

Raisons des réticences enseignantes face aux suggestions pédagogiques déjà entendues.

Ici, lorsque le cours se déroule en amphi (cours magistral) :

Suggestion pédagogique :

1. Réduire le temps de cours magistral

Réticences les plus souvent avancées :

Perte de contrôle sur le contenu, sentiment de ne pas couvrir le programme, peur de ne pas transmettre assez de connaissances "essentiels". Le cours magistral reste perçu comme coût-efficace et adapté aux grands groupes, malgré ses limites.

Sources : *Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2024* oresquebec.ca ; *Enjeux et société, 2020* erudit.org

Suggestion pédagogique :

3. Intégrer des outils numériques

Réticences les plus souvent avancées :

Résistance au changement, manque de formation, craintes techniques (pannes, incompatibilités), ou conviction que le tableau noir/les notes manuscrites sont plus efficaces. **L'innovation pédagogique est souvent fragmentée et mal généralisée.**

Sources : *Presses universitaires de Provence, 2021* books.openedition.org ; *Nantes Université, 2026* enseigner.univ-nantes.fr

Suggestion pédagogique :

5. Rendre les supports de cours obligatoires en ligne

Réticences les plus souvent avancées :

Crainte du plagiat, perte de la spontanéité du cours, ou réticence à partager des ressources non finalisées.

Sources : *Cairn.info, 2022* shs.cairn.info

Raisons transversales :

A. Culture académique : Le cours magistral est historiquement valorisé en France comme un symbole de savoir et d'autorité. Le changer peut être perçu comme une remise en cause de l'expertise.

Sources : *Enjeux et société, 2020* erudit.org

Raisons transversales :

C. Charge de travail : Les méthodes innovantes demandent plus de préparation, ce qui entre en conflit avec les obligations de recherche des enseignants-chercheurs.

Sources : *Cairn.info, 2022* shs.cairn.info

Suggestion pédagogique :

2. Utiliser des méthodes actives (classe inversée, pédagogie active)

Réticences les plus souvent avancées :

Manque de temps pour préparer des activités interactives, difficulté à gérer un grand groupe (100+ étudiants), perception que les étudiants ne sont pas prêts pour ce type d'approche. **Résistance au changement** et **manque de formation** sont souvent cités.

Sources : *Campus Matin, 2026* campusmatin.com ; *Cairn.info, 2022* shs.cairn.info ; *OpenEdition, 2023* openedition.org

Suggestion pédagogique :

4. Évaluer par compétences

Réticences les plus souvent avancées :

Complexité administrative, charge de travail accrue pour concevoir des grilles d'évaluation, sentiment que cela ne correspond pas à la culture académique française (tradition de l'évaluation sommative par examen final). **Beaucoup d'enseignants jugent cette approche "mal fondée et non prouvée scientifiquement".**

Sources : *L'Étudiant – Educpros, 2026* letudiant.fr ; *Ekole, 2026* ekole.fr ; *Études & Pédagogies, 2025* etudesetpedagogies.fr

Suggestion pédagogique :

6. Favoriser l'interdisciplinarité

Réticences les plus souvent avancées :

Sentiment de sortir de son domaine d'expertise, manque de temps pour collaborer avec d'autres enseignants, ou perception que cela dilue la rigueur scientifique.

Sources : *Cairn.info, 2022* shs.cairn.info

Raisons transversales :

B. Contraintes structurelles : Amphithéâtres souvent mal adaptés aux méthodes interactives (manque de mobilier, sonorisation, etc.).

Sources : *Enjeux et société, 2020* erudit.org

Raisons transversales :

D. Manque de reconnaissance : Les innovations pédagogiques sont rarement valorisées dans les évaluations (HCERES, promotions, etc.), contrairement aux publications scientifiques.

Sources : *Presses universitaires de Provence, 2021* books.openedition.org

Raisons des réticences enseignantes face aux suggestions pédagogiques, lorsque la séance se déroule en Travaux Dirigés (effectif moindre)

Suggestion pédagogique :

1.Travailler en groupes

Réticences les plus souvent avancées :

Difficulté à gérer les dynamiques de groupe (étudiants passifs, conflits), sentiment que certains étudiants "profitent" du travail des autres, ou manque d'espace adapté.

Sources :Cairn.info, 2022shs.cairn.info ; AIPU 2026aipu26.sciencesconf.org

Suggestion pédagogique :

2.Utiliser la pédagogie par projet

Réticences les plus souvent avancées :

Charge administrative lourde (suivi des projets, évaluation continue), crainte que les étudiants ne maîtrisent pas les bases théoriques avant de passer à la pratique.

Sources :AIPU 2026aipu26.sciencesconf.org ; ResearchGate, 2023researchgate.net

Suggestion pédagogique :

3.Évaluer par les pairs

Réticences les plus souvent avancées :

Méfiance envers l'objectivité des évaluations entre étudiants, crainte de tensions ou de tricheries, ou sentiment que cela déresponsabilise l'enseignant.

Sources : Études & Pédagogies, 2025etudesetpedagogies.fr

Suggestion pédagogique :

4.Intégrer des études de cas concrets

Réticences les plus souvent avancées :

Perception que cela prend trop de temps au détriment des exercices "classiques", ou que les étudiants manquent de maturité pour analyser des situations complexes.

Sources : Cairn.info, 2022 shs.cairn.info

Suggestion pédagogique :

5.Rendre les TD obligatoires

Réticences les plus souvent avancées :

Résistance à l'idée de contraindre les étudiants (liberté académique), ou crainte de devoir gérer des groupes surchargés.

Sources :Wikipédia – Travaux Dirigésfr.wikipedia.org

Suggestion pédagogique :

6.Utiliser des outils collaboratifs en ligne

Réticences les plus souvent avancées :

Manque de maîtrise des outils (Padlet, Miro, etc.), craintes liées à la protection des données, ou sentiment que cela complexifie inutilement les séances.

Sources :Presses universitaires de Provence, 2021books.openedition.org

Raisons transversales :

A.Hétérogénéité des groupes : Les TD regroupent souvent des étudiants de niveaux très variables, ce qui rend difficile la mise en œuvre de méthodes uniformes.

Sources :Wikipédia – Travaux Dirigésfr.wikipedia.org

Raisons transversales :

B.Manque de moyens : Peu de salles équipées pour le travail en groupe, accès limité aux ressources numériques.

Sources : Presses universitaires de Provence, 2021books.openedition.org

Raisons transversales :

C.Pression du temps : Les TD sont souvent perçus comme un espace pour "appliquer" le cours, et non pour innover. Les enseignants préfèrent se concentrer sur des exercices traditionnels pour "faire avancer" le programme.

Sources : Cairn.info, 2022shs.cairn.info

Raisons transversales :

D.Manque de formation : Peu d'enseignants-chercheurs ont été formés à la pédagogie active ou à la gestion de groupes, ce qui génère de l'insécurité.

Sources : Cairn.info, 2022shs.cairn.info

Points communs entre amphi et TD

Points communs :

A.Hétérogénéité des groupes : Les TD regroupent souvent des étudiants de niveaux très variables, ce qui rend difficile la mise en œuvre de méthodes uniformes.

Sources : Wikipédia – Travaux Dirigésfr.wikipedia.org

Points communs :

B.Priorité à la recherche : Les enseignants-chercheurs sont évalués avant tout sur leur production scientifique, ce qui relègue la pédagogie au second plan.

Sources :Cairn.info, 2022shs.cairn.info

Points communs :

C.Manque de soutien institutionnel : Peu d'incitations (financières, administratives) pour adopter de nouvelles méthodes.

Sources :*Presses universitaires de Provence, 2021*books.openedition.org

Points communs :

D.Crainte de la perte de qualité : Beaucoup estiment que les méthodes traditionnelles (cours magistral + TD classiques) garantissent un niveau académique élevé.

Sources :*Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2024*oresquebec.ca

Evolutions récentes (2020-2026)

Depuis la crise du COVID-19, certaines résistances se sont atténuées, notamment pour :

- **L'usage du numérique** (visioconférence, Moodle, etc.), devenu incontournable.
- **L'hybridation** (mix de présentiel et distanciel), même si elle reste critiquée pour son côté "usine à gaz".
- **Les évaluations formatives** (quiz, QCM en ligne), plus acceptées car elles réduisent la charge de correction.

Sources :*Nantes Université, 2026*enseigner.univ-nantes.fr

Sources :*The Conversation, 2023*theconversation.com

Sources :*Études & Pédagogies, 2025*etudesetpedagogies.fr

Cependant, les méthodes actives (classe inversée, apprentissage par problème) et l'évaluation par compétences restent très controversées, notamment en raison de leur complexité à mettre en œuvre à grande échelle.

Sources : *L'Étudiant – Educpros, 2026* letudiant.fr ; *Ekole, 2026* ekole.fr

Neurosup Pro : spécialiste des stratégies d'apprentissage

- Accueil / Plan du site / Bases scientifiques de Neurosup ▼ / L'histoire de Neurosup / Interventions filmées ▼ / Presse et livres ▼
- Neurosup enseignement secondaire ▼ / La formation Neurosup en IFSI / **Neurosup enseignement supérieur ▼**
- Neurosup insertion professionnelle ▼ / Neuroéducation ▼ / Orthopédagogie / TND (dont troubles DYS) / Mentions légales
- Contact / 

[Accueil](#) » [Neurosup enseignement supérieur](#) » [L1 : difficultés étudiantes et enseignantes](#) » [Projet possible établissements intéressés](#)

Projet possible pour universités intéressées ([me contacter pour la mise en place](#))

Ordre chronologique des postures de pensée : chez l'étudiant novice VS chez l'enseignant-chercheur lors d'un cours en amphi

Cerveau dit « spontané » (description)	Cerveau dit « spontané » (termes les plus consensuels)	Cours universitaire (ordre le plus souvent observé)	Cours universitaire (description la plus fréquente)
« De quoi parle-t-on ? » Le cerveau identifie spontanément le concept, la catégorie ou l'idée générale. Il donne un sens à ce qu'il perçoit avant d'en examiner précisément les détails.	Conceptuel	Conceptuel	« Qu'allons-nous essayer de comprendre ? » Le chercheur commence généralement par installer le concept . Il définit les notions, pose le vocabulaire et donne la question générale.
« De quoi cette chose est-elle constituée ? » Il commence à décomposer le problème en éléments : causes possibles, caractéristiques, relations entre les parties.	Analytique	Modélisateur	« Voici comment on peut se représenter le phénomène » Le professeur construit ensuite une représentation mentale. Il peut utiliser : un schéma ; un modèle ; une analogie ; une théorie ; un exemple général ; une représentation mathématique.
« Qu'est-ce qui découle de quoi ? » Il établit des relations : si A, alors B ; A contredit B ; cette conclusion découle-t-elle réellement des prémisses ?	Logique	Analytique	« Maintenant, décomposons le modèle » Une fois le modèle installé, le professeur peut entrer dans les composants : On passe du tout vers les parties .
« Comment représenter le fonctionnement ? » Il construit une représentation mentale : scénario, schéma causal, mécanisme, hypothèse explicative.	Modélisateur	Logique	« Voyons maintenant comment les éléments s'articulent » Le professeur montre les relations nécessaires : « Si cette variable augmente, alors... » « Puisque A entraîne B, et que B entraîne C... »
« Est-ce que mon raisonnement tient ? » Il cherche les contradictions, les exceptions, les biais, les informations manquantes ou les explications alternatives.	Critique	Critique	« Mais où ce modèle cesse-t-il de fonctionner ? » C'est souvent ce qui distingue un véritable enseignement scientifique d'un simple transfert de connaissances. Le professeur introduit : les limites du modèle ; les exceptions ; les résultats contradictoires ; les hypothèses discutables ; les autres modèles possibles.
« Comment suis-je en train de penser ? » Il prend du recul sur son propre raisonnement : « Pourquoi ai-je pensé cela ? Qu'est-ce qui m'a influencé ? Suis-je certain ? »	Méta-cognitif	Méta-cognitif	« Comment devons-nous savoir que nous avons compris ? » Enfin, le chercheur peut amener l'étudiant à réfléchir sur son propre raisonnement : « Quelle hypothèse avons-nous faite ? » « Où pourrait-on se tromper ? » « Comment vérifier cette conclusion ? » « Quelle différence entre savoir ce résultat et savoir le démontrer ? »

Sources :

- Lebrun, M. (2015). La Pédagogie à l'université. De Boeck Supérieur.
- Nilson, L. (2016). Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors. Jossey-Bass.
- OCDE (2023). Étude sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en France.
- UNESCO (2023). Rapport sur l'engagement des étudiants en amphithéâtre.
- CPU (Conférence des Présidents d'Université) (2023). Enquête sur les pratiques des enseignants-chercheurs.
- MESRI (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) (2022). Étude sur les attentes des étudiants de L1.
- Université de Strasbourg (2024). Rapport sur les méthodes pédagogiques en amphi.
- Harvard University (2023). Étude sur l'impact de la Peer Instruction.
- MIT (Massachusetts Institute of Technology) (2022). Étude sur l'apprentissage visuel.
- AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) (2021). Rapport sur les pratiques pédagogiques en France.

REMARQUE

A. Les ordres sont donc inversés ... On estime que 80% des difficultés d'apprentissage proviennent de ce "choc" d'apprentissage, que les étudiants de L1 ne connaissent pas et ne comprennent pas. Seule l'expérience permettra à l'étudiant persévérant, de "deviner" quelles sont les attentes de l'Université et de ses représentants.



B. Même en étant sensible à l'univers pédagogique, l'enseignant-chercheur montre comment un "apprenti chercheur" pense (même s'il élude volontairement les "minis étapes" de la recherche pour ne pas "alourdir" son cours).

En amphi, nous retrouvons souvent l'ordre de présentation typique d'un cours "d'expert universitaire". La pression institutionnelle, la culture académique, le regards des pairs des années supérieures, les succès universitaires qui sont surtout récompensés sous l'angle de la contribution à la recherche, etc., sont autant d'éléments qui rendent difficile d'imaginer à court ou moyen terme un changement radical (d'autant que parmi l'immense majorité des étudiants se trouvent forcément quelques futurs chercheurs, auxquels l'enseignant pense également en arrière plan).

C. • Comme tous les projets pédagogiques, l'objectif de celui proposé ici est de mettre fin aux nombreux échecs étudiants (que l'on observe particulièrement en L1), en leur permettant de "décrypter" les cours en amphi grâce aux ... questions et consignes données par l'enseignant pendant le cours, et qu'il relierait explicitement à étape de son raisonnement.

• Remarque : il existe des universités où les suggestions pédagogiques "habituelles" (cf. liste en vous rendant sur la page "[Les réticences enseignantes lors des ...](#)") trouvent un écho favorable auprès de leurs enseignants-chercheurs (jusqu'à une vingtaine parfois). Mais les études sur le sujet montrent qu'elles sont encore minoritaires.

• Ce projet s'adresse donc tout naturellement aux Universités qui se reconnaissent plutôt dans la description rappelée ci-dessus.

L'idée maîtresse du projet réside donc dans la démarche et l'étude suivantes :

"En travaillant principalement les consignes données durant le cours, les enseignants-chercheurs peuvent-ils concrètement amener les étudiants à changer progressivement l'ordre de leurs pensées, et ainsi comprendre plus rapidement qu'usuellement, la présentation du cours ?

Des consignes qui seraient : plus explicites, progressives, à la portée des étudiants, et dirigées à chaque fois vers la nature de la phase ad hoc du cours.

Vous êtes intéressé(e) et vous voudriez transmettre la description de ce projet à des personnels, instances, présidences, de votre Université ?

Alors téléchargez le fichier pdf ci-dessous, qui contient :

- la liste des suggestions pédagogiques habituellement communiquées aux enseignants-chercheurs.
- la liste des réticences habituellement rencontrées et leurs raisons.
- la page que vous lisez actuellement et qui contient donc, l'idée du projet, son origine, la description de sa trame, et un exemple concret.

Mise en mots transdisciplinaires de la concrétisation de ce projet

(un exemple concret - en Histoire - est présenté sous cette présentation générale)

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "conceptuelle" (étape 1).

• Exercice 1 : Définition → intuition → exemple

Donner un concept (ex : limite, dérivée, énergie, marché, cellule, norme) puis demander : "Donnez la définition, votre vision intuitive, un exemple, et un contre-exemple."

• Exercice 2 : Trouver le bon concept

Donner une situation puis demander : "Quel concept permet de comprendre cette situation ? Pourquoi ?"

• Exercice 3 : Comparer deux concepts proches

Présenter deux concepts proches (par exemple "limite vs continuité" ou "énergie vs puissance" ou "marché vs monopole") puis demander : "Expliquez-moi la différence en une phrase."

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "modélisatrice" (étape 2).

• Exercice 1 : Dessiner le problème

Proposer un problème puis demander : "Dessinez une représentation de ce problème tel qu'il t'apparaît"

• Exercice 2 : Écrire le modèle minimal

Donner un problème puis dire : "En utilisant uniquement les données incontournables pour comprendre ce qu'il faut chercher, écrivez une équation, un schéma ou un modèle qui caractérise la situation."

• Exercice 3 : Choisir le bon type de modèle

Donner plusieurs modèles possibles, un objectif à atteindre, puis demander : "Quel modèle vous paraît le plus adapté ? Pourquoi ?"

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "analytique" (étape 3).

• Exercice 1 : Quadrant d'analyse

Proposer la description d'une situation et demander : "Remplis les 4 cases du quadrant dessiné (données, inconnues, hypothèses, obstacles)".

• Exercice 2 : Découper en sous-problèmes

Donner un problème complexe et demander : "Découpe-le en 3 sous-problèmes indépendants."

• Exercice 3 : Identifier les variables pertinentes

Présenter un phénomène et demander : "Dresse la liste des variables qui influencent ce phénomène, et ce que ce phénomène deviendrait si l'une de ces variables venait à subir une modification"

Exercices ou consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "critique" (étape 5).

• Exercice 1 : Améliorer un raisonnement

Donner un raisonnement correct mais imparfait et demander : "Proposer une ou des améliorations à ce raisonnement."

• Exercice 2 : Trouver une faille

Donner un raisonnement volontairement erroné et demander : "Où est la faille ?"

• Exercice 3 : Évaluer une conclusion

Donner un raisonnement écrit puis une conclusion qui le termine.Demander alors "Les éléments donnés sont-ils suffisants pour affirmer cette conclusion ?"

Exercices ou consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "logique" (étape 4).

• Exercice 1 : Si... alors... donc

Donner trois phrases (dans le désordre) d'un raisonnement qui ne comporte aucun mot connecteur et demander : "Construis une chaîne logique en 3 étapes."

• Exercice 2 : Compléter un raisonnement

Donner un raisonnement incomplet puis demander : "Complète les étapes manquantes."

• Exercice 3 : Détecter une implication fausse

Donner 5 implications et demander : "Lesquelles sont fausses ? Pourquoi ?"

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "méta-cognitive" (étape 6).

• Exercice 1 : Choisir le premier geste

Donner un problème (maths, texte, cas pratique) et demander : "Quel serait ton premier geste pour aborder ce problème, et pourquoi ?"

• Exercice 2 : Identifier la nature du problème

Proposer 5 problèmes différents, puis demander : "Classe-les selon la stratégie qui semble la plus adaptée."

• Exercice 3 : Comparer deux concepts proches

Donner un problème et demander : "Écris un plan en 3 étapes pour résoudre ce problème, sans le résoudre."

Exemple concret en Histoire

Thème du cours d'Histoire du jour : "les causes de la Révolution Française (1789)"

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "conceptuelle" (étape 1).

• Exercice 1 : Définition → intuition → exemple

"Pour le concept de 'Révolution', donnez :

- 1. Une définition précise.
- 2. Votre vision intuitive (ce que ça évoque pour vous).
- 3. Un exemple historique (autre que 1789).
- 4. Un contre-exemple (une situation qui n'est pas une révolution)."

• Exercice 2 : Trouver le bon concept

"Voici une situation historique. Quel concept permet de la comprendre ? Pourquoi ?"

Situation :

En 1789, le Tiers État, qui représente 98% de la population, se voit refuser une représentation équitable aux États généraux.

• Exercice 3 : Comparer deux concepts proches

"Expliquez la différence entre 'cause' et 'déclencheur' en une phrase, et en vous appuyant sur l'exemple de la Révolution française."

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "modélisatrice" (étape 2).

• Exercice 1 : Dessiner le problème

"Dessinez une représentation visuelle des causes de la Révolution française. Utilisez des flèches, des boîtes, ou un schéma pour montrer les liens entre les causes (économiques, sociales, politiques)."

• Exercice 2 : Écrire le modèle minimal

"En utilisant uniquement les données incontournables, écrivez une relation ou un schéma minimal qui permet de visualiser les causes de la Révolution française, et leur éventuelle influence de l'une sur l'autre."

• Exercice 3 : Choisir le bon type de modèle

"Voici 3 modèles possibles pour représenter les causes de la Révolution française. Quelles sont les forces et les faiblesses de chacun :

- 1. Modèle linéaire : Cause A → Cause B → Cause C → Révolution.
- 2. Modèle systémique : Un schéma avec des flèches dans tous les sens (interactions entre causes).
- 3. Modèle en couches : Causes économiques (couche 1) → Causes sociales (couche 2) → Causes politiques (couche 3)."

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "analytique" (étape 3).

• Exercice 1 : Quadrant d'analyse

"Remplissez les 4 cases du quadrant suivant (données, inconnues, hypothèses, obstacles) pour aider votre analyse."

• Exercice 2 : Découper en sous-problèmes

"Découpez le problème 'Les causes de la Révolution française' en 3 sous-problèmes indépendants. Par exemple :

- 1. Les causes économiques (dette, impôts).
- 2. Les causes sociales (inégalités, bourgeoisie).
- 3. Les causes politiques (absolutisme, États généraux)."

• Exercice 3 : Identifier les variables pertinentes

"Voici deux variables qui ont influencé la Révolution française (le niveau de la dette et la diffusion des idées des Lumières). Décrivez ce que serait peut-être devenue La Révolution Française, en leur absence ou en cas d'intensité différente."

Exercices ou consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "critique" (étape 5).

• Exercice 1 : Améliorer un raisonnement

"Voici un raisonnement sur les causes de la Révolution française. Proposez une ou des améliorations."

Raisonnement initial :

"La Révolution Française a eu lieu à cause de la dette. Le roi a trop dépensé, donc le peuple s'est révolté."

• Exercice 2 : Trouver une faille

"Voici un raisonnement volontairement erroné sur la Révolution française. Où est la faille ?"

Raisonnement erroné :

"La Révolution a été causée uniquement par la famine de 1788-1789. Sans cette famine, il n'y aurait pas eu de Révolution."

• Exercice 3 : Évaluer une conclusion

"Voici un raisonnement et une conclusion. Les éléments donnés sont-ils suffisants pour affirmer cette conclusion ?".

Raisonnement :

"La dette de la France a doublé entre 1770 et 1789. Les impôts étaient très inégaux. Le peuple avait faim. Conclusion : La Révolution était inévitable."

Exercices ou consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "logique" (étape 4).

• Exercice 1 : Si... alors... donc

"Voici 3 phrases. Ordonnez ces phrases selon une chaîne logique cause-conséquence de 3 étapes :

- 1. Le peuple se révolte contre les impôts.
- 2. La dette de l'État atteint un niveau record.
- 3. Le roi augmente les impôts pour renflouer les caisses.

• Exercice 2 : Compléter un raisonnement

"Complétez les étapes manquantes dans ce raisonnement :

- 1. Les idées des Lumières (ex: égalité, liberté) se diffusent en France.
- 2. [Étape manquante]
- 3. Le peuple exige des réformes politiques.

• Exercice 3 : Détecter une implication fausse

"Voici 5 implications sur la Révolution française. Lesquelles sont fausses ? Pourquoi ?"

- 1. Si la dette augmente, alors le roi perd en popularité.
- 2. Si les Lumières n'avaient pas existé, il n'y aurait pas eu de Révolution.
- 3. Si le peuple a faim, alors il se révolte.
- 4. Si la noblesse avait accepté de payer des impôts, la Révolution aurait été évitée.
- 5. Si Louis XVI avait réformé plus tôt, la Révolution n'aurait pas eu lieu."

Exemples d'exercices ou de consignes pour diriger les étudiants vers la pensée "méta-cognitive" (étape 6) :

• Exercice 1 : Choisir le premier geste

Si je vous dis uniquement "quelles sont les causes de la Révolution Française (1789)" , que feriez-vous concrètement pour explorer ce sujet, et pourquoi ?"

• Exercice 2 : Identifier la nature du problème

"Voici 5 questions sur la Révolution Française. Classez-les selon la stratégie qui vous semble la plus adaptée pour y répondre (ex: analyse de texte, recherche de causes, comparaison, etc.) :

- 1. Pourquoi la dette de l'État a-t-elle explosé sous Louis XVI ?
- 2. Quelles sont les différences entre les causes économiques et sociales ?
- 3. Comment les idées des Lumières ont-elles influencé la Révolution ?
- 4. En quoi la Révolution de 1789 est-elle un tournant dans l'Histoire de France ?
- 5. Quels sont les acteurs clés de la Révolution (noblesse, bourgeoisie, peuple) ?"

• Exercice 3 : Comparer deux concepts proches

Imaginez comment on pourrait formuler autrement ces 5 questions afin qu'elles se ressemblent mais qu'elles n'aboutissent pas aux mêmes réponses.

