc voici la bonne réponse. Donc, comme vous l'avez vu par rapport au schéma, vous avez tout en haut les bureaux palatins qui aident notamment l'Empereur à diriger l'empire. Ensuite les provinces avec les gouverneurs et enfin les cités qui sont dirigés par les décurions.

Lors de la deuxième question, je demande à ce que les élèves réalisent cette même classification mais cette fois-ci avec les administrations romaines. Là encore, B et M réussissent la question.

128	Prof	Alors l'Empereur ...
129	B	[son expression du visage est marquée par la surprise de la bonne réponse] Oh on a juste !
130	Prof	...peut diriger ou nommer les bureaux palatins et les gouverneurs.
131	B	Let's go !

Vient ensuite la troisième question qui était à choix multiples, je demandais aux élèves de sélectionner les personnages et entités administratives que l'Empereur pouvait diriger ou nommer. C'est à nouveau un succès pour B et M, pour le moment ils ont juste à toutes les questions.

142	Prof	Ce sont les provinces sénatoriales et impériales !
143	B	Oui ! [fait un geste de satisfaction en fermant le poing, le levant doucement puis baissant le coude en signe de victoire]
144	M	C'est tout juste, on a tout juste.

La quatrième question quant à elle était une question avec une seule réponse possible parmi quatre. Il était demandé quelles sont les deux principales catégories de provinces romaines. Les élèves devaient trouver les provinces sénatoriales et les provinces impériales, ce qui fut le cas du binôme enregistré.

153	B	C'est ça c'est sûr, on a bon [ils ont trouvé une bonne réponse parmi plusieurs]
154	Prof	Tout le monde a répondu ?
155	C	Oui !
156	Prof	Donc vous aviez tous ces espaces-là ! Les provinces impériales sont au contact d'espaces que l'on qualifie plus ou moins de frontaliers. Ceux qui ont mis leur réponse par là je considère que vous avez quand même juste. Je ne peux pas mettre les espaces de bonne réponse avec beaucoup de précisions.
157	B	Ah de toute façon on a juste ! [s'exclame avec une voix joyeuse]

Ensuite, la cinquième question consiste à sélectionner sur la carte de l'empire romain en 117 qui faisait partie des documents travaillés, un espace étranger défendu par une province impériale tout en restant à proximité de la "frontière" romaine. La plupart des élèves ont répondu dans une province impériale même au niveau du *limes*. Wooclap ne permettant pas de délimiter des zones précises de bonne réponse. J'ai préféré considérer que ceux qui ont répondu dans la province au niveau du *limes* ont juste puisqu'ils ont compris et assimilés les savoirs que je visais. Ainsi, B et M ont à nouveau juste.

172	Prof	Comme on l'a évoqué ...
173	M	Let's go, on a tout bon ! [souriant]
174	B	On est trop fort.

Enfin, la dernière question consistait en un texte à trous à remplir. Il y avait trois notions à deviner et à écrire dans la zone à remplir correspondante. Le binôme enregistré a su répondre correctement à cette question. En conséquence, ils ont réussi l'intégralité du quizz.

6.1.1.2. Analyse des transcriptions

Contrairement au premier enregistrement où le quizz était placé en début de séance dans un objectif d'amélioration de la coopération. Le quizz est placé en fin de séance afin de pouvoir observer si cela pouvait résoudre le problème du manque de connaissance des élèves lors du premier quizz. Il s'avère ici que c'est le cas, pour de multiples raisons. Tout d'abord, le

binôme se situe dans un apprentissage dit “actif” comme l’explique Michelene Chi⁷⁰. Les élèves, cette fois-ci, ne sont pas dans

« des situations où ils sont “orientés vers” ce qu’il y a à apprendre ».

Autrement dit, ils ne se focalisent pas sur les explications de l’enseignant (tr. 103-105 ; 113-114 ; 128-131) car le quizz étant situé après une phase de mise en activité consistant à répondre à des questions grâce à des documents. Le binôme a ainsi acquis au préalable les notions visées par cette séance (bureaux palatins, provinces, cités, administration romaine). À l’inverse de la première transcription, la charge cognitive a été ici bien moins intense. Le coût cognitif supplémentaire (théorisé par John Sweller et Fred Paas) lié au fait de relier les questions du quizz aux notions de la séance n’a pas eu lieu. Y compris lorsque les questions demandaient de manipuler des contenus comme l’annotation d’un document avec la cinquième question du quizz. Ainsi, les actions réalisées par les élèves durant le quizz, accompagnées de l’acquisition des notions/savoirs au préalable permettent de les réinvestir de manière active du point de vue des élèves.

6.1.2. Un réinvestissement des connaissances efficaces

J’en viens maintenant au deuxième bénéfice lié à l’inversement de la place du quizz dans la séance et que j’ai pu observer à travers l’analyse de cette partie de la transcription : le binôme réinvestit les connaissances de manière efficace.

6.1.2.1. Explication des transcriptions

24	B	Combien y a-t-il d’échelons dans l’empire romain ?
25	B	[Travaille les documents]
26	B	[Parle à M] Il y a trois échelons.
27	M	Ouais c’est la question 2.
28	B	Y a les bureaux palatins, les provinces et les cités. [parle à voix basse pour rédiger sa réponse sur son cahier]
29	M	Pour toi c’est les échelons.

Le binôme se situe dans la phase de mise en activité où il travaille sur deux documents accompagnés de six questions. L’une d’entre-elle consiste à trouver le nombre d’échelons administratifs sur le document 1, ce que le binôme a su trouver tout en nommant les différents échelons.

34	G	[Travaillent les documents]
----	---	-----------------------------

⁷⁰ CHI, Micheline, « Active-constructive-interactive : A conceptual framework for differentiating learning activities », *Topics in Cognitive Science*, 1(1), p. 73-105.

35	B	C'est au tableau (document 2) [le photocopié a été imprimé en noir et blanc]
36	M	[Lit la question 5]
37	B	Il y en a trois.
38	M	Je cite les trois.
39	B	En tout cas il y en a trois différentes.

Les élèves sont ensuite confrontés à la question 5 qui demande quelles sont les principales catégories de provinces romaines. Ils en identifient trois car la carte sépare la province d'Égypte des provinces impériales (document 2). Ils ont bien répondu à la question.

46	M	Provinces impériales ou provinces publiques ? Le Sénat je dirai publique [tourne la tête vers B]
47	B	Comment ? Le Sénat ?
48	M	Ouais pour les provinces impériales et les provinces publiques on nous demande.
49	B	Attends, je fais la trois. C'est « Quelle est la place de l'empereur au sein des bureaux palatins ? »
50	B	Ok, alors vas-y c'est quoi le soucis ?
51	M	T'aurais dit plutôt provinces publiques ou impériales ?
52	Prof	Je vous laisse quelques secondes pour finir de noter votre phrase et l'on reprend ensemble.
53	M	Ah les provinces [découvre la légende en bas de la carte]

Vient ensuite la deuxième question sur les provinces, M semble avoir une hésitation sur la réponse et préfère demander à B. Celui-ci termine sa question puis le rejoint en observant la question. M reprend le document 2 et se rend compte que la légende doit lui servir à nouveau pour pouvoir répondre à la question. Cependant, la correction des questions commençant juste après, l'enregistrement ne permet pas d'affirmer s'ils ont su répondre à la question lors de la mise en activité.

71	Prof	C'est en cela que le gouverneur va servir d'intermédiaire. L'Empereur va lui déléguer une tâche qui est de gouverner la province et lui va déléguer la politique impériale comme votre camarade l'a dit aux différentes cités situées dans la province où dirigée par le gouverneur. Question cinq : « Quelles sont les différents types de provinces ? Dans quels types de provinces le Sénat participe-t-il au choix du gouverneur ? Sur votre carte vous avez deux types de provinces, est-ce que vous pouvez me les donner ?
72	M	Il y a deux types de provinces différentes, celles impériales et publiques.

Cependant, lorsqu'ils répondent à la question pendant la correction à l'oral, il s'avère que M donne la bonne réponse. Ainsi, le binôme a su acquérir les connaissances et notions visées par cette question.

100	B	[Organise une première réponse sur le smartphone]
101	M	L'Empereur attend [il vérifie l'ordre] ouais [il valide la réponse]

Lorsque le binôme se retrouve dans la phase de quizz, il est face à la première question qui demandait de classer les différents dirigeants selon leur importance. B ayant travaillé cette question, il sait répondre avec exactitude en se remémorant probablement le schéma. M a un léger doute mais il l'efface rapidement.

108	Prof	C'est parti, vous allez maintenant classer les entités administratives en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative.
109	B	Les cités elles sont en-dessous ou au-dessus de la flèche ? [il fait référence au document 1]
110	M	En-dessous de la flèche. Et les bureaux palatins en premier.
111	B	Donc ça donne ça ?
112	M	Ouais c'est ça.

Là encore B et M sont capables d'identifier quel document et quelle question travaillée précédemment vont servir pour répondre. Malgré l'hésitation de B, rapidement défaite par M, ils parviennent à répondre correctement à cette question du quizz.

133	Prof	Maintenant quels sont les deux principaux types de provinces romaines ?
134	B	Alors on a dit provinces impériales ...
135	M	Bah on n'a pas besoin du document, c'est cette case j'en suis sûr.
136	B	Oui c'est ça ! [ils ont en effet la bonne réponse]
137	M	Donc sénatoriales et impériales.
138	B	Mais il y a marqué publique ?
139	M	Ça correspond aux provinces sénatoriales rappel-toi.

À nouveau les élèves parviennent à se remémorer les connaissances acquises lors de la phase de mise en activité/de travail sur les documents. Ils identifient rapidement la bonne réponse qui était « provinces impériales & provinces publiques ».

145	Prof	Alors maintenant vous allez avoir une carte sur votre téléphone, vous devez trouver un espace défendu par une province impériale à proximité immédiate des frontières romaines.
146	M	On doit en trouver un proche d'une frontière [positionne un point sur la carte].
147	G	[Réfléchissent en regardant le téléphone]
148	Prof	On en a évoqué un espace frontalier en particulier.
149	M	Il en faut une impériale.
150	B	Ah oui il avait parlé d'une province en particulier, c'est la Belgique ?

151	M	Non, impériale.
152	M	Ah si la Belgique c'est une province impériale ! Dé-zoom pour voir si l'on a bien mis le curseur.

Lorsque le duo doit trouver la réponse à cette question, un élément intéressant apparaît, il se remémore l'explication que j'avais donnée pour la question six lors de la correction à l'oral. B et M montrent ici une capacité de remobilisation des savoirs témoignant une réussite dans l'acquisition des savoirs visés.

6.1.2.2. Analyse des transcriptions

Comme l'indiquent Franck Amadieu et André Tricot⁷¹, la manipulation des objets numériques doit être accompagnée d'une élaboration d'hypothèses ou de susciter des réactions. L'exemple le plus frappant ici (tr. 145-152) est la recherche d'une province impériale à proximité du *limes* romain. Le binôme parvient à se remémorer les explications qui ont été données lors de la correction des questions (phase de mise en activité). Malgré un écart temporel d'une vingtaine de minutes entre la correction des questions et la phase de quizz. Même si cette remobilisation des notions et savoirs n'est pas arrivée par hasard. En effet, Franck Amadieu et André Tricot donnent deux raisons pour lesquelles l'enseignant intervient tout de même durant la phase de quizz. C'est surtout la deuxième raison qui est la plus intéressante : éviter la dispersion des savoirs. En effet, les contenus que les apprenants doivent remobiliser durant le quizz ont été vus auparavant. Car c'est l'enseignant qui, *in fine*, conçoit la séance et les activités qui participent au rythme de celle-ci. En conséquence, cela aboutit à de nombreuses situations lors du quizz (tr. 24-29 & 100-101 ; tr. 24-29 & 108-112 ; tr. 34-39 & 133-139 ; tr. 46-53 & 133-139 ; tr. 71-72 & 133-139) où le binôme est capable de se souvenir des activités réalisées pendant la séance. Cela ne vient donc pas de nul part, bien au contraire, puisque c'est moi-même qui ai conçu la séance et le quizz de façon à pouvoir vérifier l'acquisition des savoirs/notions visées pendant la séance. Ces savoirs et notions étant liés au fonctionnement des structures administratives de l'empire romain. Autrement dit, les élèves devaient à la fin de la séance comprendre ce qu'était les bureaux palatins, les provinces et les cités. Mais également les personnages qui dirigeaient ces administrations : l'Empereur, les gouverneurs et les décurions. L'objectif final étant de pouvoir montrer au élève comment un Empereur parvient-il à gérer et maintenir l'unité de l'empire. À la suite d'une séance où les élèves ont pu voir comment cet Empire romain naît, grâce à la fiction de la restitution des pouvoirs.

⁷¹ AMADIEU, Franck, TRICOT André, *Apprendre avec le numérique*, Paris, Retz, 2020.

6.2. Le maintien d'un apprentissage coopératif

6.2.1. Des notions qui deviennent le cœur de la solidarité

Dans un deuxième temps, l'inversion de la place du quizz ne remet pas en cause les fondements de l'apprentissage coopératif. En effet, à l'image du premier enregistrement, les élèves instaurent un cadre de travail respectueux. Cela s'explique parce que les notions à acquérir au cours de la séance deviennent le cœur de la solidarité.

6.2.1.1. Explication des transcriptions

9	B	Ok ok. Tu fais question combien ?
10	M	Euh, là tu fais de la une à la trois ... je fais une trois et toi quatre six.
11	B	Ok.
12	M	Y a un document qui manque.
13	B	Y a pas de document 3.
14	M	Je fais un trois, tu fais quatre cinq et je verrai pour la question six.
15	B	On met en commun après.
16	M	Ouais ça marche.

B et M se répartissent les questions, M propose à B qu'il travaille les questions 1 à 3 tandis que lui fera les questions 4 à 6. M se rend compte d'une erreur lorsque j'ai imprimé les questions et le fait notifier à B (j'ai oublié de modifier le numéro du document de référence pour pouvoir répondre à la question). Face à cette incompréhension, M propose de conserver la répartition actuelle mais de voir pour plus tard la question 6. B propose ensuite de mettre en commun le travail avant la fin de la mise en activité.

115	Prof	Maintenant quelles sont les institutions et les personnages que l'Empereur peut diriger ou nommer ?
116	M	Bah déjà il y a les bureaux palatins c'est sûr [il montre du doigt la réponse]
117	B	Ensuite les gouverneurs.
118	M	Il n'y a que ces deux.
119	B	Non attend !
120	M	Si si que ces deux.
121	B	Oui c'est ça tu as raison.
122	M	Ah mais c'est peut-être tout, c'est diriger et nommer ?
123	B	Bah non.
124	M	Je crois que l'on a pas bon [ils doutent].

Lors du quizz, à la question 3, B et M parviennent à se remémorer le schéma de la hiérarchie administrative romaine (document 1). M et B donnent un à un les bonnes réponses et les sélectionnent sur le smartphone. Mais à la suite de cela ils ont une hésitation, ils engagent alors un dialogue pour se demander s'il n'y a pas plus de réponses que cela.

158	Prof	Complétez ce texte maintenant !
159	B	Complétez ce texte.
160	M	[regarde attentivement le smartphone car il fronce les sourcils]
161	B	[commence à lire le texte à trous]
162	M	C'est ce que l'on a marqué dans le cours.
163	B	Qui est-ce qui réinvestit les structures républicaines ?
164	Prof	C'est la dernière question
165	M	Bah c'est Auguste ?
166	B	Attends je note la réponse.
167	M	J'ai peur que l'on aura pas le temps.
168	B	[continue de lire le texte et arrive au deuxième trou] depuis Rome ?
169	M	Oui c'est depuis Rome avec les bureaux palatins et tout.
170	B	Et pour la dernière réponse ? Les provinces ?
171	M	Non c'est le personnage, c'est certainement les gouverneurs.

Lors de la dernière question du quizz qui consistait en un texte à trous. M se rend compte après la lecture du texte qu'il s'agit d'une partie du cours qu'ils ont écrit plus tôt dans la séance. Une organisation particulière se met en place, B lit le texte au fur et à mesure tout en s'arrêtant sur chaque trou. Pendant qu'il réfléchit M formule une réponse que B approuve en la notant sur le smartphone. Et lorsque B donne une idée pour le dernier trou, il se trouve qu'il se trompe et M s'en rend compte en donnant la bonne explication de son erreur.

6.2.1.2. Analyse des transcriptions

Le fait de changer la place du quizz n'impacte pas le fonctionnement et les caractéristiques de l'apprentissage coopératif. Dans la conception de l'apprentissage coopératif, le mot "coopération" sous-entend deux notions incompatibles : l'obéissance ou le fait de travailler ensemble⁷². Ici c'est cette deuxième possibilité qui est présente dans la transcription (tr. 9-16) lorsque le binôme fait le choix de se répartir les questions pour pouvoir travailler efficacement. Ainsi, les élèves acceptent leurs différences pour pouvoir coopérer dans une atmosphère basée sur le respect de l'autre même si les méthodes de travail ne sont pas les mêmes : B travaille trois questions tandis que M en travaille deux. Mais il n'abandonne

⁷² GAMBLE, Joan, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n°2, 2002, pp. 188-219.

pas pour autant l'esprit coopératif lorsqu'il se dit qu'il devra contribuer à la dernière question avec son camarade :

« je verrai pour la question six » (tr. 14).

À nouveau, le binôme sort de l'esprit de compétition à l'image du groupe enregistré dans la première transcription. Cela se remarque à travers des prises de parole qui finissent par revenir sur l'idée de cohésion du groupe⁷³ (tr. 15 ; tr. 121 ; tr. 162 à travers le pronom « on » ; tr. 167). Avec la disposition suivante, il est possible de remarquer de manière plus visible que les notions visées par la séance sont au centre de la coopération. Car l'apprentissage coopératif demande aux apprenants de participer de manière active dans leur apprentissage, ce qui est le cas lorsqu'un élève du binôme rappelle à l'autre les bonnes réponses durant la phase de quizz (tr. 116-121 ; tr. 163-171).

6.2.2. Un regain d'attention à la fin de la séance

Cela va même plus loin puisque l'apprentissage coopératif permet de dynamiser la fin de la séance. Le quizz numérique n'y est sans doute pas pour rien mais c'est surtout le fait que les élèves deviennent acteurs face aux savoirs/savoirs-faire.

6.2.2.1. Explication des transcriptions

63	Prof	Donc c'est bien vous avez présenté le document deux. Je vais passer à la deuxième question. Combien y a-t-il d'échelons administratifs dans l'empire romain ? Quels sont les dirigeants pour chaque administration ?
64	C	[Un élève répond à la question]
65	Prof	Question trois. Quelle est la place de l'empereur au sein des bureaux palatins ? J'aimerais bien que quelqu'un prenne la parole de ce côté-ci s'il-vous-plaît. Votre camarade a déjà donné une partie de la réponse.
66	C	[Un élève répond à la question]
67	Prof	Est-ce que quelqu'un veut rajouter autre chose ? Question quatre : « Pourquoi peut-on considérer que le gouverneur sert-il d'intermédiaire entre l'Empereur et les bureaux palatins et les cités ? À votre avis pourquoi par rapport au schéma ?
68	C	[Un élève répond à la question]
69	Prof	Mais est-ce que le gouverneur est déjà en place comme cela à votre avis ?
70	C	[Un élève répond à la question]

89	Prof	Donc maintenant vous allez pouvoir noter le petit <u>B. L'empire, une bureaucratie administrative</u>
----	------	---

⁷³ CONNAC, Sylvain, « L'autre loi de la classe », *L'école des parents*, vol 629, n°4, 2°18, p. 49-51.

Dans ces deux extraits il est intéressant d'observer qu'après cette participation du binôme, ceux-ci n'interviennent plus jusqu'à ce que la classe passe à la phase d'écriture du cours. Peut-être ont-ils considérés qu'en ayant participé en répondant à une question, ils estiment avoir fait leur part du travail. Laissant aux autres binômes la possibilité de répondre aux questions.

91	Prof	Pour l'organisation du quiz, on va utiliser Wooclap. Vous allez avoir besoin d'un seul téléphone portable par binômes. Je vais vous afficher le qr-code et l'on va commencer.
92	G	[Un élève sort son téléphone]
93	Prof	Est-ce qu'il y a des binômes qui ne sont pas encore connectés ?
94	G	[Répondent oui et lèvent la main]
95	Prof	C'est bon les garçons ?
96	B	Presque.
97	Prof	Vous me donnez le signal les garçons quand c'est prêt ?
98	Prof	C'est parti, première question. Placez ces dirigeants en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative, le premier étant le plus important ou ayant le plus de pouvoir.

À partir de cette transcription la phase de quizz commence, je laisse les élèves scanner le qr-code qui permet d'accéder au quizz sur Wooclap. Le binôme enregistré rencontre des difficultés pour pouvoir se connecter, je vais voir avec eux ce qui ne fonctionne pas. Puis une fois le qr-code détecté, je leur demande de me dire quand ils sont prêts. J'annonce ensuite la première question du quizz.

104	Prof	Et donc voici la bonne réponse, tout d'abord vous avez l'Empereur qui est au sommet de la hiérarchie administrative ...
105	M	On a bon ! [ils ont juste]
106	B	Let's go !

113	M	C'est top ça ! [ils ont juste]
114	Prof	Et donc voici la bonne réponse. Donc, comme vous l'avez vu par rapport au schéma, vous avez tout en haut les bureaux palatins qui aident notamment l'Empereur à diriger l'empire. Ensuite les provinces avec les gouverneurs et enfin les cités qui sont dirigés par les décurions.

128	Prof	Alors l'empereur ...
129	B	[son expression du visage est marquée par la surprise de la bonne réponse] Oh on a juste !

130	Prof	...peut diriger ou nommer les bureaux palatins et les gouverneurs.
131	B	Let's go !

142	Prof	Ce sont les provinces sénatoriales et impériales !
143	B	Oui ! [fait un geste de satisfaction en fermant le poing, le levant doucement puis baissant le coude en signe de victoire]
144	M	C'est tout juste, on a tout juste.

156	Prof	Donc vous aviez tous ces espaces-là ! Les provinces impériales sont au contact d'espaces que l'on qualifie plus ou moins de frontaliers. Ceux qui ont mis leur réponse par là je considère que vous avez quand même juste. Je ne peux pas mettre les espaces de bonne réponse avec beaucoup de précisions.
157	B	Ah de toute façon on a juste ! [s'exclame avec une voix joyeuse]

172	Prof	Comme on l'a évoqué ...
173	M	Let's go, on a tout bon ! [souriant]
174	B	On est trop fort.
175	Prof	... [je continue de lire le texte à trous en le complétant]

Dans l'ensemble de ces extraits B et M expriment de la joie face aux bonnes réponses. L'activité numérique suscite donc leur intérêt, ce qui me permet de regagner leur attention après une longue phase d'écriture du cours. De même, le fait qu'ils se rendent compte qu'ils ont bien assimilés les notions leur donne d'autant plus envie de réussir l'intégralité du quizz puisque leur expression de la joie est au fur et à mesure croissante.

6.2.2.2. Analyse des transcriptions

Placer le quizz en fin de séance a eu un effet attendu lors de la conception de l'expérimentation. Cependant, je ne m'attendais pas à ce que le résultat dépassa mes attentes avec ce groupe. En effet, la dynamique du binôme change radicalement par rapport à la correction des questions où après avoir participé une fois, il ne participe plus jusqu'à la phase de quizz (tr. 63-70 & 89). Et lorsque celle-ci débute, malgré les problèmes techniques, le groupe est particulièrement actif en me répondant rapidement lorsque je leur demande si le problème est résolu (tr. 91-98). Comment expliquez cela ? Le quizz figure parmi les animations interactives, en témoigne le fait que le binôme réagit par la joie lorsqu'ils découvrent leurs bonnes réponses (tr. 105-106 ; tr. 113 ; tr. 129 & 131 ; tr. 143-144 ; tr. 157 ; tr. 173-174) et l'expriment par des signes ou mots de satisfaction. À cela s'ajoute que les informations issues

des animations (le passage d'une question à l'autre et l'apparition de la correction sur leur smartphone) ont un caractère dynamique⁷⁴. Autrement dit les objets animés attirent l'œil et l'enseignant doit faire en sorte que ceux-ci ne soient pas trop animés sinon l'apprenant risque de se perdre dans ce qu'il doit lire et comprendre. Ce qui n'est ici pas le cas avec le binôme (tr. 113-114) qui comprend facilement avec la correction du quizz projeté au tableau qu'ils ont juste, avant même que je commence à expliquer la bonne réponse. À travers ces transcriptions nous retrouvons en filigrane l'idée de motivation des élèves. D'après Deci & Ryan (1985) et Ryan & Deci (2000), ils distinguent plusieurs types de motivation. Je n'en retiendrai ici que deux : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque

« est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. »⁷⁵

Ce qui est le cas lorsque le binôme se met en place bien qu'ils rencontrent des difficultés de connexion pour accéder au quizz. Ils ne rejettent pas l'idée de faire un quizz et témoignent une réelle volonté de participer. La motivation extrinsèque quant à elle,

« intervient dans des situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux (obtenir une récompense ou éviter une sanction). »⁷⁶

Cette forme-là de motivation peut être retrouvée lorsque B et M obtiennent leurs bonnes réponses, la satisfaction générée par le quizz sanctionne en réalité l'acquisition des savoirs.

6.3. Mais un apprentissage moins réflexif

6.3.1. Une argumentation amoindrie à tous les étages

Malgré l'inversion de la place du quizz dans la séance, certaines problématiques ne sont pas résolues par rapport au premier enregistrement. Parmi celles-ci, j'en retiens deux principales dont la première est que l'argumentation est amoindrie à tous les étages.

6.3.1.1. Explication des transcriptions

17	G	[Travaillent les documents]
18	B	Moi j'ai « présentez le document 2 » mais ensuite j'ai le document 1. Et toi t'as les questions du document 2.
19	G	[Travaillent les documents]

⁷⁴ (Bétrancourt & Tverskt, 2000)

⁷⁵ BARTOLOTTI Cindy, LOUCHE Claude, PAPET Jacqueline, « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation », *Bulletin de psychologie*, 2006/4, n°484, p. 351-357.

⁷⁶ BARTOLOTTI Cindy, LOUCHE Claude, PAPET Jacqueline, « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation », *Bulletin de psychologie*, 2006/4, n°484, p. 351-357.

20	B	Ce document est nommé <i>Les provinces de l'empire romain en 117</i> .
21	M	Aux éditions Belin, édité en 2018.
22	M	En fait là tu mets, édité et extrait en 2018.

B et M travaillent la première question lors de la mise en activité, celle-ci leur demande de présenter la carte (document 2). Toutefois, le binôme ne parvient pas être critique sur la provenance du document. Ils n'identifient pas le titre de l'ouvrage d'où la carte provient ni la nature de celui-ci.

30	B	Et là ce sont ceux qui dirigent.
31	M	T'as dit combien il y en a ?
32	B	Trois.
33	M	Ok.

Cette fois-ci le duo travaille la question numéro deux : « Combien y a-t-il d'échelons administratifs dans l'empire romain ? Quels sont les dirigeants pour chaque administration ? (document 1) » La question oriente les élèves vers du prélèvement d'information, B ne donne pas une réponse complexe à M. D'ailleurs, celui-ci accepte l'information telle qu'elle est et ne l'a remet pas en cause ou ne cherche pas à en apprendre/comprendre davantage.

54	Prof	Bien, est-ce que quelqu'un peut me présenter le document deux qui est également ici au tableau s'il-vous-plaît ?
55	C	[Un élève répond à la question]
56	Prof	Ok, alors ... d'où elle vient cette carte ?
57	M	[Lève la main] Elle vient du livre Belin édité en 2018.
58	Prof	C'est quoi le nom du livre ?
59	M	Belin.
60	Prof	C'est le nom du livre ça ?
61	M	Ah non.

Ici je demande à ce qu'un élève me présente le document deux, un élève de la classe répond à la question. Mais il ne présente pas d'où provient la carte, ce que je fais remarquer à la classe. M décide de participer mais il me donne une mauvaise réponse, confondant l'éditeur du livre et son titre. À noter qu'il ne me cite pas les auteurs de l'ouvrage par la suite, témoignant d'un manque de recul critique sur le document, sans doute causé par la formulation de la question.

6.3.1.2. Analyse des transcriptions

Toutefois, cette disposition du quizz dans l'expérimentation ne résout pas toutes les problématiques rencontrées lors du premier enregistrement. Notamment le fait que le quizz ne permet pas aux apprenants à construire des argumentations à partir de savoirs, à les développer⁷⁷. Cela se remarque par le fait que les phrases prononcées (tr. 20-21 ; tr. 32-33 ; tr. 57 & 59 & 61) sont très courtes. Couplé à l'erreur dans l'intitulé de l'ouvrage (tr. 59-61), il est possible de remarquer que les élèves n'ont pas entretenu et travaillé leur rapport au document de manière approfondie⁷⁸. Car ceux-ci n'ont pas eu à faire la critique du document qui se décompose en deux critiques. D'une part la critique externe qui vise à interroger le document en lui-même. Ce que le binôme ne réalise pas (tr. 30-33). D'une autre part la critique interne qui vise à questionner le contenu du document. Là encore, M et B ne réalisent pas cette opération car les documents ne s'y prêtent pas. Je reviens ici à un élément majeur de la didactique de l'Histoire : la manière dont les élèves lisent, comprennent et analysent un document. Ces éléments ont notamment été travaillés par Didier Cariou⁷⁹ que j'évoquerai plus en profondeur dans l'analyse suivante.

6.3.2. Une absence de pensée critique en raison d'une lecture informative

Quant à la deuxième problématique non résolue, il s'agit de la perte de pensée critique en raison d'une lecture informative. Autrement dit, le binôme enregistré n'a pas exercé un regard critique des documents sur lesquels ils ont travaillé.

6.3.2.1. Explication des transcriptions

75	Prof	Tout à fait, alors en effet, pour les provinces publiques c'est le Sénat qui va faire un tirage au sort des gouverneurs. Mais la réalité c'est que l'Empereur reçoit en quelque sorte une liste de personnes qui sont candidates et il va vérifier si cela lui convient ou pas. Donc en réalité il va y avoir un tirage au sort par le Sénat mais les personnes qui sont présentes dans l'urne où le tirage au sort va se faire, elles sont contrôlées auparavant par l'Empereur. Donc l'Empereur garde une place centrale dans la nomination des gouverneurs. Et donc on en vient à la dernière question : « Selon vous, pourquoi la province de Belgique est-elle une province impériale ? Et la province de Narbonnaise une province sénatoriale ? À votre avis pourquoi ? Émettez des hypothèses, c'est le but de la question. Pourquoi l'Empereur va directement nommer quelqu'un pour cette province-là et ici il va laisser la tâche entre guillemet au Sénat ?
76	C	[Un élève me fait la remarque de l'absence du document 3, c'est une erreur de frappe de ma part. J'explique cela à la classe et que c'est le document 2 qui compte]
77	Prof	Est-ce qu'ici on est toujours dans l'empire romain ?

⁷⁷ DOUSSOT, Sylvain, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, 173, 2010, p. 85-104.

⁷⁸ PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Points, 2014.

⁷⁹ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

78	C	[Me répond non]
79	Prof	Ça veut dire que là, il se passe des choses.
80	C	[Un élève me parle de batailles]
81	Prof	Alors on ne dira pas ennemis mais c'est l'idée, il y aurait quelque chose que les Grecs ont déjà appelé quand ce sont des étrangers et qui parlent une langue qu'ils ne connaissent pas.
82	M	Des barbares.
83	Prof	Tout à fait, ici on a des barbares. Sauf que, du coup, quel est l'intérêt pour l'Empereur de nommer un gouverneur, qui peut notamment gérer les troupes militaires quand il y a des barbares ici ? Qu'est-ce qu'il doit assurer pour l'empire ?
84	C	[Un élève répond à la question]
85	Prof	Donc il doit assurer la sé- ?
86	M	La sécurité ?
87	Prof	La sécurité de l'empire tout à fait ! Parce que la Narbonnaise, on est déjà ici dans une province qui est pacifiée et qui est loin des frontières, autrement dit toutes les provinces dites publiques ou sénatoriales. Ce sont des espaces où il n'y a pas entre guillemet de frontières. Mais vous allez me dire que l'Afrique proconsulaire cela ne marche pas, qui est juste ici. En réalité vous avez le Sahara, vous avez très peu de populations qui sont présentes ici. Là où, dans ce que l'on appellerait le Maghreb, il y a notamment des populations berbères qui sont présentes dans le massif de l'Atlas ou de l'Aurès. Ici vous avez aussi ce que l'on appelle des barbares. Alors, nous en historiens on va appeler ça des Germains parce qu'on va leur donner des caractéristiques puisque ce ne sont pas les mêmes populations qu'au Maghreb. Et donc oui, l'Empereur a intérêt à nommer directement un gouverneur parce qu'il s'agit d'une province dite impériale. Parce qu'il y a l'enjeu de sécurité, l'Empereur doit faire en sorte, cela fait partie de ses missions, de défendre et d'assurer la sécurité de l'empire. Donc, il faut faire en sorte qu'il y ait quelqu'un de compétent pour faire face aux barbares. Pour pas qu'ils menacent la sécurité de l'empire. Est-ce que c'est clair ?
88	M	Oui

La sixième question de la mise en activité avait un objectif plus épistémologique. Il n'y avait pas de bonnes réponses dans les documents mais seulement des indices (je renvoie aux travaux de Didier Cariou). Ici la démarche de l'historien était attendue mais la classe dans son ensemble n'a pas réussi à changer la manière d'analyser les documents. C'était quelque chose que j'avais prévu et j'applique ici un raisonnement d'historien aux élèves en posant une question puis une autre derrière qui amène vers un raisonnement complexe. À plusieurs reprises M arrive à trouver les réponses aux questions que je pose. Sachant pertinemment que certains élèves chercheraient encore à comprendre, j'assemble les différents éléments des bonnes réponses pour donner la réponse à la sixième question.

6.3.2.2. Analyse des transcriptions

Or la discipline historique est fondée sur l'étude de documents, auquel s'ajoute la démarche de l'historien qui doit permettre aux apprenants à créer du savoir. Sauf qu'il y a deux

façons de travailler un document⁸⁰ : la présentation de données factuelles qui donnerait à voir une vérité sur le passé ou l'initiation à la démarche de l'Histoire comme le pratique les historiens. Les documents choisis pour l'activité répondent au premier cas, où les élèves pratiquent une lecture dite "indiciaire" des documents. La lecture informative est, pour simplifier, une lecture au premier degré du document. Et les documents sélectionnés pour l'expérimentation répondent totalement à cet archétype puisque l'on a d'un côté un schéma (document 1) et une carte d'un ouvrage scientifique (document 2). Et les éléments recherchés par les apprenants (tr. 75-88) sont des repères : ici des lieux, des institutions administratives et des personnages qui dirigent ces administrations. De cette façon, la perte de pensée critique s'explique par un jeu qualifié de "dissymétrique" où l'enseignant maîtrise les savoirs et la critique d'un document. Tandis que les élèves ne maîtrisent ni l'un ni l'autre, et l'objectif pour l'enseignant est de combler cette différence de maîtrise en faisant en sorte de transmettre ces éléments. Ce qui ne fut pas le cas avec la conception de l'enregistrement et des activités comme elles ont été pensées. Relevant plus du prélève d'information que d'une véritable analyse d'historien (tr. 77 & 83 & 85). Au final, une question reste en suspens, est-ce que le quizz permettrait de se rapprocher de l'activité historique ? Je pense que le quizz pourrait se rapprocher de la pratique de l'historien. Il faudrait pour cela concevoir une séance où celui-ci sera utilisé comme un fil conducteur. C'est-à-dire que les élèves devront réaliser l'analyse d'un document accompagné du quizz. Au fur et à mesure que ceux-ci répondent aux questions, ils progressent dans l'acquisition des savoirs mais surtout des méthodes scientifiques de l'historien.

⁸⁰ CARIQU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

Conclusion

Ainsi, l'utilisation du quizz dans l'enseignement de l'Histoire durant les séances en groupe est un objet d'étude intéressant. Car il aborde de nombreuses thématiques qui sont aujourd'hui sujettes à des débats : l'utilisation des outils numériques par les enseignants et les élèves, leur intérêt en tant qu'outils pédagogiques ou encore leur contribution dans les apprentissages en Histoire. De même, certaines d'entre elles possèdent une résonance majeure dans les questionnements autour des évolutions que rencontrent le domaine de l'éducation. À l'image de l'utilisation du smartphone dans les couloirs des lycées lorsque ceux-ci ne l'interdisent pas. Que cela soit dans la politique éducative française tout comme dans la société française elle-même.

Le cadre théorique a donc posé les bases de ce qui a été recherché dans ce mémoire. Premièrement il replace le contexte dans lequel se situe la didactique de l'Histoire. Celle-ci se caractérise par une multiplicité d'approches lorsqu'il s'agit d'étudier l'enseignement de l'Histoire. Au-delà de cette multiplicité, la critique objective du document reste encore le fondement de la discipline historique. S'ajoute à cela que l'enseignement de l'Histoire qui consiste en la critique du document se retrouve lui-même critiqué sur deux principaux aspects : les programmes scolaires et les pédagogies utilisées par les enseignants. Deuxièmement, les travaux de groupe ont fait l'objet d'une attention particulière. Ne serait-ce parce qu'il faut distinguer deux types d'apprentissages au sein de ceux-ci : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. De plus, ce mode d'apprentissage est particulier puisqu'il est pensé par l'enseignant mais réalisé par les élèves. Tout comme il promeut un apprentissage indirect de la citoyenneté. Troisièmement, malgré que les outils numériques soient majeurs dans nos sociétés, il faut tout de même replacer leur usage dans le milieu de l'enseignement pour trois raisons. D'abord, l'utilisation du numérique parmi les enseignants est disparate. Ensuite, les outils numériques restent dans tous les cas dépendants du scénario pédagogique mis en place par l'enseignant et ce peu importe l'outil numérique utilisé. Enfin, la vision des outils numériques et donc leur utilisation sont radicalement différentes du point de vue des élèves. L'ensemble de ces connaissances du champ scientifique de la didactique a été confronté avec un enregistrement qui a eu lieu lors d'une de mes séances. Avant toute analyse, j'ai d'abord tenu à contextualiser l'enregistrement en question : qui allait être enregistré, quels étaient les savoirs et les notions à acquérir pendant la séance, comment la séance s'était déroulée et grâce à quoi. Ainsi, l'enregistrement a permis la réalisation d'une transcription très riche, un outil très pratique dans l'objectif de confronter le cadre théorique avec le terrain où l'expérience s'était déroulée. L'analyse de la transcription a pu faire ressortir six éléments clés différents. Ils sont répartis autour de deux axes principaux : le premier est l'impact et les limites du quizz sur l'activité pendant les travaux de groupe et le second consiste au fait que le quizz et l'activité

mise en place sont les moteurs de l'apprentissage coopératif. Dans le premier axe, j'ai pu rendre compte que la satisfaction des bonnes réponses facilite la mise en activité. Malgré que le quizz ne permet pas des échanges profonds entre les membres du groupe. Ce qui les amènent à se retrouver en difficultés lorsqu'il y a un manque de connaissances. Dans le second axe, j'ai pu démontrer qu'une répartition du travail se met en place entre les membres du groupe. Cela les amènent à inclure chaque membre au sein du travail. Tout comme ils ont été sensibilisés à l'entraide et à l'échange.

Grâce à ce premier enregistrement j'ai pu concevoir une nouvelle expérimentation qui visait principalement à résoudre les problématiques rencontrées. C'est-à-dire, faire en sorte que les élèves puissent développer des argumentations construites et réflexives et éviter la situation liée au manque de connaissances. À partir de là, je me suis concentré sur un angle d'attaque qui m'a semblé être un bon point de départ : inverser la place du quizz dans la séance. Soit le placer à la fin de celle-ci et non au début.

Quant au deuxième enregistrement, qui part des constats précédemment évoqués, il démontre six éléments principaux que j'ai répartis en trois axes différents : le premier évoque l'inversion de la place du quizz dans la séance, le second concerne le maintien d'un apprentissage coopératif et le troisième a fait le constat d'un apprentissage moins réflexif. Dans le premier axe, j'ai pu remarquer qu'inverser la place du quizz dans la séance permet à l'enseignant de pouvoir vérifier l'acquisition des notions/connaissances visées par la séance. De même, les élèves parviennent à réinvestir efficacement les connaissances acquises avant la phase de quizz. Dans le deuxième axe, j'ai pu démontrer d'une part que les notions deviennent le cœur de la solidarité. Et d'une autre part, l'apprentissage coopératif couplé au quizz participe à développer un regain d'attention à la fin de la séance. Dans le troisième axe, j'ai pu observer deux limites dont la première est le fait que l'argumentation du binôme est amoindrie à tous les étages. La seconde limite quant à elle consiste en l'absence de pensée critique de la part des élèves observés en raison d'une lecture informative des documents.

Références bibliographiques

Ouvrages généraux

AMADIEU, Franck, TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, Retz, 2020.

BARBE, Dominique, *Histoire du Pacifique*, Paris, Perrin, 2023

BOUCHERON, Patrick, *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2017.

CARIOU Didier, *Enseigner l'histoire*, Paris, Hachette, 1997.

FAURE Patrice, TRAN Nicolas, VIRLOUVET Catherine, *Rome, cité universelle. De César à Caracalla*, Paris, Belin, 2018.

GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean, *L'enseignement de l'Histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

HEIMBERG, Charles, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, L'Harmattan, 2002.

HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2014.

JOUTARD Philippe, *Faire de l'histoire au XXI^e siècle*, Paris, L'Atelier, 2009.

PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Points, 2014.

THOMAS, Nicholas, *Océaniens. Histoire du Pacifique à l'âge des empires*, Toulouse, Anacharsis, 2020.

TRICOT, André, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017.

VERLEY, Patrick, *L'échelle du monde. Essai sur l'industrialisation de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2013.

Ouvrages spécialisés

AUDIGIER, François, « Chapitre 1. L'esprit critique de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? », dans NADEAU, Christian, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain, De Boeck Supérieur, 2018.

BAUDRIT, Alain, « Chapitre 1 : les bases scientifiques de l'apprentissage collaboratif », *L'apprentissage collaboratif*, 2007, p. 13 à 34.

CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, 1991.

COLLIN, Simon, DENOÛËL, Julie, GUICHON, Nicolas, SCHNEIDER, Élisabeth, *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*, Paris, Presse des Mines, 2022.

CONNAC, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2022.

CONNAC, Sylvain, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF Sciences Humaines, 2023.

TRICOT, André, *Apprentissages et documents numériques*, Paris, Belin, 2007.

TCHOUNIKINE, Pierre, TRICOT, André, « Environnements informatiques et apprentissages humains », dans GARBAY, Catherine, KAYSER, Daniel (dirs.), *Informatique et sciences cognitives. Influences ou confluence ?*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2011.

Articles scientifiques

AUDIGIER, François, « La didactique comme un oignon ». *Éducatives*, 7, 1996, p. 34-38.

BARTOLOTTI Cindy, LOUCHE Claude, PAPET Jacqueline, « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation », *Bulletin de psychologie*, 2006/4, n°484, p. 351-357.

BASUYAU, Claude, GUYON, Simonne, « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés », *Revue française de pédagogie*, n°106, pp. 39-46, 1994.

BAUDRIT Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, no. 1, p. 115-136.

BODART, Yves, « Les phénomènes de groupe », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2018, p. 119 à 146.

CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016.

CHI, Michelene, « Active-constructive-interactive : A conceptual framework for differentiating learning activities », *Topics in Cognitive Science*, 1(1), p. 73-105.

COHEN Elizabeth G., « Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups », *Review of Educational Research*, vol. 64, no. 1, 1994, p. 1-35, p. 9 et 12.

COLLIN, Simon, GUICHON, Nicolas, NTÉBUTSÉ Jean Gabin, « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, n° 22, 2015, p. 89-117.

COLLIN, Simon, KARSENTI, Thierry, « Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire », *Éducation et francophonie*, vol. 41(1), p. 94-122, 2013.

DOUSSOT, Sylvain, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, 173, 2010, p. 85-104.

DOUSSOT, Sylvain, FINK, Nadine, « La didactique de l'histoire dans l'espace francophone », *Éducation et didactique*, 16-3, 2022.

FERONE, George, « Numérique et apprentissage : prescriptions, conceptions et normes d'usage », *Recherche en éducation*, n°35, 2018, p. 63-75.

FLUCKIGER, Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163, 2008, p. 51-61.

FLUCKIGER, Cédric, HETIER, Renaud (dirs.), « Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés », *Recherches en Éducation*, n°18, 2014.

GAMBLE Joan, « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, no. 2, 2002, p. 188-219.

GOMES, Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en éducation*, 37, 2019.

MOLINARO Jean-Louis, « La coopération en éducation : entre psychologie sociale et didactique », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, no. 1, p. 17-26.

REVERDY, Catherine, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, dossier de veille de l'IFÉ, n°114, ENS de Lyon, 2016.

TRICOT, André, « Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature », *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2021, n°45 (1), pp. 37-56

TRICOT, André, « Pourquoi les enseignants (n') utilisent (pas) les outils numériques en classe ? », *Psychologie & Éducation*, 2021, 578, p. 23-36.

Revue de vulgarisation

CONNAC Sylvain, LAMY Anne, « À quatre cerveaux on travaille mieux ! », *L'école des parents*, vol. 643, no. 2, 2022, p. 41-45.

CONNAC Sylvain, « L'autre loi de la classe », *L'école des parents*, vol. 629, no. 4, 2018, p. 49- 51.

« Enseigner en histoire-géographie avec le numérique », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série n°37, 2014.

Autres

TRICOT, André, « Numérique et apprentissages scolaires : quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ? », *Centre national d'étude des systèmes scolaires & Conservatoire national des arts et métiers*, rapport de recherche, 2020.

[La Flamme de l'égalité \(site officiel\)](#), consulté le 18/01/2024.

Sources historiques

XÉNOPHON, *Constitution des Lacédémoniens*, trad. CASEVITZ, Michel, Paris, Les Belles Lettres, 2008.

Annexes

Annexe 1. Documents exploités pendant l'année de M1	65
Annexe 1.1. Transcription de l'enregistrement de M1	65
Annexe 1.2. Dossier de documents : révolution néolithique.....	77
Annexe 1.3. Dossier de documents : révolution industrielle.....	80
Annexe 1.4. Quizz	83
Annexe 2. Documents exploités pendant l'année de M2	88
Annexe 2.1. Transcription de l'enregistrement de M2.....	88
Annexe 2.2. Dossier de documents : les structures de l'empire romain	95
Annexe 2.3. Questions posées aux élèves avec le dossier de documents	96
Annexe 2.4. Quizz	97

Annexe 1. Documents exploités pendant l'année de M1

Annexe 1.1. Transcription de l'enregistrement de M1

	Phase de questionnaire numérique	
1	M	Alors c'est parti ! À votre avis, quand débute la révolution néolithique ? Je vais faire tourner cette roue et vous allez me dire si c'est juste ou faux. À votre avis, est-ce que la révolution néolithique, si quelqu'un le sait, début en -10 000 ?
2	S	C'est après ? [perplexe] Après ?
3	M	Personne ne veut essayer ?
4	C	Non c'est avant.
5	M	La réponse c'est vrai ou faux, vous avez une chance sur deux.
6	C	Avant. [affirmative]
7	S	Après.
8	C	Non avant.
9	S	Avant ? [surprise]
10	C	Au pire au pif ?
11	V	Ça me paraît décent -10 000.
12	M	Et bien c'est vrai, la révolution néolithique débute bien en -10 000.
13	V	Ah ! [tourne sa tête vers ses camarades souriante d'avoir la bonne réponse]
14	S	Dégoûté. [tape du poing sur la table de manière non-agressive]
15	M	Alors, où débute la révolution néolithique ?
16	C	[regarde le vidéoprojecteur] Au fin fond de la Corrèze. [la réponse l'amuse].
17	S	Le berceau de l'humanité [sourire]. Je pense que la révolution néolithique ça commence [inaudible].
18	C	Non en vrai tu as raison. Je ne sais pas à quoi cela correspond mais je pense que [inaudible].
19	P	[inaudible]
20	C	[inaudible]
21	S	Si c'est en vert c'est que c'est bon.
22	M	Alors, la réponse est ... ah d'accord, intéressant, trois en Afrique centrale et au Moyen Orient, deux en Europe. Et bien il y a trois groupes qui ont eu raison, c'est au Moyen Orient.
23	V	Ah. [calme]
24	C	Oh ! [de satisfaction]
25	M	La diffusion de la révolution néolithique, vous allez le voir, elle passe à partir du Moyen Orient. Elle se diffuse en Asie centrale puis en Europe.
26	C	Hors sujet.
27	P	Hors sujet.
28	M	Question suivante ! Sur vos écrans, vous touchez un endroit qui montre qu'il y a une sédentarisation sur le site.

29	G	[se penchent sur le téléphone portable pour observer l'image]
30	S	Bah là, c'est du mur là et ici ce sont les fondations [montre du doigt]. Bah dans tous les cas ...
31	V	Oui, oui. [est d'accord]
32	C	Plutôt là ? Parce que là il [inaudible] et là [inaudible].
33	V	Il y a du temps. [elle vérifie le temps qui reste pour répondre à la question]
34	S	Attends ! Attends ! J'ai plus ! [déconnexion de leur session]
35	C	[lève la main]
36	S	On a quitté sans faire exprès, on peut ravoir le QR code ?
37	C	Elle est pas douée putain. [humour]
38	S	Ah. [se rend compte qu'elle ne peut plus répondre car le temps s'est écoulé]
39	C	Du coup on fait comme si on avait cliqué.
40	M	La réponse ... alors où est-ce que vous avez cliqué ? Ok, alors les cinq groupes qui ont répondu vous avez tout à fait raison, vous avez ici les zones où il y avait des habitations.
41	C	Mince on avait bon.
42	S	Ouais c'est parce qu'on n'a pas pu répondre plus tôt.
43	M	Parce qu'on passe d'une société nomade, à une société sédentaire. Ça c'est un point important que vous allez voir dans la révolution néolithique.
44	P	On est tout bon.
45	C	Bah je sais pas.
46	M	Question suivante ! Quel serait une des conséquences de la révolution néolithique selon vous ?
47	C	[regard perplexe, plisse les lèvres avec sourire, elle attends une idée d'un autre membre du groupe]
48	M	Vous écrivez une phrase, un mot si des fois vous n'avez pas d'idée.
49	S	Bah euh, le fait de ... [hésitation à la fin]
50	C	De sédentariser.
51	V	[inaudible]
52	C	Bah oui mais enfin euh [inaudible]. Il se pose dans un lieu.
53	S	Oui il se regroupe entre eux.
54	V	Oui il y a des groupes [inaudible].
55	C	Mais les groupes ils y sont déjà genre euh [hésitante].
56	M	Il vous reste vingt-cinq secondes.
57	S	On ne peut pas ne rien mettre. [petit rire]
58	C	Néolithique ça me dis rien, néolithique.
59	S	Bah effet de groupe.
60	M	Dix secondes !
61	V	[inaudible]

62	S	Ce n'est pas grave.
63	M	Il n'y a que 29 % des personnes qui répondent ?
64	V	[inaudible]
65	M	Alors je ne vois pas vos réponses.
66	G	Hors sujet.
67	M	Bon, je n'arrive pas à voir vos réponses, est-ce que groupe par groupe vous pouvez me donner ce à quoi vous pensez sur une des conséquences de la révolution néolithique. [Réponse d'un premier groupe]. Votre groupe ?
68	C	[surprise, elle agite ses mains devant elle pour montrer à son groupe qu'il faut prendre la parole et appelle sa camarade S]
69	S	Hein ? [surprise]
70	M	Quel serait une des conséquences selon vous ?
71	S	Nous on a dit formation des groupes.
72	M	Ok.
73	C	Et sont civilisés ! [s'adresse à sa camarade S pour lui signaler son oubli]
74	V	[inaudible]
75	C	C'est ce qu'on a dit. [en réaction à un autre groupe qui répond la formation de groupes]
76	S	Hors sujet.
77	C	[compte avec ses doigts les différentes réponses que je reprends]
78	M	Mais alors, quand débute l'Anthropocène ? Vous aurez la définition d'Anthropocène un peu plus loin.
79	C	C'est quoi Anthropocène ?
80	M	Il s'agit tout simplement de l'Homme qui agit sur son milieu ...
81	C	Ah. [comprend la courte définition que je donne]
82	M	... c'est une période géologique, vous allez le voir juste après, à votre avis quand elle débute ?
83	C	Bah du coup il faut repartir sur la date du néolithique ?
84	V	Pas bête.
85	S	Bah oui faut partir de la révolution néolithique.
86	C	[tape sur la table le côté intérieur de ses deux mains qui sont parallèles, la réponse est évidente pour elle]
87	M	Alors, si je ne me trompe pas, il y a plusieurs réponses possibles.
88	G	Ah. [exclamation]
89	S	Est-ce que la maîtrise du feu les gars ? Ça ne change pas vraiment enfin ...
90	C	Ils étaient obligés de l'éteindre.
91	P	Ouais bah faut pas le mettre non plus.
92	M	Dix secondes !
93	P	On mets tout au juste et si tout est juste ?
94	C	Si tout est juste ce n'est pas drôle.

95	M	Alors, vous êtes pas mal à être partis sur la maîtrise du feu, la révolution néolithique et la révolution industrielle. Je vais donner les réponses et je vais vous expliquer juste après. Voilà les bonnes réponses.
96	C	Tu vois j'avais raison. [s'adresse à S]
97	M	Pourquoi j'ai mis trois événements importants dans l'Histoire ...
98	C	Ah, à partir de la Seconde Guerre mondiale
99	M	... tout simplement parce que l'anthropocène, vous allez le noter plus tard, c'est une notion qui ne fait pas consensus sur le début. C'est-à-dire qu'en fonction de si l'on est historien, géographe, climatologue, ce n'est pas la même réponse pour le début de l'anthropocène. Pour les historiens c'est à partir de l'après Seconde Guerre mondiale, pour les géographes et climatologues, les géographes surtout, c'est la révolution industrielle. Et pour les climatologues/anthropologues, surtout les anthropologues, c'est la révolution néolithique qui est considérée comme le début. À partir de la maîtrise du feu, oui il y a un phénomène qui revient dans les deux autres révolutions, notamment néolithique et industrielle, c'est l'augmentation de la population. Et cette augmentation de la population elle est un des marqueurs importants des révolutions mais aussi de la maîtrise du feu. Cependant, on peut considérer que la maîtrise du feu est insuffisante dans ses impacts pour pouvoir dire qu'il y a une révolution et que l'on débute l'anthropocène. Maintenant vous allez remplir ce texte à trou.
100	S	[inaudible] quinze, seize. [hésite sur la manière d'écrire les chiffres romains]
101	P	[constate les difficultés à écrire les chiffres romains de sa camarade S] tu fais un "X".
102	S	XIX ^e moi j'aurai dit XVIII ^e .
103	P	Non c'est 1700.
104	S	Ah oui mais je suis bête.
105	C	C'est en Angleterre.
106	S	T'es sûre ?
107	C	Oui.
108	P	Bah on a dit. [inaudible]
109	S	Se diffuse dans le reste du continent [lis le texte].
110	C	Bah redis XIX ^e siècle.
111	S	XX ^e siècle ?
112	C	Bah XIX ^e ?
113	P	Bah en vrai je verrai plus le XX ^e siècle.
114	M	Une minute c'est sans doute compliqué mais on va quand même voir vos réponses. Personne n'a répondu ?
115	G	Si [avec toute la classe] on n'a pas eu le temps de répondre.
116	M	Bon ce n'est pas grave, on va reprendre en commun. [affichage de la réponse]
117	C	Ah c'est bon ! [exclamation]
118	M	La révolution industrielle débute au XVIII ^e siècle en Angleterre ...
119	C	Je sais je suis trop forte.
120	M	... et se diffuse dans le reste du continent européen au XIX ^e siècle. À la suite de cela, la révolution industrielle se diffuse dans les pays du "sud" à des rythmes différents en fonction des régions : seconde moitié du XX ^e siècle pour l'Amérique du Sud et une partie de l'Asie centrale et du Sud-Est, XXI ^e siècle pour l'Afrique subsaharienne et le reste de l'Asie

		centrale. Ça aussi vous allez le voir durant une activité. Alors, la révolution industrielle entraîne un ... ?
121	S	Exode rural.
122	C	Hmpf exode de la salle de classe. [sourire]
123	S	Vous êtes d'accord ?
124	C	Oui.
125	V	Oui.
126	P	Oui.
127	C	Moi j'aimerais ajouter exode de la salle de classe.
128	S	Ouais je pense aussi.
129	C	Ça a l'air pas mal.
130	M	Allez cinq secondes ! Alors ... la révolution industrielle entraîne bien un exode rural tout à fait.
131	C	Oui.
132	M	L'augmentation de la population fait que dans les campagnes les activités sont insuffisantes pour pouvoir nourrir, faire en sorte que tous les individus puissent vivre correctement. Donc ces populations migrent vers les villes où l'on retrouve notamment les industries qui sont des sources d'emplois. Donc, les populations partent des campagnes et vont vers les villes.
133	C	J'étais persuadé que l'exode rural c'était l'inverse.
134	M	Maintenant vous allez me liez un exemple d'impact de la révolution industrielle avec sa conséquence.
135	P	Développement des usines. [pensive]
136	C	Conséquence environnementale ? Ah c'est la hausse des exportations !
137	S	Ou sinon conséquence économique ?
138	G	[elles se concentrent sur le téléphone, S propose des liens]
139	V	Innovation ce ne serait pas les conséquences économiques ?
140	S	C'était quoi déjà ?
141	C	Non ça c'est bon, ça c'est bon.
142	S	C'était là, c'était ...
143	C	[inaudible]
144	M	Alors, alors, trois groupes ont mis le rejet des gaz à effet de serre en conséquence environnementale, oui c'est juste. Hausse des exportations comme conséquence économique c'est juste également. Les innovations scientifiques comme conséquence technologique c'est aussi une bonne réponse.
145	C	Mais c'est tellement logique.
146	M	Et la hausse des exportations comme conséquence sociale, alors non pourquoi, la hausse des exportations si vous prenez la définition de ce qu'est une exportation. C'est tout simplement vendre dans un pays étranger, je fais simple. Donc non ce n'est pas une conséquence sociale, par contre, en conséquence sociale le développement des usines. [hésitation] Je vais mettre la bonne réponse directement, donc conséquence sociale le développement des usines. Pourquoi les usines changent d'un point de vue sociétal ? Pour qui principalement ?

147	V	[montre un élément de la réponse sur le téléphone de S]
148	M	[un élève me répond : les ouvriers] est-ce que quelqu'un peut me dire pourquoi pour les ouvriers cela change complètement ? [réponse d'un autre élève] Tout à fait, le développement des usines entraîne notamment de nouvelles façons de travailler. Notamment, je vais prendre un exemple du XX ^e siècle, avec notamment Ford. Il y a une production qui est standardisée ...
149	C	Ah oui ! [son visage surpris montre qu'elle se rappelle de ce terme]
150	M	... et qui est surtout en grande série, c'est-à-dire que l'on va produire un maximum de la même chose et en simplifiant la chaîne de fabrication en imposant qu'un seul modèle de produit et ou d'un élément d'un produit qui est fabriqué, je pense aux voitures. Cela permet de produire beaucoup et en série.
151	C	[inaudible]
152	M	Alors selon vous combien de temps dure un cycle d'industrialisation ?
153	S	[ne sais pas quoi répondre, elle projette son cou vers l'avant et hausse les sourcils]
154	M	Pour ceux qui veulent un petit bonus, un cycle d'industrialisation c'est tous les moments où il y a eu des changements majeurs d'un point de vue technologique.
155	S	Technologique euh ...
156	C	20-40 ans.
157	M	Une réponse seulement.
158	G	[inaudible, débat sur le choix de la réponse]
159	S	En soi 20 ans on a aussi raison ?
160	M	Alors, j'ai quatre groupes qui ont mis principalement 20-40 ans, deux groupes 40-60 ans, un groupe 60-80 ans et un autre 20 ans.
161	C	C'est trop long 60-80 (ans).
162	M	Alors la bonne réponse et ça vous allez le retrouver dans un des documents de l'activité, c'est 40-60 ans.
163	C	Putain ! [expression de surprise, sourcils levés et cou vers l'avant]
164	G	[tout le groupe est surpris de la réponse, les quatre élèves lèvent leurs sourcils]
165	M	On parle de cycle, si je le prononce bien, de Kondratiev.
166	C	Ah mais oui !
167	M	C'est un des documents que vous devriez normalement avoir dans l'activité. Et enfin, la révolution industrielle s'appuie en partie, en partie, sur la colonisation ?
168	S	Bah en soit.
169	C	Bah écoute moi je dirai vrai.
170	V	Vrai.
171	P	Vrai.
172	C	Bah s'il le demande.
173	V	Avec nous c'est clair.
174	M	Alors ... tous les groupes ont répondu vrai et vous avez raison.
175	V	[fait un signe de victoire en pliant son bras et en serrant son poing]
176	M	La révolution industrielle, elle s'appuie bien en partie sur la colonisation, c'est-à-dire je m'explique, que les États industrialisés acquièrent par les colonies des ressources qui ne

		sont pas, localement, en Europe. Je vais prendre un exemple, le bois du Canada qui est exporté du Canada vers le Royaume-Uni. Qui vont s'en servir notamment dans l'industrie du bois. Et normalement c'est la dernière question.
177	C	Oh c'est nul. [déception sur le visage]
	Phase de mise en activité sur la révolution néolithique	
178	M	Donc maintenant après avoir fait ce quizz nous allons passer sur une activité. Nous allons commencer tout d'abord par la révolution néolithique, ce sera notre première activité. Vous retrouvez les documents dans les dossiers que je vous ai distribué [elles consultent le dossier], la révolution industrielle nous l'a réalisons plus tard. Vous avez vingt minutes, l'objectif si l'on reprend le dossier, vous allez en commun extraire des documents toutes les informations que vous trouvez sur la révolution néolithique seulement pour le moment. C'est-à-dire, qu'en commun vous vous séparez les documents, l'objectif c'est que vous ayez une charge de travail équitable et que dans les vingt minutes vous êtes capables de donner des éléments de réponse sur la révolution néolithique. Vous avez vingt minutes.
179	P	Il y en a combien ? [documents]
180	V	[utilise un surligneur pour les documents concernés]
181	S	On se met à deux sur le un et un chacun. [les quatre documents suivants]
182	V	Il y a quels documents ?
183	S	Non ça c'est la révolution industrielle.
184	V	C'est ça ? [montre les documents]
185	P	C'est lesquels ?
186	S	Un, deux, trois. [montre les documents en avançant son bras vers le dossier de sa camarade P et les désigne avec son doigt]
187	C	[montre les documents à sa camarade P]
188	S	Mais il y a celui-là aussi ? Ah mais non, c'est la révolution industrielle.
189	G	[le groupe recherche les documents, il y a une confusion sur le dossier documentaire que j'ai distribué, la partie sur la révolution industrielle s'appelait « révolution néolithique »]
190	S	En gros qui prend quoi ?
191	C	Euh, on fait le deux [avec P], moi j'aime bien les petites cartes [elle choisit le document un].
192	V	Ok. [elle choisit le document trois]
193	C	On ne va pas avancer si on ne se les répartit pas.
194	S	Moi je vais m'occuper du document quatre.
195	P	Ouais je vais faire le cinq. [document cinq]
196	G	[le groupe se met à travailler en silence, chacune tourne les pages du dossier de documents pour trouver le sien]
197	S	[utilise un crayon à papier et annote à côté des documents]
198	C	[utilise un crayon à papier et annote à côté des documents]
199	V	[utilise un stylo et annote à côté des documents]
200	P	[utilise un surligneur (vert) et surligne certaines parties des documents car elle relève le surligneur puis lis la suite du document avant de surligner]
201	C	[inaudible, communique une information à sa camarade S car elle montre du doigt une partie de son document]
202	S	Pour moi les intempéries c'est là.

203	C	Ouais mais en même temps regarde.
204	S	Bah là c'est tempéré et tropical, en bas aussi.
205	V	Je peux relire la consigne qu'il y a [inaudible].
206	S	Ce qui est en rapport avec la révolution néolithique.
207	G	[le groupe se met à travailler en silence, chacune tourne les pages du dossier de documents pour trouver le sien]
208	V	[utilise une souris pour corriger une erreur]
209	S	Là [inaudible, elle montre à C son document, pointe avec son stylo un élément qu'elle veut mettre en avant].
210	C	Oui, bah oui. [sa réponse est évidente de son point de vue]
211	P	C'est quoi « ces ravinements ». [tourne sa tête vers C]
212	C	De quoi ?
213	P	Les ravinements.
214	C	Euhm, le fait que ce soit sous, au bout des ravins. [erreur, c'est l'érosion plus ou moins importante du sol par les eaux de ruissellement (CNRTL)]
215	P	[semble perplexe et tourne sa tête vers le document]
216	C	Euh j'sais pas c'est le mot qui correspond le plus.
217	P	[inaudible, elle fait une remarque à propos de la signification du mot]
218	P	[lit dans sa tête le document, mouvement des lèvres qui suivent la lecture du document]
219	V	[continue à faire des annotations sur le document qu'elle étudie]
220	C	[sort de sa trousse une gomme pour effacer une partie de ses notes]
221	S	[tiens dans sa main gauche le document et prend des notes dans sa main droite]
222	P	[range son surligneur et sort un crayon à papier]
223	S	[regarde P changer d'outils et ce qu'elle a surligné]
224	M	N'hésitez pas à vous échanger les informations que vous trouvez, ça peut vous aider à gagner en efficacité.
225	V	[lève la tête et regarde où en sont ses camarades puis baisse la tête à nouveau sur son document]
226	C	Regarde. [en s'adressant à S, elle lui montre son document en le tenant à deux mains tout en pointant du doigt la partie qu'elle veut lui montrer]
227	S	[elle se penche en avant pour comprendre] je pensais que c'était un mythe, genre, je pensais que personne n'avait fait ça.
228	P	De quoi ?
229	C	Domestiquer le chien. Genre dans sa tête [parle de S] le chien il était venu tout seul.
230	S	Ah non non [C n'avait pas compris le sens de sa phrase] pas domestiquer, genre manger.
231	C	[passe du rire au visage interrogatif, elle se rend compte qu'elle n'avait pas compris le sens de sa phrase] il est indiqué domestication.
232	S	D'accord, mais là c'est riz et tous les animaux [montre son document dans la région de la Chine, document deux]. Tous les autres trucs ils les ont mangé.
233	V	[inaudible, remarque sur la phrase de S]

234	C	Ah bah ils l'ont sans doute pas mangé. [perplexe sur la question]
235	S	Bah moi je pensais que c'est, que c'était un non-sens.
236	C	Bah non à part les premiers. [le porc et le poulet ici]
237	S	[se remet à l'étude de son document]
238	C	[se remet à l'étude de son document]
239	V	[tourne une page du dossier pour consulter un autre document puis reviens sur son document]
240	S	[à C] je peux te piquer ta gomme ?
241	C	Oui vas-y.
242	S	Merci. [lui rend sa gomme]
243	C	[relève son buste vers le dossier de sa chaise et retourne la page du document] J'ai fini, je peux faire le doc quatre ?
244	P	Oui oui. Si ça te fais plaisir.
245	S	Après en général il ne reste plus rien [à extraire, ensuite elle se met à lire le document et utilise son crayon à papier pour noter des informations à côté des documents].
246	P	J'ai fini aussi. [relève son buste vers le dossier de sa chaise]
247	C	[s'adresse à P] tu le fais [elle parle du document qu'elle a travaillé], je le fais [le document étudié par P] et comme ça on se met ensemble. [mise en commun]
248	P	[utilise à nouveau son surligneur sur le document étudié par C]
249	P	C'est sans doute [inaudible].
250	C	[regarde les notes faites par P puis relève sa tête pour l'écouter attentivement]
251	P	C'est juste [inaudible].
252	C	Hors sujet.
253	P	Hors sujet.
254	C	Hors sujet. [puis se reconcentre sur le document]
255	P	[observe les notes de C]
256	P	[sort un autre surligneur de sa trousse (jaune)]
257	V	[tourne une page de son dossier pour consulter un autre document]
258	C	Ils étaient déjà communistes. [s'adresse à P, montre une partie du document quatre : le silo à grain]
259	V	[lève les yeux vers C]
260	C	Le stockage était collectif.
261	P	[sourit]
262	C	[éclate de rire discrètement]
263	P	[emprunte la gomme de C] Tu les as tous travaillé ? [s'adresse à S]
264	S	Non.
265	P	Je te vois rédiger.
266	S	Non mais je me dis juste que je mets des trucs comme ça je peux organiser un plan.

267	C	Elle est bête elle, elle a trop de QI.
268	C	Mais sinon, euh V est-ce que tu as tout ce qu'il faut ?
269	V	Presque.
270	P	Oui.
271	C	Enfin, pour faire un récapitulatif de tout.
272	G	[pose à plat leurs documents]
273	C	Foyer de domestication ça veut dire en gros, euh, qu'ils ont commencé à domestiquer les animaux. En Afrique de l'Est c'est l'âne, le Proche-Orient c'est le mouton, la chèvre [elle énumère les animaux domestiqués en fonction des régions du monde] les foyers de domestication se sont excentrés [recroqueville ses doigts (main droite) puis les rouvre subitement pour montrer le phénomène de dispersion de la domestication sur toute la planète, puis projette son bras vers l'avant en faisant pschuit pour montrer le phénomène de dispersion par étapes]. Voilà.
274	S	Euhm, moi j'ai mis, du coup, domestication des végétaux et animaux, j'ai prélevé ça du coup, sur l'élevage pour manger. Commence au Proche-Orient, de 10 000 à 2000 av. J.-C. Les foyers de domestications principaux sont : Afrique centrale, Chine, Moyen-Orient, Amérique du Sud. Et j'ai mis pareil pour les courants de diffusion, s'étend [ouvre les doigts de sa main gauche pour montrer le mouvement de dispersion], surtout au Proche-Orient.
275	C	T'as dit que ça débute quand ?
276	S	Commence de 10 000 à 9000 av. J.-C. c'est la date enfin ... les plus ... [ne finis pas sa phrase : les plus anciennes/vieilles]
277	V	Moi, avant la révolution néolithique, le niveau [ici le nombre] de population, il était stable en raison des aléas climatiques. Mais le pic avec les « innovations techniques du Paléolithique supérieur » (lis le document trois). Avec la révolution néolithique il y a un pic de population, euhm, voilà. C'est à peu près ce que j'ai noté, ils ont quand même subi comme les épidémies [référence à la peste noire dans le document, des guerres [âge du bronze et du fer, périodes situées après la révolution néolithique : erreur], et ça ne fait qu'augmenter malgré ça et euhm et c'est un mouvement continu. [simule une courbe progressive avec sa main et son bras droit] en peu de temps, enfin "peu de temps" [fait un signe de guillemet avec ses deux doigts]
278	G	[lorsque chaque membre du groupe prend la parole, les autres écoutent en se taisant et alternent leur regard entre le document dont parle leur camarade à partir de leur dossier et le visage de la personne qui parle]
279	C	Est-ce qu'euh la révolution néolithique c'est vraiment une révolution [par rapport à la croissance démographique] pour le coup.
280	V	Ça dépend de là [hésitation dans la formulation de sa réponse] avant c'était un peu [montre du doigt son argument sur le document qu'elle a travaillé sur le dossier de sa camarade], ça montait un peu de temps en temps et là ça augmente vraiment d'un coup.
281	S	C'est où la révolution. [sur le document trois]
282	V	C'est là la révolution néolithique, c'est là qu'il y a une augmentation de la population.
283	S	Ok merci.
284	C	C'est où qu'elle apparaît ?
285	V	Là, ça monte. [montre du doigt le document sur le dossier de sa camarade]
286	C	Ah oui.
287	C	Même pendant la peste noire ça augmenté. [elle ne remarque pas le petit pic vers le bas]
288	V	Oui mais ça ce n'est pas la même révolution [le document comprends la peste noire et la révolution industrielle] c'est encore plus. [écarte ses mains pour montrer une évolution plus importante durant la révolution industrielle]

289	C	Ah. [se rend compte de son erreur de lecture de l'abscisse qui représente le temps] oui après [inaudible]
290	V	Non c'est là. [montre la période concernée en faisant un va et vient avec son crayon sur le document de C]
291	C	On met en commun ce qu'on a trouvé. [s'adresse à P, évoque le document deux]
292	P	Bah ça en vrai ... [le document semble ne pas avoir apporté beaucoup de chose selon elle]
293	C	Il y a des foyers de domestication, avec un début de domestication à -9000, et euh durant 800 ans. Et après bah bâtiment communautaire [fait référence au document quatre de sa camarade S].
294	P	Oui ça marche bien ici, là. [montre le document quatre]
295	C	[inaudible mais montre des éléments du document quatre]
296	P	[inaudible mais montre des éléments du document quatre]
297	C	Silo à grain, et stockage collectif de la nourriture.
298	P	Collectif ouais. [confirme l'idée de C]
299	C	Collectivisation, poh là là. [humour]
300	P	Pour le texte ça parle [citation du document inaudible].
301	M	Il vous reste une minute. N'hésitez pas à échanger entre vous ce que vous avez trouvé.
302	P	[citation du document inaudible] cela a donné des modifications du paysage marquant des établissements humains moins bordeliques.
303	C	C'est vrai que ça y ressemble beaucoup. [fait référence au document quatre]
304	P	[inaudible]
305	C	[inaudible]
306	P	[inaudible]
307	S	Bah faut juste switcher les informations ... principales genre.
308	V	J'espère qu'il ne va pas [inaudible] parce que ça met vachement de temps.
309	S	Je crois après on va le mettre sur les phrases vides [sur le diaporama lors de la trace écrite]
310	P	Ah. [compris]
311	M	Allez stop ! Alors, je vais vous demander groupe par groupe quelles informations vous avez pu extraire des documents. On va commencer par votre groupe [j'interroge un premier groupe] même s'il n'y a pas grand-chose ce n'est pas grave, essayez. Alors à vous.
312	G	[tournent leurs têtes vers le groupe qui parle puis prennent des notes]
313	M	Ok, donc on a une domestication animale, c'est une idée. À votre groupe allez, qu'est-ce que vous avez trouvé sur les documents ? Une synthèse, un document particulier, parole libre. [J'interroge le deuxième groupe]. N'importe lequel (document). [le deuxième groupe s'exprime]
314	G	[écoutent en regardant les documents]
315	C	Elle a pas évoqué la colonisation du tout du tout. [s'adresse à S]
316	M	Super, bravo, à votre groupe. [j'interroge un troisième groupe].
317	S	Je sais pas.
318	C	Ok.
319	S	Ah si elle a évoqué la colonisation en y réfléchissant.

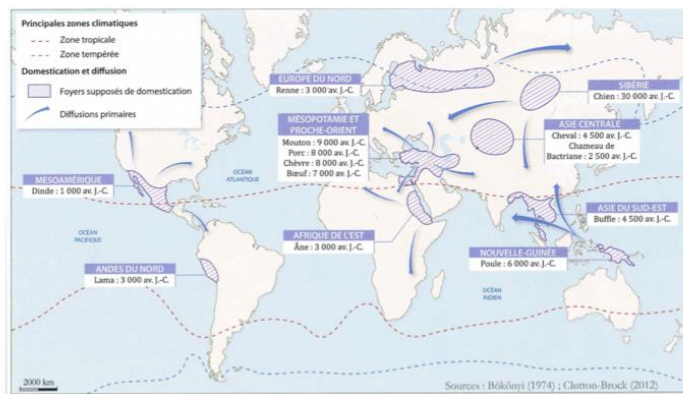
320	M	Ok donc une modification des paysages. Très bien, à vous. [j'interroge un quatrième groupe]
321	C	[s'adresse à P en chuchotant dans son oreille gauche] hors sujet.
322	P	Mais c'est ce que j'ai fait. [elle réagit au quatrième groupe qui passe à l'oral]
323	S	Non ça c'est déjà fait, c'est le deux et le un (documents).
324	M	Ok on a une diffusion qui va dans un sens, à votre groupe. [j'interroge un cinquième groupe]
325	C	Ouais mais ça c'est à peu près. [elle réagit au cinquième groupe]
326	S	Ça change pas beaucoup je pense.
327	M	Ok, [j'interroge toujours le cinquième groupe] est-ce que par rapport à la révolution industrielle c'est une augmentation qui est plus ou moins forte ? ou alors il faudrait la relativiser ? par rapport à la croissance démographique que vous retrouvez sur la révolution industrielle, est-ce que cette croissance ... [l'élève me répond] elle est moins forte en effet. Allez à votre groupe s'il vous plaît [j'interroge un sixième groupe]
328	G	[le groupe regarde le groupe qui passe à l'oral]
329	M	Ok, je vais prendre votre groupe. [j'interroge le septième groupe]
330	C	[inaudible]
331	M	Ok et maintenant votre groupe. [j'interroge le groupe enregistré]
332	C	Tu veux le faire ? [s'adresse à S]
333	S	On fais lequel ? (document)
334	C	Bah ce que tu veux, ils ont tous était fait.
335	S	Bah je vais faire le deux du coup, euh j'ai mis que du coup une des étapes de la révolution néolithique euh c'est la domestication des plantes et des animaux, cela suppose un élevage d'animaux et des cultures à but de manger je pense. Cela commence au Proche-Orient entre 10 000 et 9000 av. J.-C. euh les principaux foyers de domestication sont l'Afrique centrale, la Chine, le Moyen-Orient et l'Amérique du Sud. Et euh, les courants de diffusion s'étendent petit à petit euh avec les courants de colonisation.
336	M	Ok, alors dans tous les groupes, je préfère faire un ... un petit mot dessus, vous employez le terme de colonisation. Euh je préfère que vous utilisez les terme de diffusion de la révolution néolithique même si vous pouvez rencontrer d'autres documents qui parlent de colonisation ...
337	G	[le groupe écrit ma remarque]
338	M	... ce n'est pas juste. Notamment parce qu'il y a eu la colonisation moderne. Pour éviter des confusions qui pourraient vous être fatal, si un sujet comme celui-là tombe au baccalauréat, parlez plutôt de diffusion, évitez le terme de colonisation. [fin de l'activité, je passe à la trace écrite avec mon diaporama] Donc maintenant nous avons terminé la première activité, nous allons passer à la trace écrite.
		Fin de l'enregistrement

Annexe 1.2. Dossier de documents : révolution néolithique

Dossier de documents : révolution néolithique

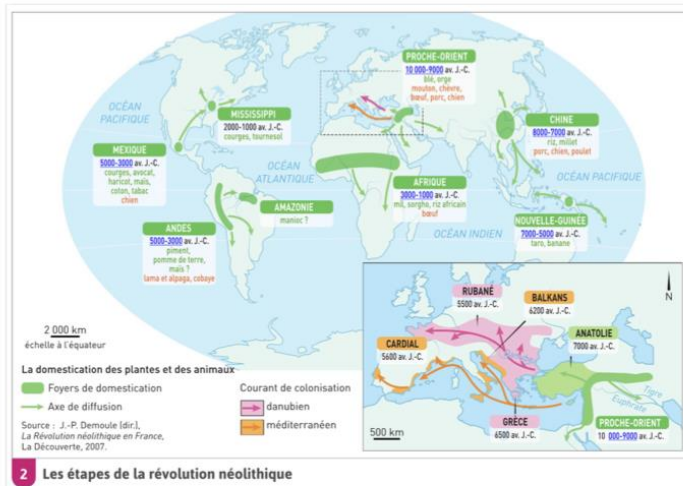
Consignes : À partir de ces documents, extrayez les principales caractéristiques de la révolution néolithique. Puis, reportez-les de façon synthétique sous la forme de tirets en-dessous de la frise chronologique. Pensez à vous répartir les documents !!!

Document 1 : Carte de la domestication animale pendant la révolution néolithique



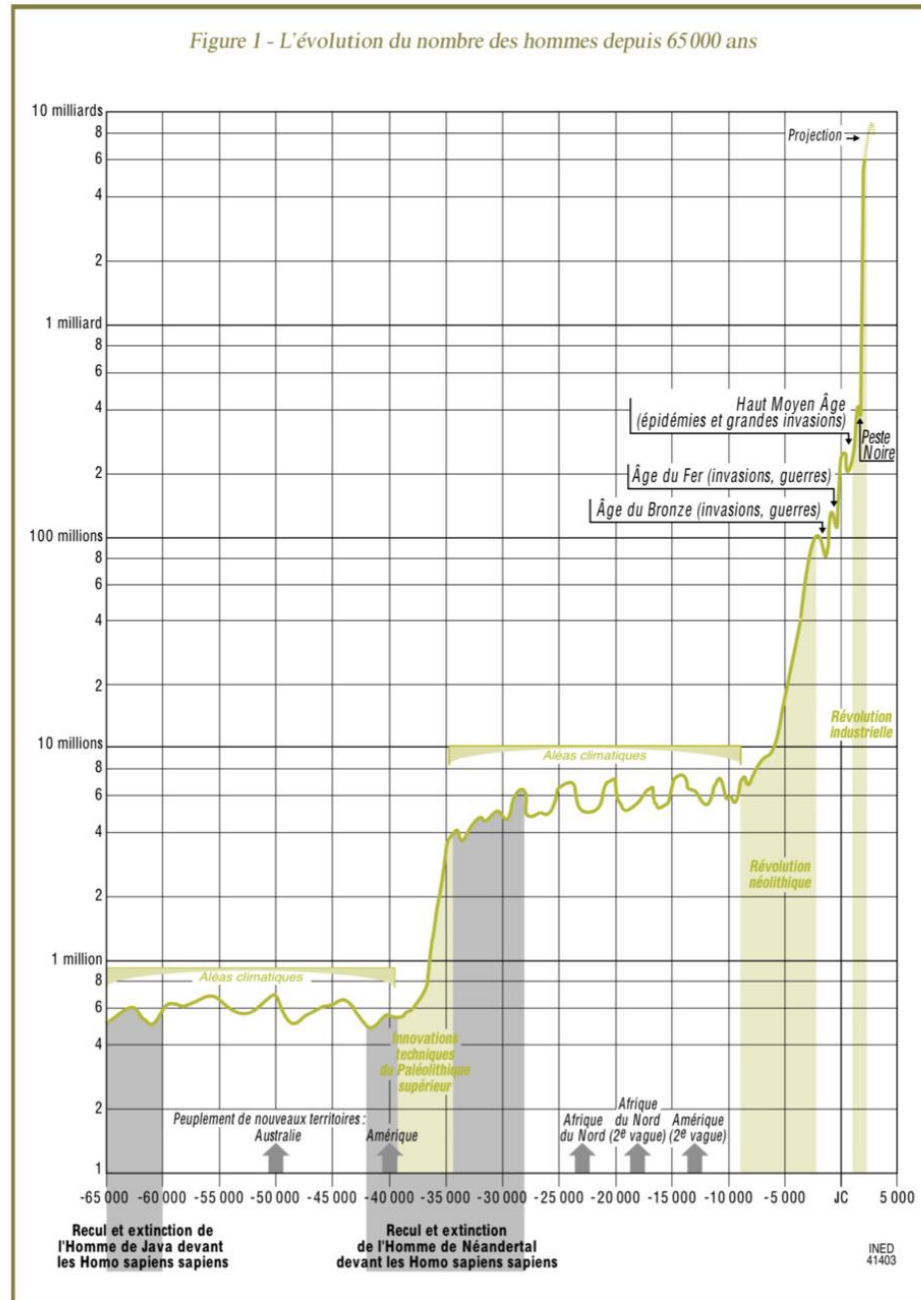
FUMEY, Gilles, RAFFARD, Pierre, *Atlas de l'alimentation*, Paris, CNRS Éditions, 2018.

Document 2 : Les étapes de la révolution néolithique



Document 2, *manuel HGGSP*, Hatier, p. 341.

Document 3 : L'évolution du nombre des hommes depuis 65 000 ans



BIRABEN, Jean-Noël, « L'évolution du nombre des hommes », dans *Population & sociétés*, n°394, 2003.

Document 4 : Un exemple de sédentarisation : le site de Jerf el Ahmar (Syrie)



1 Un exemple de sédentarisation : le site de Jerf el Ahmar (Syrie)

Ce village, découvert au cours de la décennie 1990, a été occupé pendant 800 ans à partir de - 9000. Les maisons de plain-pied ❶ entourent des bâtiments communautaires : salle ❷, foyer ❸, silo à grain ❹ montrant que la consommation et le stockage de la nourriture se font collectivement.

Document 1, manuel HGSSP, Hachette, p. 344.

Document 5 : Les impacts environnementaux de la révolution agricole

2 L'ANALYSE DU PRÉHISTORIEN Les impacts environnementaux de la révolution agricole

L'impact du Néolithique sur l'environnement a été radical. Même si les sociétés postérieures ont marqué de plus en plus leur empreinte dans le paysage – le « forçage », disent les environmentalistes –, celle du Néolithique a été irréversible. Il s'agit en particulier des premiers déboisements, par la hache et par le feu, qui font qu'il n'y a pratiquement plus de forêts primaires¹ dans le monde, en tout cas pas en Europe. Si la forêt tempérée a réussi à s'y reproduire au fil du temps, même sous une forme dégradée, la forêt méditerranéenne originelle a presque entièrement disparu – il n'en subsiste en France que le parc naturel de l'île de Port-Cros. Les paysages de garrigues, de maquis, que nous contemplons sur les bords de la Méditerranée, de l'Espagne à la Grèce, sont donc artificiels, dus à l'effet des déboisements intensifs commencés au Néolithique. En outre, l'élevage de chèvres et de moutons a accéléré le processus, ces animaux

broutant au fur et à mesure les jeunes repousses des arbres, tandis que les régimes de pluie méditerranéens lessivaient les sols. De fait, l'archéologie retrouve bien, même en dehors des habitats, les traces de ces incendies volontaires, tout comme celles des ravinements des sols. Ces ravinements et les alluvions ainsi entraînées par les précipitations et les cours d'eau vont parfois permettre d'occuper des zones jusque-là marécageuses, qui vont peu à peu être comblées puis exploitées et habitées. La pratique d'une agriculture irriguée introduit aussi des modifications dans le paysage. Mais les régions aux sols les plus fragiles doivent être régulièrement abandonnées.

Jean-Paul Demoule, « La révolution néolithique », *Sciences Humaines*, juin 2011.

1. Écosystème qui n'a jamais connu l'intervention de l'homme au cours de son histoire.

Document 2, manuel HGGSP, Hachette, p. 344.

Annexe 1.3. Dossier de documents : révolution industrielle

Dossier de documents : révolution néolithique

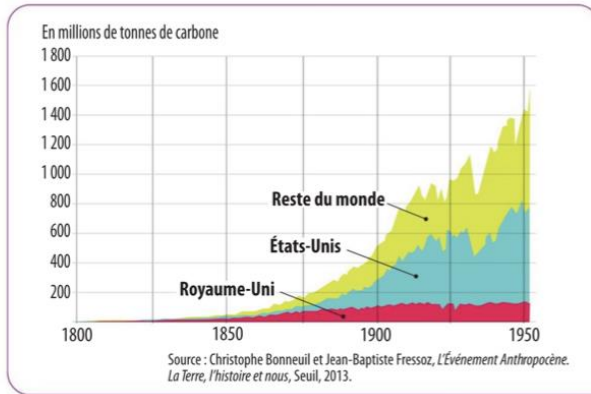
Consignes : À partir de ces documents, extrayez les principales caractéristiques de la révolution néolithique. Puis, reportez-les de façon synthétique sous la forme de tirets en-dessous de la frise chronologique. Pensez à vous répartir les documents !!!

Document 1 : Révolution industrielle ou plutôt industrialisation

« L'historien Serge Chassagne l'a ainsi décrite : "La force de l'innovation technique, irrésistible après 1800, diffuse partout le modèle de la fabrique : une entreprise de taille moyenne pratiquant l'embauche familiale, offrant une rémunération tarifée proportionnelle au sexe et au rendement, des soins médicaux souvent gratuits, des perspectives d'avancement hiérarchique au choix et à l'ancienneté, voire, en milieu rural, un logement à tarif réduit dans une « caserne » (pour célibataires) ou dans des maisons (pour des couples) appartenant à l'entreprise, bref cherchant à balancer par divers avantages matériels, dont la stabilité de l'emploi, la soumission à une organisation de la production décidée unilatéralement par le maître de la fabrique, et symbolisée par le règlement affiché dans chaque atelier. La loi leur assure la maîtrise absolue des rapports sociaux au sein de l'entreprise et la force légale pour réprimer toute action collective des salariés". Plusieurs « révolutions » ont longtemps été considérées comme les origines de cette première industrialisation. Une « révolution démographique » viendrait expliquer l'accroissement du nombre de travailleurs qui auraient trouvé à s'employer dans les usines. Les progrès de la productivité agricole qui expliqueraient ensuite un « exode rural » sont indéniables dès le XVIII^e siècle, mais ne sont pas un préalable : la véritable « révolution agricole » (mécanisation, emploi d'engrais chimiques ...) daterait plutôt de la seconde moitié du siècle. Les écrits contemporains montrent également la difficulté des entrepreneurs à trouver une main-d'œuvre et à la fixer. Une « révolution scientifique et technique » serait venue développer le stock de connaissances scientifiques accumulées depuis le XVIII^e siècle, surtout dans le monde anglo-saxon, d'où le « retard français » lui-même contestable. Pour les machines du moins, l'historiographie des vingt dernières années a montré qu'elles n'étaient pas pensées par des savants ou des ingénieurs, mais bien créées, « bricolées » et perfectionnées au rythme des problèmes nouveaux que rencontrent la production et les entrepreneurs. Pas de révolution technique donc. Doit-on, pour toutes ces raisons, renoncer à employer le terme de « révolution industrielle » ? Oui et non. Il s'agit bien d'un changement majeur et frappant mais qui se produit lentement et surtout inégalement selon les régions ; il s'agit d'un processus en train de s'accomplir. Si la croissance industrielle dans les mines et la sidérurgie, le développement des machines, l'apparition des usines en sont les éléments les plus saillants, l'ensemble de l'économie comme de la société est bouleversé en profondeur

APRILE, Sylvie, « Chapitre III. La France des champs et l'industrialisation », dans 1815-1870. *La Révolution inachevée*, Paris, Folio, 2020, p. 137-186.

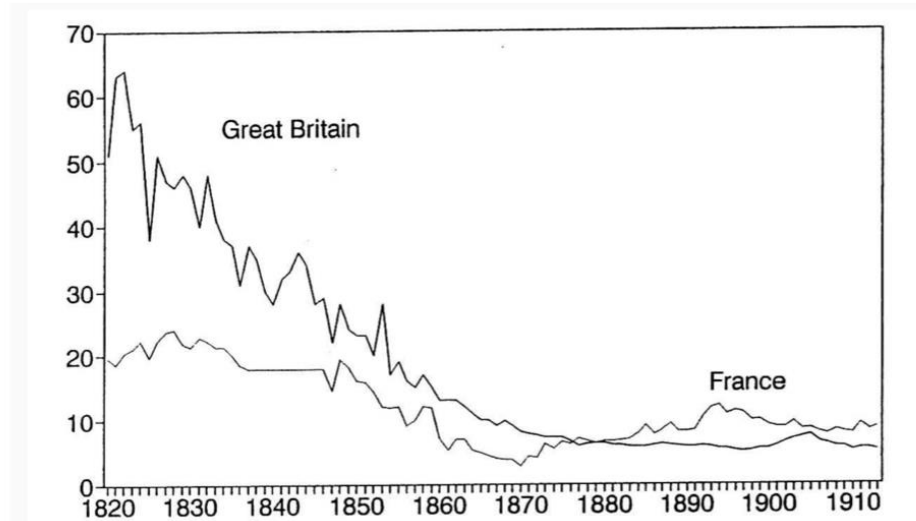
Document 2 : L'évolution des GES durant l'industrialisation



2 L'évolution des GES durant l'industrialisation

Document 2, *manuel HGGSP*, Hachette, p. 346.

Document 3 : Taux moyens de droits de douane en Grande-Bretagne et en France au XIX^e siècle

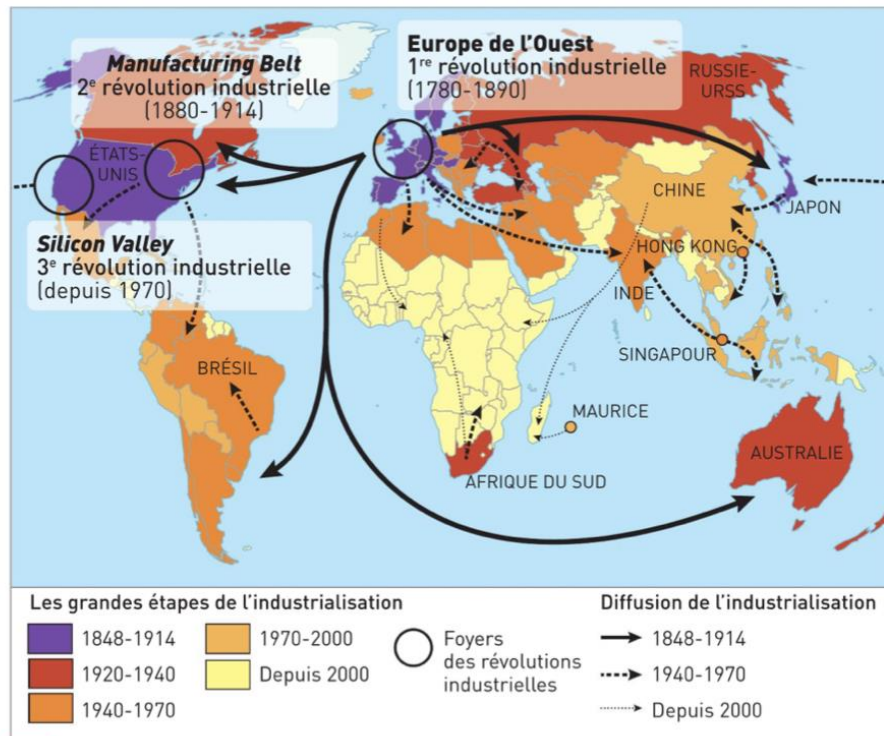


Graphique 1. Taux moyens de droits de douane en Grande-Bretagne et en France au XIX^e siècle (revenus nets en pourcentage de la valeur totale des importations)

— Source : J. V. Nye, « The Myth of Free-Trade Britain and Fortress France : Tariffs and Trade in the Nineteenth Century », *The Journal of Economic History*, 1991, vol. 51, n° 1, p. 23-46

MARNOT, Bruno, « Chapitre 2. Un nouveau crédo : le libre-échange », dans *La mondialisation au XIX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 41-68.

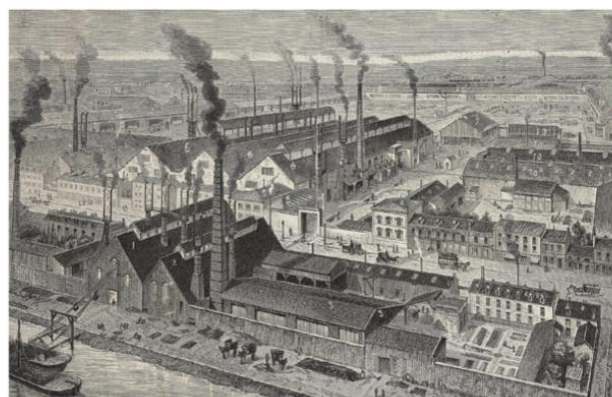
Document 4 : La révolution industrielle dans le temps et l'espace



1 La révolution industrielle dans le temps et l'espace

Document 1, manuel HGGSP, Hatier, p. 342.

Document 5 : Un paysage industriel du XIX^e siècle

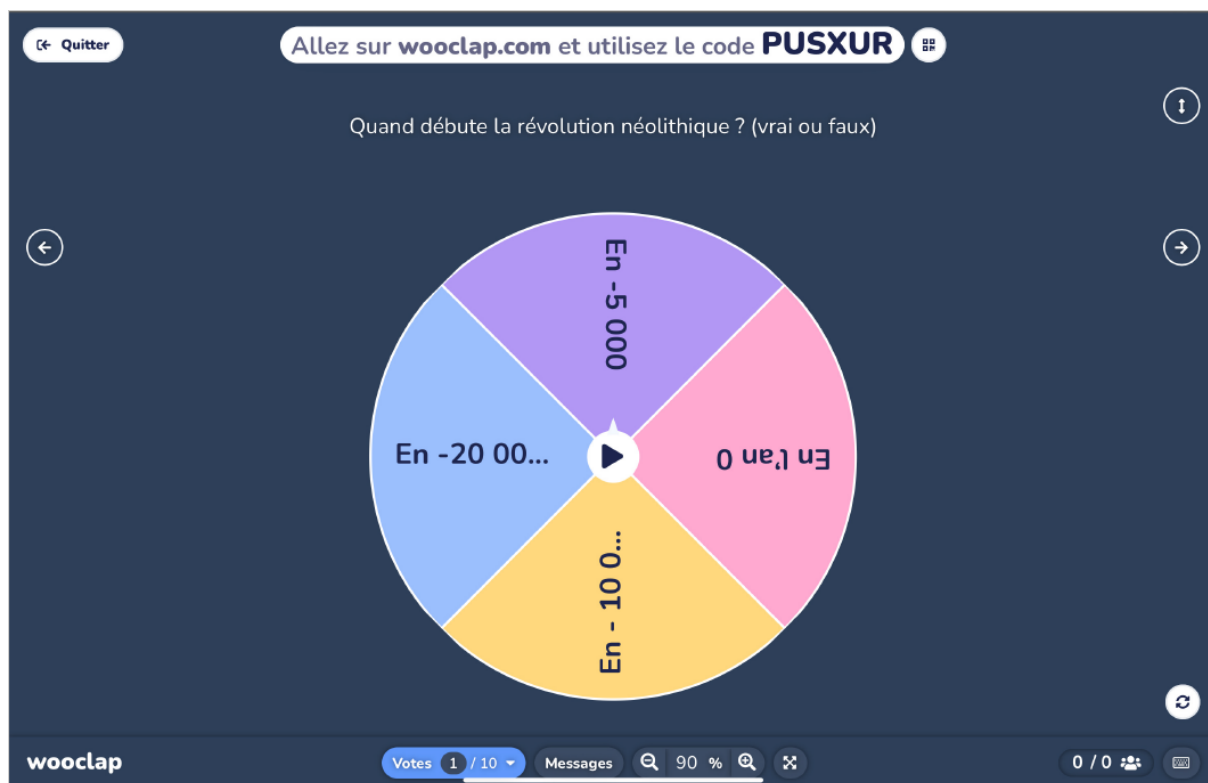


4 Un paysage industriel du XIX^e siècle

(Vue d'Ivry sur Seine, en banlieue parisienne, en 1875.)

Document 4, manuel HGGSP, Hatier, p. 343.

Annexe 1.4. Quizz



⏮ Quitter

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **PUSXUR** 📄

La révolution industrielle entraîne un ...

⏮

1 ... exode citadin

⏮

2 ... exode rural

3 ... exode de la salle de classe

⏮ 00:44

wooclap Votes 7 / 10 Messages 70 % 0 / 0

⏮ Quitter

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **PUSXUR** 📄

Liez un exemple d'impact de la révolution industrielle avec sa conséquence ?

⏮

Hausse des exportations	1	A	Conséquence environnementale
Développement des usines	2	B	Conséquence sociale
Innovations scientifiques	3	C	Conséquence technologique
Rejet de GES (gaz à effet de serre)	4	D	Conséquence économique

⏮ 00:42

wooclap Votes 8 / 10 Messages 70 % 0 / 0



Annexe 2. Documents exploités pendant l'année de M2

Annexe 2.1. Transcription de l'enregistrement de M2

	Phase de mise en activité	
1	M	Alors attends.
2	B	[Lit les questions]
3	M	[Lit les questions]
4	M	Ça va être chaud ça. Ça ça à l'air simple. Ah ouais 10 min.
5	Prof	Vous allez avoir 10 min pour travailler les questions, vous travaillez en binômes et n'hésitez surtout pas à vous répartir les questions pour gagner du temps.
6	B	Ok.
7	Prof	Donc je vous laisse 10 min, vous avez des documents et vous avez des questions. Vous notez les réponses sur votre cahier.
8	M	[Lève la main puis la baisse] Ah, c'est ce que je voulais savoir où est que l'on répondait aux questions.
9	B	Ok ok. Tu fais question combien ?
10	M	Euh, là tu fais de la une à la trois ... je fais une trois et toi quatre six.
11	B	Ok.
12	M	Y a un document qui manque.
13	B	Y a pas de document 3.
14	M	Je fais un trois, tu fais quatre cinq et je verrai pour la question six.
15	B	On met en commun après.
16	M	Ouais ça marche.
17	G	[Travaillent les documents]
18	B	Moi j'ai « présentez le document 2 » mais ensuite j'ai le document 1. Et toi t'as les questions du document 2.
19	G	[Travaillent les documents]
20	B	Ce document est nommé <i>Les provinces de l'empire romain en 117</i> .
21	M	Aux éditions Belin, édité en 2018.
22	M	En fait là tu mets, édité et extrait en 2018.
23	G	[Travaillent les documents]
24	B	Combien y a-t-il d'échelons dans l'empire romain ?
25	B	[Travaille les documents]
26	B	[Parle à M] Il y a trois échelons.
27	M	Ouais c'est la question 2.

28	B	Y a les bureaux palatins, les provinces et les cités. [parle à voix basse pour rédiger sa réponse sur son cahier]
29	M	Pour toi c'est les échelons.
30	B	Et là ce sont ceux qui dirigent.
31	M	T'as dit combien il y en a ?
32	B	Trois.
33	M	Ok.
34	G	[Travaillent les documents]
35	B	C'est au tableau (document 2) [le photocopié a été imprimé en noir et blanc]
36	M	[Lit la question 5]
37	B	Il y en a trois.
38	M	Je cite les trois.
39	B	En tout cas il y en a trois différentes.
40	Prof	Est-ce que vous voulez deux minutes supplémentaires ?
41	M	Oui s'il-vous-plaît.
42	Prof	Je vous laisse deux minutes et on fait la reprise. Si vous n'avez pas terminés toutes les questions ce n'est pas grave.
43	G	[Travaillent les documents]
44	M	« Dans quel type de provinces le Sénat participe-t-il au choix du gouverneur ? »
45	B	Je suis à la question trois.
46	M	Provinces impériales ou provinces publiques ? Le Sénat je dirai publique [tourne la tête vers B]
47	B	Comment ? Le Sénat ?
48	M	Ouais pour les provinces impériales et les provinces publiques on nous demande.
49	B	Attends, je fais la trois. C'est « Quelle est la place de l'empereur au sein des bureaux palatins ? »
50	B	Ok, alors vas-y c'est quoi le soucis ?
51	M	T'aurais is plutôt provinces publiques ou impériales ?
52	Prof	Je vous laisse quelques secondes pour finir de noter votre phrase et l'on reprend ensemble.
53	M	Ah les provinces [découvre la légende en bas de la carte]
54	Prof	Bien, est-ce que quelqu'un peut me présenter le document deux qui est également ici au tableau s'il-vous-plaît ?
55	C	[Un élève répond à la question]
56	Prof	Ok, alors ... d'où elle vient cette carte ?
57	M	[Lève la main] Elle vient du livre Belin édité en 2018.

58	Prof	C'est quoi le nom du livre ?
59	M	Belin.
60	Prof	C'est le nom du livre ça ?
61	M	Ah non.
62	C	[Un élève répond à ma question]
63	Prof	Donc c'est bien vous avez présenté le document deux. Je vais passer à la deuxième question. Combien y a-t-il d'échelons administratifs dans l'empire romain ? Quels sont les dirigeants pour chaque administration ?
64	C	[Un élève répond à la question]
65	Prof	Question trois. Quelle est la place de l'empereur au sein des bureaux palatins ? J'aimerais bien que quelqu'un prenne la parole de ce côté-ci s'il-vous-plaît. Votre camarade a déjà donné une partie de la réponse.
66	C	[Un élève répond à la question]
67	Prof	Est-ce que quelqu'un veut rajouter autre chose ? Question quatre : « Pourquoi peut-on considérer que le gouverneur sert-il d'intermédiaire entre l'Empereur et les bureaux palatins et les cités ? À votre avis pourquoi par rapport au schéma ?
68	C	[Un élève répond à la question]
69	Prof	Mais est-ce que le gouverneur est déjà en place comme cela à votre avis ?
70	C	[Un élève répond à la question]
71	Prof	C'est en cela que le gouverneur va servir d'intermédiaire. L'Empereur va lui déléguer une tâche qui est de gouverner la province et lui va déléguer la politique impériale comme votre camarade l'a dit aux différentes cités situées dans la province où dirigée par le gouverneur. Question cinq : « Quelles sont les différents types de provinces ? Dans quels types de provinces le Sénat participe-t-il au choix du gouverneur ? Sur votre carte vous avez deux types de provinces, est-ce que vous pouvez me les donner ?
72	M	Il y a deux types de provinces différentes, celles impériales et publiques.
73	Prof	Et le Sénat, lesquelles elles vont pouvoir entre guillemet nommer leur gouverneur ?
74	C	[Un élève répond à la question]
75	Prof	Tout à fait, alors en effet, pour les provinces publiques c'est le Sénat qui va faire un tirage au sort des gouverneurs. Mais la réalité c'est que l'Empereur reçoit en quelque sorte une liste de personnes qui sont candidates et il va vérifier si cela lui convient ou pas. Donc en réalité il va y avoir un tirage au sort par le Sénat mais les personnes qui sont présentes dans l'urne où le tirage au sort va se faire, elles sont contrôlées auparavant par l'Empereur. Donc l'Empereur garde une place centrale dans la nomination des gouverneurs. Et donc on en vient à la dernière question : « Selon vous, pourquoi la province de Belgique est-elle une province impériale ? Et la province de Narbonnaise une province sénatoriale ? À votre avis pourquoi ? Émettez des hypothèses, c'est le but de la question. Pourquoi l'Empereur va directement nommer quelqu'un pour cette province-là et ici il va laisser la tâche entre guillemet au Sénat ?
76	C	[Un élève me fait la remarque de l'absence du document 3, c'est une erreur de frappe de ma part. J'explique cela à la classe et que c'est le document 2 qui compte]
77	Prof	Est-ce qu'ici on est toujours dans l'empire romain ?

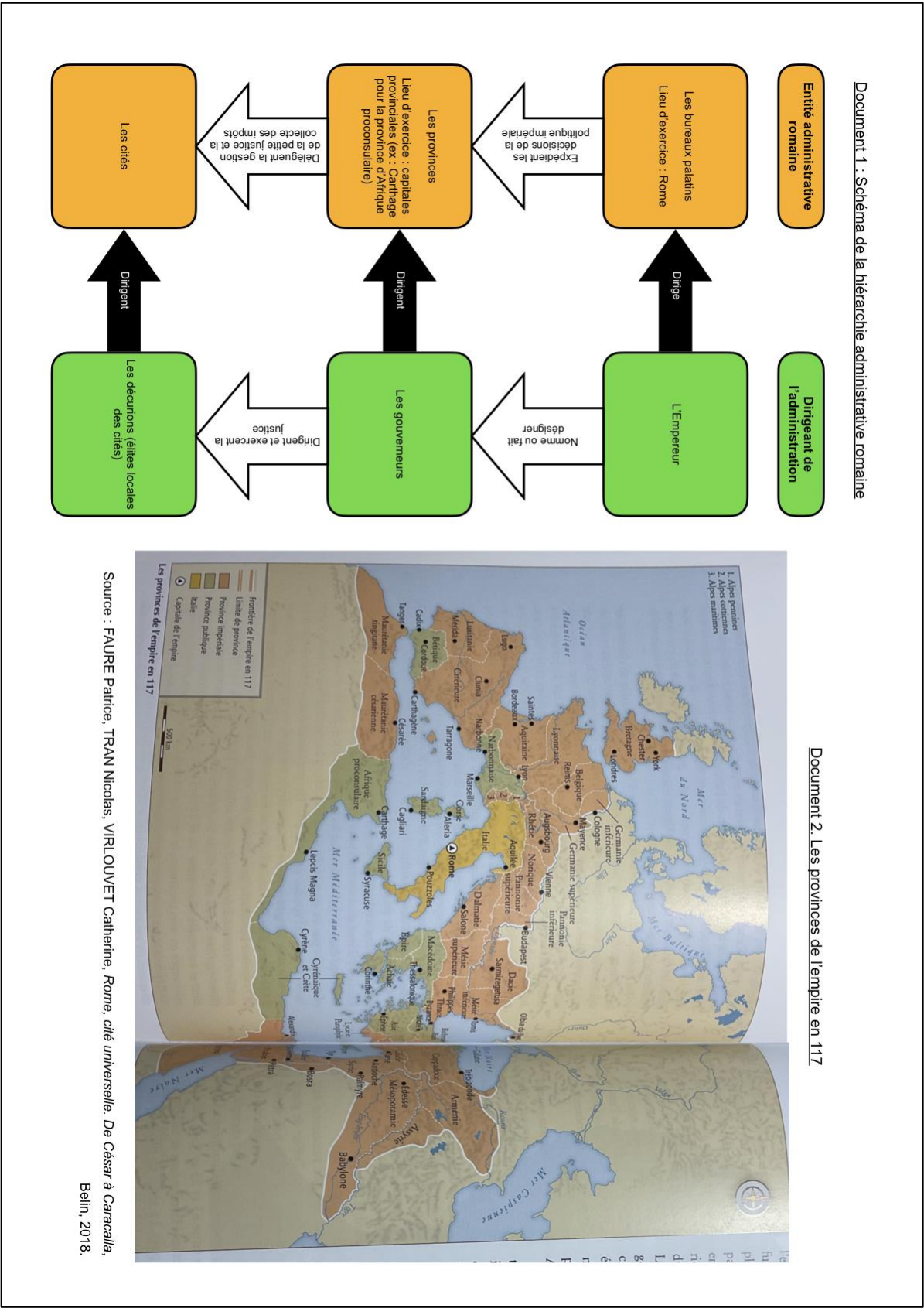
78	C	[Me répond non]
79	Prof	Ça veut dire que là, il se passe des choses.
80	C	[Un élève me parle de batailles]
81	Prof	Alors on ne dira pas ennemis mais c'est l'idée, il y aurait quelque chose que les Grecs ont déjà appelé quand ce sont des étrangers et qui parlent une langue qu'ils ne connaissent pas.
82	M	Des barbares.
83	Prof	Tout à fait, ici on a des barbares. Sauf que, du coup, quel est l'intérêt pour l'Empereur de nommer un gouverneur, qui peut notamment gérer les troupes militaires quand il y a des barbares ici ? Qu'est-ce qu'il doit assurer pour l'empire ?
84	C	[Un élève répond à la question]
85	Prof	Donc il doit assurer la sé- ?
86	M	La sécurité ?
87	Prof	La sécurité de l'empire tout à fait ! Parce que la Narbonnaise, on est déjà ici dans une province qui est pacifiée et qui est loin des frontières, autrement dit toutes les provinces dites publiques ou sénatoriales. Ce sont des espaces où il n'y a pas entre guillemet de frontières. Mais vous allez me dire que l'Afrique proconsulaire cela ne marche pas, qui est juste ici. En réalité vous avez le Sahara, vous avez très peu de populations qui sont présentes ici. Là où, dans ce que l'on appellerait le Maghreb, il y a notamment des populations berbères qui sont présentes dans le massif de l'Atlas ou de l'Aurès. Ici vous avez aussi ce que l'on appelle des barbares. Alors, nous en historiens on va appeler ça des Germains parce qu'on va leur donner des caractéristiques puisque ce ne sont pas les mêmes populations qu'au Maghreb. Et donc oui, l'Empereur a intérêt à nommer directement un gouverneur parce qu'il s'agit d'une province dite impériale. Parce qu'il y a l'enjeu de sécurité, l'Empereur doit faire en sorte, cela fait partie de ses missions, de défendre et d'assurer la sécurité de l'empire. Donc, il faut faire en sorte qu'il y ait quelqu'un de compétent pour faire face aux barbares. Pour pas qu'ils menacent la sécurité de l'empire. Est-ce que c'est clair ?
88	M	Oui
89	Prof	Donc maintenant vous allez pouvoir noter le petit <u>B. L'empire, une bureaucratie administrative</u>
Phase de trace écrite		
90	G	[les élèves prennent le cours dans leur cahier]
Phase de quizz		
91	Prof	Pour l'organisation du quizz, on va utiliser Wooclap. Vous allez avoir besoin d'un seul téléphone portable par binômes. Je vais vous afficher le qr-code et l'on va commencer.
92	G	[Un élève sort son téléphone]
93	Prof	Est-ce qu'il y a des binômes qui ne sont pas encore connectés ?
94	G	[Répondent oui et lèvent la main]
95	Prof	C'est bon les garçons ?
96	B	Presque.

97	Prof	Vous me donnez le signal les garçons quand c'est prêt ?
98	Prof	C'est parti, première question. Placez ces dirigeants en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative, le premier étant le plus important ou ayant le plus de pouvoir.
99	M	Fais attention on a pas beaucoup de temps !
100	B	[Organise une première réponse sur le smartphone]
101	M	L'Empereur attend [il vérifie l'ordre] ouais [il valide la réponse]
102	Prof	Il reste vingt secondes.
103	B	Allez attention [il attend la réponse] est-ce qu'on va avoir juste ?
104	Prof	Et donc voici la bonne réponse, tout d'abord vous avez l'Empereur qui est au sommet de la hiérarchie administrative ...
105	M	On a bon ! [ils ont juste]
106	B	Let's go !
107	Prof	... suivi des gouverneurs dont nous avons vu qu'ils avaient un rôle d'intermédiaires. Et enfin il y avait les décurions, qui comme vous l'avez noté dans la trace écrite, sont ceux qui vont diriger les cités localement.
108	Prof	C'est parti, vous allez maintenant classer les entités administratives en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative.
109	B	Les cités elles sont en-dessous ou au-dessus de la flèche ? [il fait référence au document 1]
110	M	En-dessous de la flèche. Et les bureaux palatins en premier.
111	B	Donc ça donne ça ?
112	M	Ouais c'est ça.
113	M	C'est top ça ! [ils ont juste]
114	Prof	Et donc voici la bonne réponse. Donc, comme vous l'avez vu par rapport au schéma, vous avez tout en haut les bureaux palatins qui aident notamment l'Empereur à diriger l'empire. Ensuite les provinces avec les gouverneurs et enfin les cités qui sont dirigés par les décurions.
115	Prof	Maintenant quelles sont les institutions et les personnages que l'Empereur peut diriger ou nommer ?
116	M	Bah déjà il y a les bureaux palatins c'est sûr [il montre du doigt la réponse]
117	B	Ensuite les gouverneurs.
118	M	Il n'y a que ces deux.
119	B	Non attend !
120	M	Si si que ces deux.
121	B	Oui c'est ça tu as raison.
122	M	Ah mais c'est peut-être tout, c'est diriger et nommer ?
123	B	Bah non.
124	M	Je crois que l'on a pas bon [ils doutent].

125	Prof	Est-ce que tout le monde a répondu ?
126	C	Oui !
127	B	En fait je crois que c'était tous les réponses.
128	Prof	Alors l'Empereur ...
129	B	[son expression du visage est marquée par la surprise de la bonne réponse] Oh on a juste !
130	Prof	...peut diriger ou nommer les bureaux palatins et les gouverneurs.
131	B	Let's go !
132	Prof	Les cités elles, elles vont avoir comme supérieur hiérarchique les gouverneurs. Et les décurions sont ceux qui dirigent les cités.
133	Prof	Maintenant quels sont les deux principaux types de provinces romaines ?
134	B	Alors on a dit provinces impériales ...
135	M	Bah on a pas besoin du document, c'est cette case j'en suis sûr.
136	B	Oui c'est ça ! [ils ont en effet la bonne réponse]
137	M	Donc sénatoriales et impériales.
138	B	Mais il y a marqué publique ?
139	M	Ça correspond aux provinces sénatoriales rappelle-toi.
140	Prof	Tout le monde a répondu ?
141	C	Oui !
142	Prof	Ce sont les provinces sénatoriales et impériales !
143	B	Oui ! [fait un geste de satisfaction en fermant le poing, le levant doucement puis baissant le coude en signe de victoire]
144	M	C'est tout juste, on a tout juste.
145	Prof	Alors maintenant vous allez avoir une carte sur votre téléphone, vous devez trouver un espace défendu par une province impériale à proximité immédiate des frontières romaines.
146	M	On doit en trouver un proche d'une frontière [positionne un point sur la carte].
147	G	[Réfléchissent en regardant le téléphone]
148	Prof	On en a évoqué un espace frontalier en particulier.
149	M	Il en faut une impériale.
150	B	Ah oui il avait parlé d'une province en particulier, c'est la Belgique ?
151	M	Non, impériale.
152	M	Ah si la Belgique c'est une province impériale ! Dé-zoom pour voir si l'on a bien mis le curseur.
153	B	C'est ça c'est sûr, on a bon [ils ont trouvé une bonne réponse parmi plusieurs]
154	Prof	Tout le monde a répondu ?
155	C	Oui !

156	Prof	Donc vous aviez tous ces espaces-là ! Les provinces impériales sont au contact d'espaces que l'on qualifie plus ou moins de frontaliers. Ceux qui ont mis leur réponse par là je considère que vous avez quand même juste. Je ne peux pas mettre les espaces de bonne réponse avec beaucoup de précisions.
157	B	Ah de toute façon on a juste ! [s'exclame avec une voix joyeuse]
158	Prof	Complétez ce texte maintenant !
159	B	Complétez ce texte.
160	M	[regarde attentivement le smartphone car il fronce les sourcils]
161	B	[commence à lire le texte à trous]
162	M	C'est ce que l'on a marqué dans le cours.
163	B	Qui est-ce qui réinvestit les structures républicaines ?
164	Prof	C'est la dernière question.
165	M	Bah c'est Auguste ?
166	B	Attends je note la réponse.
167	M	J'ai peur que l'on aura pas le temps.
168	B	[continue de lire le texte et arrive au deuxième trou] depuis Rome ?
169	M	Oui c'est depuis Rome avec les bureaux palatins et tout.
170	B	Et pour la dernière réponse ? Les provinces ?
171	M	Non c'est le personnage, c'est certainement les gouverneurs.
172	Prof	Comme on l'a évoqué ...
173	M	Let's go, on a tout bon ! [souriant]
174	B	On est trop fort.
175	Prof	... [je continue de lire le texte à trous en le complétant]
176	Prof	Je vous remercie pour votre attention durant le quizz ! Merci pour votre implication ! Au revoir.
	Fin de l'enregistrement	

Annexe 2.2. Dossier de documents : les structures de l'empire romain



Annexe 2.3. Questions posées aux élèves avec le dossier de documents

1. Présentez le document 2.
2. Combien y a-t-il d'échelons administratifs dans l'empire romain ? Quels sont les dirigeants pour chaque administration ? (document 1)
3. Quelle est la place de l'Empereur au sein des bureaux palatins ? (document 1)
4. Pourquoi peut-on considérer que le gouverneur sert d'intermédiaire entre les bureaux palatins et les cités ? (document 1)
5. Quels sont les différents types de provinces ? Dans quel type de provinces le Sénat participe-t-il au choix du gouverneur ? (document 2)
6. Selon vous, pourquoi la province de Belgique est-elle une province impériale ? et la province de Narbonnaise une province sénatoriale ? (document 3)

Annexe 2.4. Quizz

← Quitter

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **LZYXCG**

Classez ces dirigeants en fonction de leur importance dans la hiérarchie administrative (le premier étant le plus important)

←

1

L'Empereur

→

👤

2

Les décurions

✓

3

Les gouverneurs

🕒 01:00

wooclap

Votes 1 / 6

+

Messages

🏆

🔒

💬 100 %

🔍

⚙️

0 / 0

👤

💬

← Quitter

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **LZYXCG**

Classez les entités administratives en fonction de leur importance dans la hiérarchie romaine (la première étant la plus importante)

←

1

Les provinces

→

👤

2

Les cités

✓

3

Les bureaux palatins

🕒 01:00

wooclap

Votes 2 / 6

+

Messages

🏆

🔒

💬 100 %

🔍

⚙️

0 / 0

👤

💬

[← Quitter](#)

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **LZYXCG**

Quelles sont les institutions et les personnages que l'empereur peut diriger ou nommer ?

←

1

Les bureaux palatins

→

⌵

2

Les décurions

✓

3

Les cités

4

Les gouverneurs

🕒 00:57

wooclap

Votes 3 / 6

+

Messages

🏆

🔒

💬 100 %

🔍

⛶

0 / 0

👤

💬

[← Quitter](#)

Allez sur **wooclap.com** et utilisez le code **LZYXCG**

Quels sont les deux principaux types de provinces romaines ?

←

1

Provinces sénatoriales & provinces d'Égypte

→

⌵

2

Provinces décurionales & provinces impériales

✓

3

Provinces sénatoriales & provinces impériales

4

Province d'Égypte & provinces impériales

🕒 01:00

wooclap

Votes 4 / 6

+

Messages

🏆

🔒

💬 100 %

🔍

⛶

0 / 0

👤

💬

Allez sur [wooclap.com](https://www.wooclap.com) et utilisez le code **LZYXCG**

Trouvez un espace défendu par une province impériale à proximité immédiate des frontières romaines



Les provinces de l'empire en 117

00:59

wooclap

Votes 5 / 6 + Messages 100 % 0 / 0

Allez sur [wooclap.com](https://www.wooclap.com) et utilisez le code **LZYXCG**

Complétez ce texte

L'Empereur ne peut pas gérer à lui seul l'empire. ① réinvestit les structures républicaines en les adaptant à ses nouveaux pouvoirs. Une hiérarchie administrative se met en place : l'Empereur dirige depuis ② avec l'aide des bureaux palatins. L'administration des provinces est déléguée par l'Empereur aux ③. Ils servent d'intermédiaires avec les cités, des entités administratives locales qui sont la structure de base de l'empire.

01:00

wooclap

Votes 6 / 6 + Messages 100 % 0 / 0

L'utilisation du quizz dans l'enseignement de l'Histoire durant les séances en groupe

Le sujet de ce mémoire aborde l'impact d'une activité numérique, le quizz, sur une autre activité lors d'un travail en groupe. L'objectif du mémoire est d'observer de quelle manière ou non le quizz a influencé l'activité en groupe. Que cela soit des influences directes comme l'acquisition des notions ainsi que faciliter la mise en activité. Ou des influences indirectes comme l'apprentissage de la citoyenneté et la sortie de l'esprit de compétition.

Mots-clés : numérique, apprentissage coopératif, citoyenneté, Histoire

The use of quizz in History teaching during group sessions

The subject of this memory talk about the impact of a digital activity, the quizz, on another activity during group work. The objective of this memory is to observe how or not the quizz influenced the group activity. Whether these are direct influences such as concept acquisition as well as facilitating to put into activity. Or indirect influences such as learning citizenship and getting out of the competitive spirit.

Keywords : digital, cooperative learning, citizenship, History

