

# **La pédagogie de projet comme un moyen de développer l'autorégulation chez les élèves : Étude d'un projet mené en classe d'histoire**

---

Formation secondaire – Filière B

**Travail écrit de recherche (TER) de Alice Colin**

**Sous la direction de Jean-Steve Meia**

**Bienne, le 31 mai 2022**

## **Remerciements**

Tout d'abord, un grand merci à mon directeur de TER, Jean-Steve Meia pour son accompagnement constant, sa grande disponibilité, son écoute et ses précieux conseils. Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui ont permis la réalisation de cette recherche, notamment les élèves qui ont été les acteurs principaux de ce travail, mais également à ma formatrice Nadia de Bosset pour son aide et son soutien précieux.

## **Résumé**

Ce travail présente l'analyse d'une séquence d'histoire menée dans une classe d'histoire au secondaire I sur le thème des Lumières. Relevant d'un enseignement par projet, la séquence visait à développer l'autorégulation des élèves dans le travail afin d'accroître leur autonomie. Cette recherche thématise et questionne ainsi la pédagogie de projet en essayant de mettre en lumière les points positifs et ceux plus négatifs d'une telle méthode de travail. Afin de mesurer le développement de l'autorégulation des élèves, ces derniers ont dû, tout au long du projet, tenir un carnet de bord faisant état de leur avancée, de leur organisation et de leurs questionnements. Grâce à une démarche de recherche basée sur l'ingénierie didactique, ce travail présente et discute les différentes stratégies d'autorégulation mises en place par les élèves dans leur travail.

## **Mots-clés**

Pédagogie de projet ; autorégulation ; autonomie ; carnet de bord ; ingénierie didactique

## Table des matières

<i>Table des illustrations</i> .....	3
<i>Introduction</i> .....	5
<b>1. Cadre théorique, problématique et question de recherche</b> .....	7
1.1. La pédagogie de projet (genèse, définition et caractéristiques).....	7
1.2. Développer l'autonomie des élèves à travers le projet .....	8
1.2. Observer l'autonomie à travers l'autorégulation .....	9
<b>2. Méthodologie</b> .....	11
2.1. Le choix de l'ingénierie didactique .....	11
2.2. Analyses préalables.....	12
2.3. Conception de la séquence .....	13
2.4. Analyse <i>a priori</i> .....	14
<b>3. Analyse <i>a posteriori</i> et interprétation des résultats</b> .....	17
3.1. Observations.....	17
3.1.1. Observer avec une double casquette .....	17
3.1.2. Rôle de l'enseignante.....	17
3.1.3. Le travail des élèves.....	18
3.2. Retour sur les hypothèses.....	19
3.3. Discussion .....	29
3.4. Apports pour la pratique .....	31
<i>Conclusion</i> .....	33
<i>Bibliographie</i> .....	34

## Table des illustrations

Figure 1: Groupe 3- Début du travail en classe dans les groupes .....	20
Figure 2: Groupe 3 - Dernière leçon de travail en classe avant le passage en salle d'informatique .....	20
Figure 3: Groupe 1 - Deuxième leçon de travail en classe .....	21
Figure 4: Groupe 1- Dernière leçon en classe.....	21
Figure 5: Groupe 4- Première leçon de travail en classe .....	22
Figure 6: Groupe 4- Extrait du 21 mars, dernière leçon en classe avant passage en salle d'informatique .....	22
Figure 7: Groupe 5- Première page du carnet de bord.....	23
Figure 8: Groupe 5- Première leçon de travail.....	24
Figure 9: Groupe 5- Troisième leçon de travail.....	24
Figure 10: Groupe 7- Extrait du 7 mars, première leçon de travail .....	25
Figure 11: Groupe 7- Extrait du 25 mars, avant-dernière leçon de travail avant la réalisation des posters .....	25
Figure 12: Groupe 1- Extrait du 7 mars, première leçon de travail .....	26
Figure 13: Groupe 6- Entretien du 11 mars .....	27

Figure 14: Groupe 3- Extrait du 11 mars, date du premier entretien..... 27  
Figure 15: Groupe 1- Extrait du 28 mars, deuxième entretien ..... 28  
Figure 16: Groupe 2- Extrait du 28 mars, deuxième entretien ..... 28

## Introduction

Le nouveau manuel d'histoire (UMER, 2019) a été conçu afin de voir les élèves travailler en tant qu'apprentis-historiens. Le Plan d'étude romand (PER) prône l'analyse et la critique de sources historiques par les élèves et leur demande de se questionner par rapport à ces sources et aux faits historiques. L'importance pour les élèves d'adopter des « démarches historiennes » (PER, SHS 32-33) y apparaît de manière très claire. Cette vision de l'enseignement de l'histoire me semble très intéressante et formatrice pour les élèves car elle impose de les mettre au centre des apprentissages en les confrontant directement à la matière première de l'histoire, les sources, et à la réalité du travail d'historien. Le rôle principal de l'enseignant est alors de développer l'autonomie de ses élèves afin qu'ils acquièrent une méthode d'analyse leur permettant d'appréhender ces divers documents et de mener des réflexions personnelles par rapport aux événements historiques. Cette démarche implique donc de dépasser un enseignement frontal qui place l'enseignant en position d'orateur et les élèves en position de récepteur. Elle s'avère d'autant plus intéressante que l'hétérogénéité, parfois très marquée dans les classes du secondaire I, rend très compliqué un enseignement essentiellement frontal. En effet, les élèves présentent de grandes divergences de niveaux et de vitesse de travail et il devient presque impossible qu'ils avancent à la même vitesse.

Pour pallier ces différences de niveaux tout en cherchant à développer l'autonomie des élèves, le recours à la mise en place d'une pédagogie de projet m'est apparue comme une piste de travail intéressante. Lors de la réalisation du projet, l'élève est rendu actif et la responsabilité de la réussite du projet lui est déléguée (Proulx, 2004, p.48). Il est ainsi contraint d'organiser son travail et de l'effectuer de manière autonome. Dans une séquence d'enseignement par projet, le rôle de l'enseignant n'est pas du tout le même que dans un enseignement traditionnel. En effet, il doit veiller à laisser l'élève mener le projet par lui-même et ne pas trop intervenir, même si ce dernier rencontre des difficultés ; l'enseignant est donc là essentiellement pour superviser le travail des élèves (Huber, 2005a, p.75-76).

Ce travail a ainsi pour objectif d'analyser l'autonomie, et plus particulièrement l'autorégulation développée par les élèves dans la conduite d'un projet mené en histoire sur le thème des Lumières. L'autorégulation désigne la capacité des élèves à organiser leur travail, à gérer leur pensée, leur comportement et leurs émotions afin de s'investir pleinement dans le processus d'apprentissage (Cosnefroy, 2011).

Le dispositif est testé dans une classe hétérogène du secondaire I à Neuchâtel. Les élèves, répartis par groupe, doivent réaliser un poster sur une thématique relative aux Lumières.

L'affiche doit comprendre plusieurs éléments (explication du sujet, analyse d'une source primaire, réponse à une question générale posée). Chaque groupe doit ensuite présenter son travail au reste de la classe et l'ensemble des panneaux permettra de brosser une vision d'ensemble du siècle des Lumières.

Ainsi, le travail s'attachera dans une première partie à présenter la pédagogie de projet et en quoi elle permet d'exercer l'autorégulation du travail par les élèves. La deuxième partie présentera la démarche méthodologique de l'ingénierie didactique choisie pour ce travail et les grandes lignes du projet mené en classe. Enfin, la dernière partie consistera en l'analyse des traces recueillies sur le terrain.

# 1. Cadre théorique, problématique et question de recherche

## 1.1. La pédagogie de projet (genèse, définition et caractéristiques)

Le concept de pédagogie de projet trouve son origine dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au sein du mouvement des Lumières. Dans un extrait de son ouvrage *Émile ou de l'Éducation*, Jean-Jacques Rousseau évoque déjà, et de manière assez troublante, une manière d'apprendre en autonomie, caractéristique de la pédagogie de projet :

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée et laissez-lui les résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même : qu'il n'apprenne pas la conscience, qu'il l'invente. (Rousseau, 1762, cité par Huber, 2005a, p.21)

Rousseau évoque l'importance de rendre l'élève actif et responsable de ses apprentissages. Il insiste ainsi sur l'autonomie que doit développer l'apprenant qui doit comprendre par lui-même. Cette démarche d'apprentissage par l'action et en autonomie a ensuite été largement expérimentée puis théorisée au cours du XX<sup>e</sup> siècle, notamment par des pédagogues partisans de la pédagogie de projet (Huber, 2005a, p.23). L'Américain John Dewey est l'un des précurseurs des méthodes d'apprentissage par projet :

La doctrine de Dewey, c'est 'Apprendre en faisant' *Learning by doing* et non apprendre en écoutant comme dans la pédagogie traditionnelle. L'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter : c'est l'apprentissage par l'action. (Huber, 2005a, p.23).

Les travaux d'autres chercheurs comme Henri Wallon ou Jean Piaget vont permettre d'appuyer le développement de la pédagogie de projet, puisque bien que leurs travaux ne traitent pas spécifiquement de cette pédagogie, ils démontrent la construction des connaissances à travers l'action (Perrenoud, 1987). L'enseignant ne peut donc pas transmettre des connaissances aux élèves ; ce sont à eux-mêmes de les construire. Des auteurs comme Perrenoud (1999), Proulx (2004), Huber (2005) ou encore Bordallo et Ginestet (2006) se sont penchés sur cette question et ont permis de mieux caractériser cette forme de pédagogie.

Au regard de ce qui précède, l'action de rendre l'élève actif et responsable de ses apprentissages apparaît comme le fondement principal d'une démarche de projet ; ce n'est pourtant pas le seul. Les différents chercheurs qui se sont intéressés à cette pédagogie ont tous proposé une définition du projet mais celle de Proulx (2004) apparaît comme relativement complète :

[L'apprentissage par projet est] un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps

déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. (Proulx, 2004, p.31).

Cette définition met clairement en évidence divers objectifs (acquisitions de connaissances, de compétences d'anticipation et de planification) et diverses contraintes (réalisation d'un produit final évaluable, respect d'une certaine temporalité, etc.) relatifs à la conduite d'un projet. Les objectifs qui émergent de la définition de Proulx illustrent bien la position centrale que l'élève occupe dans la conduite du projet : c'est lui-même qui mène et qui gère le projet, l'enseignant n'est là que pour le superviser.

## **1.2. Développer l'autonomie des élèves à travers le projet**

Pour mener à bien son projet, l'élève est ainsi contraint de développer une certaine autonomie dans sa manière de travailler : il doit s'organiser, faire des choix et autogérer l'avancée et la réalisation de son travail. Si le projet est mené en groupe, les élèves sont amenés à collaborer et à prendre des décisions communes mais les compétences d'autonomie restent présentes puisque chacun des membres du groupe est rendu responsable de certaines tâches.

Le développement de l'autonomie chez l'élève est d'ailleurs l'un des objectifs d'une démarche de projet. Perrenoud (1999) dresse une liste d'une dizaine d'objectifs que visent à satisfaire cette pédagogie et l'un d'eux est de « développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier ». Au sein du projet, l'élève devient, selon l'expression de Boutinet, un « acteur-auteur » (Boutinet, 2003, cité par Proulx, 2004, p.61). Il tient le rôle d'auteur à travers les choix qu'il fait au niveau de la forme et du contenu de son projet. En tant qu'acteur, il porte le projet et assume ainsi la responsabilité de sa bonne réalisation ou non (Proulx, 2004, p.61-62). Le développement de l'autonomie dans la conduite du projet va ainsi de pair avec la prise en charge par l'élève de responsabilités.

À la fin des années 1990, une enquête menée auprès d'enseignants de dix-sept écoles pour tenter de définir l'enseignement basé sur un projet a mis en évidence huit caractéristiques de ce type de pédagogie (« What is Project Based Learning (PBL) ? », 2000). Il est intéressant de constater que plus de la moitié d'entre elles font appel à l'autonomie des élèves face au travail :

- Les étudiants prennent des décisions à l'intérieur d'un cadre défini.
- Il y a un problème avec une solution non déterminée à l'avance.
- Les étudiants pilotent le processus pour atteindre une solution.
- Les étudiants sont responsables de rassembler et de gérer l'information qu'ils rassemblent.
- L'évaluation a lieu en continu.



- Les étudiants réfléchissent fréquemment sur ce qu'ils font.
- Un produit final est produit, et sa qualité est évaluée.
- Le climat en classe est tolérant de l'erreur et du changement.

La liberté laissée aux élèves au sein du projet peut être plus ou moins grande selon le degré ou le niveau des élèves par exemple, mais elle doit impérativement être présente. Au moment de la conception du projet, l'enseignant doit réfléchir à ces différents aspects, notamment en ce qui concerne la forme finale du produit ou la recherche des informations pour que le projet soit à la portée des élèves. Faut-il par exemple laisser ces derniers entièrement libres dans leurs recherches ou alors convient-il de leur proposer une liste de ressources possibles à exploiter ?

## **1.2. Observer l'autonomie à travers l'autorégulation**

Pour tenter de mieux comprendre comment l'autonomie se développe chez les élèves dans une séquence par projet, j'ai choisi de m'intéresser à un indicateur d'autonomie, l'autorégulation. Le concept d'autorégulation peut être défini de plusieurs manières mais il est souvent présenté comme un :

« [...] processus actif et constructif avec lequel les apprenants se fixent des objectifs pour leur apprentissage et tentent de surveiller, réguler et contrôler leur cognition, motivation et comportement, guidés et limités par leurs objectifs et les caractéristiques contextuelles de l'environnement ». (Pintrich, 2000, p.453 (traduction proposée par Lepareur), cité par Lepareur, 2016, p.67)

Cette définition confirme le lien direct entre le principe d'autorégulation et celui d'autonomie puisque les idées d'organisation, de gestion du travail et des apprentissages par l'apprenant sont évoquées. Cosnefroy (2014) va même plus loin en présentant les recherches sur l'autorégulation comme un moyen de « rendre intelligible ce que signifie être autonome dans les apprentissages » (Cosnefroy, 2014, p.2). Analyser l'autorégulation des élèves au sein du projet apparaît comme une bonne manière d'opérationnaliser le concept d'autonomie.

Dans la conduite d'un projet, les élèves mettent en place des stratégies d'autorégulation afin de « planifier leurs tâches, pour en contrôler l'avancée et faire les ajustements nécessaires » (Cartier, Butler, & Janosz, 2007, cité par Grangeat & Lepareur, 2019, p.10). L'autorégulation oblige ainsi les élèves à mener une réflexion « méta » sur leur manière de travailler et cette dimension fait d'ailleurs partie de la liste établie quant aux éléments caractéristiques d'une pédagogie de projet : « Les étudiants réfléchissent fréquemment sur ce qu'ils font » (« What is Project Based Learning (PBL) ? », 2000).

Dans ce processus de développement de l'autorégulation par les élèves, le rôle joué par l'enseignant ne doit pas être négligé. En effet, dans une pédagogie de projet, ce dernier doit adopter une posture de guide, il ne doit pas être trop interventionniste avec les élèves mais ne doit pas non plus être totalement non-directif (Huber, 2005a, p.73). Proulx (2004) attribue quatre fonctions principales à l'enseignant dans la conduite d'un projet : il tient un rôle à la fois d'entraîneur, d'animateur, de motivateur et d'évaluateur (Proulx, 2004, p.75). Le rôle d'entraîneur se traduit par le fait de répondre aux questions des élèves et de tirer les ficelles du projet (délais, prise des décisions importantes, ...). L'enseignant tient un rôle d'animateur à travers la gestion qu'il fait de sa classe (ambiance de travail, composition des équipes, ...) ; une fonction de motivateur lorsqu'il doit encourager les élèves ou les inciter à se mettre au travail. Enfin, il est également un évaluateur puisqu'il note le travail final mais cette fonction ne se limite pas à cela. En effet, l'enseignant est tenu de proposer des retours formatifs aux élèves afin de leur permettre d'avancer au mieux dans leur projet (Proulx, 2004, p.75-82). En enfilant ces différentes casquettes, l'enseignant va pouvoir accompagner les élèves de la meilleure des manières et contribuer à la réussite du projet.

Ce travail aura ainsi pour but d'analyser l'autorégulation du travail mise en place par les élèves tout au long de la séquence et tentera de répondre à la question suivante : **Comment l'autorégulation se développe-t-elle dans une démarche de projet ?** Pour les aider dans leur processus d'autorégulation, les groupes disposent d'un carnet de bord qu'ils doivent remplir au fur et à mesure de l'avancée du projet. Ce carnet comprendra une partie permettant à l'enseignant d'interagir avec les élèves et il servira de base d'analyse à la recherche.

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Le choix de l'ingénierie didactique**

Ma question de recherche sera traitée à travers la conception et l'expérimentation d'un projet réalisé en classe avec les élèves. J'ai choisi d'analyser ce projet en utilisant l'ingénierie didactique. Cette méthodologie me paraît adéquate car elle impose à celui qui l'utilise de revêtir une double casquette : celle de l'enseignant qui a un regard sur son travail, et celle du chercheur qui analyse le travail réalisé afin de répondre à une question posée. La méthodologie de l'ingénierie didactique s'est donc imposée tout naturellement comme la démarche méthodologique à utiliser.

Théorisée par Michèle Artigue (1988), cette méthodologie possède une double fonction. Elle permet à la fois d'analyser les rapports entre recherche et action dans le travail de l'enseignant, et à la fois de considérer la réalisation didactique comme pratique de recherche (Artigue, 1988, p.285). Dans le cas de mon TER, cette double fonction est très intéressante puisqu'elle va me permettre d'analyser d'une part la bonne ou moins bonne conception de ma séquence d'enseignement tout en essayant de mesurer l'autorégulation développée par les élèves lors de la réalisation du projet.

L'utilisation d'une ingénierie didactique impose un cadre relativement complexe et rigide ; la structure de mon travail devra donc suivre la structure imposée par l'ingénierie didactique qui se présente en quatre phases : les analyses préalables, la conception et l'analyse a priori, l'expérimentation et enfin l'analyse a posteriori et la validation (Ibid, p.287-297).

Dans la première partie, il s'agira de présenter les raisons qui m'ont poussée à mener un projet dans cette classe, à tester un nouveau dispositif d'enseignement. Il s'agit également de présenter les objectifs d'apprentissages et les « objectifs spécifiques de la recherche » (Ibid, p.288).

La deuxième phase consiste d'abord en la présentation rapide de la séquence d'enseignement. L'analyse a priori a ensuite pour but de « déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens. Pour ce, elle va se fonder sur des hypothèses. » (Ibid, p.294). Les hypothèses serviront de variables qualitatives sur lesquelles se basera l'analyse. Elles seront donc liées à la question de l'autorégulation puisque c'est ce qu'on cherche à mesurer. L'analyse a priori devra également présenter les traces à recueillir qui serviront de support d'analyse. Dans ce projet, c'est le carnet de bord qui permettra de rendre compte de l'autorégulation des élèves.

La troisième phase de l'expérimentation consiste en la réalisation du projet en classe. Pendant cette phase, je devrai récolter les traces (le carnet de bord) sur lesquelles je baserai mon analyse. Je devrai donc recueillir et photocopier plusieurs journaux de bord des élèves afin d'avoir des traces de l'évolution et de l'avancée de leur projet.

La dernière phase, l'analyse a posteriori, est celle de l'analyse des résultats sur la base des traces recueillies. Les hypothèses doivent être reprises une par une et validées ou non afin de permettre de répondre à la question posée au début de la recherche.

## **2.2. Analyses préalables**

L'introduction de ce travail a d'ores et déjà soulevé les difficultés de l'enseignement en classe hétérogène. Artigue (1988) souligne l'importance de rendre compte « des conceptions des élèves, des difficultés et obstacles qui marquent leur évolution » (Artigue, 1988, p.288). En effet, les différences de niveau et de vitesse de travail entre les élèves rendent presque impossible un enseignement traditionnel. La classe d'histoire de 10<sup>e</sup> année avec laquelle j'ai choisi de mener ce projet est une classe très hétérogène et les différences de niveaux se font grandement ressentir. Les élèves les plus faibles se mettent facilement en retrait et certains ont même décroché.

Au cours de mes premiers mois de stage, j'ai constaté que certains élèves adoptent un comportement complètement passif et attendent, au sens premier du terme, que les exercices soient repris et corrigés en plenum. Ils effectuent alors un travail de copiste et ne mènent aucune réflexion sur la matière enseignée ; le rôle qu'ils tiennent est alors bien éloigné de celui d'apprenti-historien « faisant » de l'histoire comme le préconise le PER. Ainsi, l'expérimentation d'une séquence par projet a pour objectif d'empêcher les élèves d'adopter cette attitude passive en les plongeant au cœur de l'action et en leur déléguant la responsabilité du travail à effectuer.

De plus, j'ai constaté un manque de rigueur dans cette classe au niveau de la gestion des ressources proposées et notamment des fiches complémentaires distribuées en plus du support de cours officiel. A la fin du précédent thème étudié, plusieurs élèves ont mal classé ou tout simplement perdu certaines des fiches distribuées. Ce manque d'organisation témoigne également de ce rapport passif à l'enseignement proposé.

La conduite de ce projet a ainsi pour objectif de pallier notamment ce manque de rigueur des élèves au niveau de l'organisation de leur travail en général. En effet, l'accent est porté sur l'autorégulation du travail par les élèves et ces derniers sont tenus, à travers l'exploitation du

carnet de bord, d'organiser leur travail et de réfléchir à leur manière de gérer le projet. D'un point de vue plus général, ce projet a pour but principal de mettre les élèves en activité constante et de les impliquer davantage dans leurs apprentissages. En effet, les nombreuses études menées sur le sujet ont établi des liens étroits entre méthodes actives, motivation et apprentissage. Viau (2003) véhicule cette idée dans sa définition même de la motivation qu'il présente comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7). La chercheuse Britt-Mari Barth (2013) dresse le même bilan : « Pour comprendre, il faut s'impliquer participer, à la fois intellectuellement et affectivement. Il faut en avoir l'intention, vouloir faire l'effort "d'entrer" dans les concepts qu'on étudie. » (p.19).

Au niveau des objectifs de la recherche, cette étude vise à mesurer le degré d'autonomie des élèves et son développement en portant l'attention sur la façon dont ils parviennent à autoréguler leur travail.

### **2.3. Conception de la séquence**

Le choix d'une séquence basée sur le projet semble judicieux pour travailler sur les différents éléments évoqués ci-dessus. La notion de projet est très vague et peut recouvrir des réalités bien différentes. C'est pourquoi je vais à présent présenter plus en détail la nature du projet, résumé par ailleurs dans l'annexe 1.

La séquence se tiendra en classe d'histoire et portera sur la thématique des Lumières. Les deux premières périodes, dispensées en plenum, constituent une introduction à la thématique des Lumières et visent à présenter de manière générale ce mouvement. L'amorce de la leçon cherche à définir une question générale de recherche à laquelle les élèves doivent répondre à travers leurs travaux. La formulation exacte de la question est à construire avec les élèves mais nous pourrions la présenter ainsi : Comment les idées des Lumières ont-elles amené à la Révolution française ? Une fois cette question générale posée, les élèves créeront un poster de manière collaborative afin de poser les bases contextuelles du mouvement des Lumières : donner une définition, situer dans l'espace et le temps cette période et dégager les principales revendications et idées de ce mouvement.

Après cette introduction générale, les élèves sont répartis par groupes hétérogènes formés au préalable. L'idée est de créer des groupes équilibrés en mixant les profils afin que chaque élève puisse trouver sa place au sein du groupe. Chaque groupe se voit attribuer une thématique liée

aux Lumières et doit créer un poster présentant son travail et répondant à la question de recherche définie au début de la séquence. La réalisation du poster n'est pas entièrement libre. Ce dernier doit contenir au moins : un titre, une analyse de document (texte, tableau, gravure, ...), des images et des textes explicatifs, une réponse à la question générale de recherche posée. Le reste du poster peut être organisé librement par le groupe. Pour l'aider dans la réalisation du projet, chaque groupe reçoit un dossier de ressources à exploiter. Les ressources proposées sont nombreuses et les élèves devront effectuer un tri et sélectionner celles qui leur paraissent faire sens pour leur projet. Pour l'aider cette fois-ci dans la conduite de leur projet, chaque groupe reçoit un carnet de bord qu'il doit remplir au fur et à mesure de l'avancée du projet et qui rend compte de ses avancées, des difficultés qu'il rencontre, des tâches faites et de celles qui restent à faire, etc. Une fois terminés, les posters font ensuite l'objet de présentations orales par groupe devant la classe. La planification du point de vue de l'enseignante constitue l'annexe 2. Pour les élèves, le déroulement du projet est explicité dans un calendrier inséré dans le carnet de bord (annexe 3).

#### **2.4. Analyse *a priori***

Les choix de conception de la séquence détaillés ci-dessus ont été opérés afin de répondre aux exigences de la pédagogie de projet qui doit laisser une certaine liberté aux élèves. Ainsi, bien que certaines consignes précises visent à cadrer le projet, notamment les impératifs devant figurer sur le poster, une certaine liberté est laissée aux groupes notamment au niveau des ressources à exploiter : c'est aux élèves d'opérer une sélection de documents au sein du dossier proposé. Un calendrier est également distribué aux élèves. Il présente les principaux délais attendus mais, à nouveau, les élèves sont libres d'organiser leur temps de travail comme ils l'entendent.

Dans cette séquence, l'accent est mis sur la capacité d'organisation et d'autogestion des élèves. Afin de mesurer l'autorégulation du travail par les élèves, il convient de choisir des variables d'analyse qualitatives. Ces dernières doivent être formulées sous la forme d'hypothèses qui demandent à être confirmées ou infirmées ensuite dans l'analyse *a posteriori* (Artigue, 1988, p.294). Pour cela, il convient de définir des traces à recueillir afin de baser l'analyse sur des faits observables et c'est le carnet de bord des élèves qui sera utilisé. Ainsi, dans ce travail, nous posons les trois hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1 : Au fur et à mesure de l'avancée du projet, les élèves utilisent davantage le carnet de bord pour organiser leur travail.**

Cette hypothèse vise à analyser le développement de l'autorégulation des élèves dans ce projet. Il est probable que les élèves ne sachent pas vraiment comment s'organiser ni en quoi le carnet de bord peut les y aider. En effet, au début du projet, les élèves seront sans doute un peu perdus, et c'est bien normal. Ils auront reçu de nombreuses informations et ne sauront comment les traiter. De plus, l'utilisation d'un carnet de bord est sans doute quelque chose de nouveau pour eux et il est probable qu'il faille quelques leçons pour que les élèves l'appriivoisent. L'idée est donc de comparer l'utilisation qui est faite du carnet de bord au début, vers le milieu et à la fin du projet afin de voir si les élèves l'ont de plus en plus utilisé pour autoréguler leur travail. En plus de ces pointages stratégiques utiles à l'analyse, il sera important de considérer également le carnet de bord dans son ensemble afin d'en tirer des observations plus générales.

**Hypothèse 2 : Au fur et à mesure de l'avancée du projet, les groupes se répartissent mieux les tâches à effectuer.**

Le projet se réalisant par groupe de deux à trois élèves, le processus d'autorégulation passe également par une bonne autogestion du groupe. En effet, pour mener à bien le projet dans le temps imparti somme toute relativement court, le groupe devra s'organiser et se répartir les tâches à effectuer. Le carnet de bord propose de détailler les tâches effectuées par les différents membres du groupe lors des leçons. Il demande également de planifier les tâches à faire par les différents membres à la leçon suivante. L'analyse du carnet permettra de voir si cette organisation se met en place au sein du groupe au fur et à mesure des leçons et, si oui, de quelle manière.

**Hypothèse 3 : Les interventions de l'enseignante sont moins importantes et nombreuses à la fin qu'au début du projet.**

Comme évoqué auparavant, la conduite d'un projet ne peut se faire en totale autonomie par les élèves. L'enseignant doit jouer un rôle de guide et aider les élèves, sans toutefois en faire trop. Au début du projet, les élèves auront certainement de nombreuses questions quant à la manière de débiter le travail. L'enseignant devra répondre aux questions posées et peut-être jouer également le rôle de motivateur pour les groupes qui auront plus de mal à se mettre en action. Le carnet de bord permet de recenser les différentes interventions de l'enseignant et leur nature. L'analyse de ces diverses marques permettra de voir si, au fil du projet, l'enseignant est moins

sollicité par les élèves ; ce sera alors le signe d'un développement de l'autorégulation des élèves dans la conduite du projet.



### **3. Analyse *a posteriori* et interprétation des résultats**

#### **3.1. Observations**

##### **3.1.1. Observer avec une double casquette**

Pendant ce travail, mon rôle d'enseignante a été couplé à celui d'un rôle de chercheuse. En effet, mes notes personnelles prises au cours de cette séquence révèlent bien cette double casquette endossée dans un projet comme celui-ci. Ainsi, les notes prises avec la casquette « enseignante » rendent compte d'aspects organisationnels : « salle d'info à réserver pour lundi », « rapporter un dossier à x », « entretiens avec les groupes » ou fournissent des informations quant à l'avancée du projet : « ils ont bien avancé aujourd'hui », « groupe x a été très lent à se mettre au travail ». Certaines notes témoignent d'un travail de réflexion mené de ma part et relèvent donc de la casquette « chercheuse » endossée à ces moments-là : « « très lents à concrétiser à l'ordi sous forme de textes ce qu'ils avaient travaillé en classe », « certains qui auraient dû prendre le lead dans ce groupe ne l'ont pas fait ».

##### **3.1.2. Rôle de l'enseignante**

Au cours du projet, mon rôle a été parfois difficile à trouver car il était important de laisser aux élèves une certaine liberté d'action, caractéristique d'un enseignement par projet, tout en les guidant suffisamment dans leur travail. Afin de satisfaire à cette exigence de liberté tout en leur proposant un suivi formatif, j'ai organisé à deux reprises au cours de la séquence des entretiens individualisés avec chaque groupe. Le premier moment de discussion s'est tenu au début du projet, lors de la deuxième leçon de travail. Le but de cet entretien était tout d'abord de m'assurer que chaque groupe avait bien compris ce qu'il avait à faire. Je leur ai demandé de m'expliquer par oral ce qu'il avait déjà fait afin de voir si leur compréhension était bonne. Un temps était également dédié aux questions des élèves. Le deuxième entretien s'est déroulé vers la fin du projet. Le but était alors de s'assurer que chaque groupe avait réalisé les tâches imposées et permettait de répondre aux dernières questions. Lors de ces entretiens, chaque groupe venait me voir avec son carnet de bord dans lequel ils avaient pu noter des questions. Je leur déposais alors un commentaire sous la rubrique « commentaires de l'enseignante ». Bien évidemment, ces deux entretiens formatifs n'ont pas constitué l'entier de mon accompagnement. Au cours des autres leçons, je circulais à travers les groupes et répondais à leurs questions.

Une de mes craintes était liée à la gestion de classe à venir et particulièrement à la question du niveau sonore. Les travaux de groupe sont propices aux nombreux échanges et le volume sonore peut très vite devenir difficilement supportable. De plus, je craignais que la circulation de l'enseignante entre les groupes n'entraîne des moments de relâchement au sein des unités quand les élèves ne se sentiraient plus « surveillés ». J'ai été étonnée mais très heureuse de voir que ces deux craintes ne se sont pas concrétisées sur le terrain. En effet, le niveau sonore était tout à fait acceptable et j'ai dû faire très peu de régulation au niveau de la gestion de classe. Je pense que la planification d'un temps de travail relativement serré ainsi que la mise en activité constante des élèves ont favorisé un bon climat de travail au sein de la classe.

Le moment que j'avais sous-estimé a été celui de la mise en page finale des posters. La leçon de réserve prévue au planning a été exploitée à la fin du projet, en salle d'informatique, afin de laisser plus de temps aux élèves pour produire leurs textes au format numérique et pour choisir leurs images. Une unique leçon était initialement prévue pour cela mais celle ajoutée n'a pas été de trop. La leçon dédiée à la conception des posters était prévue en classe mais elle a été déplacée en salle d'informatique afin de pouvoir parer à tout problème d'impression ou de taille des documents. En effet, les élèves devaient produire leurs textes et choisir les images pour le poster et me les envoyer afin que je puisse les imprimer et qu'ils puissent les coller. Il était en effet difficile d'estimer la dimension à donner aux documents à imprimer et certains d'entre eux ont nécessité une réimpression. Beaucoup de tâches m'incombaient ce jour-là : je devais recevoir les documents de la part de tous les élèves, aller les imprimer, gérer la classe et veiller à ce que les posters soient terminés à la fin de la leçon pour que je puisse les ramasser. Heureusement, ma formatrice était présente ce jour-là et m'a aidée à gérer les impressions.

Mon dernier rôle a été celui d'évaluer leur travail, à l'oral et à l'écrit. L'évaluation du poster était commune au groupe et celle de l'oral propre à chacun. Au moment des exposés, j'ai ainsi pris des notes que j'ai retranscrites sous forme de commentaires dans leur évaluation finale afin de leur offrir un rapport relativement complet de leur travail. J'y ai ajouté des commentaires quant à la réalisation écrite du poster. Quelques exemples de poster figurent à l'annexe 4.

### **3.1.3. Le travail des élèves**

Intéressons-nous à présent à la manière dont les élèves ont vécu le projet et en premier lieu, à la manière dont ils l'ont accueilli au début de la séquence. Certains d'entre eux se sont montrés sceptiques, notamment parce que les groupes que j'avais formés ne leur convenaient pas. D'autres ont très rapidement exprimé des craintes vis-à-vis du travail à effectuer. En effet, une

partie de la première leçon a été consacrée à la présentation du projet et beaucoup d'informations ont été données en peu de temps. Certains se sont alors très vite sentis perdus au milieu de ces informations, même si elles étaient précisément détaillées par écrit dans leur carnet de bord. La liberté d'action laissée au sein d'un cadre donné n'a pas convenu à tout le monde et certains ont eu du mal à s'organiser et à entrer dans le projet. D'autres enfin ont accueilli avec enthousiasme la perspective de travailler d'une manière différente de celle pratiquée habituellement.

Les dynamiques au sein des groupes ont ainsi été diverses : ceux qui avaient été motivés dès le début ont très vite développé une belle dynamique de travail et d'autres qui avaient émis des doutes au moment du lancement du projet se sont pris au jeu. Ces groupes se sont ainsi rapidement mis d'accord sur une manière de fonctionner, la plupart se répartissant le travail et les tâches à effectuer. D'autres ont travaillé parfois individuellement et parfois par deux selon l'ampleur ou la difficulté de l'exercice. Certains ne sont malheureusement jamais véritablement entrés dans le projet, notamment parce que le groupe n'a pas bien fonctionné ou que personne n'a pris d'initiatives au sein de l'unité.

### **3.2. Retour sur les hypothèses**

Revenons à présent sur les hypothèses émises lors de l'analyse *a priori* afin de voir si elles se sont confirmées ou non. L'étude qualitative menée implique des résultats divergents entre les groupes et il est difficile de faire émerger des tendances globales. C'est pourquoi l'analyse des résultats vise à noter l'évolution au sein des différents groupes plutôt que de manière générale pour l'ensemble des groupes. Pour rendre compte de cette évolution, des extraits des carnets de bord à différents moments du projet seront utilisés.

#### **Hypothèse 1 : Au fur et à mesure de l'avancée du projet, les élèves utilisent davantage le carnet de bord pour organiser leur travail.**

Dans certaines unités, le carnet de bord a parfaitement été exploité à des fins d'organisation. Ainsi, les extraits ci-dessous démontrent que même si les débuts sont un peu hésitants, l'utilisation du carnet de bord vers la fin du projet permet très clairement de rendre compte du travail effectué, du travail qu'il reste à fournir et des questions qui restent en suspens. De plus, le groupe indique avec précision les éléments à terminer pour les délais impartis ainsi que les images qu'ils souhaitent que je leur fournisse pour la suite du projet. Le carnet leur a donc permis de s'organiser mais également de se projeter pour les leçons futures.

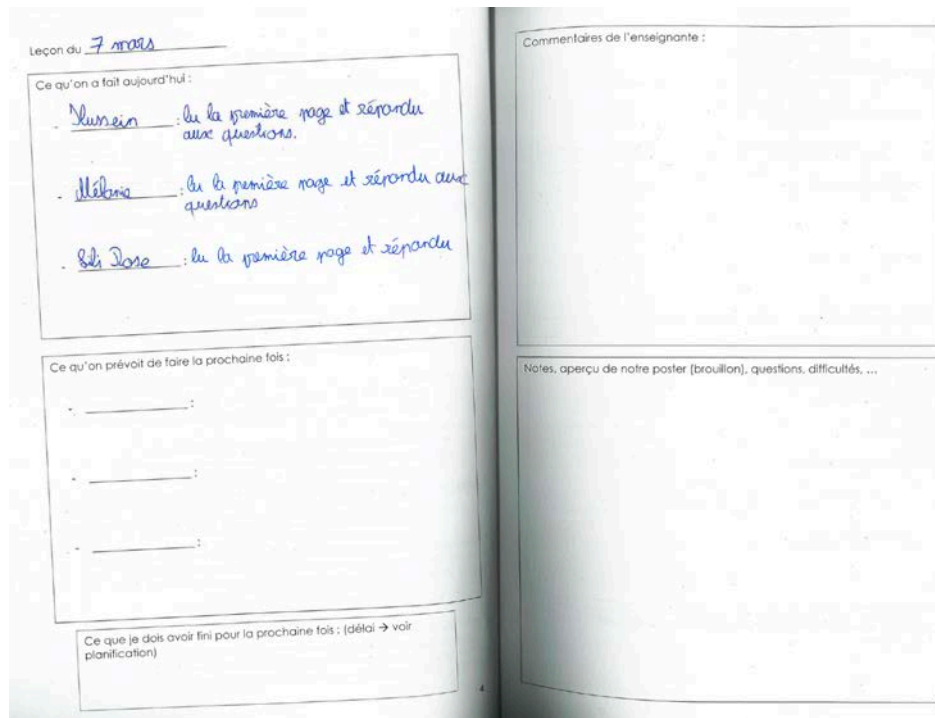


Figure 1: Groupe 3- Début du travail en classe dans les groupes

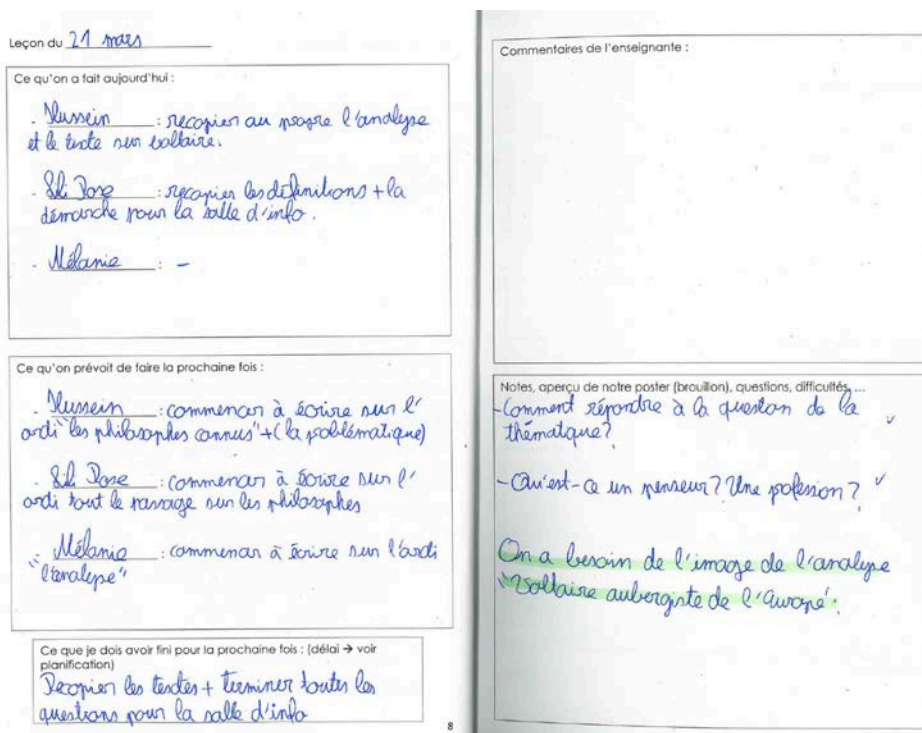


Figure 2: Groupe 3 - Dernière leçon de travail en classe avant le passage en salle d'informatique

Une manière de fonctionner inverse a pu être constatée dans un autre groupe qui a davantage utilisé le carnet de bord pour s'organiser au début du projet que vers la fin. En effet, les premières annotations sont relativement nombreuses et visent à structurer la réflexion et le travail à fournir tandis que les dernières sont très sporadiques ; sans doute car les tâches qui

restent à effectuer leur sont apparus comme claires. Ainsi, dès la deuxième leçon de travail, le groupe présente en détail les tâches faites et celles à faire et note soigneusement les questions auxquelles répondre au cours de l'élaboration de leur projet. A l'inverse, le carnet de bord du 21 mars n'indique que très succinctement le travail de chacun.

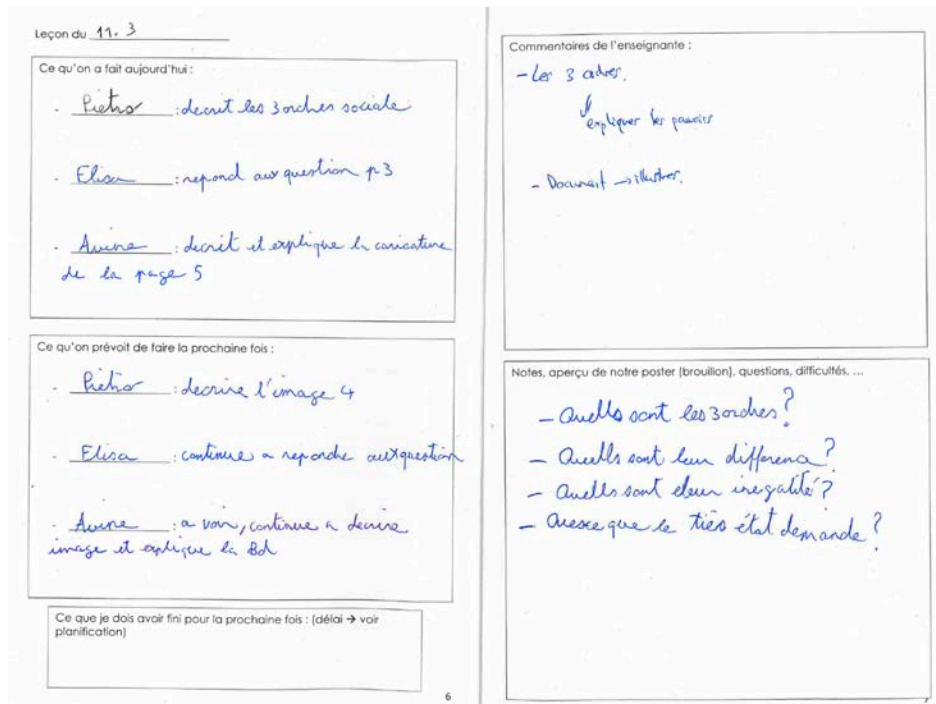


Figure 3: Groupe 1 - Deuxième leçon de travail en classe

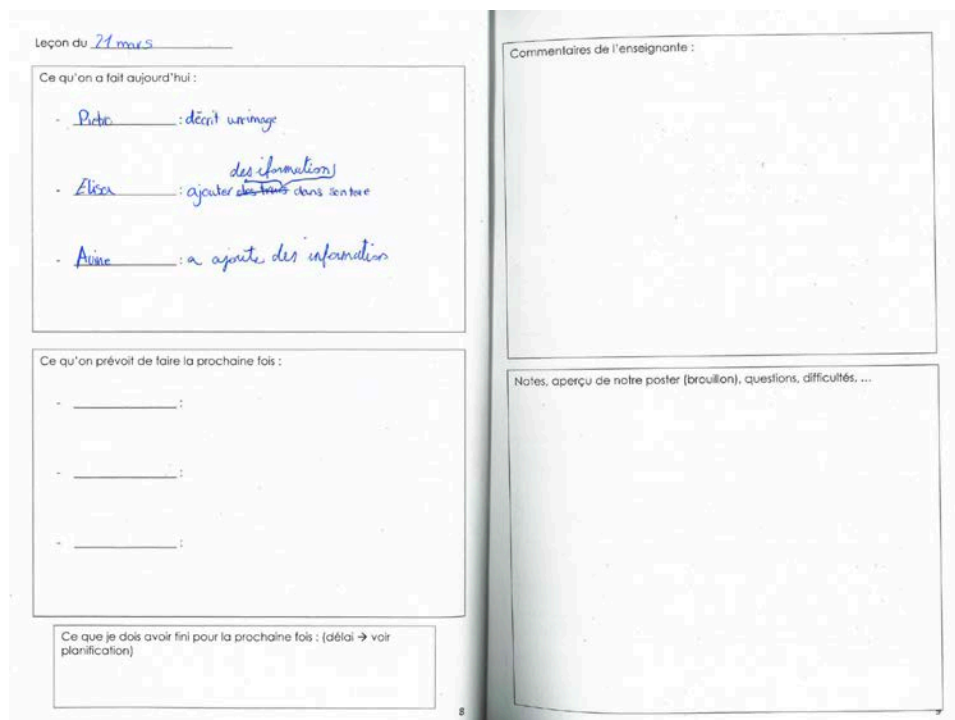


Figure 4: Groupe 1- Dernière leçon en classe

Certains groupes n'ont pratiquement jamais rempli le carnet de bord et ne l'ont ainsi jamais utilisé pour organiser leur travail, ni au début ni à la fin du projet.

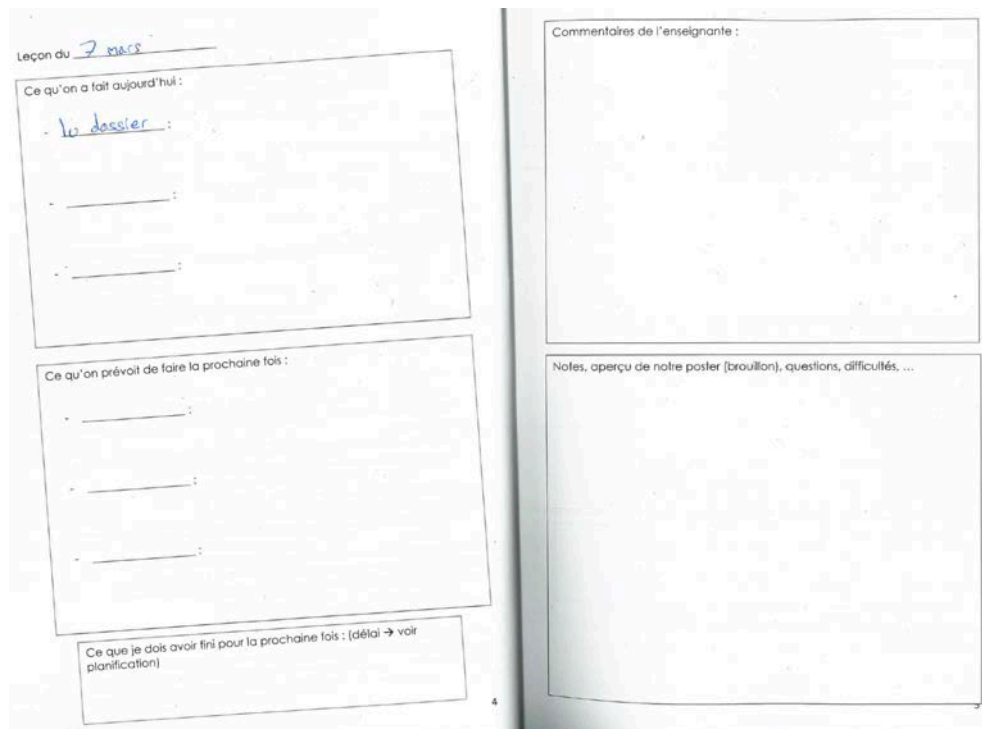


Figure 5: Groupe 4- Première leçon de travail en classe

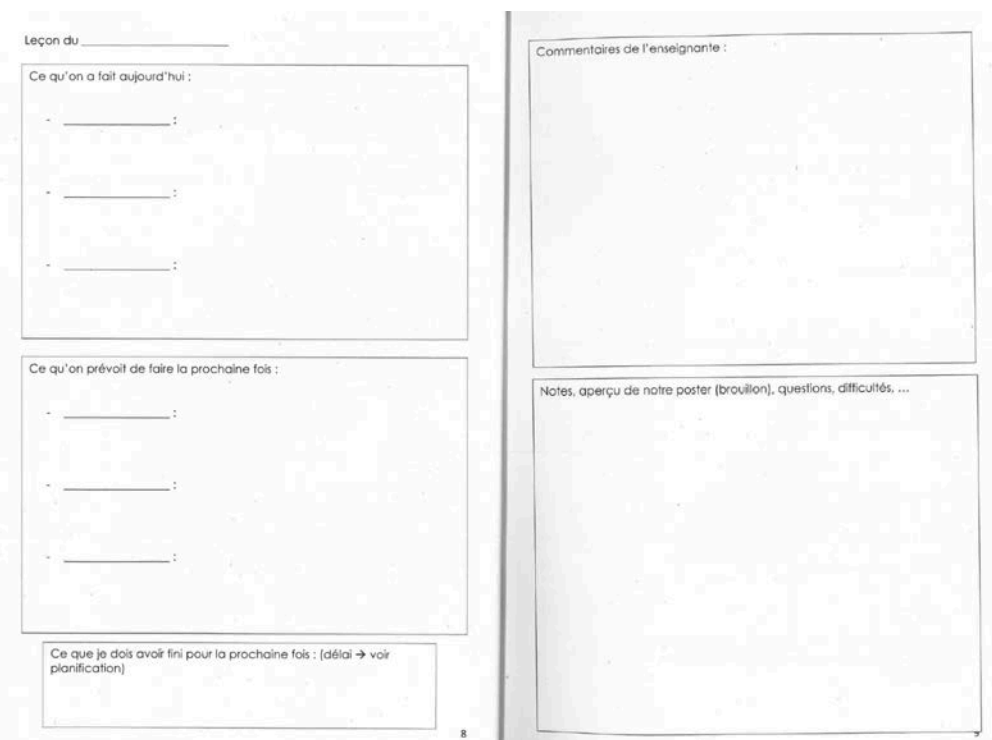


Figure 6: Groupe 4- Extrait du 21 mars, dernière leçon en classe avant passage en salle d'informatique

Dans un autre groupe, l'ensemble du journal de bord a été utilisé dans une logique d'organisation du travail. En effet, la première page du carnet était à disposition des élèves mais

ils n'avaient pas l'obligation de la remplir. Il est intéressant de constater que l'un des groupes l'a investie afin de prévisualiser le poster final en essayant d'organiser la disposition des différents éléments qui allaient le constituer.

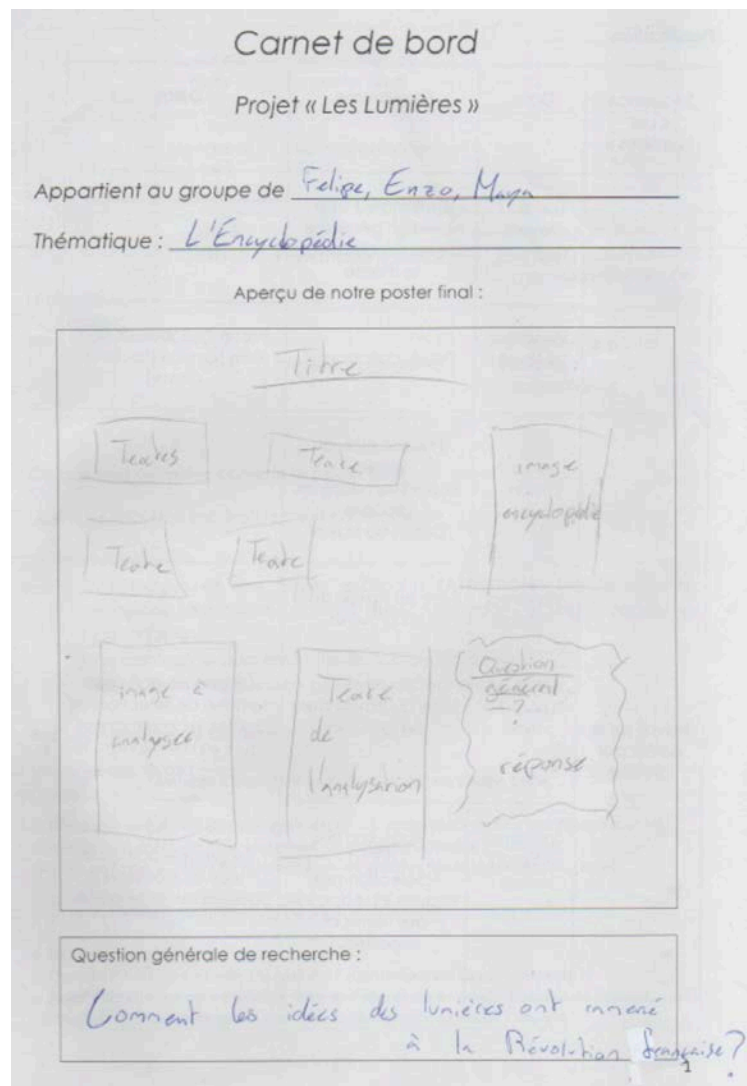


Figure 7: Groupe 5- Première page du carnet de bord

**Ainsi, d'une manière générale, on constate que le carnet de bord a aidé la plupart des groupes à s'organiser. Ils ne l'ont en revanche pas tous utilisé plus au fur et à mesure du projet puisque certains l'ont exploité dès le début du travail afin de définir les principales tâches à effectuer. La première hypothèse n'est pas confirmée.**

**Hypothèse 2 : Au fur et à mesure de l'avancée du projet, les groupes se répartissent mieux les tâches à effectuer.**

Là encore, on peut constater des tendances diverses selon les groupes. Dans l'une des unités, les premières leçons ont été consacrées à la découverte des documents. Après deux leçons, les

tâches à effectuer ont été réparties au sein du groupe et cette division du travail apparaît clairement dans le carnet de bord.

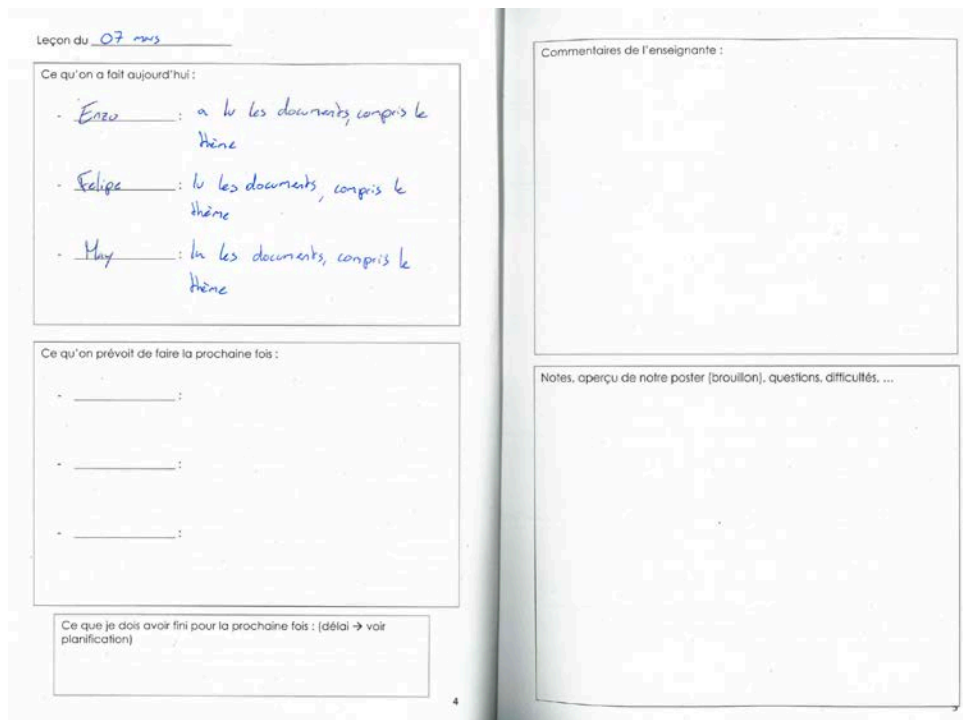


Figure 8: Groupe 5- Première leçon de travail

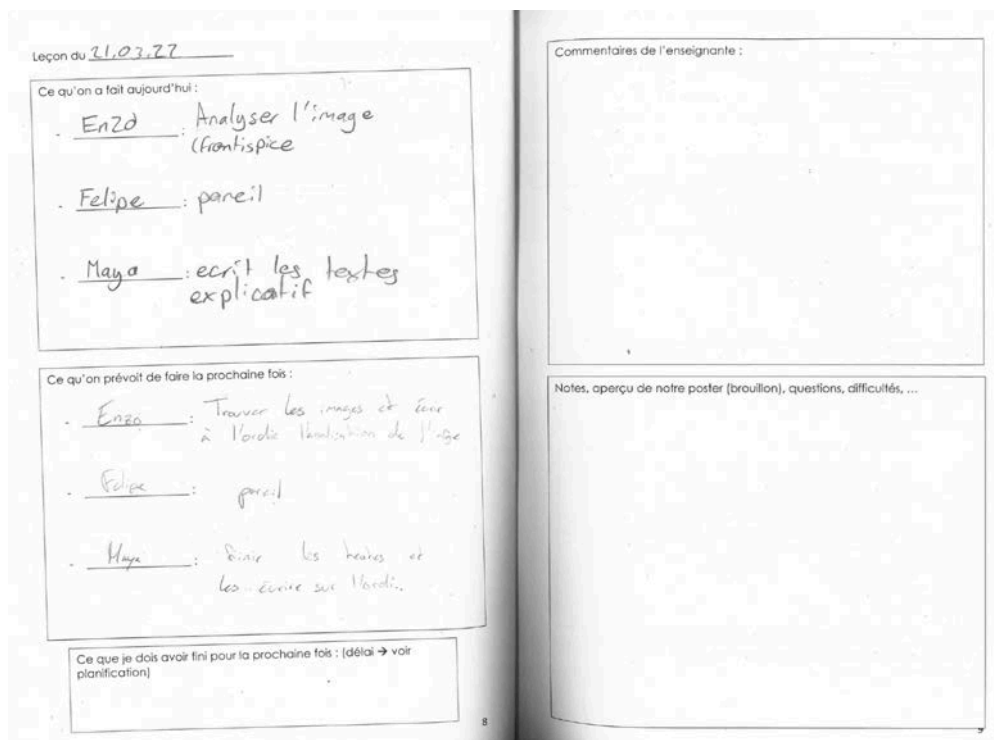


Figure 9: Groupe 5- Troisième leçon de travail

Le deuxième extrait témoigne de la répartition des tâches mais également de la mise en place d'une méthode de travail puisqu'un binôme de travail s'est formé au sein du trio.



Certains groupes ont opté pour une autre manière de procéder en se divisant dès la première leçon le travail.

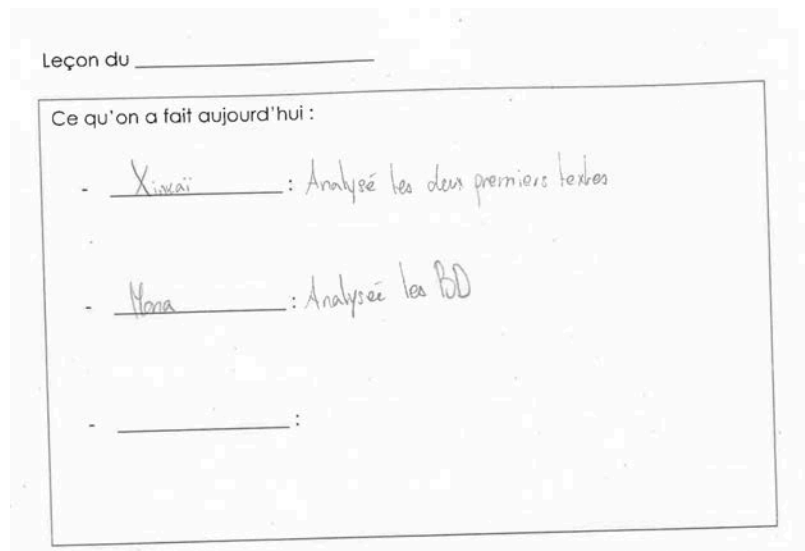


Figure 10: Groupe 7- Extrait du 7 mars, première leçon de travail

L'extrait ci-dessous démontre néanmoins que la description et la répartition des tâches se sont affinées au fil des leçons, le carnet de bord indiquant des éléments à traiter séparément et d'autres en commun.

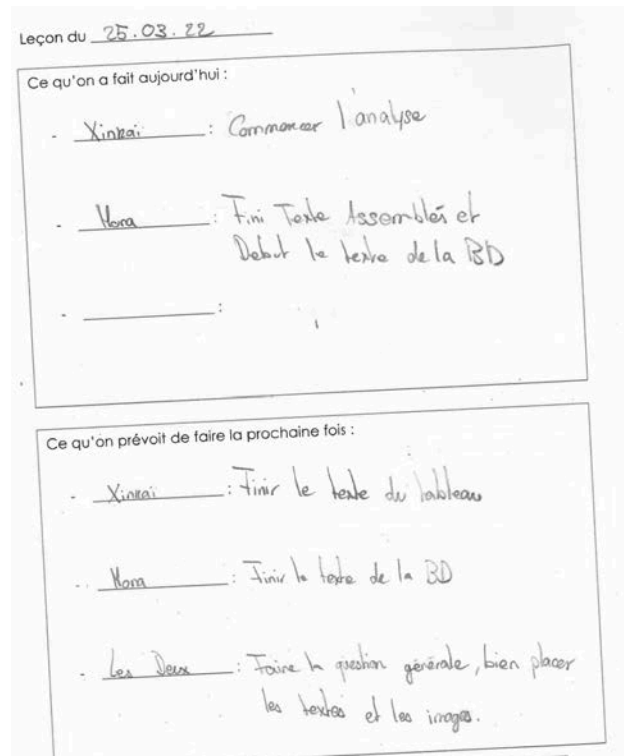


Figure 11: Groupe 7- Extrait du 25 mars, avant-dernière leçon de travail avant la réalisation des posters

Dans cet autre groupe, la première leçon a été consacrée à la découverte des documents mais il est intéressant de constater que dès la fin de cette première période, une division précise du travail s'est opérée.

Leçon du 7 mars

Ce qu'on a fait aujourd'hui :

- Pietro : commencer à lire des documents
- Aline : commencer à lire des documents
- Elisa : commencer à lire des documents

Ce qu'on prévoit de faire la prochaine fois :

- Pietro : continuer à écrire des questions
- Aline : les habits
- Elisa : Les différences

Ce que je dois avoir fini pour la prochaine fois : (délai → voir planification)

4

Figure 12: Groupe 1- Extrait du 7 mars, première leçon de travail

**Ainsi, pour cette deuxième hypothèse, il n'est pas possible d'affirmer que plus le travail avance et mieux les groupes se répartissent les tâches mais on peut néanmoins relever que la tenue du carnet de bord a poussé les élèves à réfléchir à un moment ou à un autre au travail que chaque membre du groupe devait prendre en charge.**

**Hypothèse 3 : Les interventions de l'enseignante sont moins importantes et nombreuses à la fin qu'au début du projet.**

De manière générale, mes interventions auprès des élèves ont été plus nombreuses au début qu'à la fin du projet. En effet, ces derniers ont été assez perdus lors du lancement de l'activité et j'ai dû passablement les coacher.

Les deux entretiens réalisés avec les groupes au cours du projet, une fois lors de la deuxième leçon et l'autre fois lors de la dernière leçon avant la réalisation des posters, ont permis de

répondre à leurs diverses questions, évaluer leur compréhension et suivre l'avancée de leur travail. Il est intéressant de détailler la manière dont se sont déroulées ces entretiens afin de démontrer que mes interventions ont été bien plus importantes au début qu'à la fin du projet. Lors du premier entretien, mes recommandations ont davantage porté sur le fond que sur la forme. En effet, j'ai veillé à ce que les groupes aient bien compris leur thématique en notant dans leur carnet de bord les principaux éléments ou notions à traiter qu'ils auraient oubliés de mentionner.

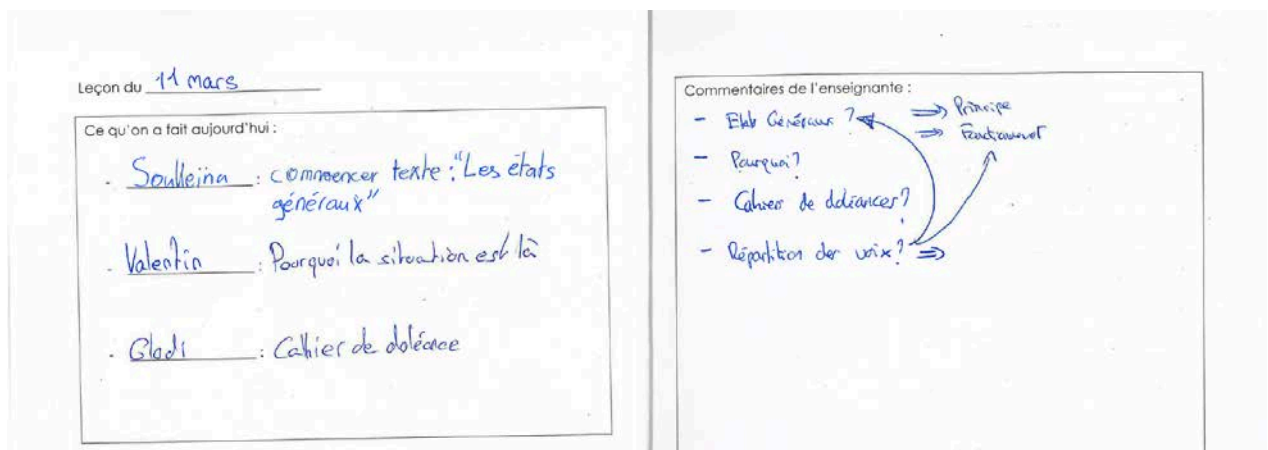


Figure 13: Groupe 6- Entretien du 11 mars

Il est intéressant de constater que ces interventions ont aidé les élèves à poursuivre leur travail. En effet, dans l'extrait ci-dessus, on constate que mes indications notées ont guidé la suite du travail des différents membres du groupe qui se sont réparti les différents points à traiter discutés lors de l'entretien.

D'autres groupes ont profité de ce moment de discussion pour poser leurs questions. L'élève a ensuite noté la réponse donnée par oral avec ses propres mots afin de garder une trace.

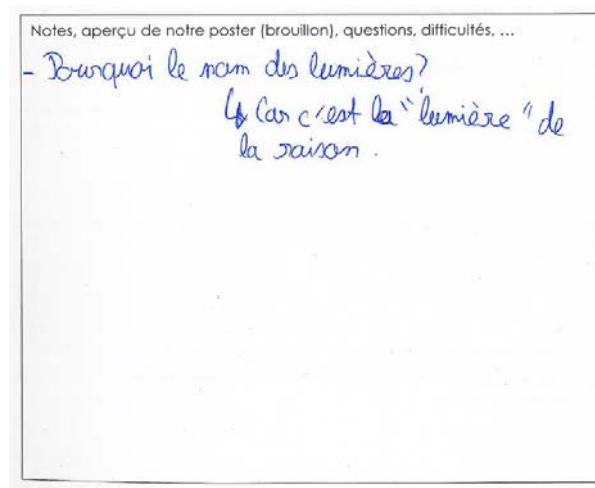


Figure 14: Groupe 3- Extrait du 11 mars, date du premier entretien

Ainsi, le premier entretien a permis, dans les différents groupes, de cadrer le travail à faire, de rendre attentifs les élèves aux éléments à traiter et de répondre à leurs différentes questions, notamment celles de terminologie. Le deuxième entretien a été plus bref et visait à vérifier que les différents groupes aient bien les différentes parties qui allaient composer leur poster. Les notes laissées dans le carnet de bord des différents groupes relèvent d'éléments sur la forme et sont en général plus succinctes.

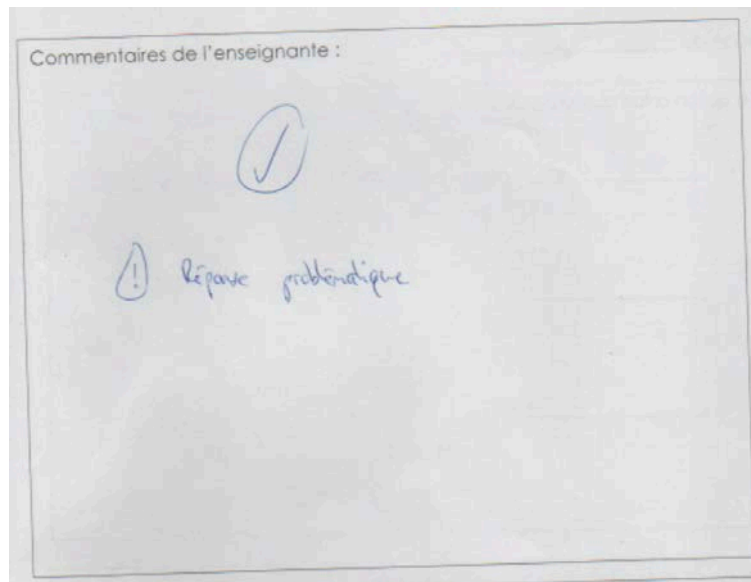


Figure 15: Groupe 1- Extrait du 28 mars, deuxième entretien

Le but est alors principalement de mettre en évidence les éléments qu'il reste à faire afin d'éviter qu'ils ne les oublient et d'approuver ceux qui ont été faits par une simple marque graphique. Dans certains groupes plus en difficultés, il a été nécessaire de détailler davantage les dernières étapes à réaliser afin de les aider à terminer au mieux leur projet.

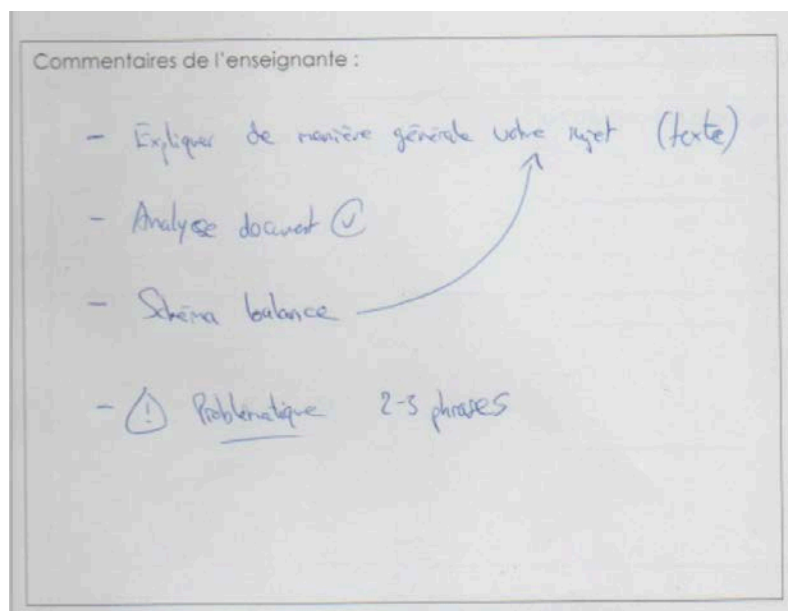


Figure 16: Groupe 2- Extrait du 28 mars, deuxième entretien

**De manière générale, par rapport à la troisième hypothèse, on peut affirmer que dans ce projet, les élèves ont gagné en autonomie au fur et à mesure du projet et m'ont de moins en moins sollicitée.**

### **3.3. Discussion**

Les résultats obtenus appellent à être discutés et, dans cette optique, leur mise en relation avec certaines théories de la pédagogie de projet fournit des pistes d'interprétation intéressantes.

Les deux premières hypothèses portant sur l'organisation du travail à travers le carnet de bord n'ont pas pu être validées et il apparaît pertinent de mettre en lien ce résultat avec ce que Huber définit comme les trois « temps » de la conduite d'un projet : « le temps de réalisation », « le temps didactique » et « le temps pédagogique » (Huber, 2005a, p.60-71). Les deux premiers moments constituent respectivement la réalisation concrète du projet et la construction collective du savoir qui mêle savoir d'action et savoir théorique. Le temps pédagogique, quant à lui, se définit comme le moment où une réflexion « méta » est portée sur le projet en cours de réalisation afin d'« éclairer et [de] donner du sens au temps de réalisation et au temps didactique » (Ibid, p.67). En effet, ce dernier temps a peut-être été un peu négligé avec les élèves qui n'ont pas toujours bien compris l'intérêt de tenir un journal de bord. Il aurait peut-être été judicieux de prendre davantage de temps au début du projet pour présenter aux élèves cet outil afin qu'ils comprennent l'intérêt réel du carnet de bord pour organiser et suivre l'avancée de leur travail. J'aurais notamment pu leur montrer des exemples concrets que nous aurions commentés ensemble afin de leur permettre de donner davantage de sens au projet.

De plus, une telle démarche aurait rendu plus perceptible l'avancée du projet par les élèves. Il est vrai que la réalisation concrète finale, le poster, n'a été produit qu'à la toute fin de la séquence et le fait de s'investir davantage dans le carnet de bord aurait permis aux élèves de mieux visualiser l'avancée de la construction de leur travail et aurait sans doute aidé certains élèves à rester motivés jusqu'à la fin. En effet, Proulx relève que pour que la motivation reste significative tout au long du projet, il faut que la démarche d'apprentissage soit « ponctuée de “petites réussites” qui laissent présager la réussite finale » (Proulx, 2004, p.59).

Cependant, il convient de garder à l'esprit que le temps supplémentaire qui aurait pu être consacré à l'étude du carnet de bord aurait rallongé la durée du projet et aurait ainsi impacté les contraintes institutionnelles liées au programme d'histoire très chargé et à la répartition horaire. En effet, il n'est pas simple de mettre en place des projets pédagogiques dans une discipline comme l'histoire, du fait que les deux périodes ne sont pas dispensées à la suite. Deux leçons

suivies faciliteraient la réalisation d'un projet comme celui-ci puisqu'elles permettraient sans doute aux élèves de se plonger de manière plus intense et efficace dans le travail.

La troisième hypothèse s'intéressait aux interventions de l'enseignante dans le projet et à leurs effets sur le travail des élèves. Les résultats ont montré, à ce niveau-là, un développement de l'autonomie des élèves qui, grâce aux remarques formulées, m'ont de moins en moins sollicitée au fur et à mesure de l'avancée du travail. Quant au développement de l'autorégulation, les résultats dépendent des groupes. En effet, certains d'entre eux ont bien pris en compte mes remarques et ont ensuite revu leur organisation, planification ou approche du travail en se répartissant différemment les tâches à effectuer par exemple. Pour ces groupes-là, nous pouvons dire que l'autonomie développée au travail s'est couplée à un développement de l'autorégulation. Pour les groupes qui ont « simplement » appliqué mes remarques et changements suggérés sans y joindre une réflexion particulière, nous pouvons dire que l'autonomie au travail ne s'est alors pas forcément accompagnée de la mise en place d'un processus d'autorégulation.

Dans une optique globale, il est important de préciser qu'il nous manque le regard des élèves quant à la manière dont ils ont vécu le projet. Dans un travail d'une plus grande ampleur, un questionnaire ou des focus group recueillant les impressions, sentiments et remarques des élèves à la fin du projet aurait offert un angle d'approche supplémentaire permettant de compléter et d'affiner l'analyse. Mes observations réalisées tout au long de la séquence permettent tout de même de dresser un bilan global pertinent de la manière dont les élèves ont vécu le projet et ont progressé dans les apprentissages.

Dans l'ensemble, les élèves ont apprécié cette manière de travailler et certains ont même exprimé de manière claire leur plaisir à « faire de l'histoire » en devant eux-mêmes aller chercher les informations et en pouvant apporter leur touche personnelle. Il est également intéressant de relever que le point de départ de ce travail et de mon attrait pour la pédagogie de projet résidait dans la difficulté à gérer la forte hétérogénéité des élèves en classe d'histoire. Force est de constater que le bilan est très positif à ce niveau-là. La grande partie des groupes hétérogènes formés ont allié leurs forces et se sont réparti les tâches en fonction des atouts de chacun. Certains élèves présentant habituellement des difficultés en classe se sont particulièrement révélés au moment de la présentation orale de leur poster en exposant de manière maîtrisée et très claire leurs recherches. Le fait de présenter une matière précise longuement travaillée leur a permis de prendre confiance dans leurs capacités.

Néanmoins, la qualité des apprentissages réalisés n'a pas forcément toujours été satisfaisante. D'une part, certains élèves ont traité leur thématique de manière trop superficielle et n'ont pas

assez exploré le sujet. D'autre part, les élèves ont travaillé sur leur sujet et les présentations des autres groupes ne leur ont sans doute pas vraiment permis d'acquérir un panorama global des Lumières comme souhaité. En effet, les élèves n'ont pas toujours été capables de faire les liens entre les différents sujets, le temps d'une présentation. Il aurait été pertinent par exemple d'utiliser les posters comme une base de travail commune pour la suite de l'étude du thème comme le suggère Proulx. Selon lui, les projets de quelques semaines « préparent la table, pour ainsi dire, à d'autres activités pédagogiques qui viendront renforcer l'apprentissage visé » (Proulx, 2004, p.45).

### **3.4. Apports pour la pratique**

Détaillons à présent de manière plus précise les paramètres du projet qui ont bien fonctionné et les pistes d'amélioration concrètes qui peuvent être envisagées. Cette première expérience d'un enseignement par projet a été convaincante, et ce à plusieurs niveaux : bon climat de travail, mise en activité constante des élèves, travail de collaboration au sein des groupes, autonomisation des élèves, produit final concret rendant compte du travail des élèves, etc. Cette première version d'une séquence par projet demande toutefois à être améliorée. Essayons à présent de mettre en exergue les points de vigilance constatés et de proposer des pistes d'amélioration.

Premièrement, il convient de garder à l'esprit que lors de plusieurs leçons, nous étions deux enseignantes dans la classe : ma formatrice et moi. Cette aide a été précieuse notamment lors du lancement du projet afin de pouvoir répondre aux nombreuses questions des élèves. La présence de ma formatrice en classe m'a également été d'une grande aide à deux autres moments-clés du projet : lors du premier entretien et au moment de l'impression des documents à coller sur les posters. En effet, lors de la deuxième leçon de travail, j'ai ainsi pu recevoir tranquillement les groupes tandis qu'elle circulait dans les rangs et répondait aux questions. Au moment de l'impression des documents, elle a également pu m'épauler en allant chercher les copies envoyées à l'impression.

Dans une réutilisation future de ce projet, il conviendra de réfléchir à une manière de procéder un peu différente puisque je serai alors toujours seule à bord. Lors du premier entretien, nous pourrions annoncer aux élèves que pendant une vingtaine de minutes, l'enseignante ne sera pas disponible pour répondre aux questions et leur signifier qu'ils doivent impérativement les inscrire dans leur carnet de bord. Cette démarche permettrait de plus d'alimenter les discussions avec les groupes et de cibler davantage les éléments qui restent flous pour eux. Ensuite, pour

parer au problème des impressions, deux pistes pourraient être imaginées. La première serait de définir une date limite pour l'envoi des documents à imprimer afin d'arriver en classe avec les impressions et ne pas devoir repartir. La deuxième idée serait de créer les posters directement au format numérique afin d'éviter le travail de découpage, de collage et surtout de taille d'impression des documents.

Un deuxième point de vigilance à relever est celui du travail d'accompagnement de l'enseignante. Comme évoqué auparavant, le rôle tenu par l'enseignant dans un travail par projet est délicat car il ne doit pas être trop ou trop peu interventionniste. Lors de la présentation orale finale des posters, j'ai réalisé certaines erreurs ou incompréhensions dans les contenus présentés. J'ai également constaté que certains groupes ont finalement traité la thématique de manière trop superficielle et ne sont jamais véritablement entrés dans leur thématique, se limitant à quelques notions générales. En essayant d'analyser les causes de cela, j'ai repensé aux deux entretiens menés. Bien que le premier ait à mon sens été bien mené et ait permis de bien guider les élèves dans le travail, le second est sans doute arrivé trop tardivement et s'est plus centré sur la forme des posters à venir que sur le fond. Il aurait sans doute été judicieux de proposer un entretien supplémentaire vers le milieu du projet afin d'évaluer dans une optique formative les contenus créés jusque-là par les élèves et déterminer s'ils ont exploité tout le potentiel des documents, s'ils ne sont pas restés trop en surface, si des problèmes de compréhension subsistent, etc.



## Conclusion

En utilisant l'ingénierie didactique comme outil méthodologique pour cette recherche, le dispositif de pédagogie de projet créé et expérimenté en classe a pu être considéré dans son ensemble. Cette approche large, de l'élaboration du projet à l'analyse des résultats de l'expérimentation, a permis de mettre en exergue certains avantages et inconvénients de l'apprentissage par projet et de mener une discussion riche sur ce type de pédagogie.

Le cœur du travail portait sur la question de l'autorégulation du travail par les élèves. L'objectif de la recherche était en effet d'analyser la manière dont l'autorégulation se développait dans une démarche de projet. Même si les hypothèses n'ont toutes pas pu être validées, des démarches d'autorégulation ont tout de même pu être observées, notamment quant à la façon dont les groupes se sont organisés et se sont réparti le travail. La difficulté de cette recherche résidait en grande partie dans le fait que les traces recueillies et qui ont servi de base à l'analyse l'ont été à travers le carnet de bord que les groupes ont dû remplir au fur et à mesure du travail. Or, certains groupes n'ont pas forcément saisi l'importance et l'utilité de s'appuyer sur cet outil pour construire et avancer dans leur travail.

Néanmoins, cette première expérience s'est révélée très positive et m'a confortée dans l'idée que l'utilisation de la pédagogie de projet comme outil didactique comporte de nombreux avantages, notamment pour parer aux problèmes de l'hétérogénéité des classes d'histoire. Elle permet également de rendre les élèves actifs et responsables de leurs apprentissages. Ainsi, cette recherche a finalement été très riche puisqu'elle a permis de questionner et de discuter bien davantage que la simple question de l'autorégulation en apportant des pistes concrètes d'amélioration future du projet. La séquence gagnerait à être soumise au regard des élèves afin d'apporter un éclairage supplémentaire au projet expérimenté. Même si cette démarche n'a pas pu être suivie dans ce travail, je ne manquerai pas de la mettre en place, à la fin de l'année, lors de l'évaluation de l'enseignement que je soumettrai aux élèves, dans l'optique d'améliorer ma pratique.

## Bibliographie

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.

Barth, B.- M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L. *Le développement de l'autonomie dans les apprentissages : implications pédagogiques des travaux de recherche*, disponible en ligne. Repéré à [https://inspe.u-pec.fr/medias/fichier/cc-laurent-cosnefroy\\_1535621030931-pdf](https://inspe.u-pec.fr/medias/fichier/cc-laurent-cosnefroy_1535621030931-pdf)

Ginestet, J. P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette éducation.

Grangeat, M. ; Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28.

Huber, M. (2005a). *Apprendre en projets*. Paris : Hachette Éducation.

Huber, M. (2005b). *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette.

Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Grenoble Alpes.

Perrenoud, P. (1987). *De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ?* Repéré à [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1987/1987\\_09.html#copy\\_right](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_09.html#copy_right)

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Repéré à [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#Heading13](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading13)

Proulx, J. (2004). *Apprentissages par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

UMER. (2019). *Histoire : sciences humaines et sociales – cycle 3*. CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

What is Project Based Learning (PBL)? (2000). *Global SchoolNet*, <http://www.gsn.org/web/pbl/whatis.htm>

## Annexe 1 - Détails du projet

Chaque groupe se voit attribuer une thématique liée aux Lumières et doit créer un poster présentant son travail. Cette affiche doit remplir un certain cahier des charges et certains éléments devront obligatoirement y figurer :

- *Une analyse de document (texte, tableau, gravure, ...)*
- *Des images et des textes explicatifs*
- *Une réponse à la question générale de recherche posée*

Les élèves sont réunis par groupes hétérogènes formés par l'enseignant. Chaque groupe se voit attribuer l'une des thématiques suivantes :

- 1) *L'organisation de la société au XVIII<sup>e</sup> siècle*
- 2) *La situation économique de la France au XVIII<sup>e</sup> siècle et les principales contestations*
- 3) *Les philosophes des Lumières (principalement Voltaire)*
- 4) *L'Encyclopédie*
- 5) *La diffusion des idées des Lumières*
- 6) *Les États généraux et les cahiers de doléances*
- 7) *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*

Chaque groupe reçoit un dossier comportant un ensemble de ressources qu'il peut exploiter. Chaque élève/groupe reçoit également un carnet de bord qu'il remplit à chaque leçon au fur et à mesure de l'avancée du projet et qui rend compte de ses avancées, des difficultés qu'il rencontre, etc.

## Annexe 2 - Planification de la séquence – enseignante

Séquence	Dates	Programme	Activités	Objectifs
Introduction en plenum	Lundi 21 février	<b>Introduction</b> Amorce, problématisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage d'une compilation <b>d'extraits du film <i>La Révolution française</i></b> de Robert Enrico et Richard T. Heffron de 1989 qui présente la prise de la Bastille en 1789. Extrait : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DWBzb3GuR_I">https://www.youtube.com/watch?v=DWBzb3GuR_I</a></li> <li>- Power point guidant le questionnement des élèves</li> <li>- Définition d'une question générale de recherche → Comment les idées des Lumières ont-elles amené à la Révolution française ?</li> </ul>	Définir une question de recherche à partir de documents et d'un questionnement guidé.
	Vendredi 25 février	<b>Poster collaboratif</b> Les principales idées des Lumières	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves travaillent sur une fiche qui a pour but de contextualiser et de présenter le mouvement des Lumières (à l'aide de leur livre)               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Définition du courant des Lumières</li> <li>2) Quand ?</li> <li>3) Où ?</li> <li>4) Les principales idées des Lumières</li> <li>5) Rappel de la question générale de recherche</li> </ol> </li> <li>- La phase de correction permet de reporter sur un grand poster ces différentes informations.</li> </ul>	<p>Définir, ce que, dans ce contexte-là, signifie le terme de « Lumières ».</p> <p>Situer dans l'espace et dans le temps la période des Lumières.</p> <p>Déterminer les principales idées et revendications des Lumières.</p>

Projet par groupes	Lundi 7 mars	<b>Présentation du projet</b> Début du travail au sein des groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du projet (planification, carnet de bord, ...)</li> <li>- Formation des groupes, attribution d'une thématique de travail</li> <li>- Prise de connaissance des documents à disposition, première entrée dans le carnet de bord</li> </ul>	<p>Comprendre les attentes liées à la production finale</p> <p>Se familiariser avec le carnet de bord, réaliser une première entrée</p>
	Vendredi 11 mars	<b>Suite du travail</b> au sein des groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La planification des tâches à effectuer est à gérer au sein des groupes</li> </ul>	Développer l'autorégulation des élèves dans le travail
	Lundi 21 mars	<b>Suite du travail</b> Au sein des groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La planification des tâches à effectuer est à gérer au sein des groupes</li> </ul>	Développer l'autorégulation des élèves dans le travail
	Vendredi 25 mars	<b>Leçon en salle d'informatique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des images, rédaction des textes qui accompagnent les images, ...)</li> </ul>	Développer l'autorégulation des élèves dans le travail
	Lundi 28 mars	<b>Réalisation du poster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réalisation des posters (version finale)</li> </ul>	Développer l'autorégulation des élèves dans le travail
	Vendredi 1 avril	<b>Leçon de réserve</b>	(Peut-être placée à plusieurs moments dans l'avancée du projet selon les besoins)	

	Lundi 4 avril	<b>Présentations</b> des posters par groupe	- Présentation des posters par groupe	Présenter dans un discours clair le poster réalisé  ...
	Vendredi 8 avril	<b>Présentations</b> des posters par groupe	- Présentation des posters par groupe	Présenter dans un discours clair le poster réalisé  ...

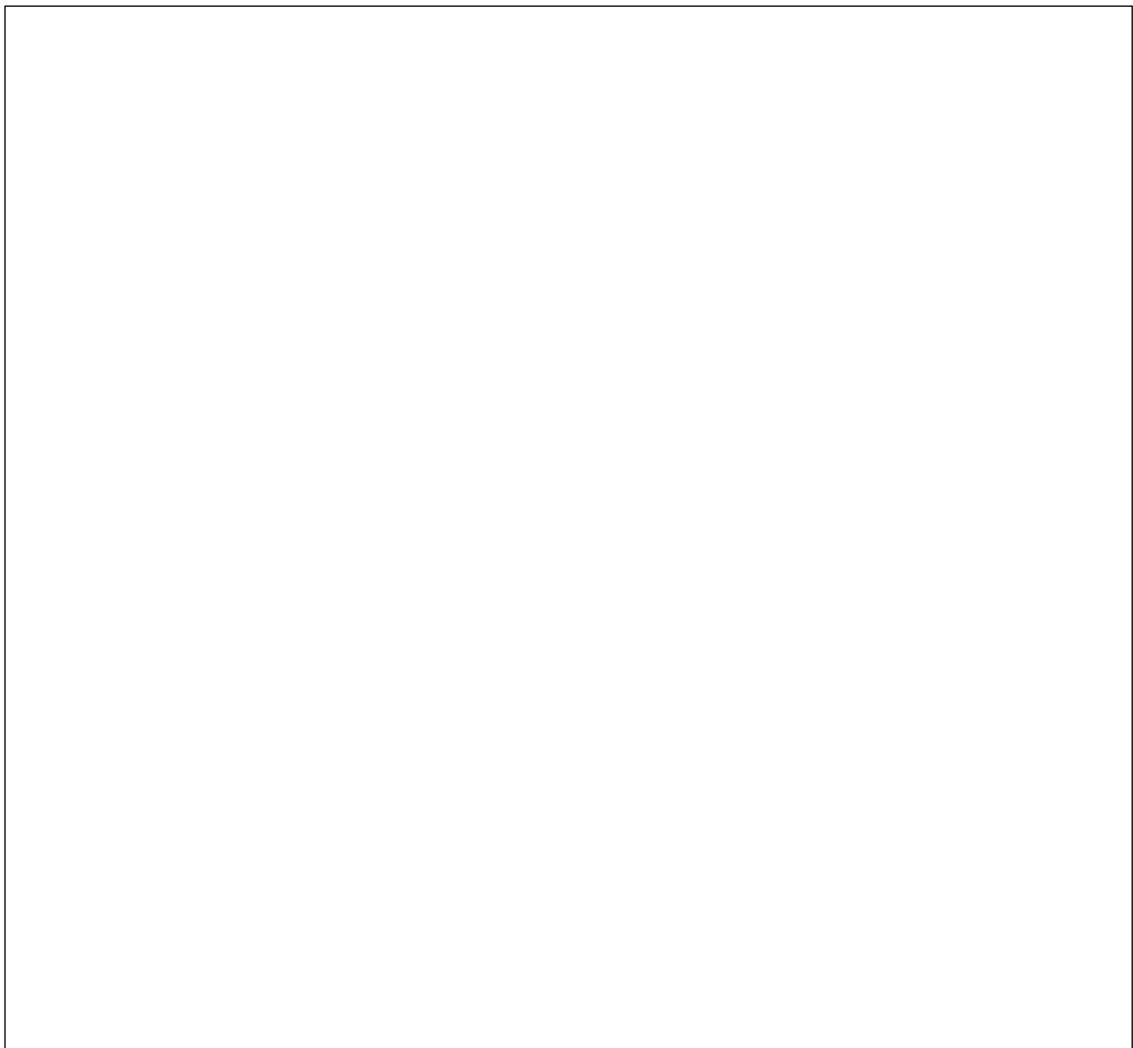
# Carnet de bord

Projet « Les Lumières »

Appartient au groupe de \_\_\_\_\_

Thématique : \_\_\_\_\_

Aperçu de notre poster final :



Question générale de recherche :



## Planification

Séquence « Les Lumières »	Date	Programme	Délais
Introduction en plenum	Lundi 21 février	Définition d'une question générale de recherche pour le thème	
	Vendredi 25 février	Poster collaboratif	Poster collaboratif doit être terminé (toute la classe)
Travail sur le poster par groupe	Lundi 7 mars	Présentation du projet Répartition dans les groupes Début du travail	
	Vendredi 11 mars	Suite du travail dans les groupes	
	Lundi 21 mars	Suite du travail dans les groupes	Le groupe doit avoir terminé de sélectionner toutes les informations qu'il va mettre dans le poster
	Vendredi 25 mars	Leçon en salle d'info (Sélection des images et rédaction des textes du poster)	Le groupe doit avoir tous les éléments à assembler sur le poster



	Lundi 28 mars	Réalisation du poster final	
	Vendredi 1 avril	Leçon de réserve	
Présentations orales	Lundi 4 avril	Présentations orales	Avoir terminé le poster Être prêt pour la présentation
	Vendredi 8 avril	Présentations orales	Avoir terminé le poster Être prêt pour la présentation

#### Ce que doit au moins contenir le poster final

Le poster final doit impérativement contenir :

- Un titre
- Une analyse de document (texte, tableau, gravure, ...)
- Des images et des textes explicatifs
- Une réponse à la question générale de recherche posée

Ce qu'on a fait aujourd'hui :

- \_\_\_\_\_ :

- \_\_\_\_\_ :

- \_\_\_\_\_ :

Ce qu'on prévoit de faire la prochaine fois :

- \_\_\_\_\_ :

- \_\_\_\_\_ :

- \_\_\_\_\_ :

Ce que je dois avoir fini pour la prochaine fois : (délai → voir planification)

Commentaires de l'enseignante :

Notes, aperçu de notre poster (brouillon), questions, difficultés, ...

## Annexe 4 – Exemples de poster

# L'ORGANISATION de la société au XVIII<sup>e</sup> siècle

**L'organisation de la société au XVIII<sup>e</sup> siècle**

Le diagramme est un arc de cercle divisé en trois segments. Le segment le plus large à gauche est rose et étiqueté 'TIERS ETAT' avec '179 députés' en dessous. Le segment au milieu est jaune et étiqueté 'CLERGE' avec '179 députés' en dessous. Le segment le plus petit à droite est bleu et étiqueté 'NOBLESSE' avec '179 députés' en dessous. En dessous de chaque segment, il y a des informations sur les assemblées et le nombre de personnes.

TIERS ETAT	CLERGE	NOBLESSE
Assemblées du TIERS	Assemblées du CLERGE	Assemblées de la NOBLESSE
le TIERS ETAT : environ 27 millions de personnes	le CLERGE : environ 170 000 personnes	la NOBLESSE : environ 100 000 personnes

La contension de la société d'ordres.  
(Ce ne durera pas toujours, gravure du soir siècle, BNF, Paris.)

La société est divisée en 3 parties : le clergé, la noblesse et le tiers état.  
Le Clergé : ce sont les personnes de l'Église qui savent lire et écrire et qui apprennent à la noblesse à lire et à écrire.  
La Noblesse : ils sont riches ils sont bien habillés et ont pas de problème.  
Le Tiers état : c'est la grande partie du peuple. La différence est importante car les paysans travaillent bien de la population et ils obtiennent eux nobles et ils devront toujours payer des taxes etc.  
Comment les idées des Lumières ont influencé la révolution française ?  
- Il y avait des inégalités financières très fortes entre le tiers état et les nobles et dans le tiers état ont fait une révolution.

### Le Tiers-état

Ce que dit l'auteur sur le Tiers-état est que c'est la plus grande partie de la population et celle qui fait tout le travail pour les autres, donc ils demandent plus d'attention.  
Il réclame que par exemple pendant les réunions politiques ils ne sont pas invités alors qu'ils devraient vu qu'ils font tout le travail.  
L'auteur défend le Tiers-état.  
Le texte est un peu ironique parce qu'il explique comme quoi le Tiers-état est tout mais rien en même temps

### La gravure

Le nom : ça ne durera pas toujours.  
La date : 1789  
Qui : l'auteur en campagne  
Il y a le Tiers Etat qui porte le clergé et la noblesse. C'est une caricature qui représente l'inégalité entre les 3 ordres.  
Comment sont-ils ? (Hypothèse)  
Le Tiers Etat : il est sous l'ordre du clergé et la noblesse. C'est lui qui fait tout le travail. Il paye beaucoup d'impôts. C'est habillé sans trous.  
Le clergé : il porte la croix on peut supposer qu'il est chrétien. Le clergé est sur le dos du Tiers Etat. Il est très bien habillé.  
La noblesse : il est sur le dos du clergé. Il est bien habillé. il a une épée.

# La situation économique de la France aux 18<sup>ème</sup> siècle

### 1. Une crise générale

« Une opinion prévaut, c'est qu'on est à l'aube d'une grande révolution dans le gouvernement que tout le monde, la grande confusion dans les finances, avec un déficit impossible à combler sans les États généraux du royaume (...) aucun ministre qui ait des talents assez marqués pour trouver d'autres ressources que des palliatifs sous le trône, un prince animé de excellentes intentions, mais dépourvu de ressources d'intelligence suffisantes pour annoncer à un tel moment sans violence l'une ou l'autre dans le plus ou le moins de la dissolution et agraver la détresse d'une grande fermentation dans tout le royaume de la société qui grandissent de liberté croissant à chaque jour depuis la condition américaine et le sont annonce une grande fermentation et agitation... »  
- A. H. B. de Turgot, Paris, 1789

### LA SITUATION ÉCONOMIQUE DE LA FRANCE AU 18<sup>ème</sup> SIÈCLE

Ce document parle des difficultés en France globalement sur la crise économique et la hiérarchie mal organisée. Il critique le roi le trouvant incompétent et s'appuie à ce qu'il gouverne seul sans l'aide de ministres, les nobles eux ne s'empêchent de se faire plaisir. Le touriste anglais apporte ses critiques

Qui ? : Ce document a été rédigé par un voyageur anglais nommé Arthur Young qui a traversé la France cheval.  
Quand ? : en 1787 tout en pleine crise.  
Pourquoi ? : car il a voulu donner son point de vue sur la mauvaise organisation politique et financière en tant que touriste.

### La situation économique de la France au 18<sup>ème</sup> siècle

Arthur, Young & Turgot

La 80<sup>ème</sup> page

A partir de 1787, rien ne va plus dans le Royaume de France. Faillite de l'État, crise politique, crise économique.

Les dépenses sont très mal en point.  
Les impôts ne suffisent plus à couvrir des dépenses de plus en plus lourdes.

Les dépenses les plus lourdes concernent l'aide à la guerre d'indépendance américaine.  
A la suite de la Fayette, une flotte entière et 6 000 hommes sont envoyés pour aider les insurgés.  
Or, cette aide est financée par les emprunts dont le remboursement est énorme.

Il ne reste plus qu'une solution : faire payer les plus riches. Mais les privilégiés continuent à s'y opposer. En 1788, ils sont rejoints par les parlementaires. La crise politique.

À Grenoble en juin 1788, de graves émeutes éclatent. La foule bombarde à coups de railles des soldats venus déloger les parlementaires proposant la guerre des impôts.

La baisse du prix du blé et du vin depuis 1775 a diminué les revenus des propriétaires, nobles pour la plupart. Ils renforcent alors les droits seigneuriaux qui pèsent sur les paysans.

Le tableau compare les dépenses et les recettes de la France au 18ème siècle. Les dépenses dépassent largement les recettes, ce qui illustre la crise financière.

### La situation économique de la France au 18<sup>ème</sup> siècle

Doc 1 : cette balance montre les dépenses et les recettes, la monarchie a un problème financier parce que il y a trop de dépenses comparé aux recettes c'est un problème parce qu'il n'est pas assez de sous pour payer les dépenses du roi et du peuple comme par exemple : les fêtes qu'il fait / travaux publics. Il y a aussi les dépenses militaires et les dettes.

En ville, le chômage sévit, surtout depuis un traité de commerce conclu avec l'Angleterre.

À ces difficultés s'ajoute une grave crise de subsistance qui fait doubler ou tripler le prix du pain, principale nourriture du peuple.

Des conditions climatiques désastreuses aggravent encore la crise, pluies et inondations en 1787, froid glacial en 1788.

Alors qu'une grande partie des récoltes est perdue, la misère s'étend dans tout le royaume.  
On meurt de faim et de froid. Les paysans appauvris n'achètent plus rien. Le mécontentement est général la colère gronde.

# les philosophes des lumières :

## Description:

Qu'est-ce qu'un philosophe ? C'est un penseur qui place la raison au cœur de la pensée. Au 18<sup>ème</sup> siècle ces penseurs critiquent l'absolutisme du roi et la société des ordres.

- Au 18<sup>ème</sup> siècle des écrivains, des savants français ou européens qui portent un regard critique sur la société dans laquelle ils vivent. Ils apportent donc « la lumière » de la raison. Toutes ces idées amènent à défendre les libertés et à combattre l'absolutisme.
- Ils défendent surtout la séparation des 3 pouvoirs, le développement de la raison et la réflexion, la lutte pour l'égalité des droits fondamentaux et produire et diffuser du savoir etc... Tout ça a pu amener à des despotes éclairés qui consistait à ce qu'un roi qui gouverne s'inspire des idées des Lumières. C'est donc différent de l'absolutisme.



Voltaire

## Les philosophes connus :

- Emanuel Kant, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau
- Voltaire: Il naît à Paris sous le nom de François Marie Arouet. Il écrit beaucoup de contes philosophiques, a participé à la rédaction de l'Encyclopédie. Il écrit la plupart de ses écrits de censure. Ces écrits critiquent le pouvoir, les injustices, la guerre, ...

Il voyage beaucoup. Il doit s'exiler en Angleterre, va ensuite en Allemagne et achève ensuite une grande maison à Ferney, en France (proche de Genève).

## Analyse :

Description : On voit des personnes discuter autour d'un repas. Ils ont tous des habits élégants.

Qui a réalisé cette œuvre ? Jean Huber

Cette œuvre a été réalisée en 1772-1773 avant la révolution française.

Cette œuvre a été réalisée pour donner des idées de la cour que tenait de Voltaire et pour montrer à tout le monde que Voltaire était interdit de séjour à Versailles et se sentait toujours menacer avait acquis ce domaine qui se situe en France mais proche des portes de Genève

Ce tableau représente-t-il une rencontre qui a vraiment eu lieu ?  
 --Non, c'est une fiction car certains philosophes ne sont jamais rencontrés mais ça image ce qui aurait pu se passer.  
 Qui sont les différents personnages ?  
 --Voltaire  
 --le philosophe Diderot  
 --Mathématicien d'Alembert  
 --Condorcet  
 --Le Père Adam

Pourquoi parle-t-on « d'aubergiste de Europe » ? Parce que Voltaire est l'hôte, le modèle des autres et accueille tout le monde et organise les réunions



Jean Huber, le dîner des philosophes 1772-1773

Milose Milosic, Hussein

# LA DIFFUSION DES IDÉES DES LUMIÈRES

↳ L'opinion publique est ce que pensent la majorité des gens de la diffusion des idées des lumières.

- Les diffusions des idées des lumières se répandent à travers les voyages des philosophes et des réunions.
- Les réunions sont dans des sociétés, académies, clubs, cafés et jardins.
- Les bourgeois et les nobles passionnés par ces idées se réunissent dans des salons animés à Paris par Julie de Lespinasse ou madame Geoffrin.



Cette image se passe dans un café XVIII<sup>ème</sup> siècle, où se diffusent les idées lumières, les aristocrates comme le prince de Conti, les bourgeois vont dans des hôtels particuliers ou il y a des musiciens comme ici Mozart, qui est au clavecin, des auteurs lisent des romans et leur essai de livres philosophiques. Des fois dans cette pièce on y joue des pièces de théâtre.

## Aide à l'analyse



- Qui a réalisé cette œuvre : Georges Lemmonier
- Quand cette œuvre a-t-elle été réalisée : En 1755.
- Pourquoi cette œuvre a-t-elle été réalisée : Pour montrer comment se diffusent les idées des lumières.
- Dans ce tableau on peut voir des philosophes qui partagent leur idée, ils appartiennent à la catégorie sociale des bourgeois.

## La question générale

Comment les idées lumières ont amené à la révolution française ?

- Dans les lumières, les gens avaient de nouvelles idées sur le gouvernement. Cela a donné aux Français le moyen idéal pour que leur pays fonctionne bien ils défendent quatre idées qui sont les séparations des 3 pouvoirs ce qui veut dire qu'il n'y ait pas que un homme qui s'est 3 pouvoirs, développé la raison et la réflexion qui est la défense, la révolte faire comprendre que la vie n'est pas juste, il y a la lutte pour l'égalité c'est ce que les penseurs veulent faire comprendre au peuple la liberté et produire et diffuser le pouvoir.



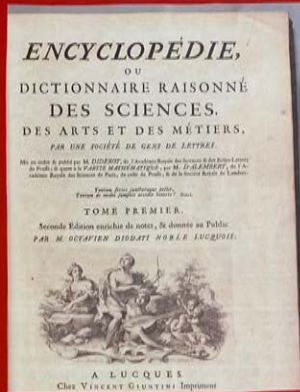
# L'ENCYCLOPÉDIE

Deux philosophes français, Diderot et d'Alembert réunissent plus de 200 auteurs pour écrire les volumes de l'Encyclopédie de 1751 à 1772. Il y a trois éléments qui doivent guider le travail des philosophes. Il y a la réflexion, car ils doivent réfléchir à tout ce qu'ils veulent mettre dans l'encyclopédie, l'observation, car pour certain savoir des sciences il faut savoir observer et en tirer des conclusions, et la justesse, car les philosophes ne doivent pas mentir, ils doivent dire la vérité.

Une encyclopédie c'est un grand livre explicatif qui contient des images explicatives. Il y a des petits articles de définition ou de contestation. Il y a aussi des planches qui servent à montrer en détail et expliquer en images. L'encyclopédie est consacrée à toutes les formes de connaissances. Elle s'intéresse principalement aux sciences, aux arts et aux métiers.

La publication de ces encyclopédies était interdite. Elle était censurée car ça allait rendre les gens plus intelligents et ce n'était pas dans l'intérêt du roi. Ils vont donc les imprimer à l'étranger. Ils en impriment en Suisse, à Neuchâtel car la Suisse est neutre.

Le but de l'encyclopédie est de rassembler des connaissances et les faire savoir à la population.



## Frontispice



### Comment les idées des lumières ont ramené à la révolution française ?

Les idées des lumières vont montrer la vérité ils vont inciter le peuple à réfléchir. Donc le peuple va se rendre compte que le roi les « manipule » et va se révolter.

Explications:  
Chaque personne sur le frontispice représente un thème de l'encyclopédie.  
Chaque personne sert la vérité (personne au centre et illuminé)  
Chaque thème explique la vérité et le savoir.

1. La vérité (au centre et illuminé)
2. La raison (lève le voile) Elle enlève le voile de la vérité pour la montrer.
3. La philosophie (arache le voile)
4. La théologie (agenouillée reçoit la lumière d'en-haut)
5. La mémoire (à droite de la philosophie)
6. L'histoire ancienne et moderne (à droite de la philosophie)
7. L'histoire (écrit des fastes)
8. Le temps (sert d'appui à l'histoire)
9. Groupe géométrie, astronomie, physique.
10. L'optique, botanique, chimie, agriculture
11. Groupe de plusieurs arts & professions qui émanent des sciences (En bas à gauche)
12. L'imagination (à gauche de la vérité) Grâce à l'imagination on rend la vérité plus belle.
13. Différents genres des poésies, épiques, dramatique, satyrique, pastoral
14. Groupe de arts d'imitation, la musique, la peinture, la sculpture, & l'architecture.

# Les États généraux et Les cahier de doléances

## Les États généraux c'est quoi ?

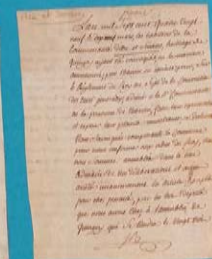
- Les états généraux sont une assemblée.
- Cette assemblée permet au peuple (tiers-états) de s'exprimer.
- Elle est composée des maires de toute la France.
- Les états généraux sont réunis par le Roi Louis XVI pour trouver comment ils pourraient sortir de la crise financière etc.
- Les états généraux représentent politiquement parlant 98% de la population.

## Qu'est-ce qu'un cahier de doléance ?

Un cahier de doléance est un registre où l'on notait la plupart des problèmes liés aux souhaits et aux demandes du peuple venant tout droit du tiers état tout comme du noble.

## Pourquoi en sommes-nous arrivés à cette situation ?

En France il y a la crise financière. C'est la monarchie qui n'arrive plus à financer la conduite de l'état. Pour calmer ça, les autorités ont demandé aux communautés d'envoyer leurs doléances pour énoncer les problèmes et comment les résoudre. Pour arranger les choses, Louis XVI accepte aussi la convocation des États généraux pour avoir les avis du peuple et éviter de nouvelles révoltes. Sauf que peu importe le nombre qu'ils sont que ce soit la noblesse, le clergé ou le tiers état, chaque ordre n'a qu'une voix. Mais le tiers état est en surnombre n'est pas assez représenté.



## Analyse de document

Le cahier de doléances a déjà été expliqué avant, mais le but de ce texte est de nous montrer ce que le peuple voudrait changer. Le peuple a écrit ce texte, on le sait parce qu'ils demandent la suppression des privilèges. Dans ce texte on y retrouve des demandes par rapport aux privilèges, par rapport aux taxes, aux impôts, et contre le système de politique de la monarchie absolue.

## Comment les idées des lumières ont amené à la Révolution Française ?

Nous pensons que les idées des lumières ont amené à la Révolution Française en proposant au tiers-états de faire de cahier de doléances. En proposant ceci le tiers-état a vraiment pris conscience qu'ils étaient « utilisés » par la noblesse et le clergé. Ils se sont aussi rendu compte qu'ils travaillaient beaucoup plus et plus dure que le reste de la population pour pas grand-chose au final. Donc ils se sont rendu compte de tout ça et ont commencé à se révolter.



## La répartition des voix :

- La répartition n'est pas égale contrairement aux apparences :
- Le tiers-états ⇒ 578 députés pour 27 millions de personnes.
- Le Clergé ⇒ 291 députés pour env. 170'000 de personnes.
- La Noblesse ⇒ 270 députés pour env. 300'000 de personnes.

• À cette époque-là la France comptait environ 27,5 millions d'habitants.

Soukaina-Valentin-Glodi

# L'Assemblée nationale et La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

## L'Assemblée Nationale

**L'absolutisme :**  
Le roi a toujours le pouvoir.  
**Trois partis :**  
Députés du tiers état, les privilégiés et le roi.  
Les députés vont créer une assemblée générale sans les autres.  
Donc sans les privilégiés et le roi.  
**Le premier acte révolutionnaire :** Les députés se proclament assemblée nationale. Mais le roi n'a pas souhaité qu'ils représentent le peuple. Sauf que les députés ont fait LE serment du jeu de paume. Les députés jurèrent de ne pas se séparer avant que la constitution du royaume ne soit établie. Le roi n'adhère toujours à ce que le tiers-état a décidé. Un député a dit que, ils sont venus là par la volonté du peuple et qu'ils sortiront seulement par force.  
**Le roi dit au député du clergé et à la noblesse de rejoindre ceux du tiers état.**  
**Le même jour il appelle secrètement 20000 hommes pour encercler la ville.**  
**Une guerre éclate et c'est l'Assemblée nationale qui l'emporte car le clergé : refuse les taxes sur la bible, certains ne veulent plus toucher à la dime ou aux droits de classes. D'autant que l'ancien régime n'existe plus, donc ils sont heureux. L'Assemblée adopte la déclaration de droits de l'Homme et du citoyen. Les citoyens**



Titre : Serment du jeu de Paume.

→ Sujet : représentation de l'Assemblée nationale réunie des le 20 juin 1789.

Auteur :

→ Jacques-Louis DAVID, formé à l'Académie royale, artiste engagé, inspiré des Lumières

Date :

Réalisé en 1791

→ Contexte période révolutionnaire. Se déroule à Versailles pour rédiger une constitution.

1. Cette œuvre a été réalisée pour nous montrer comment s'est déroulé pendant cet événement → c'est aussi un événement important
2. Un peu comment vivaient les tiers états et les clergés → les clergés sont bien habillé etc.

## L'Assemblée Nationale et la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Comment les idées des lumières ont ramené à la révolution française ?

Les gens du peuple en avaient marre que le roi ait toujours le pouvoir mais il n'osait rien dire. Mais certains philosophes ont su ouvrir l'esprit au peuple, pour leur faire comprendre qu'ils avaient des droits primordiaux que le Roi leurs privoient. Donc grâce aux philosophes il y a eu cette révolution.

## La Déclaration des Droits de L'Homme



La déclaration des droits de l'homme a été proclamée pendant la nuit du 4 août.

Chaque député a renoncé à leur droit, ce qui a provoqué la disparition du système seigneurial. A la date du 26 août l'Assemblée adopte solennellement la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. D'ores et déjà, c'est la nation donc le peuple : les citoyens qui détiennent le pouvoir.

## Le serment du jeu de Paume

Description :

Personnages :

- Le Chapelier → Député à l'Assemblée nationale de France
- Bailly → Un des premiers députés de Paris aux États généraux pour le tiers état et le président de l'Assemblée nationale
- Merlin de Douai → Député du tiers aux États généraux
- Robespierre → Élu député du Tiers état aux États généraux de 1789
- Mirabeau → un orateur français
- L'abbé Grégoire → un député
- Le docteur Guillotin → un médecin et député
- Les spectateurs



