

La classe inversée en Histoire-Géographie

Introduction :

Dans l'ouvrage Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre », Alain TAURISSON et Claire HERVIOU font le constat que les élèves ont changé. Ils emploient l'expression « nouveaux élèves ». Ils les caractérisent comme des élèves ayant une attention clairsemée, ce qui est un des facteurs de l'hétérogénéité de ces « nouvelles classes » plus remplies et plus hétéroclites.

Le sujet qui va nous intéresser est celui de la « classe inversée ». Il s'agit d'une pédagogie qui serait plus adaptée à ces nouveaux élèves et à la gestion de l'hétérogénéité des nouvelles classes au lycée. Enseignante-stagiaire en histoire-géographie à mi-temps en lycée ayant une classe de Seconde et deux classes de Première Scientifique en charge, il est intéressant de mettre en pratique la classe inversée dans l'une des deux classes de Première afin de pouvoir comparer l'apprentissage des élèves entre un cours dit « traditionnel » et un cours en « classe inversée ». Cette thématique est intéressante dans la mesure où des élèves de Première Scientifique sont moins intéressés par l'étude des matières liées aux lettres ou aux sciences humaines, comme l'Histoire-Géographie. Dans cette filière, l'enseignement de l'Histoire-Géographie représente deux-heures et demie par semaine, contre trois heures en Sciences de la Vie et de la Terre ou en Physique-Chimie et quatre heures en Mathématiques. Il est donc nécessaire de rendre le cours d'Histoire-Géographie attractif pour des élèves qui se tournent davantage vers des études scientifiques. En outre, les deux classes de Première Scientifique ayant un profil différent, il m'a semblé plus pertinent de réfléchir sur les situations d'apprentissages de la « classe inversée » avec la classe qui présente un profil hétérogène plus marqué.

De ce fait, il est intéressant de se demander en quoi l'usage de la « classe inversée » en Histoire-Géographie permet de rendre les élèves plus acteurs de leur apprentissage et de mieux identifier leurs besoins.

I) Présentation rapide de la CI

Le principe de la « classe inversée » est le suivant : les élèves prennent connaissance du cours en amont, à la demande de leur enseignant, le plus souvent grâce aux outils numériques (des vidéos en majorité, réalisées ou non par leur enseignant). Arrivés en classe, ils se sont appropriés le contenu de la leçon, qu'ils auront pu visionner autant de fois que nécessaire et quand ils le souhaitent, ils sont ainsi plus actifs en cours car les connaissances vues sont réinvesties dans des travaux de groupes, des activités et des tâches complexes.

L'essentiel de la CI se trouve dans le travail de groupe qui est lié à la mise en activité. En créant nous-même des groupes avec des élèves de niveaux différents, cela nous permet la coopération

entre les élèves, ainsi que l'entraide. Pour certains, l'explication par les pairs est plus facilement compréhensive que celle donnée par l'enseignant.

II) Exemples de mise en place de la CI

Pour ma part, la mise en place de la CI s'est faite sur mes classes de 1^{ère} S.

- Un premier test sur les deux classes.

Avant la réalisation de l'expérimentation en classe, j'ai testé la « classe inversée » sur mes deux classes de Première Scientifique. Après avoir récupéré les adresses mail de chaque élève de Première, je leur ai envoyé un mail avec le travail qu'ils devaient effectuer en amont du cours. Il s'agissait de visionner une vidéo sur les phases de la Seconde Guerre mondiale¹³, puisque celles-ci sont vues au collège et ne sont pas à revoir dans le programme de Première S. Ainsi, ils devaient répondre à un questionnaire en ligne suite au visionnage de la vidéo.

J'ai moi-même réalisé le questionnaire à l'aide du site fr.ze-questionnaire.com, l'annexe 2 comporte les questions posées aux élèves concernant la vidéo, tandis que l'annexe 3 est une copie du mail que je leur ai envoyé afin de leur expliquer le travail attendu. J'avais également récupéré la vidéo que j'avais copiée sur le serveur commun du lycée afin que les élèves qui ont difficilement accès à internet puissent aller la voir. Grâce au site et à mon code personnalisé, j'ai pu avoir un suivi du travail des élèves en vérifiant lesquels avaient répondu au questionnaire et ceux qui n'avaient pas fait le travail demandé.

Une fois arrivés en classe, les élèves avaient en tête les phases de la Seconde Guerre mondiale, ainsi j'ai pu les mettre en activité. La tâche complexe attendue était la réalisation, par groupes entre trois et six élèves par proximité dans la salle de classe, d'une frise chronologique reprenant les principales phases du conflit. Le travail a duré une heure, un rapporteur avait été désigné dans chaque groupe afin d'expliquer à la classe entière le choix des dates introduites dans la chronologie dans le cadre d'une évaluation par les pairs.

La forme de la frise était libre et aucun fond n'a été donné, ce qui a permis aux élèves de laisser exprimer leur créativité. Néanmoins, seules les consignes étaient différentes entre les deux classes. En effet, ma classe de 1^{ère} 05, la plus motivée n'avait pas d'indications sur le nombre d'événements à introduire dans la chronologie tandis que les groupes de la classe de 1^{ère} 06, moins motivée et avec un niveau plus hétérogène, devaient sélectionner environ huit événements majeurs. Dans les deux classes, chaque groupe devait également trouver un titre adéquat à sa chronologie.

Afin de réaliser cette tâche complexe, les élèves avaient à leur disposition leur manuel d'histoire ainsi que les éléments qu'ils ont assimilés lors du visionnage de la vidéo, les réponses aux questions que nous avons corrigées avant la mise au travail des élèves et leurs connaissances personnelles sur le sujet.

La réalisation de la tâche complexe par les élèves a été faite par le travail en groupe. Sachant que les élèves avaient tous, pour la plupart¹⁴, visionné la vidéo et répondu au questionnaire, ils avaient les mêmes informations de départ. De ce fait, la mise au travail des élèves a été efficace puisqu'ils ont pu d'entrée débattre sur les événements à insérer dans la chronologie.

Durant le temps de travail des élèves, je suis passée entre les différents groupes afin de voir l'avancement de leur travail et leur proposer mon aide au besoin. Au final, les élèves ne m'ont que très peu sollicité ; leurs questions portaient généralement sur le bon choix d'un événement ou sur la forme de la frise chronologique. Le travail de groupe repose donc ici sur une coopération et une entente nécessaire parmi les élèves, cela leur a permis de travailler ensemble et d'avancer, comme ils le font dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés associés à la classe de Première.

Il est intéressant de constater qu'avec cette pédagogie des élèves qui ont tendance à ne pas prendre la parole en classe sont beaucoup plus actifs et participatifs avec leurs camarades, certains prenant même des initiatives. Cela a amené à des productions variées.

Les élèves n'avaient pas de fond à leur disposition pour réaliser leur frise chronologique. L'annexe 4 regroupe quelques chronologies réalisées par la classe de 1ère 05, celle qui n'avait pas de nombre d'événements à inclure limité, tandis que l'annexe 5 réunit quelques frises des 1ères 06 ayant un nombre limité d'événements à incorporer. A travers les travaux réalisés par les élèves, nous voyons qu'ils ont tous fait quelque chose de différent.

Pour la classe de 1ère 05, certains groupes ont cherché à intégrer un maximum d'informations sur la frise, quitte à la surcharger, tandis que d'autres se sont limités aux événements qui leur semblaient les plus importants.

Du côté des 1ères 06, les élèves ont plutôt bien respecté la consigne et ont choisi environ huit événements majeurs comme je leur avais indiqué.

Dans les deux cas, certains groupes se sont appliqués afin de soigner la réalisation de la chronologie, tandis que d'autres comme nous le voyons dans certains travaux, semblent avoir fait le travail rapidement. Pour ce qui est du temps de paroles pris par chaque rapporteur, les élèves au tableau invoquaient tous les mêmes raisons quant au choix des événements ; à savoir le lien avec le début et la fin du conflit, l'impact mondial ou lié au contexte français.

→ Présenter les travaux (frises) par classes.

- Une séquence entière sur l'une des deux classes et un cours traditionnel pour la deuxième.

L'expérimentation qui fait l'objet de notre étude se place dans le programme d'histoire de la classe de Première Scientifique. J'ai choisi de prendre le deuxième thème « La guerre et les régimes totalitaires au XXe siècle », l'annexe 6 est un extrait du Bulletin Officiel évoquant le programme de ce niveau.

J'ai choisi de tester la « classe inversée » sur la question portant sur la guerre froide. En partant des ressources Eduscol à notre disposition nous nous rendons compte que cette pédagogie inversée s'adapte parfaitement à l'étude. En effet, le chapitre sur la guerre froide en Première Scientifique se restreint à l'étude sur Berlin entre 1945 et 1989. De plus, les auteurs de la fiche préconisent pour sa mise en oeuvre, avant l'étude, de « faire effectuer une recherche visant à identifier quelques caractères de la guerre froide par des exemples (exemples : des formes de l'affrontement ; l'impossibilité du recours au conflit militaire direct »¹⁵. De ce fait, j'ai choisi de faire voir aux élèves, en amont, les caractéristiques de la guerre froide, avant de leur faire étudier le cas de Berlin. Il est recommandé de présenter cette séquence en trois heures aux élèves.

Le cours dispensé à la classe de 1ère 05 pour l'étude sur Berlin se présente sous la forme d'un cours traditionnel, sans inversion de la classe. Ce cours a été réalisé en suivant les indications fournies par les ressources Eduscol, à savoir une introduction présentant l'étude du cas berlinois en l'insérant dans le contexte issu de la défaite allemande, une étude issue du manuel des élèves¹⁶ présentant Berlin afin de mettre en avant les caractères généraux de la guerre froide et les relations entre les blocs, et enfin une conclusion permettant d'ouvrir sur la fin de la guerre froide et la disparition des deux blocs rivaux. La conclusion amène aussi à définir Berlin comme étant le lieu symbolique de la guerre froide comme en témoigne l'étude prévue.

Le cours s'effectue avec la projection d'un diaporama présentant la problématique et le plan de la séquence. L'enseignant débute par l'introduction en cours dialogué et en questionnant les élèves afin de voir et de situer leurs connaissances sur la guerre froide qu'ils ont étudiée en classe de Troisième. Cela permet à l'enseignant d'utiliser le Référentiel de Capacités et de Méthodes, à savoir le thème 3 « Maîtriser des méthodes de travail personnel ».

S'en suit l'étude sur Berlin avec deux doubles pages du manuel d'histoire. Après avoir présenté les documents et les questions auxquelles les élèves doivent répondre, l'enseignant les laisse travailler en autonomie et passe dans les rangs afin de les aider et de répondre aux éventuelles questions.

Cette mise en autonomie des élèves permet de travailler la capacité « Exploiter des confronter des informations » puisque l'étude est composée de documents de diverses natures qu'il faut analyser et confronter. Ils devront cerner le sens des différents documents et les analyser afin de répondre aux questions qui leurs sont posées.

La « classe inversée » est expérimentée sur la classe de 1ère 06. Le cours qui leur est présenté est donc différent que celui fait en classe traditionnelle.

Afin de rentrer parfaitement dans une « classe inversée », les élèves doivent visualiser une partie du cours en amont de celui-ci. Ainsi, au lieu de réaliser une introduction présentant les grands axes de la guerre froide, comme pour la classe de 1ère 05, j'ai choisi de faire travailler les élèves chez eux. Pour ce faire, j'ai réalisé un questionnaire en lien avec une vidéo résumant le contexte et les événements de ce conflit¹⁷. Les questions liées à cette vidéo sont présentées en annexe 7. Celles-ci sont corrigées lors de la première séance afin de vérifier que les élèves aient tous répondu correctement et compris la vidéo.

Ensuite, à l'aide de leurs connaissances, de leur manuel et de documents (tous supports) que l'enseignant leur fournit, les élèves doivent réaliser la tâche complexe suivante : la réalisation d'une double-page de manuel. Pour ce faire, l'enseignant donne aux élèves une fiche regroupant les indicateurs de réussite de la tâche complexe, ces indicateurs ainsi que la consigne fournie aux élèves sont présents en annexe 8. La réalisation de la tâche complexe est guidée par les indicateurs de réussite qui permettent aux élèves de savoir ce qui est attendu par l'enseignant. Cette fiche indique ce qui est attendu ainsi que les barèmes pour chaque critère. De plus, aucune forme n'est imposée aux élèves, la mise en page de la double page de manuel est libre, ce qui permet à chaque groupe d'exprimer sa créativité.

Afin de réaliser le travail attendu, les élèves ont à leur disposition des documents sélectionnés par l'enseignant, leur manuel, les connaissances qu'ils ont apprises lors du visionnage de la vidéo, mais également internet et les moteurs de recherche ainsi que le site du C.D.I. de l'établissement.

Pour les groupes, j'ai décidé de les imposer aux élèves afin qu'ils soient homogènes et dans le but de faire travailler les élèves avec des camarades dont ils n'auraient pas l'habitude. Cela permet également d'éviter les groupes par affinités qui ne sont pas toujours productifs ni fonctionnels. Au total, il y a huit groupes de quatre élèves. Ces groupes ont été faits en fonction du niveau des élèves mais aussi de leur participation en classe. En effet, il me semble intéressant de mettre dans chaque groupe des élèves « timides » à l'oral et des élèves qui participent beaucoup afin de voir l'implication de chacun dans le travail.

La conclusion de la séquence prend la forme d'un schéma heuristique dans lequel les élèves doivent démontrer que Berlin est une étude permettant de comprendre les différentes caractéristiques de la guerre froide. Le schéma est d'abord réalisé individuellement par les élèves, puis après une mise en commun l'enseignant proposera le schéma final (qui est présent en annexe 9).

La pratique de la « classe inversée » avec la classe de 1ère 06 s'est déroulée sur plusieurs séances. Lors de la première séance, j'ai exposé les modalités de travail aux élèves et leur ai distribué les indicateurs de réussite leur permettant de comprendre ce qui est attendu. La seconde séance s'est déroulée le même jour que la première et la mise au travail des élèves a été rapide. Lors de ces deux premières séances, huit élèves étaient absents en raison d'un voyage scolaire organisé dans l'établissement. De ce fait, j'ai dû modifier un groupe afin d'intégrer une élève seule dans un groupe de deux. Lors de l'évaluation, la prise en compte de l'absence de quelques élèves dans les groupes sera nécessaire afin de ne pas dévaloriser ceux qui étaient présents aux deux premières séances et qui ont pu avancer le travail seuls.

La troisième séance a débuté au retour des vacances scolaires. La mise au travail a été difficile les cinq premières minutes, mais une fois que j'ai réexpliqué ce qui était attendu aux élèves ils ont repris ce qu'ils avaient commencé pendant les premières séances. Des élèves absents avant les vacances ont entamé le travail et afin de ne pas les pénaliser je leur ai laissé quelques jours de plus afin qu'ils le terminent chez eux.

La dernière séance était intéressante dans la mesure où tous les groupes ont terminé leur tâche complexe. Cette séance a été l'occasion pour quelques groupes de finaliser l'aspect esthétique de leur double-page, un groupe avait terminé le travail à la maison et s'est donc concentré sur la

bibliographie à fournir, tandis que d'autres ont terminé juste à temps. On peut constater que malgré l'homogénéité entre les groupes, l'avancée du travail a été différente.

→ Présenter les travaux réalisés.

III) Limites trouvées par l'enseignant

À la lecture des nombreux articles sur la « classe inversée », ce sont les mêmes limites qui semblent revenir. D'abord, les enseignants pratiquant cette pédagogie ont fait remarquer qu'elle ne remplace pas toujours le cours traditionnel, et qu'il faut savoir quand on l'utilise ou non.

De plus, l'inversion de la classe nécessite un travail autonome et actif des élèves. La vérification du travail effectué peut être réalisée par la mise en place d'un questionnaire en ligne auquel les élèves devront répondre suite au visionnage de la vidéo. Néanmoins, certains élèves qui ne travaillent pas habituellement, ne font pas le travail demandé en « classe inversée », il faut donc chercher à comprendre pourquoi ils refusent de travailler, que ce soit en termes d'implication, de disponibilité, de matériel à disposition ou de blocage scolaire, mais également trouver des punitions adéquates. L'usage du numérique en pédagogie inversée nécessite aussi que les élèves puissent tous avoir accès à ces outils, dans certains cas, selon la localisation géographique ou la condition sociale, il leur est difficile d'accéder au travail demandé.

IV) Limites évoquées par les élèves (amener les questionnaires)

Certains élèves ont apprécié cette pédagogie car je cite « *Cette méthode de travail est une méthode très intéressante et nous a permis de nous investir dans un travail en apprenant à s'auto-diriger.* » ou « *C'était nouveau et chacun de nous, ceux qui voulaient s'investir, a réussi à comprendre la guerre froide. J'ai beaucoup aimé cette méthode.* ». D'autres élèves sont plutôt partagés sur cette pédagogie : « *C'est différent et intéressant mais il faudrait avoir un cours magistral en plus pour approfondir les connaissances.* » ; « *Difficile de réviser un D.S. sans cours écrit. Ça change mais c'est mieux avec un cours à côté je trouve.* ». Tandis que d'autres n'ont pas spécialement apprécié de travailler de cette manière : « *J'ai pensé que c'était pas très concret, car nous n'avons pas de cours et donc pas les notions clés à savoir. De plus nous travaillions avec des personnes plus ou moins intéressées.* » ; « *Pas assez de cours voir pas du tout. Le travail sur ordi ne suffit pas. Et un seul cas à étudier.* ». Il ressort de ce questionnaire que les élèves sont plutôt divisés sur la question de la « classe inversée », même si une grande majorité a apprécié de travailler de cette manière, il leur manque des cours magistraux afin de comprendre les différents aspects de la question. Ainsi, la place de l'enseignant dans une posture d'enseignement, à savoir la formulation et la structuration des savoirs et des normes, est encore essentielle pour les élèves, même au lycée.

CONCLUSION :

Au final, la CI est un outil de travail intéressant mais qui n'est utilisable dans toutes les séquences de cours. Il permet aux élèves d'apprendre à travailler en groupe, et l'enseignant de centrer ses cours sur l'acquisition de compétences.