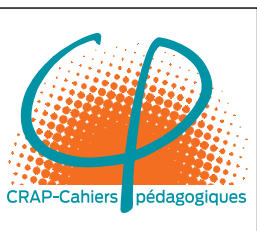
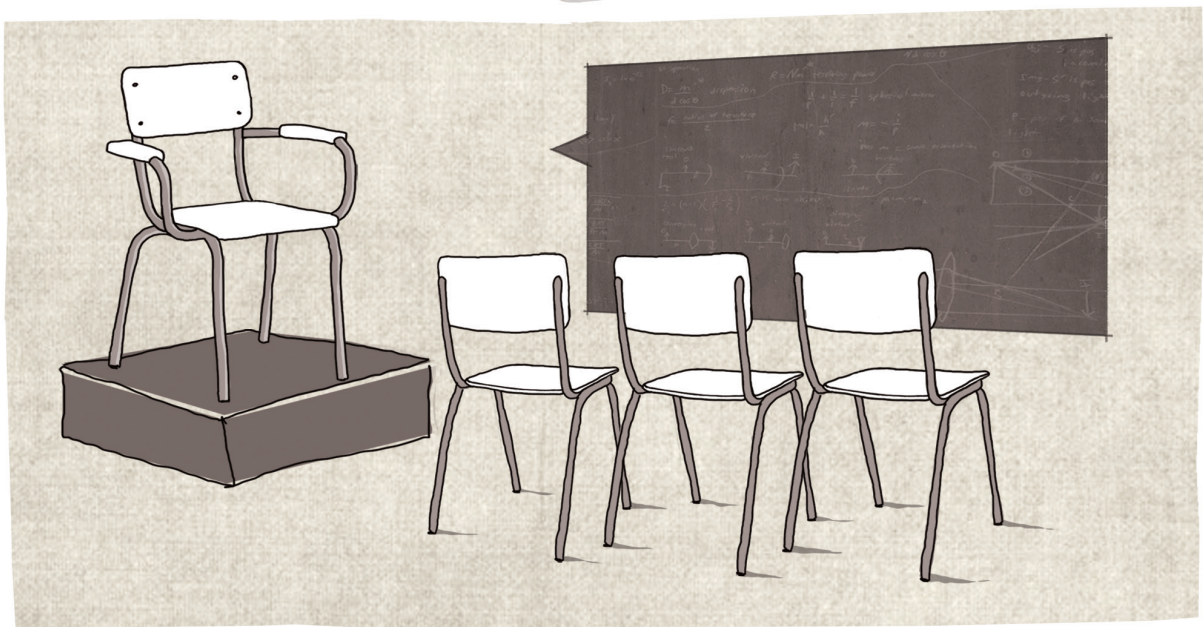


Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

ENTRETIEN : Claude Ponti
RECHERCHE : Recherches et pratiques :
une collaboration à construire
BILLET DU MOIS : Pauvres de nous

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : Germaine Tortel
DEPUIS LE TEMPS... : L'histoire bégaierait-elle ?
LE LIVRE DU MOIS : *Au cœur des malaises
enseignants*

LESOMMAIRE n° 537, mai 2017

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- | | | |
|--|--|-------------------------------|
| 2 « Antidotes » : se prémunir contre les mensonges et idées reçues | 5 « Le passage au CP est mortel pour l'imagination » | 7 L'actualité de la recherche |
| 4 C'est dans la classe qu'il faut chercher les solutions | 6 L'école ailleurs | 8 La chronique de Nipédu |
| | | 9 Billet du mois |

DOSSIER COORDONNÉ PAR FRANÇOISE COLSAËT ET HÉLOÏSE DUFOUR

Classes inversées

Sommaire complet du dossier page 11

- | | |
|---|--|
| 12 Pratiques
Des exemples dans différentes disciplines et différents projets qui donnent un aperçu de la richesse des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes inversées de la maternelle au lycée. | 33 Pour les élèves, c'est mieux ?
Des exemples d'activités dans des contextes particuliers qui montrent le bénéfice que peuvent tirer certains élèves (décrocheurs, en échec, en alternance, etc.) de cette approche pédagogique différente. |
| 22 Réfléchir sur le « concept »
À travers la variété des pratiques et des activités, le concept, la définition et les origines de la classe inversée sont interrogés. | 45 Bousculer les enseignants
Qu'implique pour les enseignants de s'engager dans une pédagogie de classe inversée ? Quelles questions sont posées par l'inversion en termes de professionnalité, de formation, de travail en équipe... |

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Une pause philo à l'école ? C'est possible !
- 58 Maths et magie
- 59 Pourquoi lire ?
- 59 Autonomie ?
- 60 Grandir avec l'ULIS (2) : se démêler du handicap
- 61 La stratégie du joker

■ Nos publications

- 62 *Cheminement d'élève et parcours avenir*
- **Faits et idées**
Germaine Tortel : une pédagogie de l'émerveillement
- 64 Médiations artistiques à l'école maternelle : des émotions à la pensée
- 67 Germaine Tortel, toujours actuelle

■ Depuis le temps...

- 68 L'histoire bégaierait-elle ?

■ Le livre du mois

- 70 *Au cœur des malaises enseignants* (Anne Barrère)

NOS PROCHAINS DOSSIERS

La parole des élèves

n° 538, juin 2017



Un dossier sur la parole de l'élève à l'école : pour se construire une identité personnelle et collective ; pour penser, argumenter, apprendre, dans les disciplines, la vie de classe et d'établissement ; et pour l'intervention dans l'espace public et la représentation démocratique (délégués, conseil d'élèves, coopératif, CVC, CVL).

Autonomie et pouvoir d'agir n° 539, septembre 2017



Prendre des initiatives, engager un processus de décision, animer une équipe, mettre en place une innovation, etc. Est-ce le domaine réservé du directeur d'école, de l'IEN, du chef d'établissement ? Au bout du compte, l'augmentation du pouvoir dans un établissement autonome, c'est celle du chef ou celle des personnels ?

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE

Ressources pour débiter

N° 47, octobre 2017



Un dossier de ressources qui s'adressera aux débutants du premier comme du second cycle, de l'enseignement général comme de l'enseignement technique et professionnel. Autour de trois thèmes : les premières fois ; faire sa place dans le collectif ; et comment se construire en tant qu'enseignant et en tant qu'éducateur au sein de l'institution ?



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



Rencontres 2017

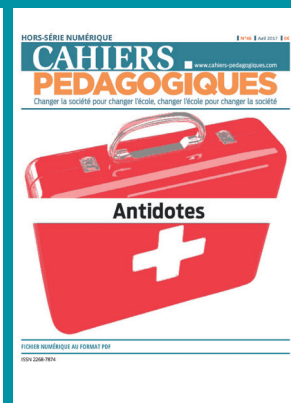
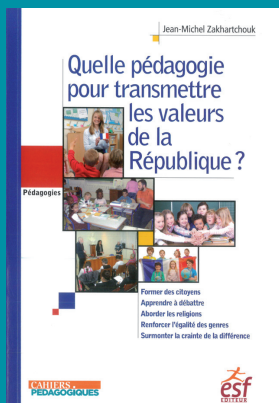
Des pratiques pour former des élèves autonomes et solidaires

Du 17 au 23 août 2017

Au centre du Brudou (Hautes-Alpes)

Renseignements et inscriptions :

www.cahiers-pedagogiques.com



LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2 « Antidotes » : se prémunir contre les mensonges et idées reçues**
CÉCILE BLANCHARD
ET JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 4 C'est dans la classe qu'il faut chercher les solutions** FLORENCE CASTINCAUD
- 5 Le passage au CP est mortel pour l'imagination** ENTRETIEN CLAUDE PONTI
L'école ailleurs
- 6 Tunisie : quelle réforme pour une école démocratique ? (2)**
LEYLA BEN TEMESSEK BENAMOR
L'actualité de la recherche
- 7 Recherches et pratiques : une collaboration à construire** CLAIRE JOUBAIRE
La chronique de Nipédu
- 8 Prendre le virage numérique : une bonne idée ?**
Billet du mois
- 9 Pauvres de nous** JEAN-CHARLES LÉON

DOSSIER

Classes inversées

Françoise Colsaët et Héloïse Dufour

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

- **Et chez toi, ça va ?**
- 58 Une pause philo à l'école ? C'est possible !**
PIERRE WUYTACK
- 58 Maths et magie** ODÉLIA EDERHY
- 59 Pourquoi lire ?** GABRIEL FRAME
- 59 Autonomie ?** RACHEL HARENT
- 60 Grandir avec l'ULIS (2) : se démêler du handicap** ÉVELYNE CLAVIER
- 61 La stratégie du joker** PATRICIA GÉROT
■ **Nos publications**
- 62 Cheminement d'élève et parcours avenir**
■ **Faits et idées**
Germaine Tortel : une pédagogie de l'émerveillement
- 64 Médiations artistiques à l'école maternelle : des émotions à la pensée**
BRIGITTE CHARRIER, CAROLINE LE ROY
- 67 Germaine Tortel, toujours actuelle**
MAËLISS ROUSSEAU
■ **Depuis le temps...**
- 68 L'Histoire bégaierait-elle ?** YANNICK MÉVEL
■ **Le livre du mois**
- 70 Au cœur des malaises enseignants**
ANNE BARRÈRE

Enseigner à vivre

À l'aube de changements politiques importants qui assurément pèseront sur le devenir de l'école, et bien que la nécessaire transformation de celle-ci ne constitue pas le cœur des débats, c'est une gageüre que de vouloir embrasser en quelques mots l'ensemble des enjeux qu'elle soulève. Limitons-nous ici à deux idées ou leitmotivs peu ou pas abordés lors des interventions des candidats.

La première, chère aux équipes pédagogiques engagées dans la lutte contre le décrochage, c'est qu'une école qui promet par exemple la coopération ou le tutorat doit être son propre recours en ne se satisfaisant pas de l'externalisation du soutien, mais en œuvrant en son sein pour les élèves en difficulté. Partant, c'est un système éducatif qui donne aux enseignants les moyens (formation, temps de concertation en équipe, etc.) de ne pas se reposer uniquement sur les dispositifs de remédiation, mais encourage dans les classes des pratiques pédagogiques innovantes aptes à assurer la réussite de tous.



« **Penser la classe comme son propre recours.** »

La deuxième, développée dans un film qui va sortir, *Enseignez à vivre !*, inspiré par Edgar Morin et réalisé par son complice Abraham Ségal, est celle de l'encouragement du désir d'apprendre et du désir d'enseigner. Revenant à l'Éros de Platon, elle engage à une pédagogie qui s'accorde avec le plaisir de transmettre, de partager, pour permettre à tous de devenir des êtres créatifs et désireux d'apprendre. Elle invite à s'interroger, comme le dit Ségal, sur « *comment la structure scolaire peut constituer un lieu où liberté se conjugue avec responsabilité, où l'acquisition de savoirs va de pair avec l'apprentissage de la vie en société* ». Promouvoir cette idée, c'est aussi affirmer que l'école n'est pas seulement un lieu de préparation à la vie ; c'est, ici et maintenant, un lieu de vie.

Faisant écho à ces deux idées, les pratiques pédagogiques qu'induisent les classes inversées, dont on peut voir dans ce dossier qu'on ne peut les réduire en une séparation des espaces et des temps d'apprentissage, peuvent constituer une chance supplémentaire de penser la classe comme son propre recours, d'enseigner autrement en y prenant plaisir tout en générant du désir d'apprendre. ■

LE BLOG DUMOIS

TRIS

Les *fab labs* (ou *labs*) pédagogiques (laboratoire de fabrication) ont commencé à se développer dans le supérieur il y a quelques années, ils arrivent dans l'enseignement primaire et secondaire, d'ailleurs leur développement est une des préconisations du rapport du Cnire 2017 (Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative). Le projet Tris, développé dans un lycée des métiers des technologies numériques à Angers, se base sur une démarche collaborative de résolution de problème par des stratégies pédagogiques.

<https://miniurl.be/r-ldnb>

LE CHIFFRE

62

C'est le pourcentage du nombre de décrocheurs accueillis dans les écoles de la deuxième chance en 2016 et qui ont trouvé un emploi ou une formation, soit 8 890 (sur 14 338). À l'issue de leur parcours à l'école de la deuxième chance, 55 % des stagiaires trouvent une situation d'emploi ou de formation. C'est l'accompagnement post-formation qui fait monter ce taux à 62 %.

<http://www.reseau-e2c.fr/>

LA CITATION

« La différenciation structurelle (le redoublement et les filières, ainsi que la ségrégation sociospatiale) n'est pas efficace par sa rigidité. C'est une réponse qui intervient trop tard, sur la base de constats qui ne ciblent pas les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves. »

Recommandations du jury de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique.

<https://miniurl.be/r-ldna>

« Antidotes » : se prémunir contre les mensonges et idées reçues



À l'été 2016, on pouvait s'attendre à ce que l'année électorale à venir soit chargée en caricatures, fausses bonnes idées et poncifs rétrogrades sur l'école, son fonctionnement, les méthodes pédagogiques, etc. Nous avons alors souhaité, au CRAP-Cahiers pédagogiques, déconstruire ces caricatures et ces promesses hasardeuses. La rubrique « Antidotes » a été conçue pour notre site, comme un remède aux simplismes rances et aux mythes miteux. Nous avons volontairement écarté les questions de suppressions de postes dans l'Éducation nationale ou de service des enseignants, ainsi que les attaques contre les différents métiers de l'éducation, quoi que nous en pensions par ailleurs.

Enfin, c'est peu dire que la période préélectorale de l'année 2016-2017 aura surpris. Potentielle abstention record pour une élection présidentielle, incision très importante des électeurs quelques jours encore avant le premier tour, vote utile et stratégies, recours à des hologrammes et vidéos virales, rebondissements et feuillets affairistes ou à propos d'unions improbables entre candidats ou de soutiens inattendus pour d'autres, absence totale dans le débat des enjeux des législatives, etc. Une campagne hors norme, imprévisible, où le débat d'idées n'aura guère eu de place, jusque dans les débats télévisés, plutôt vite faits mal faits, surtout quand, par extraordinaire, les questions éducatives étaient abordées.

DES PONCIFS

D'éducation il ne fut de fait guère question, pour un sujet pourtant censé passionner 67 millions de spécialistes. On a quand même eu droit à quelques beaux morceaux de poncifs : retour de l'uniforme, histoire nationale réduite à de grands hommes et grandes dates, autorité sacrée du maître, diatribes contre le service public de l'éducation sclérosé, incapable de se réformer, comparé aux établissements privés hors contrat, parés de toutes les vertus et objets de toutes les promesses, anathèmes contre les « pédagogistes arro-

gants » à qui reviendrait la responsabilité exclusive de tous les maux de l'école.

Nous avons tout de même l'impression tenace que nos antidotes, qui ont à eux tous accueilli près de 75 000 visiteurs, ne sont pas tombés dans l'oreille

Retour de l'uniforme, histoire nationale réduite à de grands hommes et grandes dates, autorité sacrée du maître, diatribes contre le service public de l'éducation sclérosé, incapable de se réformer, comparé aux établissements privés hors contrat, parés de toutes les vertus et objets de toutes les promesses, anathèmes contre les « pédagogistes arrogants »...

de sourds et ont été utiles à ceux qui les ont lus. Diversement, bien sûr, mais sûrement. Le nombre des visites pour certains articles et les commentaires sur les réseaux sociaux nous ont parfois surpris, signe, bien souvent, que cer-

Numéro hors-série au format PDF, en téléchargement gratuit sur notre site www.cahiers-pedagogiques.com

À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

■ ÉMI

C'est sans doute un poncif de dire qu'il est devenu indispensable, dans une société ultramédiatisée, de préparer les enfants à analyser, décrypter, hiérarchiser l'information. La rapidité et la diversité des canaux par lesquels nous parvient l'actualité renforcent cette urgence. Reste à armer les éducateurs pour cela. Entretien avec Émilie Kochert, coordinatrice du dossier sur l'éducation aux médias et à l'information.
<https://miniurl.be/r-ldnd>

■ Éducabilité

Le dernier « Antidotes » de la série est paru : mettre l'élève au centre du système n'a rien à voir avec la consécration de l'enfant roi et postuler l'éducabilité de chaque enfant élève, ce n'est pas renoncer à la transmission de savoirs. Démonstration par Philippe Meirieu.
<https://miniurl.be/r-ldne>
Et aussi, « Suffit-il de savoir pour savoir enseigner ? », par Philippe Watrelot,
<https://miniurl.be/r-ldnf>

■ Enseignement agricole

Le rôle du professeur documentaliste a été tôt reconnu dans l'enseignement agricole. Il se déploie aujourd'hui en réseau dans des mutualisations de projets, des échanges de pratiques. Monique Royer fait le portrait de Natacha Robert, professeure documentaliste au lycée agricole d'Auch et animatrice du réseau des documentalistes de l'enseignement agricole en Occitanie.
<https://miniurl.be/r-ldp5>

■ Différenciation

Anne-Sophie Martinez, enseignante de collège et adhérente du CRAP, représentait les *Cahiers pédagogiques* à la conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'IFÉ les 7 et 8 mars derniers, au lycée Diderot, à Paris, sur la différenciation pédagogique. Un sujet cher à notre revue qui publiait, voici trente ans, un épais hors-série, « Différencier la pédagogie ».
<https://miniurl.be/r-ldng>

taines polémiques récentes qui ont fort occupé les politiques n'ont en fait aujourd'hui plus véritablement d'écho. À l'inverse, des questions se détachent incontestablement, comme l'évaluation et les notes, la place des parents d'élèves ou la bienveillance et l'exigence.

On trouvera rassemblés dans ce hors-série les vingt-cinq textes déjà publiés sur notre site dans la rubrique dédiée, sur des sujets comme le déclin de l'orthographe et les méthodes de lecture, le roman national qui devrait tenir lieu de programme d'histoire, l'enseignement de l'arabe, le mérite ou l'élitisme.

DES RÉPONSES ÉTAYÉES

La plupart de ces réponses aux mensonges et idées reçues ont été confiées à des experts de la question. Chercheurs, didacticiens, personnalités engagées, tous ont répondu souvent avec enthousiasme à notre proposition. Leurs réponses sont étayées, argumentées et ne versent jamais dans la pure polémique et encore moins dans les invectives. Même si la réaction ne peut être la même selon qu'elle concerne : des opinions hâtives, qui peuvent contenir des éléments de vérité, mais restent simplistes ; des représentations parfois largement partagées dans l'opinion, mais qui ne reposent sur rien de solide (croyance dans les vertus du redoublement ou des classes de niveau) ; des mensonges purs et simples qui participent de la désinformation et des faits alternatifs (sur l'enseignement de l'arabe ou sur l'abandon de l'étude de grandes œuvres).

Pourquoi, nous demanderez-vous, publier dans un hors-série des articles aisément accessibles sur notre site internet ? D'une part, pour leur donner une autre vie, parallèle en quelque sorte à celle du site. D'autre part, nous avons

la certitude que ces articles sont des articles de garde, car nous savons bien, aux *Cahiers pédagogiques*, que les politiques passent au ministère de l'Éducation nationale, mais que les fonctionnements installés dans le système éducatif et les mythes et les idées reçues ont la peau dure. La rubrique « Depuis le temps » de notre revue l'atteste : il peut parfois se passer trente ans sans qu'un débat soit tranché ou abandonné, sans que le constat d'un fonctionnement problématique ne trouve sa solution. Il n'y a qu'à voir la querelle sur les méthodes d'apprentissage de la

lecture et l'éternelle condamnation de la méthode globale, qui n'est plus employée dans les classes depuis belle lurette !

La rubrique « Antidotes » ne sera pas maintenue au-delà de l'élection présidentielle de 2017, mais le travail de désintox se poursuivra sur notre site, sous d'autres formes. ■

CÉCILE BLANCHARD

Rédactrice en chef des *Cahiers pédagogiques*

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Enseignant honoraire

L'ÉCOLE DE VIDBERG



MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

■ Troisième type

Sortie du DVD *Une journée dans la classe de Sophie*, distribué par les Ceméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et soutenu par le Crepsc (Centre de recherche des petites structures et de la communication) et l'association Air de jeu. Comme le précise Bernard Collot, « ce film est la description minutieuse de la vie d'une classe et de son enseignante, Sophie Billard ». Il montre le fonctionnement d'une école du troisième type inspirée par Freinet.

■ Freinet toujours

La section française de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (Afirse), l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) et la Fédération des mouvements de l'école moderne (Finem), l'ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) d'Aquitaine et le Laboratoire cultures éducation sociétés (Laces) de l'université de Bordeaux organisent un colloque international intitulé « Recherche éducation formation, la pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle » à Bordeaux, les 10, 11, 12 juillet 2017.

Renseignements sur

<https://miniurl.be/r-ldnk>

■ Numéro zéro

Parution d'une nouvelle revue éditée par la plateforme Techedulab de l'université de Cergy-Pontoise intitulée sobrement *Le magazine de l'éducation*. L'enjeu affiché est « d'étudier et de permettre de comprendre ce que sont les phénomènes éducatifs en mutation, de les faire comprendre, afin de construire des conditions d'évolution ». Présentation en ligne et téléchargement en PDF : <https://miniurl.be/r-ldnl>

■ Cniré

Le troisième rapport du Conseil national pour la réussite éducative (Cnire), présidé par Philippe Watrelot, a été présenté le 29 mars 2017 lors de la Journée de l'innovation. Il offre dix propositions pour une « école plus juste et plus efficace ». Parmi celles-ci : rapprocher tous les acteurs de l'éducation, mutualiser les ressources et les expériences, coopérer autrement pour tous réussir, créer des *fab labs* pédagogiques dans les établissements, etc. :

<https://miniurl.be/r-192h>

■ Journée de l'innovation.

Les huit prix de l'innovation qui récompensent des actions menées sur tout le territoire, dans les écoles maternelles, les écoles primaires ou les établissements du second degré ont été remis par la ministre Najat Vallaud-Belkacem, le 29 mars, lors de la Journée de l'innovation. Le palmarès est disponible ici :

<https://miniurl.be/r-ldnn>

C'est dans la classe qu'il faut chercher les solutions

COLLOQUE COMMUN. Éducation & Devenir, la Fespi (Fédération des établissements scolaires publics innovants) et le Crap-Cahiers pédagogiques organisaient, du 10 au 12 mars 2017, un colloque national commun sur le thème : « Ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui ». Nous vous proposons ici quelques échos d'une après-midi de ce colloque, qui nous a invités à nous engager avec lucidité dans des territoires d'utopie.

L'après-midi du vendredi 10 mars avait pour intitulé « le défi des apprentissages ». Avouons-le, le mot « défi » est à la mode, avec son petit air crâne et le panache qu'il donne à ceux qui le relèvent. Chacun selon leur angle d'attaque, Dominique Bucheton, Marie-Christine Toczek-Capelle et Jean-Michel Zakhartchouk ont interrogé les gestes professionnels des enseignants et les formations qu'ils reçoivent à ce sujet, en essayant de proposer des leviers pour s'attaquer à la lancinante question des inégalités et de leur reproduction par les modes de faire de l'école. Car si l'éducation nouvelle a un devoir, c'est bien celui de pointer encore et toujours des questions à travailler dans le métier des enseignants si l'on veut que l'école (et donc, en partie, la société) progresse.

Dominique Bucheton, dont il faut lire ou relire, entre autres, les travaux sur les postures des enseignants^[1] a redit avec beaucoup de fermeté la nécessité d'interroger des questions trop peu (voire pas du tout) prises en compte par la formation initiale ou continue : la course au temps et aux programmes, l'idée qu'il y a des élèves qui ne peuvent pas apprendre, la confusion entre l'élève actif et l'élève qui pense, la représentation de manques qu'il faudrait combler chez nos élèves, etc. Salulaire dépoussiérage de nos idées reçues, celles qui suintent de partout dans notre école et corrodent les actes éducatifs. C'est donc, dit Dominique Bucheton, dans la classe que vont se jouer les réussites et ratés d'apprentissages, et non dans les formes de soutien que l'on multiplie parfois comme autant de médicaments illusoire.

Marie-Christine Toczek-Capelle a ensuite apporté des éclairages sur les mécanismes psychosociaux qui, si on y regarde de près, sont responsables d'une part importante des écarts de résultats

aux évaluations (entre filles et garçons, entre catégories sociales stigmatisées et d'autres non, etc.). On a envie de dire : « Affichez-le en gros dans toutes les salles de professeurs ! Rappelez sans cesse que bien des choses changent selon que les élèves se savent placés dans une situation d'évaluation orientée vers la performance ou vers les progrès en maîtrise du savoir ! »

Pour clore cette partie, Jean-Michel Zakhartchouk a fait des propositions pour des formations d'enseignants destinées à leur donner envie de se former encore davantage, car cette dimension de réflexivité devrait être présente à toutes les étapes de la carrière, ce qui est loin d'être le cas actuellement. Sans doute faut-il pour cela accentuer et diversifier beaucoup les modalités de formation, et axer celles-ci non seulement sur des contenus de savoirs, mais aussi sur des stratégies, comme pour les élèves, finalement !

Dans les ateliers qui suivirent de riches compléments ont été apportés, par les participants : beaucoup enseignent dans des structures alternatives ou mènent des innovations riches et fécondes. Ce bref échange (moins d'une heure) a néanmoins permis de déplorer en chœur les rigidités du système français et de certains de ses acteurs. Il ne reste donc plus qu'à quitter le navire et émigrer massivement au Québec ou en Finlande ? Ou alors continuer à transmettre l'esprit et les pratiques renouvelées de l'éducation nouvelle, obstinément. ■

FLORENCE CASTINCAUD

Professeure de lettres en collège

POUR EN SAVOIR PLUS

Bref retour en images sur le colloque en attendant la version longue :

<https://www.youtube.com/watch?v=oh2QDJVQZ4Q&feature=youtu.be>

Dans Toutéduc, une interview à trois voix des organisateurs :

<https://miniurl.be/r-1dpb>

¹ Voir sa présentation sur le site de l'IFÉ, Néopass action, <https://miniurl.be/r-ldpa>.

Le passage au CP est mortel pour l'imagination

LIVRES. Claude Ponti est auteur et illustrateur de livres pour enfants. Il préfère cela à la « littérature jeunesse », parce que « sinon, cela veut dire qu'il y aurait une littérature vieillesse ». Parler avec lui, c'est discuter avec un défenseur passionné des intérêts des enfants.

Il n'est pas souvent question d'école dans vos livres. Pourquoi ?

Je m'intéresse beaucoup à l'école. Je faisais beaucoup de choses avec les enfants dans les écoles près de chez moi. Il n'y a rien de plus important dans une société que l'éducation en général et l'école en particulier, mais c'est très difficile de donner un avis sur un métier complexe, je ne m'immisce pas dedans. C'est un peu comme la séparation de l'Église et de l'État. J'ai eu une mère instit' assez redoutable, j'ai appris à lire dans sa classe, ça a été catastrophique ! Elle racontait à l'école ce qu'on avait fait à la maison et se servait à la maison de ce qui se passait à l'école, même quand je n'étais plus dans sa classe.

Je ne fais pas des livres pédagogiques. Rien ne peut empêcher un enseignant de transformer n'importe quoi en matériel pédagogique, et ce n'est pas du tout péjoratif, mais je ne recherche pas ça.

D'où vous vient cet imaginaire incroyable ? On a l'impression parfois que vous avez accès à des mondes parallèles.

Dans la mesure où je peux m'installer quelque part et penser à plein de trucs, on peut considérer que je visite des mondes parallèles, oui. J'ai mis longtemps à accepter l'idée que tout le monde n'est pas comme moi, alors que ça me paraît tout à fait naturel. Mais je me rends bien compte que c'est intéressant de le faire.

Quand j'allais rencontrer des enfants de CP ou CE1, ils me posaient souvent cette question de l'imagination. Je leur répondais : « Imagine que tu sors de chez toi pour aller à l'école. Il fait beau ou pas beau. Imagine pourquoi c'est ainsi : parce qu'il y a du soleil ou des nuages, pourquoi ils sont là. Puis imagine que tu croises une dame sur ton chemin, qui promène son chien, tu te poses des questions sur elle, le chien, ce qu'il a mangé. » C'est juste ça, l'imagination, du bricolage.

Vous pensez que l'école ne laisse pas suffisamment de place à l'imaginaire ?

Je trouve qu'il y a une très forte rup-



©A.P.

ture entre écoles maternelle et élémentaire. Le passage au CP est extrêmement difficile pour les enfants et mortel pour l'imagination. À l'école élémentaire, ils sont enfermés dans l'apprentissage du « lire, écrire, compter », qui sont des systèmes clos qui leur interdisent l'imagination, alors que sans elle, je ne pense pas qu'on puisse lire, écrire, compter.

J'ai mis longtemps à accepter l'idée que tout le monde n'est pas comme moi.

Quand on lit des choses sur les grands chercheurs, les grands mathématiciens, à chaque fois on nous dit que ce sont des rêveurs, des poètes. Pour avancer en maths, il faut imaginer des choses différentes. Le jour où quelqu'un est sorti de la géométrie euclidienne, il s'est imaginé autre chose, un triangle posé sur une sphère, des droites parallèles qui se coupaient, etc. Moi, le jour où on m'a parlé de géométrie non euclidienne en cours, tout à coup, j'ai eu le sentiment de respirer !

Quand vous alliez dans des classes dialoguer avec les enfants, qu'est-ce qu'ils vous disaient ?

Ça dépend beaucoup de l'âge. Les enfants petits sont très émouvants, fascinants, extraordinaires. Ils viennent vous parler et quand ils disent « le poussin, quand il fait ça... », c'est avec une telle intensité qu'on a l'impression qu'il

est vraiment là, le poussin. Ils sont puissamment dans ce qu'ils font et racontent, il se passe quelque chose d'extrêmement profond pour eux, ils entrent vraiment en littérature avec les livres.

Ils font très très bien la différence entre ce qu'il y a dans le jeu, dans les livres, et la réalité, mais ils ne savent pas le dire comme ça. À la rigueur, ils demandent « est-ce que c'est vrai ? », et je réponds « c'est vrai dans le livre » et ils comprennent tout de suite. Un enfant ne se dit pas en jouant « je suis sur une chaise et j'imagine que c'est une voiture ». Il est dans une voiture, mais il sait très bien aussi que c'est une chaise.

Vous êtes très présent sur les réseaux sociaux et vous vous engagez clairement dans vos messages. Pensez-vous faire passer des messages aux enfants dans vos livres ?

On est en période électorale, je me calmerai après. Ce qui est important, vis-à-vis des enfants, c'est l'exemplarité. Je réagis contre ce qui est un mauvais exemple pour les enfants. Trop de gens finissent pas s'habituer et trouvent normal que ça se passe mal. Entendre un syndicaliste flic affirmer que dire « bamboula », c'est pas grave, c'est insupportable. Moi, à 15 ans, je savais déjà qu'appeler un Noir « Blanche-Neige », c'était inacceptable.

Mais dans mes livres, je reste très en retrait. Il se trouve que ma mère essayait d'avoir trop d'influence sur nous. Il faut qu'ils soient eux-mêmes, pas des clones de moi. La chose que j'ai tout le temps en tête quand je fais des livres, c'est que les enfants sont en train de se construire. Ils ne se construisent pas tout seuls, ils se construisent dans leur rapport au monde, à l'avenir, aux autres.

Ce que je veux leur dire, c'est que ça dépend d'eux, que le ressort est en eux. On peut aider un enfant à avoir confiance en lui sans passer trop de messages explicites. Mais je sais aussi que si je représente une famille, je prends déjà une option. Tout le monde n'a pas la même famille. Si je mets une femme ou un homme seul, ou des couples de femmes ou d'hommes, c'est déjà un message. ■

Propos recueillis par Cécile Blanchard

EN BREF

Unesco

SUPÉRIEUR. Un document de l'Unesco, rendu public le 20 avril, montre qu'entre 2000 et 2014, le nombre d'étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur a plus que doublé, passant de 100 à 207 millions. Selon l'Unesco, « les gouvernements ne parviennent pas à répondre à une demande croissante et à faire face aux disparités dans l'accès à l'éducation, laissant les familles payer une partie du coût élevé de l'enseignement supérieur, alors qu'elles ne disposent pas toujours des ressources financières nécessaires ».

<https://miniurl.be/r-ldpr> (en anglais)

Arlésienne

CIRCULAIRE. Cette nouvelle circulaire de mission des professeurs documentalistes était attendue depuis longtemps, la dernière étant parue il y a trente ans, soit cinq années avant la création du Capes de documentation. Une note le précise : « Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des personnels exerçant dans les CDI, B. O. n° 12 du 27 mars 1986. »

<https://miniurl.be/r-ldno>

Des outils pour mieux accueillir les élèves

MALLETTES. Virginie Ventana coordonne le travail d'une équipe d'enseignants qui a pour vocation de produire des mallettes pédagogiques numériques et gratuites. Leur objectif est d'aider les enseignants à accueillir les élèves à besoin éducatif particulier. Validées par des experts tel Bruno Egron, on les trouve sur la Wikiversité :

<https://miniurl.be/r-ldnq>

Le Petit Prince et son parc

AVENTURES. À l'heure où la si célèbre œuvre de Saint-Exupéry vient d'être traduite dans une 300^e langue, le hassanya sud-marocain (tout un symbole!), signalons les attractions du parc de Ungersheim, près de Mulhouse, basées sur le récit du *Petit Prince*. Pour Jeanne-Claude Mori qui l'a visité pour les *Cahiers* et comme professeure des écoles, c'est une opportunité pour « y vivre des aventures pédagogiques et développer son imagination » :

<https://miniurl.be/r-ldnp>

L'école ailleurs

Tunisie : quelle réforme pour une école démocratique ? (2)

HISTORIQUE. Voici notre deuxième volet sur la réforme de l'école tunisienne, traitant de la période contemporaine depuis le soulèvement de 2011.

Après des décennies de dictature, un vent de liberté a soufflé sur le pays. Au sein des établissements, la contestation s'est exprimée maladroitement; faute de cadre syndical représentant les élèves, les programmes furent maintenus tels quels. La violence verbale et physique à l'encontre de quelques enseignants jugés abusifs ou incompetents prit des proportions alarmantes parfois. La discipline est ainsi devenue un véritable casse-tête, les jeunes n'avaient cure de se fixer des limites: ils remettaient tout en cause et voulaient tout et tout de suite. L'absentéisme a atteint des chiffres records, surtout dans certains collèges. Les filles voilées se firent plus nombreuses et les islamistes marquèrent leur territoire par rapport aux démocrates avec plus de pugnacité et d'assurance. Pour sa part, le syndicat de l'enseignement s'est montré plus vindicatif que conciliant, en réussissant par exemple à obtenir des augmentations substantielles et à intégrer nombre de contractuels vivant dans la précarité.

CE QU'IL FAUDRAIT FAIRE

La tâche semble énorme pour définir une politique éducative efficace. Les ministres qui se sont succédé depuis 2011 ont fait face aux grèves, aux sit-in, et se sont contentés de réformettes: réduction de la bonification de la moyenne générale du bac ramenée à 15 %; suppression du concours national du Capes (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) dont l'inefficacité était avérée à cause du taux de réussite très bas des candidats, mais aussi en raison de la corruption attestée qui l'affectait; réajustement du calendrier des devoirs et des vacances; mais, en réalité, on aurait besoin de bien plus. En premier lieu, il faudrait repenser la formation des formateurs. Leur recrutement se faisait et se fait encore au niveau de la maîtrise, par l'administration du ministère de l'Éducation et en fonction des postes à

pourvoir (mais aussi des passe-droits), exception faite d'une minorité de normaux issus de l'École normale supérieure, les seuls à bénéficier d'une formation pédagogique. Il faudrait également veiller à fixer les finalités et les objectifs d'un enseignement public au regard de l'orientation démocratique du pays. Parmi les autres questions fondamentales à traiter: l'usage des nouvelles technologies, le rééquilibrage des coefficients des différentes matières, surtout au niveau du bac, au lieu de privilégier les maths, la physique et la philosophie (l'écart étant de un à quatre) et la révision du système d'orientation universitaire en tenant compte du choix des candidats; la réhabilitation des sections professionnelles; enfin, l'adéquation entre l'université et le monde professionnel. Il faudrait surtout pouvoir jongler entre deux projets de société opposés susceptibles de déboucher sur deux modèles d'école distincts; savoir faire l'équilibre entre un pôle moderniste et progressiste et un second islamiste-conservateur qui se mesurent dans une confrontation inégale, car la société tunisienne est profondément imprégnée de valeurs conservatrices¹ et surtout en raison de la dispersion du camp progressiste. De surcroît, il plane sur l'avenir de l'école maintes dérives, tant la conciliation paraît difficile entre les deux.

L'avenir de la nouvelle Tunisie, dont l'expérience est unique, n'est pas encore clair, mais il est certain que la formation de la jeunesse est la pierre angulaire qui assurera le développement du pays. ■

LEYLA BEN TEMESSEK BENAMOR

Retraîtée de l'enseignement

¹ Selon le quotidien tunisien *Le Maghreb* du 11 mai 2016, citant les résultats d'un sondage du 10 mai 2016, effectué par Sigma Conseil et la Fondation Konrad Adenauer, 74,4 % des Tunisiens accordent une importance primordiale à la religion. Mais la proportion des pratiquants parmi eux est de 54,4 %.

Recherches et pratiques : une collaboration à construire



CLAIRE JOUBAIRE

Chargée d'études et de recherche, service Veille et analyse de l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon)

Davantage appuyer les pratiques de classe sur les avancées de la recherche est un thème récurrent dans les débats sur l'éducation. Mais, en France comme ailleurs, le passage des recherches aux pratiques dans les classes est loin d'aller de soi. Comment la recherche se déplace-t-elle dans la pratique éducative? Comment expliquer que les enseignants et les enseignantes intègrent (ou pas) les données de la recherche dans leurs réflexions et dans leurs pratiques? Un séminaire international organisé en mars dernier par l'IFÉ (Institut français de l'éducation) a été l'occasion de collecter les données de différentes études menées sur ce sujet en Europe.

DES CHERCHEURS PARTENAIRES

Plusieurs travaux menés au Royaume-Uni, dont ceux de Chris Brown, nous indiquent que le partenariat constitue la clé de voute qui permet aux enseignants de maîtriser les données scientifiques et de les mettre en œuvre: selon le chercheur britannique, il est nécessaire que chercheurs et praticiens se réunissent autour d'une même table de travail, afin de combiner les informations apportées par les chercheurs aux connaissances des praticiens, pour produire ensemble des solutions adaptées au contexte propre à chaque classe. D'autre part, les facteurs relationnels jouent un rôle important: chez les enseignants de plusieurs dizaines d'écoles primaires dans lesquelles il a enquêté, un climat perçu comme favorable aux apprentissages, aux innovations et à l'accueil d'idées nouvelles, et une confiance globale accordée à son établissement d'exercice vont de pair avec le sentiment que les données de la recherche

et praticiens qui, pour être profitable, doit engager une collaboration perçue par chacune des deux parties comme pertinente et utile. Or, la façon dont la collaboration est construite est primordiale: des projets concrets et collaboratifs renforcent les partenariats, à condition que les deux parties prenantes de la recherche comprennent parfaitement ce qu'on attend d'elles lors du partenariat mis en œuvre, et comment elles peuvent y contribuer. La chercheuse a en effet détecté un obstacle important à la réussite de ces projets collaboratifs: les tensions potentielles entre des partenaires travaillant au sein d'institutions marquées par des histoires et des habitudes de travail fort différentes. Du fait de la position historiquement dominante des instituts de recherche par rapport aux établissements scolaires, ceux-ci ne se sentent pas toujours traités sur un pied d'égalité, même lorsqu'ils contribuent à la recherche.

Produire ensemble des solutions adaptées au contexte propre à chaque classe.

chaque praticien et l'ensemble de ses collègues. Dans ces conditions, on observe que les enseignants réussissent à modifier leurs sujets de réflexions et leur manières d'y réfléchir, tout comme leurs pratiques effectives.

Chercheuse à l'université autonome de Barcelone, Georgeta Ion a elle aussi tenté d'identifier les facteurs favorisant l'utilisation des conclusions de la recherche, notamment en menant en Roumanie une vaste enquête auprès de praticiens engagés dans des travaux universitaires (au niveau du master ou du doctorat). Trois processus sont à leurs yeux particulièrement efficaces: la lecture d'ouvrages scientifiques, l'amélioration de la communication entre chercheurs et praticiens, et, là encore, le développement des projets de recherche collaboratifs.

COMMENT COLLABORER? UN POINT DE VUE NORVÉGIEN

Toutefois, il ne suffit pas de décider de collaborer pour que le travail commun s'avère fructueux. En Norvège, les travaux de Sølvi Lillejord soulignent la nécessité de repenser le modèle de partenariat entre organismes de recherche

et praticiens qui, pour être profitable, doit engager une collaboration perçue par chacune des deux parties comme pertinente et utile. Or, la façon dont la collaboration est construite est primordiale: des projets concrets et collaboratifs renforcent les partenariats, à condition que les deux parties prenantes de la recherche comprennent parfaitement ce qu'on attend d'elles lors du partenariat mis en œuvre, et comment elles peuvent y contribuer. La chercheuse a en effet détecté un obstacle important à la réussite de ces projets collaboratifs: les tensions potentielles entre des partenaires travaillant au sein d'institutions marquées par des histoires et des habitudes de travail fort différentes. Du fait de la position historiquement dominante des instituts de recherche par rapport aux établissements scolaires, ceux-ci ne se sentent pas toujours traités sur un pied d'égalité, même lorsqu'ils contribuent à la recherche.

Pour avoir été menées à l'étranger, ces études n'en sont pas moins pertinentes pour réfléchir à la situation que nous connaissons en France, où des initiatives existent déjà pour impulser une dynamique de collaboration entre recherche et terrain, qui rencontrent elles aussi parfois certaines difficultés^[1]. Ces regards extérieurs peuvent nous donner des pistes pour améliorer ce qui existe et, pourquoi pas, imaginer de nouvelles voies fécondes pour faire passer les praticiens de la seule position d'interprètes à celle de coconcepteurs, dans l'esprit d'une véritable recherche collective. ■

¹ On peut penser par exemple aux lieux d'éducation associés (LÉA), dispositif développé par l'IFÉ depuis 2011, voir <http://ife.ens-lyon.fr/lea>.

POUR EN SAVOIR PLUS

Présentation du séminaire: <http://eduveille.hypotheses.org/8507>.

Des captations des interventions (en anglais) seront disponibles sur le site de l'IFÉ.

APPEL À CONTRIBUTION

Ressources pour débiter

DOSSIER COORDONNÉ PAR YANNICK MÉVEL ET DOMINIQUE SEGHECHIAN

■ L'état des lieux souligne ce que nous savons tous : l'extrême diversité des contextes de début dans l'enseignement, l'extrême diversité des formes de préparation au métier et d'entrée dans la classe, l'extrême diversité des formes d'accompagnement (ou d'abandon) des débutants et donc l'extrême diversité des besoins. Notre dossier fera dialoguer les voix de débutants, celles de néotitulaires et celles d'enseignants chevronnés.

Espaces et architecture scolaires

DOSSIER COORDONNÉ PAR NADINE COUSSY - CLAVAUD ET CATHY MARRET

■ L'aménagement architectural de l'établissement scolaire et de ses abords engage une double réflexion qui inclut à la fois la question du lieu de vie (associé au climat scolaire) et celle de l'établissement scolaire comme espace d'apprentissage. Il convenait pour les *Cahiers pédagogiques*, dans son rôle de pionnier, de s'en saisir.

Enseigner par cycles

DOSSIER COORDONNÉ PAR CÉLINE WALKOWIAK ET MAËLISS ROUSSEAU

■ La réécriture des programmes de l'école obligatoire réaffirme de façon explicite la notion de cycle dans le parcours de l'élève. C'est certainement parce que cela change vraiment les objectifs et les conceptions des enseignements que cela interpelle les enseignants au cœur de leur pratique de classe. Il nous semble que les principes introduits par les cycles sont intéressants pour la réussite des élèves et nous souhaitons que ce dossier s'interroge en toute sincérité et sans a priori sur leur mise en place sur le terrain.

Accompagner

DOSSIER COORDONNÉ PAR RACHEL HARENT ET XAVIER DEJEMPEPE

■ Qu'il soit médical, culinaire, musical ou éducatif, l'accompagnement porte toujours en lui cette notion de relation, d'être avec et de cheminement sur un parcours. Mais qu'en est-il dans le champ pédagogique ? Cette thématique qui est au cœur de notre métier a déjà fait l'objet de nombreux articles dans les *Cahiers Pédagogiques*, dont le H.-S. n° 22 « Aider et accompagner les élèves, dans et hors de l'école ».

LES APPELS À CONTRIBUTION COMPLETS SONT À LIRE SUR NOTRE SITE : www.cahiers-pedagogiques.com

Pour tout contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com.



NIPÉDU

NIPCAST.COM/CATEGORY/NIPEDU

Nipédu est un podcast qui parle école, éducation et numérique

Prendre le virage numérique : une bonne idée ?

Il existe une corrélation entre sentiment d'insécurité de l'enseignant, besoin de maîtrise des paramètres classe et rigidité des pratiques. Sachant ce que vous vivez dans votre classe, est-ce bien raisonnable de répondre à l'injonction de la digitalisation ? Quelques points de vigilance à interroger.

1. Nous utilisons tous des appareils connectés. Cependant, l'installation des applications et la gestion d'une flotte de terminaux appellent une expertise technique bien au-delà de ce qui peut être attendu chez un enseignant. Qui pour vous accompagner, vous former ?

2. On associe personnalisation des apprentissages, intégration du numérique et réussite des élèves. Seulement, trouver l'application qui répondra aux besoins spécifiques de tel élève s'avère difficile pour des résultats peu convaincants : sentiment d'exclusion de l'apprenant, complexité d'utilisation de l'application, etc.

3. Les magasins d'applications regorgent d'exerciceurs qui se substituent aux activités papier, sans plus-value véritable. À quoi bon s'échiner à refaire en version numérique ce qui fonctionne parfaitement sur papier ?

4. L'application que vous avez choisie n'est compatible qu'avec la plateforme que vous utilisez en classe. Vos élèves se voient dans l'incapacité de poursuivre le travail hors de la classe, les familles dans l'impasse pour consulter les productions de leurs enfants.

5. Soyons honnêtes : l'investissement en temps et en énergie pour s'auto-former est considérable au regard de l'impact, non mesurable et non immédiat, de vos nouvelles pratiques sur les apprentissages de vos élèves.

6. Les meilleures applications sont bien souvent payantes. Pour vous les procurer, il vous faudra créer un compte usager lié à une carte ban-

caire. Ne reste plus qu'à mettre la main sur une carte de crédit (oui, mais laquelle?).

7. Vous aimeriez utiliser un seul compte pour connecter plusieurs élèves à une seule application au même moment ? Pas sûr que l'éditeur ou tout simplement la loi le permettent. Un compte pour chaque élève, voilà qui devrait ravir l'amateur ou l'amatrice de mots de passe que vous êtes.

8. Qui dit numérique dit publication et toujours plus d'autorisations à faire signer, de problématiques de droit à l'image. Rappelons qu'à chaque publication en ligne doit correspondre une autorisation indiquant nature, durée de mise en ligne et conditions d'utilisation. Et que dire du stockage et de la propriété des données des élèves !

9. Quel sera le degré d'adhésion de votre communauté éducative à ce virage numérique ? Les élèves délaisseront bien vite les gadgets introduits en classe, sans compter la lassitude partagée face aux dysfonctionnements répétés. Vous ferez face au scepticisme, voire à l'opposition des familles du fait d'une exposition prolongée aux écrans. Il y a de fortes chances pour que vous deveniez l'architecte de votre propre isolement. Enfin, quid du regard porté par l'encadrement sur les multiples dangers de vos initiatives pédagogiques et sur la prétendue efficacité de vos nouvelles pratiques sur des élèves qui, rappelons-le, ne sont pas des cobayes ?

Pour chacun de ces obstacles existe évidemment une kyrielle de réponses. Cependant, face à l'injonction d'innovation et à une certaine boulimie numérique, prenons garde à ne pas développer un sentiment d'inefficacité professionnelle chez de nombreux praticiens qui ne se verraient pas offrir les conditions nécessaires et suffisantes pour s'engager dans ce virage. ■

Pauvres de nous

« *Nous sommes des parents pauvres* », dirent-ils.

La phrase, prononcée lors du dernier colloque de l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas)^[1], assomma ceux qui l'entendirent, enseignants, psychologues, rééducateurs, psychanalystes, etc. J'avais vu le jeune couple, depuis le matin, non loin de moi, visages anonymes et attentifs aux discours savants. Ils se présentaient maintenant devant l'assistance accompagnés d'un représentant d'ATD Quart Monde^[2], association qui nourrit de culture les gens qu'elle aide. Ils venaient de loin, d'une banlieue lyonnaise.

Les mots ont un sens, nous n'avions plus devant nous des CSP – (catégorie socioprofessionnelle inférieure), des personnes défavorisées, mais deux parents dignes qui nous regardaient droit dans les yeux et nous disaient : « *Ce qui est le plus dur, pour les parents pauvres, c'est parler.* » Nous les écoutions, attentifs, sidérés et émus par leurs mots.

Ils étaient venus témoigner d'un travail effectué auprès d'enseignants qui les avaient questionnés,

¹ L'Agsas, créée à l'initiative du psychanalyste Jacques Lévine, s'est donné pour ambition, à travers la poursuite du dialogue pédagogie-psychanalyse, de promouvoir, à l'intérieur des institutions, de nouvelles relations plus humanistes (site www.agsas.fr).

² Le mouvement Agir tous pour la dignité (ATD Quart Monde) est une autre association qui a fait évoluer la lutte contre la pauvreté pour la faire passer d'objet de charité à lutte pour les droits de l'homme (site <https://www.atd-quartmonde.fr>).



cinquante-sept questions et presque autant de coups, de blessures. Comment dire la colère ressentie : « *Pourquoi certains parents amènent-ils leur enfant malade à l'école ? Pourquoi toujours courir après certains parents pour avoir une signature dans le carnet de correspondance ? Pourquoi*

« Alors, les parents pauvres ont choisi de ne pas répondre à la violence par la violence. »

ne suivez-vous pas les devoirs de vos enfants ? Pourquoi ne vous remettez-vous pas en question ? Que pensez-vous de votre enfant ? Savez-vous lire ?, etc. »

Alors, les parents pauvres ont choisi de ne pas répondre à la violence par la violence. Ils ont choisi les mots, la paix. Et ils ont dit combien l'école est un lieu d'humiliation, de jugement et de dévalorisation pour leurs enfants, pour les enfants qu'ils avaient été, souvent, et pour eux adultes, encore aujourd'hui. Ils voulaient crier haut et fort, ardemment, définitivement, que « *les parents pauvres démissionnaires, ça n'existe pas !* ».

Ils avaient rédigé un manifeste : « *L'école dont nous rêvons* ». Ils lurent le texte, comme une urgence à se faire entendre, à nous faire entendre : « *C'est la vie de nos enfants qui est entre vos mains.* » La jeune femme lisait dans un souffle, inquiète de sa lecture hésitante, vacillante, sur un fil ; toujours la crainte du jugement.

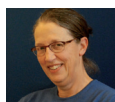
Ils sont des « *parents pauvres* », mais pas de pauvres parents.

Pauvres de nous. ■

Inverser la classe, pourquoi pas ?

« On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il corrigeât cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même; quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. »

Montaigne, « Sur l'éducation des enfants », *Les essais*, Livre I, chap. 26, 1580



FRANÇOISE COLSAËT
Directrice de publication des *Cahiers pédagogiques*



HÉROÏSE DUFOUR
Présidente de *Inversons la classe !*

Un dossier sur la classe inversée? Non, ce dont parlent les pages qui suivent, ce sont de pratiques inversées, au pluriel, de la diversité des approches de la classe inversée, même si toutes montrent au moins un point commun : le déclic qu'elle amène, la réponse qu'elle propose à des questions pédagogiques.

La classe inversée, pour ceux qui la pratiquent et qui témoignent ici, n'est pas une doctrine pédagogique, c'est une idée de base, à partir de laquelle ils pensent leur pratique pédagogique : questionnements, évolutions successives sont présents. Les classes inversées se construisant sur le terrain, le dossier fait une large place à des textes venus d'enseignants qui mettent en pratique leur idée de la classe inversée.

À partir de toutes ces pratiques, y a-t-il une théorie? Non, pas encore du moins. Mais la deuxième partie du dossier essaie de prendre un peu de recul. Des enseignants et des chercheurs qui ont observé des praticiens nous aident à repérer des types de pratiques inversées, à interroger le terme même de classe inversée, à réfléchir à un point central des pratiques inversées : la conception des ressources mises à disposition des élèves.

La classe inversée suscite souvent des interrogations : peut-elle réduire les inégalités sociales et culturelles, alors qu'elle laisse les élèves seuls face à un travail hors la classe qui ne semble pas plus facile

que les devoirs à la maison? Les auteurs, qui exercent souvent dans des contextes scolaires difficiles, disent que la classe inversée permet au travail dans la classe de devenir plus efficace. Il n'y a pas encore assez de publications approfondies sur ces sujets en France et dans le secondaire, mais la troisième partie, pose au moins des jalons sur ces questions.

La dernière partie du dossier revient sur un aspect qui nous semble important : dans un corps enseignant qui oscille entre repli sur des pratiques classiques rassurantes et demande de propositions pédagogiques nouvelles, le mouvement autour de la classe inversée peut-il relancer une dynamique? Les enseignants disent y trouver une clé qui ouvre une réflexion pédagogique nouvelle. Mais cela ne se fait pas sans bousculer les habitudes. Ils mettent en évidence aussi une nouvelle façon de se former, de partager, d'échanger grâce aux réseaux. Cette possibilité de renouveau, absolument pas exclusive d'autres pistes pédagogiques, nous semble une fenêtre intéressante pour faire bouger le système.

Sur cette pratique, inventée ou, du moins, nommée il y a moins de dix ans, les *Cahiers pédagogiques* avaient publié quelques articles (voir la bibliographie). De nombreux sites proposent des témoignages de ceux qui l'utilisent, et permettent des échanges. Notre dossier a voulu privilégier une approche ni pour, ni contre, seulement essayer de comprendre les raisons de l'enthousiasme, de poser les questions, d'apporter des éléments de réflexion pour que chacun se fasse son idée. Il faudra prolonger la réflexion, et faire place alors à d'autres thèmes que nous n'avons pas inclus ici : l'évaluation, le travail collaboratif, les outils numériques (pour lesquels les liens de la bibliographie offrent des pistes), par exemple. Les classes inversées n'ont pas fini de nous faire réfléchir. ■

Trouver une clé qui ouvre une réflexion pédagogique nouvelle.

SOMMAIRE

■ Pratiques

- 12** La géographie en terminale **FRÉDÉRIC LERAY**
14 Un cheminement en plusieurs étapes
CAROLE TELLIER
15 Une première définition **JEAN-CLAUDE BRÈS,**
ANDREEA CAPITANESCU-BENETTI, ÉTIENNETTE VELLAS
16 Pour progresser en grammaire **VALÉRIE BOUCHER**
18 Naissance d'une classe inversée **FRANÇOIS PÉAULT**
20 Rendre transparents les murs de l'école
JULIE HIGOUNET

■ Réfléchir sur le « concept »

- 22** Chez nous on n'inverse pas, on renverse !
CARINE PERRIN, LAURENCE AVY
24 Une réalité en évolution ou un terme ambigu ?
ISABELLE NIZET
26 D'une activité à l'autre, pour apprendre
BRUNO DEVAUCHELLE
28 Renverser n'est pas inverser
CARINE PERRIN, LAURENCE AVY
29 Partir à la renverse **JEAN-MARIE LE JEUNE**
31 Un panorama de pratiques **MARCEL LEBRUN**

■ Pour les élèves, c'est mieux ?

- 33** Dans un contexte difficile **SARA TOUPIN**
35 Inverser la classe pour inverser l'échec ?
PATRICK RAYOU
37 Qu'en est-il des élèves qui ne travaillent pas à la maison ? **JEAN-CLAUDE BRÈS, ANDREEA CAPITANESCU-BENETTI, ÉTIENNETTE VELLAS**
38 Inverser le cours, renverser les habits
VASUMATHI BADRINATHAN
40 Un moyen de raccrocher **AURÉLIE LE HIR,**
ADRIEN ARROUS, DOMINIQUE PAIRAULT
42 Ils sont partis, tout seuls ! **MARIE-ANNE DUPUIS**
43 École et entreprise, même objectif !
FATIHA BOUKHALFA

■ Bousculer les enseignants

- 45** Pour l'enseignant, une rupture ? **SAMI CHERIF**
47 Quand former aux classes inversées transforme
SANDRINE BRISSOT, LUCIE PAQUY

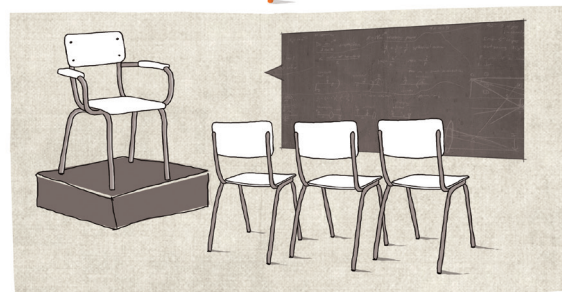


Illustration de couverture : **Anne Le Dantec**
 Illustrations intérieures : **LiliBé**

- 48** Un parcours **FRÉDÉRIC DAVIGNON**
50 Une clé pour résoudre des problèmes
 pédagogiques **SOLEIDAD GARNIER**
51 Comment une équipe s'engage **FLORENCE RAFFIN**
53 Accompagner les enseignants **AURÉLIE DUPRÉ,**
MARC RIBAUCCOUR
55 Quelles classes inversées ?
CATHERINE BECCHETTI-BIZOT

À LIRE SUR NOTRE SITE :

- « Monsieur, j'ai pas fait mes devoirs »
GEOFFROY LABOUDIGUE, YANNICK GIORDAN
Les classes inversées, variété et effets différenciés
MARCEL LEBRUN
Classe inversée et décrochage scolaire
ALEXANDRE BALET
Un coach ou un maître ? **JEAN-CLAUDE BRÈS,**
ANDREEA CAPITANESCU-BENETTI, ÉTIENNETTE VELLAS
 « Je suis un collégien » **STÉPHANIE LÉVÊQUE**
En EPS, un gadget pédagogique ou un outil d'avenir ?
EMMANUEL RICHARDOT
Bibliographie



1. Pratiques

La géographie en terminale

Dans une classe de terminale en sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV), une séquence de géographie (huit heures) se démarque des autres cette année : une inversion pédagogique faisant la part belle à la coopération et à une plus grande responsabilisation.

Frédéric Leray, enseignant d'histoire-géographie et économie générale au lycée agricole Les Vergers, Dol-de-Bretagne (35)

L'enseignant n'est plus le seul maître du savoir. La posture traditionnelle est devenue obsolète depuis l'avènement des TIC (technologies de l'information et de la communication) et la multiplication de l'information. Faut-il passer, comme le résume Marcel Lebrun, d'une « culture de la carte à une culture de la boussole » et privilégier l'accompagnement des élèves ? Comment favoriser l'autonomie et faire en sorte qu'ils deviennent véritablement acteurs de leur apprentissage ?

Le premier défi consiste en une présentation convaincante de l'intérêt d'une situation de coopération. Afin d'affirmer l'autorité pédagogique et les impliquer très vite dans la séquence qui s'appuiera avant tout sur eux, je prends le temps d'expliquer aux élèves ces différentes notions. Il est alors plus simple de travailler sereinement dans une confiance mutuelle. La salle de cours n'étant pas adaptée pour appliquer cette méthode efficacement, toutes les séances se dérouleront au CDI (centre de documentation et d'information), avec un accès systématique aux ressources documentaires et aux postes informatiques.

Dans la séquence proposée autour d'un chapitre intitulé « Espaces ruraux des Suds », la deuxième étape est la définition des termes du sujet. C'est le temps du remue-méninge, pour faire émerger toutes les idées sur l'objet d'étude. Les élèves proposent des définitions et des mots clés sans documents préalables. Ils

La coopération n'est pas uniquement entre élèves dans ce projet.

soumettent des notions et des exemples qui leur paraissent utiles pour répondre à la problématique « *Quels sont les atouts et les difficultés des espaces ruraux en Amérique latine et en Afrique ?* ». Les réponses sont notées au tableau, même les erreurs qu'il faut accepter pour mieux les corriger.

Je les accompagne dans leur réflexion et je prends note de leurs réponses, afin de compléter le cours : la séance me sert de base pour construire une vidéo téléchargeable depuis l'ENT (espace numérique de travail). Celle-ci synthétise les apports des élèves et apporte des informations complémentaires, qui

me paraissent essentielles. Ce cours disponible en vidéo a plusieurs avantages : un accès illimité, un apprentissage à son rythme, une utilisation plus personnelle du temps, finalement. La coopération n'est pas uniquement entre élèves dans ce projet, elle l'est aussi entre enseignant et apprenant.

DES SUJETS D'ÉTUDE

L'étape suivante est le choix de plusieurs sujets qui doivent permettre de répondre à la problématique générale. Les élèves travaillent par binôme. Pour faciliter ce processus et les orienter, je propose des photographies légendées, afin de visualiser certains espaces ruraux. Cela permet d'aiguiser leur curiosité. Je leur laisse ensuite un temps pour rechercher des informations et réfléchir à deux propositions de sujets. Cette étape essentielle autorise la discussion, parfois la négociation. Il faut accepter et même l'encourager. Les élèves développent ainsi leurs compétences sociales.

Prenons l'exemple d'un binôme souhaitant étudier « la déforestation en Amazonie » : sujet intéressant mais trop général. Mon rôle est de proposer des pistes pour les aider à répondre précisément à la problématique, notamment en faisant le lien avec les espaces ruraux. Après un dialogue constructif et quelques recherches, ils se rendent compte que beaucoup d'incendies de forêt sont provoqués par les éleveurs pour créer des zones de pâturage ou d'agriculture. Ils travailleront sur la dynamique des fronts pionniers en

Amazonie, ces territoires en transition entre la forêt et des paysages agricoles exploités par des éleveurs. Je valide ainsi tous les sujets en m'assurant qu'ils répondent précisément à la problématique, avec la plus grande diversité d'études de cas. Demander deux propositions de sujet facilite cette démarche.

À la suite de cette étape importante, je donne accès à une seconde vidéo, dont les informations proviennent, cette fois, uniquement de mon cours. Elle explique le vocabulaire spécifique à cette séquence de géographie, par exemple les notions d'agriculture familiale, de latifundia et minifundia, etc. Il ne s'agit pas d'un simple lexique. La consigne est donnée aux élèves de bien étudier ces notions pour comprendre les documents auxquels ils seront confrontés au cours de leur recherche et, potentiellement, lors de l'épreuve du baccalauréat. Cette démarche doit avoir une utilité et du sens pour qu'elle soit bien acceptée.

RÉDIGER UN ARTICLE SUR LE SUJET D'ÉTUDE

C'est le moment pour les élèves de traiter le sujet choisi sous la forme d'un article de deux pages (un cadre précis est à respecter) et d'une communication orale : par exemple, « *L'expansion de l'agriculture intensive en Argentine : historique et conséquences sur les espaces ruraux* ». Entre trois et quatre heures sont consacrées à cette séquence de travail. Ma position dans l'espace pédagogique évolue immédiatement. Les élèves sont dispersés, travaillent en îlots. Je me déplace de groupe en groupe et propose des pistes de réflexion pour dépasser les difficultés. Cette méthode permet de sortir l'élève de l'anonymat.

De manière générale, je constate une plus grande implication lorsque les élèves prennent conscience de leur responsabilité. Ils travaillent de façon autonome vers un objectif commun à toute la classe. Ce n'est pas chose aisée, d'où l'importance d'accompagner le changement d'attitude pour faire évoluer les habitudes. « *Vous ne vous trompez pas vous, nous si !* » Il a fallu régulièrement les rassurer dans leur capacité à faire les bons choix. En plus de l'acquisition d'un savoir, voilà les objectifs majeurs d'une telle pratique pédagogique : favoriser la confiance en soi et gagner en autonomie.



Les élèves reçoivent les productions écrites de chaque groupe. Ils ont quelques jours pour les lire attentivement, en dehors du cours, et préparer des questions qu'ils poseront après la présentation orale de chaque binôme (dix minutes de présentation, dix minutes de discussion). Enfin, à l'aide d'une grille

non plus de laisser de côté la méthode de rédaction et d'analyse de documents, essentielle en histoire-géographie. Par ailleurs, sans investissement de la classe dans son ensemble, cette méthode de travail peut être fragile. Un travail de recherche exige des temps d'arrêt pour la réflexion. Il ne faut pas qu'ils deviennent des moments récréatifs. Les élèves bénéficient d'une plus grande liberté, laquelle doit être encadrée, sans altérer leur réflexion. Ce n'est pas toujours facile. Toutefois, il m'a semblé qu'être acteur de son apprentissage renforce clairement le désir de savoir. Comme le disait Albert Einstein, la « *connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information* » ! ■

La réussite à l'examen final doit rester en ligne de mire.

commune à toute la classe, ils évaluent les communications orales qui se succèdent. L'évaluation est collective et chaque exposé construit le cours. L'attention et la participation s'en trouvent accrues, car les élèves savent qu'ils accèdent à des connaissances qui répondent parfaitement à la problématique générale. Pour conclure la séquence, je propose une évaluation de leur article, puis un devoir surveillé beaucoup plus traditionnel. La réussite à l'examen final doit rester en ligne de mire.

Les résultats sont très intéressants. Dans les copies, la majorité des élèves utilisent facilement les exemples vus en classe. L'implication semble aider à la mémorisation. Les élèves discrets, parce qu'ils doivent s'exprimer oralement pour avancer, gagnent en confiance.

Cependant, cette méthode n'est pas sans difficultés. La taille du groupe a ici facilité la démarche. Tous les thèmes du programme ne sont peut-être pas adaptés. Il ne s'agit pas

Un cheminement en plusieurs étapes

Se lancer en classe inversée, qu'est-ce qui y amène ? Quelles questions se poser ? Quelles étapes ?

Carole Tellier, professeure des écoles en CM1, école Immaculée Conception, à Lyon

« **B**onjour, c'est madame Annick qui va vous parler de la pédagogie inversée que va vivre votre enfant ainsi que vous-même, cette année, dans ma salle de classe. » Cette phrase est la première phrase de la vidéo réalisée par Annick Arsenault Carter, professeure de mathématiques au Québec. Elle l'a envoyée aux parents d'élèves de sa classe, le 3 septembre 2012, premier jour de l'année scolaire. Cette petite vidéo m'a embarquée vers des recherches personnelles sur le principe de la classe inversée durant l'été 2014.

ENVIE DE BIEN FAIRE

Je suis professeure des écoles depuis 2011, suite à une reconversion professionnelle. J'ai mis long-

temps à ressentir une légitimité dans ce métier par rapport aux autres professeurs des écoles qui ont directement commencé par ce métier ! Mais intimement, je pense que mon choix est le bon ! Parfois, cette difficulté me rattrape : même si je lis

« Et si c'était juste un truc à la mode ? »

des témoignages de pratiques sérieux et convaincants, qui me donnent envie de passer en classe inversée, m'y lancer, seule, la seule de mon école et même des écoles voisines, ce n'est pas simple. « *Et si je faisais mal ? Et si c'était juste un truc à la mode ? Et ces collègues qui font classe plus traditionnellement,*

que vont-ils en penser ? » Pourtant, je le crois sensé, ce choix. La direction de mon école m'a aidée à faire ce travail sur moi-même.

COMMENT JE ME SUIS LANCÉE

Utiliser mes compétences en informatique (de mon ancien métier), c'était la première idée. Après la vidéo d'Annick Arsenault Carter, j'ai trouvé le témoignage de Soledad Garnier sur le net. Les échanges avec elle m'ont aidée à trouver des réponses à mes interrogations. Durant l'année 2014-2015, j'ai essayé, par petites touches, la classe inversée avec ma classe. Non pas que je ne me sentisse pas prête, mais mon groupe classe et des parents d'élèves d'alors ne me permettaient pas d'être assez sereine pour vraiment avancer avec confiance.

Durant l'été 2015, mon projet a pris tournure : techniquement, mes capsules étaient prêtes (enfin la majorité), je les ai mises en ligne et j'ai préparé leur interface (site de

Exemple de séquence « Tracer le milieu d'un segment » en CM1

Pour cette leçon, je n'ai pas fait de capsule, ce sont les élèves qui vont la faire à la fin de la séquence. Nous avons déjà travaillé en classe « *comment trouver le milieu d'un segment avec sa règle* », en relation avec la leçon sur les grandeurs et mesures sur les longueurs. Au début de la séquence, les élèves sont en groupes de quatre, et doivent répondre à la question « *comment trouver le milieu d'un segment sans utiliser les graduations de la règle (et donc les mesures) ?* ». Une fois les représentations mises en commun, nous avons pu identifier quelle était la méthode (j'ai simplement eu à finaliser certaines démarches auxquelles il man-

quait juste un petit coup de pouce). Les élèves ont alors pu mettre en pratique la méthode trouvée, à travers différents ateliers : atelier 1 (faire un exercice du manuel de la classe) ; atelier 2 (utiliser GeoGebra) ; atelier 3 (à deux, se filmer (un élève filme, l'autre fait la manipulation), puis s'enregistrer avec le vocabulaire adéquat de géométrie). J'ai beaucoup apprécié l'atelier 3, que j'ai animé particulièrement afin de vérifier que tous les élèves aient bien compris la démarche. La partie vidéo m'a énormément aidée car, en général, on ne peut contrôler en même temps tous ses élèves quant à la bonne utilisation du compas. « *On a fini notre vidéo,*

maitresse ! » Quelle joie ! Sauf quand je voyais, sur la vidéo, que le compas était mal tenu ou que les termes utilisés pour donner des explications n'étaient pas assez précis. Les élèves devaient alors recommencer, après échanges entre eux et moi afin de valider les points à reprendre ensemble et vérifier qu'ils avaient bien compris. Parfois je n'avais rien à leur dire, ils se reprenaient d'eux-mêmes en visionnant leur propre vidéo : « *Ah zut ! Regarde, là, tu as oublié de nommer les extrémités du segment.* » La coopération était à l'œuvre dans les binômes faits par moi pour que les plus forts travaillent avec des plus faibles : il fallait à la fois mai-

triser les outils numériques, nouveauté pour mes élèves en ce début d'année de CM1, et la notion géométrique. Nous avons déjà travaillé ces deux points en classe auparavant ; les élèves plus fragiles ne sont pas effrayés par la tâche demandée et trouvent un élève ressource, leur binôme, et, inversement, les plus forts sont capables d'expliquer à l'autre, si besoin. Le résultat ? Des élèves fiers de leurs productions, qui vont être mises en ligne pour des élèves de CM1 qui n'ont pas encore vu cette notion, dans d'autres classes.

CT

l'école) par laquelle les élèves y accèdent. J'ai repris mes séquences façon classe inversée, car les quelques séquences réalisées dans l'année m'avaient permis de mieux identifier leurs organisations. Je maîtrisais mieux les outils numériques que je fais utiliser à mes élèves (Adobe Spark Video ; Book Creator ; Twitter ; GeoGebra, etc.). L'année 2015-2016 fut l'année « français et maths tout en classe inversée ». Durant cette année et l'été 2016 j'ai fait quasiment l'ensemble des capsules pour mon projet, soit plus de cinquante.

ET LA SUITE ?

Réfléchir encore à la différenciation pédagogique. Par exemple, tourner sur trois groupes avec un temps défini à chaque fois pourrait être revu avec des plans de travail gérés totalement en autonomie ; par contre, bien garder un temps « avec la maitresse » pour les élèves qui en ont besoin. Essayer d'introduire des tâches complexes ; j'ai déjà essayé en histoire cette année. Et nous venons d'innover avec notre « coin des chefs-d'œuvre en ligne », sur le site de la classe. Assurer des formations m'aide aussi à réfléchir sur ma pratique : « *Avez-vous toujours réellement besoin de la trace écrite que vous distribuez à vos élèves ? La carte mentale que vos élèves font ne peut pas suffire ?* » Bonne question ! ■

TÉMOIGNAGE

Une première définition

Les auteurs nous proposent une définition de la classe inversée qui met en avant une appropriation active des savoirs par des élèves qui interagissent.

Lorsqu'on pense à l'articulation classique, traditionnelle entre activités en classe et devoirs à la maison, on découvre rapidement les raisons qui ont poussé certains enseignants à inverser la classe.

En effet (de façon certainement un peu caricaturale), traditionnellement, c'est à l'école que les élèves assistent à une leçon donnée par leur enseignant, présentation des informations indispensables et des savoirs à une compréhension du sujet traité. Ils le font de manière essentiellement passive (écoute, prise de notes, recopiage du tableau). La présence d'autres élèves est peu ou pas exploitée : le groupe n'est pas un levier d'apprentissage. Tous les élèves sont censés prendre connaissance d'informations, individuellement, sans interactions entre eux à propos du savoir à acquérir.

DANS ET HORS L'ÉCOLE

C'est à la maison seulement que, face à des devoirs, l'élève est confronté à des problèmes à résoudre et est appelé à utiliser, à exercer le savoir qu'on veut lui transmettre, dans l'espoir de l'enseignant qu'il en parachève ainsi son appréhension.

L'idée de base de la classe inversée consiste donc à inverser ce processus, tout en sachant que les pratiques sont plus complexes, mêmes plus hybrides dans ce qui se travaille à l'école et ce qui se travaille à la maison.

À nouveau certainement de façon un peu caricaturale, on peut dire que la classe inversée propose à l'élève de prendre connaissance des informations de base seul, à la maison (ce qui était un des buts de la leçon en classe), et profite pleinement à l'école de la richesse du groupe des élèves et du professionnalisme de l'enseignant pour qu'il puisse acquérir un réel savoir. Entendons par là un savoir que l'on perçoit alors plus complètement transmis, devenant vraiment sien, car

devenu objet recherché, construit pour répondre à telle et telle question. La classe est transformée en un lieu d'interactions fortes, car nécessaires à la résolution de problèmes rencontrés en commun dans l'exécution de tâches complexes. On parle alors d'une appropriation des savoirs par les élèves plus active.

JEAN-CLAUDE BRÈS

Responsable de l'organisation de la formation pour les écoles privées genevoises et chef de projet du site lepole. education

ANDREEA CAPITANESCU-BENETTI

Chargée d'enseignement dans le cadre de la formation des enseignants du primaire à Genève

ÉTIENNETTE VELLAS

Membre fondatrice du Groupe romand de l'éducation nouvelle (GREN)

Pour progresser en grammaire

Un atelier d'accompagnement personnalisé (AP) sur la maîtrise de la langue, en pédagogie inversée : un parcours d'apprentissage pour que les élèves aiment (enfin) la grammaire ?

Valérie Boucher, enseignante de lettres modernes, collège Fernand-Léger de Vierzon (18)

Notre collège accueille chaque année une centaine d'élèves de 6^e aux profils variés. La grande hétérogénéité de niveaux a poussé l'équipe du collège à expérimenter une nouvelle organisation de l'accompagnement personnalisé, en alignant les heures dans deux matières (français et mathématiques), dans le but de favoriser le travail par compétences. C'est dans ce cadre qu'a été proposé le plan de travail, qui s'est révélé un outil particulièrement adapté à la pratique de la classe inversée.

LE CONTEXTE

En septembre 2015, une évaluation diagnostique a été menée auprès de tous les entrants en 6^e en français, anglais et mathématiques. À partir des résultats de français et de mathématiques, les élèves ont été répartis dans différents ateliers en groupe d'accompagnement personnalisé. Il s'agissait, dans chaque atelier, de travailler sur une des compétences transversales liées au domaine du socle de connaissances et de compétences : compréhension écrite, production écrite, maîtrise de la langue. Un des ateliers abordait aussi l'écriture longue sous la forme d'un « journal intime du collégien ».

En maîtrise de la langue, le plan de travail qui a été proposé aux élèves s'est appuyé sur les évaluations diagnostiques et les éventuels plans personnalisés de réussite éducative (PPRE). La difficulté de traiter un grand nombre de notions en sept semaines s'est posée, allié à une hétérogénéité des difficultés rencontrées par les élèves. La classe inversée, qui élargit les temps d'ap-

prentissage, a tout naturellement répondu au problème : le temps hors classe pouvait être exploité de manière efficace ; mais encore fallait-il individualiser pour optimiser le temps de classe. J'ai donc décidé de construire pour l'élève un parcours dont il pouvait choisir l'ordre et le mettre en capacité de s'auto-évaluer, de décider du moment de l'évaluation, en un mot le responsabiliser face aux apprentissages.

UN PLAN DE TRAVAIL POUR CHACUN

Il a fallu alors recenser, pour chacun des élèves, tous les points à travailler sur une période de six à

Instaurer entre l'enseignant et les élèves une relation de confiance, garante de la réussite du travail en autonomie.

sept semaines (donc six à sept séances d'une heure chacune). Un élève qui par exemple éprouvait des difficultés sur la conjugaison des verbes au passé simple recevait sur ce sujet une leçon papier, une série d'exercices, une tablette qui lui permettait d'accéder à des exercices en autocorrection, des liens vers divers sites, des manuels numériques dédiés à la maîtrise de la langue, des capsules vidéos de cours en ligne réalisées par des élèves ou des enseignants (voir exemple dans l'encadré). Ce travail, un peu technique et mécanique, avait pour but essentiel de pallier les difficultés antérieures et ne constituait bien sûr pas la seule plage d'étude de la langue dans la progression de français.

Les élèves bénéficiaient d'une très grande liberté. Ils pouvaient réaliser le travail demandé dans l'ordre qui leur convenait, prolonger le travail à la maison s'ils le souhaitaient (ce qui a été globalement le cas), avoir recours à tous les supports (papier, numérique), faire le nombre d'exercices souhaité jusqu'à une maîtrise suffisante de la notion.

CLIMAT DE CONFIANCE ET FIERTÉ

Pour s'évaluer, les élèves recevaient une autoévaluation. Celle-ci était réalisée à leur demande, lorsqu'ils se sentaient prêts. Ils indiquaient eux-mêmes sur leur plan de travail si la notion était ou non acquise. Une évaluation sommative leur était donnée également à la demande. Celle-ci reprenait en grande partie des exercices déjà effectués, afin de ne pas piéger les élèves. Il s'agissait d'instaurer entre l'enseignant et les élèves une relation de confiance, garante de la réussite du travail en autonomie. Ces prises de position peu communes me paraissaient naturellement découler de la posture induite par la classe inversée.

L'instauration d'un climat de confiance a également permis d'éviter l'écueil de la tricherie. Le fait d'avoir à disposition les exercices et leur correction suffisait à dissuader les élèves : leur but n'était plus d'« avoir bon », mais de valider une notion de maîtrise de la langue et atteindre l'étape de l'évaluation sommative.

Le climat de confiance a conforté le climat de travail : le plan étant propre à chacun, l'apprenant n'était pas tenté de disperser son attention. L'explosion du groupe classe, le nouveau groupe de besoin étant issu de toutes les classes de 6^e, a favorisé l'engagement des élèves au profit d'un travail individuel, ou en petit groupe, sur la même notion. Le groupe nouvellement constitué s'est alors défini par des difficultés communes auxquelles il a fallu remédier.

De manière inattendue, les élèves se sont exercés à la critique sur les

vidéos visionnées, argumentant sur la qualité de telle ou telle vidéo qu'ils trouvaient plus accessible. « Celle-ci, elle explique mieux pour moi », répétaient-ils souvent.

À l'issue des sept semaines de travail, les élèves étaient affectés à un autre atelier, et de nouveaux élèves travaillaient en maîtrise de la langue. Au fil de l'année, le niveau du groupe était de plus en plus élevé, puisqu'il s'agissait d'élèves dont les lacunes en langue étaient moins importantes. Certains ont éprouvé beaucoup de fierté lorsque, après épuisement des ressources de leur niveau, des exercices de 5^e leur ont été proposés.

QUELS FREINS ?

Les obstacles se sont révélés de plusieurs ordres, dont certains très liés à l'inversion de la classe : tout d'abord, une certaine difficulté de communication dans une équipe nombreuse dont chaque enseignant a potentiellement l'ensemble des élèves d'un niveau ; des problèmes dus au réseau informatique (il faut alors privilégier le stockage en local ou les appareils permettant une diffusion en réseau) ; des difficultés liées au changement de posture induit par la classe inversée (le plan de travail amène l'enseignant à radicalement changer sa posture, ne dispensant plus un cours unique, il est interpellé par tous les élèves en même temps sur des notions différentes et doit faire preuve de beaucoup d'agilité intellectuelle au fil de la séance) ; des difficultés liées à la diversité des supports : l'ensemble des documents et supports doit être préparé en amont de la période, afin de réduire le travail de l'enseignant pendant les séances. Ce travail est encore plus chronophage lorsqu'on

produit soi-même ses vidéos, ce qui n'est pas mon cas en grammaire.

UN BILAN POSITIF POUR LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS

Du point de vue de l'élève, l'usage de la tablette et la liberté totale laissée à l'apprenant furent un puissant levier de réussite. De nombreuses applications de maîtrise de la langue ayant été installées sur les tablettes, l'élève a construit son propre parcours d'apprentissage, alternant les capsules vidéos, les leçons papier, les exercices en ligne et les exercices traditionnels. Nous avons remarqué que les élèves ont eu tendance à prolonger le travail en classe puisque le travail à la maison était facultatif, c'est là à mon sens la plus grande qualité de la classe inversée : exploiter au mieux le temps en classe et hors classe. L'adoption de ce type

L'association Inversons la classe ! fut une aide précieuse, car elle fut le point de départ de ce projet. Les plans de travail présentés lors du CLIC 2015 (Congrès sur la classe inversée) ont permis de mûrir cette envie de différencier autrement, au plus près des élèves, et les contacts de l'association ont permis d'approfondir la réflexion pédagogique.

La forme de ma classe inversée, qui ne concerne pour l'instant que l'accompagnement personnalisé, a fini par évoluer. Lors de la deuxième année, l'équipe a décidé de faire passer tous les élèves par les mêmes groupes de compétences, en créant des groupes de niveau. Ainsi, tous les élèves font l'AP « maîtrise de la langue » en même temps, mais chacun des enseignants prend en charge un degré de compétence. Cette forme garantit une plus grande homogénéité du groupe, et restreint les contraintes. Cependant, on peut émettre des réserves sur les deux dernières compétences travaillées : la production écrite et l'oral, qui n'interviennent qu'en fin d'année, malgré leur urgente nécessité. ■

L'association Inversons la classe ! fut une aide précieuse, car elle fut le point de départ de ce projet.

de pédagogie a modifié pour beaucoup le rapport que les élèves entretenaient à la grammaire, matière généralement peu séduisante.

Concernant l'enseignant, l'essai fut épuisant, mais fructueux. La première année de mise en place du plan de travail, qui faisait suite à plusieurs années de pratique de pédagogies actives et classe inversée, s'est révélée très chronophage, notamment par manque de maîtrise de l'ensemble du processus, de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative. Une fois les ressources mises en place, ce type de travail s'est révélé extrêmement satisfaisant, obligeant l'enseignant à modifier sa posture pour s'adapter à chacun et proposer un accompagnement bienveillant de l'élève dont les difficultés grammaticales cristallisent de nombreux enjeux. En effet, la maîtrise de l'orthographe grammaticale est souvent portée au pinacle par les familles qui y voient une finalité du programme de français.

ASSOCIATION

Inversons la classe !

Inversons la classe ! est une association créée en 2014. Son objectif est d'impulser, d'accompagner et de nourrir les changements de pratiques enseignantes par le terrain pour favoriser la réussite de tous les élèves. Elle organise notamment le partage et la mutualisation autour de la classe inversée, comme lors de la Clise (Classe inversée : la semaine) et du Clic (Classe inversée : le congrès), le dernier ayant réuni 800 participants en juillet 2016.

POUR ALLER PLUS LOIN

Exemple de site internet d'exercices :

http://www.ralentirtravaux.com/lettres/exercices/sixieme/sequence_5/passe_simple.htm

Exemple de capsule vidéo sur les temps du récit (imparfait et passé simple) : <https://vimeo.com/140916621>

Naissance d'une classe inversée

Classe inversée et plan de travail, deux pratiques complémentaires pour plus de différenciation.

François Péault, enseignant au lycée Victor-Hugo à Château-Gontier

« **M**onsieur, attendez, n'effacez pas, je n'ai pas fini de copier », « tout le monde a compris la solution ? Non ? Bon, on reprend », et je vois les vingt qui ont bien compris bâiller d'ennui ou bavarder, obligés d'écouter des explications qu'ils ont déjà comprises ! Que de fois vivons-nous, particulièrement en mathématiques, ce type de moments qui témoignent de la difficulté de trouver, dans une séance classique, un rythme qui convienne à tous. La première évolution importante de mes pratiques est venue du besoin de différencier plus. J'avais beau proposer, de temps à autre, des fiches avec des exercices plus ou moins ouverts selon le niveau des élèves, cela restait assez peu fréquent et avec des effets très limités. Ma première idée a donc été d'adapter pour ma classe de 2^{de} une méthode plus connue dans le primaire : le plan de travail (voir l'encadré).

J'ai associé à ce mode de fonctionnement un système de tutorat : lorsqu'un élève a fini un exercice, il m'appelle et je viens corriger. Si tout est bon, il peut, s'il le souhaite, s'inscrire au tableau pour devenir à son tour correcteur d'exercice : les autres élèves pourront s'adresser à lui pour valider leur travail si je ne suis pas disponible. Il est fréquent que certains élèves, même pas très assurés, s'inscrivent comme tuteurs pour les exercices des deux premiers paliers, ce qui est très valorisant pour eux.

L'ambiance en classe est complètement transformée. Les élèves vont à leur rythme, ils se posent des questions, se déplacent (pour se faire corriger leur exercice ou pour aller en chercher un nouveau), mais le bruit généré est un bruit de travail.

J'observe finalement moins de bavardages avec ce fonctionnement qu'avec un format traditionnel.

DES VIDÉOS POUR LE COURS

Peu de temps après m'être lancé dans le plan de travail, j'ai commencé à introduire mes premières vidéos de cours. L'objectif était double. Avoir plus de temps en classe pour le plan de travail et les résolutions de problèmes et aller vers encore plus de différenciation. J'ai peu à peu découpé le contenu du cours en petits morceaux et j'ai réalisé des vidéos sur chacun des morceaux.

Les élèves vont à leur propre rythme, comme pendant le plan de travail.

Concrètement, j'enregistre ma voix qui commente le cours que je fais défiler. Les élèves ont pour instruction de recopier tout ce qui est à l'écran, sauf mention contraire, dans leur cahier de cours (en respectant également les couleurs). Je tiens beaucoup à ce qu'ils recopient, de façon à fixer les connaissances et à avoir un cahier de cours propre, écrit de leur main, dont ils pourront se servir en classe.

Certes, le cours est toujours le cours fait par le professeur, recopié par l'élève, cependant le déplacer sur des vidéos (qui durent entre deux et quatre minutes) a, à mon avis, des avantages : les élèves peuvent les regarder autant de fois qu'ils le souhaitent, ils peuvent faire pause pour prendre le temps d'écrire, ils peuvent les regarder avec leurs parents (certains le font), les visionner à nouveau avant un contrôle, etc. Les élèves vont à leur propre rythme, comme pendant le

plan de travail. Autre avantage, les consignes sont claires et tout le monde sait ce qu'il a à faire.

LES CHANGEMENTS INDUITS EN CLASSE

Après une vidéo, il y a toujours quelques questions rapides pour tester si les élèves ont compris ce qu'ils ont recopié. Ces questions rapides se font soit via l'espace numérique de travail (ENT) et, dans ce cas, les élèves répondent à ce questionnaire chez eux, soit dans ma classe en début de cours. Les questionnaires sont corrigés au tableau dès le début du cours et je peux répondre aux questions s'il y en a. L'introduction de ces vidéos a également limité en partie les difficultés liées à un moment de cours qui ne m'a jamais vraiment satisfait : la correction des exercices donnés à la maison. Entre les élèves qui ont tout bon et ceux qui n'ont même pas essayé de faire l'exercice, ils sont peu nombreux en fait à tirer profit de ce moment qui peut prendre parfois dix minutes d'un cours, voire plus. Le contrat avec les élèves est maintenant le suivant : les vidéos à travailler à la maison remplacent les exercices obligatoires à chercher à la maison.

MODIFIER MA FAÇON D'ORGANISER LE TRAVAIL

Fonctionner en classe inversée avec un plan de travail offre beaucoup de souplesse, mais demande nécessairement de repenser l'organisation des séances.

Le déroulement possible d'un cours comporte des questions rapides ; lorsque c'est nécessaire, une activité d'introduction à une nouvelle notion de cours en face-à-face avec la classe (le cours correspondant sera à faire pour la prochaine fois sur vidéo), et un moment de plan de travail. Seront à faire à la maison le travail sur la vidéo de cours et éventuellement un exercice du plan de travail.

En réalité, ce déroulé change à chaque séance. Il peut m'arriver de ne faire que du plan de travail ou

de ne pas en faire du tout. Mais quel que soit le mode de fonctionnement, les élèves sont toujours autorisés à travailler à deux. Une fois qu'un plan de travail est terminé (tous les élèves ont fait les exercices du palier 2), j'aime faire une ou deux séances de bilan pendant lesquelles nous travaillons tous ensemble sur la même chose, avec une correction au tableau. Parfois, en fonction des besoins, ces séances sont même intercalées dans le plan de travail. Je ne suis en effet pas favorable à supprimer le face-à-face entre le professeur et la classe, et je réserve des moments de ce type à chacune de mes séances (il y a forcément ne serait-ce que quelques minutes de discussion avec le groupe classe à chaque cours).

ÉVOLUTIONS

En revanche, j'essaye maintenant d'introduire chaque chapitre par une petite vidéo présentant un problème sur lequel les élèves doivent réfléchir avant d'arriver en cours. Les vidéos ne sont donc plus uniquement du cours à recopier, mais aussi des moments de recherche dont la mise en commun en cours est riche tant au point de vue du débat que des notions qu'elle fait surgir et qui préparent le chapitre abordé.

Enfin, il y a un troisième type de vidéo que je propose aux élèves. Il s'agit de petites vidéos de savoir-faire (par exemple comment développer à l'aide d'une identité remarquable) qui sont très courtes et sans parole. Les élèves peuvent les visionner chez eux ou en cours, avec mon autorisation, s'ils ont besoin d'une aide technique sur un sujet précis. Je fais également réaliser ce type de vidéos par les élèves eux-mêmes en accompagnement personnalisé, et je les mets en ligne sur le blog de la

contraintes. J'ai l'impression que j'aurais du mal à revenir en arrière à présent. Mais cela ne m'empêche pas de continuer à modifier certaines choses.

Par exemple, je mêle de plus en plus le plan de travail et les vidéos en proposant une feuille de plan de travail qui ressemble un peu à un jeu de l'oie qui comporterait plusieurs routes : la route principale est celle du chapitre en cours et deux autres routes correspondent à un travail sur les compétences transversales.

Un premier pas vers une classe inversée qui se déroulerait entièrement en classe.

classe si elles ne contiennent pas d'erreur. Il faut une heure à un groupe de deux élèves pour réaliser à l'aide de leur téléphone une vidéo d'une minute environ. Mais une fois cette vidéo réalisée, ils maîtrisent très bien la notion en question et sont toujours contents de voir leur production en ligne.

Toutes ces choses mises en place donnent donc un mode de fonctionnement différent, qui demande beaucoup de travail en amont, mais qui donne plus de souplesse que de

VERS UNE CLASSE INVERSÉE TOUJOURS EN CLASSE

Les élèves peuvent suivre le chemin facile (paliers 1 et 2 avec des échelles vers le palier 3) ou le chemin plus difficile qui ne comporte plus les exercices sur le palier 1. D'autre part, entre les exercices, je fais maintenant explicitement référence aux vidéos de cours (ou aux vidéos de savoir-faire) que les élèves doivent aller voir avant d'aller plus loin.

À DISTANCE DU PROFESSEUR

C'est en réalité un premier pas vers une classe inversée qui se déroulerait entièrement en classe. Si le principe de la classe inversée est que certaines notions doivent se faire à distance, cela ne signifie pas nécessairement à la maison, mais à distance du professeur. On peut donc imaginer qu'en classe, certains élèves soient en train de travailler sur des exercices du plan de travail, pendant que d'autres visionnent les vidéos de cours (et d'ailleurs, comment faire autrement lorsqu'on enseigne en primaire ?). Cela demande cependant un peu d'équipement. Mes premiers essais utilisant les téléphones portables des élèves sont encore peu concluants pour des questions de connexion ; mais je ne doute pas que ces problèmes seront vite résolus dans les années à venir. Je pense donc, dans un futur très proche, pouvoir proposer une classe inversée entièrement dans le lycée. L'évolution de mes pratiques est encore loin d'être terminée ! ■

Dispositif Le fonctionnement du plan de travail

Je distribue aux élèves, en début de séquence, une feuille sur laquelle sont répertoriées les feuilles d'exercices portant sur différents thèmes, que je mets à leur disposition dans une boîte, sur une table. Ces thèmes sont déclinés en trois niveaux de difficulté. Par exemple, on peut avoir « calculs de longueurs (1) », « calculs de longueurs (2) » et « calculs de longueurs (3) » et ainsi de suite pour d'autres thèmes. Le palier 1 teste si l'élève a compris la notion ou sait appliquer une formule. Ce sont des exercices d'application directe. Le palier 2 teste si l'élève sait se servir de la notion en question pour résoudre un problème un peu plus élaboré, et dans le palier 3 ne figurent que les exercices plus compliqués, en général très ouverts.

Les élèves ont pour instruction de faire tous les exercices des paliers 1 et 2, le palier 3 étant destiné aux élèves plus rapides, plus à l'aise ou désirant approfondir. Ils choisissent l'ordre dans lequel

ils veulent faire les exercices (mais pour un thème donné, ils commencent forcément par le premier palier). Tous les élèves ne travaillent donc pas tous sur la même chose au même moment (il y a cinq ou six thèmes différents sur leur plan de travail, soit une quinzaine d'exercices). Aucune correction n'est faite au tableau, tout est validé individuellement. Les élèves travaillent donc beaucoup en autonomie et, de mon côté, j'ai le temps de circuler pour aider et encourager ceux qui en ont le plus besoin (il m'arrive de passer plusieurs minutes avec un seul élève !), mais également tous ceux qui réclament mon aide. Je ne fais donc pas que valider des résolutions, j'oriente, je donne des coups de pouce ou je reprends des choses non comprises. Mais tout ça est individualisé et dépend des besoins de chaque élève.

F.P.

Rendre transparents les murs de l'école

Inverser la classe à l'école maternelle? Oui, pour donner aux enfants le moyen de transporter à la maison ce qui a été fait en classe.

Julie Higounet, conseillère pédagogique Mission laïque française America, Amérique du Nord

Benjamin et Agathe ont 3 ans. Ils sont en classe de petite section, première année de scolarisation. L'école est pour eux un monde nouveau qui entre dans leur quotidien. Apprendre à faire que celui-ci imprègne pleinement les murs du dehors et ne reste en rien cloisonné à la classe est un enjeu majeur et prioritaire. Ceci aidera à ancrer leurs premiers pas d'élève dans une dynamique positive de rapport au savoir.

La classe inversée y participera grandement en permettant à l'enseignant d'accompagner au mieux et au plus près ces deux élèves et tous les autres dans le monde du dehors, et leur permettre finalement de prendre la responsabilité de leurs propres apprentissages en facilitant l'accès aux supports des travaux réalisés dans le contexte de la classe.

■ Revenir sur les acquisitions en classe de façon structurée

À 3 ans, les mots ne sont pas toujours là pour aider à expliquer ou rendre compte. Il est pourtant important et nécessaire assez rapidement de pouvoir donner à l'élève la possibilité de mettre en mots, donc en mémoire et en cohérence, le vécu quotidien de la classe. Benjamin ne peut pas toujours revenir sur les temps de classe et, surtout, difficilement répondre aux questions de type : « *Alors cette journée? Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* » Le décalage est important à cet âge entre le ressenti de l'enfant et la réalité des objectifs de l'enseignant. Benjamin est encore profondément attaché à son rapport aux autres, aux conflits, aux moments de partage mal appréhendés, à l'émerveillement lié à la découverte de nouveaux jeux en cours de récréation. En résumé, il

est fortement touché par les moments de vie et d'exploration non contraints, absouts du regard de l'adulte. Benjamin comprend rapidement que l'enjeu n'est visiblement pas là, puisqu'au fil des semaines, les questions, toujours plus précises, l'amènent vers des champs qui pour lui n'étaient pas l'essentiel de sa journée. C'est ce dialogue constant entre l'adulte (parent souvent) et Benjamin qui l'aide à mieux comprendre ce qu'il fait d'important dans ce nouveau milieu qu'est l'école. Apprendre à vivre et s'engager dans une action collective certes, mais surtout aux yeux de tous, pou-

Revenir sur les illustrations afin de pouvoir poser ses propres mots.

voir rendre compte de compétences en devenir constant est le propre de l'école.

Pour cela, l'enseignant dispose aujourd'hui d'un levier d'action sans équivalent précédent : la vidéo qui, aujourd'hui, est mobile, accessible et passe facilement de l'école à la maison.

La possibilité est enfin donnée de mettre en mots, ceux des élèves, les parcours d'apprentissages reliés à une notion spécifique. Là où, antérieurement, les éléments étaient posés distinctement dans le temps et dans l'espace, il est désormais possible de rendre compte en quelques minutes de la logique de cheminement adoptée par l'enseignant.

Par exemple, sur un parcours concernant l'acquisition du geste graphique lié au cercle, il n'est pas aisé de comprendre que, de la salle de motricité avec une exploration

par le corps, en passant par un repérage des objets du quotidien aux formes circulaires qui transiteront ensuite par des tracés de contour au sol à la craie, il n'y a au final qu'un même fil d'apprentissage. Pouvoir mettre en lumière cette articulation du parcours pensé par l'adulte va pouvoir aider Benjamin à mieux comprendre ce qui se passe dans son environnement classe et, de ce fait, lui donner également les moyens, via le support vidéo, de présenter, expliquer et questionner, car c'est bien ce qui se passe. Arrivé à la maison, les images évoquent de manière forte la situation vécue en classe et facilitent la mémorisation d'un moment précis, et vont ainsi donner plus aisément les mots nécessaires à la restitution. Benjamin a, de plus, le loisir de revenir à son rythme sur cette vidéo seul, accompagné de l'adulte, de ses pairs ou d'autres enfants (fratrie souvent^[1]).

■ Augmenter les temps d'exposition à l'oral, à l'écrit, à l'oral écrivain

Agathe aime le temps des histoires racontées par l'enseignant et, en ce moment, l'étude de l'album en cours, *Loup*. Elle apprécie particulièrement, après une semaine de projet sur cet ouvrage, de revenir sur les illustrations afin de pouvoir poser ses propres mots, paraphraser le texte et faire siens surtout les mots de l'auteur. Mais le temps et l'auditoire peuvent parfois manquer en classe. L'album n'est pas vraiment disponible pour elle ou en accessibilité directe de façon continue.

Pour s'ouvrir aux besoins d'Agathe, l'enseignant a enregistré l'album et permis, via l'utilisation des QR codes au sein des cahiers de vie, de prolonger ces moments d'écoute hors des murs de la classe. La volonté d'écoute répétée est ainsi satisfaite, le partage en milieu fami-

¹ Illustration vidéo de la séquence d'apprentissage sur le cercle en petite section: <https://www.dropbox.com/s/bhgijfqc23ybgah/cercles.mp4?dl=0>

lial ouvert, et l'engagement d'Agathe dans un processus de restitution facilité et largement démultiplié. L'auditoire est là, l'ouvrage est à disposition de tous sur les temps choisis et réitérés librement. De plus, grâce à ce dispositif, la médiation de l'adulte n'est plus une obligation. Librement, Agathe peut ainsi revenir sur la lecture proposée par l'enseignant et accompagner de ses propres mots, en écho, le récit.

Benjamin, quant à lui, préfère revenir sur les comptines et chants appris en classe. Je me suis rapidement rendu compte qu'il était plus facile pour lui, comme pour une grande majorité des élèves, d'avoir à disposition non pas la bande audio décontextualisée, mais la vidéo de la classe chantant et entrant en mouvements de mains au rythme des actions de monsieur Pouce et autres personnages de jeux de doigts.

Dans ces deux cas, la diffusion des supports de travaux classe aura permis d'augmenter considérablement le temps d'exposition aux supports d'apprentissage et, surtout, à chacun de les investir à son rythme^[2].

■ Donner une porte d'entrée sur la compréhension de ses erreurs

Benjamin et Agathe, au travers de très courts enregistrements effectués grâce à des applications type QuickVoice, sont capables avec beaucoup d'attention de s'écouter, de

2 Illustration vidéo d'Evan, PS - Utilisation du cahier de vie à la maison pour revenir seul sur les comptines apprises en classe : <https://miniurl.be/r-ldpk>



recommencer, etc., et sont tout à fait compétents sur une série de trois à cinq enregistrements pour déterminer la production la plus aboutie. Ils sont également capables de poser des mots sur la justification qui validera ou invalidera le choix de certains enregistrements. Ce travail d'autoévaluation de la langue orale amène une part de conscientisation argumentée extrêmement porteuse pour l'élève : comprendre où je suis pour savoir où je vais. En termes de langage oral, ceci est neuf. Benjamin et Agathe sont face à leur propre voix, et ont pour la première fois la possibilité de comprendre le feedback de l'adulte. Ils ont la possibilité de s'écouter, de se comprendre ou pas, d'effacer, de recommencer^[3].

La mise à disposition pour Benjamin et Agathe, sur un document individuel, de l'ensemble de leurs enregistrements passés et disponibles à tout moment répond d'abord à une demande naturelle de pouvoir revenir sur des travaux antérieurs. Ensuite, ce type de démarche pleine de sens peut les aider à évaluer la marge de progression réalisée en quelques mois ou semaines. S'ensuit de manière importante l'envie de continuer et d'aller plus loin.

3 Illustration : album écho numérique, <http://alburnechonumerique.wixsite.com/reseauimlf>

Il n'est plus rare, au bout de quelques mois d'enregistrements diffusés à la maison régulièrement via le cahier de vie, de voir Benjamin et d'autres revenir vers l'enseignant, afin de demander de reprendre et réenregistrer car, franchement, « *on comprend pas bien ce que je dis* ».

La possibilité donnée à Benjamin et Agathe de pouvoir reprendre à leur rythme les supports en milieu extérieur, sans le regard de la classe et de l'enseignant, va permettre d'augmenter sans commune mesure le temps d'apprentissage réel. Proposer un accompagnement ainsi contextualisé va également faciliter la mise en œuvre des processus de métacognition, en soutenant la mise en mots des élèves et l'ouverture d'un dialogue facilité avec le monde extérieur (famille, adultes référents, pairs, etc.). Ainsi valorisés auprès de leurs proches, à la maison, ils gagneront en confiance pour aborder l'école avec envie.

Avec des interactions ainsi transformées et portées vers le dehors, on peut donc commencer à parler d'une « transparence des murs de l'école », qui permettra à la perméabilité des savoirs d'exister pleinement. ■

CONTEXTE

Inverser pour...

Pouvoir assurer le partage du vécu classe au retour à la maison en soutenant le propos de l'enfant, augmenter le temps d'exposition aux apprentissages en cours, s'assurer d'un transfert en contexte extérieur des compétences acquises ou sur le point de l'être, diminuer les ruptures en permettant aux supports d'apprentissage de vivre et devenir matériaux de structuration de la pensée hors les murs de l'école. C'est là le début de ce que peut être la classe inversée en maternelle, vecteur d'émancipation des élèves sur les supports d'accès à la connaissance coconstruite.



2. Réfléchir sur le « concept »

Chez nous on n'inverse pas, on renverse !

La classe renversée ? Une stratégie développée au lycée professionnel La Mache, dans le cadre d'un projet mené depuis trois ans qui s'est inspiré du système éducatif finlandais. Son objectif : développer l'autonomie et la responsabilité. C'est d'ailleurs le nom que porte le projet, CARE : Coopération, autonomie, responsabilité et efficience des élèves.

Carine Perrin, enseignante en lettres-histoire au lycée professionnel La Mache à Lyon, coordonnatrice du projet CARE

Laurence Avy, enseignante en maths-sciences au lycée professionnel La Mache à Lyon, coordonnatrice du projet CARE

Ce matin, il fait encore nuit quand les élèves de 1^{re} pro arrivent en cours d'histoire, pas tous bien réveillés. L'enseignante les attend déjà dans le couloir avec des petites images. Ils en piochent une, et vont s'assoier autour de l'ilot sur lequel a été précédemment posée leur illustration. Voilà, les sept groupes sont constitués, par un hasard ludique qui permet de composer avec la forte hétérogénéité des classes de lycée professionnel.

Qu'y a-t-il sur ces images ? Des ouvriers agricoles du XIX^e siècle, un atelier de confection, des mineurs, une chaîne de montage, etc. Chaque groupe va pouvoir s'exprimer : décrire l'image et dire ce que ça évoque pour lui. En même temps, l'enseignante projette ces images au tableau. On balaye ainsi ensemble le sujet d'étude et on s'interroge sur l'évolution du monde ouvrier. La problématique a été trouvée de concert.

Chaque groupe aborde ensuite une partie du sujet : évolution de l'activité ouvrière, avancées sociales et culture ouvrière. Chaque équipe dispose d'un plan d'action pour cette séance de deux heures trente qui présente le déroulement de la séance, les objectifs du travail co-

Préparer chacun, en autonomie, une partie de la leçon.

opératif, la restitution attendue et les ressources à disposition. Les groupes ont ainsi les moyens de préparer chacun, en autonomie, une partie de la leçon. Ils passent ensuite au tableau, s'installent au poste informatique de l'enseignante, et proposent l'analyse d'un document vidéoprojeté suivi d'un court texte explicatif, avec dates et notions importantes à retenir, que le reste de la classe va prendre en note. Toute l'équipe est au tableau et gère l'ordinateur, la présentation du docu-

ment, et le paperboard sur lequel sont notés le long d'une frise les événements importants. L'enseignante a pu guider les élèves vers les points essentiels, mais ce sont eux qui ont cherché, réfléchi et créé ensemble. Voilà le principe de classe renversée !

Pendant ce temps, au CDI, ce sont les élèves de 2^{de} pro qui s'activent et construisent également leur propre cours. La professeure de sciences les a mis au défi : réaliser un livret sur le chapitre du son. Chaque groupe dispose d'une partie à traiter : la situation d'accroche et le résumé du cours en carte mentale, la partie travaux pratiques, les exercices avec corrigé, l'évaluation. Ainsi, de même qu'en lettres-histoire, les élèves s'appuieront sur un plan d'action pour réaliser leur travail.

RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHÉ

Les enseignants du projet CARE tentent ainsi de renverser la démarche traditionnelle du cours : peu de situations d'enseignement frontales pour davantage de situations d'apprentissage où les élèves sont acteurs.

Pour que cela fonctionne, quelques repères sont nécessaires : le sujet travaillé doit nécessiter le collectif, et s'appuyer sur des tâches complexes ; la présentation aux autres est un moment essentiel. C'est la reconnaissance par le groupe classe du travail effectué. Cette présentation peut prendre plusieurs

formes : au tableau ou sur les murs de la classe où l'on affiche des paperboards. On bouscule l'espace de la classe pour réaliser des vernisages : chaque groupe présente son travail aux autres, qui circulent entre les différents travaux. Là, les enseignants sont exigeants et attendent une parole de qualité, qui sache intéresser. C'est une compétence qui se travaille sur le long terme. Enfin, les séances s'achèvent par une courte pause réflexive. Temps de recentrage de l'attention, puis l'enseignant interroge à la fois les méthodes (« comment avez-vous appris ensemble? ») et le contenu, le fond (« qu'avez-vous appris ensemble? »). Prendre ce temps avec les élèves leur permet de conscientiser leur fonctionnement et les savoirs. Ce n'est qu'ainsi qu'ils en seront responsables.

Cette méthode de travail a permis de constater que les compétences travaillées avec les élèves étaient exigeantes : il est en effet plus facile de se laisser guider par le professeur qui a déjà construit la leçon, que de chercher et construire soi-même et avec les autres. Par le *learning by doing*, les élèves sortent du rôle d'éponge à moitié absorbante, ils ancrent mieux les apprentissages.

POUR ALLER PLUS LOIN

Pour mener ces classes renversées encore plus loin, les enseignants font construire aux élèves leurs évaluations. C'est une stratégie de détournement qui consiste à remplacer le traditionnel « apprenez vos leçons » par « construisez l'évaluation ». L'essentiel est de bien expliciter l'activité : les exercices ou les questions doivent correspondre à des compétences précises, et les élèves doivent expliquer selon quels critères les compétences seront validées. Ils testent enfin la correction de copies par les pairs, une activité très formative pour eux.

Ainsi, les élèves de 1^{re} pro se sont vu proposer en français de préparer eux-mêmes les questions et les réponses sur *Candide* de Voltaire. Ils ont proposé des questions de connaissances, plusieurs études de textes, et un sujet d'écriture. L'enseignante recueille ensuite les différentes propositions et agence une évaluation à partir des propositions des élèves. Le jour J, jour de l'évaluation sommative, ils retrouvent le fruit de leur travail, et les questions

portent toujours le nom de leurs auteurs, une façon de valoriser les élèves.

En maths, ils ont eu à réaliser en devoir maison la conception d'une évaluation portant sur les trois chapitres des suites, des probabilités et la dérivée d'une fonction.

Les élèves ont toujours surpris leurs enseignants en allant au-delà de leurs espérances : les devoirs sont construits selon différents degrés de difficultés, les exercices sont pertinents et imaginés à partir de leur passion comme le ski ou la radio, leur rendu présente une réelle qualité visuelle avec des images, des tableaux, et des mots d'encourage-

Cette stratégie pédagogique donne de réelles satisfactions.

ment. Une autre surprise pour l'équipe est de voir des élèves, souvent en difficultés, chercher la complexité dans leur questionnement ou les exercices. Certains veulent ajouter quelques petits pièges !

Cette approche les amène à réfléchir en termes de compétences et à démystifier les évaluations pour mieux se les approprier.

UNE PRATIQUE OÙ ON NE GAGNE PAS AU PREMIER COUP

La première des difficultés est d'oser changer ses habitudes. Pas simple pour des enseignants de modifier leur posture et de se mettre en position d'accompagnant ! Que vont produire précisément les élèves ? Ils l'ignorent, ne maîtrisent pas tout à l'avance. C'est une posture où ils sont bousculés. Faire confiance aux élèves est donc essentiel. Et plus les exigences sont élevées, plus les élèves sont capables de surprendre leurs professeurs !

Autre difficulté, le bruit que peut engendrer au début un travail coopératif. Visionner avec eux des séances de cours filmées peut permettre aux élèves de prendre conscience de leur niveau sonore, pour mieux le maîtriser ensuite. Autoriser ce bruit pédagogique, preuve de leurs échanges et de la construction de leurs savoirs, devient incontournable.

Il faut savoir aussi s'exposer aux regards et aux critiques des collègues qui ont une pratique plus tradition-

nelle. Ouvrir les portes des salles, pour montrer le fonctionnement et les bénéfices de cette méthode, c'est une manière de convaincre pas à pas.

Enfin, il ne faut pas se décourager au premier essai. Le travailler ensemble se réfléchit en amont avec les élèves et sur la durée. Car c'est une méthode de travail qui les bouscule eux aussi, qui leur fait prendre des risques. Aussi est-il important de définir le contrat qui va expliciter les attentes des enseignants envers les élèves. Ce n'est donc pas gagné au premier essai et les enseignants doivent faire montre de persévérance. Relire chaque séance leur permet d'apprendre, de se corriger et d'affiner la méthode.

Le travail en classe renversée s'inscrit dans l'année avec d'autres types d'activités d'enseignement et n'est pas une façon unique d'enseigner. Toutefois, cette stratégie pédagogique donne de réelles satisfactions, et les enseignants sont de plus en plus enclins à développer cette pratique.

Comme ce sont les élèves qui en parlent le mieux, c'est à l'un d'eux, Rémi, que reviendra la conclusion : « Fini la vieille école des années 80, où le silence est roi et les élèves n'ont pas le droit à la parole. Où nous étions classés, du plus fort au plus faible, du plus intelligent au plus bête. Le projet CARE et la classe renversée, c'est beaucoup plus motivant et encourageant. Même pour les élèves en difficulté comme moi. Je me sentais à la fois très autonome et sûr de moi, car le soutien apporté par les professeurs se fait ressentir comme un filet de sécurité. » ■

Une réalité en évolution ou un terme ambigu ?

Il est utile de s'interroger sur les ambiguïtés de l'expression « classe inversée », c'est ce à quoi s'attache, dans une approche historique qui regarde de l'autre côté de l'Atlantique, l'auteur de cet article.

Isabelle Nizet, professeure agrégée, faculté d'éducation, université de Sherbrooke, Canada

Si l'expression « classe inversée » est abondamment utilisée dans le contexte scolaire et universitaire en France et outre-Atlantique, force est de constater que son sens pose encore problème aujourd'hui. L'entrée du terme *flipped classroom* dans le monde francophone ne facilite certes pas sa compréhension univoque. En effet, le terme *classroom* désigne en anglais beaucoup plus que le lieu de la classe, puisqu'il représente aussi l'ensemble des activités qui s'y déroulent et même les personnes qui s'y trouvent. Par conséquent, la traduction française de « classe inversée » n'a, concédons-le, pas beaucoup de sens, sauf si l'on considère que l'enseignant « fait la classe », et encore. Par contre, le terme anglais *classroom* a l'avantage d'englober la réalité multidimensionnelle de la classe comme lieu d'enseignement et d'apprentissage : le temps, les activités et les rôles que les acteurs eux-mêmes y tiennent. La difficulté d'établir une équivalence d'une langue à l'autre s'accroît lorsqu'on tente de saisir le sens des termes *flipped* ou *reversed* à la lumière de nos traditions pédagogiques.

L'ORIGINE

Il n'est donc pas inutile de revenir aux sources du phénomène, c'est-à-dire près de trente ans en arrière aux États-Unis, puisque la classe inversée s'y enracinerait dans deux histoires distinctes : celle de l'enseignement universitaire et celle de l'enseignement secondaire.

Dès les années 1990, Eric Mazur, professeur de physique à Harvard, s'est mis à développer avec ses étudiants un enseignement dit « par les

pairs » (*peer instruction*). Cette formule pédagogique impliquait que les étudiants acquièrent hors classe des connaissances qu'ils devaient par la suite partager et valider en classe avec leurs pairs, avec son support. C'est l'époque où la pédagogie universitaire s'enrichit d'approches impliquant la participation

Jon Bergmann et Aaron Sams créent alors une *flipped classroom*.

active des étudiants, leur auto-apprentissage, la collaboration, l'interactivité dans le coapprentissage et la remise en cause du rôle prédominant de l'enseignant dans l'amphithéâtre. Le terme *inverted classroom* apparaît d'ailleurs en 2000 sous la plume de trois professeurs de sciences économiques de l'université Miami en Ohio.

Toujours aux États-Unis, en 2007-2008, deux enseignants américains de mathématiques et de sciences du secondaire, aux prises avec des problèmes d'absentéisme involontaires de leurs élèves, souhaitent leur permettre de poursuivre leurs apprentissages malgré tout. Jon Bergmann et Aaron Sams créent alors une *flipped classroom*. Le terme *flipped* désigne selon eux un ensemble d'inversions possibles de la dynamique habituelle de classe. Ayant décidé d'utiliser des moyens numériques pour matérialiser leur présence dans du matériel d'autoapprentissage, ils rendent ainsi le contenu d'apprentissage accessible en tout temps à ces élèves aux besoins particuliers, qui ont pu ainsi apprendre hors de la classe et sans la présence physique de leur ensei-

gnant. Le terme *flipped* désigne donc, dans ces expériences fondatrices, le contraste avec le processus plus traditionnel qui consiste à apprendre exclusivement avec l'enseignant et en classe. Par la suite, ces deux enseignants ont décidé de généraliser ce principe d'inversion à tous leurs élèves, ce qui a alors inévitablement provoqué un changement majeur, puisque le temps de classe s'est trouvé presque totalement libéré pour d'autres activités. L'inversion est alors passée à une vitesse supérieure, entraînant des modifications très substantielles de l'organisation scolaire au sein de ces groupes d'élèves et, par conséquent, une refonte totale de plusieurs modalités d'enseignement et d'apprentissage. C'est là que les perspectives de Mazur et de ces deux enseignants se rejoignent, car elles traduisent des changements essentiels dans leurs intentions pédagogiques.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Tout d'abord, l'enseignant doit souhaiter inverser le rôle qu'il joue. Le temps de classe n'est plus consacré à la transmission de contenus et à la correction d'exercices. Il est plutôt consacré à accompagner les élèves ou les étudiants lorsqu'ils doivent relever des défis d'apprentissage plus complexes, notamment celui du transfert. L'enseignant doit alors préalablement distinguer dans sa planification les contenus et les démarches d'apprentissage qui pourraient être abordés par ses élèves ou ses étudiants de manière autonome (par exemple, par le biais d'un matériel d'autoapprentissage qui a fait l'objet d'un traitement didactique préalable de sa part) des contenus ou démarches qui devraient être abordés en sa présence et faire l'objet d'interactions. Généralement formés à la planification didactique et pédagogique, les enseignants analysent leurs objectifs d'apprentissage en séparant ce qui correspond à un enseignement magistral de ce qui correspond à des apprentissages pratiques. C'est pourquoi certains



enseignants qui décident d'inverser leur classe choisissent d'abord de se filmer en train de faire des exposés magistraux ou des démonstrations ou de créer des podcasts ou des capsules entièrement didactisés, afin que les élèves soient en contact avec un contenu d'apprentissage adéquatement formaté pour répondre aux objectifs qu'ils se sont fixés. L'inversion est réussie à ce niveau si les élèves apprennent efficacement par eux-mêmes les connaissances que l'enseignant leur aurait transmises sous forme d'exposés ou à l'aide de démonstrations faits en classe.

LE NUMÉRIQUE: ESSENTIEL ? INSUFFISANT ?

Dès le début de la dissémination de l'idée de la classe inversée, l'accent a donc été mis à la fois sur la transmission virtuelle de contenus et sur le potentiel du matériel numérique, notamment dans des sites web comme la Khan Academy en 2011-2013, qui a propulsé la classe inversée dans une trajectoire mondiale. C'est cette caractéristique importante, mais toutefois partielle, qui pousse probablement certains spécialistes de la classe inversée à considérer le recours à la technologie comme étant une condition incontournable de ce type de dispositif, voire à croire que cette seule dimension suffit pour faire de la classe

inversée. Et cela paraît logique si l'on considère que c'est la présence virtuelle de l'enseignant qui est facilitée par les moyens numériques : il est en effet littéralement disponible hors classe. De longs débats ont encore lieu entre les enseignants qui affirment qu'ils font déjà de la classe inversée, puisque les étudiants ou les élèves arrivent en classe ayant

Une émancipation face à un modèle pédagogique plutôt traditionnel.

déjà fait les apprentissages théoriques, notamment par des lectures guidées. Les opposants à cette idée maintiennent que sans une didactisation spécifique et sans médiatisation numérique, on ne peut réellement parler de classe inversée.

LE RÔLE DES ÉLÈVES

La deuxième intention pédagogique déterminante consiste à décider quoi faire avec le temps de classe libéré, puisqu'il doit plutôt être consacré à des activités réellement engageantes qui mobilisent les élèves à un niveau cognitif supérieur, par exemple à la résolution collaborative de problèmes ou au traitement de tâches complexes en présence de l'enseignant tout en privilégiant le travail en équipe, l'apprentissage par

les pairs ou le tutorat. Cette caractéristique de la classe inversée pose également question, puisque nous savons qu'elle n'est pas une innovation absolue. En effet, il s'agit là d'approches pédagogiques par ailleurs bien connues et historiquement plus anciennes permettant de réduire le rôle magistral de l'enseignant, pour privilégier la mobilisation des étudiants ou des élèves et ainsi atténuer la dimension passive de leur démarche d'apprentissage. Un enseignant soucieux de diversifier ses approches pédagogiques puise donc déjà, lorsqu'il le peut, à cette diversité, et concrétise ainsi l'intention pédagogique de rendre ses élèves actifs, mais il ne fait pas pour autant de la classe inversée.

DES TERMES QUI CONTINUENT DE QUESTIONNER

Parler de pédagogie inversée n'a alors pas vraiment de sens, puisque la pédagogie inclut toutes les approches possibles (dont celles précédemment nommées) et il est quelque peu absurde de penser que la pédagogie tout entière pourrait être inversée : de quoi serait-elle alors constituée ? Le terme « apprentissage inversé » est également problématique pour les mêmes raisons, puisque l'apprentissage existe toujours, quel que soit le dispositif pédagogique créé pour le susciter ; il est simplement différent : facilité ou non, de surface ou en profondeur, autonome ou guidé, individuel ou collaboratif, etc.

Retenons de ce parcours que l'atrait pour l'inversion représente surtout une émancipation face à un modèle pédagogique plutôt traditionnel. Cette émancipation est cependant tout à fait légitime et nécessaire dans notre contexte contemporain où les conditions d'apprentissage font de plus en plus appel au numérique et dans la mesure où les enseignants sont invités à modifier leur posture professionnelle et à enrichir leur rôle pédagogique. ■

D'une activité à l'autre, pour apprendre

Quelles articulations entre activités hors classe et en classe ? Comment concevoir supports et documents pour assurer la cohérence de l'apprentissage ?

Bruno Devauchelle, enseignant associé à l'université de Poitiers, directeur du département IME (Ingénierie des médias pour l'éducation), laboratoire Techné (EA6316)

La classe inversée n'est pas une invention, mais une innovation. Il s'agit en particulier d'un mouvement qui s'appuie sur des questions anciennes dont certaines sont parfois laissées de côté dans le modèle habituel de l'enseignement. C'est aussi un mouvement qui s'appuie sur un potentiel nouveau, celui offert par les moyens numériques désormais accessibles, avec parfois peu de moyens matériels et parfois même peu d'apprentissage technique. Les récits des enseignants qui se sont lancés montrent une variété de modalités importantes de mises en œuvre. Toutes tournent cependant autour d'un noyau central, celui de la mise en activité des élèves à partir de supports. Or, c'est dans la qualité de ces activités, leurs articulations selon les types, les lieux et les moments, mais aussi dans celle des supports proposés en lien avec ces activités que reposent la pertinence, l'efficacité et la réussite, ou non, de l'inversion, du renversement pédagogique.

DES MISES EN ACTIVITÉS ARTICULÉES

Tout apprentissage repose sur une activité de celui qui apprend. Écouter, prendre des notes, regarder, produire, interagir sont, parmi d'autres, des activités habituelles de tout apprentissage formel en particulier. Il semble cependant que l'efficacité de certaines activités soit plus ou moins importante, à en juger par l'attention des élèves et leur implication dans l'activité.

Dans le cas de la classe inversée, le modèle canonique renvoie vers la maison les activités de type réceptives (écouter, voir, lire) et en

classe les activités de type production, résolution de problème. On a pu observer que nombre d'enseignants allaient beaucoup plus loin et que les activités proposées dépassaient bien souvent ce cadre. De plus, la manière de choisir les activités est très variable d'un enseignant à l'autre, d'autant qu'elle correspond à la volonté de l'enseignant d'assurer une continuité cohérente entre les différents moments de l'activité.

S'assurer que ce qui est fait dans un lieu sera utile dans l'autre.

Pour mieux comprendre cette question, considérons le traditionnel travail à faire à la maison : c'est du travail que l'on peut qualifier de « digestion », d'entraînement suite à une ingestion de contenus, d'informations reçues en classe. En proposant une des formes d'inversion, l'enseignant tente justement d'amener les élèves à faire ce travail dont il sait qu'il est au cœur de l'apprentissage. Mais cela suppose une réflexion avancée sur la continuité et l'articulation entre les temps en classe et les temps hors classe (n'oublions pas les internes et ceux qui ont des difficultés matérielles à travailler chez eux).

Articuler les activités, c'est d'abord s'assurer que ce qui est fait dans un lieu sera utile dans l'autre. Lorsque les élèves, en classe, construisent ensemble une synthèse à partir de plusieurs documents qu'ils ont consultés hors classe, ce sont les interactions entre pairs qui vont aider, si l'enseignant les accompagne, à donner cette cohérence.

Même si certains du groupe ne l'ont pas fait, les échanges vont petit à petit amener chacun à comprendre l'intérêt des activités proposées. Il y a une variété importante d'activités qui peuvent être proposées. Quand on parle de la classe inversée, on suppose trop souvent que le travail hors classe se fait seul. Il est pourtant tout à fait possible de le faire à plusieurs, surtout si le hors classe peut être dans l'établissement, au CDI par exemple. Il faut sortir de l'idée qu'en dehors de la classe, les activités soient uniquement des activités de nature réceptive et isolées. Enfin, il est indispensable que la continuité pédagogique (réutilisation, liens, etc.) permette à l'élève de saisir l'intérêt, le but et le sens de la démarche autant que du contenu. Quelques exemples dans l'enseignement supérieur ont permis de montrer combien cette continuité facilite l'engagement de ceux qui apprennent, voyant l'intérêt des temps hors cours par rapport aux temps en cours.

DES SUPPORTS ET DES CONTENUS POUR PORTER CES ACTIVITÉS

La vidéo a fait sa réapparition, adossée au terme « capsule », dans la suite de la vague de la classe inversée, après les échecs répétés de la télévision scolaire. Si l'on prend le temps de chercher sur les serveurs de vidéo grand public ces vidéos proposées comme soutien aux classes inversées, on est impressionné de la variété, tant au niveau de la qualité pédagogique que cinématographique. On trouve de tout. Mais la vidéo n'est pas le seul support disponible en ligne. C'est pourquoi des enseignants assez informés des ressources pédagogiques de leurs disciplines, disponibles en ligne, ont rapidement compris tout l'intérêt qu'il pouvait y avoir à les réutiliser.

Dès lors que vous concevez votre cours en inversion, outre l'activité, il faut penser les supports et les contenus. L'activité ne prend sens que s'ils sont en cohérence (aligne-

ment pédagogique de John Biggs^[1]). La qualité d'un support est complexe. Pour reprendre l'aphorisme et l'analyse que Laurent Jullier a développée à propos de la critique cinématographique^[2], il n'y a pas de bon support. Tout dépend de la situation et de l'intention. En d'autres termes, est-ce que le support va soutenir l'activité choisie ou, au contraire, l'affaiblir ? Faire faire une recherche sur internet en dehors de la classe (mais aussi en classe) est une prise de risque si elle n'est pas orientée par le but de l'activité qui la sous-tend. Cette tâche doit s'inscrire dans une cohérence et un cadre qui va faire en sorte que l'activité soit incluse dans une dynamique d'apprentissage.

L'existence de nombreux supports et documents peut inciter l'enseignant à aller les identifier, pour que les élèves les utilisent plutôt que de les fabriquer. Cet aspect du métier n'est pas nouveau, l'enseignant compose déjà avec divers manuels, mais il est largement enrichi par la richesse des documents auxquels il a accès. Avec l'apparition des CDI, une première étape avait été franchie ; avec le numérique connecté, c'est une deuxième étape qui s'impose. On peut facilement utiliser ce temps hors classe pour mettre l'élève en contact avec la source. C'est donc dans le choix des sources pertinentes en regard des activités proposées que l'enseignant qui s'engage dans l'inversion (mais pas seulement) va devoir s'investir.

LA RESSOURCE, BIEN AU-DELÀ DU DOCUMENT ET DU SUPPORT : UNE POSTURE

Mais si l'on parle de sources, de document de support, il faut parler des ressources. Celles-ci ne sont pas que documentaires, matérielles. Elles peuvent aussi être humaines. L'enseignant interagit avec les élèves à l'aide des supports et documents, mais aussi en faisant parfois les gestes qui aident à comprendre. Dans d'autres expérimentations qui articulent inversion, hybridation et mise à distance, on a vu des enseignants participer au hors-classe à distance. Soit en utilisant des outils privés, soit en

utilisant l'ENT (espace numérique de travail) de l'établissement.

On a affaire ici à une double évolution de la posture. Évolution qui concerne l'ingénierie et une évolution qui concerne la place de l'enseignant dans le dispositif. Dans l'ingénierie pédagogique, l'enseignant est appelé à concevoir de manière globale, autour de sa séquence, l'articulation entre toutes les activités, les ressources, les documents. Dans la place dans le dispositif, il passe de la diffusion à l'interaction constructive, l'accompagnement structurant. Que ce soit classique, inversé ou renversé, l'enseignant est le garant des apprentissages au travers du dispositif qu'il construit.

Utiliser ce temps hors classe pour mettre l'élève en contact avec la source.

En inversant sa pratique, il se met en situation de prise de risque, car il peut être confronté à bien plus de questions que dans un cours magistral ou dialogué traditionnel. L'inversion, surtout lorsqu'elle incite les élèves à participer par production, est une ouverture radicale par rapport au modèle traditionnel contrôlé en amont. La médiation (humaine et instrumentale) n'est pas que numérique, elle est autour, d'une part, des documents, et, d'autre part, des activités qui vont déterminer le degré d'interaction humaine nécessaire pour parvenir à l'apprentissage.

L'ENSEIGNANT CONCEPTEUR, INTÉRÊT, LIMITES

Il y a bien longtemps que l'on a imaginé un enseignant concepteur de ses supports. Mais jusqu'à quel point ? Quand on connaît la complexité de la fabrication d'une vidéo aboutie de qualité acceptable pour être utilisable par les élèves, on ne peut envisager que tout enseignant devienne concepteur de tous ses supports. Quelques exemples de vidéo que nous avons recueillis et analysés montrent qu'un travail de scénarisation-réalisation demande un temps et une technicité assez importants. Pourquoi alors rêve-t-on de l'enseignant concepteur de ces supports numériques ? Parce que certains passionnés le font (ils l'ont toujours fait) et cela impressionne.

Parce que l'enseignant (il suffit de le regarder en train de découper et d'assembler ses papiers devant le photocopieur) est un assembleur. On a cru que ce travail d'élaboration de supports simples deviendrait une pratique généralisable à des supports numériques ou, en tout cas, à des supports plus compliqués. Il n'en est rien, les trente années d'introduction de l'informatique dans l'enseignement le prouvent. Dès que l'on dépasse un certain niveau de technicité, l'enseignant est face à un dilemme qui oppose la qualité pédagogique et didactique à la sophistication technique. Parfois, certains enseignants se regroupent et fabriquent leurs supports de manière collective ou collaborative.

Dans l'enseignement supérieur, la multiplication des services de conception ou d'aide à la conception de support est le signe de ces limites. Dans l'enseignement primaire et secondaire, il est très rare d'avoir ce genre de service dans l'établissement. Parfois, on le trouve à Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) qui propose des ateliers de réalisation ou de production, ou encore auprès des services de la Délégation académique au numérique. Les logiciels de conception e-learning sont anciens et nombreux. De l'ancien Icon-Author à Captivate d'Adobe aujourd'hui par exemple, les compétences nécessaires pour une réalisation de qualité ne sont pas à la portée de tous.

Devant cette barrière, il faut retrouver raison. L'enseignant doit et peut trouver de nombreuses ressources pour inverser sa classe, sans avoir à les fabriquer lui-même. Certains ont fait en sorte d'adapter les ressources à leurs élèves (plus jeunes en particulier). Comme il est possible de modifier des supports existants, il est fréquent de recevoir la demande de formation à la récupération, au découpage et au titrage de vidéos existantes. Certains services en ligne proposent même d'associer des quiz à des vidéos (Educanon par exemple) et donnent ainsi l'occasion à l'enseignant de réaliser un produit fini en n'ayant pas à développer de compétences techniques trop importantes (ces services se multiplient). Mais ce qui fait la professionnalité d'un enseignant, c'est aussi sa capacité à contextualiser les ressources ■■■

¹ Voir par exemple <http://edupronet.com/limportance-de-lalignement-pedagogique-a-luniversite/>

² Laurent Jullier, *Qu'est-ce qu'un bon film ?* éditions La Dispute, 2002.

2. Réfléchir sur le «concept»

■■■ qu'il utilise pour les mettre à disposition de manière adaptée. Ce travail de contextualisation, dont on vient de montrer un exemple, est avant tout un travail d'ajustement de supports existants à une stratégie pédagogique spécifique.

La classe inversée ou renversée n'impose pas une technicité forte de l'enseignant. S'il peut, dans certains cas, tirer profit de telles compétences, il est probable que celles-ci ne deviendront pas un standard du métier. Car être dans la relation dans

une classe en vue de permettre à des élèves de développer des apprentissages suppose bien d'autres compétences, souvent plus importantes et plus urgentes que les compétences techniques. ■

Renverser n'est pas inverser

Renverser, ou inverser, ce n'est pas tout à fait pareil!

Carine Perrin, enseignante en lettres-histoire au lycée professionnel La Mache à Lyon, coordonnatrice du projet CARE

Laurence Avy, enseignante en maths-sciences au lycée professionnel La Mache à Lyon, coordonnatrice du projet CARE

Entendons-nous sur le sens des mots. Inverser, c'est changer la position de deux éléments, c'est échanger, pour le sujet qui nous concerne, la théorie et la pratique. La théorie que l'enseignant présentait en classe à ses élèves, il la lui laisse découvrir à la maison, ou au CDI, en lui donnant les moyens, souvent ludiques et stimulants, par le biais du numérique, de cette découverte. Les exercices qui s'ensuivaient, et que les élèves réalisaient seuls à la maison, ils les font en classe, avec le professeur qui se positionne en guide. L'élève est ainsi, en classe, stimulé dans son activité cognitive et réflexive. La formule favorise ainsi l'ancrage des savoirs.

Nous sommes bien dans le cas d'une permutation des activités.

Renverser, c'est, en premier lieu, et comme s'accordent à nous l'indiquer la plupart des dictionnaires, changer le sens de marche de quelque chose. Il s'agit ainsi pour nous de modifier le cheminement du savoir, qui ne s'exerce plus de l'enseignant vers l'élève, mais de la source vers l'élève directement, l'enseignant constituant un intermédiaire entre les deux. Aux élèves de construire leur cours, avec les res-

sources mises à disposition. À l'enseignant de guider les élèves, en faisant émerger le questionnement, en faisant le lien entre les différentes informations. On a ainsi, l'on pourrait dire, renversé la vapeur du savoir.

Renverser, c'est aussi répandre un contenu en retournant le contenant. La classe est aussi renversée, dans

Il s'agit de faire tomber l'ordre établi de la classe.

le sens où le savoir se répand sur les tables, sur les murs, jusque dans les couloirs parfois ! Les élèves tapissent ainsi les classes d'un savoir construit par eux-mêmes.

Renverser, c'est surtout faire tomber. Et pour nous, il s'agit de faire tomber l'ordre établi de la classe. L'ordre spatial et, partant, les places et les missions de chacun : on parle du métier de l'enseignant mais aussi, aujourd'hui, du métier d'élève. La classe renversée, c'est aussi faire tomber cette structuration spatiale qui veut que l'enseignant soit sur son estrade et les élèves, dociles, assis à leur table, dans une écoute pleine et entière. C'est un schéma que l'on casse, mais qui suppose une certaine transparence

vis-à-vis des élèves : ce que nous, enseignants du lycée, attendons de vous sera différent de ce que vous avez connu précédemment. Ce temps d'explicitation est nécessaire, au risque, sinon, de mettre les élèves dans une position d'incompréhension.

Nous sommes enfin renversés quand nous ressentons une forte émotion. C'est aussi le cas de nos classes dont les élèves sont parfois troublés, voire déroutés en début d'année. Cette démarche exige en effet d'eux qu'ils sortent de leur zone de confort. Après des années habituées à écouter, les voilà qu'ils doivent agir, se lever, échanger avec leurs voisins et faire le cours eux-mêmes ! Ce n'est pas le métier d'élève qu'on leur a appris depuis des années. Alors il y a nécessité, à leur entrée en lycée professionnel, de revoir le contrat. La grande majorité des élèves se satisfait de cette possibilité enfin donnée de pouvoir s'exprimer, échanger, agir. Pour nous, il s'agit de sortir de l'école individualiste où l'on est évalué dans le chacun pour soi.

Voilà pour les grands principes. Au début, on ne savait même pas que ce que nous pratiquions se nommait ainsi. C'est un jour notre collègue de mécanique, Julien, qui nous a montré la conférence TED (*Technology, Entertainment and Design*) de Jean-Charles Cailliez, lequel pratique cette méthode à l'université^[1] ! ■

¹ <https://miniurl.be/r-ldpp>

Partir à la renverse

C'est dans un stage syndical, lors d'un atelier présenté par Héloïse Dufour, que l'auteur, en recherche de méthodes plus actives, réalise que le principe de l'inversion pédagogique peut provoquer dans sa pratique de profonds bouleversements.

Jean-Marie Le Jeune, professeur de français dans le Finistère, au collège Croas ar Pennoc à Guilers

Au fond, qu'est-ce qui change dans l'enseignement avec la classe inversée ? Tout, et radicalement.

Si le principe de l'inversion pédagogique repose sur la capsule vidéo, celle-ci est cependant tout à la fois primordiale et accessoire. L'un de ses avantages, en remplaçant les devoirs par le visionnage d'un cours en ligne, est de compenser l'inégalité face aux exercices maison pour les élèves qui, sans l'aide de leur entourage, peuvent se retrouver bloqués. Selon un sondage Ipsos de septembre 2016, 47 % des parents vivent le moment des devoirs comme un stress.

LA QUESTION DE L'AVANT ET DE L'APRÈS

Quid des élèves n'ayant pas accès à internet ? Il faut bien sûr leur proposer une solution alternative, en fournissant une clé USB, en déposant les capsules sur le réseau du collège, consultables au CDI. Et ceux qui n'auront pas fait l'effort de la visionner, et ceux qui n'auront pas compris ? C'est là que le QCM (en ligne ou en classe) entre en jeu. Les résultats du QCM vont offrir l'occasion au professeur de former un groupe de besoin à qui il va consacrer plus de temps, afin de pratiquer une réelle individualisation. C'est évidemment aussi le moment de reformuler, de proposer d'autres exemples, de s'interroger sur les blocages, la méthode et, aussi, de discuter des problèmes de motivation, voire de décrochage.

Et si l'on adopte une organisation de classe en îlots, voire en ateliers, les élèves qui ne l'auraient pas fait peuvent alors regarder la capsule, par deux, en classe, avec des oreillettes et un adaptateur, sur l'ordinateur du professeur.

Pour moi, le contenu de la capsule, c'est du notionnel. Même si j'ai ajouté ma touche personnelle en tournant mes leçons de grammaire sous forme de sketches humoristiques, pour les rendre plus attractives, je travaille finalement à la canadienne, c'est-à-dire que, à l'exemple d'Annick Arsenault Carter, je me filme devant mon tableau. En cela, je suis fidèle au slogan originel de Aaron Sams et Jon Bergmann : « *lectures at home, homeworks in class.* » Mais soulignons ici que ce

Pratiquer une pédagogie qui ne soit pas descendante.

slogan fondateur ne comporte ni de *before* ni d'*after*. Ainsi, définir la classe inversée comme « prendre connaissance du cours avant la classe » reviendrait finalement à faire du traditionnel en 2.0 !

PÉDAGOGIE ACTIVE, CRÉATIVE, INTERACTIVE

L'intérêt de l'inversion est d'offrir l'occasion de pratiquer une pédagogie qui ne soit pas descendante. Et ceci, entre autres, grâce au plan de travail. Car c'est bien le cours en ligne qui est au service du plan de travail, et non pas l'inverse. Celui-ci n'est finalement que le programme de la séquence, très détaillé (cela demande beaucoup de réflexion en amont), avec tous les documents, exercices, références, etc., et, bien sûr, les capsules vidéos. C'est la feuille de route qui va permettre aux élèves de construire leur propre cheminement vers le savoir, dans la plus grande autonomie.

Je vous propose ici un exemple de plan de travail de 3^e, intitulé « Société de consommation, dans quel monde Vuitton ? »

Les objectifs de cette séquence

sont de savoir rédiger des réponses organisées en paragraphes, justifiées par des citations mises entre guillemets ; de maîtriser la construction des phrases simples et complexes ; d'initier à l'argumentation ; de s'exprimer à l'oral ; et de rédiger une micronouvelle d'anticipation.

LE PLAN DE TRAVAIL

Le plan de travail est distribué en début de séquence, ainsi que tous les documents « exos » qui sont remis aux groupes, nommés d'un nom d'île, dans une pochette appelée « Pirogue » : la métaphore de l'îlot est filée jusqu'au bout ! Il est présenté sous la forme d'un tableau abondant (colonnes) tous les domaines de la matière (lecture, orthographe, grammaire, etc.) : sur chaque ligne, la référence d'un texte et des activités à effectuer dans certaines des colonnes ; je donne la consigne d'effectuer les activités dans le sens horizontal pour garder une démarche inductive en partant de la lecture-découverte du texte, car les exercices d'étude de la langue sont, bien évidemment, en rapport avec le texte (voir l'extrait de tableau ci-dessous). La capsule s'insère donc dans un scénario pédagogique où elle interviendra comme une ressource disponible au besoin et non comme un cours ex cathédra, fût-ce ex internet. Si certaines cases sont vides, c'est que tous les domaines du français ne sont pas systématiquement traités sur chaque texte. On remarque que dans cette séquence, c'est la grammaire qui prend la plus grande place dans l'étude de la langue : il s'agit ici des constructions des phrases simples et complexes ; et je veille à garder une progression dans cette colonne.

LE TRAVAIL EN GROUPE

La distribution des rôles se fait en début de séquence, à travers un jeu de cartes : le maître ou la maîtresse de la parole, qui peut m'appeler à la rescousse, à condition de bien formuler sa question et d'être certain que personne dans son groupe n'a la réponse ; celui de l'espace, qui peut se déplacer pour consulter des ressources, à ■■■

2. Réfléchir sur le « concept »

■■■ condition qu'il ou elle soit en mesure d'expliquer sa démarche; celui du temps, qui gère le plan de travail et doit inscrire la date dans la première colonne, ce qui signifie que les quatre élèves sont censés avoir fait toutes les activités de la ligne correspondante et sont par conséquent susceptibles d'être interrogés sur les notions vues; celui de l'écrit, qui rédige les réponses, mais j'insiste bien sur le fait que tous sont responsables de la formulation et de l'orthographe. En début d'année, je suis très attentif au fonctionnement du travail en équipe, à l'implication de chacun, en m'appuyant sur le rôle défini au dos des cartes. Cependant, ce recours aux cartes n'est dans l'idéal que transitoire, car l'objectif est que le groupe trouve sa propre organisation dans une autodistribution égalitaire des tâches.

L'apprentissage de l'autonomie est donc progressif: en début d'année, je rends des corrigés pour éviter les fastidieux moments de prises de notes ou de recopiage du tableau; mais le but est de parvenir, en fin d'année, à renverser le cours, en proposant un corpus de textes brut et en demandant aux élèves d'en faire une analyse construite, afin de partager avec les autres leurs travaux, qui, une fois mutualisés, constitueront le cours.

Pour créer du sens, développer la motivation et renforcer la collaboration, j'accompagne le plan de travail d'un projet coopératif, qui aura pour avantage de mutualiser les travaux en étendant la coopération de l'îlot à la classe entière, et de les encourager ainsi à finir le plan de travail au plus vite, tout en occupant les plus rapides en toute autonomie. Il s'agit ici de réaliser un recueil de micronouvelles d'anticipation décrivant le monde en 2052. Lors des phases de mise en page, illustrations, écriture et relecture, la classe devient atelier et trouve son propre mode d'organisation.

LE MAÎTRE RENVERSÉ

Le décalage entre les groupes est intéressant, car il me permet de laisser les groupes autonomes avancer, et m'évite de me répéter; cependant, lorsqu'ils butent en nombre sur le même problème, je reprends le contrôle du cours et donne une explication magistrale au tableau, en annonçant un « 3, 2, 1... temps

Date	Lecture Documents	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Vocabulaire	Oral	Évaluation
	J. Steinberg, <i>Le Credo</i> , 1990 ; manuel, p.100 1. Expliquer le titre en vous appuyant sur la nouvelle. 2. Quelle est la morale de l'histoire ? Justifier	Capsule vidéo : la phrase simple. (lien) Exercices n°..... p.....			<i>Chute, suspense</i>	Débat : La publicité nous influence-t-elle ? La publicité est-elle sexiste ?	QCM le. .../..... .. Groupe
	Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes, J-J Rousseau Résumer cette phrase en deux lignes.	Capsule vidéo : la phrase complexe. (lien) Connecteurs logiques : Conjonctions de coordination et de subordination. Exercices n°..... p.....	Le subjonctif après quelques conjonctions. Exercices de conjugaison P.....	Quoique, quoi que ; Quelque, quel que. Exercices P.....	<i>Mythe du Bon sauvage. Utopie Âge d'or</i>		QCM le/...

mort! », signal que tous doivent interrompre leur activité, et se tourner vers moi pour m'écouter. Cette explication magistrale a l'avantage d'arriver à un moment où les élèves en ont besoin: ils sont par conséquent plus attentifs. Mais la plupart du temps, je suis assis dans l'îlot,

Je garderai surtout cette impression d'aventure, de saut dans l'inconnu.

parmi les élèves, pour y pratiquer du sur-mesure.

Étant donné que chaque groupe rend sa réponse quand il se sent prêt et est corrigé en ma présence, le feedback immédiat permet de s'interroger avec les élèves sur leurs problèmes de méthode, leur difficulté à mobiliser leurs prérequis et à utiliser les bons outils techniques d'analyse littéraire, et de proposer des stratégies plus efficaces. Cette proximité me permet d'enrichir humainement mon métier en me donnant un rôle de coach, d'accompagnateur.

Qu'est-ce qui change, au fond, dans l'enseignement avec la classe inversée? Tout et radicalement.

Mais je garderai surtout cette impression d'aventure, de saut dans l'inconnu, en m'accordant le droit à l'erreur, au tâtonnement expérimental, une aventure collective aussi, où souvent les élèves viennent à la rescousse du maître (numérique) ignorant^[1], une aventure où l'on apprend à se faire et à leur faire confiance; une impression d'empowerment paradoxal, puisque, justement, il s'agit d'abandonner de son pouvoir, mais en s'impliquant dans une démarche de militantisme pédagogique et associatif, où l'on s'autoforme en réseautage, et où, surtout, on renoue avec la pédagogie, à laquelle il ne tient qu'à nous de donner une dimension émancipatrice et sociale. ■

¹ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, éditions Fayard, 1987.

RÉFÉRENCES

Des capsules : la phrase simple, https://www.youtube.com/watch?v=Egrk_8zagYM ; la phrase complexe, <https://www.youtube.com/watch?v=TT5Zrama1nM>

Un panorama de pratiques

L'un des premiers chercheurs à avoir réfléchi sur la classe inversée nous propose une typologie des classes inversées.

Marcel Lebrun, professeur en technologies de l'éducation et conseiller pédagogique, Louvain *Learning Lab* de l'UCL (université catholique de Louvain), Belgique

Même si le phénomène des classes inversées est relativement récent (une dizaine d'années à peine pour son appellation anglaise, *flipped classroom*), les récents colloques et journées d'étude à son sujet démontrent son ampleur à la fois au niveau du nombre d'enseignants qui s'y intéressent, voire s'y investissent, et aussi par la variété des pratiques qui en découlent. On peut d'emblée tracer un continuum entre des pratiques plutôt centrées sur l'enseignant (même virtualisées par le truchement de vidéos) et d'autres davantage centrées sur l'apprenant. On trouve ainsi aux extrémités de ce continuum : l'utilisation de la vidéo, un média emblématique mais non rédhibitoire, à regarder avant la classe proprement dite pour, intentionnellement, consacrer plus de temps et développer davantage d'activités et d'interactivités pendant celle-ci (la classe inversée proprement dite) ; des dispositifs construits par les élèves eux-mêmes dans lesquels ils deviennent à la fois didacticiens des savoirs récoltés sur internet et ingénieurs pédagogiques des activités et interactivités qu'ils ont préparées à l'intention de leurs condisciples (une pratique dont le point d'orgue est appelé « *classes renversées* » par notre collègue Jean-Charles Cailliez^[1]).

On peut ainsi parler, au-delà des expérimentations de quelques pionniers, d'une pratique d'innovation en voie d'instauration, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Les effets de cette stratégie, intentionnés, décrits et parfois validés, sont multiples mais relativement peu stabilisés scientifiquement : motivations accrues (des élèves et aussi des enseignants), meilleures appropria-

tions des savoirs formalisés, développement de compétences disciplinaires et transversales, différenciation des enseignements et des apprentissages. Mais, faute d'un modèle structurant de cette variété à la fois sémantique et procédurale, il peut être difficile d'associer les effets éventuellement discernés des causes et conditions liées aux pratiques effectives au sein de la classe. C'est à cet éclaircissement ou encore à ce discernement que souhaite s'attacher, à titre encore exploratoire, cet article.

Le concept de « classe inversée » a été introduit il y a une dizaine d'années par deux enseignants du secondaire en chimie, Jonathan Bergmann

Développer davantage d'activités et d'interactivités.

et Aaron Sams, de l'école *Woodland Park High School*, Colorado. L'idée initiale était de bousculer les espaces-temps de l'enseignement et de l'apprentissage en proposant les leçons, sous la forme de vidéos, en dehors de la classe proprement dite et en utilisant l'espace-temps de cette dernière pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. L'intention affichée, encore implicitement, était de redonner du sens à la présence. Nous avons résumé ce concept par un quelque peu provocateur « *lectures at home and homework in class* » dès 2011 sur notre blog (un billet à propos de l'hybridation dans la formation), après avoir écouté une conférence en vidéo (*Utilisons les vidéos pour réinventer l'école*) de Salman Khan, le créateur de la *Khan Academy*. C'est en 2012 que Bergmann et Sams publiaient leur livre *Flip your classroom* (adapté en français par l'appellation « classe inversée »), qui allait provoquer l'émergence du concept

en francophonie et plus particulièrement en Europe^[2]. Prise au pied de la lettre, cette définition synthétique pourrait contribuer à en faire perdre l'esprit qui concerne davantage la dynamisation du temps en classe que les apports théoriques délivrés en dehors de celle-ci, à distance. Il est important de comprendre ces derniers mots, non seulement comme des activités à la maison, mais plus généralement comme des activités menées par les élèves en autonomie (sans la supervision directe ou continue de l'enseignant), seuls ou en groupe, dans des locaux spécialement aménagés à cette fin, en préalable à d'autres activités en classe, en présence de l'enseignant.

SORTIR DE LA CLASSE

On le comprendra, le concept initial de la classe inversée (que nous appelons ici type 1 ou niveau 1) allait être amené à évoluer, en élargissant en particulier le spectre des activités menées à distance : le seul « regarder des vidéos » peut-il être considéré comme une activité motivante et fertile en apprentissages ? C'est ainsi que nous avons proposé sur notre blog^[3] et dans notre livre^[4] consacré aux classes inversées, une extension du concept initial de classe inversée, en incluant dans la partie à distance (avant la classe proprement dite) des activités des élèves du type recherche d'informations, préparation d'un exposé ou d'un débat, construction d'un dispositif de formation à l'intention des autres élèves, etc. L'apprenant actif sortait ainsi de la classe pour s'alimenter intellectuellement dans les contextes (en particulier fortement marqués par le numérique et son attribut d'accessibilité des ressources à la fois de connaissances et de pratiques). Si la partie transmissive de l'enseignement ■■■

² Voir bibliographie du dossier sur notre site.

³ Marcel Lebrun, « Classes Inversées, étendons et systémisons le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de classes inversées », 2014, blog de Marcel, en ligne, consulté le 6 janvier 2016 sur <http://bit.ly/CI-Modele>

⁴ Marcel Lebrun, Catherine Becchetti-Bizot, Julie Lecoq, *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit !* coll. Maitriser, réseau Canopé, 2015.

¹ <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/>.

2. Réfléchir sur le «concept»

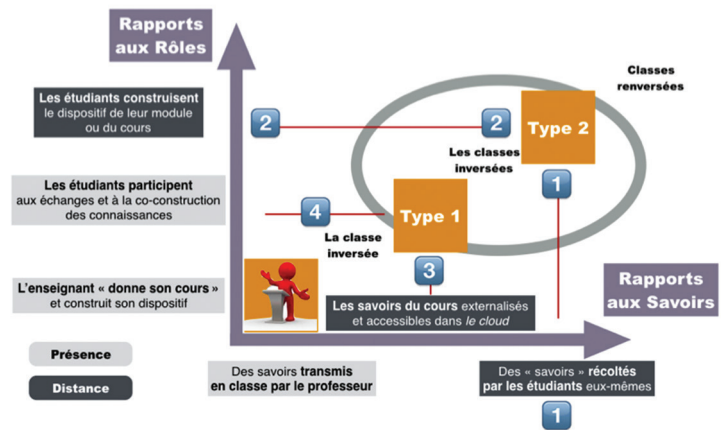
■■■ était ainsi portée à distance dans le type 1, le format initial de la classe inversée, cette extension nous conduit à y transporter aussi certaines formes d'apprentissage sans doute moins formelles, mais davantage contextualisées. Nous avons appelé cette variété type 2 et elle nous conduit, par la variété des activités qu'elle apporte en conjonction avec le type 1, à parler des classes inversées (au pluriel). Le schéma ci-contre illustre et synthétise ces propos.

L'axe horizontal témoigne de l'origine des savoirs transmis (présenté par l'enseignant ou amené par les élèves eux-mêmes) et du type de savoirs travaillés (savoirs formalisés ou savoirs pratiques) entre monde des idées et monde de l'expérience concrète. L'axe vertical témoigne davantage des différents rôles ou postures tenus par les enseignants et par les élèves. De manière plus conceptuelle, nous pouvons alors imaginer que les différentes activités mentionnées le long des deux axes deviennent des événements d'apprentissage à organiser au sein de différents scénarios. En voici un, donné ici à titre d'exemple (les numéros se réfèrent à ceux du schéma) :

1. Type 2, distance : hors la classe, individuellement ou en groupe, chercher les informations, instruire la thématique, ramener des éléments des contextes visités, les structurer quelque peu, préparer une petite présentation d'une manière originale, etc. Les compétences visées seraient : recherche d'informations, validation, analyse, synthèse, créativité, etc.

2. Type 2, présence : présenter, en classe, les informations et ressources trouvées, identifier les différences et repérer les similitudes avec les propositions des autres élèves ou d'autres groupes, vivre un conflit sociocognitif, expliciter les préconceptions, faire émerger les questions, les hypothèses, etc. Les compétences visées seraient : communication, analyse, réflexivité, modélisation, etc.

3. Type 1, distance : hors la classe, selon le schéma initial des classes inversées, prendre connaissance des théories, relever les éléments pertinents pour la thématique investiguée, préparer une synthèse, exercer le fonctionnement du modèle, etc. Les compétences visées seraient : apprendre, faire des liens, mémoriser, se poser et préparer des questions, modéliser, etc.



Cadre conceptuel de différents types de classes inversées : un continuum vers une prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant

4. Type 1, présence : en classe à nouveau, consolider les acquis, faire fonctionner le modèle ou la théorie en regard des thématiques investiguées, préparer le transfert par l'approche d'autres situations, etc. Les compétences visées seraient : comprendre, appliquer, investiguer les limites, transférer à d'autres contextes, etc.

Nous avons proposé de considérer

Formaliser et structurer les savoirs d'expérience.

l'organisation temporelle de ces événements d'apprentissage sous la forme d'un cycle très proche du cycle de Kolb (l'apprentissage expérientiel) ou alors dans une succession d'activités inspirées de l'enseignement stratégique de Jacques Tardif : contextualisation (ancrer les apprentissages dans les contextes pour leur donner du sens), décontextualisation (formaliser et structurer les savoirs d'expérience récoltés de manière à les rendre plus généralisables) et recontextualisation (appliquer ces savoirs formalisés dans d'autres situations pour en assurer le transfert).

DES APPROCHES SYSTÉMIQUES

Plusieurs auteurs ont déjà approché le concept des classes inversées de manière systémique, au départ de différentes théories de l'apprentissage, sans cependant aboutir à une détermination de ce système au départ de différentes dimensions en interaction et sans en déterminer d'éventuels effets différenciés. Men-

tionnons ainsi le cycle proposé par Jackie Gerstein en 2011, sur son blog *User Generated Education* : le cycle est construit sur différents types d'activités soit pilotées par l'enseignant, soit prises en charge par les élèves. Ou encore le modèle compréhensif proposé par *The University of Queensland* en Australie qui propose un cycle inspiré du précédent, ainsi que de celui de Kolb et des démarches mises en place par Eric Mazur, professeur de physique à Harvard. Remarquons cependant que, contrairement à notre approche plus inductive, ces cycles démarrent le plus souvent par l'approche des concepts d'abord (via des vidéos, des textes, des médias enrichis), la recherche de sens ensuite (via des questionnaires ou des discussions en ligne, etc.), pour finalement aboutir sur les applications (projets, problèmes, présentations, etc.). Il s'agit là peut-être d'une différence à rechercher dans les paradigmes éducatifs qui sous-tendent l'enseignement obligatoire (primaire, secondaire que nous étudions ici) et l'enseignement supérieur. ■

LIRE AUSSI

Un deuxième texte de Marcel Lebrun est à lire en ligne sur le site dans la rubrique Les dossiers des Cahiers [http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dossiers-des-Cahiers-\(n°-537\)](http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dossiers-des-Cahiers-(n°-537))

3. Pour les élèves, c'est mieux ?

Dans un contexte difficile

Un témoignage de pratiques centré sur le souci d'impliquer les élèves dans le travail, dans un collège REP +.

Sara Toupin, enseignante en éducation musicale dans un collège REP+ au Mans

Tom est un élève de 6^e en très grande difficulté de concentration, de tenue en classe, avec peu de maturité. Lors de la séquence sur l'orchestre, ils jouaient au jeu Bazar à l'expo¹, où ils devaient, par groupes, aider des musiciens à retrouver leur tableau (à partir des tableaux d'une exposition de Moussorgski). À chaque début de séance, on rappelle ce qui a été abordé la séance d'avant, et les éléments des ou de la capsule visionnée en classe, mais aussi disponible à la maison. Au bout de la troisième séance, lors du temps de mise en commun de ce qu'ils ont retenu et compris, cet élève lève souvent la main pour répondre, chose nouvelle ; quand je l'observe en groupe, il conseille ses camarades, donne son avis, même chose la semaine suivante. Au final, il se retrouve à maîtriser toutes les notions sur l'orchestre ! Quand je lui ai demandé comment il avait fait pour aider ses camarades, il m'a dit qu'il avait écouté la capsule pour aider son groupe, peu regardé, mais pris le temps de la faire plusieurs fois.

Dans un collège REP + depuis dix ans, je suis venue à la classe inversée suite au constat que, malgré beaucoup de pratique en classe et de manipulations, l'appropriation des notions et des termes de vocabulaire restait trop faible. L'absence de travail à la maison, d'apprentissage faisait que le transfert ne se faisait pas pour tous les élèves. De plus, le temps de classe frontal sur les

L'appropriation s'est d'abord faite en classe.

notions, connaissances et vocabulaire me laissait insatisfaite, car trop peu d'élèves étaient réellement attentifs et réceptifs.

DES CAPSULES À LA MAISON ?

Comme beaucoup, j'ai commencé par les capsules vidéos, que je fais moi-même, afin qu'elles collent parfaitement à mes séquences. Dans les capsules sont abordées les notions travaillées, qui sont illustrées par des extraits musicaux. Ce sont des capsules très visuelles que je souhaite dynamiques et dans lesquelles je parle pour expliquer les notions. Les élèves peuvent donc lire mais

aussi écouter les explications. La voix est un élément indispensable pour mes élèves, pour beaucoup allophones ou ex-allophones, avec des difficultés de lecture, mais aussi dyslexiques. J'essaie de faire des capsules assez courtes de trois à quatre minutes maximum, la présence d'extraits musicaux allongeant leur durée.

Je leur ai donc demandé, au départ, de regarder la capsule à la maison pour préparer la séance. Ça a été un fiasco complet, les élèves qui ne travaillaient pas à la maison ne regardaient pas plus les capsules, j'ai donc abandonné très vite ce principe, et adopté une version hybride, avec toujours cette possibilité de consultation à domicile, mais surtout une utilisation en classe.

Cette mise en place a nécessité du temps, que ce soit pour les élèves ou pour moi. Certains bons élèves se sont emparés du système très vite, mais pour les élèves en difficulté ou plus fragiles, l'appropriation s'est d'abord faite en classe. Il a fallu provoquer la nécessité de regarder les capsules et de consulter les documents. Nous les avons visionnées d'abord en classe au vidéoprojecteur ou sur les ordinateurs, avant de commencer les activités. J'ai réussi à récupérer cinq vieux ordinateurs qui ne sont pas connectés au réseau et à internet, mais sur lesquels je dépose les capsules et documents, chaque appareil ayant un connecteur cinq ■■■

¹ Voir le lien dans le Padlet cité en boîte de références.

3. Pour les élèves, c'est mieux?

■■■ branches, afin de brancher plusieurs casques en même temps, ce qui permet à chaque groupe de travailler en autonomie.

Les documents mis à disposition répondent aux besoins de résolution d'une tâche complexe qui peut être soit des travaux d'écoute, soit des travaux de créations musicales qui réutilisent les notions travaillées.

LES QUESTIONS MATÉRIELLES

Une autre problématique est celle des inégalités matérielles. Peu d'élèves n'ont pas accès à internet dans mon établissement, mais le matériel disponible à la maison peut être un frein : l'absence d'ordinateur ou un ordinateur très utilisé par d'autres membres de la famille, remplacé par une tablette ou un smartphone pas toujours fiables, avec un accès à l'ENT (espace numérique de travail) parfois compliqué, une connexion aléatoire selon les factures impayées, ou encore le manque d'accompagnement des familles face au numérique. Ce dispositif requiert une utilisation simple pour les élèves, afin que la technique ne soit pas un frein, car, même si le travail se fait en classe, je souhaitais qu'ils aient quand même la possibilité d'accéder aux documents à la maison avant, pendant et après la séquence. Un Padlet avec toutes les ressources est donc disponible avant la séquence sur l'ENT, sur mon blog, dans le cahier de texte et en QR code sur leur fiche de cours.

L'ESSENTIEL, C'EST CE QUI SE PASSE EN CLASSE

En classe, les élèves fonctionnent en îlots hétérogènes que je constitue, souvent en îlots ludifiés : chaque élève campe ainsi un personnage de l'univers travaillé (un journaliste, un moine, un chercheur, par exemple) qui a un rôle précis dans le groupe. Il entre dans les activités de groupes par le biais de ce personnage. Ainsi se met en place une coopération qui permet aussi à certains élèves de se déprendre de leur image de mauvais élève. Ces travaux en autonomie en gérant leurs ressources leur permettent une plus grande liberté et de se dégager, pour certains, d'une représentation face au travail : ce n'est plus seulement moi qui régule, mais les autres dans le groupe qui ramènent aux activi-

tés, proposent d'écouter, expliquent. Les conversations dévient parfois, mais finissent par revenir au sujet. Plutôt que d'écouter les extraits le nombre de fois décidé par le professeur, ils peuvent écouter autant de fois qu'ils en ont besoin, avec davantage de concentration lors de ces écoutes, d'échanges et de débats autour de celles-ci.

ÉVALUATIONS

Afin d'aller plus loin, j'ai tenté également les évaluations inversées : non seulement les élèves ont construit leur savoir, mais ils ont aussi préparé les évaluations en lien avec la séquence avec le site en ligne LearningApps. Cela les a amenés à

Aucun élève ne souhaitait revenir en classe traditionnelle.

réfléchir au contenu pertinent, à la formulation, mais aussi aux réponses bonnes et mauvaises proches de la bonne réponse. Inverser l'évaluation prend du temps, car cela nécessite davantage d'accompagnement et ne peut donc être fait à chaque fois, mais les élèves ont pu travailler beaucoup d'autres compétences, et prendre le temps de comprendre et de maîtriser.

Pour quelques classes pour lesquelles cette autonomie était synonyme d'amusement, nous avons dû en discuter et remettre en question avec eux ce fonctionnement en proposant de revenir à un cours plus traditionnel, mais à chaque fois, la classe a voté pour rester en classe inversée et s'est bien plus investie lors de la séquence suivante.

Lorsque j'ai fait le point avec plusieurs classes en fin d'année sur leurs deux années en classe inversée, aucun élève ne souhaitait revenir en classe traditionnelle. Ils trouvent intéressante la possibilité de revoir le contenu de la classe à la maison, leur autonomie en classe, la diversité des documents qui leur permet de travailler à leur rythme et l'impression d'avoir plus de temps pour conforter leurs apprentissages. Pour

les élèves allophones ou ex-allophones ou encore avec des difficultés de lecture, l'intérêt des capsules, c'est de pouvoir les écouter et voir en même temps et, surtout, de prendre autant de temps qu'ils en ont besoin. La voix est un élément indispensable pour ces élèves, qui non seulement fait le lien entre la classe et la maison, mais accompagne et compense les difficultés de lecture. J'ajouterai que finalement, ils écoutent davantage de musique, que ce soit en classe, mais aussi à la maison grâce aux extraits présents.

J'ai davantage de disponibilité pour mes élèves, pour les accompagner. Leur créativité, leur autonomie se sont développées. Nous avons le temps de faire davantage de musique, la classe est devenue une ruche animée qui écoute, échange, construit. Même si tous les élèves n'arrivent pas forcément au niveau attendu, ils produisent, écoutent et participent tous aux activités de la classe et avancent à leur rythme. ■

RÉFÉRENCES

Séquence musique narrative en 6^e : <https://padlet.com/musicafourmier/orchestre2017>

Playlist des capsules vidéos : https://www.youtube.com/playlist?list=PLoUYy4D3A3s1sVW_hgsZIJ70qkjwUVsUXe

Inverser la classe pour inverser l'échec?

Donner à lire ou à visionner une vidéo à la maison, au lieu d'y faire ses devoirs: cet échange limite-t-il les inégalités sociales face au travail scolaire?

Patrick Rayou, professeur émérite en sciences de l'éducation à Paris VIII

Il n'existe pas de recherches qui permettraient de savoir si la classe inversée possède vraiment, en matière de réussite scolaire, les vertus que lui prêtent ses partisans. Cette pratique connaît cependant un véritable engouement et nombre de ceux qui s'y essaient disent qu'ils ne reviendraient pour rien au monde à ce qu'ils faisaient auparavant. Qu'est-ce qui peut justifier un tel enthousiasme et avon-nous des éléments qui permettent d'en évaluer le bienfondé?

REMETTRE LES APPRENTISSAGES SUR LEURS PIEDS

Une raison du succès de la classe inversée provient très certainement de ce qu'elle essaie de mettre fin à une externalisation du travail des élèves hors la classe, voire hors l'école. Tout montre en effet que la scission entre les moments où on prend la leçon et ceux où on s'exerce est préjudiciable à la continuité des apprentissages si les élèves n'ont pas l'autonomie nécessaire à la mise en lien de ces deux activités. Maîtriser au sein de l'école ce moment indispensable de prise de risques au lieu de le renvoyer à la responsabilité d'adultes très divers (assistants pédagogiques, enseignants volontaires, bénévoles, parents, prestataires de service privés, etc.) semble un bon moyen de faire de l'école son propre recours et de soustraire les élèves à des préoccupations ou intérêts d'adultes souvent éloignés des apprentissages. D'un point de vue de justice scolaire et sociale, on regrette souvent que le travail en autonomie demande aux élèves des compétences que l'école n'enseigne pas nécessairement et que ceux qui sont socialement mieux dotés

construisent jour après jour dans leur famille, alors que les plus démunis se trouvent souvent sans soutien pertinent pour cela. Faire travailler les élèves dans la classe peut alors aider à s'assurer que les consignes données sont bien comprises, que les documents à utiliser sont les bons, que les méthodologies mises en œuvre sont adéquates et, de façon générale, que le milieu didactique pour l'exercice est bien homogène à celui de l'école. C'est redonner à celle-ci une place centrale en faisant

Mettre fin à une externalisation du travail des élèves hors la classe.

en sorte que le contrat entre maître et élève soit gagnant-gagnant: le premier en profite pour prendre des indices sur la façon dont le second travaille réellement et peut affiner ses stratégies d'enseignement, tandis que le second peut bénéficier au bon moment de conseils judicieux et éprouver le plaisir d'une réussite qui en prépare d'autres.

LE PRIX DE L'AUTONOMIE

Si la classe inversée demeure une simple technologie éducative qui se contente de faire effectuer en cours le travail d'ordinaire dévolu au hors-classe, elle laisse néanmoins entière, dans sa version « *watch lectures at home, do homework in class* », la question de l'autonomie. Car comprendre et apprendre une leçon sans l'appui de l'enseignant faisant la classe et de la communauté d'apprentissage que constitue le collectif des élèves suppose la possession de compétences sans doute très proches de celles requises pour faire un exercice seul. Comment penser qu'un élève

qui peine à mobiliser, lors d'un exercice du soir, les savoirs qu'il est censé avoir acquis en classe, maîtrisera plus facilement ceux-ci s'il se retrouve seul face à un cours auquel il n'aura pas participé, voire à une capsule dont il doit visionner et maîtriser le contenu? Dans ce dernier cas, est-il certain que le temps nécessaire y sera consacré, que la concurrence avec d'autres écrans, plus ludiques, se fera à l'avantage de l'apprentissage scolaire? On ne voit pas bien comment l'inversion des séquences de cours et d'exercices serait à elle seule capable de régler la question de l'autonomie qui se pose avec la même force dans l'une ou l'autre activité et se révèle très discriminante en termes d'inégalités d'apprentissages.

L'autonomie est en effet au cœur des programmes contemporains, qui ne sont plus uniquement transmissifs et exigent des capacités de contextualisation des savoirs, de transferts de concepts d'un objet à un autre, d'engagement d'un sujet dans des problèmes dont il doit porter la charge de la résolution. Les « *pédagogies invisibles*^[1] » qui les rendent accessibles sont elles-mêmes beaucoup moins explicites et prescriptives qu'à des époques où l'action sur autrui se faisait par des voies plus directes. Les nouvelles modalités, potentiellement plus émancipatrices, requièrent des dispositions qu'il faut construire. Or, souvent, on considère qu'il suffit de les mobiliser sans se poser la question de la manière dont les élèves les acquièrent ou non et en comptant sur leur seule motivation. Des travaux comme ceux d'Annette Lareau^[2] montrent que, loin d'être natives, ces dispositions passent par une éducation ■■■

¹ Basil Bernstein, « Classe et pédagogies: visibles et invisibles », in Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, éditions La Dispute, 2007, p. 85-112.

² Annette Lareau, « *Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families* », *American Sociological Review*, vol. 67, n° 5, 2002, p. 747-776, <http://www.jstor.org/stable/3088916>

3. Pour les élèves, c'est mieux?

■■■ quotidienne à l'autonomie et que, de ce point de vue, il y a moins de différences entre Noirs et Blancs appartenant aux mêmes catégories sociales qu'au sein de chacune de ces deux populations. Là où les parents de classes populaires considèrent que leurs enfants se développent naturellement, ceux des classes moyennes et moyennes supérieures pratiquent une éducation concertée destinée à construire les conduites autonomes. Ainsi, la même visite chez le médecin, figure d'autorité s'il en est, montrera, dans le premier cas, une mère et son enfant totalement passifs au long de la consultation là où, pour les seconds, préparée à l'avance, celle-ci constitue une occasion supplémentaire de se connaître et de s'exprimer.

LA CLASSE INVERSÉE, ALTERNATIVE OU BALANCIER?

Les difficultés à réussir la démocratisation d'une école massifiée sont telles que les solutions qui présentent des ruptures radicales séduisent souvent. Nous avons l'habitude de mouvements de balancier qui, pour spectaculaires qu'ils soient, ne constituent pas forcément des alternatives. Inciter par exemple les parents de familles populaires à entrer davantage dans l'école et à s'impliquer dans le travail à la maison après les en avoir pendant longtemps écartés s'avère de fait très peu efficace, car les raisons qui les font en partie étrangers à l'univers scolaire ne peuvent céder à de simples invitations. On peut se demander s'il n'en va pas de même avec la classe inversée. Sa réhabilitation de l'exercice côte à côte entre enseignants et élèves constitue vraisemblablement une avancée, mais qui laisse en partie dans l'ombre la question décisive de la leçon. On apprend certes en s'exerçant, mais le contexte de l'exercice lui-même ne peut contenir tous les savoirs hérités qui le transcendent et qu'il faut apporter d'une manière ou d'une autre à un élève qui ne pourra jamais les redécouvrir seul. De ce point de vue, la circulaire de 1956 (jamais appliquée) qui proscrivait les devoirs écrits à l'école primaire, mais autorisait l'apprentissage des leçons à la maison, voyait bien les risques d'inégalités liés à la réalisation des premiers, mais sous-estimait vraisemblablement les ressources nécessaires aux secondes.

Car, par-delà le simple processus de mémorisation, apprendre une leçon suppose notamment des capacités de tissage avec les leçons précédentes, de remplacement dans une progression, d'anticipation des questions qui pourraient être posées, qu'il vaut mieux éviter de prendre comme des allants de soi.

Apprendre à la maison met en circulation, non plus l'exercice ou le devoir, mais le cours, imprimé ou numérisé. Et ceci suffit à en exposer le contenu à des modifications plus ou moins importantes selon les milieux familiaux. La même littérature de jeunesse qui circule elle aussi entre école et maison après avoir longtemps été limitée à la sphère domestique fait l'objet d'appropriations très différentes. Entre les lectures oralisantes ou porteuses de

externes. Faire que ce processus soit mieux contrôlé par l'école semble une urgence. De ce point de vue, la classe inversée, sinon dans ses variantes les plus mécaniques de substitution d'un lieu et d'un moment à un autre, du moins lorsqu'elle interroge le processus même des apprentissages pour des élèves en transition entre plusieurs milieux, constitue une piste extrêmement intéressante. De nombreuses contributions^[4] montrent en effet que changer de point de vue sur les séquences leçons-exercices peut faire intégrer à la manière d'enseigner la prise en compte des manières d'apprendre. Cet enseignant qui met à disposition des élèves, par le biais d'une borne wifi dans la classe, des exercices adaptés à leurs forces et faiblesses, celui qui inclut dans la capsule à visionner des questions permettant de s'assurer qu'on comprend la leçon et d'aller plus loin, cet autre qui fabrique la capsule en classe avec ses élèves utilisent des technologies de notre temps tout en prenant au sérieux les conditions réelles des apprentissages.

Les séductions des modes pédagogiques, la recherche de panacées sont d'autant plus vigoureuses que nous sommes désemparés. Il importe cependant, sans fétichiser l'innovation, de regarder les alternatives qu'elles peuvent soutenir, sans perdre de vue l'essentiel, la prise en charge individuelle et collective de ce qui est nécessaire pour apprendre et s'émanciper à l'école. De ce point de vue, la mobilisation autour de la classe inversée constitue un potentiel qu'il serait dommage de ne pas considérer et de laisser déperir. ■

Comment développer l'autonomie dans les apprentissages?

compréhensions univoques faites au coucher par les parents de milieux populaires et celles, cultivées et variant les niveaux de lecture des cadres, les différences sont immenses et nourrissent, soirée après soirée, des dispositions très inégales^[3].

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES

Nous savons par ailleurs que l'apprentissage à distance requiert de la part de ceux qui s'y livrent des capacités d'organisation, de maintien dans la tâche, de sollicitation des tuteurs qui sont elles aussi socialement différenciées et qui nuancent l'espoir qu'on peut mettre dans des technologies porteuses d'un très grand potentiel de diffusion des savoirs.

La question lancinante qui se pose est celle de savoir comment développer l'autonomie dans les apprentissages, qu'il s'agisse de leur phase apparemment plus passive, les leçons, ou plus active, les exercices. Or, une véritable dialectique lie les deux, car on s'exerce d'autant mieux qu'on a assimilé des savoirs et on comprend d'autant mieux que les exercices nous ont donné des capacités à aller au-devant des apports

3 Stéphane Bonnéry, « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », in Patrick Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Presses Universitaires de Vincennes, 2015.

4 Lors du premier congrès francophone de la classe inversée (Paris Diderot, 1-3 juillet 2016) et dans ce numéro.

Qu'en est-il des élèves qui ne travaillent pas à la maison ?

Ce n'est pas parce que le travail à la maison est différent que tous les élèves le font. À partir d'échanges avec des enseignants pratiquant la classe inversée, les auteurs nous proposent des éléments de réflexion sur cette question.

Jean-Claude Brès, responsable de l'organisation de la formation pour les écoles privées genevoises et chef de projet du site lepole.education

Andreea Capitanescu-Benetti, chargée d'enseignement dans le cadre de la formation des enseignants primaire à l'université de Genève

Étiennette Vellas, membre cofondatrice du Groupe romand d'éducation nouvelle (GREN)

Partant du principe que l'un des constituants importants de la classe inversée est de permettre à l'élève seul et chez lui de collecter de l'information de base (certes indispensable, mais n'impliquant pas forcément d'intervention pédagogique) et sachant que c'est grâce à l'économie faite sur le cours traditionnel (c'était l'un des objectifs) qu'il devient possible de mettre les élèves immédiatement en interactions et l'enseignant en situation pédagogique et didactique forte, qu'en est-il des élèves qui ne font pas leur travail à la maison, et arrivent en classe sans ces informations utiles au déroulement de l'activité? C'est un des premiers soucis exprimés par les enseignants s'interrogeant sur la classe inversée. C'est une question parfaitement légitime et à laquelle la réponse n'est certainement pas simple.

Dans les devoirs à la maison tels qu'ils sont pensés habituellement, il y a souvent une dimension *drill* à travers la réalisation des exercices d'application demandés par l'enseignant. Dans le cadre de la classe inversée, cette dimension ne devrait pas être présente, puisqu'il s'agit plus que de prendre connaissance d'informations, de découvrir le sujet par

une mise en situation que l'on peut faire seul, sans aide. Toutefois, le travail demandé à la maison prend un caractère quasi indispensable à la bonne marche de la séance en

S'assurer que les élèves ont fait ou pas le travail demandé.

classe si l'on veut que le questionnement, la problématisation, l'exercice se fasse en classe. Si la dimension *drill* de l'exercice disparaît, une pression forte d'accomplir vient la remplacer. Celle émanant des attentes du groupe classe envers le travail réalisé par chacun à la maison.

Face au fait qu'on ne peut évidemment pas éviter que tel ou tel élève n'ait pas fait ce qu'on lui avait demandé de faire à la maison, il y a plusieurs éléments à mentionner.

Le tout premier est que l'élève qui n'a pas fait son devoir est plus rapidement et plus évidemment dans une situation de décalage par rapport à l'enseignant et par rapport à ses camarades de classe. Mais le fait qu'il ne s'est pas préparé à la séquence de classe est particulièrement visible pour l'enseignant, qui peut alors en tenir compte et intervenir de façon adéquate à ce sujet.

Un autre élément, pour autant que l'enseignant souhaite s'assurer que la séquence maison a été faite, est qu'il est tout aussi possible de s'assurer que les élèves ont fait ou pas le travail demandé, en mettant en place un bref test de début d'activité. Enfin, dans le cas d'utilisation des moyens informatiques (de plus en plus fréquente), la plupart des environnements numériques de travail permettent un contrôle de ce que l'élève a fait ou non à la maison.

Toutefois, la notion de contrôle n'est certainement pas centrale dans ce propos. Il s'agit plutôt de s'assurer que l'élève profite tout de même de façon efficace de la séquence classe et le travail de groupe, les interactions entre élèves et enseignant semblent le permettre. Ceci étant dit, il est évident qu'un élève qui ne fait pas le travail demandé lors de la séquence maison met en danger sa réussite, comme celui qui ne fait pas ses devoirs dans n'importe quelle classe.

La classe inversée propose a priori des travaux à faire à la maison qui ne nécessitent pas d'intervention de tierces personnes (par ■■■

EN SAVOIR PLUS

Sources

Ce texte s'appuie sur les entretiens des auteurs avec des enseignants de l'Institut Florimont (école privée genevoise) qui leur ont ouvert la porte de leurs classes, principalement Corinne Roussel et Étienne Pionnier, enseignants de biologie. On peut retrouver ces pédagogues sur le site Le Pôle, dans le film tourné avec eux par Jean-Claude Brès.

<http://lepole.education/index.php/pratiques-de-classe/41-success-stories?showall=&start=2>

À partir des mêmes entretiens, vous trouverez un autre article, centré sur le rôle de l'enseignant, parmi les articles de ce dossier mis en ligne sur notre site.

3. Pour les élèves, c'est mieux?

■■■ exemple des parents). En ce sens, on peut penser qu'il s'agit d'une démarche moins discriminante. Toutefois, dans de nombreux cas, bien que ce ne soit pas indispensable à une démarche de classe inversée, les enseignants utilisent plus ou moins régulièrement et dans des proportions variables les technologies numériques. On parle de capsules vidéos, des consultations de sites internet sont demandées, des documents et des travaux en ligne sont postés par les enseignants, voire (et ce n'est de loin pas sans intérêt) des collaborations à distance entre élèves sont organisées. Il est évident que dans de tels environnements, il est indispensable de s'assurer que tous les élèves ont bien accès à ces technologies et dans des conditions leur permettant d'en profiter pleinement. Il serait peu prudent de partir du principe que de nos jours, tout le monde a l'équipement néces-

saire et les conditions indispensables à leur bonne utilisation. L'accès numérique (les plateformes, internet, etc.) est facilitateur, mais il y a aussi des pratiques qui passent par une prise d'information sur papier. Donc pas besoin d'avoir internet ou un ordinateur forcément!

Il n'existe pas une classe inversée, mais des classes inversées.

Quand on se demande dans quelle mesure les séances maison de la classe inversée sont plus ou moins discriminantes que les traditionnels devoirs et leçons à la maison, une question qui n'est pas posée est la suivante: est-il indispensable, souhaitable d'avoir des devoirs ou des activités scolaires en dehors de l'école? Mais c'est un autre débat que nous n'aborderons

ici qu'en posant la question. Cela dit, notons que cette question est très intéressante, car imaginer toute la classe inversée faite à l'école nous fait immédiatement penser à certaines propositions provenant des pédagogies actives, de l'éducation nouvelle, des didactiques contemporaines. D'où les doutes émis aussi par certains sur la nouveauté d'une telle pratique.

Bien que ce dispositif repose sur le socle travail sur l'information (maison) – travail sur l'interaction (classe) – et la production (classe) pour passer de l'information à l'acquisition d'un savoir et savoir-faire, il n'existe pas une classe inversée, mais des classes inversées, tellement dépendantes de la manière de considérer ce qu'est apprendre. ■

Inverser le cours, renverser les habits

Une classe inversée, à l'université, en Inde. Qu'en pensent les étudiants?

Vasumathi Badrinathan, département de français, université de Mumbai, Inde

« **C'**est nouveau, mais très intéressant! », « J'ai l'impression que nous participons tous plus qu'avant et nous discutons mieux avec notre professeur », « J'ai l'impression d'avoir beaucoup travaillé! », « Je réfléchis maintenant, j'ai mieux compris le sujet, car nous avons choisi une méthode où j'étais obligée de réfléchir. » Ce sont quelques remarques tirées d'un dialogue spontané en Inde entre l'enseignante et les apprenants, qui s'avèrent d'emblée très encourageantes!

Une classe inversée est souvent comprise comme un cours soutenu par la technologie. Je me situe dans une conception plus élargie de la classe inversée, choisissant de m'appuyer sur le concept de base derrière le *flip* (passer le bâton à l'apprenant au sein d'un apprentissage guidé). Comme nous l'expliquent Jon Bergmann et Aaron Sams^[1], pionniers de cette approche, « au final, la classe inversée implique le déplacement de l'énergie de l'enseignant

vers l'apprenant, et l'utilisation au mieux des outils éducatifs afin d'enrichir le milieu d'apprentissage. »

CONTEXTUALISER L'APPROCHE ET L'ÉTUDE

Cette présente expérience porte sur une classe de treize étudiants, au sein d'un programme universitaire de licence en français à Mumbai, en Inde, en 2015-16. En Inde, dans un contexte plurilingue, pluriculturel, le français joue le rôle de première langue étrangère. La place des démarches novatrices est souvent marginalisée pour diverses raisons (effectifs, système éducatif qui mise sur l'examen, pression de terminer le cursus, ce qui engendre souvent une pédagogie béhavioriste). Ce dispositif de classe inversée fut un premier essai dans un cours de français

¹ Voir la bibliographie du dossier.

portant sur les actualités en France. Au premier semestre, j'utilisais la démarche traditionnelle et au deuxième, la démarche de classe inversée a été mise en place. Les questionnaires et les notes d'examen final servaient de corpus pour étudier la réception du *flip* et l'impact avant et après le *flip*.

POUR UNE GESTION DIFFÉRENTE

D'habitude, on abordait le livre prescrit, en travaillant d'abord les documents du texte, en proposant des activités orales et écrites, approche qu'on a fidèlement suivie tout au long du premier semestre. Au deuxième semestre, j'ai décidé d'identifier les ressources à l'extérieur du livre; le manuel du programme a été édité il y a plus de vingt-quatre ans, d'où le besoin de renouveler les supports. J'ai conçu les séquences pédagogiques en trois phases: préparation, présentation des idées, approfondissement. En binôme, les apprenants avaient à choisir un document, soit de presse écrite, soit des vidéos sur une thématique définie (immigration, éducation, travail, vie urbaine, couple, laïcité) en lien avec le cursus, à partir de consignes précisées en amont (documents récents et approuvés par l'enseignant). Dans un deuxième temps, le groupe présentait son document en classe (les éléments clés, comparaison avec l'Inde, poser des réflexions). Ensuite, chaque groupe préparait des arguments (en utilisant des stratégies d'argumentation) pour répondre aux questions posées par l'enseignant et les autres groupes, qui étaient discutées et débattues. Le temps du cours était réservé à l'approfondissement du thème, dans une perspective comparée visant une réflexion interculturelle. En phase finale, une production écrite était prévue.

LE COUPLE EN FRANCE

Par exemple, pour la thématique sur la notion du couple en France, on avait une panoplie d'articles de la presse française, et même deux extraits vidéos, un débat de journal télévisé et un extrait d'actualités sur une manifestation promouvant le mariage pour tous. La présentation offrait des points de vue divergents sur la thématique (chiffres, point de vue des enfants, avis des experts,



mobilisation des gens, etc.). Le débat qui suivait servait à mettre en valeur la compétence d'argumentation, tout en respectant l'avis de l'autre, comme le révèlent ces extraits.

« Pourquoi un pays avancé et riche comme la France n'a-t-il pas encore autorisé la GPA (gestation pour

difficultés ? Le bilan de fin de semestre et le questionnaire furent révélateurs.

CHANGEMENT DE PARADIGME OBLIGÉ

Une classe inversée est un outil démocratique renversant la hiérarchie traditionnelle de la classe en Inde, marquée par une situation de pouvoir et de savoir attribués à l'enseignant. « Nous avons été amenés à nous impliquer plus qu'avant », « cette fois-ci, nous avons travaillé pour trouver les documents; normalement, tout vient du professeur. »

La pédagogie de la classe inversée oblige l'apprenant de s'investir afin de ne pas perdre la face devant les autres, car celui qui ne fait pas son travail est vite démasqué. De même, inverser la classe a servi à donner une nouvelle valeur au devoir, car c'est celui-ci qui oriente le cours et pas vice versa.

LES RISQUES ET LES DIFFICULTÉS

La classe inversée s'avère déstabilisante par moments : « Je dois parler, donc je dois me préparer à l'avance. J'ai un peu peur. » Cette secousse, certes troublante, est tout aussi dynamisante, car elle prépare et l'enseignant et l'apprenant à renouveler l'apprentissage. Néanmoins, l'approche se montre ■■■

Le temps du cours était réservé à l'approfondissement du thème.

autrui) ? Alors que l'Inde l'a déjà fait ? »

« Le mariage pour tous est une loi historique et nous pouvons comparer cette situation à la loi section 377 en Inde. Nous avons des leçons à prendre. »

Et le point de vue opposé : « Nous ne devons pas imiter la France. Autoriser le mariage homosexuel, cela change la nature même de la société. Cela s'oppose à la culture indienne. »

Ou encore, des réflexions profondes sur l'éthique, « nous avons autorisé les mères porteuses en Inde. Les Français viennent en Inde pour avoir des bébés ! Nous sommes en avance ! » qui s'opposent à « nous devons dire non à cette pratique. Pourquoi "vendre" les femmes indiennes ? ».

Apprennent-ils mieux avec ce changement d'opération ? Quelles

3. Pour les élèves, c'est mieux?

■■■ inadaptée pour certains apprenants, habitués à la méthodologie à l'ancienne: « *À la fin, on doit passer l'examen et réussir, donc il faut travailler du point de vue de l'examen.* »

La part de la motivation et la dynamique du groupe sont primordiales pour le succès d'une classe inversée. Si l'étudiant ne fait pas son travail en amont, il retrouve difficilement son rythme; si plusieurs étudiants sont absents ou ne préparent pas le travail, l'objectif du cours est compromis, ce qui m'est arrivé à plusieurs reprises. Ainsi l'articulation entre l'autoapprentissage guidé et les activités prévues en classe est rompue, affectant inversement la qualité du cours et ses objectifs.

La classe inversée peut se révéler chronophage. Par moments, j'étais obligée de refaire des parties. Sou-

vent, quelques étudiants me sollicitaient pour un accompagnement personnalisé, ce qui mettait de la pression sur le temps de l'enseignant. Cet aspect pourrait se révéler problématique, voire périlleux, notamment dans le contexte des grands groupes, situation très courante en Inde.

Une approche variée et diversifiée en fonction du groupe.

Le *flip* a offert une certaine approche écologique de l'apprentissage basée sur la collaboration, la synergie du groupe, ce qui humanisait la salle de classe. Cependant, la performance à l'examen de fin de semestre sur les deux semestres (sans *flip* et avec *flip*), n'a pas donné de résultats surprenants. Seules les notes ne sont pas à nos yeux un indicateur

du progrès de l'apprenant. Malgré les notes sans évolution nette, je suis persuadée qu'il y a un progrès.

Tout changer du jour au lendemain dans la façon d'apprendre serait certes ambitieux. La sagesse oblige à envisager une approche variée et diversifiée en fonction du groupe, les objectifs fixés, le temps disponible et les contraintes du contexte. Comme nous le rappelle Christian Puren « *sur la nouvelle "pièce" pédagogique que constitue la classe inversée [...], le professeur pourra en emboîter d'autres, pour aboutir à un assemblage plus ou moins important dans ses dimensions et plus ou moins complexe dans sa structure.* » Le *flip* sert, sinon à proposer des solutions, du moins à réfléchir à propos de l'objectif d'apprentissage, et surtout à l'acteur principal, l'apprenant. ■

Un moyen de raccrocher

Trois enseignants, professeurs référents de la classe du lycée inversé au Pôle innovant lycéen, travaillent en inversé en équipe: deux années de réflexions chronophages, mais tellement enrichissantes humainement et professionnellement.

Aurélie le Hir, professeure de sciences de la vie et de la Terre

Adrien Arrous, professeur de lettres-histoire

Dominique Pairault, professeur de mathématiques-sciences physiques

Le Pôle innovant lycéen est une structure de retour à l'école, à Paris^[1]. Elle permet en un an à des élèves décrocheurs de reprendre une scolarité. Ces volontaires intègrent une classe à projet de l'établissement. Le lycée inversé en est une, proposée aux élèves souhaitant réintégrer une 1^{re} (hors S)^[2].

Afin que l'élève ne rejoue pas ce

qu'il a déjà vécu, le fonctionnement et les modes d'apprentissage sont différents. Le raccrochage n'est jamais automatique ni linéaire: revenir à l'école reste difficile à soutenir, dans la présence comme dans la mise au travail. Mais il ne faut plus qu'une absence devienne un obstacle réhibitoire.

Nous avons choisi de travailler en classe inversée avec des objectifs fixés par séquence (période entre deux vacances) et de pratiquer une évaluation positive par compétences.

Au début de chaque séquence un plan de travail est donné, il comprend pour chaque cours les ressources (vidéos, manuels, etc.), les travaux à rendre et les compétences visées.

INVERSER POUR MESURER SON EFFORT

La classe inversée permet de maximiser la mise en activité pendant le temps de cours. D'autant que la présence est fragile: quand l'élève est là, il faut en profiter! Ici, pas de transmission de connaissances par l'enseignant: c'est aux élèves de construire leurs cours. C'est souvent la première étape: faire une carte mentale, une synthèse de manuel, une prise de notes sur une capsule. Ils peuvent choisir le support qui leur convient le mieux. Seule exigence: celle de la trace écrite, jamais fournie par l'enseignant. Quand des décrocheurs reviennent en cours, l'attitude qu'ils adoptent est souvent la passivité: la présence suffit; ils écoutent ce que dit le professeur, répondent à une ou deux questions, et c'est bien

1 www.pilparis.org

2 <http://pilparis.org/decouvrir/propedeutique/>

suffisant, pensent-ils. Mais en classe inversée, ce n'est pas possible : si l'élève attend, il ne se passe rien. Il n'aura pas de cours, rien d'écrit dans son cahier, aucun rendu. La feuille blanche atteste de l'inactivité.

Ce constat peut être violent : l'élève se rend compte qu'il ne travaille pas. Ou qu'il ne fait que ce qui ne lui coûte pas d'effort : la mémorisation des connaissances, par exemple. Très vite, avant la fin du premier trimestre, il est possible de statuer sur sa mise au travail. L'accompagnement consiste alors à aider à changer de posture, ou de projet.

L'INVERSION POUR RÉÉSSAYER

L'élève doit pouvoir reprendre le travail là où il en était resté : au dernier cours où il était présent. D'où la nécessité de connaître, dès le début, tout ce qu'il y aura à faire et comment ce sera évalué. La progression est construite par l'élève. Si, à sa dernière présence, il n'avait pas fini le QCM (questionnaire à choix multiples) de vérification des connaissances, c'est de là qu'il doit repartir aujourd'hui. Son camarade, lui, en est à l'investigation en laboratoire ; plus avancé, il deviendra l'expert qui vérifiera les protocoles des autres.

L'inversion permet aussi de rattraper ses lacunes, c'est-à-dire d'apprendre comment reconstruire les connaissances ou compétences qui manquent. Les professeurs ne sont pas la source des connaissances à maîtriser. Ils ne font pas à la place de l'élève. Ils sont là pour indiquer ce qu'il y a à connaître, ce qu'implique la maîtrise d'une compétence, et pour donner les moyens de le vérifier. « *Que signifie développer un discours construit et argumenté ?* », « *comment vérifier que j'ai bien utilisé un argument ?* », « *mon exemple en est-il un ?* » Le niveau attendu est-il atteint, et si non, pourquoi ? Voilà les objets de l'apport de l'enseignant.

Nous pouvons donc très vite identifier les difficultés rencontrées. Nous ne cherchons pas à savoir si l'élève a bon ou faux, mais comment il a répondu. À cette fin, nous recourons beaucoup à l'analyse d'erreurs. Nous pouvons alors proposer une aide différenciée, et tenter de résoudre la difficulté rencontrée.

Cet aspect est d'autant plus important que les raccrocheurs ont sou-

vent, dans leur parcours scolaire, achoppé sur les mêmes difficultés : un vocabulaire trop pauvre qui ne permet pas de comprendre les consignes, une structuration du raisonnement aléatoire qui interdit de prétendre à tel niveau d'études, par exemple.

Cela a deux conséquences sur notre travail. Nous ne cherchons pas à suivre les programmes. Nous pensons qu'il est plus important de travailler les difficultés didactiques ou éducatives rencontrées.

D'autre part, notre rôle étant d'aider de façon individualisée les élèves, il arrive que dans un cours, un élève ayant fini le travail dans une matière se concentre sur une

L'inversion favorise le transfert des compétences.

autre, quitte à faire de l'histoire durant le cours de sciences ! Le plan de travail commun nous permet de suivre les élèves dans chaque matière. Il est même possible de travailler en dehors de la salle, si être en groupe est trop perturbant. Nous ne sommes plus alors des experts disciplinaires, mais des guides accompagnant les élèves dans leurs apprentissages.

L'INVERSION POUR AIDER À GRANDIR

Mais les élèves qui s'adressent à nous n'ont pas que des difficultés scolaires. Nombreux sont ceux qui viennent pour d'autres raisons (phobies, dépressions, addictions, problèmes sociaux, etc.).

Notre pari est que l'inversion favorise le transfert des compétences. Faire des choix, en rendre compte, prioriser des travaux, construire et assumer une régularité, savoir utiliser des ressources : ces compétences mises en œuvre sur les travaux scolaires, ce sont celles qu'il faut mobiliser pour construire un projet de formation et de vie. Et inversement ! Cette année par exemple, la moitié de l'effectif va arrêter la formation initiale. Malgré toutes les modalités d'individualisation du travail proposées, cela n'a pas permis la reprise d'études. En revanche, certains, dans le cadre de la recherche d'emploi ou de formation pour adulte, ont réussi à s'imposer une régularité dans les démarches et la présence, dans la mise à niveau et, parfois aussi, dans

leurs désordres existentiels (addiction, sommeil, relations interpersonnelles et familiales, etc.).

SURTOUT NE PAS GÉNÉRALISER !

Quel bilan faisons-nous de ce choix d'inverser pour un public en difficulté scolaire et sociale ? En deux ans, aucun désaccord sur le choix de sortie du dispositif n'a eu lieu. Toutes les orientations annoncées en début d'année n'ont pas forcément abouti : on a le droit de changer de filière ; il peut arriver un « *autrement que prévu* » (voir Jacques Lévine) dans la vie. Mais à chaque fois, l'élève a été considéré comme un interlocuteur valable et coresponsable de son orientation³.

Dans le cas où l'année entraîne la réouverture des possibilités d'orientation, nous constatons certaines limites. Les élèves travaillant à leur rythme, ils travaillent souvent seuls, ce qui rassure certains, mais rend difficile la construction d'un groupe classe, et ne les prépare pas correctement à réintégrer un lycée traditionnel. Et les absences perlées ne facilitent pas le travail collaboratif ! D'autre part, l'objectif de départ étant d'encourager la mise au travail, tout travail est valorisé. Mais avoir fait son exercice de maths, ce n'est pas forcément avoir validé son exercice de maths. C'est cette distinction qu'il faut travailler par l'autocorrection, la reprise des travaux. Faire changer de posture est difficile, souvent douloureux. Enfin, le fonctionnement permettant de travailler sans cesse, certains (rares, on vous rassure, mais nous en avons chaque année) se retrouvent en surmenage scolaire (travail très tard dans la nuit, demande de travail pendant les vacances).

Notre inversion n'est donc pas une solution à tous les problèmes. Elle est insérée dans un mode de travail pédagogique qui accepte de donner une place importante à l'éducatif. On est à l'école pour apprendre, mais aussi pour grandir. Et pour certaines difficultés, l'école n'est d'aucun recours. Il arrive qu'un élève, dans l'année que nous passons ensemble, ne parvienne pas à mettre en œuvre un ■■■

³ Voir, pour la première année, le suivi de cohorte : <https://padlet.com/poleinnovant/suivivipropedeutique>

■■■ projet de formation. Il arrive que l'année débouche sur la décision d'arrêter la scolarité initiale. Et oui, on peut arriver au constat que le projet n'est pas réalisable maintenant, que le chemin sera long et qu'il est nécessaire d'arrêter l'école. Avec des décrocheurs, le travail peut consister à assumer la décision, prise il y a en fait longtemps, que l'école n'est pas une voie d'apprentissage praticable. Mais l'inversion aide aussi à ça : à faire grandir les élèves, quitte à ce qu'ils acceptent le fait de ne plus être élèves. ■

Ils sont partis, tout seuls !

En lycée professionnel, la classe inversée tentée par l'auteure remotive ses élèves, et l'enseignante aussi !

Marie-Anne Dupuis, professeure d'économie-gestion au lycée des métiers Jean-Caillaud, académie de Poitiers

Après quelques années d'enseignement, il me semblait que l'ennui gagnait mes élèves, et peut-être moi aussi d'ailleurs ! Il fallait que je tente autre chose. C'est un MOOC (*Massive Open Online Course*) sur la classe inversée, un MOOC vivifiant et tonifiant qui a levé (un peu) mes appréhensions et m'a donné à moi aussi envie de relever le défi !

LA CRÉATION DES OUTILS

On trouve sur le net des capsules sur tous les sujets. Pourtant, mal-

Des tutoriels pour les aider à maîtriser certains outils.

gré le travail important, en amont, j'ai choisi de créer mes propres capsules. J'y mets ce que je veux en fonction de mes objectifs et des compétences à faire acquérir aux élèves. Je réalise donc trois types de capsules^[1] : le premier type, ce sont des capsules qui donnent les notions les plus importantes du cours (une sorte de synthèse) ; le deuxième type, des capsules avec une petite mise en scène qui permettent aux élèves de se mettre en situation pour, par exemple, créer une situation type en entreprise. Enfin, le troisième type de capsule, ce sont des tutoriels pour les aider à maîtriser certains outils. J'intègre aussi quelques travaux d'élèves tels que des enregistrements qui pourront donner des idées à mes futurs élèves.

Ce sont mes capsules, j'y mets ma voix (rassurante d'après une formatrice, car les élèves la connaissent). Il est un peu difficile, au début, de

s'entendre et d'ajuster le ton. Cela a été le point de départ. Deux ans après, j'ai 659 abonnés et plus de 175 000 vues ! Des statistiques qui me confirment que l'élève regarde la capsule en cours, mais aussi en dehors du cours et autant de fois qu'il le souhaite et au moment qui lui convient. L'apprentissage se fait aussi par la répétition et l'avantage indéniable de la capsule réside aussi dans cette possibilité de la revoir autant de fois que l'on en a besoin (ceci étant différent d'un élève à l'autre).

Je regroupe les capsules dans une image interactive, qui représente pour mes 2^{dés} une carte au trésor. Tout au long de la carte, ils découvrent des capsules, remplissent des quiz, réalisent des missions seuls ou en groupe, échangent avec des partenaires, par exemple des élèves de l'école primaire qui corrigent leurs fautes grâce aux twoutils, des élèves d'autres classes qui jugent leurs travaux et inversement).

Pour les guider dans cette façon de travailler un peu nouvelle, les élèves de 2^{de} disposent d'un plan de travail, que l'on peut aussi trouver sur l'image interactive. Cela leur permet de voir s'ils ont réalisé toutes les tâches et surtout s'ils ont acquis toutes les compétences. Ils peuvent ainsi me demander des explications supplémentaires.

QUELS EFFETS SUR MES ÉLÈVES ?

Le pari de la classe inversée en lycée professionnel peut paraître, à priori, risqué. Mes élèves, comme beaucoup d'autres, ont des capacités, mais ils ont souvent rencontré des difficultés au cours de leur scolarité, liées à un manque d'autonomie et de méthode de travail. Il fallait leur faire confiance et les aider à acquérir cette autonomie qui leur

¹ Voir les liens en fin d'article.

fait défaut. La réflexion d'un élève sur le fait que les vidéos étaient courtes, donc accessibles pour lui, m'a permis d'y croire un peu plus. Non seulement l'élève regarde la vidéo, mais il peut le faire pratiquement partout et autant de fois qu'il le veut. L'apprentissage se fait à son rythme et, surtout, quand il en a envie, ce qui est très important si l'on veut le faire progresser.

Le gros changement réside dans le fait que, pour la première fois depuis le début de ma carrière, mes élèves arrivent en cours et me disent : « Madame, on fait la mission 3 de la carte aujourd'hui, c'est ça? » Eh oui! Ils sont partis, seuls, sans que j'aie réellement besoin de donner des indications. Alors oui je suis là pour aider, orienter, guider, mais j'ai plus de temps pour ceux qui en auraient davantage besoin. Le travail en groupe s'organise avec beaucoup plus de fluidité. On gagne du temps, de l'efficacité. Je constate plus d'envie et aussi la joie d'avoir accompli un travail, que l'on dépose par la suite sur le mur collaboratif

de la classe. On a ainsi une vision globale du travail de la classe et cela crée un peu d'émulation entre eux!

TOUT N'EST PAS PARFAIT

Certains élèves préfèrent un schéma plus classique. Par exemple, dernièrement, une élève m'a dit : « Je peux prendre une feuille, madame? Je sais que vous n'aimez

Il fallait prendre garde aussi au tout numérique.

pas, mais... » Cela m'a ouvert les yeux sur le fait qu'il fallait prendre garde aussi au tout numérique. Je lui ai donc expliqué qu'au contraire, la feuille de papier était tout à fait compatible avec la classe inversée.

Mes doutes ne sont pas très différents de ceux que j'avais avant de me lancer dans la classe inversée. J'ai toujours le même questionnement : mes élèves progressent-ils? Sont-ils contents de ce que nous faisons en cours? Est-ce que je les emmène sur le bon chemin et de la

meilleure manière qui soit? Juste avant les vacances, un élève m'a dit : « Madame, vous avez tout compris! » C'est plutôt flatteur, mais il me disait cela car il estimait qu'il avait du plaisir à apprendre l'économie-droit. Je ne dis pas que c'est le cas pour toutes mes classes ni pour tous mes élèves, ce serait pour le coup très prétentieux de ma part. Simplement, je veux pouvoir me dire que pour certains, le plaisir d'apprendre existe et que cela leur donnera l'envie d'aller encore plus loin. ■

RÉFÉRENCES

Les trois types de capsules de l'auteur :

<https://www.youtube.com/watch?v=KOV RvwK0gYc&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=y6G Qo5NhEKE&feature=youtu.be>

https://www.youtube.com/watch?v=IXEE_IWCNZ4&feature=youtu.be

Une présentation utilisée suite à une demande de formation : « Êtes-vous prêts à créer des capsules pédagogiques? », <https://www.genial.ly/View/Index/5863d04e5fb78284e086bb7e>

École et entreprise, même objectif!

Dans un centre de formation d'apprentis, la classe inversée développe l'autonomie et la réussite, et favorise le rapprochement des attitudes attendues à l'école et dans l'entreprise.

Fatiha Boukhalfa, manager pédagogique, chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France

« *l (ce professeur) passe son temps à nous répéter qu'on a les mêmes devoirs et les mêmes droits que les salariés, mais il nous considère comme des collégiens, on n'a le droit de rien dire et de rien faire ici, alors qu'en entreprise, mon tuteur me donne plein de responsabilités!* » Dans le cadre de la formation des apprentis, les employeurs sont de plus en plus exigeants sur les attitudes compor-

tementales et relationnelles des apprentis et de plus en plus demandeurs d'une forte intervention de l'école en la matière. La classe inversée, où la source du savoir n'est plus seulement le cours de l'enseignant, propose un mode d'apprentissage actif et diversifié. Elle accroît le sentiment de liberté de l'élève, responsable de son apprentissage, par le biais d'une coconstruction sensée du savoir. Elle limite ainsi la rupture

identitaire et symbolique entre les deux lieux de formation, favorisant la clarification d'un projet professionnel solide, contribuant ainsi à diminuer le décrochage scolaire, les ruptures de contrat ou les comportements inadaptes.

Nos jeunes, vivant au jour le jour, recherchent avant tout un travail qui ait du sens aussi bien en entreprise qu'à l'école. Ils manifestent un fort désir de participer pleinement à la vie de leur entreprise. Ils souhaitent des missions individualisées, des objectifs et des projets précis et motivants à atteindre. Avec la classe inversée, ils étudient à leur rythme, à la maison ou en entreprise (lorsque cela est permis) les savoirs exigés au référentiel. Et comme ils n'aiment pas la routine et la ■■■

3. Pour les élèves, c'est mieux?

■■■ répétition, la diversité des outils proposés permet à chacun de choisir le support qui lui parle le plus (capsule vidéo, bande dessinée, carte mentale, diaporama, etc.).

Le temps de la classe est alors consacré à la mise en œuvre d'exercices pratiques concrets, individuels ou collectifs, vérifiant, validant et coévaluant l'appropriation réelle des compétences métier attendues. Chaque séance faisant l'objet d'une analyse réflexive individuelle et collective des difficultés rencontrées, des progrès accomplis et des points d'amélioration possibles.

Durant toutes ces séances, ils sont de fiers acteurs et non plus spectateurs. Ces approches accroissent, en milieu protégé, leurs compétences, la confiance en soi, leur investissement, leur créativité, leur bienveillance mutuelle et leur générosité dans le partage de savoirs ou d'expériences transférables entre pairs. En entreprise comme à l'école, l'ambiance de travail est une source de motivation primordiale, comme le simple fait de réorganiser l'espace de travail dans la classe (positionnement des tables et circulation libérée) ou de renverser les rôles traditionnels du professeur et de l'élève.

Ces nouvelles postures et le travail de réflexivité favorisent également l'intériorisation d'un droit à l'erreur et l'expression des difficultés d'apprentissage.

UN EXEMPLE

Cette démarche pédagogique, prônée par le référentiel du BTS assistant de manager paru en 2008, est mise en œuvre au sein de mes anciens cours de communication et culture générale et expression. La séquence ci-dessous en est un exemple. Elle est transférable à n'importe quel cours utilisant l'expérience acquise en milieu professionnel (du stage de 3^e à l'apprentissage postbac).

Le contexte: les candidats doivent présenter à l'examen oral officiel quatre situations de communication professionnelles vécues en stage ou en entreprise. Le jury en choisit une, modifie quelques paramètres et en déduit une saynète de cinq à dix minutes, dont le candidat et des membres du jury doivent interpréter les rôles (un manager, un assistant, etc.). Le candidat doit faire preuve d'adaptabilité et de proactivité à la nouvelle situation de communication

S'ensuit une analyse réflexive mobilisant les concepts outils de la communication où il mettra en valeur ses capacités à dégager l'intelligibilité de ses actions et celles d'autrui.

SÉQUENCE: ACCUEIL ET INFORMATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

À son retour au CFA (centre de formation des apprentis), chaque apprenti me rend son carnet de bord réflexif, dans lequel je repère, ou lui-même a repéré les situations pouvant faire l'objet d'une analyse réflexive de groupe ou d'une situation à présenter à l'examen.

En amont du cours, nous choisissons parmi ces situations une situation emblématique en lien avec la thématique du moment, à discuter lors de notre atelier.

Dans une première heure, l'apprenti concerné doit être d'accord pour la présenter oralement et répondre aux questions de tous les acteurs de l'atelier métier. Il s'ensuit

Une synthèse écrite est produite (plus tard dans l'année, ils auront le choix de la forme: carte mentale, bande dessinée, jeu de rôle, capsule vidéo) sur l'universalité des rites et la variété des codes en fonction du milieu culturel (évaluation formative).

Un travail à faire à la maison est donné: visionner une capsule vidéo sur les mécanismes de socialisation et répondre à un quiz, vérifiant la compréhension des concepts outils. ■

Une analyse réflexive mobilisant les concepts outils de la communication.

une discussion avec le groupe, qui interagit en questionnant ou donnant son propre point de vue sur les enjeux de la situation vécue.

J'interviens uniquement pour les conduire à mieux objectiver la situation, en reformulant et qualifiant les étapes importantes avec des notions du cours (par exemple, au lieu de « elle voulait pas me parler », les amener à dire « elle a utilisé une stratégie d'évitement »!).

À la séance suivante, après le visionnage d'un extrait du film *Ressources humaines* de Laurent Cantet, du démarrage du film jusqu'au début de la visite des ateliers, les élèves ont trois situations d'accueil différentes à analyser, avec des codes différents à observer, au sein de trois groupes sociaux aux cultures différentes: la famille, les ouvriers des ateliers, la direction. Nous menons une analyse et l'élaboration collective de schémas portant sur les notions de rites et de codes d'accueil, de normes sociales (vestimentaires, etc.), de territoire, de signes verbaux et non verbaux échangés, de registres de langage et de thèmes de conversation (autorisés ou interdits).

CONTACT

pour tweeter avec l'auteur:
Fboukhalfa_Nora

4. Bousculer les enseignants

Pour l'enseignant, une rupture ?

Une analyse décapante et engagée des évolutions du rôle de l'enseignant dans la classe inversée.

Sami Cherif, enseignant d'histoire-géographie au collège Jean-Moulin, à Chaville (Hauts-de-Seine)

Pratiquer la classe inversée procure un sentiment de satisfaction professionnelle. Plus qu'une démarche pédagogique, je vis cette pratique comme une rupture qui impacte les contours et les codes de mon métier, mais aussi comme un processus de développement professionnel. Je n'établis pas de constat pessimiste sur ma pratique professionnelle. Mais les ruptures entraînent souvent des difficultés et celles dont je peux témoigner vont au-delà des contingences techniques. Elles portent plutôt sur ma capacité à fondre cette pratique nouvelle dans une forme scolaire traditionnelle, peu flexible et résolument inadaptée à l'ère du numérique.

LA REMISE EN QUESTION DU MODÈLE TRANSMISSIF

« Mais alors, c'est quoi ton rôle dans la classe inversée, et tu fais cours quand ? » C'est par cette interrogation dubitative que débutent souvent les échanges avec mes collègues sur la classe inversée. La première des difficultés que je rencontre porte sur la perception du rôle de l'enseignant dans le cadre d'une relation pédagogique renouvelée. Le changement de posture pédagogique

induit par la classe inversée bouscule le modèle transmissif sur lequel a été traditionnellement fondée l'organisation des savoirs scolaires ainsi que la relation entre le professeur et les élèves. Les inquiétudes qu'expriment beaucoup de mes collègues portent notamment sur la « *dépossession* » de la parole de l'enseignant, l'effritement du magistère qu'entraînerait le passage du face-

La classe inversée est alors perçue comme un accélérateur du changement.

à-face au côte-à-côte. Loin de susciter l'indifférence, la classe inversée est alors perçue comme un accélérateur du changement, un condensé qui cristallise les inquiétudes liées à l'évolution du métier. Et si cette peur liée à la classe inversée n'était qu'un trompe-l'œil ? Ce n'est en effet pas tant la forme pédagogique plus ou moins nouvelle qui inquiète que le discours qu'elle porte sur les compétences, les formes de l'évaluation, l'individualisation, l'interdisciplinarité, la différenciation pédagogique, etc. En somme, ce qui apparaît, c'est l'émergence d'une relation professeur-élève nouvelle, fondée sur la coconstruction des apprentissages,

qui bouleverse les codes du métier et met en balance la légitimité de l'enseignant au regard de son public.

UNE RUPTURE DIFFICILE MAIS ASSUMÉE

La seconde source de difficulté a trait à l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle au sein de l'établissement, nécessairement teintée de numérique. Avec les quelques collègues gagnés à la cause de la classe inversée, nos échanges de pratiques portent clairement le sceau d'une nouvelle culture. C'est une communauté de projets fondée sur une pratique en gestation qui se met progressivement en place et qui contribue au développement d'une émulation créatrice. Mais, à notre corps défendant, la distanciation avec la salle des professeurs s'accroît, par le simple jeu des affinités pédagogiques et numériques. Les questions de la coopération et de la concertation entre enseignants agissent selon moi comme des révélateurs de ces nouveaux clivages de culture professionnelle. À l'heure où les réformes du collège enjoignent pourtant aux enseignants de renforcer les partages, de construire des progressions communes, cette coopération me semble difficile à bâtir quand les technologies éducatives, les gestes du quotidien, l'expertise développée dans le numérique accentuent les différences de cultures pédagogiques, ou pire, apparaissent comme des pratiques concurrentes ou dépréciatives. Ainsi, pour les plus critiques, la ■■■

4. Bousculer les enseignants

■■■ classe inversée et son corolaire, le numérique, enfermeraient l'enseignant dans un individualisme connecté, l'isolant de la communauté enseignante. Il serait ainsi un *geek* avec ses gadgets pédagogiques dont les effets paraîtraient plus que douteux. J'opposerais pourtant la question suivante : pourquoi continuer à collaborer quand une partie de mon temps de création sera dévolue, au final, à une concertation stérile, reposant sur des modes de collaboration surannés qui doubleront ma charge de travail et qui s'inscrivent dans un modèle d'apprentissage qui ne me correspond plus ? Même s'il est source de tension, j'assume ce nouveau clivage professionnel. Mon espace de coopération, c'est désormais la communauté de projet qui se crée avec des collègues que je côtoie sur les réseaux sociaux, dans les formations. À travers ce nouvel espace de sociabilité professionnelle que je construis virtuellement, je me vis comme membre d'une communauté d'apprentissage plus vaste, qui dépasse les murs de mon établissement et qui concourt à un objectif commun : créer, diffuser, partager de nouveaux savoirs professionnels, dessiner la forme que prendra l'exercice de notre métier, afin d'anticiper et de ne pas subir le changement venu d'en haut. Mais ce temps informel de formation, de veille technopédagogique n'est pas pris en compte, il est vu comme une distanciation volontaire, voire une distraction ou une forme de snobisme. Il est pourtant au cœur de la démarche de développement professionnel que j'évoquais plus haut. Il participe par ailleurs pleinement de la démarche créative, non reconnue, qui sied pourtant si bien à la pratique de la classe inversée. Je suis en quête perpétuelle de la ressource numérique nouvelle pour mieux scénariser mes apprentissages, pour créer de nouveaux contenus et adapter mon enseignement à l'ère du digital. Et pourtant, ce temps considérable, dévolu à la veille et à la recherche technopédagogique, est au mieux ignoré, pour ne pas dire scandaleusement méprisé.

TOUT NUMÉRIQUE VERSUS PROJET PÉDAGOGIQUE INITIAL

Néanmoins, lorsqu'elles ne sont pas mues par la peur du déclass-

ment et qu'elles portent sur un questionnement pédagogique, les réserves qu'expriment beaucoup de mes collègues sont souvent constructives, bienveillantes et m'aident à progresser. Elles portent notamment sur les effets secondaires néfastes que générerait la classe inversée, tels que la déconcentration, l'altération des capacités de lecture ; ils se questionnent également sur le caractère invasif des écrans et du tout numérique. Sur ces points, je n'ai pas la réponse. Parmi ces critiques, j'accorderai beaucoup de crédit au risque de dérive techniciste. La mise en œuvre de la classe inversée est fortement liée à des ressources et outils numériques en perpétuelle évolu-

Favoriser la synergie entre les différentes cultures pédagogiques.

tion, dans un environnement technologique en ébullition permanente. Le risque est alors fort, dans cette quête de l'outil et du support optimal, de faire prévaloir une logique matérielle, et de se laisser emporter par une sorte d'ivresse du tout technologique. La puissance de l'outil ne doit ainsi pas faire oublier que le projet pédagogique initial est fondé sur la différenciation, la coproduction, de nouvelles pratiques d'évaluation, des cours plus participatifs et non sur la création d'un support ergonomique, esthétique et ludique pour séduire la galerie.

ADAPTER LE MANAGEMENT À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Le leadership pédagogique (quand il est opérant) du chef d'établissement constituerait un ressort essentiel pour accompagner la mue pédagogique et professionnelle des enseignants, pour favoriser la synergie entre les différentes cultures pédagogiques. Il est, selon moi, une guidance. Pourtant, la valorisation excessive de la classe inversée dans les établissements, à laquelle j'assiste souvent, a quelque chose de déroutant, voire de dérangeant. Elle déprécie implicitement et injustement les collègues dont les pratiques sont différentes. L'emploi d'un terme générique, « la classe inversée », simplificateur à outrance, présenté comme la solution à tous les maux pédagogiques, accentue au contraire les réactions répulsives. Cette pro-

motion parfois excessive (souvent pour mieux mettre en valeur les projets d'établissement) accélère le sentiment de disqualification professionnelle de ceux qui ne la pratiqueraient pas. Cette surexposition marketing propulse, au regard de ces collègues réfractaires, l'enseignant qui la pratique au rang de fayot pédagogique, désireux d'endosser le rôle de premier de la classe, toujours enclin à accepter avec zèle et à mettre en œuvre promptement les innovations du système. Cette stratégie contreproductive a surtout pour effet d'enfermer l'enseignant dans une image de *geek* et d'occulter les bénéfices pédagogiques de sa démarche. D'autres dénigreront cette promotion de la classe inversée à l'aune de leur propre peur du déclasserement professionnel à laquelle les exposerait la montée en puissance du numérique, qui recomposerait, à leur détriment, la supposée hiérarchie des bons professeurs de l'établissement. En définitive, pris entre deux feux, je demeure perplexe face aux injonctions paradoxales émanant des hiérarchies appelant à innover, à renouveler les formats d'apprentissage, à promouvoir des modes de travail collaboratif alors que, par contraste, je continue d'observer des formes de management toujours plus verticales, fondées sur le contrôle tatillon des horaires, la réunionite aigüe et la production de documents administratifs autant inutiles que chronophages qui altèrent mon temps non reconnu de création. En somme, les incantations à innover sont vaines. Accompagner l'enseignant dans sa pratique du changement est essentiel. Clairement, un management de l'innovation dans l'établissement lié aux nouvelles pratiques éducatives telles que la classe inversée reste à définir. ■

Quand former aux classes inversées transforme

Présentation d'un dispositif de formation aux pratiques inversées accueillant notamment des enseignants de centres de formation d'apprentis qui pose la question des effets de ce choix d'organisation sur le développement professionnel des participants.

Sandrine Brissot, enseignante et formatrice, direction de l'innovation pédagogique, CCI Paris-Ile-de-France

Lucie Paquy, directrice de l'innovation pédagogique, CCI Paris Ile-de-France

Pour la deuxième année consécutive, la chambre de commerce et d'industrie (CCI) de Paris Ile-de-France a organisé un événement sur trois jours dans le cadre de la Clise (classe inversée la semaine¹). Pour cette manifestation, les participants se sont exprimés, au travers de Post-it, au sujet de la classe inversée. Que disent-ils ? « *Une grande bouffée d'oxygène* », « *partager, oser, coconstruire, covalider, donner du sens !* », « *avanti !* » Envies de partager, au-delà des disciplines et des niveaux, envies de sortir des pratiques installées, de revisiter les enseignements, de repenser le métier, telles sont les tendances que nous observons. Et si le dispositif de formation à la classe inversée, que nous animons depuis deux ans maintenant, n'était pas étranger à cette transformation ? Qu'est-ce que nos choix ont permis d'initier dans les écoles et pour les enseignants ?

CHOISIR

L'impulsion est venue d'une rencontre entre la veille pédagogique que nous menions et l'intérêt déclaré de l'institution (la CCI) pour ce mode d'enseignement dans le cadre d'une stratégie de transformation numérique.

Le dispositif de formation est un parcours ouvert à tous les champs disciplinaires, centré sur une démarche de réflexion-action pédagogique. Les participants

construisent un projet de séquence de classe inversée qu'ils expérimentent et analysent. Durant six mois, à raison d'une journée mensuelle, nous les accompagnons dans leur cheminement : questionnement du processus d'inversion, découverte de différentes pratiques de classes inversées, élaboration d'une stratégie, choix des outils numériques adaptés, communication sur une première

Interroger sans cesse le sens du processus d'inversion.

mise en œuvre et retour réflexif sur celle-ci. Les expérimentations sont plurielles et recouvrent toutes les matières des référentiels tant professionnelles que générales, dans tous les secteurs et à des niveaux allant du bac pro au master.

La philosophie du dispositif, « *construire soi-même et à plusieurs des classes inversées* », correspond à des choix pédagogiques : être en projet ; pas d'approche unique ou de modèle à reproduire ; interroger sans cesse le sens du processus d'inversion (j'inverse quoi ? j'inverse pour quoi ?) ; placer l'expérimentation au cœur de la mise en œuvre ; procéder par allers-retours entre conception pédagogique et choix des outils numériques pour la soutenir, inciter à la communication de et sur sa pratique. La réflexivité est essentielle : les projets sont analysés collectivement et étayés théoriquement.

Cette formation, à l'instar de toutes celles que nous proposons, s'appuie sur des valeurs fortes : bien-

veillance, entraide, humour et transversalité.

Le soutien au développement de classes inversées ne se résume pas à la formation. Il s'incarne aussi dans l'offre de la Direction de l'innovation pédagogique de la CCI. Pour nous, un enseignant inverseur peut le faire par la formation, mais aussi en questionnant, en piochant, en discutant.

EXPÉRIMENTER

Ouvert, le dispositif n'en reste pas moins impliquant. Il déstabilise même, car il interroge les pratiques et, au-delà, les façons de penser sa pratique. De fait, tous les participants l'investissent différemment. Il y a ceux qui s'intéressent à la classe inversée mais ne sentent pas le besoin de se former, ceux qui s'inscrivent et qui s'esquivent, ceux qui naviguent d'une session à une autre, respectant néanmoins la progression des six modules proposés, ceux qui participent à toute la session et ceux qui contribuent bien au-delà.

Pour les enseignants qui ont été jusqu'au bout du processus, ce parcours a été l'occasion de proposer de nouvelles réponses à des problématiques constitutives de la formation en alternance. Comment dépasser les ruptures de lieux et de rythmes ? Comment surmonter les décalages possibles entre les missions en entreprise et les attendus du référentiel ? Comment ■■■

CONTEXTE

L'action de formation de la CCI

La Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France compte vingt-et-une écoles, intervenant dans le champ de la formation professionnelle initiale et continue et l'enseignement supérieur. La direction de l'innovation pédagogique accompagne les pratiques et les projets d'innovation dans des formations ouvertes aux enseignants et aux équipes éducatives de ces écoles.

¹ <http://www.laclasseninversee.com/semaine-de-la-classe-inversee-clise/>

4. Bousculer les enseignants

■■■ redonner du sens aux matières générales? Comment permettre aux maîtres d'apprentissage de mieux comprendre les enseignements du CFA (centre de formation des apprentis) et coopérer?

PROGRESSER

Il ne suffit pas de qualifier un groupe de « communauté » pour que celle-ci s'anime, partage, se questionne, renouève collectivement ses regards et ses pratiques. Il ne s'agit pas non plus de décréter l'innovation pour qu'elle se déploie et engage la transformation. Notre attention est centrée sur l'après-formation, car c'est là que se cristallisent les renouvellements. De ce point de vue, la formation à la classe inversée semble créer une dynamique et revivifier le développement professionnel des enseignants, tant individuellement que collectivement. Elle apparaît comme un second temps fort de formation en cours de carrière, après la professionnalisation initiale.

Qui s'inscrit dans le dispositif de formation à la classe inversée? Des enseignants avec de l'expérience et, pour certains, éloignés des formations pédagogiques.

Comment leurs projets impactent-ils leurs établissements? Les inverseurs renouvèlent leurs pratiques, présentent leurs projets, et cela fait tâche d'huile. Les équipes s'y intéressent et modifient leur regard sur les publics en formation. Des directions se saisissent des projets pour conduire les changements. Les expérimentations ont aussi des effets sur

e-learning; d'autres demandent des formations, sur l'évaluation par exemple, mais aussi sur des outils permettant d'enrichir les dispositifs qu'ils conçoivent. Les approfondissements se font également hors les murs, les professeurs renversants suivent des MOOC (*Massive Open Online Course*) et enrichissent leurs réflexions pédagogiques.

Cette dynamique de renouvellement se double d'un engagement au sein de la communauté des enseignants. Les inverseurs coaniment le séminaire d'intégration des nouveaux enseignants, deviennent tuteurs de nouveaux collègues, s'impliquent dans le mouvement de réflexion sur l'innovation, participent aux CLIC (congrès classe inversée), dégagent du temps pour animer des ateliers lors de la Clise, etc. De témoins, ils deviennent bâtisseurs.

Le dispositif de formation à la classe inversée apparaît comme un creuset de développement professionnel en cours de carrière et favorise le sentiment d'appartenance à une communauté transversale et active. ■

Un engagement au sein de la communauté des enseignants.

les partenariats avec les entreprises. Ainsi formés, les apprentis transfèrent les nouveaux usages liés aux outils numériques de l'école vers l'entreprise (veille, infographie). Les relations se renforcent et les maîtres d'apprentissage se font de plus en plus présents. Émergent ainsi des regards nouveaux sur la pédagogie de l'alternance et le numérique en formation professionnelle.

Que font-ils après la formation? Ils poursuivent et font évoluer leurs projets. Surtout, ils développent leur portefeuille de compétences. Certains s'engagent dans des cursus

Un parcours

D'abord, chercher quels sont les besoins des élèves, pour qu'apprendre devienne plus souvent un plaisir et les faire progresser.

Frédéric Davignon, professeur en collège et lycée à Montpellier, collaborateur à la délégation académique au numérique, formateur

Il y a trois ans, j'ai commencé à enseigner partiellement en lycée. Mon premier contact avec la 2^{de} était pour moi source de stress, comment cela allait-il se passer? Et en bon Français à qui le système éducatif a toujours montré ce qu'il ne savait pas faire plutôt que ce qu'il était capable de faire, je me suis demandé si j'allais être à la hauteur des attentes des élèves.

Le premier cours s'est très bien passé, si ce n'est que j'ai eu une levée de boucliers, des systèmes de protection de la part des élèves face à

leurs difficultés. Cela s'est matérialisé par le célèbre « *de toute façon, moi je suis nul (le) en anglais* », parfois accompagné du non moins fameux

L'occasion était belle pour moi de fonctionner autrement.

« *de toute façon, on n'a rien fait avec le professeur l'an dernier en classe* ».

Bref, des deux côtés, du stress, de l'angoisse, des tensions. Mais enfin, être professeur ou élève, c'est si

pénible que ça? Cela ne devrait-il pas être plus agréable?

Comme, pour certains, le professeur en question (qui n'avait rien fait en collège) c'était moi, je me suis dit qu'il fallait partir de ces boucliers, qui sont en fait des appels à l'aide d'élèves en difficulté, pour construire. Puisque je commençais en lycée, l'occasion était belle pour moi de fonctionner autrement.

QUELS BESOINS?

« *Nul* », c'est quoi? Ça ne veut rien dire. Si ce n'est, et ça je ne peux l'accepter, que c'est un constat pour un élève assez terrible à faire sur son niveau au bout de plusieurs années d'anglais. Nous avons échangé à partir de cela avec la classe, et des besoins ont émergé.

Besoin de vocabulaire, pourtant bien souvent déjà vu, mais pas fixé. Besoin d'outils grammaticaux, de retravailler

sur les temps, même de base. Besoin surtout d'être rassurés, et de sentir qu'ils pouvaient progresser.

Nous nous sommes mis d'accord sur ces besoins, je me suis engagé à y répondre. Nous avons aussi clairement expliqué que cela impliquait de leur part du travail également. Je ne suis pas magicien.

Puis est venu le premier cours où les élèves ont dû parler anglais.

Là encore, peur, angoisse, bouclier. Même démarche: de quoi a-t-on besoin ?

Un travail en anglais sur le lien entre graphie et phonie s'imposait. Les élèves avaient bien souvent du mal à comprendre qu'en anglais, la prononciation d'un mot devait s'apprendre tout autant que son orthographe.

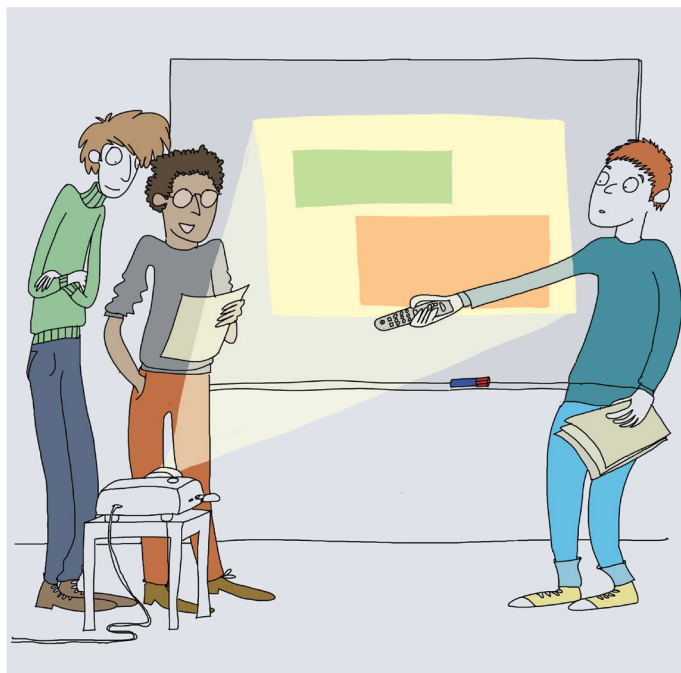
CAPSULES

La capsule m'a alors semblé un bon moyen de pouvoir apporter du vocabulaire avant l'étude d'un document nouveau, vocabulaire bien souvent déjà vu, mais oublié, car jamais remobilisé en classe. Je donnai donc une capsule à consulter une semaine avant le nouveau document accompagné d'un questionnaire en ligne, autant pour que les élèves puissent travailler leur mémorisation des mots que pour vérifier s'ils avaient du mal ou pas et voir comment m'adapter.

L'intérêt de la capsule pour moi était multiple: gagner du temps en sortant du cours des points à retravailler, alors que je n'ai pas vraiment le temps de le faire en classe; avoir un support en ligne disponible tout le temps, partout (les élèves ont massivement utilisé leur mobile pour aller consulter hors classe la capsule, le cours s'est mis à exister hors du cours); travailler le lexique en y intégrant plusieurs dimensions: l'accès au son par un pictogramme, le mot écrit pour l'orthographe et, enfin, sa prononciation.

Ce dernier point a été pour moi comme pour eux une vraie révélation: de nombreuses erreurs ont alors disparu, et les mots étudiés avec la capsule étaient en général bien prononcés et réemployés lors de l'étude d'autres documents.

Pour la grammaire, nous avons procédé différemment après plusieurs essais. Soyons clairs, le *present perfect* simple n'est pas maîtrisé en 2^{de}, alors qu'il a été étudié en 4^e, 3^e voire 5^e, parfois même avec moi, c'est sans doute signe qu'il faut faire



autrement, du moins pour certains. J'ai choisi au final de les impliquer, et de leur faire construire leur propre fiche de grammaire à partir de la rencontre et l'utilisation en classe d'un temps ou d'une structure. Au départ, j'ai eu des choses assez clas-

Des pratiques collaboratives ont émergé, de la différenciation aussi.

siques (une leçon écrite) puis, progressivement, avec mon aide et au fur et à mesure de la découverte des outils, les élèves se sont mis à produire diverses formes de supports: carte mentale, PowerPoint, et même capsule. Alors oui, cela a pris du temps en classe, mais ils ont mieux maîtrisé certains points et progressé, car eux-mêmes avaient dû comprendre et maîtriser pour pouvoir expliquer aux autres. Externaliser certains points hors du cours m'a permis d'en gagner pour travailler d'autres aspects essentiels: méthodologie, apprendre à apprendre et, surtout, gagner du temps pour pratiquer la langue en classe.

Je continue à utiliser cet outil. Je n'en fais pas un dogme ou quelque chose de systématique. Je prends la classe inversée comme un des outils disponibles dans la palette d'outils à ma disposition, et je l'utilise en

fonction des besoins de mes élèves. Un point non négligeable sans doute: le numérique est entré plus fortement dans ma classe, tant du côté des élèves que du mien. Pas comme un outil imposé à utiliser, mais là encore comme une ressource, un outil possible et disponible faisant sens dans certains cas, pas dans d'autres. Cela a, en tout cas, changé mon rapport à eux, mon cours a été grandement modifié: moins frontal, plus dans une posture d'accompagnement, plus varié surtout. Des pratiques collaboratives ont émergé, de la différenciation aussi. Un cours plus riche, plus varié, plus différencié, plus adapté aux besoins de tous, en tout cas prenant ces besoins en compte. De là, beaucoup moins de tensions. Et surtout, cette 2^{de} « nulle » soi-disant a progressé en anglais, a pris plaisir à travailler, à avoir du mal parfois.

Car finalement, n'est-ce pas là l'enjeu pour le professeur et l'élève? Avoir du plaisir à apprendre, à enseigner, à se dépasser, à être professeur, à être élève? ■

Une clé pour résoudre des problèmes pédagogiques

La pratique de la classe inversée a entraîné l'auteure vers une réflexion sur ce qu'elle attend exactement des élèves et comment les y conduire.

Soledad Garnier, professeure des écoles à l'école de Burie, Charente-Maritime

Que faire du temps dégagé par ce dispositif ? Comment l'optimiser pour me rendre plus efficace, mais également optimiser celui des élèves pour que leurs progrès soient plus effectifs ? Il m'a semblé que je devais rendre leurs apprentissages aux élèves, ne pas diriger leur pensée vers la bonne réponse contextualisée, mais au contraire leur permettre d'étudier un corpus de réponses justes et erronées et de s'interroger eux-mêmes sur les raisons de la pertinence ou de l'inexactitude de ces réponses.

CHERCHER AILLEURS

Donner du temps aux élèves pour analyser leurs propres stratégies et les confronter ensuite à celles de leurs pairs pour en dégager les incohérences ou les principes invariants, en extraire une méthodologie efficace. Certaines activités, si elles sont étayées en amont, ne requièrent pas la présence de l'enseignant, mais peuvent être réalisées en autonomie (individuelle ou collaborative) par les élèves. Cette manière de travailler a obligé les élèves à modifier leurs comportements face aux tâches à accomplir. J'ai dû moi-même rectifier l'ensemble des gestes professionnels qui soutenaient jusqu'alors ma pratique. J'ai dû remettre en cause certains fondements de ma pédagogie qui m'ont soudain paru obsolètes et m'ont contrainte à chercher ailleurs, auprès d'autres collègues, des solutions pour mettre en place les nouveaux dispositifs pédagogiques que j'entrevois comme nécessaires pour conduire les élèves vers des acquisitions plus efficaces que celles que je leur proposais auparavant.

Mais faire collaborer les élèves ne s'improvise pas. Il m'a fallu le leur

apprendre. J'ai également passé beaucoup de temps avec eux sur la conception du statut de l'erreur pour leur en faire appréhender la nécessité dans le processus d'apprentissage, et son intérêt pour comprendre des notions décontextualisées. Une fois que les élèves sont devenus autonomes grâce à leur capacité à collaborer, mon temps peut être consacré à l'aide individuelle ou en groupe très restreint aux élèves qui en ont besoin. Ce temps est égale-

Je ne me positionne plus entre l'élève et le savoir.

ment utilisé à bien meilleur escient puisqu'en arpentant ma salle de classe, j'entends les élèves réfléchir à voix haute, argumenter, justifier, échanger leurs stratégies. C'est l'occasion rêvée de saisir ce qui se passe dans leur tête et d'intervenir immédiatement pour modifier un processus stratégique erroné si un autre élève n'a pas su le faire. C'est en cela que les conditions d'apprentissage sont devenues plus profitables à mes élèves.

Je ne me positionne plus entre l'élève et le savoir que je lui permets d'acquérir, mais plutôt derrière l'élève vers le savoir. La bienveillance n'étant pas de lui faire croire qu'il a réussi alors que ce n'est pas le cas, ou que son erreur est minime et sans importance. Bien au contraire. La bienveillance, pour moi, consiste à montrer non seulement avec exactitude à l'élève où il en est, mais surtout à lui montrer comment dépasser ce stade et comment utiliser ses erreurs pour avancer dans son processus d'apprentissage. La bienveillance réside pour moi dans la

capacité à juger l'erreur et non l'élève qui l'a commise, ce qui, parfois, pour eux, est assimilé.

Eh oui ! Ils sont responsables de leurs apprentissages, je suis uniquement responsable de la manière dont ils peuvent les acquérir. Cette expérience est parfois brutale pour certains élèves. Mais une fois ce principe intégré, les acquisitions sont plus solides et la motivation plus forte. L'élève n'a plus la pression de suivre le groupe (et ne peut donc plus se cacher derrière une impossibilité factuelle du fait de son parcours individuel). L'objectif étant de se dépasser lui-même, la pression est plus forte et ne souffre aucune excuse. Là encore, la modification de mes gestes professionnels permet d'accompagner l'élève dans ce cheminement intellectuel, jusqu'à ce qu'il le fasse sien. La plupart du temps, ces compétences (motivation, autonomie, initiative, rigueur) ne sont qu'évaluées, sans faire auparavant l'objet d'un réel apprentissage. C'était du moins le cas dans ma classe et cela faisait partie des choses que je tentais de modifier.

RÉPONDRE À UN PROBLÈME

Ainsi, si la classe inversée m'a amenée à modifier ma manière (et celle de mes élèves) d'aborder les apprentissages, si elle a modifié mes gestes professionnels, j'estime également que la modification à priori d'un certain nombre de gestes professionnels, m'a permis de la mettre en place. Le changement de posture avait commencé pour moi, ou du moins le souhait de la modifier, avant la mise en place de ce dispositif. Il n'a été que la réponse pertinente à un problème pédagogique que je me posais déjà, et il m'a permis de mettre en œuvre mon projet de réajustement pédagogique.

J'ai ainsi trouvé une porte d'entrée accessible vers les pédagogies que l'on nomme « actives » (« *mais comment une pédagogie pourrait-elle être inactive ?* », demande Marcel Lebrun). J'ai compris l'avantage

qu'il y avait à permettre aux élèves de trouver les solutions sans les leur donner. Il m'a semblé qu'en exigeant d'eux qu'ils cherchent des réponses à partir de l'analyse de leurs propres erreurs, je leur permettais, par la métacognition, de développer des compétences réflexives et lexicales qu'ils pourraient transférer à tous les domaines. C'est en cela que la

classe inversée optimise mon temps et celui des élèves dans cette dynamique. J'ai pu ainsi distancier l'enseignement des tâches pour lesquelles l'élève n'a pas besoin de ma présence in situ, et découpler mon efficacité sur des tâches face auxquelles l'élève ne peut rester seul, mais auxquelles je ne parvenais pas jusqu'à présent, ou si peu, à consacrer

suffisamment de temps. Ma présence n'est pas remplacée par des capsules, elle est optimisée par l'utilisation de ces capsules. ■

LE BLOG DE L'AUTEUR

<https://madameflip.com/>

Comment une équipe s'engage

Une équipe de huit professeurs qui a déjà une habitude très ancrée de mise en commun du travail : mise en commun des travaux pratiques, des devoirs, grille commune d'évaluation par objectifs sur les douze 2^{des}, etc. C'est le point de départ de cette aventure qui a commencé en septembre 2015.

Florence Raffin, professeure de physique-chimie au lycée Maurice-Genevoix de Bressuire (Deux-Sèvres), interlocutrice académique pour le numérique, formatrice

Avec la #teamphysBressuire : Romain Chauvière, Cécile Marquois, Sophie Girardeau, Myriam Durand, Pierre Richard, Catherine Pain, Nicolas Begue, Bruno Pencreach

J'ai découvert la classe inversée en mai 2014 et fait quelques essais au mois de juin pour terminer l'année scolaire. Après un mois, je fus convaincue et enthousiaste et j'ai alors décidé de travailler tout l'été, afin d'inverser mes deux niveaux de classes en septembre 2014. L'année 2014-2015 fut l'année de beaucoup de doutes, d'essais, d'erreurs, d'enthousiasmes, de peurs, etc., mais j'ai eu la chance d'avoir des collègues qui ne portaient aucun jugement sur mon travail et qui ont facilité les conditions de mon expérimentation, en me permettant d'occuper l'unique salle de classe modulable qui favorisait le travail en îlots. Ils se sont montrés intéressés par ce qui se passait dans ma classe, ils me posaient des questions

techniques ou pédagogiques. Après une année d'expérimentation, nous avons organisé, en juin 2015, une journée de discussion au cours de laquelle j'ai expliqué l'aspect pédagogique de ma classe inversée, mais

Je fus convaincue et enthousiaste et j'ai alors décidé de travailler tout l'été.

également l'aspect technique, qui était une partie un peu effrayante pour certains.

Convaincus par mon enthousiasme et voyant que l'aspect technique n'était pas si effrayant que cela, plusieurs collègues décidèrent de se lancer à la rentrée 2015 ; d'autres, un peu plus hésitants, se sont laissés embarquer dans l'aventure.

Les trois professeurs de terminale S ont décidé de mutualiser le travail de réalisation des capsules. En effet, n'ayant pas ce niveau d'enseignement l'année précédente, je n'avais pas de ressources disponibles et, en 2015, nous en trouvions très peu sur le net. De plus, cela faisait beaucoup de ressources à créer : niveau 2^{de}, niveau terminale, tout cela en même temps ! Elles ont donc réalisé un planning pour attribuer les capsules par chapitre suivant les professeurs, en définissant les notions que devaient contenir chaque capsule.

UN PASSÉ COMMUN

Pour les programmes de 2^{de} et de 1^{re} S, j'ai mis à disposition mes ressources vidéos (qui sont sur mon site personnel) et chacun pouvait aller les consulter ou bien en disposer. Mes collègues ont tous choisi de créer leurs propres vidéos, tout en se calant sur le rythme de visionnage de mon site, afin d'avoir un repère temporel pour l'avancement du programme.

Nous avons l'habitude de fonctionner en équipe, ce qui nous a permis de mutualiser nos tâches et ne pas être effrayés devant la quantité de travail que nous avions à accomplir. Je pense que ce passé commun est pour beaucoup dans la réussite de ce travail en équipe. Ce n'est pas la classe inversée qui nous y ■■■

4. Bousculer les enseignants

■■■ a amenés, mais c'est grâce à notre expérience que nous avons réussi à inverser toutes nos classes en nous aidant les uns les autres, que ce soit sur les aspects techniques ou les aspects pédagogiques.

LA « TEAMPHYS »

Cette aventure de classe inversée en équipe nous a alors permis de renforcer notre collaboration. Nous rencontrons des difficultés : gestion des groupes, du bruit, monotonie des séances, etc. Et les solutions de chacun ont permis d'enrichir les pratiques de tous. Aucune tension n'est apparue entre nous et je pense que c'est parce que personne n'a jamais repris le travail de quelqu'un d'autre tel quel, mais se l'est approprié, a modifié, a amélioré et a reproposé son travail à l'équipe.

Cette collaboration s'est améliorée grâce aux outils numériques que nous avons découverts petit à petit : dossier commun sur un drive permettant de déposer des documents ou de travailler sur des documents collaboratifs avec *chat* intégré (pour les devoirs communs notamment), communication entre professeurs facilitée par messagerie Twitter.

Au cours de l'année, nous avons eu

l'idée de nous mettre en scène dans une capsule. Ceci était, au départ, un défi entre équipes de niveau (1^{re} et terminale). Travaillant au même rythme avec les élèves, nous pouvions donner cette capsule commune (longue en tournage et montage) aux élèves. Personne n'aurait osé seul, mais l'effet de groupe nous a permis

Il est motivant de venir travailler le matin en sachant que nos collègues sont bienveillants.

de nous dépasser. Ces capsules étant les plus appréciées de nos élèves, nous continuons à en faire régulièrement maintenant. Les élèves nous ont dit qu'ils ne nous voyaient pas comme sept professeurs de physique mais comme une équipe, la *teamphys*, comme ils ont pris l'habitude de nous appeler dans leur projet.

La classe inversée nous a permis de repenser notre posture en classe, mais également de repenser notre métier. Nous ne sommes plus des professeurs qui faisons cours les uns à côté des autres, mais une équipe dans laquelle nous avançons ensemble et avons maintenant des

projets communs : équipements numériques mobiles pour nos élèves, réaménagement des locaux et du mobilier dans les classes pour être adaptés à nos pratiques, conférence ou atelier pour expliquer nos pratiques, etc. Il est intéressant de découvrir que chacun peut apporter quelque chose dans chaque projet. Il est motivant de venir travailler le matin en sachant que nos collègues sont bienveillants et que si nous rencontrons une difficulté ou une réussite, on pourra la partager sans jugement.

Je pense que si j'avais continué ma classe inversée seule, je n'en serai pas aussi loin maintenant, c'est-à-dire que je n'aurais pas évolué autant dans ma pratique pédagogique, car on s'est enrichis mutuellement. D'ailleurs, n'est-ce pas ce qu'on demande aux élèves en classe inversée : collaborer pour progresser? ■

LE BLOG DE L'AUTEUR

<https://sciencesgenevoix.jimda.com/>



Accompagner les enseignants

Bilan d'une expérience pédagogique de classe inversée dans un cadre universitaire, à partir du ressenti des quinze enseignants de l'équipe, recueillis et analysés par un service d'accompagnement spécifique.

Auréli Dupré, responsable du centre d'accompagnement des pratiques enseignantes de l'université de Lille, sciences et technologies

Marc Ribaucour, maître de conférences, université de Lille, sciences et technologies

Depuis dix ans, l'unité d'enseignement « chimie appliquée aux sciences naturelles » était enseignée sous forme de cours-travaux dirigés (TD), où l'enseignant assure à la fois le cours et les travaux dirigés pour un groupe d'une trentaine d'étudiants, très proche du format d'enseignement pratiqué au lycée. En 2016, dans une logique de diminution des coûts des formations, l'institution a demandé à l'équipe de remplacer le cours-TD par des cours magistraux accompagnés de TD en groupes. L'équipe a préféré maintenir un enseignement complet en groupes et a décidé d'expérimenter un dispositif de classe inversée, associé à une réduction du volume horaire en présentiel.

UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE, DES PRATIQUES

Le dispositif de classe inversée mis en place dans cette expérimentation consiste à faire apprendre le cours (acquisition des savoirs) par l'étudiant à la maison, en lui fournissant des supports pédagogiques au format papier. En classe (TD), il s'agit de lui faire résoudre exclusivement des exercices (mise en application des savoirs) par un travail en petits groupes (trois à six étudiants idéalement). Pour soutenir le travail à la maison, il est demandé à l'étudiant, d'une part, de rédiger des fiches de synthèse des savoirs pour chaque chapitre, puis de les déposer sur une plateforme pédagogique et, d'autre part, de répondre sur la plateforme à des questions testant

la maîtrise des savoirs, activité lui permettant d'obtenir des points bonus pour les devoirs surveillés.

Lors des réunions pédagogiques précédant le début des enseignements, tous les enseignants ont affirmé être favorables à la mise en place de la classe inversée, car cela permettrait de maintenir une proximité avec les étudiants, comme c'était le cas avec le cours-TD. Certains avaient quand même quelques craintes. Les étudiants allaient-ils s'engager sérieusement dans l'apprentissage du cours

On constate que les pratiques sont diverses.

à la maison? Comment gérer les différences de niveaux entre et au sein des petits groupes?

L'analyse des discussions d'une réunion pédagogique à mi-semester a mis en évidence les faits suivants. Tous les enseignants se sont engagés dans l'expérience de la classe inversée, toutefois on constate que les pratiques sont diverses. Au début de chaque chapitre, certains enseignants présentent au tableau une synthèse des savoirs que les étudiants devaient assimiler, d'autres non, respectant le fonctionnement prévu. Certains effectuent des corrections collectives des exercices, alors que d'autres corrigent les productions de chaque petit groupe. Certains imposent le travail en petits groupes, alors que d'autres non. Ces choix sont réfléchis, les positions sont argumentées et montrent des convictions fortes qui suscitent parfois de vifs débats entre

les enseignants. Les extraits suivants en témoignent.

E1 : « J'avais invité les étudiants à se mettre en groupe au début, à bouger le mobilier et, dès le départ, ils ne l'ont pas fait.

E2 : — Est-ce que tu as imposé?

E1 : — Moi je n'impose rien.

E2 : — Tu aurais dû imposer.

E1 : — Ce n'est pas ma philosophie, ils sont libres de faire ce qu'ils veulent. Je n'impose pas une disposition géographique dans une salle.

E3 : — Je me retrouve avec des étudiants qui sont vraiment en peine avec les exercices et je passe la séance à tourner, je fais que ça, tourner.

E2 : — Mais c'est ça ton rôle.

E3 : — Non! Non! Ce n'est pas ça mon rôle! J'ai appris à animer une séance. Avec ce dispositif, je me retrouve dans un cadre où je n'ai plus à animer de séance^[1].

E2 : — Je ne suis pas d'accord.

E3 : — Oui, eh bien tu peux ne pas être d'accord. Moi j'en suis persuadé, en cours-TD tu peux plus facilement alterner des périodes d'exercices et des périodes de cours, et donc rythmer ton enseignement. »

Certes, l'ancienneté et l'expérience dans l'enseignement de cette unité d'enseignement (UE) varient selon les enseignants. Quelques-uns ont déjà suivi des formations au Centre d'accompagnement des pratiques enseignantes (CAPE), mais aucun n'a reçu une formation à la pédagogie inversée. Plus de la moitié dit même n'en avoir jamais entendu parler avant. Il faut dire que tout est allé très vite! La décision d'expérimenter la classe inversée a été prise début juillet 2016. Le CAPE n'a pas eu le temps de former les enseignants à la pédagogie inversée avant la rentrée et il n'a pu que les accompagner au fil du semestre. Quelques enseignants nous disent s'être documentés par eux-mêmes sur le sujet et ■■■

¹ L'enseignant veut ici dire qu'il a mis du temps à apprendre à scénariser une séance d'enseignement classique, en alternant des séquences de cours avec des séquences de résolution d'exercices, et qu'avec cette nouvelle méthode d'enseignement, il a l'impression que cela ne lui sert plus à rien.

4. Bousculer les enseignants

■■■ avoir lu des ouvrages. Ceci explique en partie le fait que les pratiques, les conceptions et les convictions des enseignants sur la classe inversée soient disparates au sein de l'équipe.

UN CHALLENGE POUR LES ENSEIGNANTS

Gérer le travail en petits groupes était une des principales craintes des enseignants. Leurs retours montrent que c'est sur cet aspect qu'ils estiment avoir rencontré le plus de difficultés. Ils évoquent le problème des salles qui ne sont pas toujours adaptées à cette pédagogie en raison de leur configuration ou de leur taille. Déplacer le mobilier en début de séance et le replacer à la fin prend du temps. Un enseignant a réservé la salle dite d'innovation pédagogique à Lilliad (*Learning Center Innovation* de l'université de Lille, sciences et technologies) pour y effectuer certains de ses enseignements et en a été ravi. Cette salle est équipée de tables, chaises et tableaux sur roulettes, ce qui est idéal pour mettre en place un travail en petits groupes.

La constitution des petits groupes a aussi posé problème. Les enseignants ont souvent dû composer avec des groupes hétérogènes : « *En général il y en a deux, trois qui bossent et les autres suivent.* » Les enseignants reconnaissent qu'il y a presque toujours un groupe « *cata* ». Parfois, les groupes se disloquent, car certains étudiants abandonnent la formation.

L'intérêt du travail en petits groupes pour les étudiants a longuement été discuté. Il est reconnu pour certains étudiants, mais pas pour tous. Les enseignants estiment que les étudiants moyens sont tirés vers le haut quand ils sont dans des bons groupes. Les étudiants moins bons

ont parfois tendance à se regrouper entre eux et cela les dessert. Un enseignant cite le cas de deux bonnes étudiantes qui viennent en TD en ayant déjà résolu tous les exercices, car elles n'arrivent pas à apprendre les savoirs sans les mettre en application. Elles ont besoin de mettre en pratique pour comprendre. Un enseignant regrette le bruit de fond que le travail en petits groupes génère. Un autre mentionne que les petits groupes les plus animés sont souvent ceux qui travaillent le plus. Difficile de les arrêter d'ailleurs, ces étudiants, pour effectuer une intervention collective, ils continuent à

Les enseignants ont souvent dû composer avec des groupes hétérogènes.

échanger et à avancer sur leur exercice. Certains enseignants jugent qu'il est indispensable d'effectuer des corrections collectives pour fournir des modèles de résolution d'exercices aux étudiants : « *Ce n'est pas parce qu'on fait de la pédagogie inversée qu'il faut mettre de côté tout ce qui existe. On fait du cours, on fait un exercice ensemble, et après, ils le font tout seuls, moi j'ai toujours travaillé comme ça ! Donc à la fin, les étudiants disposent d'un modèle qui normalement les aide pour l'application de cette méthode.* »

UN BILAN PLUTÔT POSITIF

Les retours des étudiants dans les commissions pédagogiques paritaires sont bons, ils semblent avoir apprécié la classe inversée. Les enseignants sont globalement satisfaits, ils souhaitent reconduire l'expérience l'année prochaine et expriment un certain bien-être : « *Les cours, c'est plus agréable par rapport à avant* », « *on a l'impression de moins parler dans le vide.* » Chacun semble avoir trouvé une façon d'enseigner en classe inversée qui lui convient.

Qu'en est-il de l'apprentissage des étudiants ? La question de la comparabilité des résultats des évaluations se pose. Cette année, les devoirs surveillés (DS) ne sont constitués que d'exercices testant l'acquisition de savoir-faire alors qu'avant, ils comportaient en plus une partie composée de questions testant la maîtrise des savoirs. Celles-ci sont maintenant posées dans les interrogations réalisées au début de chaque

chapitre en TD. Les DS sont donc jugés plus difficiles qu'avant. Pourtant, le taux de réussite des étudiants au premier DS est identique à celui de 2015 : 49 % obtiennent une note supérieure à la moyenne.

Les enseignants s'accordent à dire que les étudiants travaillent plus régulièrement. Le rôle incitatif des interrogations est mis en avant, c'est manifestement ce qui fait que la plupart des étudiants travaillent. À chaque début de chapitre, ils ont presque tous appris le cours, les très bonnes moyennes des interrogations le prouvent. Un seul chapitre ne faisait pas l'objet d'une interrogation et les enseignants ont remarqué que les savoirs de ce chapitre n'avaient pas été aussi bien appris que les autres. Quelques enseignants nous disent que les étudiants n'ont souvent pas compris ce qu'ils ont appris : « *Concernant la partie thermodynamique, c'est évident !* » Selon eux, les étudiants ont eu beaucoup de difficultés à s'approprier les savoirs de cette partie du programme réputée ardue. De ce fait, ils ont jugé indispensable de présenter à leurs étudiants des synthèses de savoirs pour cette partie.

Les retours d'enseignants présentés ici témoignent d'une expérience de classe inversée associée à un travail en petits groupes, mise en place dans un enseignement de chimie en première année d'université. Du point de vue de l'accompagnement pédagogique, cette expérience a été extrêmement enrichissante. Des besoins de formation sont apparus, notamment autour de la gestion du travail en petits groupes : constitution des groupes, agencement de la salle, prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants, etc. Cette expérience a par ailleurs permis de mettre en évidence un certain nombre d'écueils dans le dispositif, mais aussi dans les postures et les représentations des enseignants. Ces témoignages fournissent au CAPE des indications précieuses qui pourront être réinvesties dans le prolongement de l'accompagnement de cette équipe ou dans le développement d'une formation consacrée à cette pédagogie. ■

EN SAVOIR PLUS

Le CAPE

Le Centre d'accompagnement des pratiques enseignantes (CAPE) est un service qui a été créé en 2011 par l'université de Lille, sciences et technologies, pour accompagner les enseignants ou les équipes enseignantes qui s'interrogent sur leurs pratiques d'enseignement ou sur l'apprentissage de leurs étudiants.

La classe inversée, une idée folle ?

L'auteure propose une vision experte de l'ensemble des différents aspects abordés dans le dossier. Elle souligne aussi les enjeux liés à cette démarche pédagogique qui induit une approche systémique du changement.

Catherine Becchetti-Bizot, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Le succès croissant de la classe inversée depuis quelques années et la dynamique impressionnante qui se développe autour d'elle, même si tous les effets sur les élèves n'ont pas encore été démontrés, méritaient bien qu'on lui consacre un numéro des *Cahiers pédagogiques*.

Quelques polémiques récentes ont pu semer le doute sur ce que l'on considère, à tort, comme une nouvelle mode pédagogique et sur sa capacité à faire réussir tous les élèves en leur redonnant le désir d'apprendre. Toutefois, ceux qui sont entrés dans la démarche ont en partage un enthousiasme et une volonté inébranlable de progresser, en remettant sans cesse sur le métier leur pédagogie. La lecture réalisée par un certain nombre d'universitaires et de chercheurs qui se sont penchés sur la question est globalement très positive et les critiques portées çà et là reposent pour la plupart sur une vision partielle ou une mauvaise connaissance du sujet.

UNE DÉMARCHE EMPIRIQUE

C'est que la classe inversée a su, dès le départ, se présenter comme une démarche empirique et constructive, à l'écart des dogmes et des certitudes. Elle ne se définit pas comme un modèle pédagogique normalisé et directement transférable mais comme un effort collectif, attisé par les facilités qu'offre le numérique, pour reconsidérer globalement l'organisation de la séquence pédagogique, en interroger la temporalité et la spatialité, et mettre en place des conditions d'apprentissage plus stimulantes pour les élèves, proches de leurs besoins et susceptibles de les conduire vers une plus grande auto-

nomie dans leur relation aux savoirs. L'accessibilité croissante des ressources numériques, la possibilité de les consulter à distance, quand on le souhaite et autant de fois qu'on en a besoin, ont encouragé cette tendance à un élargissement du temps et des lieux d'exposition aux savoirs, dans un rapport constant avec la classe, et ont permis d'instaurer une meilleure continuité entre temps scolaire et extrascolaire ou de « rendre transparents les murs de l'école », comme l'annonce Julie Higounet.

Non, la classe inversée n'est pas une méthode miracle : elle est la

Non, la classe inversée n'est pas une méthode miracle.

réponse à une interrogation que partage un nombre croissant d'enseignants : dans une société où l'information prolifère sans hiérarchisation, où le savoir est distribué entre des autorités diverses et dispersées, quel est encore le rôle du professeur auprès de ses élèves, quelle est la valeur ajoutée de sa présence en classe, et comment faire en sorte, dans le court laps de temps qui lui est imparti, de leur apporter les repères et les compétences dont ils ont besoin, et qu'ils peuvent difficilement développer hors de l'école (du moins pour ceux qui n'ont pas la chance d'avoir un entourage familial en mesure de les soutenir) ? Redonner sens à la présence du professeur, redonner de la valeur au travail personnel de l'élève, mais aussi aux interactions qu'il peut nouer avec les autres dans les moments d'apprentissage collectif, c'est sans doute ce qui anime la réflexion de tous les enseignants inverseurs rencontrés et qui témoignent dans ce dossier.

Tous partent du même constat : le modèle purement transmissif d'enseignement ne convient plus à la grande majorité des élèves ; il ne permet pas de répondre aux difficultés ni à la diversité des enfants scolarisés ; il laisse sur le bord du chemin ceux qui n'arrivent pas à soutenir le rythme et le format d'apprentissage imposés depuis le XIX^e siècle ; il rend difficile une différenciation et un accompagnement au plus près des besoins de chacun.

Ce modèle d'enseignement n'est cependant pas rejeté en bloc : une des caractéristiques de la classe inversée, c'est qu'elle permet de dépasser les oppositions traditionnelles entre les partisans d'un enseignement magistral et ceux d'un modèle coopératif ; elle peut être adoptée et mise en œuvre progressivement, par petites touches ; elle est par nature flexible et revêt des formes multiples ; elle mélange et fait alterner plusieurs types d'activités, de recherche et d'expérimentation, d'écoute et de consultation silencieuse, d'échanges et de mémorisation, des formes variées de travail individuel et collectif, des supports papier et des supports numériques, etc.

REMETTRE L'APPRENDRE AU CŒUR DE LA CLASSE

Quoi de nouveau et de spécifique alors dans la classe inversée ? C'est le mode d'enchaînement de ces activités qui change, et surtout la répartition des lieux et des temps dans lesquels elles se déroulent. Cette idée du bousculement des espaces-temps de l'enseignement et des apprentissages est relevée dans l'approche historique de Marcel Lebrun. Il n'y a pas d'avant ni d'après^[1] dans la classe inversée, mais plutôt un cycle durant lequel l'élève successivement prend connaissance d'un contexte, se pose des questions, observe, manipule, émet des hypothèses, expérimente, se trompe, échange, ■■■

¹ Le modèle connu du type « les cours à la maison, les devoirs en classe » est très réducteur par rapport à la diversité des pratiques.



■■■ partage, négocie, va chercher des ressources pour trouver des solutions aux problèmes qui se posent, consulte ses camarades, interroge son professeur ou toute autre forme d'autorité, propose une solution, évalue et améliore sa production, présente un projet fini, est capable de le restituer et de mesurer en retour le chemin parcouru, etc. Certaines de ces tâches peuvent être réalisées en autonomie, voire en dehors de la classe, d'autres en petits groupes, d'autres collectivement avec l'ensemble de la classe.

À toutes les étapes, le travail de l'élève est encadré par l'enseignant. Les tâches qui ne demandent pas d'aide particulière et qui peuvent être réalisées seul (comme la consultation d'une vidéo, la lecture d'un plan de travail ou de consigne, le remplissage d'un questionnaire) sont effectuées de préférence hors temps scolaire, mais elles ont été dument préparées par le professeur et donnent toujours lieu à une rapide vérification (sous forme de quiz par exemple). Les tâches cognitives plus complexes, comme la résolution de problèmes, ou le travail d'interprétation et d'argumentation, qui demandent de l'aide ou des interactions plus soutenues, s'effectuent dans la classe, en présence du professeur, et peuvent s'appuyer sur le collectif. De cette façon, les enseignants tentent de ramener dans la classe le travail de l'élève, de « réinternaliser » en quelque sorte les devoirs, comme l'a bien montré Patrick Rayou. L'enfant n'est plus jamais seul face à ses apprentissages, il sait que s'il n'a pas compris, il pourra demander de l'aide et sait où la trouver.

INVERSION ET COMPLÉMENTARITÉ

La séparation entre devoirs à la maison et leçon en classe n'a plus de sens dans cette perspective. Et c'est bien là que réside l'inversion. La leçon peut venir à tout moment éclairer et donner du sens à l'activité de l'élève, avant, pendant ou après la classe, là n'est pas l'important. Qu'elle soit délivrée directement par le professeur, qu'elle prenne la forme d'une capsule vidéo, d'un enregistrement audio ou d'un document écrit, elle est une synthèse des acquis : elle permet la restitution et l'ancrage dans la mémoire de ce qui a fait l'objet d'un apprentissage, au fil des étapes préparées par l'ensei-

gnant. Elle peut être documentée et formalisée par l'enseignant, mais aussi par les élèves avec le soutien de leur professeur. Elle permet également aux enfants de mettre des mots sur leurs apprentissages et de raconter à leurs parents (ou à leurs pairs) ce qu'ils ont compris et retenu de leur travail et de le valoriser.

Ainsi, le travail à la maison n'est pas perçu comme une contrainte : il prend du sens par rapport à ce qui a été fait ou va être fait en classe, ce qui explique que les élèves soient dans l'ensemble plus motivés et acceptent volontiers cette nouvelle forme de devoirs. En pratique, cela allège et change profondément la nature du travail demandé. Mais surtout, cela permet de libérer du temps en classe pour que le professeur puisse mieux accompagner le travail de ses élèves.

Concernant le rôle de la capsule vidéo que les élèves ont souvent à consulter à la maison, et à laquelle

l'élève. Son parcours est soigneusement balisé. S'il se perd, il peut revenir à sa feuille de route, avoir recours aux ressources mises à sa disposition ou demander de l'aide.

L'autre manière de développer l'autonomie est la mise en place de feedbacks fréquents, qu'ils soient assurés par une application sur laquelle travaille l'élève, par des échanges avec ses pairs ou par l'enseignant. Cette possibilité de tester et d'évaluer en permanence son travail favorise la prise de risque, dédramatise l'erreur, et permet à l'élève de prendre confiance.

RENOUVELER LES MANIÈRES D'ENSEIGNER

La classe inversée implique donc de la part des enseignants un travail de programmation, de scénarisation et d'explicitation assez complexe. Paradoxalement, cela ne semble pas engendrer un sentiment de surcharge, mais les aide au contraire à lâcher prise, à être plus confiants et plus disponibles pour leurs élèves. L'ambiance est beaucoup plus détendue en classe inversée, la confiance des enseignants rejaillit sur le comportement des enfants, qui sont eux-mêmes visiblement plus impliqués et responsabilisés dans la gestion de leur travail.

Plus largement, la classe inversée peut être un levier de développement professionnel pour les enseignants. Confrontés à de nouveaux enjeux, ils doivent en permanence s'adapter, adopter une démarche réflexive pour inventer de nouvelles solutions et faire évoluer leur métier. L'engouement que connaît aujourd'hui la classe inversée, les multiples échanges qu'elle engendre sur les réseaux sociaux ou lors des manifestations qui lui sont consacrées sont la traduction d'un besoin de réflexion collective et d'une forte attente de formation de la part des acteurs de l'éducation. Le contexte est favorable : les possibilités de partage et de mutualisation liées au numérique, l'introduction de l'interdisciplinarité dans les programmes, de l'évaluation par compétences, de l'éducation aux médias et à l'information, et de la démarche de projet, devraient favoriser le renouvellement et la diversification des démarches, vers des pratiques scolaires plus stimulantes, plus ouvertes et plus actives. ■

La confiance des enseignants rejaillit sur le comportement des enfants.

on a tort de réduire la classe inversée, elle remplit plusieurs rôles. Elle est, selon les cas : une « mise en bouche² » pour amorcer la séance ; l'explication d'une notion clé ; un document de mise en contexte ; un ensemble de consignes pour préparer le travail ; la synthèse d'une séquence ; une production réalisée par les élèves, etc. En aucun cas elle ne se substitue à la parole du professeur, elle permet simplement de le décharger de ce qui ne nécessite pas sa présence, et elle a l'avantage de pouvoir être écoutée à n'importe quel moment et autant de fois que l'élève en éprouve le besoin.

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE

Une des questions essentielles que pose ce type de démarche est celle de l'autonomie des élèves. Il ressort des expériences observées que plus l'élève est mis en autonomie, plus la séance est préparée en amont par l'enseignant. Toute une série d'outils sont développés pour cela : plans de travail, feuilles de route, fiches ressources, fiches méthodologiques, etc. sont autant d'étayages prévus pour construire l'autonomie de

² Expression de Marie Soulié, professeure en collège à Orthez.

À LIRE SUR NOTRE SITE

« Monsieur, j'ai pas fait mes devoirs »

Geoffroy Laboudigue, Yannick Giordan

Deux enseignants décrivent ici leurs pratiques utilisant le plan de travail, les traces écrites, et l'entraide des élèves, pour aller vers plus d'autonomie dans le travail personnel.

Les classes inversées, variété et effets différenciés

Marcel Lebrun

Marcel Lebrun présente ici les premiers résultats d'une recherche prolongeant la mise en place de la typologie qu'il nous a présentée dans l'article du dossier papier de ce numéro.

Classe inversée et décrochage scolaire

Alexandre Balet

Par un pionnier de la classe inversée en France, une analyse de difficultés rencontrées et des solutions trouvées dans sa pratique.

Un coach ou un maître ?

Jean-Claude Brès, Andreea Capitanescu-Benetti, Étienne Vellas

Quelles sont les questions posées par la classe inversée en ce qui concerne l'organisation du travail scolaire et le statut de l'enseignant ?

« Je suis un collégien »

Stéphanie Lévêque

L'auteure nous propose le récit détaillé d'une pratique de classe inversée portant sur deux séances d'EMC en classe de 6^e, au cœur du chapitre « Je suis un collégien ».

En EPS, un gadget pédagogique ou un outil d'avenir ?

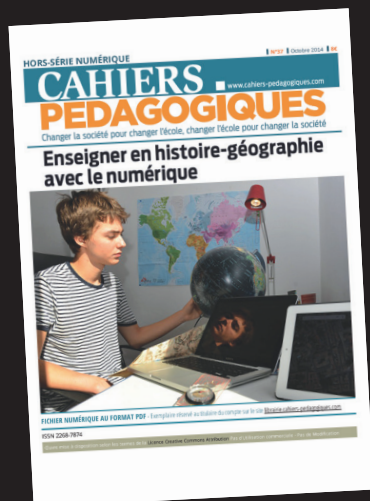
Emmanuel Richardot

Inverser la classe en EPS ? L'auteur nous montre tout l'intérêt de cette pratique pour apporter les connaissances indispensables et pour impliquer chaque élève dans la construction de l'entraînement.

Également disponible : bibliographie et sitographie.

Enseigner avec le numérique

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM



PIERRE WUYTACK. Professeur de morale non confessionnelle Athénée Royal Air Pur de Seraing, Belgique

« Une pause philo à l'école ? C'est possible ! »

« **M**onsieur, c'est possible que le réel soit contradictoire sans être paradoxal ? »

C'est cette question, posée il y a quelques années à la sortie d'un de mes cours par une demoiselle de 16 ans, qui m'a donné l'envie d'en proposer plus et autrement à des élèves qui ne trouveraient par leur compte dans le déroulement normal d'un cours à visée philosophique. Répondre à une telle question, et encore plus à la soif d'apprendre qui s'y manifeste, ne peut en effet se faire ni entre deux portes, ni dans le cadre d'un cours normal, avec tous les paramètres bien légitimes et utiles par ailleurs qu'il comporte en termes d'évaluation, de programme à suivre, etc. Voilà donc que quelques jours plus tard, j'ai lancé, sans y croire ou y réfléchir vraiment, au petit groupe d'élèves qui m'attendait souvent après les cours pour me poser des questions supplémentaires : « Que diriez-vous qu'on prenne un temps de midi par semaine, de façon plus détendue, pendant lequel on pourra s'arrêter sur vos questions ? »

À ma grande surprise, leurs yeux se sont mis à pétiller. Ils ont acquiescé avec enthousiasme et en me demandant toutes sortes de précisions : « Il faudra lire quelque chose avant de venir ? », « on travaillera dans quelle langue ? », etc. C'est ainsi que le club philo est né, et, depuis sept ans, il n'a plus jamais désempilé ! En mangeant nos tartines, bien installés dans les fauteuils de la bibliothèque de l'école, nous discutons d'un thème prioritairement proposé par les élèves, à charge pour moi d'amener un philosophe qui l'a abordé et qui servira de balise aux conversations. Le succès du club s'est confirmé d'école en école et, au fur et à

mesure des années, j'ai précisé ma méthode, mon approche, les objectifs poursuivis et j'ai également pu profiter des feedbacks des élèves qui participaient.

À ma demande, certains anciens se sont même prêtés au jeu d'écrire un petit texte sur leurs souvenirs de ces temps de midi à visée philosophique. En guise de conclusion, voici quelques morceaux choisis parmi ces témoignages :

Laura : « Les réunions étaient basées sur un système d'apprentissage étape par étape, avec pour objectif d'unifier le groupe et avancer ensemble dans les méandres de pensées plus complexes les unes que les autres. Associer les idées de différents élèves a permis de moderniser des perceptions d'antan, sur un fond de conversations informelles et divertissantes. »

Clélia : « J'ai eu le sentiment qu'une fois par semaine, M. Wuytack passait du rôle de professeur à celui d'accompagnateur. Il n'essayait plus de nous inculquer les bases de la philosophie (qui à mon sens sont primordiales), mais il lançait des pistes de réflexion, et guidait le débat afin que nous ne nous égarions pas. C'est en ça que le club philo a toute son utilité à mon sens. Tous, nous étions motivés à l'idée de philosopher, mais sans une personne expérimentée, qui sait adapter les textes les plus techniques, nous n'aurions peut-être pas pu développer ces capacités de réflexion. » ■

En mangeant nos tartines, bien installés dans les fauteuils de la bibliothèque de l'école, nous discutons.

ODÉLIA EDERHY. Enseignante de mathématiques dans un collège de Seine-et-Marne

« Maths et magie »

J'ai décidé de montrer à mes élèves de 6^e que l'on pouvait s'amuser avec les chiffres. Après avoir traversé le sinueux chemin des additions, soustractions, multiplications et divisions, je leur ai proposé une activité ludique. Bien sûr, j'ai laissé planer le suspense pour rendre la séance plus intéressante.

« Tout le monde connaît sa date de naissance, n'est-ce pas ? Très bien, commençons ! Faites la différence de votre année de naissance et de 1901. Notez ce nombre D. Calculez le quotient de D par 4, nous

l'appellerons Q. Trouvez le nombre N correspondant au nombre de jours entre le 1^{er} janvier et la fin du mois juste avant celui de votre naissance ; attention aux années bissextiles ! J est la date de votre anniversaire. Calculez $S = D + Q + N + J + 1$. Dernière étape, divisez S par 7, quel est le reste ? Vous devez trouver un chiffre compris entre 0 et 6. »

Chaque élève fait les différents calculs, leur curiosité étant attisée, ils le font de bon gré !

Trouver le chiffre N semble poser problème.

« Madame, je ne sais pas combien il y a de jours



entre le 1^{er} janvier et... Je dois compter jusqu'à quel mois en fait ?

- Quel est le mois de ton anniversaire ?
- Avril.

De toutes parts j'entendais « madame, c'est bon j'ai trouvé 5, moi 2 ».

— Très bien, donc le mois juste avant est mars. Combien de jours il y a en janvier ?

— 31 parce que sur mes doigts c'est une bosse ! (Vous souriez?)

— C'est cela ! Donc pour trouver ton N, on fait $31 + 28 + 30$.

De toutes parts j'entendais « madame, c'est bon j'ai trouvé 5, moi 2 ». Imaginez l'effervescence de ces petits 6^{es}. Une fois que tout le monde a eu son chiffre,

démonstration de magie devant toute la classe !

« Qui a trouvé 0 ? » Les doigts se lèvent.

« Ne seriez-vous pas né un dimanche par hasard ? »

Effet réussi ! Leurs yeux s'écarquillent.

« Comment avez-vous deviné ? »

— Les mathématiques, c'est magique ! On peut faire pleins de choses avec les nombres.

— Madame, expliquez-nous s'il vous plaît ?

— Si vous trouvez 0, vous êtes né un dimanche, si on trouve 1 c'est que vous êtes né un lundi, etc.

— Je vais tester avec mon frère ! Je vais faire ce tour de magie à ma mère ! »

Ce sont les discussions que l'on pouvait entendre à la sortie de classe.

Alors, toujours aussi ennuyeuses les mathématiques ? ■

GABRIEL FRAME. Professeur en collège

“ Pourquoi lire ? ”

Mon stagiaire ESPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) va être inspecté puis validé. La liste de ce qu'il doit présenter à l'inspection est précise : le cahier de textes, les cahiers ou les classeurs des élèves, les évaluations, la progression annuelle, les supports de la séance observée, etc., je ne vous refais pas toute la liste. Jamais il n'est question de lectures pédagogiques ou didactiques, d'approfondissement théorique. On ne lui demandera pas ce qu'il a lu, réfléchi, trouvé comme aides à l'analyse de ce qui se passe en classe.

De mon côté, je lui ai proposé des bibliographies de base, des articles sur le net, des numéros des Cahiers. Il n'a pas lu. Manque de temps, sans doute. Mais surtout manque d'incitation. Tous ses enseignants d'ESPÉ

ont donné des références bibliographiques fournies, mais aucun n'a demandé (serait-ce impossible?) des comptes rendus de lecture. Sur des livres entiers, soit, c'est dur, mais des articles ? Partager des lectures dans les cours de l'ESPÉ, les confronter au vécu de la classe, ça devrait bien être possible ?

Il doit rendre un minimémoire. Il a choisi la question de la relation avec les familles. Une bibliographie succincte est obligatoire. Il va donc lire un peu, puisqu'il le faut. Quand, mais quand donc arrivera, dans son métier, le désir de lire pour comprendre et mieux agir ? ■

Jamais il n'est question de lectures pédagogiques ou didactiques

RACHEL HARENT. Professeure des écoles dans le Finistère

“ Autonomie ? ”

Depuis que le CRAP m'a demandé de coanimer un des ateliers des prochaines rencontres d'été, « L'autonomie de la maternelle à l'université » (du 17 au 23 août au Brudou), mon cerveau s'est mis en branle. Dès que le mot « autonomie » est lu, vu, entendu, mon attention est en éveil. De même, je me prends à observer ma classe autrement, à y traquer des instants d'autonomie. Je m'interroge sur ce qui pourrait rendre mes élèves (de 2 à 4 ans, en petite section) plus autonomes. Et, bien souvent, à les observer, je me rends compte qu'ils savent faire plein de

Comment donc structurer, organiser, planifier l'acquisition de l'autonomie ?

choses, bien plus qu'on ne l'envisage à priori. Mais l'école, ce n'est pas la garderie ; elle structure, organise, planifie les apprentissages, même en petite section. Alors comment donc structurer, organiser, planifier l'acquisition de l'autonomie ? Quelles activités, quelles pratiques de classe mènent à l'autonomie ? Quels élèves, quels enfants sont autonomes ? Et autonomes par rapport à quoi ? Par rapport à qui ? ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à agnes.berthe@cahiers-pedagogiques.com

Oui, par rapport à qui, parce qu'à les observer je me rends compte que certains de mes élèves sont très débrouillards quand ils sont dans le groupe classe, mais deviennent incapables quand leurs parents arrivent. Ainsi Mohammad qui sait très bien mettre son manteau, son bonnet, même enfiler ses bottes depuis peu quand c'est l'heure de la récréation, mais qui se pose comme une chiffonnette devant son portemanteau quand sa mère arrive : il se laisse mollement habiller et chausser, essuyer la bouche, recoiffer, etc. comme un pantin dénué d'autonomie.

Et être autonome, c'est quoi ? Quel sens donnons-nous à ce mot ? Dans quel contexte s'élabore-t-il ? Parce que dans ma classe il y a aussi Katrina, 2 ans et demi, arrivée en classe en novembre et qui, dès le début, a fait dire à l'ensemble de l'équipe « *elle est très autonome, celle-là !* » sur un ton parfois peu amène. Oui, parce que Katrina est de ces élèves qui

ne connaissent pas les limites des portes et explore son environnement avec assurance et indépendance, furetant ici et là, ouvrant toutes les portes fermées

Katrina est de ces élèves qui ne connaissent pas les limites des portes.

qu'elle rencontre, celles des classes voisines, de la salle de repos, de la BCD (bibliothèque centre documentaire), de la cour, de la salle des maîtres, etc., sans attendre ni demander que nous l'y autorisions, sans

doute poussée par sa curiosité et son besoin de se repérer dans les lieux. Elle va aussi à la découverte des armoires, des placards, grimpe partout, adore appuyer sur toutes les chasses d'eau. Et nous, nous passons notre temps à lui courir après et à lui dire « *non !* ».

Alors, Mohammad, Katrina, autonomes ou pas ? ■

ÉVELYNE CLAVIER. Enseignante coordinatrice d'une ULIS TFC (Paris, IV^e arrondissement)

“ Grandir avec l'ULIS (2) : se démêler du handicap ”

« **C**omment se démêler du handicap ? » est la question trouvée pour la dernière discussion à visée démocratique et philosophique par mes élèves de l'ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) à l'issue d'un atelier de danse mené en classe après un spectacle chorégraphique vu dans le cadre du projet inclusif « Chaillot en partage-réussir ensemble ». Les ateliers « dansephilo » sont devenus le lieu privilégié où ils peuvent exprimer leur angoisse par rapport à cette catégorie « handicapé » à laquelle ils se sentent parfois, malgré eux, assignés. C'est quoi mon handicap ? C'est quoi le handicap de Brandon ? Celui de Marc-Jean, c'est la folie ? Est-ce qu'un jour je ne serai plus handicapé ? Je n'évacue pas ces interrogations, mais je préfère qu'ils cherchent par eux-mêmes pourquoi ils sont en dispositif ULIS. C'est le retard qui a été une des réponses proposées : retard dans le cerveau, retard par rapport au travail demandé à l'école. Dans les activités artistiques comme la danse ou les arts plastiques, certains reconnaissent toutefois ne pas avoir de retard, pas plus que dans leurs relations aux autres.

Ce retard est perçu par certains de mes collègues comme un grand écart par rapport aux élèves ordinaires. Connaître l'origine du mot handicap leur permettrait peut-être de trouver des pistes pour le réduire. On a recherché son étymologie en classe et on a essayé de jouer la première situation proposée, pour bien

Je n'évacue pas ces interrogations, mais je préfère qu'ils cherchent par eux-mêmes pourquoi ils sont en dispositif ULIS.

comprendre la notion de compensation qui lui est associée. « *Le mot handicap vient de la contraction de trois mots anglais, hand in cap (la main dans le chapeau), un système de troc d'objets entre deux participants. Un arbitre, le « han-*

dicapper », déterminait la différence de valeur des deux objets, puis il déposait la somme compensant la différence dans un chapeau. C'était donc un système d'échange où l'on recherchait l'équité. À partir du milieu du XVIII^e siècle, ce mot est appliqué à la compétition équestre. Lorsque deux chevaux de calibre différent concourraient ensemble, le meilleur était lesté d'un poids appelé « handicap », afin de maintenir l'égalité des chances entre les deux. Le handicap est donc ici aussi un système qui permet d'améliorer l'équité^[1]. » Essayer de maintenir l'équité par la recherche de compensations, c'est peut-être ça inclure les élèves en situation de handicap. C'est ainsi que je me démêle, quant à moi, de cette question qui nous mes élèves adolescents. ■

¹ Voir le site <http://www.handicontent.fr/le-handicap-etymologie-definition-et-perceptions.html>, consulté le 26 mars 2017.



PATRICIA GÉROT. Professeure des écoles

“ La stratégie du joker ”

J'enseigne cette année dans une classe de CM2. Certains élèves, au cours de notre rallye lecture, ont lu *Joker* de Susie Morgenstern. Ils ont beaucoup apprécié cette histoire de professeur distribuant un jeu de jokers à ses élèves en début d'année : joker pour ne pas faire ses devoirs, joker pour dormir en classe, joker pour arriver en retard, etc.

Cette punition vaut-elle vraiment la peine de donner mon joker ? Ne vaut-il mieux pas en attendre une plus grosse ?

Depuis le début de l'année, le vendredi nous faisons un conseil des élèves pour aborder toutes les questions qui se posent dans notre vie de classe. Certains élèves ont donc eu l'idée de proposer à notre classe d'avoir aussi son jeu de

jokers. J'ai demandé à tous de réfléchir au joker qu'ils aimeraient avoir.

La semaine suivante, chacun énonçait sa proposition. Après avoir validé certaines de ces propositions et refusé d'autres, j'ai distribué à tous les élèves leur jeu de dix jokers. Ce travail très intéressant m'a permis de constater quelles étaient les préoccupations des élèves : aller aux toilettes pendant le temps de classe, pouvoir choisir son métier de la semaine, choisir son voisin, ne pas faire ses devoirs, ne pas faire une puni-

tion, utiliser un joker une deuxième fois, etc. Mais il m'a permis aussi de voir mes élèves sous un autre jour : il y a ceux qui, en deux semaines, ont grillé tous leurs jokers et qui vont finir l'année sans, ceux qui réfléchissent aux meilleures conditions pour perdre le leur : cette punition vaut-elle vraiment la peine de donner mon joker ? Ne vaut-il mieux pas en attendre une plus grosse ? Et ceux qui établissent des stratégies très poussées pour berner la maitresse : comment changer de voisin sans utiliser son joker ? En se mettant d'accord avec un autre, qui va échanger sa place avec quelqu'un qui m'intéresse !

Depuis deux semaines, ma classe change de configuration tous les jours ! Et finalement, on travaille quand même ! Et ce qui me rend heureuse, c'est de voir que plus l'année avance, plus certains élèves prennent confiance pour faire des propositions très imaginatives pour la classe. Ces conseils des élèves nous ont permis de faire beaucoup de choses auxquelles je n'aurais pas pensé moi-même : un tournoi de Rubik's Cube avec l'autre classe de CM2, une invitation à notre pièce de théâtre à l'ÉSAT (Établissement et service d'aide par le travail) proche de chez nous, se déguiser pour mardi gras, etc. Ce sont de petites choses, mais qui changent profondément l'ambiance de la classe. ■



PÉDAGOGIE : DES UTOPIES À LA RÉALITÉ

Coordonné par Cécile Blanchard et Yannick Mével

Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant, un éducateur, sort des sentiers battus et s'avance sur les chemins de l'expérimentation et de l'innovation ? Qu'est-ce qui le met, l'a mis en mouvement ? Quels sont les utopies, les projets, les rêves, les modèles peut-être qui font entrer dans un collectif, un mouvement pédagogique ?

SUR NOTRE LIBRAIRIE LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à agnes.berthe@cahiers-pedagogiques.com



Cheminement d'élève et parcours avenir

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE 45, MARS 2017. Ces dernières années, la vision ministérielle de l'orientation a évolué pour aboutir à la notion de parcours avenir. Le PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations) amenait l'élève à réfléchir sur le « comment » : comment vais-je aboutir au métier que je souhaite ? Quelle est la voie la plus pertinente ? La plus adaptée à mes capacités ? Le PIIDMEP (parcours individuel d'information, d'orientation, de découverte des métiers et du monde professionnel) a été créé pour insister davantage sur la nécessaire personnalisation de la réflexion. L'individualisation du parcours a souvent laissé les élèves à distance et les professionnels démunis. Le parcours avenir est une nouvelle étape, qui lie la notion de parcours à celle d'accompagnement personnalisé. Un dossier pour explorer les nombreuses questions qui restent en suspens.



À COMMANDER SUR NOTRE LIBRAIRIE

librairie.cahiers-pedagogiques.com/lang/730-cheminement-d-élève-et-parcours-avenir.html

Publication disponible au format numérique (PDF - epub)

■ Apprendre à devenir, un nouveau parcours scolaire

Extrait de l'avant-propos de Peggy Colcanap, principale adjointe au collège Courteline, Paris, et Richard Étienne, professeur honoraire en sciences de l'éducation, université de Montpellier

Le ministère de l'Éducation nationale multiplie les tentatives pour faire de l'orientation des jeunes le moteur principal de leur scolarité. Dans un système dominé par la reproduction, les injonctions ne suffisent pas. Comment mettre le projet au centre ? S'agit-il encore de sélectionner ou, pire, de faire admettre la prédestination sociale aux enfants des classes populaires ?

Le parcours avenir a-t-il quelque chance de fournir un début de réponse aux questions ci-dessus ? Ce dossier tente d'abord de se demander comment faire en sorte que les élèves apprennent à s'orienter et comment les aider dans cette tâche. Puis intervient une parole forte d'élève qui remet au cœur de la réflexion le cheminement personnel de chaque élève et son savoir devenir.

Pour commencer, nous donnons la parole à des responsables institutionnels engagés dans la prise en compte de l'élève comme une personne qui se développe et peut déjouer tous les pronostics. [...] Suivent des initiatives facilitant la mise en œuvre du parcours avenir. [...]

Les choses ne se font pas seules et la question de l'accompagnement des élèves vient s'inviter dans le parcours comme dans les pratiques familiales. Car réfléchir à sa vie dans sa dimension professionnelle peut être un jeu, comme celui qui est présenté, mais c'est aussi réconcilier les élèves avec leur parcours, créer une période d'observation avant le choix d'une filière, pour

éviter la brutalité d'une orientation faite à l'aveugle.

Encore faut-il descendre à hauteur d'élève pour saisir combien sont erronés les pronostics faits prématurément. [...] La tâche de l'école et des proches se complexifie alors : aux belles avenues tracées par les « Le Nôtre de l'orientation », il devient nécessaire de combiner les cheminements d'élèves qui étonnent et surprennent.

Pour satisfaire cette exigence, qui occupe la deuxième partie du dossier, ne conviendrait-il pas de chercher à obtenir leur implication dans un chemin de vie singulier ? D'où l'initiative de transformer la classe en laboratoire d'idées, avec une volonté d'acculturation aux métiers de la science. Mais aussi l'apparition et le développement du savoir devenir qui développe concrètement l'article de l'association Trouver-Créer. La rupture se marque également dans des cheminements qui se lisent sur la toile : le webfolio pratiqué au lycée pilote innovant de Poitiers permet aux élèves, qui en témoignent, de pratiquement tous manifester leurs « capacités à réfléchir et valoriser [leur] parcours scolaire », comme l'écrit l'une d'entre eux. [...]

Les trois derniers articles tentent un retour réflexif et prospectif : quelle place pour le numérique dans la construction et le développement du savoir devenir ? Comment assurer une transition entre un secondaire en mutation et une université de masse qui s'essaie à la prise en compte individuelle ? ■



« Tu devrais faire des études courtes »

Léa Colcanap, élève de classe préparatoire

C'est en CP que j'ai entendu parler d'orientation pour la première fois. Ma professeure, pas très gentille, m'a dit vers la fin septembre que je devrais faire des études courtes, car j'étais laborieuse. Je l'ai mal pris et j'ai redoublé d'efforts pour réussir. En CE1, je réussissais bien, mais je ne travaillais pas beaucoup. Mes parents devaient sans cesse vérifier ce que je faisais, je mentais pour cacher des exercices ou des leçons. Ils ont alors décidé de me changer d'école pour me faire connaître une autre pédagogie. Arrivée à l'école Vitruve à Paris, tout a changé. Je me suis sentie capable. Chaque jour j'ai gagné en plaisir et en investissement. J'ai pris des responsabilités, j'ai aidé les autres et, surtout, j'ai refait confiance aux professeurs. [...]

L'année de 3^e a été difficile. Pas du point de vue des notes et des devoirs, qui ne me posaient pas de problème, mais surtout pour l'échéance de fin d'année: Affelnet. Il s'agit de l'application qui permet d'affecter les élèves en lycée. J'ai douté. Où aller? Que faire? J'envisageais de devenir ingénieure et donc viser une prépa. Quel lycée? Louis-le-Grand, Henri-IV? Ou un lycée moins prestigieux qui me permettrait de bien vivre les trois ans jusqu'au bac comme j'avais vécu les années collège, en réussite. Mes parents souhaitaient une petite structure, j'avais un autre point de vue. En allant dans un lycée plus exigeant, je serais entourée de personnes motivées pour le travail. Au collège, les autres élèves me regardaient bizarrement lorsque je lisais des textes en plus ou posais des questions. J'ai donc postulé pour aller à Louis-le-Grand et j'ai été sélectionnée. Je voulais aller dans ce lycée pour déplacer le choc de travail et le choc culturel que j'aurais eus en classe prépa. Autant le vivre en 2^{de}!

Pour mon choix d'orientation, j'ai suivi le courant. Tout le monde fait une prépa ou médecine, je me suis peu posé la question. Restait à choisir: quelle prépa? Ce sont les professeurs qui m'ont expliqué le classement des prépas en fonction des filières et les prépas où j'avais des chances d'être admise en fonction de mes résultats.

Ce que je trouve surprenant, c'est que moi qui n'étais pas la meilleure de ma classe, je suis très à l'aise en prépa

[...] En revanche, je reste persuadée qu'en allant dans un lycée moins exigeant, j'aurais sûrement pu obtenir un de mes premiers vœux. Finalement, ma stratégie n'a pas fonctionné pour obtenir la prépa que je voulais. [...] Reste à savoir si, au final, je pourrai intégrer l'école que je souhaite, malgré le fait que l'on va moins vite que les autres

prépas. Quand je me souviens de mon année de CP, je pense que les mots de ma maîtresse m'ont poussée à lui prouver qu'elle avait eu tort et m'ont motivée pour développer mes capacités. Malgré tout, il reste de cet épisode une fragilité qui, à chaque difficulté, me renvoie vers cette phrase et me fait douter de ma capacité à réussir. ■

Le concours d'affiches: invente un métier du futur

Philippe Akli, directeur du CIO Caen 1

L'orientation est souvent conçue comme une adéquation à courte vue au niveau du système éducatif qui trie, sélectionne, ventile: 3^e, 2^{de}, terminale. Laissons-la là où elle est et ne parlons plus d'orientation. La recette du projet qui nous intéresse est simple:

pour un métier qui n'existe pas encore ou dont l'exercice sera bien différent; mettre en relation: besoins de la société et secteurs professionnels.

Développer chez les élèves le sens de l'engagement et de l'initiative en les conduisant dans un projet collectif créatif. Concrètement, l'activité engage à quoi? Une équipe de professeurs accompagne une ou plusieurs classes. La classe se fractionne en petits groupes de plus ou moins cinq élèves. Trois tâches leur seront proposées: se projeter dans le futur en suivant cette consigne: « *Exprimez par un visuel ce que pourrait être un métier du futur* »; réaliser une vraie fausse fiche métier Onisep; écrire un court argumentaire sur la démarche du projet.



Des règles du jeu qu'il faut accepter au préalable. Le parcours avenir n'a pas pour rôle d'aider les jeunes à s'insérer dans une réalité figée et immuable; le parcours avenir n'a pas pour rôle de reproduire les inégalités; le parcours avenir n'a pas pour but de placer à tout prix un jeune!

Des objectifs un peu militants. Aider les jeunes à anticiper, à inventer un futur créatif, innovant, ouvert; les préparer aux métiers de demain qui devront répondre aux besoins futurs; enrichir les représentations sur les métiers, en particulier sur la question du genre féminin et masculin; accompagner les élèves dans la construction d'un projet d'étude dans le présent,

Depuis la fermeture du CIO (centre d'information et d'orientation), je poursuis ma mission au SAIO (service académique d'information et d'orientation) en animant cette activité sous la forme d'un concours académique, et ceux qui ont envie de se lancer dans cette aventure trouveront tout et plus encore à travers ce lien, <http://parcoursavenir.ac-caen.fr/inventer-un-metier-du-futur/>: une courte vidéo de trois minutes seize plutôt à destination des enseignants; un guide pédagogique; une fiche action; une présentation Prezi conçue comme support en classe; le livret des projets de l'année 2015-2016 qui recueille soixante-dix métiers inventés, qui montrent des préoccupations fort différentes. ■

GERMAINE TORTEL : UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉMERVEILLEMENT

Médiations artistiques à l'école maternelle : des émotions à la pensée

BRIGITTE CHARRIER, CAROLINE LE ROY. Dans les années cinquante, Germaine Tortel, pédagogue largement oubliée, a développé une pédagogie de la créativité et de l'expression en école maternelle, la pédagogie d'initiation.

Qu'est-ce qui permet le développement du langage et de la pensée chez l'enfant engagé dans une activité artistique à l'école maternelle? À partir de notre recherche portant sur la « *pédagogie d'initiation* » de Germaine Tortel, nous formulons, dans ce texte, une hypothèse quant au rôle de l'enseignant dans ce développement, plus précisément dans le processus de transformation des émotions en pensées. Nous nous appuyons sur l'étude d'une séquence pédagogique extraite d'un film de classe¹, dans une école élémentaire parisienne à la fin des années 50. Elle débute par une séance de langage avec des enfants âgés de 4 à 5 ans, organisée autour d'un conte dans lequel il est question du chant d'un coq.

LA CRÊTE, LA QUEUE, LES ERGOTS

« Et vous? Avez-vous déjà vu un coq? », demande l'enseignante. Cette question conduit les élèves à interroger la manière dont ils se représentent un coq et à tenter de réaliser graphiquement et plastiquement l'animal. La classe fourmille d'initiatives, alternant des moments de remémoration durant lesquels les élèves mobilisent « *le coq qui est en eux* », avec des moments de recherche, d'expérimentation. Chaque étape de réalisation est groupale. Erreurs ou trouvailles sont

versées à la tâche commune, construisant progressivement un savoir collectif. Cette exploration permet de définir et localiser les attributs qui « *signalent*² » l'animal (la crête, la queue, les ergots) et à réaliser des productions graphiques plus élaborées. Attentive à ce mouvement groupal qui cherche à s'appropriier l'idée du coq, sans parvenir encore à en produire une forme satisfaisante et consensuelle pour tous, l'enseignante présente aux élèves la reproduction d'un tableau de

Charles Walch, *Le Coq*, une gouache datant de 1945, ce qui suscite le désir de fabriquer le coq. Les élèves déploient beaucoup d'ingéniosité,

Les élèves mobilisent « le coq qui est en eux ».

notamment pour trouver comment imiter les plumes, les relier entre elles et leur donner du volume pour restituer l'effet de panache de la queue. L'activité de peinture est proposée au terme de cette réalisation.

Les créations finales sont très inspirées de l'œuvre. L'imitent-elles? Qu'importe. Selon nous, l'essentiel est d'un autre ordre. Ce sont les opérations psychiques que les enfants auront mobilisées, individuellement et collectivement, qui font l'objet de notre réflexion. Par la confrontation de leur monde intérieur avec celui d'autrui

¹ *Le Coq et Nous*, réalisation Germaine Tortel, produit en 1958 par le Centre audiovisuel de Saint-Cloud-Marie-Georges Méliès, Institut pédagogique national, Direction de l'enseignement du premier degré de la Seine. Le film est disponible à l'association Germaine Tortel à Paris (<http://www.pedagogie-tortel.org/association.php>).

² Les passages en italique et entre guillemets sont extraits du verbatim de la recherche (commentaires du film; entretiens avec des membres de l'association Germaine Tortel; extraits de documents pédagogiques conservés à l'association, etc.).

En savoir plus Germaine Tortel et la pédagogie de l'initiation

Germaine Tortel est née à Lyon en 1896, année de la naissance de Célestin Freinet, et décédée en 1975. Élève de l'école normale d'institutrices de la ville (promotion 1913-1916), elle suit en parallèle à sa formation professionnelle des études en psychopédagogie, science naissante en ce début du XX^e siècle. Nommée institutrice dans la Nièvre, puis inspectrice des écoles maternelles à Saint-Étienne, elle soutient une thèse en psychologies mécaniste et biologique dans leurs rapports avec l'éducation. Elle crée une pédagogie de la création, la « *pédagogie de l'initiation* », celle de la mise en œuvre de l'entrée dans le monde de l'enfant. Elle écrit, en 1957, dans un texte qui la présente: « *Les résultats*

de ces expériences étendues dans les classes de mon ressort sont si encourageants que des parents d'élèves ont organisé quelques expositions d'œuvres enfantines dans Paris. Ces expositions, ayant pour titre "Art spontané", généreusement dotées par Air France et différentes organisations privées, ont été accueillies par la grande presse (de très nombreux articles) et ont circulé dans vingt-deux villes de France et d'Afrique du Nord, sous le patronage de l'Éducation nationale. » Les productions collectives étonnantes des enfants, conservées par l'association Germaine Tortel, frappent encore ceux qui les voient. Ce résultat spectaculaire est obtenu par une pédagogie alliant

écoute empathique de l'enfant, valorisation des réussites, libération de son expressivité et de sa créativité et pédagogie de projet. La pédagogie de l'initiation s'adresse à l'être total de l'enfant, à son intelligence, sa sensibilité et son imagination. Elle s'appuie sur la force du groupe. La pédagogie de Germaine Tortel, centrée sur l'enfant élève, est celle de l'inséparabilité de l'affectivité, des motivations et des techniques. Pratique résolument en avance sur son temps, injustement tombée dans un certain oubli, la pédagogie Tortel est celle de l'émerveillement.

JEAN-CHARLES LÉON

Professeur de musique à Saint-Germain-sur-Morin (Seine-et-Marne)



(camarades ou peintre) et avec la réalité extérieure, leurs créations sont le lieu d'une mise en tension entre le coq qu'ils se figurent et ce qu'ils peuvent représenter pour l'exprimer. S'approprier l'idée du coq passe alors par s'approprier leurs ressentis du coq en même temps que l'objet du tableau. Sur le plan psychique, ils accomplissent un travail de liaison entre les données externes et la psyché, comme le formule René Roussillon^[3]: un travail de symbolisation par lequel ils accèdent à une « *représentation subjectivée* », intégrant l'expérience et la conscience de l'objet. Déplions ce processus en mettant la focale sur la manière dont la posture de l'enseignante l'infléchit.

UNE DÉMARCHÉ D’AFFILIATION DU SUJET DANS LE GROUPE

Par son appel à la remémoration (« *Avez-vous déjà vu un coq ?* »), l'enseignante transforme la nature de l'activité. Elle n'invite plus seulement chaque élève à représenter un coq, mais à se représenter son expérience intime d'une chose située initialement dans l'aire de la culture commune, celle du conte puis celle du peintre. En position de recherche, les élèves progressent au rythme de l'énigme qui s'impose à eux : comment faire pour que le coq qu'ils voient et celui qu'ils ressentent correspondent aux réalisations qu'ils essaient de produire ?

Se livrant, dans la classe, à un travail d'observation et d'écoute, l'enseignante consigne par écrit les événements qu'elle pressent comme importants pour questionner ces productions et apporter des médiations au bon moment : là où en est l'enfant lorsque le problème émerge en lui ; ni a priori, ni au rythme de son propre questionnement d'adulte ou de ce qu'elle aurait projeté comme découpage didactique. Ainsi, la présentation du tableau surgit au moment où les enfants ont besoin de médiatiser la question qu'ils se posent (exprimer leurs perceptions) et permet de l'approcher par l'intermédiaire de celle du peintre. De même, le matériel (papier journal, tissus, colle, etc.) est mobilisé au moment où « *l'enfant est amené à animer les supports choses d'un sens à lui*^[4] » pour donner une forme concrète à cette idée du coq qu'il vit en lui de manière encore informe. À cet égard, chaque coup de pinceau successif est porteur de l'accomplissement d'une autre œuvre : celle qui transforme les émotions en éléments constitutifs de la pensée, en même temps que ce geste inscrit l'enfant et sa pensée naissante dans la mémoire culturelle commune. Imiter l'œuvre se présente alors comme un acte d'affiliation

par lequel l'enfant s'identifie, en tant que sujet auteur et acteur de son rapport au savoir, à la culture, aux autres. Si l'espace de la classe est traditionnellement le lieu où l'enfant est appelé à se réaliser en tant qu'élève et en tant que sujet d'un groupe, qu'est-ce que la médiation artistique à l'école, à travers l'expérience tortelienne, potentialise de particulier ?

Le travail psychique de la création mobilise des opérations de transformation interne. Notre matériau de recherche nous rappelle combien cette transformation est loin d'être spontanée. Le rôle de l'enseignante est central. S'appliquant à faire émerger un projet pour chaque élève et à le convertir en projet de classe, elle s'emploie à construire un cadre de travail groupal propice au développement d'expériences sensorielles, imaginaires et langagières, toujours en lien avec l'histoire de l'art (présentation d'œuvres) et avec des acquisitions scolaires (oral ; reconnaissance de mots et de nombres ; acquisition d'habiletés graphiques qui inaugureront les futures compétences scripturales ; compétences transversales). Dans cet espace collectif, chaque enfant peut vivre quelque chose qui lui appartient et simultanément prendre part à une élaboration collective. Par son écoute, son observation et son questionnement, l'enseignante assume une posture psychique que Maria Torok avait qualifiée de « *non directive* ». Précisons toutefois que pour Germaine Tortel, ce terme ne traduisait pas assez la « *présence de l'adulte* », nécessaire



pour ne pas placer l'enfant « *devant la divagation d'une liberté sans objet*^[5] ». Ce faisant, plaçant les élèves en situation de recherche et d'expérimentation, l'enseignante aménage un espace psychique groupal qui permet de mettre au travail les émotions qui y circulent.

ENSEIGNANTES TORTELIENNES

Les cahiers de préparation des enseignantes torteliennes montrent cette attention constante portée aux enfants. Accordant de la valeur à toutes paroles, elles les retranscrivent fidèlement, les unes à la suite des autres, en établissent une sorte de collection, tissant ainsi un discours collectif. Chaque enfant, qui peut se représenter comme un interlocuteur valable, s'autorise à laisser libre court à toutes sortes d'associations d'idées, à fantasmer, s'éloigner pour un temps de la réalité, sans être soumis à l'injonction de s'y conformer, pour pouvoir justement y (re)venir.

Montrons ce phénomène primordial à partir de l'une de ces collections. Les enfants découvrent un portrait de *L'Infante* de Velázquez. Elle y apparaît dans une robe princière sur un fond sombre. Parmi leurs commentaires, que l'enseignante avait consignés par ■■■

3 René Roussillon, « La pensée et la réflexivité » in *Psychanalyse et Psychose* n° 6, 2012.

4 Maria Torok, « Psychanalyse et éducation », 1953, in Nicholas Rand, *Maria Torok, une vie avec la psychanalyse*, éditions Aubier, 2002.

5 Germaine Tortel, texte dactylographié, archives de l'association, 1960.

GERMAINE TORTEL : UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉMERVEILLEMENT

■■■ écrit, les extraits suivants mobilisent notre attention : « *C'est la fille du roi/C'est tout noir/Elle est vieille et c'est tout noir/Elle est pas assez jolie/Elle est malheureuse/Elle est toute seule/Elle est abandonnée/Elle voudrait bien jouer ou manger/Elle voudrait être heureuse/Si elle était heureuse elle aurait une poupée dans sa main.* » Quelles évocations, issues de sa vie intérieure et des résonances groupales, chaque enfant a-t-il convoquées pour livrer une telle interprétation du tableau ? L'Infante est perçue comme une « *vieille* » dame, « *pas jolie* », ou encore une enfant « *abandonnée et malheureuse* ». À quelles expériences émotionnelles, non pensées, renvoie, par exemple, l'émergence de cette angoisse d'abandon ? Ces évocations nous semblent exprimer non seulement ce qui est de l'ordre d'une représentation perceptive partagée, mais aussi ce que chaque rêverie individuelle contient de matériel non représenté, d'éprouvés non conscientisés. Selon Wilfred Ruprecht Bion^[6], la pensée est composée de ces deux versants du représenté et du non-représenté. Elle émerge d'un travail de liaison entre ces deux registres ; ce que la médiation artistique à l'école peut potentialiser, à condition que ce travail soit soutenu par l'enseignant.

« *Moi c'est la couleur de ses yeux/Ils sont marron ils sont jolis/C'est la couleur de mes yeux/Toi aussi maîtresse tu as les yeux marron* », découvre-t-on consigné plus loin. Nous entendons là des enfants cherchant à se reconnaître (couleur des yeux) à la fois dans l'œuvre

du peintre et dans le regard de l'enseignante miroir^[7]. À travers cette double identification, ils tiennent à bonne distance les sentiments d'abandon, de laideur, de mort qui ont surgi à la vue du tableau. C'est parce que l'enseignante réceptionne cette parole spontanée, non réfléchie, accueillant dans sa propre psyché l'informe qui habite l'enfant, que ce processus est rendu possible. En se

Ils tiennent à bonne distance les sentiments d'abandon, de laideur, de mort qui ont surgi à la vue du tableau.

laissant elle-même toucher par ses paroles et productions, elle lui permet d'entrer en contact avec ses émotions et angoisses pour leur donner une forme et un sens auxquels ces dernières n'étaient pas forcément

reliées jusque-là. Cette capacité de demeurer en contact avec ses expériences non intégrées, non rassemblées, est source de créativité^[8], plus précisément elle permet à l'enfant d'accéder à « *sa propre créativité symbolisante* », selon Germaine Tortel, transformant par le langage l'impensé en pensées. ■

BRIGITTE CHARRIER

ESPÉ Lille-Nord-de-France, laboratoire Recifes de l'université d'Artois

CAROLINE LE ROY

Sciences de l'éducation, université Paris 8, unité de recherche Circeft-CLEF-APSI

6 Wilfred Ruprecht Bion, *Aux sources de l'expérience*, PUF, 2003.

7 Jean-Charles Pettier, Paulette Clad, *Pédagogie Germaine Tortel : Un avenir possible pour l'école maternelle*, éditions Fabert, 2012.

8 Donald W. Winnicott, « La créativité et ses origines », *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, éditions Gallimard, 1975.



Cette page et page précédente : œuvres d'élèves (années 1950) issues de la collection de la Fondation Germaine Tortel. ©Fondation Germaine Tortel



Germaine Tortel, toujours actuelle

INITIATION. La pédagogie de Germaine Tortel vue par une enseignante de maternelle qui la pratique au quotidien dans sa classe, et qui mesure l'actualité de son message à l'aune des nouveaux programmes de maternelle de 2015.

Lire Germaine Tortel, c'est être invité au plus proche de l'acte éducatif, de ce qu'il comporte d'intention pour l'enseignant, d'engagement pour l'enfant. La préoccupation commune de l'enseignant et de l'enfant pour l'avenir de ce dernier, Germaine Tortel la nomme « *initiation* ». Ce terme n'est-il pas le plus juste pour nommer la conquête des langages qui est le grand propos de l'école? Les auteurs du socle commun en ont d'ailleurs fait le premier domaine d'apprentissage.

La pédagogie de Germaine Tortel permet à l'enfant d'engager l'ensemble de sa personne dans sa propre transformation. D'abord, et c'est très net dans le texte ci-dessous, en l'instituant comme sujet de pensée qui construit peu à peu les outils pour la partager et pour l'enrichir. Cette posture de l'enseignant face à l'enfant est le socle sur lequel vient se construire l'édifice pédagogique. Germaine Tortel, tout comme les auteurs des nouveaux programmes de maternelle, regardait le langage oral, l'écriture, les symboles mathématiques, le dessin, la poésie et l'expression corporelle avec le même soin. Elle souhaitait que l'enfant les rencontre dans un même mouvement, comme autant d'outils à explorer pour celui qui part à la conquête du monde.

Pour organiser cette découverte, elle fait le choix du projet comme principal dispositif pédagogique. Le projet respecte l'enfant dans sa manière d'appréhender le monde et son désir d'y laisser une empreinte. Il permet également de faire surgir des problèmes qui offrent des opportunités d'apprentissage précieuses : agir avec méthode, chercher à anticiper les résultats de son action, tâtonner et, pour finir, être fier d'avoir dépassé les obstacles. Le projet, finalement, est une sorte de métaphore concrète de tout apprentissage. Une aventure collective dont on garde longtemps la saveur de dépassement de soi. Les langages sont de précieux outils dans le projet. Ils permettent de faire le tour du problème, de cerner l'obstacle à dépasser ; de le mettre à distance pour mieux chercher les moyens de le solutionner ; d'échanger des hypothèses et de construire ensemble. Enfin, lorsque le problème est vaincu, les langages permettent de communiquer et de garder en mémoire.

LES NOUVEAUX PROGRAMMES

On peut oser un parallèle entre la pédagogie de Germaine Tortel et les nouveaux programmes de la maternelle qui, non seulement réaffirment l'importance de tous les langages, mais prescrivent également le recours au problème pour apprendre : « *Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée [...]. Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de*

réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »

La pédagogie d'initiation est une pédagogie ambitieuse, non par l'ambition des réalisations des élèves (bien que les fresques, les dessins, les maquettes des classes torteliennes soient extrêmement émouvants), mais par l'ambition des apprentissages menés en réalisant ces productions. Ce texte de Germaine Tortel exprime toute la rigueur et l'attention portée aux essais des élèves, sans doute l'une des clés les plus importantes qu'elle nous a laissées. ■

MAËLISS ROUSSEAU

Professeure des écoles en maternelle

GERMAINE TORTEL DANS LE TEXTE

Former dans l'enfant le penseur, le poète, l'artiste, l'homme sensible

Écoutez-les, en présence de l'objet, en présence du projet, en présence du problème. Écoutez-les, plume en main : notez, et vous aurez d'abord gagné de les avoir vraiment entendus, et dans la totalité de ce qu'ils ont à dire. Vous ne soupçonnez pas leurs richesses, vous méconnaissez leurs véritables difficultés. Et puis, votre silence leur permettra d'étancher cette soif d'être celui qui parle, celui qui sait parler, parce qu'il pense, parce qu'il est tout frais devant l'objet, parce que l'objet lui parle, parce qu'il a tout autour de lui aussi, des yeux qui se tournent vers lui, des oreilles qui l'écoutent. Sentir s'écouler dans l'espace ce bruit de parole qui s'épand avec le souffle, comme une émanation de soi, qui vous charme vous-même, c'est pour l'enfant un plaisir encore neuf, un jeu où la découverte de soi se mêle encore à la joie d'être cause, un jeu où l'investigation du réel porte encore la marque d'un éblouissant éveil. [...] Écrivez donc, très appliquée [*Lorsque Germaine Tortel était en exercice, les hommes n'étaient pas encore autorisés à enseigner en maternelle, d'où ce féminin.*], très concentrée, et que votre attitude ne cède rien de votre intérêt. Le moment viendra où votre attention muette, où votre plume et votre page concentreront à leur tour la curiosité et conduiront la pensée jusqu'à la vision complexe de cette maitresse tout à la fois intéressée et intéressante, fixée sur le secret de ces paroles envolées, capable de les ressusciter, capable de les relire encore et autant de fois qu'on veut, [...] et de prouver par là tout à la fois que la parole vaut qu'on s'en occupe, qu'elle a un poids, une densité, une valeur, qu'elle vaut qu'on mobilise et qu'on la domestique, qu'on la retrouve quand on l'appelle, quand on a besoin d'elle. Car avant que nos enfants soient capables de cette domestication du langage par l'écriture, ils peuvent apprendre de vous la parole, que leur parole a du prix, qu'elle vaut qu'on en prenne soin, qu'on la retienne par-devers soi comme un objet bien à soi. Ce témoignage de l'adulte est précieux, il est contenu dans votre attitude, il a sa valeur d'exemple et autorise la prise de conscience.

GERMAINE TORTEL, 1950

L'Histoire bégaierait-elle ?

FÉVRIER 1986. La Cinq, première chaîne de télévision privée française, commence à émettre. L'un des propriétaires est Silvio Berlusconi. Au nom de la liberté d'expression, la gauche française ouvre la voie à une télévision entièrement tournée vers le divertissement, la publicité et le profit. La vulgarité des programmes inquiète. « Comme à la radio » en 1981 (« *N'ayez pas peur, Ce sera tout à fait comme à la radio, Ce ne sera rien, Juste pour faire du bruit* », avait chanté de façon prémonitoire Brigitte Fontaine en 1969), l'espoir des télévisions locales et alternatives sombre, vendu à la loi du marché. « *Qu'est devenu le projet culturel de la gauche ?* », se demandent alors bien des électeurs de gauche pourtant plutôt séduits par les innovations de Jack Lang. Les élections législatives arrivent dans le mois qui vient, la désillusion annonce une nette victoire de la droite. Les *Cahiers pédagogiques* s'interrogent aussi et consacrent le dossier du mois à la question « *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?* », sans savoir précisément quel sera le résultat du vote. Jacques George y signe un article où il reprend l'histoire des *Cahiers pédagogiques* et des classes nouvelles : « 45-81-86... L'Histoire bégaie-t-elle ? ». Aujourd'hui, il suffirait d'ajouter deux dates : 2012-2017. Même motif, même punition ? À l'heure où j'écris ces lignes, je n'ai aucune idée de la réponse : juste le constat de quelques concordances des questionnements et de la continuité des positions du CRAP-*Cahiers pédagogiques* telles qu'elles étaient exprimées dans l'éditorial du dossier. Le résultat de l'élection présidentielle de 2017, que mes lecteurs connaissent, oriente leur lecture dans un sens que j'ignore aujourd'hui, mais je sais qu'il leur fera penser, une fois encore : « Depuis le temps... »

YANNICK MÉVEL

81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?

L'équipe du CRAP-*Cahiers pédagogiques* ne roule pour personne. Toutes les orientations de la politique éducative ne sont pas pour autant équivalentes à nos yeux. Nous avons été partie prenante de la politique inaugurée il y a cinq ans, quel bilan en tirer aujourd'hui ?

Ce n'est pas l'enthousiasme.

D'abord, parce que l'élan de 81 semble en haut lieu bien retombé, qu'il s'agisse de l'accent nouveau mis sur les contenus et les disciplines au détriment de la démarche pédagogique, de

L'insatisfaction peut être stimulante, elle ne doit pas rendre injuste ou myope.

la remise en vigueur d'une méritocratie dérisoire et compétitive, du renforcement de la hiérarchie, de la récente augmentation des effectifs de classes ou de la préférence accordée aux opérations médiatiques sur le changement de fond.

Mais, même s'il y a eu, effectivement, une inflexion que nous avons déplorée, la question n'est plus aujourd'hui d'opposer le début et la fin de cette première législature de gauche attendue depuis si longtemps. Et il serait peu sérieux de raisonner comme s'il n'y avait pas eu de problèmes à régler, ni de dépenses à financer ailleurs que dans l'Éducation nationale.

Il est sans doute désagréable de voir les effectifs des classes augmenter à nouveau, mais où sont les véritables priorités budgétaires ? Ne sont-elles pas la titularisation des auxiliaires, la prolongation de la formation des instituteurs, la formation continue et d'abord pour ceux dont la formation initiale a été sacrifiée, le développement de la scolarisation en second cycle et en maternelle, le rapprochement des maxima de service ?

Enseigner en classe fortement hétérogène est sans doute difficile, mais les enseignants de gauche attendent-ils de cette gauche qu'elle rétablisse le confort des filières sélectionnistes chères à la

société des agrégés et règle le problème des élèves en difficulté en les éjectant le plus tôt possible du système scolaire, ou en (re)créant pour eux ces ghettos ? On ne peut oublier que la crise dure. On ne peut confondre une politique de gauche et l'affermissement des différences (pour ne pas dire privilèges) corporatistes.

Il faut regretter qu'on n'ait pas essayé vraiment d'administrer autrement l'Éducation nationale et de gérer différemment la pédagogie. La pyramide hiérarchique n'est pas allégée, bien au contraire. On eût pu tirer quelques-uns des verrous institutionnels qui bloquent toute transformation : la notion d'heure de cours (fût-elle de quarante-cinq minutes !), celle de programmes impératifs, les années scolaires et donc les redoublements, et la hiérarchie, justement, qui laisse ses assujettis dans l'irresponsabilité.

COHÉRENCE

L'insatisfaction peut être stimulante, elle ne doit pas rendre injuste ou myope. Quelques grands rapports de ces dernières années (les derniers en date : le rapport du Collège de France et le rapport Berque) tracent un programme cohérent. La rénovation des collèges est engagée, on reconnaît partiellement la notion d'équipe, etc. Si certaines de ces réalisations ne sont pas allées aussi loin que nous l'eussions souhaité, c'est qu'il est bien difficile de réformer une partie seulement du système éducatif.

Mais il est impensable, si ce n'est dans la pure utopie, de prétendre changer tout d'un coup le système tout entier.

« *Soyez réalistes, demandez l'impossible* », disait Che Guevara. Nous sommes devenus plus réalistes, mais nos exigences restent. La confrontation avec la réalité a permis de mesurer le conservatisme foncier de bien des enseignants, de bien des organisations, et, mais nous le savions déjà, de beaucoup de ceux qui, en dehors ou au-dedans, parlent de l'école. Cela peut expliquer des lenteurs, des prudenances diplomatiques, un décalage entre les discours et les décisions.



Mais que nous proposent les « prétendants » ? Une habile récupération du malaise qu'éprouve le pays devant son école. Une série de mauvaises réponses à de vraies questions. Ainsi, la tutelle des notables locaux, au lieu d'une décentralisation qui donne la parole et le pouvoir aux personnels et aux usagers. La privatisation, la concurrence effrénée, le verdict du marché au lieu de l'assouplissement de rigidités administratives et hiérarchiques. Des déviations ou des travestissements : un néodirectivisme sous prétexte de rechercher la rentabilité, la technicisation de la pédagogie au lieu de la formation des pédagogues, le contrôle continu des enseignés et des enseignants sous couleur d'évaluation.

Au bout du compte, l'abandon d'une ambition culturelle au profit d'objectifs à court terme, et une école à deux vitesses au lieu d'une acceptation des différences. Et, bien entendu, la suppression de l'aide aux mouvements pédagogiques qui ne sont pas dans le bon sens nouveau.

Le libéralisme sans rivages s'accorde, paradoxalement, avec un autoritarisme de l'État.

Nous serions tentés de dire : la gauche, dans l'Éducation nationale, on n'a pas encore vraiment essayé. Mais on y voit plus clair maintenant. La difficulté,

l'ambiguïté sont bien en nous-mêmes autant qu'au Gouvernement. Au-delà des réformes de structures, il y a un autre rapport des enseignants à leur métier, à leurs élèves, à leurs conditions de travail, à leur discipline : une politique de gauche, c'est agir aussi sur cela. La gauche dans l'Éducation nationale, c'est (d'abord ?) une éthique, celle de la confiance active en la personne, de la conviction de l'éducabilité des hommes, de la volonté de leur permettre de se réaliser et de se dépasser.

Les dernières années nous obligent à mieux poser les problèmes de l'école, et notamment la fameuse question laïque. Puisque nous refusons le dualisme scolaire institutionnalisé, ce refus même nous oblige à vouloir transformer l'école publique comme préalable indispensable, pour que le privé ne soit plus le seul recours. On sait comment la droite a exploité la question laïque depuis toujours et encore aujourd'hui. On sait aussi la politique qu'elle a menée hier à l'Éducation nationale, celle qu'elle entend mener demain n'en étant que la modernisation. Merci, on a déjà donné !

Pas enthousiastes, peut-être. Mais lucides et résolus, en toute indépendance. ■

Éditorial signé du CRAP-Cahiers pédagogiques,
Cahiers pédagogiques n° 241, février 1986

L'ŒUVRE DU MOIS | NON AU HARCÈLEMENT



Non au harcèlement, affiche réalisée par les élèves de la 3^e C du collège Alphonse-Daudet à Paris, avec leur enseignante d'arts plastiques, Marie Bougeois, 2017. « *Parce que l'image vient en renfort des mots lorsque les mots ne suffisent plus, les élèves ont cherché, dans un premier temps, à exprimer plastiquement les trois termes qui définissent une situation de harcèlement : "violence", "répétition", et "isolement". Nous avons ensuite proposé aux élèves des autres classes du collège de se prononcer sur les cinq affiches réalisées et présélectionnées par la classe.* » Cette affiche a reçu le prix Coup de cœur de l'académie du rectorat de Paris.

À LIRE SUR
NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com

« *Confiance, éducation et autorité* »

dossier coordonné par Laurence Cornu, *Revue internationale d'éducation du CIEP de Sèvres*, septembre 2016

Quel rôle joue la confiance dans l'éducation ? Dans quelle mesure cette dimension essentielle est-elle présente dans les politiques éducatives mondiales, aussi variées soient-elles ? C'est la nouvelle enquête que la *Revue internationale d'éducation* de Sèvres a proposée à différents chercheurs dans une dizaine de pays.

Bibliothèques, enfance et jeunesse sous la direction de Françoise Legendre, éditions du Cercle de la librairie, collection Bibliothèques, 2015

Une mine d'informations sur le secteur édition jeunesse, mais aussi sur les bibliothèques. Ce livre est à mettre en toutes les mains pour s'émerveiller devant la richesse des documentaires, de la littérature, des albums, et en particulier pour les tout-petits, parce que même si l'appétence à la lecture n'est pas synonyme de réussite scolaire, l'accès aux livres est primordial. Il montre le lien entre les principes de l'éducation nouvelle et la mise en place du secteur jeunesse.

L'autorité enseignante. Approche clinique Bruno Robbes, Champ social éditions, 2016

Bruno Robbes poursuit ses travaux sur l'autorité éducative, avec cette nouvelle ressource dans laquelle il explore l'autorité à partir du point de vue de seize enseignants, de la maternelle au lycée, exerçant en éducation prioritaire. Pour collecter leurs avis, il a procédé à une série d'entretiens cliniques à partir desquels il a pu faire ressortir une synthèse des discours, une véritable entrée dans « l'autorité intime ».

L'apprentissage des langues, mythes et réalités

Stéphane Roussel et Daniel Gaonac'h, Retz éditeur, 2017

À partir d'idées trop communément admises sur l'apprentissage des langues, les auteurs vont plus loin et font quelques propositions, toujours fondées sur des recherches et des expérimentations.

D'autres recensions sur notre site

Au cœur des malaises enseignants

ANNE BARRÈRE. Éditions Armand Colin, Individu et société, 2017

Voici un ouvrage qui cherche à réduire « l'écart toujours présent entre chercheurs et praticiens à propos du travail enseignant ». Pour autant, il ne s'agit pas de dicter aux praticiens leur conduite, l'auteure revendique sa dimension « *antimanuel des bonnes pratiques* ». Elle prend au sérieux la voix des enseignants sur ce qui les concerne et leur donne la parole. Le dernier chapitre restitue une relecture des cinq premiers par dix enseignants d'ancienneté diverse dans le métier : une initiative intéressante, une façon aussi de concrétiser l'interaction entre chercheurs et praticiens en l'intégrant à la construction même de l'ouvrage.

Le pluriel du titre a son importance. Parce que le malaise enseignant est une formule « *de peu de secours analytique* » et opératoire, Anne Barrère préfère « *remonter des expériences de travail individuelles à la compréhension de ce qui les produit et conditionne* », en faisant le pari que ce travail peut « *constituer une ressource, et possède une vertu libératrice* ». Selon elle, les apports des sciences humaines ont toute leur place pour mieux comprendre et expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique. Elle puise à des approches sociologiques complémentaires : la sociologie de l'école, certes (chapitres 2 et 3), mais aussi la sociologie du travail (chapitre 1), la sociologie interactionniste (chapitre 4) et la sociologie des organisations (chapitre 5).

Trois questions centrales traversent l'ouvrage : les enseignants reproduisent-ils les inégalités sociales ? Sont-ils efficaces ? Les enseignants français résistent-ils au changement ?

Toutes les ressources analytiques mobilisées sont intéressantes. Quelques-unes d'entre elles orientent autrement le regard sur les difficultés du métier. C'est le cas du passage qui répond à la question « *qu'est-ce que le travail enseignant ?* ». S'il est rattaché (nous dit l'auteure citant François Dubet et Jean Gadrey) aux métiers de service définis par un « *travail sur autrui* » visant « *une transformation en profondeur et dans*



la durée de cet autrui », cette transformation suppose une forte coopération de sa part. Or, à l'école, ce service est obligatoire pour l'usager. De plus, il « *se fait pour l'essentiel face à*

des groupes, sur une période très longue, et sans l'appui de réponses expertes, appuyées sur des procédures testées comme dans le monde industriel ». Les conséquences en sont abordées dans plusieurs passages du livre qui soulignent la permanence des zones d'incertitude et la solitude du métier. Autre éclairage intéressant, la distinction faite au chapitre 3 entre sentiment d'efficacité et sentiment d'utilité, combinés avec l'éventuel « piège » de la relation : serait-elle le « *passager clandestin de l'efficacité* » en donnant la primauté à l'affectif sur le cognitif ? Comment alors articuler exigence et bienveillance, approches didactique et pédagogique ?

La formation devrait s'emparer de ces particularités du métier et de ses sources de malaises en partant « *des débats concrets, de la manière dont les expériences diverses forgent des convictions, des représentations, des logiques d'action ; faire des dilemmes et problèmes pratiques un socle d'interrogations, auxquelles répondraient, ou non, les recherches* ».

Cet ouvrage rappelle que « *les postures enseignantes sont irréductibles à la simplification* » et invite à manier avec prudence certaines catégories : conservateurs vs réformistes, individualistes vs coopérateurs, anciens vs modernes, républicains vs pédagogues, etc.

C'est une performance de mettre ainsi à disposition des acteurs, dans un langage accessible et avec concision, la diversité des lectures du métier d'enseignant offertes par les travaux sociologiques aujourd'hui. Souhaitons que de nombreux praticiens s'en emparent, car faire face à « *ce malaise aux multiples visages* » passe par une prise de recul et un détour réflexif pour mieux le comprendre. ■

NICOLE PRIOU



QUESTIONS À

ANNE BARRÈRE

L'un des paris de l'ouvrage est de réduire l'écart entre le travail enseignant et les recherches sur l'école, quels premiers enseignements retirez-vous des relectures des cinq premiers chapitres (chapitre 6) faites par dix enseignants ?

Bien des enseignants ont découvert du tout au tout ces recherches, ce qui renvoie encore et toujours à l'insuffisance de la formation. Elles leur ont plu surtout, il faut le dire, lorsqu'elles permettaient de confirmer des pratiques, des intuitions, qu'ils ont retrouvées décrites de manière objective. Il y avait une certaine contradiction dans le projet. Le livre est écrit contre les « manuels de bonnes pratiques » et pourtant, l'enquête auprès des enseignants pose la question de l'utilité et donc du transfert possible, malgré tout, des résultats de recherche. Mais je ne regrette pas de l'avoir fait !

Certains résultats de recherche, dites-vous en introduction, peuvent spontanément intéresser les enseignants, d'autres les déranger : lesquels sont dérangeants, selon vous ?

J'aurais pu faire une typologie des enseignants à partir des chapitres qui les ont ou non intéressés. Pour certains, les réflexions interactionnistes sur le stigmatisme scolaire – qui désigne toute marque (au sens où l'emploie le sociologue américain Erving Goffmann : handicap, couleur de peau, signe distinctif) qui conduit à disqualifier un individu lors des interactions avec lui – n'avaient pas le moindre intérêt opérationnel, ce qui n'est pas mon avis. Ce sont les recherches sur la question du rôle des pratiques enseignantes dans la reproduction des inégalités qui sont incontestablement les plus dérangeantes, en particulier la sociologie critique des pédagogies de projet, qu'ils sentent pourtant comme les seules solutions possibles dans leur classe. Dans le temps d'un entretien, il était impossible d'aller loin sur les remises en question éventuelles, mais je suis persuadée que des débats entre enseignants sur



ces sujets (qui existent d'ailleurs, mais de manière, la plupart du temps, complètement informelle) sont possibles et formateurs.

À l'heure où se multiplient les appels à la bienveillance, votre approche de la relation comme d'un « passager clandestin de l'efficacité » serait-elle une alerte ? Contre quoi ?

Dans le livre, deux types de résultats permettent d'analyser cette relation, soit comme vecteur d'efficacité pédagogique, soit comme relativement autonome de cette question, comme mise en scène de

Je suis persuadée que des débats entre enseignants sur ces sujets sont possibles et formateurs.

soi dans la classe. Pas plus que sur d'autres sujets il n'y a de conclusions simples à cet égard, mais ce qui est sûr, c'est que cette relation est une sorte de cœur ambivalent du métier, porteur de sens et même de passion professionnelle, et en même temps un miroir potentiellement déformant de ce qu'on fait. C'est le cas lorsque les enseignants assimilent la bonne ambiance d'une classe à la réussite d'une séquence ou d'un exercice, ou lorsqu'ils surdramatisent certains

incidents relationnels parce qu'ils sont blessants.

Contre « l'extension du domaine du contrôle » et l'inflation évaluative, vous pensez l'évaluation du travail des enseignants comme une occasion à leur donner de « voir ce qu'ils font », de « se rendre compte », et pas seulement de « rendre des comptes ». Une formule bien intéressante qui remet sans doute en cause l'inspection telle qu'elle est pratiquée ? Qui encourage aux observations mutuelles et aux co-interventions ?

Bien sûr, et d'une manière générale à repenser l'extraordinaire inflation de la culture évaluative par rapport au travail enseignant quotidien. D'ailleurs, cette culture de l'évaluation est aujourd'hui bien davantage le fait des directions d'établissements ou de l'encaissement que des enseignants eux-mêmes. Plus ou moins adroitement commentés, les mauvais chiffres sont vécus comme un désaveu du travail effectué, les bons chiffres sont parfois tout aussi incompréhensibles. L'évaluation la plus pertinente pour les enseignants, c'est la trajectoire de leurs élèves, qui leur reste la plupart du temps inconnue, d'où l'intérêt qu'ils ont souvent à revoir leurs anciens élèves. ■

Propos recueillis par Nicole Priou

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21 ✉ crap@cahiers-pedagogiques.com

Une revue indépendante, pour une école plus juste et plus efficace

Croiser sans dogmatisme les réflexions, pratiques et expériences de chacun, enseignants et personnels du secondaire et du primaire, chercheurs, formateurs, éducateurs, parents

Discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions

Dépasser les simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les apprentissages et l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), l'association qui les publie. Adhérer au CRAP-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'acteurs du monde éducatif soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser.

LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Pour consulter le catalogue complet, commander un numéro, s'abonner à la revue, adhérer à l'association



Directrice de publication : Françoise Colsaet **Rédaction en chef :** Pierric Bergeron, Cécile Blanchard

■ **Et chez toi, ça va ? :** Agnès Berthe ■ **Depuis le temps... :** Yannick Mével ■ **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

Comité de rédaction :

■ Michèle Amiel ■ Pierric Bergeron ■ Christophe Blanc
■ Cécile Blanchard ■ Élisabeth Bussienne ■ Florence Castinaud
■ Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaet ■ Sylvain Connac
■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh
■ Jean-Pierre Fournier ■ Sylvie Grau ■ Jean-Charles Léon
■ Françoise Lorcerie ■ Yannick Mével ■ Nicole Priou
■ Alexandra Rayzal ■ Yves Reuter ■ Maëlliss Rousseau
■ Michel Tozzi ■ Céline Walkowiak ■ Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

■ **Présidente :** Roseline Ndiaye ■ **Trésorier :** Michel Jaffrot
■ **Trésorier adjoint :** Philippe Pradel ■ **Autres membres :**
Michèle Amiel, Florence Castinaud, Françoise Colsaet,
Sylvie Fromentelle, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

■ **Aix-Marseille :** Cathy Marret et Pauline Tasdhomme
■ **Bordeaux :** Marie-France Ravier ■ **Caen :** Fabienne Requier
■ **Clermont-Ferrand :** Réjane Lenoir ■ **Corse :** Dumé Moreno
■ **Dijon :** Bernard Corvaisier ■ **Grenoble :** Évelyne Chevigny et Jérôme Train
■ **Guadeloupe :** Judith Salin ■ **Ile-de-France :** Alexandra Rayzal
■ **Lille :** Véronique Vanhaesebrouck ■ **Lyon :** Monique Ferrerons et Nicole Bouin ■ **Montpellier :** Brigitte Cala et Pierre Cieutat
■ **Nancy :** Gilles Gosserez ■ **Nantes :** Soizic Guérin et Aurélie Guillaume-Le Guével ■ **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian
■ **Poitiers :** Yannick Bineau ■ **La Réunion :** Daniel Comte
■ **Rennes :** Chantal Picarda et Sabine Nicolet
■ **Belgique :** Xavier Dejemepe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers ■ Jean-Louis Auduc ■ François Audigier ■ Anne Barrère ■ Christian Baudelot ■ Francine Best
■ Alain Bouvier ■ Dominique Bucheton ■ Anne-Marie Chartier ■ Mireille Cifali ■ André De Peretti ■ Michel Develay ■ François Dubet
■ Roger-François Gauthier ■ Daniel Hameline ■ Violaine Houdart ■ Phillipe Joutard ■ Claude Lelièvre ■ Danièle Manesse ■ Philippe Meirieu
■ Olivier Maulini ■ Hubert Montagner ■ Jean-Pierre Obin ■ Claude Pair ■ Philippe Perrenoud ■ Eirick Prairat ■ Antoine Prost ■ Patrick Rayou
■ Yves Reuter ■ Bruno Robbes ■ Bruno Suchaut ■ Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès van Zanten

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella ■ Photogravure et impression : Imprimerie de Champagne, Langres
■ N° d'inscription à la CPPAP : 0717G81944 ■ ISSN 2268-7874 ■ Tirage : 5000 exemplaires.