



HAL
open science

L'appropriation de la trace écrite dans le cadre de la pédagogie des classes inversées au lycée en Histoire

Chloé Sirot

► **To cite this version:**

Chloé Sirot. L'appropriation de la trace écrite dans le cadre de la pédagogie des classes inversées au lycée en Histoire. Education. 2018. dumas-01885707

HAL Id: dumas-01885707

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885707>

Submitted on 2 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'appropriation de la trace écrite dans le cadre de la pédagogie des classes inversées au lycée en Histoire.

Chloé SIROT

**Master « Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

**L'APPROPRIATION DE LA TRACE ECRITE
DANS LE CADRE DE LA PEDAGOGIE DES
CLASSES INVERSEES AU LYCEE EN HISTOIRE**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

Soutenu par SIROT Chloé

Le 22 mai 2018

En présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie GOMES, directrice de mémoire.

Julien MERCIER, tuteur de stage au lycée Julien Gracq.

Engagement de non plagiat

Je soussignée SIROT Chloé,

professeure-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : 29/04/2018

Signature :



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire professionnel.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Lucie GOMES, formatrice à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Angers, pour sa disponibilité et ses conseils qui m'ont permis de construire et d'alimenter ma réflexion.

Je souhaite également remercier le lycée polyvalent Julien Gracq pour son accueil et sa collaboration. Plus particulièrement je désire adresser ma gratitude à mon tuteur-établissement Julien MERCIER qui m'a apporté de nombreux conseils dans l'exercice de mes futures fonctions de professeur.

Je voudrais aussi remercier les classes de Seconde et de Première que j'ai suivies tout au long de l'année pour leur participation active à mon processus de recherche. Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance envers ma collègue Alice PERIA qui m'a apporté un support moral et intellectuel indéniable tout au long de cette démarche.

En outre, je remercie également Juliette SIROT qui m'a accordé plusieurs heures de son temps pour me prodiguer des conseils méthodologiques. Elle m'a ainsi permis de gagner en efficacité et en rigueur.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier Véronique BAUTHEAC pour ses nombreuses heures de relecture.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I – Cadre théorique et méthodologique de mon travail de recherche	9
A - Question initiale et intérêt pour la question de recherche au cours de mon année de Master 1	9
a) Premières représentations durant mon travail de Master 1.....	9
b) Elaboration d'un premier questionnement de recherche en Master 1.....	10
B – Problématisation de mon travail de recherche en Master 2	10
a) Première problématisation de Master 2	10
b) Redéfinition et réorientation de ma problématisation	11
C - Méthodologie de ma recherche	12
a) Méthodologie initiale de ma recherche.....	12
b) Cadre théorique final	12
II - Mes lectures didactiques : aide à la réflexion, à la délimitation et à la pertinence du sujet	13
A – Eléments de réflexion dégagés à la suite de mes lectures didactiques	13
a) Définition par les chercheurs de la pédagogie de la classe inversée.....	13
b) Un nouveau rapport au savoir ?.....	15
B - Hypothèses et idées pour la construction de ma séquence de recherche	17
a) La déconstruction des « habitudes scolaires »	17
b) La mise en avant d'activités à « haute tension intellectuelle »	19
III – Réalisation de ma séquence de recherche en classe de Première STSS	19
A - Mes cours construits en fonction de ma problématique de recherche	19
a) Réflexion sur l'éthique et la déontologie du chercheur	19
b) La construction de ma séquence de recherche.....	20
c) L'évaluation de la séquence.....	22
B - Données recueillies en stage en rapport avec ma problématique de recherche	22
a) Données filmiques et transcription	23
b) Productions finales des apprenants	23
c) Réactions des élèves prises en notes au fil des séances de travail.....	23
C – Limites de ma séquence de recherche	23
a) Des apports théoriques limités sur les pratiques inversées.....	23
b) Le travail à la maison.....	24

c) Tensions entre chercheur et enseignant	24
d) Les limites matérielles de la séquence de travail	24
IV - Analyse de mon recueil de données	25
A – Un dispositif inversé qui favorise le développement des compétences chez l’apprenant	25
a) La méthode de l’enquête historique.....	25
b) Une formulation des problèmes historiques à nuancer.....	28
B – Une appropriation limitée de la trace écrite.....	31
a) Une trace écrite mise de côté	31
b) La nécessité de rompre les « habitudes scolaires ».....	33
C – Des pratiques inversées au bénéfice des apprenants	34
a) Des pratiques inversées valorisantes pour les élèves habituellement plus en difficultés sur les exercices de rédaction, d’analyse de documents et d’attention en classe	34
b) Des meilleurs élèves en difficultés ?	36
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE	38
TABLES DES FIGURES.....	40
ANNEXES.....	41
Annexe A : Transcription 1	41
Annexe B : Transcription 2	50
Annexe C : Trace écrite distribuée aux apprenants.....	59
Annexe D : Consignes des élèves et ordres de mission (éléments de scénarisation)	62
Annexe E : Boîte à outils pour la tâche complexe de la séquence de recherche sur Jean Moulin	66
Annexe F : Méthodologie – réaliser un prospectus d’informations pour un musée.....	67
Annexe G : Fiche séquence suivie des fiches séances	68
RESUMES.....	74

INTRODUCTION

« 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 en a 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. »¹

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

Dans le cadre de mon premier travail de recherche réalisé en M1 MEEF, sous la direction de Mme Anne VEZIER, j'ai travaillé avec un binôme sur le système de la classe inversée comme outil de différenciation afin de favoriser le dépassement d'obstacles notamment d'obstacles en cartographie. Après avoir réalisé trois séances de recherche en classe de Seconde générale et technologique en lycée², nous avons pu constater avec ma binôme que notre sujet de recherche était beaucoup trop large. De ce fait, j'ai ainsi décidé de resserrer mon questionnement de recherche en deuxième année de Master en me concentrant sur l'appropriation de la trace écrite dans le cadre des pratiques inversées. J'ai notamment travaillé cette année avec une classe de Première ST2S (Sciences et Technologies Santé et Social) afin de recueillir mes données de recherche. En outre, j'ai choisi l'approche originale de conjuguer ces pratiques inversées avec le procédé de la tâche complexe, ce qui m'a ainsi permis de constater l'importance de la scénarisation pour l'investissement des élèves dans l'activité, ce qui induit forcément une plus-value pour les apprentissages de savoirs historiques.

En outre, c'est à la suite de la réalisation de ma séquence de recherche que mon sujet de mémoire m'est apparu de manière plus concrète. En effet, j'ai alors remarqué la confusion des élèves face à l'activité proposée. J'ai alors choisi non seulement de travailler sur l'appropriation de la trace écrite dans le cadre de pratiques inversées mais également sur les pratiques scolaires habituelles afin de voir **quels procédés didactiques l'enseignant peut**

¹ Montaigne, « Sur l'éducation des enfants », *Les essais*, Livre I, chap. 26, 1580.

² Lycée Robert Schuman à Cholet.

mettre en œuvre afin de favoriser l'appropriation de la trace écrite par ses élèves dans le cadre des pratiques inversées.

Il s'agit alors d'étudier le décalage qui peut exister entre les pratiques scolaires habituelles (cours dialogué, étude de document ayant pour but le prélèvement d'informations et la restitution) et les nouvelles pratiques qu'induisent les classes inversées (procédé de l'enquête historique, formulation d'hypothèses). En outre, il convient également de proposer des idées permettant de réduire ce décalage afin de favoriser les apprentissages chez les apprenants.

Ainsi, il convient tout d'abord dans ce travail de recherche de rappeler mon cadre théorique et méthodologique. En outre, je me suis également appuyée sur un certain nombre de lectures didactiques afin de m'aider dans mes réflexions et dans la délimitation et la pertinence de mon sujet de recherche. Ainsi, c'est en m'appuyant sur tous ces éléments théoriques que j'ai pu réaliser ma séquence de recherche en classe de Première ST2S. De ce fait, le recueil de données obtenu au cours de cette séquence m'a ainsi permis d'aboutir à un certain nombre d'analyses répondant ou réinterrogeant mon questionnement de recherche.

I – Cadre théorique et méthodologique de mon travail de recherche

A - Question initiale et intérêt pour la question de recherche au cours de mon année de Master 1

a) Premières représentations durant mon travail de Master 1

J'ai commencé à m'intéresser à la pédagogie des classes inversées dès mon année de Master 1 à l'ESPE de Nantes, après avoir lu un article sur la classe inversée et après avoir vu ma tutrice de l'année dernière pratiquer cette pédagogie en classe de Seconde et de Terminale. Au cours de cette année, j'ai alors orienté avec mon binôme notre écrit de recherche sur l'utilisation de la pédagogie des classes inversées afin de développer les compétences en cartographie des élèves.

Au cours de ce travail préliminaire en première année, j'ai notamment travaillé autour des premières représentations que j'avais pu avoir sur la pratique de la classe inversée.

Ainsi, le premier problème qui s'est alors posé au cours de mes observations est le fait que la pratique des classes inversées peut provoquer une certaine passivité chez les élèves si elle est mal orchestrée (les élèves impriment la trace écrite et se contentent d'écouter l'enseignante donner des précisions en classe, la plupart n'ouvre même pas leurs cahiers). C'est en tout cas ce que j'ai pu observer dans le cadre d'une classe inversée en Histoire mais aussi en Géographie. De ce fait, il me semble *a priori* que, pour que les pédagogies inversées soient efficaces, il faille passer peu de temps à relire le cours diffusé avec les élèves mais, au contraire, il faut mieux profiter du temps dégagé en classe pour mettre les élèves en activité sur le temps long (de façon structurée). Ainsi, contrairement à ce que pourrait laisser penser le sens commun, la classe inversée ne met pas au second plan la question de la réflexion des élèves et elle peut même permettre la mise en place d'une différenciation entre les élèves habituellement en difficultés et les élèves habituellement plus performants. Concernant mes premières représentations, il me semble aussi qu'il faille également travailler sur la problématique de l'appropriation des connaissances par les élèves qui peut sembler moins bonne au premier abord. Ainsi, la classe inversée semble être un bon outil pédagogique à condition de bien la mettre en œuvre et de la pratiquer occasionnellement en classe d'Histoire-Géographie. En outre, il me semble également important de préciser que mon travail de recherche analyse la pratique des classes inversées dans le cadre de la science historique et que cette pédagogie inversée a d'autres implications selon les disciplines qui ne

sont pas mises en avant dans ce travail de recherche. Ainsi, je développerai dans ce mémoire une analyse autour du processus de recherche historique pour les élèves. Ainsi, à partir d'un questionnaire initial, les élèves sont amenés à travailler à partir de sources documentaires afin de construire leurs savoirs. C'est notamment ce processus de recherche historique et son lien avec la pédagogie inversée qui permet de réquisitionner des savoirs donnés par l'enseignant afin d'enrichir le travail de recherche des élèves. C'est de ce fait ce qui constitue la particularité de la science historique dans le cadre des classes inversées.

b) Elaboration d'un premier questionnaire de recherche en Master 1

A l'aide de ces premières interrogations et représentations sur ma question de recherche, j'ai alors pu progressivement travailler mon questionnaire de recherche.

Déjà en cours de mon travail de recherche de Master 1, j'avais plusieurs fois redéfini mon questionnaire. La première question que l'on s'était posée avec mon binôme était : « Comment mettre en place la pratique de la classe inversée efficacement afin que les élèves comprennent et apprennent mieux grâce à une participation plus active en classe ? ». Au fur et à mesure du travail de M1, nous en étions ensuite venues à une problématique finale : « comment le système de classe inversée peut nous permettre, en tant qu'enseignant, de nous concentrer sur les difficultés de chaque élève afin de favoriser le dépassement d'obstacles ? ».

A la suite de la relecture de mon travail de recherche de Master 1, je souhaite laisser cette question de côté et davantage resserrer ma focale sur l'appropriation de la trace écrite par les élèves dans le cadre de la classe inversée. Il s'agit donc de savoir dans quelle mesure cette appropriation de la trace écrite peut être consolidée par le passage à la mise en activité en Histoire. Or, cette mise en activité peut être remise en cause par une mauvaise compréhension ou une mauvaise appropriation de la trace écrite (pré-acquis faux, erronés, absents, représentations de l'élève explicatives du cours, mauvaise compréhension du cours, manque de travail à la maison).

B – Problématisation de mon travail de recherche en Master 2

a) Première problématisation de Master 2

Dans ce mémoire de recherche, je souhaite travailler sur l'appropriation de la trace écrite par les élèves dans le cadre de la pédagogie des classes inversées. Ma première hypothèse correspond au fait que cette appropriation passe notamment par la mise en activité afin

d'avoir une pratique de l'Histoire plus active et plus problématisée pour les élèves³. Ainsi, grâce à ce type d'activités, les élèves construisent eux-mêmes leurs modèles explicatifs (qui s'inscrivent dans des registres explicatifs) en problématisant les connaissances auxquelles ils ont accès par le biais de la recherche historique. La méthode de l'enquête permet alors de fixer davantage les savoirs pour les élèves. Ainsi, ma problématique initiale est la suivante : dans quelle mesure la mise en activité consolide l'appropriation de la trace écrite, donc comment le travail des capacités permet de renforcer voir de mettre au point des connaissances ?

b) Redéfinition et réorientation de ma problématisation

A la suite d'un séminaire de recherche avec Lucie Gomes, j'ai également isolé un nouvel élément de problématisation. Il s'agit de se demander si la trace écrite réaffirme les pistes de réflexions historiques pour les élèves ou si au contraire elle ne serait pas perçue comme une vérité historique figée. Enfin, je souhaite également travailler sur la question des nouvelles pédagogies scolaires afin de savoir si la pratique de la pédagogie des classes inversées, qui sort du cadre traditionnel des habitudes scolaires, permet une bonne appropriation de la trace écrite, alors même que les élèves ne savent pas pratiquer ce genre de nouvelle pédagogie. Ainsi, sans pratique régulière des classes inversées, cette pédagogie peut éventuellement constituer un frein pour le développement des compétences des élèves.

De ce fait, **quels procédés didactiques l'enseignant peut-il mettre en œuvre afin de favoriser l'appropriation de la trace écrite par ses élèves dans le cadre de la pédagogie des classes inversées ?**

En outre, il convient également de préciser que la particularité de mon travail de recherche tient dans le fait que je travaille sur la pratique innovante de la pédagogie des classes inversées tout en étant moi-même enseignante novice dans le monde de l'enseignement, étant en effet stagiaire pour cette année 2017-2018. L'intérêt pour moi est donc le fait que ce travail de recherche me permet d'aller au-delà des pratiques habituelles que j'ai de nombreuses fois pu observer au cours de mon Master. Néanmoins, cela présente l'inconvénient que je pratique cette pédagogie innovante avant même d'avoir pu stabiliser mes propres pratiques professionnelles ce qui peut constituer un désavantage à mon travail de chercheuse et d'enseignante.

³ ALLIEU-MARY N. et LAUTIER N., (janvier-mars 2008), « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, consultable en ligne sur www.cairn.info.fr.

C - Méthodologie de ma recherche

a) Méthodologie initiale de ma recherche

Pour ma méthodologie de recherche, je pensais utiliser différents types de supports afin de recueillir mes données et de pouvoir étudier l'appropriation de la trace écrite sous différents prismes (travail préliminaire à la maison, travail en cours, rendu final à la fin de la séance). Je pensais tout d'abord utiliser des caméras afin de retranscrire des vidéos. Il pouvait en effet être envisageable de filmer un ou deux groupes pendant la réalisation d'une tâche complexe qui nécessiterait l'usage du cours envoyé au préalable. Il était également envisageable de faire une auto confrontation des élèves face à cet enregistrement et d'également filmer ou enregistrer cette confrontation. Enfin, il était aussi possible d'interroger les élèves sur leur travail à la maison quand ils travaillent dans le cadre d'une classe inversée (questionnaire, entretien).

Pour chaque recueil de données, il fallait que je choisisse spécifiquement les élèves et que je justifie ce choix dans le cadre des critères que je souhaite étudier pour ma recherche. Il serait également possible de ramasser une trace écrite distribuée aux élèves à la fin de la séquence pour voir quels types d'annotations ils ont pu ajouter ou tout simplement mettre la trace écrite en ligne pour voir leurs modes d'appropriation (recopie, impression etc...).

b) Cadre théorique final

Après ses premières idées quant à ma méthodologie de recherche et à mes modes de recueil de données, j'ai fini par élaborer le cadre théorique final sur lequel allait reposer ce mémoire de recherche. D'un point de vue scientifique, il importe de noter qu'un cadre théorique est un langage commun entre chercheurs qui nous permet de nous comprendre. On ne peut donc pas faire de recherches sans cadre théorique, sinon il ne s'agit pas de recherches scientifiques.

De ce fait, dans la perspective de la réalisation de ma séquence de recherche en classe, j'ai précisé et réorienté ma méthodologie afin d'avoir un recueil de données adéquat. Mon recueil de données a donc eu lieu le jeudi 7 décembre 2017 entre 8h et 8h55 avec une classe de Première STSS (Thème 2 : Guerres et Paix – Séquence 1 : Combattre pour la République, l'exemple de Jean Moulin).

Au cours de cette séance, j'ai pu filmer deux groupes différents et enregistrer un troisième groupe sur dictaphone. Afin d'optimiser la qualité des enregistrements, j'ai pu isoler les deux groupes filmés dans une deuxième salle informatique. J'ai choisi les deux groupes sur différents critères. Le premier groupe (transcription n°1⁴) était composé d'élèves plutôt studieux qui en général font le travail demandé à la maison. Le groupe comptait également une élève plus en difficulté. Les élèves du groupe sont d'un niveau dans la moyenne en Histoire-Géographie. Le but était de voir si la classe inversée permettait un meilleur apprentissage chez les élèves de niveau moyen ou faible. Le deuxième groupe (transcription n°2⁵) était quant à lui composé des meilleurs élèves de la classe. Le but était de voir l'impact de la pédagogie des classes inversées sur le travail des bons élèves. Les groupes étaient composés de 4 élèves dans les deux cas.

II - Mes lectures didactiques : aide à la réflexion, à la délimitation et à la pertinence du sujet

A – Eléments de réflexion dégagés à la suite de mes lectures didactiques

a) Définition par les chercheurs de la pédagogie de la classe inversée

Tout d'abord, il convient de rappeler brièvement en quoi consiste la pédagogie de la classe inversée afin d'en montrer ses spécificités et ses enjeux du point de vue de la trace écrite et de son appropriation.

Dans un premier temps, il importe en effet de noter que le monde de la recherche utilise davantage le terme de « pédagogies des classes inversées » ou « pratiques inversées » plus que le terme couramment utilisé de « classe inversée » au singulier. La mise au pluriel de la notion indique donc la diversité des pratiques possibles pour l'enseignant dans ce cadre de cette pédagogie. Les classes inversées ne sont donc pas une finalité mais bien un principe, une pédagogie de base sur laquelle va ensuite se construire la mise en activité des apprenants. Dans un second temps, d'un point de vue épistémologique, il importe de distinguer 3 types de classes inversées selon la typologie établie par Marcel Lebrun et Gemma Serrano⁶. Les deux

⁴ Voir annexe A.

⁵ Voir annexe B.

⁶ LEBRUN M. et SERRANO G., (2 novembre 2016), « Les classes inversées, vers une approche systémique », *The Conversation France*, consultable en ligne sur le site www.theconversation.com/fr

didacticiens de l’Histoire et de la Géographie distinguent en effet différents types de classes inversées⁷ (voir figure 1) :

- **TYPE 1** : La classe inversée où les apports théoriques sont délivrés à distance tandis que le temps en classe est destiné à la mise en pratique.
- **TYPE 2** : La classe inversée qui consiste à élargir le spectre des activités réalisées à distance : en plus de la trace écrite, les élèves sont par exemple amenés à remplir un questionnaire, et à préparer, souvent en groupe, un exposé qu’ils présenteront en classe.
- **TYPE 3** : approche croisée entre la classe inversée de type 1 et la classe inversée de type 2⁸.

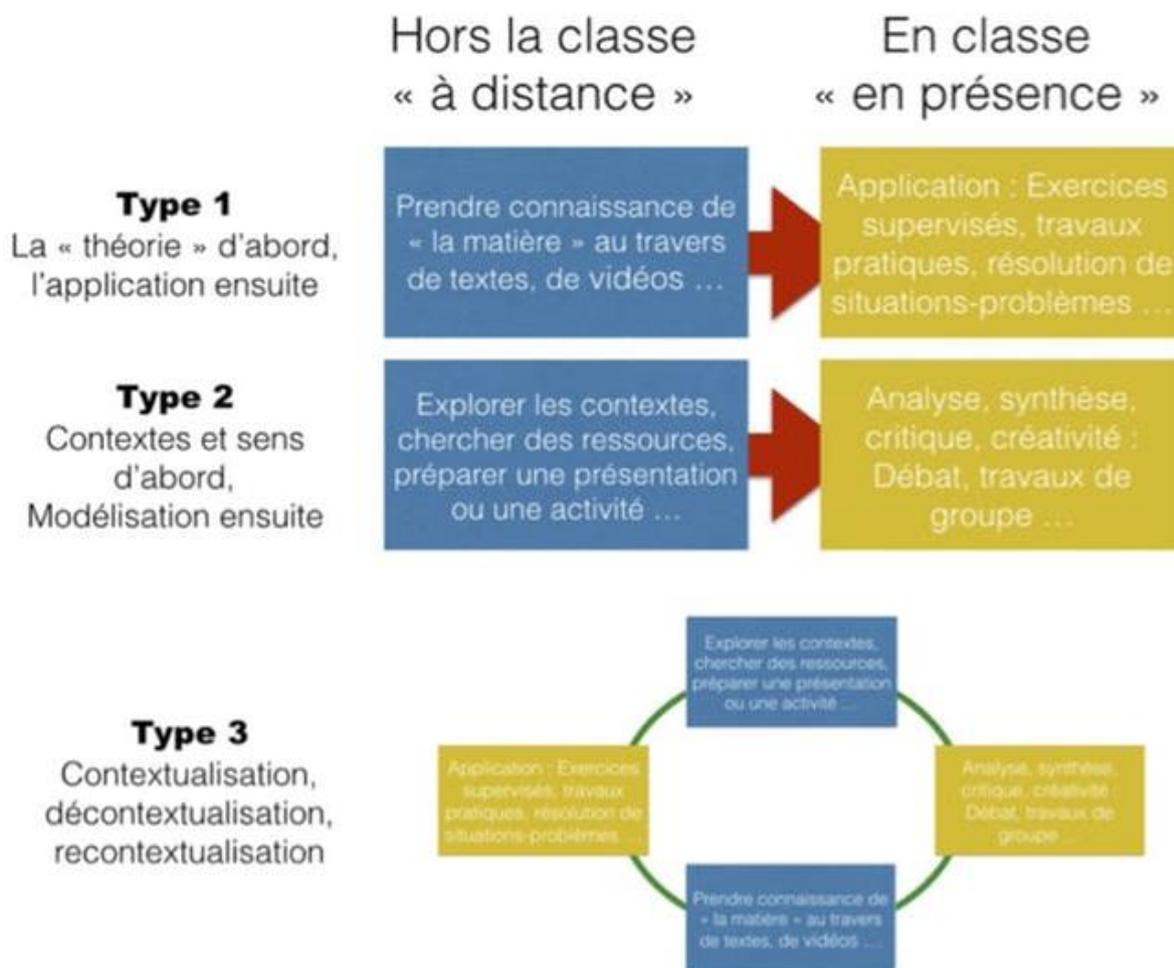


Figure 1- Présentation schématique des 2 types de classe inversée et de leur intégration⁹

⁷ LEBRUN M. (2015), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l’endroit*, Poitiers, CANOPE.

⁸ Les deux chercheurs ne caractérisent par réellement cette catégorie.

b) Un nouveau rapport au savoir ?

La pratique de la pédagogie des classes inversées permet de favoriser l'autonomie des élèves et la dynamisation du temps de classe en passant par la mise en activité des apprenants pendant le temps de cours. Mais comment favoriser cette autonomie et faire en sorte que les apprenants deviennent réellement acteurs de leurs apprentissages ? C'est par cette implication des apprenants, par leurs recherches et par leurs enquêtes que la trace écrite va être progressivement mémorisée, mais surtout problématisée voire questionnée. C'est donc par cette mise en activité que l'apprenant va s'approprier progressivement la trace écrite produite par l'enseignant. C'est à cette condition non négociable que la pédagogie des classes inversées est une réussite au bénéfice de l'apprenant.

Ainsi, afin de faire de la classe un lieu propice à ce questionnement historique des élèves et au développement de leurs esprits critiques, la classe doit alors être transformée en un lieu d'interactions fortes, qui restent nécessaires à la résolution des problèmes historiques rencontrés par les élèves. Il devient alors particulièrement intéressant pour les enseignants de construire leurs séquences utilisant la pédagogie des classes inversées sous la forme de tâches complexes¹⁰. Le cadre relativement libre de cette forme d'enseignement semble en effet être un véritable levier de réussite pour l'apprenant.

Cette construction particulière de séquence entraîne alors une difficulté déstabilisante pour l'enseignant. Il doit en effet changer de posture, ne plus dispenser un cours unique à destination de l'intégralité du groupe-classe mais il est interpellé par un ou plusieurs apprenants en même temps sur des notions différentes et doit donc faire preuve de beaucoup d'agilité intellectuelle au cours d'une même séance de travail. La première difficulté est donc pour l'enseignant d'oser changer ses habitudes, de modifier sa posture et de se mettre en position d'accompagnant. Le rapport au savoir devient donc horizontal et non plus seulement descendant. L'enseignant n'est donc plus le seul détenteur du savoir, il devient un intermédiaire entre le savoir et l'apprenant.

Enfin, la pédagogie des classes inversées permet un changement de l'évaluation des apprenants. Les connaissances sont ainsi placées à la base de l'enquête historique des

⁹ LEBRUN M. et SERRANO G., (2 novembre 2016), « Les classes inversées, vers une approche systémique », *The Conversation France*, consultable en ligne sur le site www.theconversation.com/fr

¹⁰ LEBRUN M. (2015), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Poitiers : CANOPE.

apprenants et servent ensuite de tremplin afin que les apprenants développent de nouvelles compétences centrées sur les capacités et les attitudes à l'instar de la recherche documentaire ou du travail collaboratif. En outre, il importe également de souligner que ce travail collaboratif ne se fait pas uniquement entre apprenants mais aussi les apprenants et l'enseignant.

Il est alors possible de construire un modèle mettant en lien les types de classes inversées défini par Marcel Lebrun et Gemma Serrano avec le rapport aux savoirs et aux rôles qu'auront les apprenants et l'enseignant (voir figure 2).

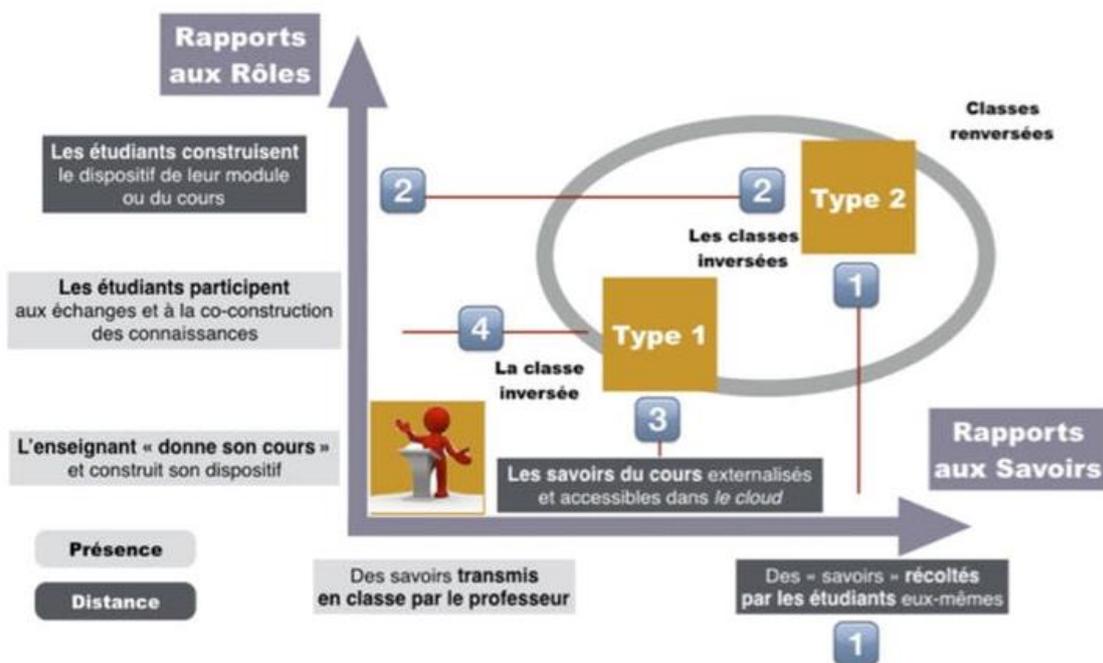


Figure 2 - Modification des rapports aux savoirs et rapports aux rôles dans les classes inversées et explications de Marcel Lebrun et Gemma Serrano quant à la lecture de ce modèle¹¹.

Mentionnons quelques points d'attention à l'examen de cette figure :

Les deux axes : l'axe horizontal témoigne de l'origine des savoirs transmis (présenté par l'enseignant ou amené par les élèves) 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 tenus par les enseignants et par les élèves.

La localisation des activités : les activités menées en classe « en présence » et celles effectuées hors de la classe « à distance » (la recherche d'informations pouvant se faire dans le centre de documentation à l'école ou ailleurs).

Les différents types : on y retrouve le Type 1 celui de la classe inversée proposée initialement et le Type 2 dans lequel les activités à distance sont effectuées par les élèves eux-mêmes, de manière autonome ou en groupe, en prélude à l'activité en classe. La représentation suggère que ces deux types sont fortement prototypiques (quelque peu extrêmes), Les classes inversées les réunissant dans des proportions diverses. Nous désignerons ce mélange par l'étiquette Type 3 dans lequel les deux précédents en constituent à la fois les ingrédients et les dimensions.

¹¹ LEBRUN M. et SERRANO G., (2 novembre 2016), « Les classes inversées, vers une approche systémique », *The Conversation France*, consultable en ligne sur le site www.theconversation.com/fr

Enfin, nous avons complété la figure par une stratégie de formation, les « **classes renversées** » dans lesquelles les élèves ou les participants à la formation y contribuent à la fois au niveau des savoirs travaillés, des activités prévues (pour les autres élèves par exemple) en assumant tout à la fois les rôles d'enseignant et d'apprenant (y compris jusque-là sacro-sainte évaluation).

Afin que le rapport aux savoirs et aux rôles au sein de la salle de classe évolue au bénéfice de l'apprenant, il faut donc, grâce aux pratiques inversées, que l'enseignant arrive à un juste équilibre entre la trace écrite qu'il fournit aux étudiants et ce dont ils ont réellement besoin afin de réaliser leurs tâches et de développer un questionnement historique. La trace écrite doit donc nécessairement ne pas excéder une certaine longueur. C'est ensuite à l'apprenant, guidé par l'enseignant, de faire un bon usage de cette trace écrite et de chercher d'autres éléments d'analyse afin de la questionner. Cette idée est mise en avant par deux chercheurs dans le domaine des technologies éducatives, Richard Clark et Stuart Leonard qui expliquent : « Les ordinateurs n'apportent guère plus à l'apprentissage que le camion qui fournit les victuailles aux épiceries ne peut améliorer l'alimentation d'une communauté. Acheter un camion n'améliore pas plus la qualité de l'alimentation qu'acheter un ordinateur n'améliore l'accomplissement de l'étudiant. La qualité de l'alimentation provient d'une bonne adéquation entre les aliments fournis et les besoins des personnes. De manière comparable, la qualité de l'apprentissage est issue d'une balance correcte entre les méthodes d'enseignement et les besoins des étudiants »¹².

B - Hypothèses et idées pour la construction de ma séquence de recherche

a) La déconstruction des « habitudes scolaires »¹³

L'utilisation de la pédagogie des classes inversées permet une déconstruction des « habitudes scolaires » au sens d'Allieu-Mary et de Lautier. Les classes inversées permettent donc de casser les codes de la culture scolaire. En effet, les enseignants proposent traditionnellement aux élèves des activités dites de « basses tensions intellectuelles ». Il s'agit le plus souvent de prélèvements d'informations dans un document sans que l'élève passe par une réelle problématisation historique ou une construction de savoirs. La pratique de la classe

¹² LEBRUN M. (2015), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Poitiers : CANOPE.

¹³ Expression utilisée par Allieu-Mary et Lautier (2008).

inversée permet donc d'éviter un cours passif qui consisterait pour l'élève à avoir une posture d'écoute, de prise de notes ou de recopiage de ce qu'il y a au tableau.

En outre, la mise en activité permise par la pédagogie des classes inversées constitue également un refus du modèle classique des cours d'Histoire et de Géographie suivant le schéma dit de la « boucle didactique »¹⁴: question de l'enseignant, réponse de l'élève, évaluation de la réponse par l'enseignant, reformulation de la réponse par l'enseignant puis apport de compléments. Dans ce schéma classique que l'on retrouve par exemple dans le cadre du cours dialogué, l'élève ne donne le plus souvent que des mots correspondant à des connaissances factuelles sans réellement formuler une réponse complète ou une analyse historique. Les réponses succinctes de l'élève ne servent alors qu'à la construction d'un récit historique attendu par l'enseignant et qui sera à mémoriser en vue de l'évaluation. L'élève ne contribue alors que partiellement à un texte, à une trace écrite déjà close sur elle-même et exclue de toute problématisation historique. L'appropriation de cette trace écrite par l'élève ne relève alors que de la mémorisation.

Or, *a contrario*, dans le cadre de la pédagogie des classes inversées, certes, il s'agit toujours d'une pédagogie transmissive à la base, puisque l'enseignant met à disposition des élèves une trace écrite, mais l'élève peut ensuite mettre à profit le temps en classe pour questionner cette trace écrite et problématiser le sujet. C'est dans le but de ce questionnement que je vais davantage essayer de travailler sur le type 2 de classe inversée défini par Lebrun et Serrano. Il ne s'agit pas juste de changer la temporalité du cours tout en gardant le même schéma, c'est-à-dire de commencer par une transmission de connaissances *ex cathedra* suivie d'une mise en pratique (type 1) mais bien de questionner les apprenants sur cette trace écrite afin qu'ils puissent aboutir à leurs propres constructions historiques en se basant sur un travail des sources. Il s'agit donc plus qu'une simple dé-linéarisation des espaces et des temps d'apprentissages. Il ne s'agit plus de considérer l'élève comme un simple réceptacle du savoir scientifique figé, cristallisé mais bien comme un apprenant actif et constructeur de ces propres savoirs.

¹⁴ LE MAREC Y., DOUSSOT S. et VEZIER A., (octobre 2009) « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Education et didactique*, consultable en ligne sur le site <http://educationdidactique.revues.org>.

b) La mise en avant d'activités à « haute tension intellectuelle »¹⁵

Ainsi, afin de permettre cette construction des savoirs par les élèves. L'enseignant doit alors privilégier des activités dites de « haute tension intellectuelle ». La mise en place de telles activités constitue une véritable rupture épistémologique et didactique avec les « habitudes scolaires » puisqu'un sondage effectué auprès d'élève du secondaire montre que 70 % des élèves associent à la discipline historique des activités de « basse tension » intellectuelle pour lesquelles il ne s'agit pas de comparer, mettre en relation, sélectionner et classer des informations. Il ne s'agit pas non plus de rédiger un texte court et d'argumenter. Les élèves doivent principalement « identifier et décrire », c'est-à-dire prélever une information dans un document et la décrire, avec, dans le meilleur des cas, une analyse très succincte.

Or, avec le travail sous la forme de tâche complexe, « la pédagogie inversée s'inscrit dans un mouvement où il s'agit de former l'apprenant à apprendre par lui-même de façon à renforcer son autonomie »¹⁶. Cela signifie que l'enseignant décide de mettre essentiellement l'accent sur la créativité et l'autonomie des élèves, ce qui passe en partie par la scénarisation de la tâche complexe. Le but est de solliciter les capacités de synthèse ou d'analyse des élèves, considérées comme des tâches impliquant une plus grande charge cognitive qu'une tâche de lecture ou de mémorisation du cours.

En outre, cela suppose également que l'enseignant ne maîtrise pas tout à l'avance. C'est le cas par exemple de la production finale des élèves dans le cadre d'une tâche complexe.

III – Réalisation de ma séquence de recherche en classe de Première STSS

A - Mes cours construits en fonction de ma problématique de recherche

a) Réflexion sur l'éthique et la déontologie du chercheur

Dans ce travail de recherche, il me semble essentiel de préciser que je suis à la fois chercheuse mais également enseignante. Il est donc primordial de préciser que pour faire ce mémoire, je me suis uniquement basée sur mon analyse scientifique des données. J'ai donc du

¹⁵ Expression utilisée par Allieu-Mary et Lautier (2008).

¹⁶ Expression utilisée par Lebrun (2016).

bien distinguer le moment où j'étais enseignante et le moment où j'étais chercheuse. J'ai également dû diminuer le temps de la séquence suivant ma séquence de recherche afin de pouvoir consacrer davantage de temps à la séquence sur Jean Moulin qui est nécessairement plus longue que le temps prévu initialement par les prescriptions des programmes scolaires.

Néanmoins, il convient aussi d'ajouter que mon rôle de chercheuse et d'enseignante me permet de pouvoir mettre à profit mes connaissances des élèves et du contexte scolaire dans lequel les apprenants évoluent pour mon travail de recherche. C'est le cas par exemple pour la constitution des groupes de travail.

b) La construction de ma séquence de recherche

Afin de pouvoir recueillir des données pour ce mémoire de recherche, j'ai élaboré une séquence de travail pour mes élèves utilisant la pédagogie des classes inversées. Pour des raisons de calendrier, j'ai donc travaillé en classe de Première STSS sur le thème II d'Histoire [Guerres et Paix (1914-1945)] et plus précisément sur le sujet d'étude au choix de ce thème qui correspond donc à la séquence 1 (Combattre pour la République, l'exemple de Jean Moulin).

Tout d'abord, je tiens à préciser que par rapport à la construction d'une séquence de travail classique sous la forme d'un cours dialogué par exemple, une séquence sous la forme d'une classe inversée exige pour l'enseignant un investissement important en temps, en énergie voire en matériel (ressources papiers, numériques). Ces éléments constituent alors des ressources pour ma boîte à outils¹⁷.

En effet, conformément aux lectures que j'avais réalisées en amont de cette séquence de cours, j'ai décidé de mêler dans ce chapitre la pédagogie des classes inversées et une tâche complexe basée sur une scénarisation importante. J'ai particulièrement étudié les tâches complexes à l'ESPE d'Angers, en didactique professionnelle. Ainsi, en se reportant aux trois types de mises en activités qu'il est possible de mettre en œuvre (exercices d'applications directs, problèmes peu élaborés pour tester la compréhension de la notion par l'apprenant et un exercice plus complexe, plus ouvert), j'ai donc choisi la dernière catégorie afin de favoriser l'apprentissage de compétences, d'attitudes pour les élèves et leurs prises d'initiatives.

¹⁷ Voir annexe E

Je suis donc partie dans la construction de cette séquence avec l'idée qu'ils doivent eux-mêmes, à partir de la trace écrite et de la situation-problème, construire leurs compétences. Cette relative autonomie permet notamment d'offrir un accompagnement plus personnalisé à certains groupes tout en laissant les groupes plus autonomes avancer tous seuls.

Ainsi, pour cette séquence d'Histoire, les apprenants ont reçu une semaine à l'avance la trace écrite du cours, que j'ai volontairement voulue lacunaire afin qu'ils puissent la questionner et la compléter par eux-mêmes¹⁸. Le but était également qu'ils comprennent que le savoir historique n'est pas figé ni clos sur lui-même mais qu'il s'agit bien d'une construction intellectuelle dynamique et en recomposition permanente. De plus, j'ai aussi fait le choix de dévoiler la trace écrite entièrement dès le début et non pas un peu plus à chaque cours car la classe était divisée en 3 situation-problème et donc chaque groupe travaillait sur une partie du cours. Ainsi, les apprenants du groupe 1 travaillaient sur la problématique « Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ? », ceux du groupe 2 « Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ? » et enfin ceux du groupe 3 « Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ? ». En outre, afin de garantir l'intérêt des élèves et leur implication dans le travail demandé, j'ai décidé de scénariser cette séquence en plaçant les apprenants dans la peau d'historiens spécialistes de la guerre au XX^e siècle qui devaient réaliser un prospectus pour le musée Jean Moulin de Paris¹⁹. Afin de les aider dans la réalisation de cette production finale, j'ai également élaboré une méthodologie pour la construction de leurs prospectus²⁰.

A posteriori, il me semble que cette construction de séquence a néanmoins quelques limites. Il aurait fallu par exemple que j'élabore une feuille de route pour les apprenants afin qu'elle répertorie les objectifs progressifs qu'ils devaient atteindre afin de mener à bien le travail de la tâche complexe. En outre, la problématique 2 donnée aux apprenants était trop fermée et restreignait le travail de problématisation historique et d'enquête des apprenants. Il aurait en effet plus adapté de poser la question « Comment caractériser le rôle Jean Moulin au sein de la Résistance française ? » par exemple.

Vous trouverez le détail de la séquence et des séances en annexe G. Ainsi, l'objectif général de la séquence, en me plaçant bien en tant que chercheur, et non pas en tant qu'enseignant,

¹⁸ Voir annexe C

¹⁹ Voir annexe D

²⁰ Voir annexe F

était de montrer la relation dynamique entre savoirs et problèmes historiques. Les apprenants pouvaient alors constater que la trace écrite n'était pas seulement là pour apporter des réponses aux trois questions historiques posées mais que la trace écrite, loin d'être cristallisée, permettait au contraire aux élèves d'en formuler de nouvelles.

c) L'évaluation de la séquence

Afin de rester cohérente pas rapport aux compétences que je souhaite travailler avec les apprenants, j'ai décidé d'orienter l'évaluation de la séquence vers une évaluation formative. Il s'agit en effet du type d'évaluation privilégié au cours d'un dispositif de pratiques inversées. Le chercheur américain Eric Mazur définit même la pédagogie des classes inversées sous la terminologie « *No lectures, no exams* »²¹.

Ainsi, j'ai décidé pour cette évaluation formative d'évaluer la production finale des groupes d'apprenants, c'est-à-dire leurs prospectus pour le musée Jean Moulin de Paris. Les critères d'évaluation sont multiples et concernent essentiellement des capacités. Ainsi, j'ai tout d'abord voulu accorder un nombre significatif de points à la réponse à la problématique (quatre points) et à la qualité des recherches effectuées (quatre points). L'objectif était en effet pour les élèves de construire du savoir historique en questionnant les informations trouvées dans les documents et les informations contenues dans la trace écrite. J'ai ensuite évalué leur capacité à sélectionner les informations et à les questionner afin de construire du savoir historique (trois points). Ensuite, j'ai également accordé trois points à leur créativité quant à la réalisation de leur production finale et au respect de la forme du prospectus. Pour finir, trois points ont été consacrés à la qualité de l'expression et à l'orthographe.

Ainsi, avec ce barème accordant une grande place à la recherche historique et à la construction de savoirs, j'ai ainsi pu évaluer la part de l'utilisation de la trace écrite par les élèves et l'utilisation qu'ils ont pu en faire, afin de mesurer leur degré d'appropriation de cette trace écrite dans le cadre de la pédagogie des classes inversées.

B - Données recueillies en stage en rapport avec ma problématique de recherche

²¹ Traduction en français « Pas de cours magistraux, pas d'évaluation sommative ».

Ainsi, après avoir réalisé cette séquence de travail en cours, j'ai ainsi pu recueillir un certain nombre de données.

a) Données filmiques et transcription

Au cours de la séquence, j'ai pu filmer une séance de 55 minutes (les enregistrements durent environ 45 min) pour deux groupes d'élèves. La séance filmée a été la séance numéro 1. Il s'agissait donc pour eux de commencer leur enquête historique en vue de répondre à la problématique posée. Une fois tous les enregistrements en main, j'ai alors procédé à une transcription individuelle de tous les enregistrements. Ce travail est long mais cependant nécessaire pour la suite de mes travaux de recherche. Certes, il est possible d'étudier un corpus sonore mais il est tout de même plus facile d'analyser un corpus écrit pour pouvoir faire des comparaisons en temps réel avec un support visuel. Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en annexes A et B.

b) Productions finales des apprenants

Afin de pouvoir comparer la part de l'utilisation de la trace écrite par les élèves et la part de l'utilisation de leurs recherches et de leurs questionnements pour répondre à leurs problématiques, j'ai également recueilli leurs productions finales rendues à la fin des 4 séances de travail (une séance équivaut à environ 55 min).

c) Réactions des élèves prises en notes au fil des séances de travail

Enfin, j'ai également décidé de relever toutes les remarques qu'ont pu faire les apprenants au cours de la séquence de travail.

C – Limites de ma séquence de recherche

a) Des apports théoriques limités sur les pratiques inversées

Tout d'abord, je tiens à préciser qu'une des limites de ce mémoire de recherche et de la construction de ma séquence de travail est le fait que les apports théoriques sur la pédagogie des classes inversées restent très limités. En effet, les pratiques inversées restent encore une expérimentation récente (moins de dix ans) et marginale. En outre, la plupart des écrits

didactiques se basent sur des pratiques concrètes des enseignants plus que sur de réels cadres théoriques. Néanmoins, cette page blanche concernant les pratiques inversées constitue aussi l'opportunité pour moi d'enrichir l'état de la recherche actuelle.

En outre, il convient également de préciser que les classes inversées correspondent à une pratique pédagogique et qu'il faudrait la transformer en questionnement didactique historique, spécifié en fonction des savoirs disciplinaires en Histoire.

b) Le travail à la maison

De plus, une des limites de mon travail de recherche tient aussi au fait que je n'ai pas réellement évalué le travail des élèves qui a été réalisé à la maison. Il aurait en effet été possible de faire passer des questionnaires aux apprenants ou de leur faire faire un test pour vérifier que les élèves ont bien regardé et assimilé la trace écrite. Néanmoins, la première solution me paraissait assez subjective étant donné le fait que les élèves m'auraient assuré travailler à la maison (ils ne font pas la distinction entre l'enseignante et la chercheuse). En outre, le test en début d'heure me paraissait également en contradiction avec les objectifs de la séquence étant donné que je souhaitais évaluer leurs capacités de recherche et de construction historique plus que les connaissances factuelles qu'ils auraient pu apprendre. Néanmoins, cela aurait pu être intéressant pour évaluer leur degré d'appropriation de la trace écrite en début de séquence.

c) Tensions entre chercheur et enseignant

Une des limites de la séquence de recherche, ou du moins de la première séance a été une limite de mes pratiques en tant qu'enseignante et non pas en tant que chercheuse. Le dispositif de recherche nécessite en effet des temps de réflexion qu'il s'agit de bien gérer afin qu'ils ne deviennent pas des temps récréatifs. Ainsi, bien que les élèves soient au travail au cours de la première séance, il aurait fallu, en tant qu'enseignante, que je recadre les objectifs de la séance au moins en début et en fin d'heure afin d'améliorer la qualité de mon dispositif de recherche.

d) Les limites matérielles de la séquence de travail

Enfin, il semble intéressant de revenir sur un certain nombre d'outils essentiels dont l'enseignant doit se munir afin de mettre en place une séquence utilisant des pratiques inversées. Il semble en effet primordial que l'enseignant et les apprenants aient accès à un

espace de travail numérique collaboratif ce qu'il manquait au moment de la réalisation de la séquence en classe.

IV - Analyse de mon recueil de données

Afin d'analyser le plus efficacement possible mon corpus de données, j'ai décidé de recourir à une analyse thématique pour recouper entre les différentes transcriptions les éléments faisant référence à un même thème. Cette analyse se déroule en plusieurs étapes. J'ai tout d'abord procédé à une lecture attentive de mes différentes captures vidéos ou textuelles, une par une pour avoir une bonne connaissance de mon corpus. Ensuite, j'ai procédé à une lecture de repérage de mots ou d'expressions clés pouvant servir pour les résultats de l'enquête.

Par la suite j'ai ainsi pu analyser mon corpus, découpé en différentes séquences et hiérarchiser des thèmes principaux se développant en sous-thèmes récurrents dans les différents supports d'analyse. De ce fait, j'ai pu extraire des informations récurrentes et élaborer des premières réponses par rapport à ma problématique de recherche.

A – Un dispositif inversé qui favorise le développement des compétences chez l'apprenant

a) La méthode de l'enquête historique

Le premier élément d'analyse que j'ai pu mettre en évidence après l'étude de mon recueil de données est le fait que l'utilisation conjointe de la classe inversée et de la tâche complexe permettait aux apprenants de développer certaines compétences qu'ils ne travaillent que rarement dans le cadre d'un cours dialogué classique. Ainsi, au cours de la séquence proposée, les apprenants ont pu expérimenter la méthode de l'enquête historique, qui était, pour la plupart une découverte. Ainsi, comme les élèves ne s'attardent plus sur les connaissances factuelles grâce à la trace écrite distribuée en amont par l'enseignant, ils peuvent davantage se consacrer au développement de compétences complexes comme la recherche d'informations, le développement de leur esprit critique, le travail d'équipe ou encore la créativité.

Ainsi, en se référant à la pyramide de Bloom datant de 1956²², la pédagogie des classes inversées permet aux apprenants de se dégager des premiers niveaux de la pyramide afin qu'ils puissent se consacrer à l'acquisition des capacités correspondant aux niveaux supérieurs (voir figure 3).

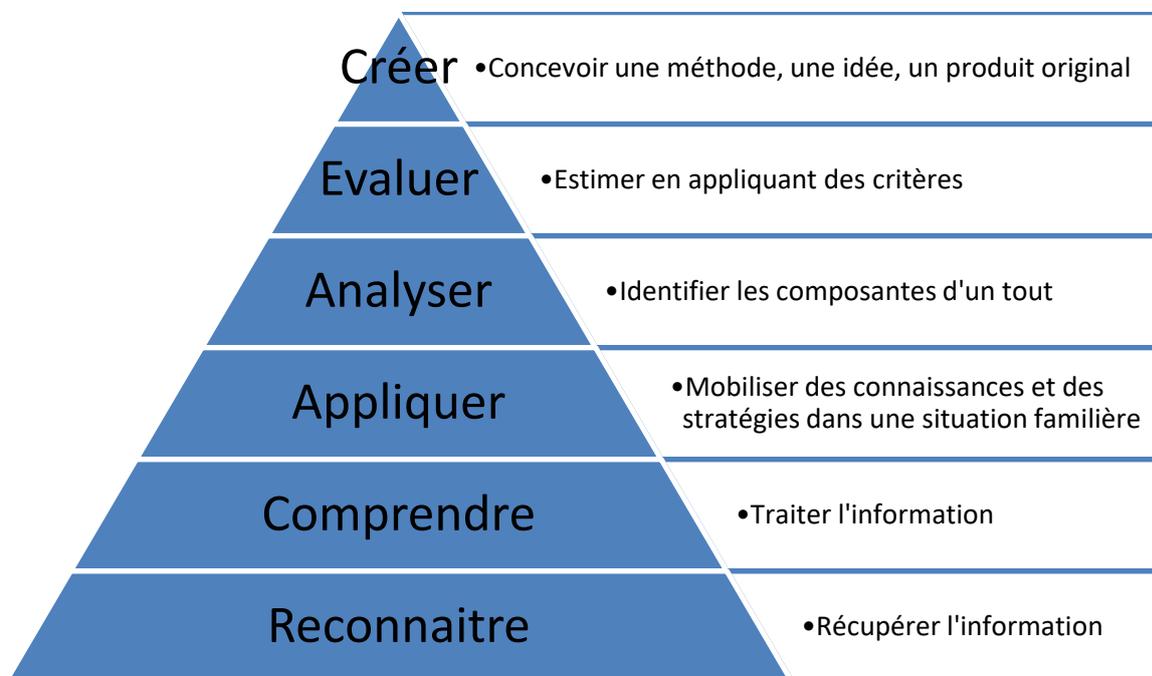


Figure 3 - Pyramide des compétences de Bloom (1956)

En outre, il est essentiel de préciser que l'apprenant ne pourra développer correctement les capacités liées à l'analyse ou à la création que s'il maîtrise correctement les connaissances historiques factuelles. Il est donc essentiel que l'apprenant s'approprie cette trace écrite voire qu'il en voit les limites, qu'il la questionne afin de pouvoir développer ses capacités. J'ai pu constater ce travail des capacités et particulièrement le travail de recherche et de questionnement historique dans l'extrait d'une des transcriptions recueillies pendant la séquence de travail. Pour cet extrait, j'ai réussi à isoler certaines catégories.

Axe d'analyse de l'extrait : le travail des capacités pour les apprenants et notamment la découverte de l'enquête historique.

Catégories d'analyse :

Eléments provenant d'informations prélevées sur Internet.

Eléments provenant de la trace écrite.

Questionnement des élèves et tentatives de réponses à travers une reformulation des informations trouvées.

²² Source : <https://moodle-admin.parisdescartes.fr>

Mise en tension de leurs connaissances *a priori* avec les informations trouvées.

80	S	Moi je vais mettre « Qui est enterré dans le Panthéon » (<i>recherches sur google</i>).
81	I	Hey mais c'est marqué « Le 19 décembre 1964 se tient la cérémonie de transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon et elle est retransmise en direct à la télévision le soir à 8 heures et demi suivie d'un long reportage où une figure s'impose, celle du général de Gaulle ». Donc en gros, il était enterré quelque part et ils ont changé ses cendres. C'est bizarre, j'ai pas compris pourquoi ils font ça. Mais pourquoi ils ont changé les cendres de Jean Moulin ? Regarde, tu ne déterre pas quelqu'un pour le re-enterrer ?
82	S	Pourquoi tu nous dis ça ?
83	I	Mais parce qu'en fait, ils ont changé ses cendres de place. Ils l'ont mis au Panthéon.
84	S	Ben non, ils l'ont mis directement au Panthéon.
85	I	Ah non non, ils l'ont changé, ils viennent de le dire. Ils mettent la cérémonie de transferts des cendres de Jean Moulin.
86	S	Ah ok.
87	I	Et en plus elle est passée à la télévision, genre ils ont fait un truc de ouf. Et c'était marqué qu'il y avait une figure qui s'imposait, c'était le général de Gaulle. Qu'est ce qui fou là lui, je sais pas.
88	Tuteur 2	C'est de bonnes questions que tu poses I. Pourquoi est-ce qu'ils ont transféré ses cendres, c'est pas commun. Pourquoi ça a été télévisé ? Euh... Pourquoi le GDG ? C'est des bonnes questions.
89	P	C'est qui ce prof ? (<i>tout bas</i>).
90	S	Mais parce que se sont des grandes personnes qui se sont battues pour la France.
91	I	Ah non ! J'ai trouvé un truc : « Pour inaugurer les cendres du préfet et résidant lors de la Seconde guerre mondiale, Jean Moulin, qui était jusqu'alors au cimetière du père Lachaise ». Donc on peut déjà dire qu'il était assis sur le père Lachaise.
92	S	Et c'est quoi le père Lachaise ?
93	I	C'est un cimetière. C'est vachement gai.
94	P	J'ai pas compris, vous pouvez me re-expliquer ?
95	S	Mais si, en fait, pourquoi la V ^e République...
96	I	En gros pourquoi ils l'ont enterré là-bas.
97	S	Ouais, en gros pourquoi pendant la V ^e République, ils l'ont enterré là-bas, ils ont transféré ses cendres au Panthéon.
98	I	Ben moi ce que je comprends pour l'instance c'est qu'ils ont voulu faire un hommage à cet homme parce qu'il a fait des choses super bien pendant la Seconde guerre mondiale
99	S	Ben oui.
100	C	C'est sûr.
101	S	Déjà c'est sûr.
102	I	Attends, c'est marqué « des cendres du préfet », je vois pas c'est qui en fait. Je sais plus.
103	C	Pourquoi ?
104	I	Parce que c'est marqué des cendres du préfet entre parenthèses et résistant...

		ah mais oui, c'est parce qu'il est résistant ! (montre l'ordinateur), c'est pour ça !
105	S	Il est préfet et résistant ?
106	I	Non mais Jean Moulin il était résistant pendant la Seconde guerre mondiale. Ben oui, c'est pour ça, je pense il a dû créer un groupe de résistants ou un truc comme ça.

Ainsi, à la suite de l'analyse de cet extrait, il est possible de constater que les apprenants mènent bien une enquête historique en croisant les diverses informations qu'ils trouvent. Néanmoins, ils ne changent pas de modèle explicatif. Il s'agit d'un modèle explicatif lié à la valorisation d'un héros et de ses actes héroïques, à l'héroïsation. Ils pensent donc que tout acte « biens » méritent une récompense. De plus, il importe également de noter que les apprenants ne réinterrogent pas les informations qu'ils trouvent, ils essaient de les assembler pour les rendre cohérentes sans s'intéresser à leur véracité que ce soient des informations numériques ou celles présentes dans la trace écrite (qui n'est d'ailleurs ni utilisée, ni questionnée). Ainsi, lorsque les apprenants rencontrent un obstacle épistémologique, au lieu de chercher à croiser les sources d'informations, ils essaient de contourner l'obstacle en rendant leurs informations cohérentes. Les apprenants ont donc des difficultés à prendre du recul face aux données qui sont à leur disposition. Ils n'ont pas de regard critique. Néanmoins, les élèves produisent quand même des modèles explicatifs, sans se poser la question de savoir s'ils problématifient sur du faux. De ce fait, il importe alors de souligner le fait que contourner un obstacle épistémologique ne relève pas d'un processus d'apprentissage mais bien d'une stratégie de contournement. Il n'y a donc pas de franchissement d'obstacle.

En conclusion, il est alors possible de dire que les apprenants contournent l'obstacle épistémologique qui se pose à eux en expliquant pourquoi Jean Moulin est important sans réellement essayer de comprendre pourquoi ils transfèrent ses cendres. Ils utilisent d'ailleurs un vocabulaire très généraliste « honorer », « quelque chose d'important ». Cela correspond alors aux pratiques habituelles en classe d'Histoire auxquelles ils sont habitués, c'est-à-dire à du prélèvement d'informations dans un document sans réellement questionner les éléments qui peuvent poser question. En outre, ils n'ont aucune utilisation de la trace écrite qui aurait pu leur apporter des éléments comme le vocabulaire historique. Ainsi, au lieu d'utiliser l'expression « un groupe de résistants », ils auraient pu utiliser le terme de CNR présent et défini dans la trace écrite.

b) Une formulation des problèmes historiques à nuancer

Ensuite, un deuxième élément d'analyse qui ressort du recueil de données est le fait que bien que les apprenants aient un questionnement historique et réussissent à formuler leurs éléments de réponse, ils ne réussissent pas nécessairement à changer de registre explicatif. C'est notamment le cas dans les trois extraits étudiés ci-dessous. Il aurait en effet été pertinent qu'ils aboutissent à un registre explicatif de l'ordre des causalités multiples (registre explicatif particulièrement pertinent en Histoire).

Axe d'analyse de l'extrait : la difficulté des apprenants à changer de registre explicatif.

Catégories d'analyse :

Eléments provenant d'informations prélevées sur Internet.

Eléments provenant de la trace écrite.

Reformulation des éléments trouvés par les élèves pour répondre à leur problématique.

Connaissances pré-acquises pour les élèves voire préjugés.

EXTRAIT 1

117	S	Ah mais en fait, Jean Moulin, c'est le préfet d'Eure et Loir.
118	I	T'es sure ?
119	S	Si si, c'est marqué : « est un haut fonctionnaire » (<i>écran d'ordinateur</i>).
120	I	Ah ben du coup c'est pour ça, c'est bien un préfet. Donc c'est une préfet et résistant de la Seconde guerre mondiale.
121	C	<i>Inaudible.</i>
122	S	En fait, il encadre et dirige la fonction publique (<i>écran d'ordinateur</i>).
123	C	Ok.
124	I	Pendant la guerre ?
125	S	Non mais c'est un haut fonctionnaire.
126	I	Ah oui, il est haut fonctionnaire et après, pendant la guerre, il est devenu résistant. Mais il faut savoir s'il était juif. Non mais en fait déjà on va faire une biographie de Jean Moulin comme ça on va connaître le personnage.
Ellipse d'une vingtaine de réplique sans lien avec l'axe d'étude de l'extrait.		
146	P	(<i>Inaudible</i>). Il meurt en 1943 dans le train qui le conduit en Allemagne.
147	I	Attends, le combien, le 8 juillet 1943.
148	S	En fait, j'ai compris...
149	I	En fait, il a était euh... il allait dans les..., il allait se faire gazer.
150	P	Pourquoi tu dis ça ?
151	I	Ben, qui le conduit en Allemagne, ça veut dire qu'il a était ... (<i>signe du couperet</i>). Il est allé en camp de concentration. En 1943. Ben si, parce que ça se fini en 1943.
<i>Conversation parallèle entre C et S sur le statut de préfet, c'est presque inaudible.</i>		
152	S	Il est préfet de l'Eure et Loir et il estime que sa place n'est pas à l'arrière...
153	P	C'était pendant la Deuxième guerre mondiale. Il a était dans les camps de concentration.

EXTRAIT 2

217	M	En fait, il été détesté des nazis.
218	E	Mais oui, mais regarde, c'est noté « capturé par les SS ». Lecture d'un paragraphe sur internet. Quand il est mort, il a été remplacé par un démocrate-chrétien.
219	M	Il était juif.
220	E	Ben s'il était recherché par les nazis, surement.
221	D	Pas forcément, il n'y avait pas que les juifs qui étaient recherchés par les nazis.
222	M	Une des premières lois racistes de Vichy, notamment le statut des juifs. En fait, comme il y a eu l'invasion de l'URSS, il a voulu partir à Londres, c'est pour ça.
223	D	Non parce qu'il a été baptisé, du coup il est pas juif.
224	M	Ah.
225	D	Il est chrétien.

EXTRAIT 3

259	E	Mais il était juif ?
260	Enseignante	Non.
261	D	Il est chrétien, je t'ai dit qu'il a été baptisé.

Ainsi, l'analyse des trois extraits permet de montrer que les élèves réinvestissent les connaissances qu'ils ont pré-acquises du collège ou des informations qu'ils peuvent avoir dans des films, des séries télévisées sur le sujet. Pour les apprenants, ces données sont alors considérées comme de véritables données historiques. Ainsi, pour eux, si Jean Moulin est recherché par les nazis, c'est parce qu'il est juif. De plus, ils ont tué tous les Juifs donc s'il est déporté en Allemagne, c'est forcément pour aller dans un camp de concentration.

De ce fait, le modèle explicatif utilisé par les élèves est basé sur les préjugés qu'ils peuvent avoir sur les Juifs ou sur l'Allemagne durant la Seconde Guerre mondiale. Les apprenants expliquent donc leurs problématiques à l'aide des connaissances stéréotypées et partielles qu'ils peuvent avoir sur la période : les Juifs sont arrêtés, déportés, envoyés dans les camps de concentration puis gazés. De façon plus large, il s'agit ici d'un registre linéaire, dit chrono-causale²³. Tout s'enchaîne automatiquement, de façon déterministe. Or, il ne s'agit pas d'un raisonnement historique puisque le raisonnement historique met en place une multiplicité

²³DOUSSOT S. et VEZIER A., « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions Vives* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 09 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1990> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1990

de facteurs qui ne sont pas déterministes et n'aboutissent pas toujours à la même conclusion, à la même finalité.

B – Une appropriation limitée de la trace écrite

a) Une trace écrite mise de côté

A la suite des deux premières analyses du recueil de données, il est ainsi possible de dire que la trace écrite n'a qu'une place marginale voire inexistante dans le processus d'enquête historique des élèves. Néanmoins, à la fin des séances de travail, j'ai pu noter que bien que la trace écrite n'apparaisse pas dans leurs réflexions, de nombreux éléments se retrouvent néanmoins dans leurs productions finales. Ainsi, j'ai sélectionné deux productions qui ont utilisées les éléments présents dans la trace écrite (éléments soulignés en blanc ou en noir)²⁴.

En outre, il est possible de remarquer qu'ils n'ont utilisé que les éléments historiques factuels présents dans la trace écrite. Ils ne se sont pas servis des éléments d'analyse historiques qu'ils auraient pu questionner ou compléter. Aucun groupe n'a en effet le lien avec la notion de mémoire ce qui aurait permis d'enrichir leurs travaux avec la notion de résistancialisme par exemple.

Figure 4 et 5 - Productions finales 1 et 2 réalisées par des apprenants et rendues à la fin des quatre séances de travail.

<p>Fiche d'identité :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Né le 20 juin 1899 -a étudié le droit -1917 : entre au cabinet du Préfet de l'Hérault (partie radicale) -1941 : désigné par le général de Gaulle comme son représentant en France -27 oct 1942 : De Gaulle le nomme Combat, Franc Tireur et Libération. -1943 : créateur des M.U.R (mouvement unie de la résistance) -21 juin : suite à une dénonciation il est arrêté par les allemands, torturé puis il meurs le 8 juillet 1943. 	 <p>Révocation de sa fonction de préfet</p> <p><i>En janvier 1939, il est nommé préfet d'Eure-et-Loire à Chartres. Après la déclaration de guerre, il demande à plusieurs reprises à être dégagées de ses fonctions de préfet, persuadé, comme il l'écrit, que sa « place n'est point à l'arrière, à la tête d'un département essentiellement rural ». Il se porte donc candidat à l'école des mitrailleurs en allant à l'encontre de la décision du ministère de l'intérieur. Mais le ministère de l'intérieur l'oblige a reprendre son poste de préfet, d'où il s'emploie, dans des conditions très difficile a assurer la sécurité de la population.</i></p>	<p>Fiche d'identité :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Né le 22 novembre 1970 -élu président (8 janvier 1959-28 avril 1969) -Grâce à sa détermination, il organise des forces armées qui deviendront les Forces françaises libres, crée un Comité national français, qui deviendra le Comité français de la Libération nationale puis le Gouvernement provisoire de la République française un an plus tard. Pendant ces années de guerre, il rallie progressivement les territoires de l'Empire, avec Jean Moulin, et fait de la France l'un des États vainqueurs, aux côtés des Alliés, Grande-Bretagne, Etats-Unis et Union soviétique.
		

Qui est-il ?

Jean MOULIN est devenu préfet à l'âge de 37 ans en 1939. Lors de la seconde guerre mondiale (17 Juin 1940) il décide de devenir résistant. Torturé il décède dans le train qui le conduit en Allemagne le 8 Juillet 1943. Face aux causes qu'il a défendu (lutte contre l'occupant Allemand) ces cendres sont placées au Panthéon* en 1964.



*Panthéon: monument du style néo-classique situé dans le cinquième arrondissement de Paris

Comment est-il devenu résistant ?

Jean Moulin refusa de signer un document établie par les Allemand le 17 Juin 1940, accusant à tort les troupes Sénégalaises de l'armée Française sur le massacre des civils. Le 2 Novembre 1940 il décide d'aller dans le Sud et de prendre contact avec les premier noyaux de résistance. Il s'est rallié au Général de Gaulle en 1941 à Londres car il s'est fait retirer des ces fonctions par le gouvernement de Vichy. Lors de son séjour à Londres il était rechercher par les nazis car il possédait une fausse carte d'identité. Le Général Delestraint* qui est le chef de l'armée secrète** fut arrêter par les Allemand le 9 Juin 1943 face à cela Jean Moulin convoque les chefs de la résistance en zone libre, mais à la suite d'une probable trahison il est capturé le 21 Juin 1943 par un commando SS.

*Général Delestraint: héros de la résistance et fondateur du conseil de la résistance

**Armée secrète: Charles de Gaulle qui a demander à Jean Moulin de crée une armée secrète pour unifier la France libre

b) La nécessité de rompre les « habitudes scolaires »

De ce fait, le manque d'appropriation de la trace écrite peut alors être expliqué par le fait que ces nouvelles pratiques, à l'instar de la pédagogie des classes inversées, déconcertent les apprenants. Il faudrait alors que les enseignants travaillent sur le long terme avec la classe, afin de rompre les « habitudes scolaires » que peuvent avoir les élèves. Dans le cas contraire, on constate un blocage des apprenants face à la nouvelle pédagogie des classes inversées. Il s'agit donc de rompre une relative inertie de la discipline historique en milieu scolaire qui prend, le plus souvent, la forme d'un cours dialogué où se succèdent des boucles didactiques sans réels questionnements des apprenants ce qui provoque souvent un décrochage de la part des élèves.

Cette idée est justifiée par l'analyse d'un extrait d'une transcription (ci-dessous).

3	Enseignante	Oui, alors vous c'est le 3, de toute façon, les numéros de groupe, ce n'est pas le plus important. Vous répondez à la question, ok ? Donc je vous conseille de commencer par lire le cours. Vous avez le cours, donc vous vous servez du cours et le cours, j'ai fait exprès de ne pas vous mettre tous les éléments.
4	Enseignante	J'ai mis juste la base du cours, ok ? Pour vous aider à vous lancer dans le sujet.
5	D	C'est cette feuille ?
6	Enseignante	Oui. C'est ça, j'ai fait exprès. Et le but c'est que vous fassiez des recherches. Je vous ai dit, un indice, « Pensez que vous êtes des historiennes du musée Jean Moulin ».
7	E	Mais il existe vraiment le truc Jean Moulin là ?
8	D	Non, elle a dit qu'elle l'avait créé.
9	Enseignante	J'ai créé la feuille mais c'est le vrai logo.
10	E	Ok.
11	M	Déjà faut aller sur le site du musée.

Dans ce cours extrait, il est en effet possible de constater que les élèves sont décontenancés par la nouvelle forme de la séquence sur Jean Moulin. En outre, la dernière réplique montre bien que les élèves ne savent absolument pas se servir d'un dispositif de classe inversée puisque leur premier réflexe est d'immédiatement consulter les ressources numériques. Ainsi, pour que le dispositif inversé fonctionne et que les élèves puissent s'approprier la trace écrite, l'enseignant doit en amont les éduquer à ce type de pédagogie.

Enfin, concernant les productions finales, j'ai pu également constater que malgré les questionnements intéressants des apprenants au cours des séances de travail, tout le processus d'enquête historique n'apparaît pas dans leurs travaux finaux. En effet, on ne trouve aucune trace de leurs questionnements. Ils ne mettent que la réponse à la problématique et pas le chemin par lequel ils y sont arrivés. Le fait de ne mettre que la réponse correspond alors à une

autre habitude scolaire qui est devenue un automatisme pour eux. En effet, comme les apprenants ont automatisé le fait que l'évaluation ne portait que sur la validation de leur réponse par l'enseignant, ils n'accordent aucune importance au processus historique au point de ne même pas le faire apparaître. Il s'agit donc là aussi d'une habitude scolaire à déconstruire afin que les élèves puissent comprendre l'intérêt de la pédagogie inversée et de la trace écrite. Ainsi, ce qui est nouveau dans mes attentes, ce n'est pas seulement le dispositif de la classe inversée mais bien l'attente d'un travail problématisé par les apprenants davantage habitués au système de questions-réponses.

C – Des pratiques inversées au bénéfice des apprenants

a) Des pratiques inversées valorisantes pour les élèves habituellement plus en difficultés sur les exercices de rédaction, d'analyse de documents et d'attention en classe

Par la suite, un des éléments d'analyse que je souhaitais mettre en évidence est le fait que l'utilisation des pratiques inversées soit valorisante pour des élèves qui sont habituellement plus en difficultés. En effet, j'ai pu constater que l'appropriation de la trace écrite pour les élèves en difficulté se faisait davantage en classe qu'à la maison. Ainsi, le fait qu'il ait la trace écrite à l'avance leur permet de pouvoir la travailler à leur rythme à la maison. Le temps de classe leur permet alors de poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris ou de retravailler des capacités en cours d'acquisition.

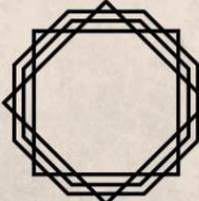
En outre, le fait que la pédagogie des classes inversées soit associée à une tâche complexe, les élèves habituellement en difficultés se sentent plus à l'aise dans ce genre d'exercice moins cadré et laissant une plus grande marge de liberté. La trace écrite commune à tous les apprenants leur permet donc de se retrouver sur un même pied d'égalité que les autres élèves au niveau des connaissances (à condition que le travail soit fait à la maison), ce qui optimise leur temps de travail en classe. Au fil des remarques qu'ils ont pu formuler, j'ai en effet constaté une plus grande motivation des apprenants, une hausse de leurs interactions avec l'enseignant et une meilleure gestion du temps de classe qu'il subissent moins (j'ai par exemple relevé une phrase d'un élève habituellement décrocheur au moment de la sonnerie annonçant la fin du cours « C'est passé vite en vrai »). En outre, à la suite d'une reprise avec la classe entière à la fin de la séquence et des éléments entendus en réunion parents-professeurs, les élèves affirment en effet avoir une plus grande motivation dans ses activités

inhabituelles qui leur paraissent plus accessibles qu'un cours dialogué ou magistral classique qui mettent en exergue les difficultés des élèves et leurs différences d'*habitus*, ce qui renforce la « violence symbolique » définie par Passeron et Bourdieu²⁵.

Néanmoins, ces résultats sont à nuancer. Ce bilan n'est en effet possible que si l'apprenant effectue bien son travail à la maison. En outre, ces variables reposent également sur le ressenti des apprenants, donc une évaluation subjective et difficilement quantifiable.

Cependant, une amélioration notable de leur motivation et de leurs capacités peut être constatée dans l'étude de leurs productions finales. Cette motivation peut également être liée à l'importante scénarisation de la séance qui a permis une forte implication des élèves dans l'activité proposée. Ainsi, dans la production ci-après (figure 6), réalisée par des élèves ayant des troubles « dys- » et de grosses difficultés en Histoire, j'ai en effet pu constater un réel investissement de la part des élèves et une amélioration de la qualité de leurs travaux. Ils essaient en effet d'utiliser le vocabulaire historique et de répondre à la problématique à partir de l'enquête historique qu'ils ont menée. En outre, ils essaient de situer dans le temps les éléments qu'ils mettent en avant pour répondre à la problématique, ils formulent également leurs propres conclusions historiques en essayant de réutiliser le vocabulaire de la trace écrite.

Figure 6 - Production finale réalisée au cours de la séquence.

	<i>Un héros national</i>	<i>Sa panthéonisation</i>
Jean Moulin né à Béziers en 1899. sert pendant 23 ans la république comme sous-préfet et préfet. Amateur d'art et dessinateur. Entre dans la résistance le 17 juin 1940 car il refuse de signer un document établie par les Allemands. Une tentative infructueuse de suicide en se tranchant la gorge pour éviter le déshonneur à été tenté par Jean Moulin. Fondateur du conseil de la résistance Il est arrêté le 21 juin 1943, torturé, et meurt sans emmurer dans son secret dans le train le conduisant en Allemagne...	C'est une personnalité précocement engagé. Il a joué un rôle imminent dans la résistance. C'est un homme d'honneur: il n'a jamais dis tout ce qu'il savait au Allemands, même sous la torture. Il à toujours été droit et sans écart envers la résistance.	Dès sa mort la décision d'envoyer ses cendres reposer au Panthéon est évoquée. Etant donné qu'il a fait énormément de choses et de sacrifices pour la France envoyer ses cendres au panthéons a tout de suite été évident. Sa panthéonisation ressoude la France même pendant une époque de guerre. c'est le ministres des Affaires culturelle de l'époque André Malraux qui soutiens sa panthéonisation.
		

²⁵ BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Editions de Minuit.

b) Des meilleurs élèves en difficultés ?

Enfin, je souhaite mettre en avant un dernier élément analysé au cours de ce travail de recherche. En effet, j'ai constaté que la pédagogie des classes inversées et le fait de distribuer la trace écrite aux élèves à l'avance convenait aux très bons élèves de la classe. Le travail à la maison est très souvent fait et le cours est bien appris. Néanmoins, ces élèves habituellement performants sont adaptés au mode transmissif de la trace écrite mais ne se l'approprient pas forcément, ils ne la complètent pas et ne la questionnent pas. Ils se contentent de l'apprendre et de la prendre pour argent comptant dans la logique de questions-réponses à laquelle ils sont habitués en Histoire. Ainsi, la mise en activité et la tâche complexe mis en place en classe leur convient beaucoup moins et les apprenants habituellement performants progressent moins vite du fait de leur manque de motivation. Ainsi, dans l'extrait ci-après, l'apprenant E (habituellement très à l'aise en Histoire-Géographie) exprime bien son manque de motivation.

101	E	Ah ben moi je suis pas motivée...
-----	---	-----------------------------------

En outre, j'ai également pu constater le fait que le dispositif inversé les perturbe et les met en difficulté. C'est ce qu'exprime les élèves P et C dans l'extrait ci-dessous.

250	P	Ça me stresse, je me sens mal à l'aise putain.
251	C	Ils peuvent pas faire un truc plus facile là ?
		<i>Hors-sujet à 29'36, retour à la lecture des bulletins.</i>
		<i>Les élèves font leurs recherches individuellement en silence de 30' environ à 31'45</i>
252	C	Je comprends pas, c'est trop dur.

Enfin, les meilleurs élèves rencontrent également des difficultés dans le travail de groupe. En effet, la nécessité de diviser le travail et de faire confiance à ses camarades quant à la qualité des recherches effectuées les a aussi mis en difficultés. Les apprenants sont en effet peu habitués au conflit sociocognitif et à la confrontation entre pairs dans la mesure où les pratiques habituelles en classe d'Histoire valorisent le travail individuel.

Pour conclure, il est ainsi possible de dire que la pédagogie des classes inversées permet d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Elle permet notamment aux élèves habituellement plus en difficultés d'optimiser le temps de cours (mise en activité, tâche complexe, importance de la scénarisation, ...) et d'éviter le décrochage, au moins à l'échelle d'une séance de cours voire d'une séquence. Néanmoins, il n'est pas possible d'évaluer à la suite de mon relevé de données et de ce travail de recherche l'impact des pédagogies inversées sur le décrochage scolaire sur le temps long.

CONCLUSION

En définitive, après avoir choisi d'étudier l'appropriation de la trace écrite dans le cadre des pratiques inversées et la difficulté pour les élèves de sortir des pratiques scolaires auxquelles ils sont habitués, j'ai pu constater les élèves s'approprient très difficilement et de façon superficielle la trace écrite distribuée. En outre, aucun groupe ne l'a questionné. Ainsi, il me semble que pour répondre à ma problématique de recherche, à savoir par quels procédés didactiques l'enseignant peut mettre en œuvre afin de favoriser l'appropriation de la trace écrite par ses élèves dans le cadre de la pédagogie des classes inversées, il est possible de conclure qu'avant tout, l'enseignant doit habiter les élèves à ces nouvelles pratiques pédagogiques afin d'améliorer l'appropriation de la trace écrite par les élèves. En effet, j'ai ainsi pu constater que la pédagogie des classes inversées était tellement nouvelle qu'elle ne donnait pas forcément de bons résultats sur tous les élèves. L'enseignant et les apprenants doivent donc, de temps en temps (mais pas de façon systématique), changer leurs habitudes scolaires afin de favoriser de nouvelles pédagogies et de nouvelles approches.

Ce travail de recherche me permet donc de conclure qu'aux vues de mes analyses (qui restent contextualisées), l'appropriation de la trace écrite par les élèves dans le cadre des pratiques inversées ne peut passer que par une nouvelle appropriation des élèves de la classe (activités proposées, gestion du temps, voir même de l'espace). Néanmoins, je peux néanmoins conclure sur l'importance de la scénarisation dans l'implication et la motivation des élèves dans le cadre d'une séquence utilisant la pédagogie des classes inversées.

En outre, il serait possible de continuer et d'enrichir ce travail de recherche en s'intéressant au changement de posture des enseignants dans le cadre de ces nouvelles pratiques scolaires et donc au lien entre classes inversées et développement professionnel des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages usuels

- CAMPENHOUDT L. V. et QUIVY R. (2013), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- COHEN-ARZIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. et LAHANIERREUTIER D. (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- RAYNAL F. et REUNIER A. (2014), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

Ouvrages scientifiques

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Editions de Minuit.
- TAURISSON A. et HERVIOU C. (2015). *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée, théorie et pratique du « travail d'apprendre »*, Paris : ESF éditeur.
- REUTER Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- LEBRUN M. (2016), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Poitiers : réseau CANOPE.

Articles et revues scientifiques

- ALLIEU-MARY N. et LAUTIER N., (janvier-mars 2008), « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, consultable en ligne sur www.cairn.info.fr.
- COLSAET F. et DUFOUR H., (mai 2017), *Cahier pédagogiques n°537, Les classes inversées*.
- Publication collective, (novembre 2017), *Sciences humaines n°297*.
- LEBRUN M., (premiers résultats publiés en mai 2017), « Les classes inversées, variété et effets différenciés », consultable en ligne sur www.cahiers-pedagogiques.com.

- LEBRUN M. et SERRANO G., (2 novembre 2016), « Les classes inversées, vers une approche systémique », *The Conversation France*, consultable en ligne sur le site www.theconversation.com/fr.
- LE MAREC Y., DOUSSOT S. et VEZIER A., (octobre 2009) « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Education et didactique*, vol 3 – n°3, consultable en ligne sur le site <http://educationdidactique.revues.org>.

Sitographie

- www.eduscol.education.fr
- www.laclasseninversée.com
- www.reseau-canope.fr

TABLES DES FIGURES

Figure 1 - Présentation schématique des 2 types de classe inversée et de leur intégration	14
Figure 2 - Modification des rapports aux savoirs et rapports aux rôles dans les classes inversées et explications de Marcel Lebrun et Gemma Serrano quant à la lecture de ce modèle.....	16
Figure 3 - Pyramide des compétences de Bloom (1956).....	26
Figure 4 et 5 - Productions finales 1 et 2 réalisées par des apprenants et rendues à la fin des quatre séances de travail.....	31 et 32
Figure 6 - Production finale réalisée au cours de la séquence.....	35

ANNEXES

Annexe A : Transcription 1

1	Enseignante	C'est bon, vous êtes filmés. I, tu peux juste te décaler un tout petit peu vers Pauline s'il te plait pour que l'on te voit mieux, voilà merci, c'est parfait.
2	S	Et moi, on me voit ?
3	Enseignante	Euh..., un petit peu, on voit le coin de ta tête.
4	I	On voit le coin de ta tête (<i>rire</i>).
5	P	Mais en fait, on est filmé sur quoi ?
6	S	Alors, on va travailler sur Jean Moulin.
7	I	Non mais on travaille !
8	Enseignante	Qui est absent ?
9	P	Enzo il n'est pas là.
		<i>0'18 à 1'54 : les élèves ouvrent leurs cahiers et se montrent leurs travaux de Géographie qu'ils doivent me rendre.</i>
10	Enseignante	Ne tardez pas à commencer. Un autre petit conseil : pensez bien à diviser le travail.
11	S	Ah oui...
12	I	Ah oui...
13	Enseignante	Vous vous souvenez de la page du manuel que l'on avait faite ?
14	I	Du coup, on n'a que une heure ?
15	Enseignante	Non, vous avez jusqu'aux vacances de Noel.
16	I	Aaaaahhhhh
17	Enseignante	Et demain on finira la carte
18	S	Ok.
19	Enseignante	C'est ce que je vous avais dit la dernière fois.
20	I	Il faut partir de ça (<i>elle montre la trace écrite de la classe inversée</i>).
21	P	Je ne comprends pas (<i>l'élève se met à murmurer pour qu'on ne puisse pas entendre sur l'enregistrement</i>).
22	S	On va chercher sur Internet.
23	I	J'ai perdu ma clé USB en plus ! C'est une cata ! Et ton truc il est bien aligné en dessous ?
24	P	Mon ordi il ne s'allume pas.
25	I	Et ton truc, il est bien aligné en dessous ? (<i>elle recharge l'unité centrale de P</i>)
26	I	Et la malchance, c'est tout pour elle. Je suis fatiguée. (<i>rire</i>)
27	S	Les filles, on est filmé ! (<i>rires</i>)
28	I	C'est bon, on peut parler, on n'a pas oublié qu'on est filmé ;
29	S	Je vais chercher la définition de « panthéonisé »
30	C	Quoi !
31	I	Vas-y parce que la question c'est : « Pourquoi la cinquième république en a-t-elle fait un héros national panthéonisé ? ». Mais je pense que c'est en gros un n'éros national que on contrôle que...
32	Enseignante	Il n'y a que Enzo qui est absent ?
33	P	Il y a Enzo qui est absent.
34	S	Oui, il est malade.
35	C	Oui, il est malade.

36	I	Et je pense que panthéonisé, c'est le contrôle de parce que
37	S	C'est honorer...
38	Elève extérieur inconnu	Mais non, c'est pas ça... La définition c'est...
39	I	Hein ?
40	Elève extérieur inconnu	Tu sais ce que c'est le Panthéon ?
41	S	Non mais panthéonisé
42	Elève extérieur inconnu	C'est celui qui est enterré dans le Panthéon.
43	S	Oui ben c'est ça.
44	I	Ah bon ? C'est pas le pantin ? (<i>rire</i>)
45	S	J'ai donné la définition mais personne ne m'écoute.
46	I	Non mais moi je croyais que c'était un pantin !
47	S	Tu peux m'écouter ste plaît ?
48	I	Oui, vas-y
49	S	Honorer une personnalité en transférant ses restes au Panthéon.
50	I	Mais le Panthéon, c'est quoi ?
<i>Inaudible + rires</i>		
<i>Jusqu'à 4'46 (elles écoutent les remarques faites au groupe d'à côté.</i>		
51	P	Ok, vas-y (<i>en s'adressant à I</i>).
52	S	Il faut faire un prospectus
<i>Intervention de l'élève extérieur M</i>		
53	M	On a le même truc, on a la même question.
54	I	A, vous avez « Pourquoi la V ^e République en a-t-elle fait un héros panthéonisé ? »
55	S	Ouais.
56	M	Du coup panthéonisé, ça veut dire qu'il est enterré dans le Panthéon ?
57	I, S et P	Ouais.
58	P	C'est bizarre
59	C	Est-ce que on ne parle pas du ... (<i>inaudible</i>)
60	P	Mais non, c'est à nous de le dire.
61	I	Bon .
62	S	Ben en fait, c'est une église.
63	P	C'est un cimetière.
64	I	Je vais regarder ce qui s'est passé en 1964.
65	P	C'est qui qui s'occupe de la progression du coup, de noter la réponse à la question ?
66	S	Panthéonisé, ben ça veut dire, faut savoir ce que c'est, faut que l'on sache.
67	P	Hein ben du coup, c'est qui qui fait la progression ?
68	C	Ben en fait c'est que...
69	S	D'abord on fait les recherches sur lui.
70	P	Ouais ouais ouais. (<i>petit temps de pause</i>). Non mais du coup, qui s'occupe de quoi, parce que si on fait tous le même truc...
71	S	Ben on récolte des informations et on verra.
72	P	Mais ça sert à rien
73	C	Elle a dit qu'il faut qu'on se répartisse le travail.
74	U	Ben oui !
<i>Inaudible.</i>		

75	I	Ah ben voilà regarde ça met « Le président De Gaulle et la panthéonisation de Jean Moulin » (<i>lecture sur l'écran d'ordinateur</i>).
		<i>Hors sujet sur le conseil de classe.</i>
76	I	Ah non c'est une vidéo, ah non... (<i>écran d'ordinateur</i>).
77	C	Est-ce que on regarde un peu la V ^e République c'est quoi ?
78	S	Ouais, si tu veux.
79	C	Au moins les dates.
80	S	Moi je vais mettre « Qui est enterré dans le Panthéon » (<i>recherches sur google</i>).
81	I	Hey mais c'est marqué « Le 19 décembre 1964 se tient la cérémonie de transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon et elle est retransmise en direct à la télévision le soir à 8 heures et demi suivie d'un long reportage où une figure s'impose, celle du général de Gaulle. Donc en gros, il était enterré quelque part et ils ont changé ses cendres. C'est bizarre, j'ai pas compris pourquoi ils font ça. Mais pourquoi ils ont changé les cendres de Jean Moulin ? Regarde, tu ne déterre pas quelqu'un pour le renterrer ?
82	S	Pourquoi tu nous dis ça ?
83	I	Mais parce qu'en fait, ils ont changé ses cendres de place. Ils l'ont mis au Panthéon.
84	S	Ben non, ils l'ont mis directement au Panthéon.
85	I	Ah non non, ils l'ont changé, ils viennent de le dire. Ils mettent la cérémonie de transferts des cendres de Jean Moulin.
86	S	Ah ok.
87	I	Et en plus elle est passée à la télévision, genre ils ont fait un truc de ouf. Et c'était marqué qu'il y avait une figure qui s'imposait, c'était le général de Gaulle. Qu'est ce qui fou là lui, je sais pas.
88	Tuteur 2	C'est de bonnes questions que tu poses I. Pourquoi est-ce qu'ils ont transféré ses cendres, c'est pas commun. Pourquoi ça a été télévisé ? Euh... Pourquoi le GDG ? C'est des bonnes questions.
89	P	C'est qui ce prof ? (<i>tout bas</i>).
90	S	Mais parce que se sont des grandes personnes qui se sont battues pour la France.
91	I	Ah non ! J'ai trouvé un truc : « Pour inaugurer les cendres du préfet et résidant lors de la Seconde guerre mondiale, Jean Moulin, qui était jusqu'alors au cimetière du père Lachaise. Donc on peut déjà dire qu'il était assis sur le père Lachaise.
92	S	Et c'est quoi le père Lachaise ?
93	I	C'est un cimetière. C'est vachement gai.
94	P	J'ai pas compris, vous pouvez me re-expliquer ?
95	S	Mais si, en fait, pourquoi la V ^e République...
96	I	En gros pourquoi ils l'ont enterré là-bas.
97	S	Ouais, en gros pourquoi pendant la V ^e République, ils l'ont enterré là-bas, ils ont transféré ses cendres au Panthéon.
98	I	Ben moi ce que je comprends pour l'instance c'est qu'ils ont voulu faire un hommage à cet homme parce qu'il a fait des choses super bien pendant la Seconde guerre mondiale
99	S	Ben oui.
100	C	C'est sûr.

101	S	Déjà c'est sûr.
102	I	Attends, c'est marqué « des cendres du préfet », je vois pas c'est qui en fait. Je sais plus.
103	C	Pourquoi ?
104	I	Parce que c'est marqué des cendres du préfet entre parenthèses et résistant... ah mais oui, c'est parce qu'il est résistant ! (<i>montre l'ordinateur</i>), c'est pour ça !
105	S	Il est préfet et résistant ?
106	I	Non mais Jean Moulin il était résistant pendant la Seconde guerre mondiale. Ben oui, c'est pour ça, je pense il a dû créer un groupe de résistants ou un truc comme ça.
107	P	Non mais je sais pas, je ne comprends pas.
108	S	Ah mais j'ai tapé Jean Boulin, c'est pour ça.
109	I	Jean Boulin (<i>rire</i>)
110	S	Mais si, il existe Jean Boulin ! C'est pour ça que je ne comprenais pas (<i>rire</i>)
111	I	C'est un boulet cette fille !
112	C	Mais en fait ce n'est pas intéressant de savoir ce que c'est l'Assemblée nationale.
113	I	Moi je trouve que non.
114	C	Moi je trouve pas.
115	S	Ben si.
116	I	Non mais je pense déjà, il faut faire une biographie de Jean Moulin.
117	S	Ah mais en fait, Jean Moulin, c'est le préfet d'Eure et Loir.
118	I	T'es sure ?
119	S	Si si, c'est marqué : « est un haut fonctionnaire » (<i>écran d'ordinateur</i>).
120	I	Ah ben du coup c'est pour ça, c'est bien un préfet. Donc c'est un préfet et résistant de la Seconde guerre mondiale.
121	C	Inaudible.
122	S	En fait, il encadre et dirige la fonction publique (<i>écran d'ordinateur</i>).
123	C	Ok.
124	I	Pendant la guerre ?
125	S	Non mais c'est un haut fonctionnaire.
126	I	Ah oui, il est haut fonctionnaire et après, pendant la guerre, il est devenu résistant. Mais il faut savoir s'il était juif. Non mais en fait déjà on va faire une biographie de Jean Moulin comme ça on va connaître le personnage.
127	P	Ben fait ça.
128	S	Ben vas-y, fait ça. Je vais aller voir la résistance, ce qu'il a fait.
129	I	En fait je pense que c'est de Gaulle, il a du faire un discours.
130	P	Euh... j'enregistre ça pour après.
131	S	Ecris par papier non ?
132	C	Oh non...
133	I	Oh non non non non non !
134	S	Moi j'écris par papier.
135	I	Ben écris par papier. J pense c'est que, pour qu'ils parlent de de Gaulle j pense qu'est qu'il a fait un truc.
136	P	Ah mais il y a plein de trucs (<i>inaudible</i>).
137	I	De quoi ?
138	P	<i>Inaudible</i>
139	I	Ah c'est (<i>inaudible</i>), non mais maintenant on a compris que c'était un

		résistant. Il était à père Lachaise et en fait ils l'ont transféré. Mais là je cherche De Gaulle parce qu'ils parlent de De Gaulle c'est qu'il est important.
140	P	Ils ont déplacé son corps ?
141	I	Non, il était brûlé donc du coup c'est ses cendres.
142	P	Ouais.
143	I	Ils l'ont déplacé. Mais euh c'était... mais la V ^e République c'était beaucoup de personnes qui étaient médaillées pour les guerres mondiales et tout. Donc je pense c'est pour ça aussi ils ont fait ça. C'est comme leur rendre hommage.
144	C	Pour les honorer.
145	I	Ouais, pour les honorer. Pour la France, ils se sont battus pour la France.
146	P	<i>(Inaudible)</i> . Il meurt en 1943 dans le train qui le conduit en Allemagne.
147	I	Attends, le combien, le 8 juillet 1943.
148	S	En fait, j'ai compris...
149	I	En fait, il a été euh... il allait dans les..., il allait se faire gazer.
150	P	Pourquoi tu dis ça ?
151	I	Ben, qui le conduit en Allemagne, ça veut dire qu'il a été ... <i>(signe du couperet)</i> . Il est allé en camp de concentration. En 1943. Ben si, parce que ça se fini en 1943.
		<i>Conversation parallèle entre C et S sur le statut de préfet, c'est presque inaudible.</i>
152	S	Il est préfet de l'Eure et Loir et il estime que sa place n'est pas à l'arrière...
153	P	C'était pendant la Deuxième guerre mondiale. Il a été dans les camps de concentration.
154	S	Tu m'écoutes ou pas ?
155	I	Non, j'ai pas écouté là. Parce que je parlais à P.
156	S	En fait, en janvier 1939 il est nommé préfet d'Eure et Loir sauf qu'à la déclaration de la guerre, de la Seconde Guerre mondiale, il décide de s'enlever de ses fonctions de préfet car il estime que sa place n'est pas à l'arrière des troupes mais à l'avant, il veut combattre.
157	I	Il veut être au front.
158	S	Il veut être au front.
159	I	Ok.
160	S	Ça c'est intéressant.
161	I	Ah ben ça faut le mettre attends.
162	S	Non mais là, est ce que...
163	I	Non mais mon gars, il a quand même enlevé son, son pouvoir en gros parce que c'est comme le pouvoir d'être préfet.
164	C	Mais là vous faites une biographie de Jean Moulin mais est-ce que il faut Charles de Gaulle ?
165	S	Pourquoi ?
166	C	Parce qu'on en parle, là dans la cérémonie.
167	I	Nous mais je suis en train de regarder le GDG mais je vois pas pourquoi il est là.
168	P	Mais c'est qui le GDG ?
169	S	Mais oui, ça n'a rien à voir.
170	C	Tu sais pas qui c'est ?
171	S	Ben si, je sais qui c'est !
172	I	Ben non, ça n'a pas rien à voir.
173	C	Ben non justement, c'est lui, ben vu qu'il a le pouvoir de la V ^e République, c'est lui qui...

174	S	Ah c'est lui qui est le président de la V ^e République !
175	C	Ben regarde.
176	I	Ben oui.
177	C	Charles de Gaulle est le premier président élu (<i>lecture sur l'écran d'ordinateur</i>).
178	S	Ah ben oui, mais c'est lui qu'à dit, qu'à fait un truc pour Jean Moulin.
179	C	Ben du coup c'est lui qu'a écrit, qu'à...
180	I	Moi je pense c'est lui qu'à du parler.
181	C	C'est lui qui l'a rendu au Panthéon, mais après de là à faire une biographie, je ne pense pas.
182	I	Non.
183	C	Faut genre dire qu'il était président quoi.
184	I	Ben euh... oui.
185	P	J'ai trouvé une biographie pas mal. <i>Inaudible</i> .
186	I	Regarde, il y a le discours de Charles De Gaulle, mais c'est long.
		<i>Hors sujet par rapport à la caméra.</i>
187	I	Je pense que en fait, le transfert de cendres il a été mis à la télé, du coup ils ont interrogé le GDG. Et est ce qu'en 1964, le président CDG il était encore sous la présidence ?
188	S	Ben euh..., président CDG. Faut voir de quand à quand il a été président.
189	C	Président du conseil des ministres français en 1958. Président de la République en 1959 (<i>lecture de l'écran d'ordinateur</i>).
190	I	Attends, t'a dit en 1968 ?
191	C	Euh non, en 1959.
192	I	Est-ce que il y en a vers 1960 ? Est-ce que il y en a vers 1960 ?
193	C	Ouais, ben de 1959 à 1969.
194	S	Mais la Seconde Guerre mondiale elle avait pas commencé...
195	I	Ah mais du coup, c'est pour ça qu'ils mettent que pendant le reportage, il avait une..., il était la figure imposante, parce qu'en fait, il a témoigné.
196	S	Ah ben si, elle était fait depuis longtemps.
197	I	Mais il était là-bas, c'est sûr, le GDG il devait être là-bas... Parce que sinon c'est marqué, discours prononcé par André Malraux, ministre de la culture. Donc mon gars, il y avait tous les politiciens.
198	S	Pfff.
199	I	Ben, c'est vrai hein. Non mais je pense qu'il y avait les politiciens, vu qu'il était préfet avant.
		<i>18'15 à 18'52 : hors sujet</i>
200	P	Je suis sur la biographie d'André Malraux là. Je suis sur le site de...
201	I	Oui ben c'est ça, donc il a été élu de 1959 à 1969.
202	I	Comme président.
203	S	De 1959 à 1969.
204	I	Mais comme président de la République ou comme président de chez pas quoi ?
205	S	Et regarde Jean Moulin, il a été panthéonisé quand ? Il a rien fait CDG.
206	I	Ah mais si, CDG c'est lui qu'il a fait, puisqu'il l'était de 19 cent machin à 1969.
207	S	Oui mais il l'a fait, c'est quand euh...
208	I	1964. Son règne.
209	S	Ah ben c'est bon.

210	I	Ben, son règne, sa présidence.
211	S	Ben c'est bon alors.
212	I	Donc du coup , CDG est important puisque c'était lui qu'il l'a fait.
213	S	CDG, il y a que lui qui décide.
214	C	Ben, c'est le président, après il y a tout le reste.
215	I	Ouais mais on peut dire l'Etat en gros. C'est, il représente l'Etat.
216	S	Ouais.
217	I	Du coup, qu'est-ce que tu fais, tu parles de CDG ?
218	C	Oui. Là je suis en train de faire sa biographie, et après...
219	I	Et S, tu fais quoi toi ?
220	S	Euh moi je suis en train de mettre, pourquoi il est... pourquoi il s'est porté résistant.
221	I	Ok, et moi je fais son transfert.
222	C	Et P ?
223	I	Et P elle fait sa biographie.
224	C	De Jean Moulin ?
225	P	<i>Inaudible.</i> Non mais pour le brevet on avait déjà travaillé sur Jean Moulin.
226	C	Oui.
227	I	Non mais moi j'ai pas travaillé sur Jean Moulin.
228	P	Mais si, parce que pour le bac, euh pour le brevet, on était obligé.
229	I	Ben j'ai dû pas travailler longtemps, je ne m'en rappelle pas.
230	C	Jean Moulin, mais oui, on l'a vu.
231	I	Ah non, pas au brevet non. Non mais moi j'avais pas passé beaucoup de temps, mon prof il voulait pas passer beaucoup de temps. Le gars qui avait était médaillé à Montfaucon, on avait été voir lui, pour la résistance.
232	S	Le nom d'une personne.
233	I	Ah oui, c'est l'espace culturel, mais...
234	S	L'espace culturel voilà. Ben c'est lui qu'on avait étudié, et c'est peut-être avec lui que tu confonds.
235	I	Oui, c'est pas Jean Moulin que l'on a étudié. C'était lui, parce qu'il était dans notre commune et il allait se faire médailler.
236	S	Ah Maurice Ripoché.
237	I	Voilà.
238	P	Ah oui, ben Maurice Ripoché, oui.
239	I	Il y en a plein des Ripochés.
		<i>Hors-sujet sur les noms de famille et sur un évaluation de physique de 22'11 à 24'22</i>
		<i>Hors-sujet : les élèves viennent de se rendre compte que les bulletins sont disponibles sur Pronote et ils les consultent de 24'22 à 24'58.</i>
240	C	Il était recherché par tous les nazis.
241	P	Mais tais-toi, on est filmé (à I).
242	S	Alors Jean Moulin, I, tu fais quoi ?
243	I	Est-ce que je fais sur prise de notes ou est-ce que je fais un putain de truc ?
244	P	Vous allez rigoler quand vous allez nous voir (à l'enseignante).
245	I	Ah, parce que vous allez tout re-regarder ?
246	Enseignante	Ben oui. (<i>rires des élèves</i>).
		Hors-sujet.
247	I	Et quand on se fait brûler, c'est bien incinérer ?
248	S	Oui.
249	I	Merci.

		Les élèves font leurs recherches individuellement en silence.
		Intervention inaudible du tuteur 2.
250	P	Ça me stresse, je me sens mal à l'aise putain.
251	C	Ils peuvent pas faire un truc plus facile là ?
		<i>Hors-sujet à 29'36, retour à la lecture des bulletins.</i>
		<i>Les élèves font leurs recherches individuellement en silence de 30' environ à 31'45</i>
252	C	Je comprends pas, c'est trop dur.
253	S	Le GDG (<i>inaudible</i>) daté du 1 ^{er} juin, il va rendre hommage à l'attitude héroïque de Jean Moulin, <i>alias</i> Max.
254	I	Oui, il s'appelle Max, mais il a pris le nom de son frère.
255	C	Bon allez, cherche André Malraux.
256	I	Je sais que c'est le ministre de la culture.
257	C	Bon allez, CDG.
		<i>Les élèves font leurs recherches individuellement.</i>
258	P	Il était pas très beau hein ?
259	I	Oh non, Charles de Gaulle il est horrible. Attends, Charles, André Joseph Marie De Gaulle, oh c'est dur ça !
260	S	Ah j'ai trouvé un truc sur Jean Moulin, et tout ça, c'est le plus célèbre des résistant, je mets.
261	Enseignante	Tu as réussie à attendre la vidéo, I ?
262	I	Euh, pff.
263	Enseignante	Elle date de 1964.
264	I	Non mais en plus on entend pas, il mâche ses mots, genre il a du mal à s'exprimer.
265	Enseignante	C'est quand même André Malraux, même s'il est vieux, il parle quand même bien.
		<i>Les élèves font leurs recherches individuellement.</i> <i>Hors-sujet.</i>
266	C	Mais je ne fais pas une grosse biographie de CDG, c'est pas lui le plus important.
267	I	Et on s'en fiche de comment il l'a rencontré Jean Moulin ?
268	S	Ben non.
269	I	Et André Malraux.
270	S	Mais c'est qui André Malraux ?
371	I	C'est le ministre de la culture qui a fait un discours lors des hommages à Jean Moulin. Ben peut être pas.
272	S	Si c'est important pour toi, tu mets.
273	I	Ou remarque, c'est peut-être important. Ou remarque, on s'en fiche en fait.
274	C	Je sais pas, est-ce qu'il...
275	I	Ce que j'ai marqué c'est que cette commémoration a eu lieu 20 ans après la mort de Jean Moulin. Euh... après il dit que 16 millions d'enfants sont nés depuis. Grace à lui en gros, parce qu'il a sauvé des vies. Après j'ai mis que c'était une commémoration des deux guerres. J'ai mis que c'était résistance, action légendaire, qu'elle était reconnue par... que la Résistance était maintenant reconnue par (<i>inaudible</i>). Parce qu'en fait, avant, elle n'était pas vraiment reconnue. Tu vois on en parlait mais bof, en fait pour de vrai, avant, les guerres, c'était un peu taboue. Et après c'est devenu moins taboue. Après la guerre, on en parlait pas de la guerre. Ça paraît logique en fait. C'était taboue du coup c'est pour ça que j'ai mis résistance reconnue par la V ^e

		République.
276	I	Oh trop classe.
277	P	Ça fait trop beau hein.
278	S	De quoi ?
279	P	J'ai trouvé la carte d'identité de, de Jean Moulin.
280	S	Ah ina, le transfert des cendres de Jean Moulin, t'es sur cette vidéo ? De André Malraux là ?
281	I	Moi j'ai le discours hommage de André Malraux à Jean Moulin.
282	P	Faut trouver les documents.
283	S	Ouais ben c'est une vidéo.
284	I	Je le regarde pour l'instant.
285	S	Ben en fait c'est pas, « Monsieur le président de la République », ça commence par ça I. Ça commence par « Monsieur le président de la République » ou pas ?
286	I	De quoi, la vidéo ?
287	S	Oui.
288	I	J'en sais rien. Est-ce que je mets comme quoi avant les gens ils disaient que la résistance n'avait jamais existée ?
289	P	Non.
290	I	Non, je vais mettre : « sujet tabou » après la guerre.
		<i>41' : lecture d'informations à voix haute provenant d'internet par P (presque inaudible).</i>
291	I	Heeeiinnn, ah ben ça faut garder.
292	S	Attends, redis, j'ai pas entendu.
293	I	C'est super important.
		<i>Relecture par P (presque inaudible).</i>
294	S	Ouais, c'est bien.
295	I	Surtout que ça aurait été de trahir son pays quand même.
296	P	J'enregistre, parce qu'en fait, c'est une image.
297	S	Ben moi j'ai mis que Jean Moulin est devenu le symbole et le visage même de la Résistance. C'est le plus connu des résistants.
298	C	Ils disent qu'il est parti à Londres.
299	I	Il est parti à Londres parce qu'avant, il parlait de la résistance comme quoi s'était pas français. Donc je vais mettre Londres, parce qu'il a été à Londres et ça a l'air important.
300	S	Oui, c'est intéressant je trouve.
301	I	C'est bien, ça change comme travail.
302	S	Ouais.
303	I	J crois que j'ai compris un truc mais je suis pas sûre, je crois qu'en fait, il est allé à Londres, il a pris des gens de Londres, et après ils ont été en France, vu qu'ils connaissaient le pays pour faire de la résistance en France.
304	C	Tu parles de qui là ?
305	I	Ben de Jean Moulin. Tu crois que je parles du pape ?
306	C	Ben non mais euh... je savais pas si on parlait de lui ou de l'autre.
407	I	Il a été à Londres et en 1942 il a été parachuté en France. Donc ça je pense que oui, c'est important.
308	C	Mais en fait, vous faites tous des recherches sur Jean Moulin là.
309	S	Ben oui.
310	C	Ben vous avez dit la même chose là non.
311	I	Ah ben non.

312	S	Moi je dis pourquoi euh... il est devenu résistant, elle, elle fait la biographie et elle, elle dit son transfert.
313	I	Et dans le transfert, il y a le discours d'André Malraux, c'est pour ça que je parle de Londres et de tout le tralala.
314	C	Non mais d'accord, il n'y a pas de problème. Ben moi je fais CDG. Non, en vrai, il est important.
315	I	Et par contre, CDG, pendant la guerre...
<i>Hors sujet</i>		
316	S	Est-ce qu'il est à finir le travail ?
317	I	CDG, pendant la Seconde guerre mondiale, il était pas réfugié à Londres.
318	C	Euh... alors attends, là on m'a dit...
319	I	Mais moi pour moi il était réfugié à Londres sur une île.
320	C	Attends, alors pendant la Première Guerre mondiale, il est fait prisonnier en 1916.
321	I	Oui, mais je parle de la Seconde.
322	C	Ah.
323	I	Je crois qu'il va sur une île mais genre en Angleterre.
324	C	Oui.
325	I	J'suis trop forte. Voilà. T'in, j'ai trouvé ça comme ça, je suis trop forte.
326	P	Oui, c'est ça.
327	C	C'est quel monument.
328	P	Ben, j'sais pas.
329	C	Ça va sonner normalement.
330	S	Ça a sonné là
331	I	Ouais.
332	P	Ah oui, ça sonne, j'entends.
<i>Fin de l'enregistrement à 45'55.</i>		

Annexe B : Transcription 2

1	Enseignante	Hop, c'est parti.
2	D	Vous pouvez regarder le numéro ?
3	Enseignante	Oui, alors vous c'est le 3, de toute façon, les numéros de groupe, ce n'est pas le plus important. Vous répondez à la question, ok ? Donc je vous conseille de commencer par lire le cours. Vous avez le cours, donc vous vous servez du cours et le cours, j'ai fait exprès de ne pas vous mettre tous les éléments.
4	M	J'ai mis juste la base du cours, ok ? Pour vous aider à vous lancer dans le sujet.
5	D	C'est cette feuille ?
6	Enseignante	Oui. C'est ça, j'ai fait exprès. Et le but c'est que vous fassiez des recherches. Je vous ai dit, un indice, « Pensez que vous êtes des historiennes du musée Jean Moulin ».
7	E	Mais il existe vraiment le truc Jean Moulin là ?
8	D	Non, elle a dit qu'elle l'avait créé.
9	Enseignante	J'ai créé la feuille mais c'est le vrai logo.
10	E	Ok.
11	M	Déjà faut aller sur le site du musée.

12	E	Jean Moulin.
13	M	Oui. <i>Inaudible</i> .
14	E	En vrai, c'est perturbant, imagine...
	Hors-sujet.	
15	M	Ah oui, c'est le même logo que le musée ! Violet et rose !
16	D	Trop classe !
17	M	Ah ouais ! Il est violet et rose ! Le logo !
18	Enseignante	De quoi ?
19	M	De machin là. Alors, notre question, c'est quoi déjà...
20	D	Ah ouais, du coup c'est un J, c'est pas un M.
21	M	Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la Résistance ?
22	D	C'est ça ta question ? Hein, M, c'est ça ta question.
23	M	Ben oui, c'est ça ma question.
24	D	J'ai pas la même.
25	M	On n'a pas les mêmes questions ?
26	D	Ben non moi j'ai « Pourquoi la V ^e République en a-t-elle fait un héros national panthéonisé ? ».
27	M	Et ben, vous lui dites.
28	D	Je vais aller la chercher.
29	M	J'ai trop de mal à lire, j'ai mal à l'œil.
30	E	Bon allez, faut lire ça.
31	M	Il est trop beau le musée, regarde.
32	E	Ouais, et c'est que Jean Moulin ?
33	M	« Le musée Jean Moulin ». Jean Moulin...
34	E	Mais lit le machin...
	<i>E lit la trace écrite, M est sur l'ordinateur de 3'10 à 3'54.</i>	
35	Enseignante	Vous ne vous êtes pas remis avec les mêmes personnes qu'avec celles avec qui vous aviez fait...
36	M	Si Si.
37	D	On n'a pas le même sujet.
38	Enseignante	Je me suis trompée ?
39	M	Mais il n'y a que moi qui n'a pas le même que toutes les deux. Je comprends pas.
40	Enseignante	Bon ben change alors, je vais te refaire ton ordre de mission. Prend le sujet des filles.
41	M	Ok. Bon ben je lis mon truc.
42	D	Et heureusement qu'on est allé la voir. M elle aurait fait son truc toute seule.
43	M	Ah, donc on a la même. Nos deux groupes, on a la même question (<i>au groupe d'à côté</i>). « En quoi la V ^e République en a-t-elle fait un héros panthéonisé ». Trop bien. Du coup panthéonisé, ça veut dire qu'il est enterré dans le Panthéon.
44	S, I et P	Oui.
45	M	Ok.
46	D	Donc ça montre que qu'il était quand même célèbre parce qu'il n'y a que les gens célèbres qui sont au Panthéon.
47	M	Ben oui, donc ça montre que c'était un héros national le fait qu'il soit au Panthéon, genre vraiment.
48	D	Ouais.
49	E	Il y a qui dans le Panthéon.
50	D	Euh... y'a, des gens connus.

51	M	Jean Moulin.
52	D	Non, il y a aussi une femme.
53	E	Simone Veil.
54	D	Oui, elle y est, et euh... il y en a une autre. Mais je ne les connais pas tous. C'est un genre de cimetière pour gens connus.
55	E	Genre, quand on fait quelque chose dans l'histoire.
56	D	De la France. <i>Inaudible.</i>
		<i>E lit la trace écrite, M et D sur les ordinateurs à 5'25.</i>
57	M	Ah oui, c'est dit sur le site « ses cendres sont déposées au Panthéon en 1964 ».
58	D	C'est où ?
59	E	En fait, c'est quoi la question.
60	M	« Pourquoi la V ^e République en a-t-elle fait un héros panthéonisé en 1964 ».
61	E	Parce que c'était un symbole de la résistance et tout. J'crois que c'est ça.
62	D	Ouais, c'est ça.
63	E	Mais faut expliquer pourquoi il a fait la résistance.
64	M	Mais là il y a des trucs (<i>montre l'écran d'ordinateur</i>) « la résistance commence en 1940 lorsqu'il refuse de signer un document établi par les Allemands accusant à tort les troupes sénégalaises de l'armée française ».
65	D	Ah ben voilà, c'est ça.
66	M	« il tente de se suicider en se tranchant la gorge pour éviter le déshonneur, Révoqué par le gouvernement de Vichy le 2 novembre 1940, il s'installe dans le sud, prend contact avec les premiers noyaux de la résistance et gagne Londres en octobre 1941 pour rallier au Général de Gaulle».
67	E	Ben, il s'est pas égorgé ?
68	M	Chut, non « il est chargé par le chef de la France libre d'unifier la résistance et de créer l'arme secrète qui sera confié au général, il est le fondateur du premier président du conseil de la Résistance.
69	E	Mais on avait vu un film comme ça avec Jean Moulin.
70	M	J'sais pas, on était pas dans la même classe.
71	D	Il a été nommé général de brigade à titre posthume lors de la Libération. Et après il a été général de la division...
72	M	On écrit sur une feuille ou sur l'ordi ?
73	E	Euh... pfff, comme tu veux.
74	D	Les deux.
75	M	Ben je pense sur une feuille, la prochaine fois on n'aura pas d'ordi, donc euh...
76	D	Ouais.
77	E	Ben déjà, on doit dire c'est qui, Jean Moulin.
78	D	C'est un Résistant français né en 99.
		<i>Inaudible.</i>
79	M	On prend une feuille simple, toutes ?
80	E	Ben le problème, c'est que...
		<i>Ecoute de l'intervention du tuteur 2 pour l'autre groupe.</i>
81	E	Ouais, mais on a que 4 heures. C'est qui Jean Gabin ?
82	D	Je sais pas mais je connais le nom.
83	M	Je sais pas.
		<i>Hors-sujet. Elèves semblent perdus ou pas motivés.</i>
84	D	Je suis sur le site du Panthéon. Il y a Marie Curie aussi au Panthéon.
85	M	Donne-moi la feuille, je vais écrire des trucs. Il est né quand ?
86	D	Il est né en 1899.

87	E	Mais ça sert à rien.
88	D	Ben non, comme ça on fait sa mini-biographie.
89	E	Mais le gens tu t'en fou quand ils sont nés, quand ils sont morts. Tu ne vas pas retenir les dates.
90	M	Oui mais juste mettre sur le prospectus sa date entre parenthèses.
91	E	Ah oui, ses dates.
92	M	Du coup, tu m'a dit quoi ?
93	D	En 1999... non, 1899, il est né le 20 juin, et il est mort 8 juillet 43, à 44 ans.
94	M	Donc il est né en 1899 et il est mort en 1943. Ok.
95	D	Et il était français.
96	M	Ensuite, donc c'est un résistant.
97	E	Mais c'est que il y a pas que Jean Moulin en fait.
98	D	Au Panthéon ?
99	E	Non, dans le musée.
100	D	C'est pour ça que je ne trouve pas son vrai musée. Il est avec le musée Jean Moulin-Leclerc.
101	E	Ah ben moi je suis pas motivée...
		<i>Recherche sur les ordinateurs.</i>
102	D	C'était un préfet d'Eure et Loir
103	M	Préfet ?
104	D	Ouais.
105	M	Ça s'écrit comment ?
106	D	P-r-é-f-e-t.
107	E	Sa résistance elle a commencé le 17 juin 1940
108	Enseignante	C'est bon, vous êtes partis ?
109	E	Ouais.
110	M	Il a commencé sa résistance quand ?
111	E	17 juin 1940. Euh... et c'est quand il refuse de signer un document établi par les Allemands. T'écris quoi là ?
112	M	J'ai mis Jean Moulin, ses dates, qu'il était préfet, qu'il était résistant et que le début de la résistance c'est le 17 juin 1940 et que panthéonisé, c'est ses cendres dans le Panthéon.
113	E	Oui mais c'est pas dit pourquoi
114	D	Il a commencé la résistance parce qu'il refusé l'occupation nazie et il a rejoint en septembre 41 la résistance française libre.
115	M	Euh... refus de signer...
116	E	Un document établi par les Allemands.
117	D	Et il est reçu à Londres par Charles, Charles de Gaulle.
118	E	Et après, il faut dire ou pas de quoi il parlait, le document ? Parce que c'est écrit « accusant à tort les troupes sénégalaises de l'armée française de massacres civils.
119	M	Ben, faut juste faire un prospectus, faut pas en mettre trop, du coup je mets qu'il a refusé de signer un document établi par les Allemands et du coup, c'est là que, c'est pour ça que la Résistance...
120	E	Révoqué, ça veut dire quoi ?
121	D	Tu peux lire la phrase ?
122	E	« révoqué par le gouvernement de Vichy ».
123	D	J'en sais rien du tout.
124	E	Je vais voir. « Destitué quelqu'un de la fonction publique ». En gros si, quand il a été destitué, destitué, je sais pas comment on dit, retiré de ses fonctions par le

		gouvernement de Vichy le 2 novembre 1940.
125	M	On peut juste dire « il s'est rallié au général de Gaulle en 1941 ».
126	E	Ouais. Après faut pas dire pourquoi il s'était fait révoquer ? <i>Inaudible</i> .
127	M	Il s'est rallié au GDG en 1941, car...
128	E	C'est, il s'installe dans le... la phrase c'est « révoqué par le gouvernement de Vichy le 2 novembre 1940, il s'installe dans le sud de la France et prend contact avec les premiers noyaux de résistance puis gagne Londres en octobre 1941 pour se rallier au GDG. Faut que tu mettes aussi le nom.
129	M	<i>Inaudible</i> .
130	D	Non, il va rejoindre le GDG à Londres parce que De Gaulle, pendant la guerre il était à Londres.
131	E	Non, il fait la résistance et il part à Londres en 1941, et après il se rallie au GDG. C'est après qu'il se rallie au GDG.
132	M	Il y a pour, il va à Londres en 1941 pour se rallier au GDG.
133	E	Il la gagne avant, non ?
134	M	Je sais pas, ils ont dit qu'il était retiré de ses fonctions avant.
135	E	Ben oui. Relis la phrase. Pour moi, c'est quand il s'est fait retirer de ses fonctions par le gouvernement de Vichy, après il est parti, il est parti, euh..., il est parti avec d'autres résistants. Pour gagner, il a gagné Londres. Et après, et après il s'est rallié au GDG. En gros, il l'a gagné pour se rallier au GDG. Tu mets quoi ?
136	M	Ben on comprend pas la même chose, donc je ne sais pas quoi mettre.
		<i>Marmonages, inaudible.</i>
137	D	Il a été nommé préfet en 1939 parce que, après la déclaration de la guerre...
138	E	Tu veux dire qu'il est (<i>inaudible</i>) après ?
139	M	Euh... j'crois que je l'ai mis, je voulais le mettre en tout cas, soit j'y ai pas pensé. Ah j'y ai pas pensé.
140	E	C'est euh... il est arrêté le 21 juin 1943.
141	D	Et on n'a pas les mêmes dates. Moi je suis sur le truc de <i>wikipédia</i> et on a pas les mêmes dates.
142	E	Moi je sais pas, regarde sur le truc du musée. Et madame ?
143	Enseignante	Oui ?
144	E	Ça veut dire quoi c'est deux phrases ?
145	Enseignante	Alors, révoqué par le gouvernement de Vichy de ses fonctions de préfet..., vous savez ce que c'est un préfet ?
146	M	Non...
147	Enseignante	Un préfet, c'est celui qui dirige un département. Et, le 2 novembre 1940, Vichy décide de la révoquer, c'est-à-dire qu'on lui enlève sa fonction de préfet. D'accord, et donc ensuite, à la suite de cette révocation, il s'installe dans le sud, là vous pouvez utiliser votre cours, vous savez qu'il y a une zone nord et une zone sud, une zone occupée, une zone non occupée. Donc là il est en zone non-occupée et il prend contact avec les noyaux de la résistance, c'est-à-dire les premiers groupes de résistance. Ok ?
148	E	D'accord.
149	Enseignante	Ça va mieux le sens de la phrase ?
150	E	Et après, et gagne Londres en 1941... ben c'est surtout « et gagne Londres en octobre 1941 pour se rallier au GDG. Du coup il gagne Londres avant de se rallier au GDG où il gagne Londres, pour après, justement, ben je sais pas comment dire.
151	Enseignante	Alors, il va à Londres pour retrouver le GDG.
152	M	Donc moi si j'ai mis « il s'est rallié au GDG en 1941 à Londres car il s'est fait

		retirer de ses fonctions par le gouvernement de Vichy ».
153	Enseignante	Alors, là il faut voir parce que le fait d'avoir été révoqué, c'est la seule raison qui le pousse à entrer en résistance ? Là, tu vois ce que je veux dire ?
154	M	Est-ce que c'est la seule raison qu'il aille à Londres. Il y a d'autres raisons en fait.
155	Enseignante	Voilà.
156	M	Ok.
157	Enseignante	Vous savez, en Histoire, on n'explique jamais par une seule raison.
158	M	Ok.
159	Enseignante	Il y a toujours plusieurs facteurs.
		<i>Travail en autonomie sur leurs ordinateurs. 20'45</i>
160	D	Relate, ça veut dire raconte ?
161	E	Quoi ?
162	D	Il relate, ça veut dire raconte ?
163	E	Il relate, ça veut dire... ouais.
164	Enseignante	Je déplace la caméra pour rapprocher pour qu'on entende mieux. Hop, tu feras attention Erina, en sortant de ne pas renverser la caméra, ok.
165	D	Parce qu'il y a marqué qu'il s'est fait révoquer par le régime de Vichy.
166	E	Parce qu'ils révoquent (<i>inaudible</i>).
167	D	Ben après, il a écrit un journal.
		<i>Recherches de 21'45 à 22'51 + hors-sujet.</i>
168	E	(<i>En regardant le site du musée Jean Moulin</i>). Mais il y a que ça sur Jean Moulin ? il ne peut pas y avoir que ça ! <i>Recherches sur son ordinateur.</i> Là il y a pleins de trucs sur Jean Moulin, enfin pleins... Il y a quelques trucs.
169	D	Pour franchir la ligne, il possédait une fausse carte d'identité au nom de Joseph Mercier. Un prénom hommage à son frère décédé.
170	M	Mais il a pas le droit de se balader avec une fausse carte d'identité.
171	E	Ben oui mais c'était soit ça, soit il se faisait arrêter.
172	D	Ben voilà, il était recherché par tous les nazis, alors...
173	M	Attends, ça il faut que je le note.
174	D	Quand il est allé à Londres, il a changé de nom, et c'était Joseph Mercier.
175	M	C'est son vrai nom ?
176	D	Ben c'est en hommage à son frère donc je ne sais pas si il s'appelle comme ça.
177	M	Et Madame, quand il va, il va à Londres, il a une fausse carte d'identité.
178	Enseignante	Oui.
179	M	C'est celle de son frère.
180	Enseignante	Pourquoi forcément celle de son frère ?
181	M	Ben c'est en hommage à son frère.
182	D	Il y a marqué « il prend le nom de Joseph Mercier, pour le prénom il rend hommage à son frère Joseph ».
183	Enseignante	Oui.
184	D	Prénom, ça veut dire qu'il s'appelait Joseph son frère.
185	Enseignante	C'est ça. En fait il a son faux prénom qu'il a choisi, euh... c'est, il a pris celui de son frère. Mais ce n'est pas la carte d'identité de son frère.
186	M	Donc je mets juste « il est allé à Londres avec une fausse carte d'identité ».
187	Enseignante	Tu peux, oui, si ça répond à ton sujet.
188	M	Ben ça sert à rien en fait.
189	E	Bon, on verra après, on écrit tout. Ça ça sera pour la fin, on pourra mettre « cette figure charismatique de la résistance intérieure contre l'Allemagne nazie ». <i>Lecture</i>

		<i>d'un paragraphe sur un site internet.</i>
190	M	Il est chef du conseil national de la résistance ?
191	D	Oui, et il a plein de récompenses aussi. Parce qu'il a fait la Première guerre mondiale aussi.
192	E	Tu mets ou pas euh... : « figure charismatique de la résistance intérieure contre l'Allemagne nazie ».
193	M	Ça s'écrit comment charismatique, c'est cha-ristmatique.
194	E	Euh... ouais.
195	M	Figure charismatique de la résistance. Ça veut dire contre l'Allemagne nazie. Bon, allé, je fais des recherches sur la V ^e République.
196	E	On avait appris ça en troisième. C'est pas par De Gaulle ?
197	M	Si, si. Et, elle avait dit qu'il fallait chercher les raisons de pourquoi il avait été à Londres puisqu'il y avait plusieurs raisons.
198	D	Hum... mais je suis en train de lire le truc où il a pris un visa et un passeport pour partir à Londres.
199	E	Il est parti le 9 septembre 1941.
200	D	En passant par l'Espagne et le Portugal.
201	E	Il se rallongé.
202	D	Oui mais comme ça il était sûr de ne pas être vu, il était dans le sud, il allait pas remonter dans le nord, je pense pas surtout s'il y avait des nazis.
		<i>Recherches sur les ordinateurs.</i>
203	M	Ah, ils ont transférés ses cendres...
204	D	Ben oui, parce que c'est long qu'il aille en transports au Panthéon, personne n'y va d'un coup dès qu'il est mort.
205	E	Sauf Simone Veil.
206	D	Ouais, mais c'était parce que c'était peut-être décidé avant. Parce que c'est long à décider si elle y va ou pas.
207	E	Ouais mais vu ce qu'elle a fait, quand même. (<i>Inaudible</i>).
208	D	Ouais, c'est vrai. Et euh... Moulin, il a créé une armée secrète.
209	E	Oui, ça oui.
210	D	Que de Gaulle allait commander.
211	E	C'est dur un peu...
212	M	J'ai l'impression qu'il n'y a pas grand-chose à dire en fait.
213	D	L'autre sujet était peut-être quand même plus facile.
214	M	Non, le mien c'était : « comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ». Je sais pas ce que ça veut dire « unificateur de la résistance ».
215	D	Ben c'est tout le monde, qu'il unifie tout le monde.
216	E	Il a été comment, euh... il a été capturé par un commando SS lors d'une réunion à Caluire.
217	M	En fait, il été détesté des nazis.
218	E	Mais oui, mais regarde, c'est noté « capturé par les SS ». <i>Lecture d'un paragraphe sur internet.</i> Quand il est mort, il a été remplacé par un démocrate-chrétien.
219	M	Il était juif.
220	E	Ben s'il était recherché par les nazis, surement.
221	D	Pas forcément, il n'y avait pas que les juifs qui étaient recherchés par les nazis.
222	M	Une des premières lois racistes de Vichy, notamment le statut des juifs. En fait, comme il y a eu l'invasion de l'URSS, il a voulu partir à Londres, c'est pour ça.
223	D	Non parce qu'il a été baptisé, du coup il est pas juif.

224	M	Ah.
225	D	Il est chrétien.
	<i>Recherches sur l'ordinateur de 30' à 32'</i>	
226	D	J'ai marqué Jean Moulin et ça me marque Johnny Hallyday.
227	E	Il y a pas un truc pour savoir quand il passe devant un tribunal et tout ?
228	M	C'est la vidéo d'hommage.
229	E	Est-ce qu'il faut décrire ou pas la V ^e République ?
230	D	Je pense.
231	M	J'ai mis (<i>inaudible</i>).
232	D	Il n'y a pas eu que lui.
233	E	4 octobre 1958.
234	D	T'a marqué ses décorations ou pas ?
235	M	Attends, je vais écouter la vidéo.
	<i>Recherches sur l'ordinateur de 34' à</i>	
236	E	Euh... Mais il est mort il n'y a pas longtemps.
237	M	Qui ?
238	E	Jean Moulin.
239	D	Il est mort en 43.
240	E	43 ?
241	D	Ben oui.
242	E	Ben c'est l'année où Johnny il est né, je crois. Il est mort en 43 ? Mais il a été déplacé au Panthéon en 1964 ?
243	D	Ben c'est ce qu'il y a marqué là.
244	E	Dans sa biographie ?
245	D	Ben c'est pas marqué dans celle du musée mais il y a marqué « naissance, 20 juin, mort, 8 juillet 43 à 44 ans ». Il a été transféré qu'en 1964 ?
246	E	Ben 19 décembre 1964, les cendres de Jean Moulin repose au Panthéon.
247	D	20 ans, pfffiou.
248	E	Ben près de 20 ans, ouais, 21 ans.
249	D	Et il a écrit une lettre à sa sœur pour lui dire que, qu'il était recherché par la Gestapo et par le gouvernement de Vichy. Il y a qu'un extrait sur le truc mais c'est dit.
250	E	<i>Inaudible</i> . Je suis sûre qu'on l'a vue. C'est qui lui, ah, c'est Dreyfus.
251	D	En 2002, un film est sorti.
252	E	Mais je crois qu'on l'a vu le film. Enfin moi je crois que je l'ai vu.
253	D	C'est un téléfilm d'historien, historique.
254	M	Qu'est ce qui dit par rapport au GDG qui est allé là-bas pour des trucs. Lui demander une approbation morale de liaison fréquente, rapide et sûre avec lui.
255	Enseignante	Oui.
256	M	Je ne comprends pas ce que ça veut dire.
257	Enseignante	En fait, Jean Moulin il va à Londres, donc pour voir le GDG et il lui demande son approbation pour la Résistance. Et Jean Moulin il va donc faire le lien entre le gouvernement du GDG et la France occupée.
258	D	Ah ouais.
259	E	Mais il était juif ?
260	Enseignante	Non.
261	D	Il est chrétien, je t'ai dit qu'il a été baptisé.
262	M	Il demande l'approbation du GDG.
263	Enseignante	Oui, il va voir le GDG pour demander son approbation.

264	E	Alors pourquoi il est recherché par l'URSS.
265	D	Mais il n'y a pas que les Juifs qui ont été recherché.
266	E	Ah bon.
267	D	Ben non, sinon il y aurait eu beaucoup moins de morts.
268	Enseignante	Alors, ça c'est un élément intéressant. Et justement ça participe à la problématique donc ça, je ne vous donnerai pas les réponses.
269	M	De quoi ?
270	Enseignante	C'est à vous de chercher, pourquoi est-ce qu'il a été recherché par l'URSS, etc.
271	D	Parce qu'il ne voulait pas signer un papier sur l'arrestation...
272	E	Mais ça on l'a mis, mais c'est juste ça ?
273	Enseignante	A vous de creuser un peu, c'est le travail de l'historien aussi, de se poser des questions et de creuser pour trouver les réponses.
274	D	Il a refusé d'accuser la troupe des tirailleurs sénégalais de l'armée française d'avoir commis des prétendues atrocités envers les civils. En fait, ce sont les Allemands qui font un coup monté contre les Sénégalais parce que c'est eux qui avaient bombardés la ville du hameau de St Georges.
275	E	Ben oui mais il n'y avait pas que ça.
276	D	<i>Inaudible.</i> Il a été renvoyé du régime de Vichy parce qu'il avait des idées républicaines, marqué à gauche, comme radical socialiste. Et après avoir été viré du régime de Vichy, ben il écrit son journal. Et aussi il veut se rendre compte de l'ampleur de la Résistance française, c'est pour ça que, en fait il veut se rendre compte de la Résistance.
277	E	Mais c'est pas lui le dirigeant de la Résistance, c'est pas lui qu'il l'a créé.
278	D	Non, je crois pas.
279	E	Non, mais tu as peut être raison.
280	D	C'est le premier président, mais c'est pas son créateur.
281	E	Mais en vrai, il est mort il y a pas très longtemps, fin, ça fait moins de 50 ans.
282	D	Ben si, ça fait plus de 50 ans. Plus de 60. Il aurait pu vivre vachement plus longtemps. Il est mort qu'à 44 ans, c'est super jeune, c'est l'âge de mon père.
	<i>Hors sujet.</i>	
283	E	Du coup il est mort à 44 ans.
284	D	Ouais, à cause de coups donnés.
285	M	Attends, c'est le nord, c'est quoi, au nord c'est pas occupé et au sud.
286	D	C'est, le nord c'est pas occupé et le sud c'est occupé. Mais sinon ça s'appelle la zone libre et la zone occupée.
287	M	Donc sud, c'est...
288	D	Occupé.
289	M	Occupé. Donc libre.
290	D	Ah ben non, non, si c'est occupé, c'est pas libre.
291	M	Ah ben oui.
292	E	C'est comme ça.

Fin de l'enregistrement : 44'27.

Annexe C : Trace écrite distribuée aux apprenants

Combattre pour la République : Jean Moulin

Envahie en mai 1940, la France est en partie occupée par les Allemands dès juin. Le régime de Vichy du maréchal Pétain met fin à la République et collabore avec l'occupant. Dès lors, des Français refusent la défaite et se regroupent. Jean Moulin, préfet de la République, entre rapidement en résistance. En mettant ses talents d'administrateur au service du général de Gaulle, il joue un rôle dans l'unification et l'organisation de la Résistance, jusqu'à son arrestation par les Allemands, en 1943.

En quoi l'engagement de Jean Moulin est-il un combat pour la République ? Pourquoi cet engagement a-t-il valeur d'exemple pour les Français ? **Comment un jeune préfet de la III^e République est-il devenu un héros de la Résistance et un idéal républicain ?**

I – S'engager au service de la République

A – Une carrière politique brillante au sein de la République française

Jean Moulin est né en 1899 à Béziers, dans l'Hérault. Son père, Antonin Moulin, professeur d'Histoire, est membre du parti radical, conseiller municipal de Béziers et conseiller général de l'Hérault. Républicain convaincu, patriote, dreyfusard, membre de la Ligue des Droits de l'Homme, il exerce une grande influence sur son fils.

Après des études de droit à Montpellier et une courte mobilisation en 1918, Jean Moulin entame une fulgurante carrière de haut fonctionnaire de la République. Sous-préfet pour la première fois en 1925 à l'âge de 26 ans, il alterne dans les années 1930 ses fonctions sous-préfectorales ou préfectorales (le plus jeune préfet de France en 1937) avec des missions ministérielles durant le Front populaire. Cette carrière au service de l'Etat renforce ses

<p>République : c'est une forme d'organisation publique dans laquelle les détenteurs du pouvoir sont mandatés, choisis ou élus, par tout ou une partie des citoyens. En France, historiquement, la république est liée à la démocratie, au suffrage universel et au respect des libertés fondamentales.</p>
--

convictions républicaines.

B - Jean Moulin, un préfet républicain entré en résistance en 1940

Préfet d'Eure-et-Loir au moment de l'entrée en guerre de la France en 1939, il demande à être incorporé dans l'armée. Mais le ministre de l'intérieur préfère le maintenir à son poste à la tête du département. C'est dans l'adversité au moment de la débâcle militaire que Jean Moulin montre son aptitude à assumer les grandes responsabilités. Il assure le ravitaillement et la sécurité des populations, fait face au déferlement de réfugiés civils fuyant devant l'avancée allemande lors de l'exode de juin 1940.

Le 17 juin 1940, c'est en grand uniforme de préfet de la République française qu'il attend dans la cour de la préfecture les troupes allemandes qui viennent d'entrer au matin dans Chartres. Dans la soirée, les Allemands tentent de lui faire signer un texte diffamatoire pour l'armée française. Torturé, Jean Moulin tente de se suicider plutôt que d'être contraint de signer. C'est son premier acte de résistance vis-à-vis de l'occupant allemand.

Patriotisme : sentiment partagé d'appartenance à une même patrie, renforcé par le partage de valeurs communes.

II – Combattre pour la Résistance

A – L'artisan d'une résistance unifiée (1941-1943)

Dans les mois suivants, il entre dans la clandestinité et rejoint les premiers résistants français. Il commence à faire l'inventaire des forces résistantes qui s'organisent alors en zone non occupée (au Sud) et en zone occupée (au Nord). Il rencontre les principaux chefs des mouvements de la Résistance, et recense leurs objectifs et leurs besoins. Muni de faux papiers, il parvient ensuite à gagner Londres en octobre 1941, où il rencontre le général de Gaulle.

Après son premier séjour à Londres, Jean Moulin revient en France en tant que représentant personnel du général de Gaulle, qui l'a chargé d'unifier les mouvements de la Résistance intérieure. Après bien des difficultés, Jean Moulin, dit « Rex » puis « Max » dans la clandestinité, unifie la Résistance intérieure. Le 27 mai 1943, il élargit la légitimité du général de Gaulle aux yeux des Alliés en rassemblant autour de lui, dans le Conseil régional de la Résistance (CNR), toutes les forces patriotiques rejetant l'occupation et le régime collaborateur de Vichy. Le CNR regroupe les 8 mouvements de Résistance, 6 anciens partis politiques et 2 syndicats.

Zone occupée- zone non occupée : après l'armistice de 1940, la France est divisée en deux grandes zones séparées par une ligne de démarcation. A partir du 11 novembre 1942, tout le territoire français est occupé par les Allemands.

France libre : organisation de résistance à l'Allemagne créée à Londres par le général de Gaulle en 1940.

Régime de Vichy : nom du régime autoritaire et collaborateur de la France de juin 1940 à août 1944. Il est dirigé par le maréchal Pétain. Officiellement son nom est l'« Etat français ».

Libertés fondamentales : libertés garanties aux citoyens dans une démocratie.

B – Résister face aux valeurs antidémocratiques

Jean Moulin appelle aussi à la constitution d'un gouvernement provisoire, dirigé par de Gaulle afin de préparer le retour à la démocratie et aux libertés fondamentales. De ce fait, c'est par tous ces actes de résistances que Jean Moulin fait face aux valeurs antidémocratiques et antirépublicaines promues par l'occupant.

Mouvement de Résistance : organisation clandestine visant à sensibiliser l'opinion à la résistance par des journaux et des tracts. Son action peut se prolonger par des objectifs militaires.

III – Jean Moulin : entre histoire et mémoire

A – Jean Moulin, un exemple de la mémoire de la Résistance

Arrêté par les Allemands à Caluire dans la banlieue de Lyon le 21 juin 1943, Jean Moulin est identifié et torturé pendant 15 jours, mais il ne révèle par ses secrets. Il décède le 8 juillet 1943 lors de son transfert en Allemagne. Après la guerre, il est considéré comme l'un des héros de la Résistance. Cependant, c'est la décision du général de Gaulle de faire entrer ses cendres au Panthéon, le 19 décembre 1964, qui fait de Jean Moulin un symbole de Résistance.

Le Panthéon est le lieu où la République honore ses héros depuis 1885. L'inscription sur son fronton est célèbre « Aux grands hommes, la Patrie reconnaissante ». La cérémonie, que le président de la République, le général de Gaulle, a voulu grandiose, est marquée par l'oraison funèbre d'André Malraux rendant un vibrant hommage au résistant. La République et la Nation rendent l'hommage à celui qui incarne la Résistance française et son unification (cf notion de **résistancialisme**).

<p>Mémoire : vision de l'Histoire basée sur des récits historiques ou encore des témoignages.</p>
--

B – L'héroïsation de la figure de Jean Moulin

Des héros de la période de la Seconde guerre mondiale en France, Jean Moulin est le plus commémoré. Pas moins de 365 établissements scolaires, des dizaines de monuments, des centaines de rues, de places, des mémoriaux et des musées portent son nom. Tous incitent les contemporains à se souvenir de ce haut fonctionnaire qui sacrifia sa vie pour l'idéal patriotique et les valeurs républicaines. L'héroïsation de Jean Moulin et la construction du résistant comme objet de mémoire a notamment été travaillé par l'historien Henri Rousso.

Annexe D : Consignes des élèves et ordres de mission (éléments de scénarisation)

FICHE D'ACTIVITE 1 : Réalisation d'un prospectus pour le musée Jean Moulin à Paris.

CONSIGNE :

Vous êtes un groupe d'historiens au musée Jean Moulin de Paris. Le directeur du musée vous charge de réaliser un nouveau prospectus d'informations pour le musée, dans le but de le distribuer au public.

Le sujet du prospectus devra être le suivant :

- ❖ Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?

FICHE D'ACTIVITE 1 : Réalisation d'un prospectus pour le musée Jean Moulin à Paris.

CONSIGNE :

Vous êtes un groupe d'historiens au musée Jean Moulin de Paris. Le directeur du musée vous charge de réaliser un nouveau prospectus d'informations pour le musée, dans le but de le distribuer au public.

Le sujet du prospectus devra être le suivant :

- ❖ Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?

FICHE D'ACTIVITE 1 : Réalisation d'un prospectus pour le musée Jean Moulin à Paris.

CONSIGNE :

Vous êtes un groupe d'historiens au musée Jean Moulin de Paris. Le directeur du musée vous charge de réaliser un nouveau prospectus d'informations pour le musée, dans le but de le distribuer au public.

Le sujet du prospectus devra être le suivant :

- ❖ Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?



Samedi 2 décembre 2017

Musée Jean Moulin

23 Allée de la 2ème Division Blindée,
75015 Paris

Objet : ordre de mission n° 91873.

Par la présente, le musée Jean Moulin confie à Monsieur/Madame _____ historien(ne), spécialiste de la guerre au XX^e siècle, la mission n° 91873. Cette mission a pour but la réalisation d'un prospectus à l'usage du public. La mission débutera le _____ décembre 2017 et s'achèvera le _____ décembre 2017.

Le sujet du prospectus est le suivant : Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?

Pour ce faire, le musée met à votre disposition de nombreuses ressources numériques et un certain nombre de documents historiques.

Fait à Paris, le

Signature de l'employeur.

Signature du mandaté.





Samedi 2 décembre 2017

Musée Jean Moulin

23 Allée de la 2ème Division Blindée,
75015 Paris

Objet : ordre de mission n° 91873.

Par la présente, le musée Jean Moulin confie à Monsieur/Madame ~~~~ historien(ne), spécialiste de la guerre au XX^e siècle, la mission n° 91873. Cette mission a pour but la réalisation d'un prospectus à l'usage du public. La mission débutera le ~~~~ décembre 2017 et s'achèvera le ~~~~ décembre 2017.

Le sujet du prospectus est le suivant : Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?

Pour ce faire, le musée met à votre disposition de nombreuses ressources numériques et un certain nombre de documents historiques.

Fait à Paris, le

Signature de l'employeur.

Signature du mandaté.



Annexe E : Boite à outils pour la tâche complexe de la séquence de recherche sur Jean Moulin

CONSIGNE :

Vous êtes un groupe d'historiens au musée Jean Moulin de Paris. Le directeur du musée vous charge de réaliser un nouveau prospectus d'informations pour le musée, dans le but de le distribuer au public.

Le sujet du prospectus devra être les suivants :

- ❖ Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?
- ❖ Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?
- ❖ Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?

➤ Ressources :

- Jean Moulin, *Premier Combat*, Éditions de Minuit, 1983. Cette édition comporte, en appendice, des documents intéressants : discours prononcé par le préfet Moulin pour le 150^e anniversaire de la Révolution, lettres de protestation adressées aux autorités allemandes, lettre de révocation, etc.
- Discours de Stéphane Hessel
- Combattant de l'ombre – Henri Michel – biographe.
- Manuels de ST2S Hachette, Nathan et Belin.

➤ Sitographie :

- Site du musée de l'ordre de la Libération à Paris : www.ordredelaliberation.fr
- Mémorial Leclerc-Musée Jean Moulin : comporte de nombreux dossiers thématiques : www.v1.paris.fr
- Mémorial de Caluire-Jean Moulin : www.memorialjeanmoulin-caluire.fr
- La cérémonie au Panthéon de 1964 est disponible sur la site de l'Ina : www.ina.fr

➤ E-sidoc

➤ Méthodologie : rédiger un prospectus de musée.

Annexe F : Méthodologie – réaliser un prospectus d'informations pour un musée

La création d'un prospectus est possible avec Open Office grâce au sous-programme *OpenOfficeDessin (Draw)*. Une fois le prospectus créé, il faut mieux importer le résultat sous le format PDF pour qu'il soit accessible à tous.

Pour créer votre prospectus, vous pouvez suivre les étapes suivantes :

Première étape : trouver un modèle qui servira d'exemple

Pour commencer, il est plus facile de choisir un modèle afin de vous aider dans la réalisation de ce prospectus (attention néanmoins à ce que le résultat soit unique). Pour cela, vous pouvez importer un modèle de prospectus, libre de droit, depuis internet.

Puis, en s'inspirant de ce modèle, trouvez des ressources libres telles que les photos qui serviront à illustrer votre création. Trouvez des polices de caractères attractives et esthétiques.

Deuxième étape : création de la maquette dans OpenOffice Dessin ou OpenOffice Draw

Dans OpenOffice Dessin, commencez par définir les repères de disposition qui délimiteront la ou les zones pour la création de la maquette. Dessinez une zone de texte et tapez-y le vôtre. Puis procédez à la mise en forme en choisissant la police et la taille, selon vos envies.

N'oubliez pas d'ajouter des photos ou des images, en vous servant du menu « insertion », puis cliquez sur « image » puis « à partir d'un fichier », tirez parti de votre créativité et procédez à la mise en forme.

Troisième étape : l'enregistrement de la maquette sous format PDF

Parce que le fichier créé sous format «.odg » ne sera accessible qu'aux personnes disposant du logiciel OpenOffice, il est préférable d'importer votre création sous PDF.

Quatrième étape : l'impression de votre prospectus

Si votre imprimante assure la fonction d'impression recto verso, vous pouvez créer un prospectus complet à partir de votre document sans avoir à trier les pages ensuite. On imprime ainsi par Fichier Imprimer boutons Options. Dans les options de page choisir Prospectus.

Si votre imprimante imprime uniquement sur le recto imprimer tout d'abord le recto en cochant la case puis en réinsérant ensuite la pile de papier dans l'imprimante imprimer le verso.

4 astuces pour réussir à rédiger un prospectus d'informations efficace

Écrire un titre percutant

C'est le titre du prospectus qui va inciter le visiteur à le prendre sur le présentoir et à le lire.

Miser sur un design attrayant

Les images, les couleurs, la mise en page et le côté ludique du prospectus va être essentiel dans son succès pour le public.

Rendre visibles les éléments essentiels

Comme le prospectus est un support de communication, il sert également à véhiculer des informations.

Se faire relire par une personne extérieure

Il est important que votre message soit compréhensible et accessible à tous, en un seul coup d'œil. Testez l'impact de vos écrits sur une personne extérieure en lui demandant de lire votre prospectus.

Annexe G : Fiche séquence suivie des fiches séances

Thème 1 – Guerres et Paix (1914-1945) (8h)

Fiche de séquence : Combattre pour la République – Jean Moulin (4h)

Comment un jeune préfet de la III^e République est-il devenu un héros de la Résistance et un idéal républicain ?

Objectif général : réaliser un relevé en classe pour mon travail de recherche sur l'appropriation de la classe inversée. Favoriser l'autonomie des élèves, le travail de groupe par le biais de la recherche historique.

Pré-requis (ce qu'ils sont censés savoir avant d'entamer la séquence) :

- Travailler en groupe et collaborer
- Savoir-faire quelques recherches pertinentes sur internet.

Pré-acquis (ce qu'ils savent faire)

- Utiliser des logiciels informatiques (traitement de texte etc...)

Compétences :

CONNAISSANCES	CAPACITES	ATTITUDES
	Remobiliser le cours sur Jean Moulin et le retravailler sous un autre prisme.	S'organiser en groupe, s'investir et prendre des décisions collectives.
	Construire sa trace écrite de manière autonome à partir de documents historiques (ex : <i>Premier combat</i> de Jean Moulin) ou vidéo de l'INA.	
	Faire des recherches pertinentes sur internet concernant la production à réaliser et la problématique posée.	
	Créer une trace écrite (prospectus) sous format numérique.	

Organisation de la séquence :

Séances et objectifs intermédiaires	Scénario pédagogique	Compétences	Temps	Support / Matériel
07/12	Lancement de l'activité expliquant le but de la séquence et en	Remobiliser le cours et le retravailler sous un autre prisme. Construire sa trace écrite de manière autonome à partir de documents	1h	Classe inversée. Ressources informatiques

	distribuant les ordres de mission. Mise en autonomie (fiche d'activité).	historiques. Faire des recherches pertinentes sur internet. Créer une trace écrite (prospectus) sous format numérique.		C.D.I <i>Premier combat</i> de Jean Moulin
08/12	Mise en autonomie (fiche d'activité).	Remobiliser le cours et le retravailler sous un autre prisme. Construire sa trace écrite de manière autonome à partir de documents historiques. Faire des recherches pertinentes sur internet. Créer une trace écrite (prospectus) sous format numérique.	1h	Classe inversée. Ressources informatiques C.D.I <i>Premier combat</i> de Jean Moulin
14/12	Mise en autonomie (fiche d'activité).	Remobiliser le cours et le retravailler sous un autre prisme. Construire sa trace écrite de manière autonome à partir de documents historiques. Faire des recherches pertinentes sur internet. Créer une trace écrite (prospectus) sous format numérique.	1h	Classe inversée. Ressources informatiques C.D.I <i>Premier combat</i> de Jean Moulin Méthodologie d'élaboration d'un prospectus.
15/12	Mise en autonomie (fiche d'activité).	Remobiliser le cours et le retravailler sous un autre prisme. Construire sa trace écrite de manière autonome à partir de documents historiques. Faire des recherches pertinentes sur internet. Créer une trace écrite (prospectus) sous format numérique.	1h	Classe inversée. Ressources informatiques C.D.I <i>Premier combat</i> de Jean Moulin

Evaluation de capacités et d'attitudes = évaluation du prospectus créé par chaque groupe.

Plan :

<p><u>I – S'engager au service de la République</u></p> <p><u>A – Une carrière politique brillante au sein de la République française</u></p> <p><u>B - Jean Moulin, un préfet républicain entré en résistance en 1940</u></p> <p><u>II – Combattre pour la Résistance</u></p> <p><u>A – L'artisan d'une résistance unifiée (1941-1943)</u></p> <p><u>B – Résister face aux valeurs antidémocratiques</u></p> <p><u>III – Jean Moulin : entre histoire et mémoire</u></p> <p><u>A – Jean Moulin, un exemple de la mémoire de la Résistance</u></p> <p><u>B – L'héroïsation de la figure de Jean Moulin</u></p>

Séance 1

Objectifs :

- Réaliser par groupe un prospectus de musée (sur une question de recherche historique) à destination du public en utilisant les documents historiques mis à disposition, les ressources numériques, le C.D.I et le cours distribué.

Problématique :

- Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?
- Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?
- Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?

Documents :

- Classe inversée.
- Ressources informatiques
- C.D.I
- *Premier combat* de Jean Moulin + classe inversée

Trace écrite : classe inversée + production écrite des élèves.

Déroulement de la séance :

20 min	Explication du nouveau sujet d'étude, formation des groupes, tirage au sort, attribution des ordres de missions.
40 min	Mise en activité des élèves et passages dans les différents groupes.

Séance 2

Objectifs :

- Réaliser par groupe un prospectus de musée (sur une question de recherche historique) à destination du public en utilisant les documents historiques mis à disposition, les ressources numériques, le C.D.I et le cours distribué.

Problématique :

- Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?
- Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?
- Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?

Documents :

- Classe inversée.
- Ressources informatiques
- C.D.I
- *Premier combat* de Jean Moulin + classe inversée

Trace écrite : classe inversée + production écrite des élèves.

Déroulement de la séance :

55 min	Mise en activité des élèves et passages dans les différents groupes.
5 min	Distribution de la méthodologie d'élaboration d'un prospectus.

Séance 3

Objectifs :

- Réaliser par groupe un prospectus de musée (sur une question de recherche historique) à destination du public en utilisant les documents historiques mis à disposition, les ressources numériques, le C.D.I et le cours distribué.

Problématique :

- Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?
- Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?
- Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?

Documents :

- Classe inversée.
- Ressources informatiques
- C.D.I
- *Premier combat* de Jean Moulin + classe inversée

Trace écrite : classe inversée + production écrite des élèves.

Déroulement de la séance :

55 min	Mise en activité des élèves et passages dans les différents groupes. Début de mise en page des prospectus pour les élèves.
--------	---

Séance 4

Objectifs :

- Réaliser par groupe un prospectus de musée (sur une question de recherche historique) à destination du public en utilisant les documents historiques mis à disposition, les ressources numériques, le C.D.I et le cours distribué.

Problématique :

- Pourquoi Jean Moulin fait-il le choix de la résistance en 1940 ?
- Comment peut-on caractériser le rôle de Jean Moulin comme unificateur de la résistance ?
- Pourquoi la V^e République en a-t-elle fait un héros national « panthéonisé » en 1964 ?

Documents :

- Classe inversée.
- Ressources informatiques
- C.D.I
- *Premier combat* de Jean Moulin + classe inversée

Trace écrite : classe inversée + production écrite des élèves.

Déroulement de la séance :

55 min	Mise en activité des élèves et passages dans les différents groupes. Finalisation des prospectus pour les élèves.
--------	--

RESUMES

FRANÇAIS :

Mots-clés : pédagogie des classes inversées, habitudes scolaires, appropriation de la trace écrite, tâche complexe, scénarisation.

Mon objet de recherche porte sur l'appropriation de la trace écrite dans le cadre de la pédagogie des classes inversées. Ce mémoire professionnel propose donc d'analyser la capacité des élèves à s'approprier une trace écrite distribuée en amont du cours afin de la remobiliser ou de la questionner en classe par le biais d'une activité d'enquête historique. L'hypothèse de la recherche est donc que la pédagogie des classes inversées conjuguée à une tâche complexe scénarisée favorise l'appropriation d'une trace écrite par les apprenants. A la suite de ce travail de recherche, il n'est pas possible de conclure sur l'influence des pratiques inversées sur l'appropriation de la trace écrite. Cependant, je peux néanmoins conclure sur la nécessité de déconstruire les habitudes scolaires des élèves. Enfin, j'ai également pu constater que la scénarisation constitue un véritable outil pour l'enseignant afin de favoriser les apprentissages des élèves en cours d'Histoire au lycée.

ENGLISH:

Key words: teaching of flipped classroom, academic habit, appropriation of the written trace, complex task, scriptwriting.

The aim of my research paper is to analyse the appropriation of the written trace as part of the teaching of the flipped classroom. Then, this professional essay offers to analyse the ability of pupils to appropriate the written trace distributed before the class in order to re-motivate or re-interrogate it through an activity based on a historical investigation. Therefore, the hypothesis of the essay is that the teaching of flipped classrooms combined to a complex scriptwritten task promotes the appropriation of a written trace by the learners. Following this essay, it isn't possible to conclude about the influence of flipped practices on the appropriation of the written trace. However, I can conclude on the necessity to deconstruct academic habits of the pupils. Finally, I also note that scriptwriting is a tool for the teacher in order to stimulate the learning process of pupils during high school History classes.