



HAL
open science

Une classe inversée au CE1 : la classe inversée permet-elle aux élèves d'une classe de CE1 d'être plus actifs ?

Rémy Boineau

► To cite this version:

Rémy Boineau. Une classe inversée au CE1 : la classe inversée permet-elle aux élèves d'une classe de CE1 d'être plus actifs ?. Education. 2018. dumas-01919903

HAL Id: dumas-01919903

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919903>

Submitted on 18 Mar 2019

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.

**Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
de l'académie de Paris**

Une classe inversée au CE1

**La classe inversée permet-elle aux élèves d'une classe de CE1
d'être plus actifs ?**

Rémy Boineau

Mémoire de master MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sandrine Gourdon D'Henin

2017-2018

Mots-clés : classe inversée, pédagogie active

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Sandrine Gourdon D'Henin pour sa disponibilité, ses conseils avisés, sa bienveillance et l'inspiration qu'elle a suscitée au travers sa pratique de classe inversée.

Je souhaite ensuite remercier Tanguy Boulanger, Professeur des Ecoles Maitre Formateur (P.E.M.F.), et Alexandre Acou, tuteur à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (E.S.P.E.), pour leurs encouragements, leurs conseils et leur bienveillance, tout au long de cette première année de responsabilité.

Je remercie également tous mes collègues qui par leurs regards m'ont porté tout au long de l'année et plus particulièrement Henri Baron, Audrey Jasnault et Ludovic Adrien dont les conseils ont été d'une importance clé.

Pour terminer, je souhaite remercier mes parents, Vincent ainsi que Marie Duhal, professeur des écoles stagiaire, pour avoir relu ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	4
1. Quelle méthode pédagogique ?	5
1.1. Définissons la pédagogie	5
1.1.1. Le triangle pédagogique	6
1.2. Les méthodes pédagogiques.....	7
1.2.1. Méthode expositive, transmissive	7
1.2.2. Méthode interrogative	8
1.2.3. Méthode active ou de découverte	9
1.2.4. Problème de classification	9
1.3 Application en classe.....	10
1.3.1. Contexte de mise en place – l'école, la classe de CE1.....	10
1.3.2. Méthode transmissive	10
1.3.3. Méthode active	11
1.3.3.1. Quelle ressource ?	11
1.3.3.2. Quels constats ?	12
1.4. Une vision de l'apprentissage	13
1.4.1. Comment apprend-t-on ?	13
1.4.2. Le modèle pragmatique de Marcel Lebrun	15
1.4.3. Mais alors, que faire ?	16
2. La classe inversée	17
2.1. Une définition de la classe inversée	17
2.1.1. Aux origines de la classe inversée	17
2.1.2. Une certaine méfiance	17
2.1.3. Vers une définition de la classe inversée	18
2.1.4. Mais finalement existe-t-il un modèle de classe inversée ?	20
2.1.4.1. L'exemple de « Supermaître »	20
2.1.4.2. L'exemple de Soledad Garnier	21
2.1.4.3. L'exemple de Carole Christophe	21
2.2. Ma classe inversée	22
2.2.1. Un premier essai	22
2.2.2. Quelle démarche séquentielle ?	24
2.2.3. La capsule-vidéo	26
2.2.4. La phase autonome	27
2.2.5. L'organisation de classe	29
2.2.6. Les ateliers	29
2.2.7. Le chef d'oeuvre	31
2.2.8. Ma classe inversée, quels constats ?	32
Conclusion.....	33
Résumé.....	34
Bibliographie.....	35
Annexe.....	37

INTRODUCTION

Dans l'article 16 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, une des missions de l'école est de : « *contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération*¹ ».

Une fois lauréat du concours de recrutement des professeurs des écoles dans l'académie de Paris, j'ai saisi l'opportunité d'intégrer le dispositif expérimental « Ambassadeur du numérique ». J'y ai vu la possibilité de me former aux outils numériques et de découvrir une approche de l'enseignement incluant l'usage du numérique avec une véritable plus-value pour les apprentissages. C'est donc en qualité de professeur stagiaire, ambassadeur du numérique, que j'ai été affecté dans une classe de CE1 d'une école bénéficiant d'une dotation de 30 tablettes tactiles et d'un espace numérique de travail. Il m'a donc fallu songer à l'organisation de classe que je souhaitais mettre en place en intégrant ces outils numériques. J'ai donc entamé une réflexion tout en testant différentes organisations. Puis, c'est en navigant sur une plateforme de partage de vidéos que je suis tombé sur une capsule présentant la classe inversée de CE1 de Carole Christophe à l'école élémentaire de Saint-Rémy Sur Bussy². Mon intérêt pour l'organisation de cette enseignante est grand, d'une part car cette classe présente les mêmes caractéristiques que la mienne du point de vue du matériel, et d'autre part car les effets constatés de cette approche sont intéressants. En effet, les élèves y sont décrits comme plus calmes, investis et acteurs de leurs apprentissages. De plus le principe paraît très simple : les élèves regardent une capsule vidéo en classe ou à la maison sur une notion qui sera abordée par la suite, permettant ainsi de libérer du temps pour favoriser les interactions. En voulant chercher de plus amples informations et des exemples d'applications de cette approche pédagogique dite « inversée », je me suis retrouvé confronté à la difficulté qu'il existe très peu de ressources la concernant pour le premier degré, et notamment pour le cycle 2, contrairement au second degré.

Néanmoins les effets bénéfiques observés par l'enseignante me poussent à vouloir

1 Consulté le 16 janvier 2017, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

2 Réseau Canopé, « La pédagogie inversée », *réseau canopé*, 2013, <https://www.reseau-canope.fr/notice/la-pedagogie-inversee.html> (dernière consultation le 2 février 2018).

mettre en place une telle organisation dans ma classe pour en comprendre les tenants et les aboutissants. En expérimentant la classe inversée, il sera alors possible de répondre à la question suivante : la classe inversée permet-elle aux élèves d'une classe de CE1 d'être plus actifs ? Dans un premier temps, j'interrogerai différentes méthodes pédagogiques pour en faire ressortir les effets positifs et éventuellement négatifs afin de trouver une organisation satisfaisante pour ma classe cette année, permettant de favoriser les apprentissages et de rendre les élèves plus actifs. Fort de ces constats, je m'intéresserai à une autre organisation de classe décrite un peu plus haut : la classe inversée.

1. Quelle méthode pédagogique ?

Chaque enseignant a sa propre vision du monde, ses propres aspirations, ses propres envies, ses propres centres d'intérêts. En d'autres mots, chaque enseignant est unique. Ce caractère unique et la liberté qui lui est donnée dans son environnement professionnel rend chaque classe, elle aussi, unique. Il est libre de choisir la manière dont les élèves vont acquérir les compétences et les connaissances déterminées par les programmes. Être enseignant, c'est donc tenter de trouver une approche pédagogique bénéfique pour les élèves, une approche propice à l'acquisition des compétences à un instant t. Cette dernière n'est pas noire ou blanche, autrement dit, on ne s'enferme pas dans un seul type de pratique, c'est ainsi que se forme l'identité pédagogique qui va évoluer tout au long de la carrière professionnelle. Lorsqu'on devient professeur des écoles, on a, en soi, une certaine vision de l'institution, on y rattache certaines valeurs ou même encore certaines figures ayant pu nous marquer lorsque nous étions nous-mêmes sur les bancs de l'école. Mais lorsqu'on devient enseignant, au-delà de ses propres conceptions, il faut s'interroger sur les différents concepts pédagogiques. C'est ce que je souhaite démarrer en cette première année de fonction afin de commencer la construction de mon identité professionnelle. Il convient donc de s'interroger sur les méthodes mais avant cela sur ce qu'est la pédagogie.

1.1. Définissons la pédagogie

Le terme de pédagogie renvoyait à l'origine en Grèce antique à l'esclave qui non seulement accompagnait l'enfant à l'école mais également choisissait le parcours éducatif de ce dernier³. Pour une définition plus contemporaine, partons de ce qu'on peut trouver

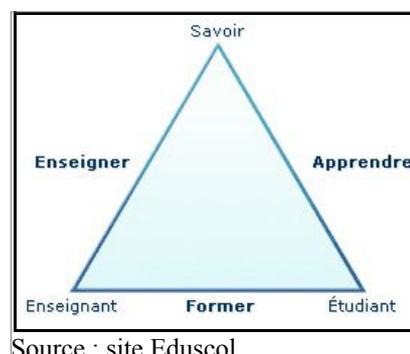
3 Meirieu, Philippe, *Sciences de l'éducation et pédagogie*, Document PDF, <https://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>, (Dernière consultation le 17 mars 2018).

facilement sur la toile. La pédagogie y est associée aux sciences de l'éducation. Elle serait alors une certaine approche de l'apprentissage. Jean Houssaye, professeur en sciences de l'éducation, complète cette définition. En effet, pour lui, la pédagogie renvoie également aux sciences de l'éducation, c'est-à-dire à une théorie mais qui doit se lier à une pratique. La pédagogie réside alors dans l'inexorable écart entre pratique et théorie. Il n'existe pas un seul modèle pédagogique mais bien une diversité. Jean Houssaye a développé un modèle de la démarche de construction de la pédagogie qu'il a appelé "le triangle pédagogique"⁴.

1.1.1 Le triangle pédagogique

Ce modèle conçu par Jean Houssaye est à prendre comme un repère dans la construction pédagogique.

Trois éléments constituent ce triangle : le savoir, le professeur et l'élève. Deux de ces éléments forment le sujet et le troisième forme le objet. En effet, chaque situation pédagogique tend à favoriser deux éléments attribuant au dernier le rôle de objet c'est-à-dire un rôle passif. Les deux retenus structurent ainsi la situation. De cette organisation, naissent trois processus. Pour commencer, le processus "enseigner" qui met en avant la relation "professeur-savoir", le processus "former" qui favorise l'axe "professeur-élève" et pour terminer, le processus "apprendre" qui privilégie la relation "élève-savoir".



On peut alors distinguer cinq postures pédagogiques différentes⁵, les voici :

- La posture "savoir" où l'importance est la production du savoir. Cette posture est à mettre en lien avec l'enseignant chercheur qui au fil de ses recherches crée du savoir.
- La posture "enseigner" où l'importance réside dans la transmission. L'enseignant possède un savoir qu'il présente de manière structurée aux élèves et que ces derniers doivent apprendre. Les échanges entre les différents acteurs de cette situation ne sont que très faibles.
- La posture "former" où les échanges entre élèves, encadrés par l'enseignant, sont importants. L'enseignant accompagne les élèves.
- La posture "apprendre" où l'acteur passif est l'enseignant. Ce dernier met au point des

4 Houssaye, Jean, *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*, ESF éditeur, 2014, (155p.)

5 Site Eduscol, Compétice Educnet, <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php#>, consulté le 17 mars 2018.

scénarios pédagogiques pendant lesquels l'élève, confronté au savoir, va apprendre.

- la posture "éduquer" où l'étudiant confronté à l'information doit en retirer la connaissance, il apprend à apprendre.

En partant de ce modèle théorique développé par Jean Houssaye, il sera possible de positionner les différentes méthodes pédagogiques, les différentes approches pédagogiques.

1.2. Les méthodes pédagogiques

Comme dit plus haut, l'enseignant fait des choix. Il privilégie une posture plutôt qu'une autre sans se cantonner à cette dernière. Il fait également le choix d'une certaine méthode pédagogique mais quelles sont-elles ?

Pour les auteurs de *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Françoise Raynal et Alain Rieunier, parler de méthode pédagogique pose problème dans la mesure où, selon eux, il n'existe pas de classement satisfaisant. Par méthode pédagogique on entend "*une organisation codifiée de techniques et de moyens visant à faciliter l'action éducative*"⁶. Néanmoins les auteurs admettent une classification, qu'une majorité de professionnels de l'éducation reconnaît, composée de trois catégories : la méthode expositive, la méthode interrogative et les méthodes actives.

1.2.1. Méthode expositive, transmissive

Cette approche est le plus souvent appelée "pédagogie traditionnelle". On y retrouve la posture dite "enseigner". L'axe privilégié du triangle pédagogique est Enseignant-Savoir. L'enseignant détient le savoir, il fait un exposé des connaissances à retenir. Il n'y a alors que peu de place pour les interactions entre l'élève et l'enseignant mais également entre les élèves eux-mêmes. Les élèves sont passifs et doivent s'adapter au discours de l'enseignant, à ses sollicitations.

C'est une approche qu'on trouve fréquemment à l'université lors des cours magistraux. Mais ce peut être également la représentation qu'un jeune professeur peut avoir de l'enseignement aussi bien dans le premier que dans le second degré.

Cette approche verticale donne à l'élève une forte responsabilité. En effet, l'échec de ce dernier s'expliquera alors par son manque d'investissement, son manque de volonté de réussite.

6 Rayna Françoisel, Reunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESD Editeur, 8ème édition 2010 (507p)

En résumé, il s'agit du modèle du cours magistral. Il est intéressant de s'interroger sur son origine en France. C'est au 19^{ème} siècle que ce modèle prend racine. En effet, François Guizot devient Ministre de l'Instruction Publique en 1832. Il est alors confronté à trois modèles éducatifs et doit faire un choix. Il y a tout d'abord le modèle moyenâgeux où le maître instruit quelques élèves pendant que les autres font tout autre chose. C'est donc un modèle très lent et fort coûteux que Guizot décide de ne pas retenir. Ensuite, il y a le modèle simultané fondé par Jean-Baptiste De La Salle. Le principe est simple, une vingtaine ou une trentaine d'élèves du même âge font la même chose au même moment sous le regard du maître. De plus, De La Salle organise une progression sur trois niveaux. Pour terminer, le troisième modèle existant est le modèle mutuel qui prend racine en Angleterre. Les classes sont très grandes, jusqu'à 120 élèves, âgés de 5 à 15 ans. Un modèle basé sur l'entraide où l'enseignant organise, pose le cadre. C'est dans ce modèle que naissent les premiers outils pédagogiques comme par exemple l'ardoise.

Guizot se retrouve donc face à une querelle des modèles. Il va finir par imposer le modèle simultané garantissant ainsi le contrôle de ce que font les élèves à chaque moment de la journée. La classe frontale devient donc la manière de faire classe et sera plus tard reprise par Jules Ferry⁷.

1.2.2. Méthode interrogative

Cette approche repose sur les interactions et le dialogue entre enseignant et élèves. L'enjeu réside alors dans la transmission du savoir mais également dans la construction de ce dernier. Le rôle de l'enseignant reste important dans la mesure où il reste le commandant à bord du paquebot "classe".

L'élève, quant à lui, peut, au fil des interactions, entraîner un rétro-pédalage de l'enseignant. En effet, ce dernier prend en compte les moments d'interactions pour adapter la progression de son discours.

On peut remarquer que ce qui est défini comme une méthode interrogative varie selon les auteurs. La définition donnée plus haut provient du site⁸ de Pascal Duplessis, enseignant à l'ESPE d'Angers. Pour les auteurs de *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Françoise

7 Meirieu, Philippe, « conférence inaugurale «apprendre avec le numérique» - PNF numérique 14/15 OCTOBRE 2015 », *Canal-U*, https://www.canal-u.tv/video/eduscol/conference_inaugurale_apprendre_avec_le_numerique_pnf_numerique_14_15_octobre_2015.19706, (dernière consultation le 20 décembre 2017).

8 Duplessis, Pasacal, « Les méthodes pédagogiques en information-documentation, *Les Trois Couronnes*, <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation#methode-expositive>, (dernière consultation le 22 mars 2018).

Raynal et Alain Rieunier, la méthode interrogative est trop souvent confondue avec la pédagogie de découverte qu'on peut lier aux méthodes actives, alors que l'approche en question n'engendre pas nécessairement de découverte par l'élève. Ils admettent néanmoins que l'élève est plus actif dans cette approche que dans celle dite expositive.

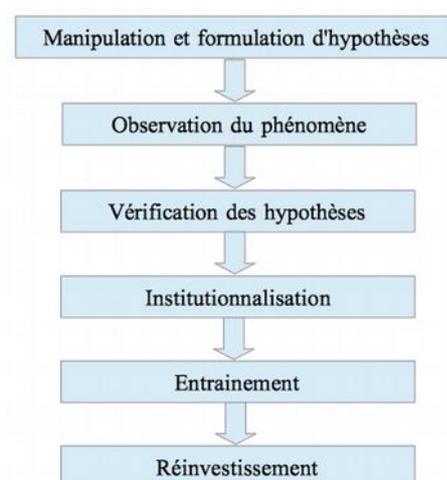
Nous pouvons dès lors constater qu'il y a une certaine difficulté à définir l'approche interrogative. Elle semble se trouver dans une zone grise entre les méthodes transmissives et actives.

1.2.3. Méthode active ou de découverte

Cette méthode peut se définir comme l'opposition à l'approche expositive ou transmissive. L'apprenant est désormais au centre du dispositif. En effet, l'élève va découvrir et construire le savoir dans des situations réfléchies et choisies par l'enseignant. Ce dernier est alors plus un guide qui montre le chemin, qui encadre les élèves, qui les place dans un contexte propice à l'apprentissage. Dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye, l'enseignant est alors en retrait favorisant l'axe "étudiant-savoir".

Cette approche renvoie au constructivisme qui implique une construction du savoir par une appropriation du contenu par l'apprenant. Elle renvoie également au socio-constructivisme de Vygotsky qui implique la nécessité d'interactions dans la construction du savoir. On note alors que les interactions ne sont plus verticales mais horizontales.

Sur le site de l'académie de Grenoble⁹, Françoise Pollard, Conseillère Pédagogique de Circonscription met à disposition un document relatant les différentes étapes de la démarche active de découverte dans le cadre de l'enseignement de la grammaire :



1.2.4. Problème de classification

Dès lors qu'on a présenté la classification, on peut aisément percevoir les raisons qui poussent au débat lorsqu'il s'agit d'organiser les approches pédagogiques. En effet, la méthode

⁹ Pollard, Françoise, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », *Site de l'académie de Grenoble*, http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf_Apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.pdf, (Dernière consultation le 22 mars 2018).

interrogative pose problème par son caractère à la fois relevant d'une approche expositive et d'une approche active. Afin de trouver une organisation pédagogique pouvant me satisfaire cette année, il est peut-être intéressant de finalement revenir à une définition simplifiée à l'extrême en mettant d'un côté la pédagogie plutôt traditionnelle, se rapprochant de la méthode expositive, celle où l'enfant tient la place du mort dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye et de l'autre côté la pédagogie nouvelle dite active où l'enfant est acteur de son apprentissage et où l'enseignant tend à s'effacer sur le triangle pédagogique.

J'ai alors décidé de mettre en place ces deux approches dans ma classe, dans le cadre de l'étude de la langue, afin de décider laquelle convient le mieux dans le contexte de cette année. Ce choix n'est pas nécessairement évident. En effet, ces approches restent toutes deux utilisées.

1.3. Application en classe

1.3.1. Contexte de mise en place – l'école, la classe de CE1.

Avant de décrire la mise en place de différents dispositifs dans ma classe, il est important de décrire le contexte. Il s'agit d'une classe de CE1, de 26 élèves, dont le niveau est particulièrement hétérogène. Certains élèves sont, pour le moment, toujours non-lecteurs et de fortes difficultés sont rencontrées dans tous les domaines d'apprentissage. Je suis donc face à la nécessité de différencier les parcours d'apprentissage. Les situations décrites par la suite rencontrent donc un public précis, il ne s'agit pas de valider ou non leur pertinence mais bien de chercher quelle organisation paraît la plus adaptée, cette année, dans ce contexte précis, tout en me donnant des clés pour les années suivantes.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai commencé par mettre en place des organisations de classe différentes aussi bien en français qu'en étude de la langue et en mathématiques. J'ai dû assez vite renoncer à continuer ainsi du fait d'une surcharge de travail ; j'ai donc alors décidé de concentrer mon axe de recherche en étude de la langue bien que quelques exemples en mathématiques soient cités.

1.3.2. Méthode transmissive

Je prends pour exemple une séance de résolution de problèmes en mathématiques. La séance commence par un powerpoint où je présente l'utilisation de l'addition puis de la

soustraction pour résoudre un problème. Les élèves doivent alors écouter et suivre ma présentation. Je les sollicite de temps à autre pour vérifier leur bonne compréhension. Puis ils doivent appliquer ce qui a été présenté en résolvant eux-mêmes des problèmes. Nous terminons la séance par un bilan rapide.

J'ai pu constater différentes choses lors de cette séance analysée. Cette organisation a permis une bonne gestion du temps, j'ai pu suivre ma fiche de préparation en respectant les temps du fait que la parole m'était majoritairement donnée. Un autre avantage était que je n'avais pas d'élèves faisant une autre activité à gérer. En effet, tous les élèves font alors la même chose au même moment. Le fait d'être en classe entière permet une émulation plus efficace, sans doute dans la mesure où les élèves performants sont alors tous disponibles. Cette organisation permet également de ne pas avoir à se répéter si l'on compare avec une organisation en petits groupes. Néanmoins, j'ai pu déplorer un certain ennui chez mes élèves. Une majorité d'entre eux ne semblait pas suivre. J'ai pu particulièrement remarquer des difficultés pour suivre et un effacement des élèves en difficultés. De plus, compte tenu des résultats après correction, l'exposé ne semble pas avoir été efficace pour la moitié des élèves de la classe.

Cette organisation de classe présente donc des points positifs et des points négatifs. Néanmoins, je souhaite trouver une solution permettant aux élèves de moins s'ennuyer, d'être plus actifs.

1.3.3. Méthode active

1.3.3.1. Quelle ressource ?

Afin de tester une approche de type méthode active, il m'a fallu trouver un support, à défaut de le créer. Après quelques jours de recherches, le livre *Réussir son entrée en grammaire au CE1*, par Françoise Bellanger et Aurélie Raoul-Bellanger m'a semblé intéressant. Sur la première page de couverture, on peut voir des enfants au tableau travaillant ensemble.

Avant d'aller plus loin, il fallait m'assurer que cet ouvrage était bien en adéquation avec les différentes étapes de l'approche active exposée plus haut. Les séquences de l'ouvrage se déroulent en cinq séances.

- Séance 1 : les élèves découvrent un texte court, ils le lisent, le comprennent puis découvrent la notion étudiée de manière intuitive.
- Séance 2 : les élèves continuent de découvrir la notion au travers d'échanges entre eux, de manipulations actives et visuelles.
- Séance 3 : les élèves structurent la notion, ils sont alors mis en situation de recherches actives avec notamment des manipulations. La trace écrite est constituée en fin de séance.
- Séance 4 et 5 : on y trouve alors les phases d'entraînement et de réinvestissement.

On voit donc bien que les deux premières séances correspondent aux phases dites de "Manipulation et formulation d'hypothèses", "observation du phénomène" et "vérification d'hypothèses", la troisième séance correspond alors à l'institutionnalisation et les deux dernières séances à "l'entraînement" et au "réinvestissement".

En guise d'exemple, j'ai décidé de parler plus en détails de la séquence concernant l'introduction aux différents temps. Tout d'abord les élèves sont amenés à découvrir un texte, Photos souvenirs, où les deux personnages feuilletent un album de photos de famille. Lors de la seconde séance et afin de découvrir la notion, les élèves font des activités de tri de manière collective. Lors de la séance suivante, grâce à une manipulation d'étiquettes, la notion est structurée. Nous pouvons alors passer à l'entraînement.

1.3.3.2. Quels constats ?

Alors quelles sont les observations que j'ai faites lors de la mise en place de cette séquence ? Tout d'abord ce qui m'a frappé était la motivation et l'engouement de certains élèves. En effet, l'étude de la langue devenait alors un jeu notamment lorsqu'il s'agissait de manipuler, cela tendait à motiver les élèves. Lors d'une de ces séances, j'ai accueilli dans la classe une enseignante ressource afin de trouver des pistes pour aider un élève rencontrant de grandes difficultés. Cette dernière s'était réjouie de la démarche centrée autour de l'activité des élèves. Elle m'avait alors encouragé à continuer dans cette direction.

Néanmoins, certains éléments m'ont posé problème. En effet, bien qu'une partie des élèves soit sollicitée, les autres élèves sont assis à leur place et regardent leurs camarades faire. C'est problématique. Ensuite lorsque les élèves sont amenés à manipuler des phrases,

des textes, des mots en binômes, je suis confronté d'une part à des difficultés de gestion de classe et d'autre part à une frustration du fait que je dois partager mon temps et mon attention entre les binômes. Je passe de binôme en binôme, recentrant les groupes en difficultés sur la tâche, tentant de guider les autres, cherchant une solution pour ceux qui ont déjà terminé alors que certains n'ont qu'à peine commencé. A vouloir aider tous mes élèves sur un temps court, je me retrouve finalement à n'aider personne. Je suis donc confronté à certains problèmes que je rencontrais déjà avec l'approche magistrale où j'avais le sentiment de ne pas être suffisamment proche de mes élèves et de ne pas apporter l'aide nécessaire aux élèves en difficultés qui se retrouvaient perdus dans leur travail.

Alors, que faire ? Après avoir mis en place des organisations pédagogiques diamétralement opposées dans ma classe, je dois admettre me reconnaître davantage dans l'approche active. En effet, pour les raisons évoquées plus haut, c'est autour de l'activité de l'élève que je souhaite poursuivre mon expérimentation. Néanmoins l'organisation proposée et bien entendu non exhaustive, ne me satisfait pas entièrement notamment du fait de la passivité de certains élèves, l'implication de seulement une partie de la classe et mon manque de contact avec mes élèves. Je ressens, en effet, le fait de ne me rendre disponible que pour un certain nombre de mes élèves et non la totalité de ces derniers. Il s'agit peut-être de changer certains paramètres dans cette approche active en la nourrissant des points positifs retenus de l'approche transmissive.

Néanmoins, avant de continuer dans cette voie, je souhaite m'interroger sur la manière dont les élèves apprennent, au travers un modèle théorique. En effet, l'approche active me satisfait davantage que l'approche transmissive bien qu'il y ait également du positif dans cette dernière mais encore faut-il que son efficacité soit corroborée par un modèle de l'apprentissage.

1.4. Une vision de l'apprentissage

Il est donc nécessaire de s'interroger sur la manière dont un élève apprend. En effet, lorsqu'on devient enseignant, on souhaite que ses élèves apprennent et développent des compétences. Mais comment donc favoriser l'apprentissage de ces derniers si on ne sait pas comment la "machine" fonctionne ?

1.4.1. Comment apprend-t-on ?

Il n'existe pas qu'un seul modèle de l'apprentissage, il a donc fallu faire un choix. Ayant intégré le dispositif ambassadeurs du numérique, je porte un intérêt certain pour l'usage des outils numériques dans un but pédagogique, c'est donc naturellement que je me suis intéressé aux écrits de Marcel Lebrun, Docteur en Sciences, professeur en sciences de l'éducation, et notamment auteur de l'ouvrage *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre – quelle place pour les TIC¹⁰ dans l'éducation ?* Dans cet ouvrage, l'auteur cite un article de R.B Kozman qui donne une définition de l'apprentissage :

"L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant de l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire."¹¹

On peut dès lors remarquer que l'apprenant est au centre de l'activité d'apprendre. C'est en effet l'élève qui construit ses connaissances. Cela rejoint le constructivisme.

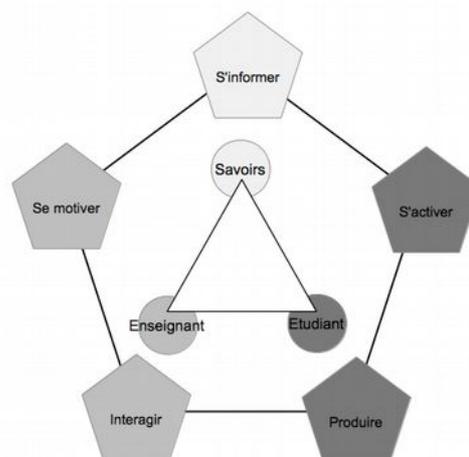
Marcel Lebrun établit un processus d'apprentissage reposant sur cinq verbes d'action :

- se **motiver** : c'est-à-dire ce qui va permettre à l'apprenant de s'engager dans l'activité de formation, c'est ce qui a trait à l'environnement didactique décidé par l'enseignant en amont.
- s'**informer** : les informations mises à disposition dans la situation peuvent provenir d'apprentissages antérieurs, de ressources dont la nature peut varier, ou encore des autres protagonistes de la situation.
- s'**activer** : l'étudiant est responsable de son apprentissage, on peut renvoyer à l'expression bien connue : "je ne peux pas apprendre à ta place". Cela tient à la mise en jeu de compétences de haut niveau comme par exemple l'analyse, la synthèse ou encore l'esprit critique.
- **interagir** : l'apprentissage nécessite des interactions entre l'étudiant et les ressources mais également entre l'étudiant et les autres protagonistes à savoir l'enseignant lui-même et les autres étudiants. Cela renvoie à l'importance des interactions sociales et du conflit socio-cognitif dans l'apprentissage.
- **produire** : ce facteur permet la concrétisation de ce qui a été appris par l'étudiant.

10 TIC = Technologies de l'Information et de la Communication.

11 Kozman, R.B. Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, p179-211, 1991. Extrait tiré de Lebrun, Marcel, *Théories et méthodes pédagogique pour enseigner et apprendre*, p34-35, 2002.

Tous ces verbes d'actions, composantes de l'apprentissage selon Marcel Lebrun, peuvent être mis en parallèle avec le triangle pédagogique de Jean Houssaye développé plus haut dont les trois pôles, rappelons-le sont l'étudiant, l'enseignant et le savoir (voir document ci-contre)¹². Ainsi les composantes liées à la motivation et aux interactions sont du côté de l'enseignant puisque ce dernier met en place une situation, pose le contexte qui va susciter la motivation et les interactions. Du côté de l'étudiant, on retrouve les composantes de la production et de l'activité puisque c'est bien lui qui développe des compétences dont le résultat est une production. Pour terminer, on retrouve l'information du côté du savoir (on rappelle que sa source peut être de natures différentes).



1.4.2. Le modèle pragmatique de Marcel Lebrun

Les cinq composantes de l'apprentissage peuvent être présentées d'une manière différentes, permettant ainsi la présentation de la démarche d'apprentissage d'une manière systémique, un modèle concret de l'apprentissage.

Marcel Lebrun a souhaité un modèle simple pour présenter les leviers que les enseignants peuvent faire jouer afin de faire varier leurs dispositifs dans l'objectif de favoriser les apprentissages.

Le premier élément que l'on retrouve est l'information, c'est-à-dire les ressources qui peuvent s'incarner de différentes manières : un site internet, des vidéos, des textes... C'est ce qui va aider l'apprenant dans sa recherche de connaissances. A l'ère du numérique et d'internet, les sources sont nombreuses. Mais pour apprendre, c'est insuffisant. Il ne suffit pas, en effet, d'avoir accès à la connaissance pour apprendre. Il faut des activités. Ces dernières vont permettre à l'apprenant de manipuler les connaissances, de les structurer... L'activité, s'activer, est ainsi le cœur du modèle de Marcel Lebrun. Puis, il y a les productions c'est-à-dire les nouvelles connaissances, les nouvelles compétences, ce qu'on peut appeler le chef d'oeuvre, c'est finalement ce que l'élève a appris, ce qu'il est capable désormais de faire.

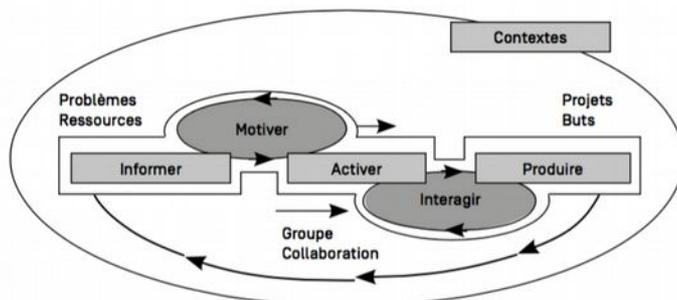
Pour faire fonctionner ce modèle, il y a deux moteurs. D'une part, il y a la motivation. Cette dernière peut avoir des sources différentes. On peut la trouver dans le sens qui est donné

¹² Il s'agit d'une reproduction de la figure de Marcel Lebrun : Lebrun, Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre – Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, 2002, p44.

aux apprentissages, elle peut également relever du bien-être ressenti par l'apprenant... D'autre part, il y a les interactions qui soutiennent l'élève dans l'apprentissage.

Lorsque Marcel Lebrun expose son modèle, il indique qu'il prend racine dans différentes théories de l'apprentissage. Il fait référence à Jean Piaget et le constructivisme, c'est ainsi qu'on retrouve la place centrale de l'activité mais également à Lev Vygotsky pour la place des interactions dans ce modèle de l'apprentissage.

Pour résumer, on peut retrouver ci-contre ce modèle d'apprentissage de manière schématisée¹³. On remarque ainsi qu'il s'agit d'un modèle circulaire, la production du savoir entraînant de nouvelles informations et de nouveaux apprentissages.



Le modèle développé par Marcel Lebrun prend alors tout son sens dans des contextes composés de ressources, de méthodes, d'acteurs, de finalités et de compétences.

1.4.3. Mais alors, que faire ?

Finalement, que puis-je faire ? Quel dispositif puis-je mettre en place dans ma classe afin de favoriser les apprentissages ? Arrêtons-nous un instant sur ce que j'ai déjà mis en place dans ma classe avec l'angle de vue du modèle d'apprentissage développé par Marcel Lebrun. Prenons pour commencer, l'approche magistrale, dite transmissive. J'avais déploré le manque d'investissement de certains élèves, le manque d'interactions entre ces derniers, le manque d'activité, des points donc qui sont essentiels dans le modèle d'apprentissage présenté. Je m'étais alors essayé à une approche plus active, j'avais à ce moment-là trouvé positif l'investissement des élèves qui semblaient davantage motivés tout en regrettant le manque d'interactions entre ces derniers ce qui pose également problème compte tenu du modèle de Marcel Lebrun. Alors pourquoi ne pas chercher une approche reprenant les points positifs des différents modèles en tentant de favoriser les interactions. Je rappelle mes trois problématiques :

- des élèves passifs, qui "attendent que ça se passe".
- m'adapter aux besoins de mes élèves, c'est-à-dire la nécessité de différencier les parcours d'apprentissage.

¹³ Lebrun, Marcel et Lecoq, Julie, *Classes Inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !*, Réseau Canopé, 2015, (121 p.).

- la nécessité de créer des situations favorisant les interactions.

C'est en navigant sur la chaîne youtube du réseau canopé que je suis tombé sur une vidéo particulièrement intéressante : une enseignante de CE1 présentait alors son organisation de classe dite "inversée", son école étant dotée d'un espace numérique de travail, tout comme la mienne. Selon elle, dans ce dispositif, les élèves sont acteurs de leur apprentissage, ils interagissent ensemble, l'enseignant peut mettre en place un parcours individualisé pour ses élèves, il n'y a pas de temps mort. Un élève de la classe vient même à dire : "*on cherche ensemble, on trouve ensemble*".

Et si, moi aussi, je testais cette approche dite de "classe inversée" ?

2. La classe inversée

J'ai donc décidé de tenter de mettre en place ce dispositif dans ma classe. Pour se faire, il me faut d'abord comprendre ce qu'est la classe inversée, quels sont ses tenants et ses aboutissants ? Je vais, dans le premier temps de cette seconde partie tenter de la définir puis j'aborderai sa mise en place et les problématiques rencontrées.

2.1. Une définition de la classe inversée

2.1.1. Aux origines de la classe inversée

Le terme de "classe inversée" est né dans les années 2000. On le doit à deux enseignants américains de chimie : Jonathan Bergmann et Aaron Sams. Ces derniers voulaient, à l'origine, répondre à la problématique des élèves n'ayant pu assister aux séances. Ils ont alors mis à disposition de ces derniers des vidéos d'eux-mêmes faisant le cours. Après avoir constaté que les élèves arrivaient mieux préparés en classe, ils ont décidé de rendre accessibles ces vidéos à tous leurs élèves, pour qu'en classe, ils puissent répondre davantage aux questions, lever les zones d'ombre et s'exercer.

On comprend assez vite qu'un élément décisif pour le développement de la classe inversée a été l'évolution des technologies. Il était en effet nécessaire que d'un côté l'enseignant produise un support vidéo et le mette à disposition sur une plateforme et que de l'autre côté l'étudiant puisse y accéder aisément. Cela a été rendu possible grâce à la démocratisation de l'accès à internet.

2.1.2. Une certaine méfiance

Il est encore difficile de parler de véritable démocratisation de la classe inversée bien qu'elle tende à se développer. On peut noter l'apparition d'un module de formation dédié à la classe inversée sur la plateforme de formation des enseignants m@gistère, que j'ai pu suivre. Néanmoins seulement une minorité d'enseignants s'est intéressée à ce concept et cela attire un certain scepticisme. J'ai moi-même pu percevoir une certaine méfiance chez plusieurs collègues lorsque j'ai commencé à parler d'inversion de la classe. Jon Bergmann a participé à la rédaction d'un article pour tenter de désamorcer cette crainte qui prend racine dans le mythe de la classe inversée. Aux côtés de Jerry Overmyer et de Brett Wilie, tous deux investis dans la classe inversée, Jon Bergmann tente de lister dans un article¹⁴ ce que la classe inversée est et ce qu'elle n'est pas. Par souci de clarté, je vais présenter ces points sous forme de tableau :

Ce que la classe inversée n'est pas.	Ce que la classe inversée est.
<ul style="list-style-type: none">• Simplement des vidéos.• Le remplacement de l'enseignant par une technologie.• Un travail non structuré.• Un cours en ligne.• Des élèves qui travaillent seul.• Des élèves face à des écrans sur tout le temps de classe.	<ul style="list-style-type: none">• Accroissement des interactions.• Personnalisation de l'apprentissage.• Une responsabilité de l'apprenant face à son apprentissage.• Un enseignant non pas en face de ses élèves mais à côté de ces derniers.• Une structure où les élèves ayant dû s'absenter ne sont pas mis de côté.• Des élèves qui sont engagés dans leur apprentissage.

Dès lors que ces enseignants présentent la réalité de ce que sont les classes inversées face aux mythes qui la précèdent, nous commençons à percevoir une première définition de la classe inversée. Cette dernière serait alors l'inversion du temps de pratique, de l'entraînement, généralement le soir et seul, à la maison, avec le temps d'écoute en classe, la phase magistrale. Pour continuer, il est nécessaire de développer une définition plus précise de ce qu'est la classe inversée.

2.1.3. Vers une définition de la classe inversée

Marcel Lebrun, déjà évoqué plus haut, a publié l'ouvrage *Classe Inversée, enseigner et apprendre à l'endroit*, en collaboration avec Julie Lecoq. Ils définissent la classe inversée

¹⁴ Bergmann, Jon, Overmyer, Jerry et Willie Brett, « The flipped class : myth VS reality », *The Daily Riff. Be smarter. About education*, <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> (dernière consultation le 6 janvier 2018)

comme un dispositif hybride. Tout d'abord dispositif car il s'agit d'un ensemble d'éléments mis en place afin de poursuivre un objectif qui, dans ce cas, est celui d'apprendre. Ensuite hybride du fait du caractère spatio-temporel particulier de la classe inversée, de ses modalités de formation liant présence et distance que nous développerons par la suite. On parle également d'hybridation à propos de la posture de l'enseignant entre un enseignement magistral à distance et un enseignant qui accompagne, qui guide en présentiel.

Marcel Lebrun et Julie Lecoq distinguent plusieurs niveaux de classe inversée. Intéressons-nous d'abord au premier niveau qui constitue une sorte de base pour ce dispositif. Les élèves prennent connaissance des notions du cours chez eux. La forme du support peut varier allant du texte ou d'une partie d'un livre à lire, d'un podcast à écouter, d'une vidéo à regarder. Cette étape se fait en amont de la séance en classe. En classe, le temps disponible est alors consacré à des activités. C'est ce que les auteurs appellent également la classe translaturée.

C'est bien une libération du temps de classe qui s'opère et qui est permise par les technologies. Il s'agit donc du premier niveau de classe inversée, un niveau que les auteurs trouvent toujours trop proche de l'organisation traditionnelle de la classe, c'est ainsi qu'ils développent un second niveau de classe inversée.

Avant de continuer vers la description du second niveau de classe inversée, il est intéressant de citer les auteurs de Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée, théorie et pratique du "travail d'apprendre" d'Alain Taurisson et Claire Herviou. En effet, les auteurs s'interrogent sur le caractère innovant de la classe inversée et souhaitent être plus précis quant à la définition des activités que les élèves sont amenés à faire en classe. Pour eux, les activités ne doivent pas se limiter à des exercices d'entraînement dont l'enjeu n'est que l'application d'un procédé de résolution amené à devenir une routine. Ils privilégient des situations de problèmes où d'autres activités nécessitant des interactions et dont plusieurs compétences seront mises en jeu.

Forts de ces remarques, nous pouvons décrire le second niveau de classe inversée développé par Marcel Lebrun et Julie Lecoq. Le temps premier, celui à distance, est alors consacré à des activités de recherche d'informations à travers par exemple le visionnage de vidéos ou encore diverses lectures. Tout cela à faire seul ou en groupe, selon les modalités définies en amont par l'enseignant. Les élèves peuvent également être amenés à rédiger des documents, donner des avis... Puis, en classe, soit le second temps, les élèves vont débattre,

présenter leurs recherches, leurs travaux.

Les auteurs ont ensuite dégagé un troisième niveau de classe inversée se nourrissant des deux précédents afin de créer une démarche circulaire. Le début de ce cycle serait alors la première étape du second niveau, les apprenants cherchent des informations. Ensuite, il s'agit du temps deux du second niveau, lorsque les étudiants présentent leurs recherches aux autres où alors une discussion peut être entamée entre les différents groupes... Le troisième temps de ce troisième niveau correspond alors à la première étape du niveau premier de classe inversée, c'est-à-dire lorsque les élèves prennent connaissance des notions théoriques. La dernière étape est enfin le second temps du premier niveau lorsque les élèves appliquent la théorie. Toutes ces étapes forment alors un parcours de contextualisation puis décontextualisation et enfin recontextualisation des savoirs.

2.1.4. Mais finalement, existe-t-il un modèle de classe inversée ?

Grâce aux auteurs, présentés plus haut, nous avons alors une certaine idée de ce à quoi une classe inversée tend à ressembler. Néanmoins, à mes yeux et souhaitant mettre en place une telle organisation de classe, cela me semble toujours complexe. Alors afin d'avoir une image plus claire de ce qu'est la classe inversée, de ce à quoi elle doit ressembler concrètement, j'ai décidé de chercher des exemples de sa mise en place par des enseignants. Ma première problématique a été que finalement il n'y a qu'assez peu de ressources concernant le premier degré. En effet, la plupart des témoignages d'enseignants concerne le second degré. Néanmoins, j'ai pu trouver trois exemples d'application sur internet. Il est bien évident qu'il faut toujours appréhender ce type de ressources avec un regard critique mais ici je ne cherche pas un modèle théorique ou des connaissances mais bien des exemples concrets d'application que je pourrai recouper entre eux afin de mieux comprendre la classe inversée.

2.1.4.1. L'exemple de « Supermaître »

J'ai trouvé cet enseignant blogueur¹⁵ au hasard de mes recherches sur internet. Il s'agit d'un enseignant de cycle 3. Cet enseignant propose un mode de fonctionnement inversé en français et en mathématiques. Dans un premier temps, les élèves visionnent une capsule-vidéo de la notion qui sera abordée en classe puis répondent à un questionnaire en ligne. Une fois en classe, la capsule est visionnée une nouvelle fois pour les élèves qui n'ont pas pu la voir et

¹⁵ SuperMaitre, *SuperMaitre... ou presque*, <http://supermaitre.eklablog.fr/>, (dernière consultation le 8 avril 2018).

pour la remettre en tête aux autres élèves l'ayant déjà vue. Puis les élèves sont séparés en ateliers. Un premier atelier avec l'enseignant où les élèves font une synthèse de la leçon, c'est l'occasion de faire un retour sur les difficultés rencontrées lors du questionnaire en ligne. Ce sont les élèves qui ont rencontré le plus de difficultés qui commencent avec l'enseignant. Au second atelier, les élèves s'exercent en manipulant grâce au tableau numérique interactif (TNI) pendant qu'au dernier atelier les élèves s'entraînent grâce à des exercices en ligne. Une fois les ateliers effectués, les élèves et l'enseignant institutionnalisent la notion et s'entraînent ensuite via un plan de travail.

2.1.4.2. L'exemple de Soledad Garnier

Une des références de la classe inversée dans le premier degré s'appelle Soledad Garnier. Elle enseigne dans une classe de cycle 3 en Charente Maritime. Cette dernière a créé un blog¹⁶ où elle partage son cheminement pour mettre en place sa classe inversée. On peut également trouver des références à son travail dans les cahiers pédagogiques ou encore lors de rencontres organisées lors du P.N.F.(Plan National de Formation) du numérique d'octobre 2015.

Les élèves de cette enseignante commencent par eux aussi regarder une capsule vidéo, ils prennent des notes sous forme de carte mentale puis répondent à un questionnaire. Le questionnaire permet à l'enseignante de planifier le contenu des ateliers en classe. Revenus à l'école, les élèves travaillent donc sous forme d'ateliers. Un atelier où les élèves visionnent la capsule, un autre où ils interagissent au T.N.I. et créent une carte mentale collective à partir de leurs notes, un autre où ils travaillent en binômes, un autre où ils s'exercent sur des ordinateurs qui donnent accès à d'autres capsules-vidéo pour aider les élèves à comprendre leurs erreurs et un dernier atelier où les élèves s'entraînent à l'écrit. A la fin du travail en ateliers, les élèves créent ce qu'on peut appeler un chef d'oeuvre, sorte de concrétisation de leurs acquis.

2.1.4.1. L'exemple de Carole Christophe

Dans l'introduction, j'ai évoqué cette enseignante d'une classe de CE1 à Saint-Rémy Sur Bussy. Tout comme dans les classes des deux enseignants présentés plus haut, les élèves commencent par visionner une capsule vidéo sur l'E.N.T. dont bénéficie l'école puis en classe

¹⁶ Garnier, Soledad, *Une classe inversée au primaire*, <http://madameflip.com>, (dernière consultation le 8 avril 2018).

sont séparés en trois ateliers : un premier pour visionner de nouveau la capsule et faire un exercice que l'enseignante utilise pour planifier les activités des prochaines séances, un atelier au T.N.I. où les élèves interagissent afin de résoudre un problème et construire la trace écrite et un troisième atelier d'entraînement avec des exercices interactifs.

2.2. Ma classe inversée

2.2.1. Un premier essai.

Grâce à ces exemples, je me rends davantage compte de ce à quoi peut ressembler une classe inversée dans le premier degré. On retrouve dans ces différents modèles une organisation où les élèves commencent par prendre connaissance des notions théoriques à la maison via une capsule-vidéo puis une fois en classe se mettent en activité par le biais d'ateliers. Compte tenu de nos contextes proches, à savoir même niveau de classe et même matériel numérique à disposition, j'ai décidé de tenter de mettre en place une organisation similaire à celle de Carole Christophe.

Pour commencer à planifier cette séquence, il me fallait choisir un champ d'apprentissage et des objectifs. J'ai donc décidé de mettre en place une séquence sur le verbe en étude de la langue dont l'objectif est de connaître les propriétés permettant de l'identifier. Inverser la classe c'est donner accès à un contenu qu'il soit sous forme de vidéo ou autre aux élèves en dehors du temps de cours, du temps de la classe. Il a donc fallu que je crée une capsule-vidéo sur le verbe. Je reviendrai sur cette expérience plus tard dans mon développement. Grâce à l'espace numérique de travail dont bénéficie mon école, j'ai donné sur le cahier de textes en ligne accès à la capsule vidéo. Les élèves ont eu le week-end pour la regarder.

Néanmoins, j'ai décidé de ne pas commencer directement la séquence par le visionnage de la vidéo. En effet, j'ai fait le choix de démarrer par l'étude d'un texte me servant d'appui pour introduire la notion de verbe. Il s'agit d'un texte ne contenant que des verbes d'action. Plusieurs élèves sont invités à venir mimer l'histoire au tableau pour ainsi découvrir que le verbe correspond à l'action mimée et qu'il désigne donc une action¹⁷. Puis les élèves piochent des étiquettes où sont écrits des verbes d'action et ils doivent les mimer afin de les faire trouver à leurs camarades. C'est une fois ces activités terminées que les élèves ont dû

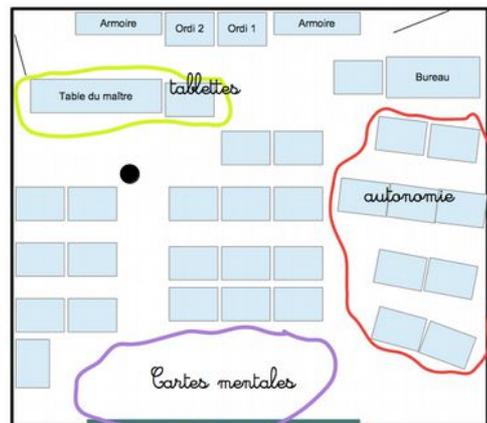
¹⁷ On ne parlait alors pas des verbes d'état.

visionner la capsule-vidéo à la maison. J'ai ainsi mélangé la séquence proposée par l'ouvrage d'étude de la langue utilisé cette année avec une approche inversée.

De retour en classe, trois élèves n'ont pas pu regarder la vidéo. Il est important de ne pas les faire culpabiliser. Discrètement, je leur ai demandé les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas visionné la vidéo afin de réfléchir à une solution. Ce qui est revenu plusieurs fois, c'est l'oubli. Là aussi, je reviendrai sur ce point dans la suite de mon développement. Une fois ce point fait, il était temps de mettre les élèves en activité. J'ai profité de la présence de Madame

Gourdon D'Hénin, professeur des écoles maître formateur (P.E.M.F.) ainsi que de ma binôme Madame Slimani, pour m'accompagner lors de cette première mise en place d'ateliers.

On peut voir ci-contre le plan de classe avec la répartition en trois ateliers. Tout d'abord les élèves regardent de nouveau la vidéo sur les tablettes puis s'exercent sur des exercices interactifs en suivant un pas-à-pas que j'avais conçu au préalable et qu'on peut retrouver en annexe 1. Ensuite, ils travaillent en autonomie sur des exercices d'entraînement. Pour terminer, ils



organisent leurs nouvelles connaissances en interagissant entre eux pour aboutir à la confection d'une trace écrite sous forme d'une carte mentale.

La présence de collègues a permis l'accompagnement de chaque atelier par un adulte. Je me suis chargé de l'atelier carte mentale.

Alors quel constat puis-je faire avec ce premier essai ?

Les élèves sont investis dans leurs différentes tâches, ils ne sont pas passifs, pas inactifs.

L'utilisation de la vidéo et des tablettes afin de regarder de nouveau la capsule et s'entraîner semble les avoir motivés. On peut noter qu'un élève à besoin éducatif particulier pour lequel la mise au travail peut s'avérer extrêmement complexe, s'est montré particulièrement investi lors de ces activités. Ces éléments remarquables sont encourageants pour poursuivre la mise en place de ce dispositif.

Néanmoins, de nombreux points sont à revoir afin de réussir à faire fonctionner la classe en ateliers puisque cette première séance est particulière et n'est pas à l'image de ce que seront les prochaines séances dans la mesure où je serai seul en classe. Tout d'abord, il faut que je puisse me rendre disponible pour les élèves c'est-à-dire qu'il ne faut pas que je mette en place des ateliers dirigés. Cela sera néanmoins possible lorsque les élèves auront l'habitude de travailler en ateliers.

Ensuite pour que les élèves puissent travailler en autonomie sur les tablettes, il est nécessaire qu'ils soient habitués à les manipuler. Cette première séance montre que les élèves s'en sortent mais la présence d'un enseignant est nécessaire. Il faut donc prévoir une phase d'appropriation des tablettes pour qu'ils puissent évoluer en véritable autonomie. De plus, mon pas-à-pas est à revoir dans la mesure où il est sans doute trop détaillé alors que les applications utilisées sont relativement intuitives. L'idée pourrait être alors de former certains élèves et de les responsabiliser afin d'aider leurs camarades dans la prise en main des tablettes, c'est ce que j'ai fait les semaines suivantes lors des temps d'activités pédagogiques complémentaires. La responsabilisation d'autres élèves doit également être mise en place afin de libérer l'enseignant de tâches l'empêchant la gestion du groupe classe pour par exemple ranger du matériel... Pour revenir au pas-à-pas, il aurait également été nécessaire de le présenter à toute la classe afin de le lire et le comprendre collectivement.

Pour continuer la liste des points à revoir, il convient de s'intéresser au contenu des exercices à réaliser en autonomie. Il est nécessaire que par définition, ils puissent les faire seul, il apparaît donc que de donner un exercice sur la nouvelle notion est trop précoce. Il faudra donc s'assurer que les élèves puissent faire les exercices en réelle autonomie.

Pour terminer, la phase d'écriture d'une carte mentale est arrivée trop tôt. Il aurait en effet été préférable de prévoir une phase d'interactions avant de passer à l'écriture de cette carte, sorte de « brainstorming ».

Ce premier essai de classe inversée est encourageant bien qu'il y ait de nombreux points essentiels à revoir afin de permettre une meilleure fluidité dans l'organisation concrète de la classe et pour une meilleure acquisition des apprentissages. Ce premier essai s'écarte des exemples de classes inversées dans le premier degré cités plus haut dans la mesure où la séquence n'a pas démarré par le visionnage de la capsule-vidéo. Je reste, en effet, très perturbé par ce déroulé de séquence qui s'écarte de celui de l'approche active qui est le déroulement « modèle » présenté en formation. Pour poursuivre cette expérimentation, j'ai donc besoin de faire le point sur la démarche séquentielle de la classe inversée.

2.2.2. Quelle démarche séquentielle ?

Pour poursuivre cette expérimentation, j'ai donc besoin d'avoir une vision concrète de la démarche séquentielle de la classe inversée. Je me retrouve face au problème que mes séquences ont toujours été construites selon le modèle expliqué dans la partie 1.2.3. où les connaissances liées à la notion sont formalisées, institutionnalisées après des séances de

découvertes, de recherches, d'hypothèses or dans la classe inversée, l'institutionnalisation, l'organisation des connaissances me semble présentée en premier lieu. Cela bouleverse ma vision du déroulement d'une séquence d'apprentissage, j'ai alors besoin d'un éclairage sur ce point, c'est la raison pour laquelle j'ai directement pris contact avec Soledad Garnier, présentée plus haut, pour lui poser des questions. Je lui ai fait part de mes interrogations quant à la place de la phase d'institutionnalisation dans la séquence par rapport au modèle type de séquence pédagogique. Dans sa réponse, l'enseignante a tout d'abord émis un certain scepticisme quant à la notion de modèle. Il n'existe, en effet, pas de modèle faisant l'unanimité pour décréter ce à quoi une séquence pédagogique doit ressembler. Ensuite, elle m'a longuement fait part de sa vision de la place de la capsule-vidéo. Pour elle, ce qui arrive en premier dans la séquence, grâce à la capsule, est un premier bagage pour éviter que les élèves ne se retrouvent démunis face à une situation de recherche où sans aucun apport préalable, ils seraient bloqués. Elle continue en expliquant que mettre à disposition un contenu, faire regarder une vidéo, n'est pas synonyme d'acquisitions, d'apprentissages pour les élèves. La capsule ne montre qu'un petit bout de ce qui va être vu en classe mais elle permet à l'élève d'être suffisamment à l'aise et curieux pour aller plus loin. Elle compare ainsi la vidéo à la photographie d'un gâteau et ce qui est fait en classe à la découverte des ingrédients de ce même gâteau.

Les élèves prennent donc connaissance de notions pour en classe prendre le temps de les comprendre et de s'entraîner, de répéter, permettant ainsi de construire le savoir.

Cet échange avec Soledad Garnier me permet ainsi de concevoir ma prochaine séquence « inversée » en démarrant directement par la capsule-vidéo et non plus en commençant par une phase de recherche allant finalement à contre-courant de la classe inversée.

Dans son numéro 256 (janvier-février 2017), la revue Animation et Education, revue pédagogique de l'Office Centrale de la Coopération à l'Ecole, consacre tout un dossier à la classe inversée où Adeline Colin, conseillère pédagogique dans la circonscription Châlons-Est, présente les différentes phases de la classe inversée. Nous allons ici les lister :

1. La phase autonome : c'est là que l'élève visionne la capsule-vidéo en autonomie. A l'issue de cela, une évaluation formative peut être proposée afin de mieux anticiper les difficultés, de mieux préparer la phase d'entraînement et la phase d'interaction.
2. La phase d'interaction : les élèves vont échanger, interagir. Cette phase peut

commencer dès la phase autonome selon les outils utilisés. L'enseignant observe alors les élèves communiquer entre eux.

3. La phase de structuration : les élèves synthétisent ce qui a été compris.
4. La phase d'entraînement.
5. La phase de production / chef d'oeuvre : c'est alors la concrétisation par les élèves de ce qu'ils ont appris.

Ainsi mis en forme, la démarche séquentielle devient plus claire. Dans la suite de mon développement, je souhaiterais aborder les différents éléments par thématique, à savoir dans un premier temps la capsule-vidéo puis l'organisation spatiale de la classe, la mise en place des ateliers, en terminant par le chef d'oeuvre.

2.2.3. La capsule-vidéo :

Inverser la classe c'est donner accès à un contenu qu'il soit sous forme de vidéo ou autre aux élèves en dehors du temps de la classe. Il faut donc, avant de donner à voir une vidéo, la concevoir. Afin de réaliser sa propre capsule-vidéo, il existe différentes applications, différents logiciels accessibles gratuitement ou non. Pour des élèves plus âgés, les capsules peuvent être de simples présentations (type powerpoint) commentées, ou encore l'enseignant se filmant en train d'écrire sur une page blanche tout en commentant ce qu'il écrit. Néanmoins pour des élèves âgés de 7/8 ans, il me semblait nécessaire que la forme leur soit attractive. Après plusieurs recherches, je me suis tourné vers la plateforme de création de vidéo « Powtoon¹⁸ ». La vidéo prend ainsi la forme d'un dessin animé. C'est donc grâce à cette plateforme que j'ai réalisé ma première capsule sur le verbe. Mais tout comme l'écrit Marcel Lebrun dans son ouvrage sur la classe inversée, créer ses propres vidéos est chronophage et énergivore. Il est vrai que la création de cette vidéo sur le verbe m'a pris tout un après-midi soit presque 5 heures pour aboutir à une vidéo longue de 3 minutes 11 secondes. Cependant, il faut bien noter que je me formais en même temps à la plateforme. Il est important de souligner que la vidéo créée doit être courte, c'est-à-dire entre 3 et 4 minutes.

Pour la poursuite de mon expérimentation d'inversion de la classe, il n'était pas viable de prendre autant de temps pour concevoir des vidéos. Afin de les faire plus rapidement, j'ai

18 Powtoon Limited, *Powtoon make it awesome*, <https://www.powtoon.com/home/>, (dernière consultation le 19 avril 2018).

décidé de mettre au point des powerpoints attractifs puis de filmer mon écran d'ordinateur tout en commentant ce qui était affiché. Je gagnais alors en temps mais cela restait tout de même conséquent.

Alors pourquoi ne finalement pas faire appel aux autres enseignants de classe inversée ? En effet, il existe un grand nombre de capsules-vidéo accessibles sur des plateformes de partage de vidéos comme Youtube. C'est alors à l'enseignant de choisir la vidéo la plus pertinente compte tenu de ses objectifs. Il existe toute une série de vidéos mise à disposition par le réseau canopé portant le nom des Fondamentaux. J'ai utilisé ces dernières pour d'autres séquences notamment sur les pronoms personnels. Mais finalement, je me suis retrouvé face à une autre difficulté. En effet, les vidéos des Fondamentaux présentent les connaissances de manière ludique au travers de petites scénettes. Néanmoins la majorité de mes élèves ne retenait que la petite histoire mais pas les connaissances qui y sont présentées. Une enseignante d'un double niveau CE2-CM2 de mon école mettant également à disposition de ses élèves des vidéos sur l'E.N.T. de notre école a fait le même constat pour ses plus jeunes élèves. J'ai donc finalement décidé de continuer de concevoir mes vidéos pour que soient présentées les connaissances de manière explicite.

Une fois les capsules créées, il faut les héberger sur une plateforme numérique. J'ai donc, pour se faire, créé une chaîne Youtube, pour enfin les mettre à disposition des élèves sur l'E.N.T. de notre école.

2.2.4. La phase autonome :

Les élèves doivent donc regarder une vidéo à la maison depuis l'E.N.T. Pour ce faire, j'ai initialement prévenu les parents par un mot que leurs enfants devraient régulièrement regarder une capsule pour préparer le travail qui sera fait en classe. J'ai accompagné ce mot de différents pas-à-pas, un premier pour expliquer comment activer son compte sur l'E.N.T. et un second pour expliquer comment accéder au cahier de textes en ligne où sont placées les vidéos. Il est important d'explicitier aux parents d'élèves comment atteindre les capsules pour que les élèves puissent les regarder. Néanmoins, et malgré ces documents, certains enfants ont continué à ne pas regarder les vidéos. Alors la question des raisons s'est posée : problèmes techniques ou inefficacité de mes pas-à-pas ? Et au-delà de ça, est-ce que les parents ont compris mes attendus et l'intérêt de la vidéo pour les élèves ? Je prends donc la décision de tourner une vidéo de moi-même présentant aux parents l'approche choisie et expliquant

également comment on accède à la vidéo depuis l'E.N.T. Au-delà d'aider les parents, cela va peut-être favoriser l'implication de ces derniers dans cette approche. La vidéo a été envoyée par mail et j'ai informé les familles par un mot dans le cahier de liaison. Je n'ai pas eu de retours. Néanmoins compte tenu du nombre de vues, la vidéo semble avoir été regardée par une majorité des familles.

J'ai parallèlement à cette décision continué à réfléchir aux différentes solutions pour palier au problème. On peut proposer de ne faire découvrir la vidéo qu'en classe, tous ensemble. Mais dans ce cas-là quelle est la plus-value de la vidéo ? Cette question est légitime. La vidéo permet à l'élève d'écouter la leçon autant de fois que nécessaire et ce à son propre rythme. En regardant la vidéo de la manière proposée, on empêche l'élève de regarder la vidéo plusieurs fois, de faire des pauses... Cette organisation semble donc par essence ne pas convenir à une approche inversée.

On pourrait alors imaginer laisser un temps en classe aux élèves qui n'ont pas vu la capsule pour la regarder. Le premier obstacle est alors l'emploi du temps. Comment intégrer ces moments où les élèves pourront visionner ces vidéos dans la mesure où mes premières séances ont lieu le lundi ? Une solution pourrait être alors d'intégrer un atelier où les élèves pourront regarder la vidéo. Néanmoins se pose le problème du matériel. En effet, une telle organisation impliquerait de doubler le nombre de tablettes à disposition dans la mesure, et j'y reviendrai par la suite, où un autre atelier requiert l'utilisation de ces dernières.

Mais alors peut-être qu'un mélange des deux approches proposées un peu plus haut est possible : les élèves découvrent la capsule vidéo à la maison ; une fois en classe ceux qui l'ont déjà vue la racontent aux élèves ne l'ayant pas vue pour ensuite la regarder tous ensemble une fois. J'ai fait le choix de cette approche qui n'est sans doute pas optimale mais qui permet de faire verbaliser quelques élèves sur le contenu de la capsule qui l'expliquent à leurs camarades pour ensuite rappeler son contenu à tous les élèves. En effet, même si la majorité des élèves l'a regardée, si cela a été fait trois jours avant, il n'est pas possible de postuler qu'ils s'en souviennent précisément.

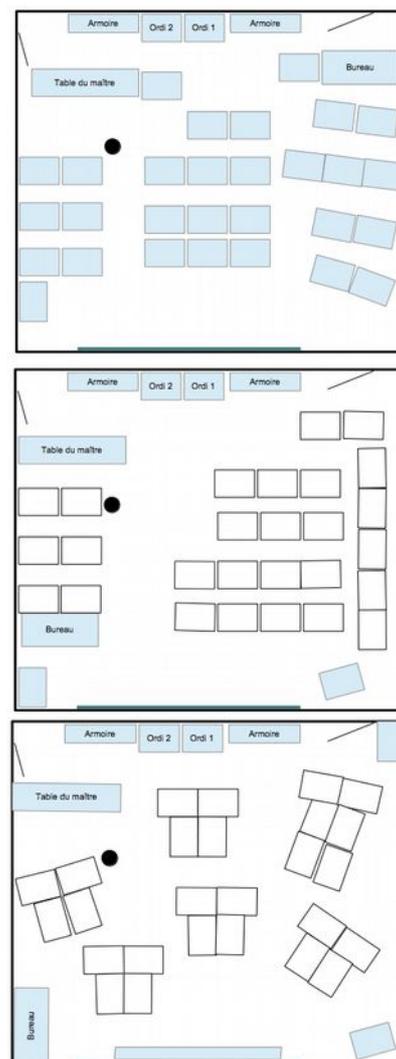
Même en ayant adopté ce système, je ne sais toujours pas qui a regardé ou non la vidéo car bien que je pose la question, certains élèves ne se rappellent pas ou bien n'osent sans doute pas répondre. J'ai donc réfléchi à la possibilité de joindre un questionnaire à la capsule, comme mes collègues de cycle 3 cités plus haut. J'ai profité de la vidéo envoyée aux parents

pour expliquer comment répondre aux questionnaires. Ainsi j'ai pu confirmer qu'une majorité des élèves regarde les capsules. A savoir 21 élèves sur 26 soit 80%. J'ai néanmoins fait l'erreur de ne pas expliciter suffisamment mes attentes aux parents. En effet, les questionnaires auraient dû être remplis par les élèves en autonomie et non avec de l'aide pour me donner une vision de ce qui a été compris ou non. Néanmoins les questionnaires ont été conçus pour davantage me donner une idée de qui a bien regardé la vidéo plutôt que de ce qui a été compris.

2.2.5. L'organisation de la classe :

Une fois la phase autonome effectuée, à la maison, il faut envisager la suite. Les élèves vont travailler sous forme d'ateliers, cela pose directement la question de la disposition spatiale des élèves. J'ai longuement réfléchi pour n'arriver à une organisation spatiale satisfaisante qu'au mois de février. J'ai démarré avec une organisation de type en rangs face au tableau pour ensuite passer à une organisation mélangeant cette dernière et une formation en U en y incluant ensuite un îlot de six élèves. Cette expérience du premier îlot n'a pas été satisfaisante et j'ai rapidement retrouvé l'organisation en « semi-U ». Le problème posé par ces organisations était alors le manque de clarté dans la répartition des ateliers et posait le problème de la communication entre élèves. J'ai tenté finalement une organisation en six îlots beaucoup plus claire pour les ateliers et permettant une meilleure fluidité dans le fonctionnement des activités.

Dans l'organisation de la classe, on trouve également la problématique des changements d'ateliers. Au début, je faisais changer les élèves de place, les ateliers étaient alors fixes. Néanmoins, je me suis rapidement trouvé face à la difficulté des déplacements. En effet, cela implique un long moment pour retrouver le calme. Après avoir fait part de ce problème à mes collègues dans mon école, ces derniers m'ont suggéré de ne pas faire changer les élèves de place mais de faire changer les ateliers de place grâce à des boîtes contenant le matériel pour l'atelier. C'est ce que j'ai fait et j'ai conservé ce mode de fonctionnement rendant les transitions beaucoup plus courtes et efficaces.



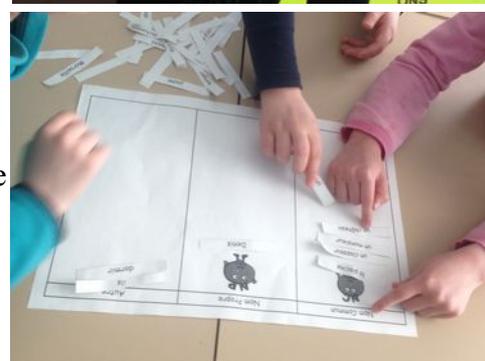
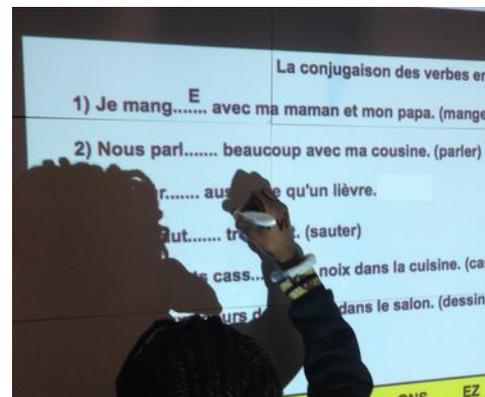
2.2.6. Les ateliers :

Une des plus grandes difficultés rencontrées cette année a été le fonctionnement en ateliers. Dès la première séance en classe inversée, il a été noté qu'il ne fallait pas d'atelier dirigé afin de me permettre de garder un contrôle sur ce qui se passe dans tous les ateliers. Il était en effet nécessaire que les élèves puissent entrer en activité sans avoir la nécessité de m'avoir à leurs côtés car pendant plusieurs essais cela n'a pas été le cas, bien que je le souhaitais, et cela m'a empêché d'apporter l'accompagnement souhaité et recherché aux élèves. J'ai donc mis en place des ateliers en spirale c'est-à-dire réinvestissant les séquences précédentes, tout en conservant un atelier sur la nouvelle notion.

L'atelier concernant la nouvelle notion était à l'origine prévu pour faire verbaliser les élèves sur la capsule-vidéo et à terme construire une carte mentale. Au début, la carte mentale était construite avec l'enseignant sous la forme de dictée à l'adulte mais je me retrouvais à trop guider les élèves. Puis j'ai tenté une forme de carte mentale dont les différents items étaient déjà écrits, les élèves devaient alors les replacer. Cette organisation ne m'a pas convaincu.

Les élèves n'étaient pas suffisamment actifs. En effet, seul les élèves les plus à l'aise prenaient la parole. J'ai préféré alors changer cet atelier « trace écrite » par un atelier de manipulation. Les élèves devaient alors communiquer, s'exprimer, coopérer pour trouver la solution en se rappelant les éléments de réponse indiqués par la capsule. On peut voir deux photographies de mise en activité au T.N.I. où il fallait conjuguer les différents verbes et une activité de tri sur les noms avec des étiquettes.

Les autres ateliers étaient faits, comme indiqué plus haut, de réinvestissement sur différents supports. On peut citer en exemple des activités de manipulations pour conjuguer un verbe avec des épingles à linge qu'il fallait ensuite recopier dans le cahier du jour, ou encore des exercices plus classiques et pour terminer des exercices sur tablette. Concevoir ces ateliers et notamment celui avec les tablettes a demandé une longue réflexion. Pour commencer, nous avons utilisé la plateforme learningapps¹⁹ où je mettais à disposition la capsule-vidéo et des exercices. Bien que la plateforme soit attractive par sa forme, je n'ai pas



¹⁹ LearningApps - interactive learning modules, *LearningApps*, <https://learningapps.org>, (dernière consultation le 17 avril 2018).

été satisfait dans la mesure où le suivi des élèves n'était pas optimal. Je n'avais en effet aucun retour sur les difficultés ou réussites de ces derniers. J'ai donc cherché une solution pour palier à ces problèmes. Je me suis alors tourné vers la plateforme Classe Numérique²⁰. J'ai pu créer mes propres exercices en choisissant certaines modalités dont la possibilité de recommencer les exercices, les attribuer directement aux élèves et par conséquent en attribuer des différents via des plans de travail, tout en obtenant un retour du taux de réussite de chaque exercice par élève. Une des limites de cette plateforme est de ne pas savoir où précisément l'élève a été en échec. Par exemple, si l'élève n'a eu le temps de ne répondre qu'à trois questions sur 6, si ses réponses sont correctes, le retour est le suivant : 3/6. Ainsi, je ne sais pas si l'élève s'est trompé ou s'il n'a pas terminé l'exercice. Pour palier à ce problème, j'ai décidé de concevoir des exercices plus courts mais plus nombreux.

2.2.7. Le chef d'oeuvre :

Je n'ai malheureusement pas eu le temps de me consacrer pleinement à cette problématique du chef d'oeuvre. J'ai néanmoins à plusieurs reprises tenté d'aborder la carte mentale avec mes élèves dans l'optique que cela devienne leur chef d'oeuvre à créer. Lors d'une visite de mon maître formateur, nous avons pu entamer une réflexion à ce sujet pour l'aborder d'une manière plus optimale. J'ai, en effet, abordé la carte mentale d'une mauvaise manière. Il aurait fallu que les élèves rencontrent systématiquement, depuis le début de l'année, des cartes mentales en étude de la langue pour tout d'abord s'entraîner à la lecture de ces dernières et pour qu'à un moment donné l'absence d'une carte mentale crée le besoin d'en concevoir une. Ainsi on ne fait pas une carte mentale pour faire une carte mentale mais elle répond à un véritable besoin.

D'autre part, on notera qu'une des limites de la carte mentale est sa lisibilité. On fera alors en sorte, pour une classe de CE1, de la réduire au maximum et en portant une attention particulière à la catégorisation et à la hiérarchisation des informations.

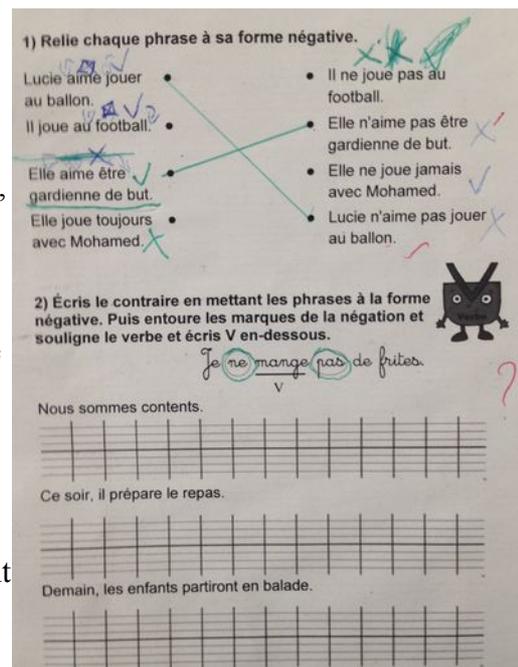
La carte mentale est donc un outil intéressant mais dont il ne faut pas ignorer la complexité qui pourrait faire l'objet d'un autre mémoire de recherche.

2.2.8. Ma classe inversée, quels constats ?

Après m'être intéressé à cette organisation de classe, il est important de faire un point pour faire ressortir les différents effets constatés. Tout d'abord, j'ai pu remarquer des élèves en

²⁰ Société OVH, *Classe numérique*, <http://www.classe-numerique.fr>, (dernière consultation le 7 avril 2018).

activités. Ils ne sont pas passifs, ils sont au travail, ont une tâche à réaliser. Les élèves en difficultés s'impliquent davantage. Ces derniers, toujours discrets, osant peu participer, une fois de retour en classe après avoir visionné la vidéo, lèvent le doigt et prennent la parole. J'ai pu le remarquer à chaque nouvelle séquence. Ensuite, le fonctionnement en ateliers a permis un meilleur travail de réinvestissement des séquences précédentes, ce qui est intéressant pour stabiliser et ancrer les connaissances, les savoirs. Cette organisation a permis une meilleure différenciation notamment grâce aux différents plans de travail numériques. J'ai pu de mon côté me rendre davantage disponible pour tous mes élèves. En effet, le fait de ne rester qu'avec un groupe resserré d'élèves me permettait de les accompagner davantage, de tous les faire participer ce qui jusqu'alors n'était pas possible. Pour terminer, la motivation des élèves était plus grande à travailler en étude de la langue. En effet, ils m'ont à plusieurs reprises demandé de fonctionner en ateliers. Dans ma classe, il y a un élève à besoin éducatif particulier qu'il est difficile de mettre au travail. Ce dernier refuse en effet d'écrire selon le moment de la journée. L'utilisation de la vidéo et en classe, les ateliers dont notamment celui conçu avec les plans de travail sur tablette, l'ont motivé. On peut voir ci-contre une photographie de son cahier où les exercices ne sont habituellement que très peu faits et comparer avec les exercices réalisés sur tablettes qui sont faits dans leur intégralité et réussis (voir ci-dessous).



Je peux également citer un autre exemple d'élève motivé par ce dispositif. En effet, une enseignante de mon école suit l'un de mes élèves, non-lecteur, en dehors du temps de classe et cette dernière m'a fait part de la motivation et de l'investissement de cet élève lorsqu'il fallait, à la maison, regarder les capsules-vidéo.

Cette organisation pose aussi des interrogations. Les points à développer seront évoqués dans la conclusion mais on peut déjà poser la question de la réelle activité des élèves pendant les ateliers. Comment réalisent-ils leur travail en autonomie ? Il est possible qu'ils trouvent des voies vides de sens pour ne pas être mis en échec mais qui pour autant donnent

l'impression qu'ils ont compris et maîtrisent telle ou telle compétence. On pourrait alors néanmoins répliquer que le problème est le même lorsque la classe travaille la même notion au même moment. Une solution envisageable serait alors de faire expliciter aux élèves leurs démarches pendant des moments collectifs. Cela peut également prendre la forme d'un conseil à donner par les élèves aux prochains camarades qui réaliseront l'activité de leur atelier, cette idée m'a été donnée par mon tuteur ESPE lors d'une visite.

Conclusion

Ce mémoire m'a finalement permis de pousser ma réflexion sur l'activité des élèves et sur les dispositifs la favorisant. Au fil des semaines en classe, j'ai donc testé différentes approches pédagogiques en cherchant une organisation de classe répondant aux problématiques rencontrées avec mes élèves, cette année, dans ce contexte précis. Chaque organisation testée a apporté son lot de satisfaction mais également de problématiques. J'ai néanmoins abouti à un dispositif intéressant qui est celui de la classe inversée. Il est maintenant temps de s'interroger sur les perspectives car cette expérimentation n'a été que trop courte et je souhaite continuer de développer ce travail amorcé tout au long des prochaines années.

Il serait alors intéressant de continuer le travail engagé avec les ateliers tout en ajoutant des phases collectives en mettant au centre de certaines activités les erreurs des élèves afin de s'en nourrir et de voir ces dernières non pas comme un échec mais comme un outil pour apprendre. Il faudrait continuer à faire jouer les leviers en question pour atteindre une classe inversée 2.0 où les élèves pourraient commencer par regarder une vidéo à la maison et répondre à un questionnaire pour ensuite pouvoir mettre en place différents ateliers, peut-être pas aussi nombreux que lors des dernières séquences développées avec toujours un atelier de manipulation et construction de la trace écrite. On pourrait alors imaginer une séance où chaque groupe présente sa trace écrite pour que soit décidée une trace écrite pour la classe. Les élèves s'exerceraient alors de nouveau mais en passant cette fois-ci par une correction collective avec mise en relief des procédures de chacun afin que les élèves réagissent aux propositions et se corrigent entre eux pour terminer par une évaluation - l'enseignant s'effaçant à terme pour ne laisser la parole qu'aux élèves.

Deux points évoqués mais peu ou pas traités doivent être approfondis dans les prochains mois, les prochaines années. Le premier point est la coopération. La classe inversée doit

permettre aux élèves d'interagir, de coopérer. Il faudra donc me nourrir de lectures pour concevoir des situations où les élèves pourront réellement coopérer. C'est là aussi que réside l'idée de se baser sur les erreurs des uns et des autres permettant aux élèves de se corriger entre eux. L'idée pourrait être également de ne plus voir les îlots comme des entités indépendantes mais construire des situations où ces îlots seraient amenés à communiquer entre eux. Le second point à approfondir est l'évaluation. En effet, il peut être intéressant de lier à cette organisation de classe inversée, une évaluation particulière. Du fait du fonctionnement spiralaire des ateliers, il est possible d'imaginer mettre en place une évaluation choisie où les élèves pourraient décider du moment où ils souhaiteraient être évalués. Cela demanderait alors une organisation particulière dans la mesure où les évaluations doivent donc être toutes prêtes avant de démarrer le trimestre ou semestre. Il est tout à fait envisageable de fonctionner comme cela pendant un seul semestre afin de tester et pour prendre du recul sur cette pratique.

Plus que jamais, il sera nécessaire de communiquer entre collègues, de partager ses pratiques, de s'imprégner de celles des autres pour développer la pratique d'inversion de la classe sans oublier le principe de variété des pratiques.

Résumé

Chaque enseignant a sa propre vision du monde, ses propres aspirations, ses propres envies, ses propres centres d'intérêts. En d'autres mots, chaque enseignant est unique. Il est libre de choisir la manière dont les élèves vont acquérir les compétences et les connaissances. Être enseignant, c'est donc tenter de trouver une approche pédagogique bénéfique pour les élèves, une approche propice à l'acquisition des compétences à un instant t. √

Lorsqu'on devient professeur des écoles, il est donc nécessaire de s'interroger sur les différents concepts pédagogiques. C'est ce que je souhaite faire cette année. Différentes organisations et plus particulièrement la classe inversée seront testées et commentées.

Each teacher has his own vision of the world, his own aspirations, his own desires, his own interests. In other words, each teacher is unique. He is free to choose how students will acquire skills and knowledge. Being a teacher means trying to find a pedagogical approach that provides better results at a given moment. That's why it's necessary to question the different pedagogical concepts. That's what I want to do this year. Different organizations and more particularly the flipped classroom will be tried and commented.

Bibliographie

Livres :

- Lebrun, Marcel et Lecoq, Julie, *Classes Inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !*, Réseau Canopé, 2015, (121 p.).
- Lebrun, Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck, 2002, (206 p.).
- Taurisson, Alain et Herviou, Claire, *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée*, ESF éditeur, 2015, (191 p.).
- Raynal Françoise, Reunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESD Editeur, 8ème édition 2010 (507p)
- Houssaye, Jean, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. - Le triangle pédagogique*, Berne, 1992, XXXXXXXX
- Houssaye, Jean, *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*, ESF éditeur, 2014, (155p.)
- Bellanger, Françoise et Raoul-Bellanger, Aurélie, *Réussir son entrée en grammaire au CE1*, Retz, 2016, (168 p.).

Revue :

- Dossier coordonné par Colsaët Françoise et Dufour, Héroïse, « Classe inversée », *Cahiers Pédagogiques, changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*, numéro 537, mai 2017, (p. 10-57).
- Dossier réalisé avec l'aide de Dufour, Héroïse, « Classe inversée : l'éducation nouvelle 2.0 », *Animation et Education*, numéro 256, janvier-février 2017, (p. 10-34).

Ressources sur internet :

- Réseau Canopé, « LA CLASSE INVERSÉE : QUE PEUT-ELLE APPORTER AUX ENSEIGNANTS ? », *réseau canopé*, 11/02/2015, <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html>, (dernière consultation le 2 avril 2018).
- Réseau Canopé, « La pédagogie inversée », *réseau canopé*, 2013, <https://www.reseau-canope.fr/notice/la-pedagogie-inversee.html> (dernière consultation le 2 février 2018).
- Meirieu, Philippe, *Sciences de l'éducation et pédagogie*, document PDF, <https://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>, (dernière consultation le 17 mars 2018).
- Site Eduscol, *Competice Educnet*,

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php#>, consulté le 17 mars 2018.

- Meirieu, Philippe, « conférence inaugurale «apprendre avec le numérique» - PNF numérique 14/15 OCTOBRE 2015 », *Canal-U*, https://www.canal-u.tv/video/eduscol/conference_inaugurale_apprendre_avec_le_numerique_pnf_numerique_14_15_octobre_2015.19706, (dernière consultation le 20 décembre 2017).
- Duplessis, Pascal, « Les méthodes pédagogiques en information-documentation, *Les Trois Couronnes*, <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation#methode-expositive>, (dernière consultation le 22 mars 2018).
- Pollard, Françoise, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », *Site de l'académie de Grenoble*, http://www.ac-grenoble.fr/ien/bv/IMG/pdf_Apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.pdf, (Dernière consultation le 22 mars 2018).
- Bergmann, Jon, Overmyer, Jerry et Willie Brett, « The flipped class : myth VS reality », *The Daily Riff. Be smarter. About education*, <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> (dernière consultation le 6 janvier 2018)
- SuperMaitre, *SuperMaitre... ou presque*, <http://supermaitre.eklablog.fr>, (dernière consultation le 8 avril 2018).
- Garnier, Soledad, *Une classe inversée au primaire*, <http://madameflip.com>, (dernière consultation le 8 avril 2018).
- Powtoon Limited, *Powtoon make it awesome*, <https://www.powtoon.com/home/>, (dernière consultation le 19 avril 2018).
- LearningApps - interactive learning modules, *LearningApps* <https://learningapps.org>, (dernière consultation le 17 avril 2018).
- Société OVH, *Classe numérique*, <http://www.classe-numerique.fr>, (dernière consultation le 7 avril 2018).

Annexe 1 : pas-à-pas pour l'atelier numérique, voir page 23.

Le verbe

1) Appuie sur l'application : QR Code reader.



2) Scanne le code :



3) Regarde la vidéo puis appuie sur la flèche.



4) Fais l'exercice. Pour passer à la question suivante, appuie sur le symbole en bas à droite.



Tu peux lire la phrase en appuyant ici ou alors l'écouter en appuyant sur écouter.

Trouve le verbe.

Je mange

des frites.