



HAL
open science

La classe inversée. Les dessous d'un contrat

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou

► **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou. La classe inversée. Les dessous d'un contrat. 2019. hal-02320866

HAL Id: hal-02320866

<https://hal.science/hal-02320866>

Preprint submitted on 19 Oct 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.

La classe inversée. Les dessous d'un contrat

Marie-Sylvie Claude, Litt&Arts, Université de Grenoble
Patrick Rayou, Circeft-Escol, Université Paris 8

La pratique de la classe inversée connaît un succès croissant. Une dynamique association¹ s'est constituée pour la promouvoir et de très nombreux réseaux sociaux sont mobilisés pour permettre à ceux qui la pratiquent d'échanger et de travailler de façon collaborative. Elle ne se structure néanmoins pas comme un mouvement pédagogique classique exigeant de la part de ses membres le partage et le respect d'un minimum de principes communs². Il n'y a en effet pas de classe inversée, mais « des classes inversées » (Lebrun & Lecoq 2015), l'appellation recouvrant davantage des pratiques conçues comme innovantes par leurs initiateurs que comme l'incarnation d'un projet pédagogique homogène et partagé. Cette partie de la recherche commune vise à comprendre ce qui fonde et structure l'engagement des « inverseurs » à travers, ici, l'étude du cas d'une enseignante de français de collège qui nous semble assez représentative de celles et ceux qui ont adopté cette manière de faire autrement la classe. Nous tentons de saisir le type de contrat qui la lie à l'institution scolaire au sens le plus général, mais aussi à ses élèves dans sa façon d'organiser la classe et son enseignement. Nous mobilisons pour cela un cadre théorique emprunté à la sociologie de la profession enseignante et à l'analyse de l'activité ainsi que des concepts didactiques susceptibles de montrer si et en quoi la classe inversée change les attentes réciproques des maîtres et des élèves. Avec cette enseignante, comme avec les six collègues inverseuses de son établissement de centre-ville d'une commune de la région parisienne, nous avons procédé à un entretien biographique initial, puis à un autre, postérieur à une séance filmée à laquelle nous l'avons auto-confrontée. Nous l'avons également confrontée aux productions de ses élèves de 3^{ème} ainsi qu'à des échanges au sein des groupes de travail intervenus pendant la séance filmée. Les élèves ont été eux-mêmes observés, filmés, auto-confrontés aux traces de leurs activités et de leurs échanges.

1. Un projet de métier : des attentes, des engagements

1.1. Un objectif d'émancipation

Madame Arnoux affirme clairement son objectif pédagogique majeur : contribuer à l'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. Le travail sur les textes lui semble pour cela essentiel :

Moi je veux vraiment qu'ils réfléchissent. Pour moi c'est vraiment qu'ils comprennent qu'un texte, que n'importe quoi en fait, on se pose des questions. Qu'on se pose des questions sur tout, qu'on n'a pas forcément de réponses, que l'objectif c'est pas la réponse. Ils sont très formatés : j'ai une question... on me donne une question, je dois apporter la réponse. (...) Ils prennent le monde vraiment tout le temps au premier degré, on a beaucoup de mal à leur faire

¹ Comme, par exemple, en préconise la charte de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle fondée en 1921.

² Invertissons la classe ! <http://www.laclasseninversee.com/>

décoder les intentions, les sous-entendus, les implicites..., ils sont super faciles à manipuler en fait... C'est du pain bénit. N'importe qui se pointe, n'importe quel politicien, quel publicitaire se pointe, il en fait ce qu'il veut.

Le travail proposé aux élèves, lors de notre observation, sur un corpus de poésies relevant de la littérature engagée, est emblématique de cette intention. Les poèmes de la Résistance, en particulier, doivent les aider à comprendre qu'il est possible de s'associer pour lutter contre l'oppression et l'injustice, « *que cette force-là, ils l'ont, comme nous tous* ». Elle aimerait qu'ils comprennent « *qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie... qu'ils peuvent en être acteurs* ».

1.2. Des dilemmes et un espoir

Un tel objectif est cependant difficile à mettre en œuvre dans le contexte de « dilemmes professionnels » (Tardif & Lessard, 1999) que connaissent aujourd'hui les enseignants. Car dans le sillage de la massification scolaire, le maintien d'une forte sélectivité est en tension avec la recherche proclamée d'une école inclusive. Comme ses collègues, Mme Arnoux voudrait que ses élèves profitent davantage de l'opportunité qu'ils ont de se développer à l'école au lieu de se résigner à leur sort. Car si son collège comporte une part de mixité sociale, il est néanmoins fréquenté par des jeunes déjà très abîmés par la vie :

Entre ceux qui sont dans les cités, qui ont des situations familiales compliquées, ceux qui ont subi déjà pas mal de racisme, parce qu'il ne faut pas se leurrer, le racisme au quotidien il est là. Il y en a qui ont complètement intégré l'idée que la société, il faut qu'ils fassent avec...

Les injonctions de l'institution sont pléthoriques et paradoxales (« *On n'arrive pas à tout faire tenir, déjà je trouve qu'on n'avance pas assez vite* »), le soutien insuffisant (« *On ne nous a rien demandé, on n'a pas été formés, enfin on est informés de la réforme du bac, mais je ne comprends pas qu'on n'ait même pas eu deux heures de formation. Juste pour dire : "attention maintenant le jour du bac il y a ça, il faut que les élèves soient préparés"...* »). Les élèves tendent à se comporter en consommateurs (« *Une fois qu'ils ont observé quelque chose, que ce soit sur le fond sur la forme, pour eux, en fait, le travail est fait, on a beaucoup de mal à passer à l'étape de : pourquoi ça ?, dans quel but ?, sous cette forme-là ?, pour servir quel fond ?* ») et à se démobiliser (« *On a beaucoup d'élèves qui veulent des secondes générales pour lesquels les différents conseils de classe ont dit que c'était soumis au troisième trimestre et tout et malgré tout, ils sont pas là* »).

L'idée de « faire autrement » s'est alors imposée à l'occasion de sa rencontre avec l'association *Inversons la classe !* :

Ça faisait un moment que j'avais envie de changer parce que ça ne marchait pas. (...). Moi, mes classes, j'avais pas d'élèves sur les tables, hein. Mais, j'avais pas l'impression de leur apporter ce qu'il fallait, clairement. C'est parce que j'avais vraiment besoin de faire des choses autrement, mais vraiment autrement, en profondeur, que je me suis intéressée à la classe inversée, que je me suis intéressée au concept de la classe inversée...

Elle a progressivement enrôlé d'autres collègues pour monter une équipe innovante dans l'établissement, ce qui n'est pas allé sans ruptures au sein du collège.

1.3. Choisir son camp

D'après Madame Arnoux, le choix de la classe inversée est perçu par ses détracteurs comme une sorte de démagogie professionnelle, un abandon des élèves livrés à eux-mêmes lorsqu'ils doivent

préparer chez eux les séances à venir, une manière de se simplifier le travail. Elle-même et ses collègues adressent des reproches symétriques à leurs collègues, présentés comme passéistes et peu dévoués aux élèves :

Alors il en a une avec qui je n'ai aucun niveau en commun, donc on ne parle juste pas, je parle du Français là, alors elle, de toute façon, sa Bible, c'est le Bled, les cahiers qu'on avait il y a quelques années, grammaire et activités, elle ne vit qu'avec ça. (...). Elle, son objectif, c'est d'en faire le moins possible, c'est de faire ses 18h et... d'en avoir le moins possible

Il y a donc deux camps, inconciliables, qui peuvent s'ignorer la plupart du temps, mais règlent des comptes lors des conseils de classe. Il y a « eux » et « nous » et, concernant l'enseignement du français, deux versions exclusives l'une de l'autre :

En ce moment effectivement, en français, dans ce collège, il y a un gouffre, il y a Madame Arnoux d'un côté, le français de Madame Arnoux, et il y a le français des autres. Et pour en avoir discuté avec l'ancien CPE, les sixièmes c'est un choc pour eux. C'est pas la même matière en fait, c'est pas la même matière...

Mais que fait donc, avec ses élèves, Mme Arnoux, que les autres ne font pas ? :

Je les oblige à réfléchir et je pénalise le fait qu'ils ne réfléchissent pas ! Et ça, ça pèse !

Les inverseurs ressemblent à ce que Merton (1965) nommait des « conformistes déviants ». Il ne s'agit certes pas, dans leur cas, d'activités criminelles, mais ils recourent eux aussi à l'innovation pour atteindre d'une manière non canonique des objectifs sociaux qu'ils estiment par ailleurs parfaitement légitimes. Le paradoxe est que, habituellement, les innovateurs veulent substituer d'autres buts à ceux que l'institution fixe pour l'école. En l'espèce, les inverseurs partagent ceux prônés par la noosphère éducative : ils sont acquis à la nécessité de développer la réflexivité des élèves par leur mise en activité, de favoriser leur autonomie, de former aux compétences, de pratiquer la différenciation. A l'inverse, ceux qu'ils taxent de conservatisme ne se retrouvent que peu dans les finalités contemporaines. Mais là où les premiers estiment que les modalités classiques (le cours magistral et frontal, la classe « en autobus », le travail solitaire des élèves...) ne conviennent plus, les seconds veulent au contraire maintenir les devoirs, les classements, les notes, le travail seul en classe fermée ... Les inverseurs se sentent légitimés à changer la pédagogie traditionnelle du fait qu'ils prennent au sérieux les préconisations institutionnelles, mais, s'estimant trop peu appuyés par les prescripteurs, ils tentent de développer autrement du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) pour pouvoir réaliser ce qu'on leur demande de faire.

1.4. Une pédagogie « franchisée »

Appartenir au camp des innovants n'implique ni suivisme, ni prosélytisme. Il s'agit plus d'« en être » et de faire « autrement » que d'adhérer à une doctrine et d'en respecter les préceptes. Toutes proportions gardées, la classe inversée apparaît comme un label de pratiques innovantes³ qui se décline à la manière des franchises commerciales, laissant une grande part au pragmatisme et à l'adaptation locale. Il est possible de faire son miel en butinant sur la Toile sans être soi-même

³ Comme en atteste le changement de dénomination du désormais « Congrès des classes inversées et des pédagogies actives » de juin 2019.

producteur de ressources pour d'autres. Mme Arnoux, pour sa part n'a pas l'impression d' « *avoir inventé l'eau chaude* », elle n'est donc pas posteuse de dispositifs pédagogiques dont d'autres pourraient se saisir, « *ce qui n'est pas très productif, j'ai bien conscience des limites de la chose !* ».

Le travail de veille qu'elle opère pour elle et ses collègues sur ce qui est proposé au titre de la classe inversée ne donne lieu à des confrontations ni dans la communauté de l'inversion, car elle n'est qu'utilisatrice, ni au sein du collège, car chacune reste parfaitement libre de ses choix. Prenant le cas d'une enseignante de français considérée sur les réseaux sociaux des *inverseurs* comme une icône de la classe inversée, elle déclare :

Autant j'admire son travail, autant je ne me vois pas enseigner comme elle. Je pense que j'apprécierais grandement et apprendrais beaucoup de choses d'un véritable échange mais quand je vois passer ses séquences, je regarde, j'admire, je reste à distance.

Elle-même n'utilise pas de capsules comme ses collègues scientifiques, mais elle suppose et admet qu'elles ont un intérêt pour elles dans leurs disciplines. Le plus petit dénominateur commun est, de fait, de trouver les moyens de faire ce qu'on a à faire avec, comme critères irréfutables, le plaisir des élèves et des enseignants à travailler autrement.

L'inscription dans le camp moderniste d'une part, la volonté de changer la pédagogie d'autre part engagent à des contrats différents vis-à-vis de l'institution et des élèves. Il s'agit de se comporter comme un groupe professionnel solidaire et collaboratif, mais aussi d'organiser autrement la classe. Pour Mme Arnoux, c'est surtout le travail de groupe des élèves qui aide à remplir la seconde condition. L'aspect numérique, signature ordinaire des pratiques de classe inversée, se réduit pour elle à l'usage d'un padlet qui permet aux élèves de consigner et consulter les traces de l'activité collective. Comme le cours magistral, voire dialogué, « *formate les élèves* », les faire travailler exclusivement en îlots, les aide à « *croiser leurs regards* » pour construire leur autonomie et à bénéficier de son aide sur le temps dégagé.

La mise en activité en groupes, commune à nos inverseuses, valide bien le souci de la classe inversée relatif à l'implication des élèves. Suffit-elle néanmoins à organiser un contrat didactique qui permette d'atteindre les objectifs émancipateurs poursuivis ?

2. Un projet didactique

2.1. Contexte et finalités

La séance que nous avons observée était consacrée à la lecture de poèmes engagés du XIX^e et du XX^e⁴. Les élèves étaient répartis en petits groupes, tous les groupes ayant reçu la même consigne mais chacun des groupes travaillant sur un poème différent, ce qui est une des caractéristiques de la classe inversée selon la définition de Madame Arnoux (étude d'un poème par chaque groupe et non d'un même poème par toute la classe comme c'est habituellement le cas dans la discipline).

⁴Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959

En amont de la séance, les élèves devaient faire une recherche biographique sur leur auteur et écouter une lecture de leur poème par l'enseignante, qu'elle avait enregistrée et déposée sur le padlet. En aval de la séance, chaque groupe devait lire le poème à voix haute et restituer au grand groupe son étude.

Madame Arnoux explique en entretien avoir voulu donner à ce travail une double finalité. La première finalité est de former des lecteurs amateurs de littérature, capables de mener une lecture personnelle des textes : « *Quand tu es prof de français, il faut respecter le texte et ses lecteurs (...). Ils n'apprendront jamais à aimer [les textes] si tu les guides tout le temps* ». Cet objectif s'insère dans son projet d'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. C'est dans la logique de cette mission qu'elle évite de leur imposer sa propre lecture et de leur faire « *servir la soupe qu'[elle] voulait* » Elle dit aussi : « *Le texte les interpelle. Ils sentent qu'il y a un truc et ils arrivent pas à le choper (...) ils voient le pathos, ils sont sensibles...* » Elle souhaite donc que les élèves s'autorisent, pour interpréter le texte, à puiser dans leurs ressources personnelles, leurs réactions effectives, leurs émotions. Elle s'approche ainsi du paradigme didactique du sujet-lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) : amener l'élève à s'appuyer sur sa lecture subjective favorise son appropriation du texte, c'est-à-dire qu'il « fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2017, p.). Cette approche est en cours d'institutionnalisation dans les programmes de collège actuels (2018), qui envisagent simultanément, pour les différents questionnements qu'ils proposent, « des enjeux littéraires et de formation personnelle ». La seconde finalité que poursuivie par Madame Arnoux n'est pas quant à elle explicitement prescrite par les programmes de troisième⁵ : elle souhaite « *commencer à entrer tout doucement dans le commentaire composé* », c'est-à-dire anticiper sur le lycée et la préparation à l'exercice de bac⁶.

Selon les didacticiens de la littérature, il est possible de lier ces deux objectifs en lecture littéraire : il faut alors étayer le processus par lequel les élèves s'autorisent à mener leur lecture subjective mais aussi les aider à la nourrir, sans y renoncer, d'une lecture plus distanciée, plus analytique, plus informée (Dufays, 2006). Le commentaire du baccalauréat peut alors être enseigné comme l'une des mises en forme possibles des résultats de cette lecture. Mais ceci suppose un contrat didactique spécifiquement pensé pour permettre cette articulation de l'objectif de formation d'un sujet lecteur et de l'objectif de préparation du bac. Madame Arnoux souligne que c'est difficile (« *C'est compliqué de remplir tous les objectifs* »), d'autant plus difficile qu'une autre finalité, celle d'appartenir au collectif des pionniers de la classe inversée, est très importante pour elle, comme nous l'avons vu.

2.2. Le contrat didactique

Comment le contrat didactique (Brousseau, 1998) s'articule-t-il avec le projet pédagogique de la classe inversée ?

2.2.1. La consigne

Le milieu didactique est constitué des éléments dont dispose chaque groupe : le texte, la consigne, et une fiche intitulée « éléments de versification et de métrique » (liste d'éléments de versification

⁵ Ministère de l'éducation nationale (2018). Programmes de collège. *Bulletin officiel n° 30* du 26-7-2018

⁶ Comme beaucoup d'enseignants très attachés à former les élèves à structurer leur commentaire, Madame Arnoux conserve l'adjectif « composé », qui a disparu des désignations officielles de l'exercice du baccalauréat depuis 2002.

avec définition et exemples : types de vers, de rimes, césures, enjambements et de procédés phoniques : assonances et allitérations). La consigne est rédigée ainsi :

Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.

Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :

Une présentation générale des caractéristiques de votre poème

Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.

Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.

Vous entraîner à une lecture expressive en groupe qui permettra à vos camarades de l'apprécier à sa juste valeur.

La restitution se fera par l'ensemble du groupe, dans l'ordre suivant : la lecture expressive, puis l'explication du texte, le corps de votre travail.

Le début de la consigne (jusqu'à « le plan suivant ») propose un cadrage opérationnel du travail des groupes d'élèves (organisation du temps et du groupe). D'après les didacticiens de la lecture littéraire, un groupe d'élèves peut, bien accompagné, fonctionner comme une communauté interprétative faisant interagir les différentes lectures des différents élèves (Ahr, 2010). Mais ce premier paragraphe ne vise pas à cadrer une telle activité cognitive car la priorité est de donner aux élèves les moyens d'organiser leur travail en autonomie pendant 45 minutes. C'est donc le projet pédagogique de l'inversion qui prime ici.

De « une présentation générale » à « faire passer », il s'agit du contenu didactique. Pour la « présentation générale des caractéristiques de [leur] poème », l'enseignante incite les élèves à consulter leur fiche « éléments de métrique et de versification ». Concernant l'alinéa suivant, « trouver 2 à 3 thèmes » et en interpréter le traitement, Madame Arnoux explique en entretien : « *c'est à terme pour moi le commentaire composé.* » Les différentes étapes du travail proposé correspondent à ce que doit être selon elle l'exercice du bac : présentation de certaines caractéristiques du texte dans l'introduction, puis plan thématique. Les élèves doivent comprendre par eux-mêmes qu'ils doivent relier « caractéristiques du poème » et effets de sens, de manière à traiter la forme comme signifiante et non comme l'habillage d'un sens qui existerait indépendamment d'elle. À eux aussi de comprendre que le travail du groupe doit permettre, d'une part, la conception, par la confrontation des lectures singulières de chacun, d'une interprétation riche du texte et, d'autre part, la rédaction de cette interprétation, suivant le plan imposé. Il n'est pas explicité que le texte ainsi produit est une mise en forme, parmi d'autres possibles, de cette interprétation, non une finalité en soi.

De « mettre en lien » à « en amont », les élèves sont invités à chercher dans l'expérience de l'engagement vécue par l'auteur, qu'ils ont découverte lors de leur recherche biographique, des éléments explicatifs du poème. Cette consigne relève du projet pédagogique d'inversion puisqu'elle permet de faire le lien entre le travail en classe et la préparation menée avant la classe. Mais on peut craindre que certains élèves comprennent que l'interprétation serait à rechercher dans la biographie et pas dans le texte. Ce qui s'opposerait à l'objectif que Madame Arnoux poursuit de former un lecteur capable d'interpréter le sens de façon personnelle et possiblement au-delà de ce qu'on peut considérer comme les intentions de l'auteur. Pourtant, en entretien, elle insiste sur cet objectif de lecture personnelle en disant que si les élèves « *s'emparent d'un truc qui les fait aller là*

où tu voulais pas forcément qu'ils aillent, mais [qu'] ils vont dans un endroit qui a du sens, qui est cohérent avec la matière », il faut les laisser y aller.

La fin de la consigne concerne la lecture expressive à préparer. Telle qu'elle est analysée par les didacticiens de la littérature, l'oralisation peut permettre au lecteur d'interagir avec le texte en fonction de l'interprétation qu'il en fait (Rouxel, 2006). Mais le travail des groupes n'est pas étayé en ce sens, l'initiative de mettre en lien lecture expressive et interprétation étant laissée aux élèves, d'autant que par ailleurs la lecture enregistrée en amont par l'enseignante et écoutée sur le padlet pourrait être modélisante.

Cette consigne permet, d'une part, de faire travailler les élèves en petits groupes autonomes, chacun sur un texte, pendant 45 minutes ; d'autre part, de tirer parti en classe du travail des élèves avant la classe. Elle met ainsi en œuvre le projet de classe inversée selon la définition de Madame Arnoux. Mais on peut craindre que cette consigne ne soit cependant susceptible de générer des malentendus sur le plan des apprentissages littéraires, certains élèves pouvant comprendre que l'essentiel est de retrouver un sens préalablement défini par la biographie ou par la lecture de l'enseignante, et non de concevoir du sens. Ou que l'essentiel est de produire collectivement un texte normé et non de construire une interprétation plurielle nourrie de la diversité des lectures individuelles. C'est-à-dire qu'on peut craindre que l'articulation des deux objectifs didactiques de Madame Arnoux, apprentissage du commentaire et conception d'une interprétation personnelle, ne lui soit rendue difficile par la nécessité de faire tenir le projet pédagogique de la classe inversée.

2.2.2. Les interactions entre les élèves

Nous donnerons l'exemple d'un court échange qui nous semble représentatif de ceux qui se sont tenus dans les groupes d'élèves pendant la séance. Le groupe travaille sur le poème « souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo⁷ :

- E1. Il n'y a que des rimes plates
E2. ...plates... des enjambements... (...)
E1. J'ai écrit toutes les rimes de ce poème sont plates, j'ai mis un /s/ (...)
E1. Donc on y trouve aussi les paroles...
E3. Mais on a déjà dit on y trouve
E2. Mets il y a aussi (...)
E3. Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base
E2. Ouais
E3. Le pauvre
E1. OK, alors je marque le réalisme...

Les échanges se poursuivent à propos de la rédaction, les élèves tâchant d'éviter les répétitions et de soigner l'orthographe. Les caractéristiques de la versification et le souci de la correction du texte qu'ils écrivent priment sur la donation de sens. La réflexion sur le « pauvre enfant » innocent, qui pourrait être une entrée dans la lecture interprétative, semble empêchée par le souci de produire un texte scolairement normé.

L'enseignante, confrontée *a posteriori* à cette transcription, dira en entretien :

Pour moi, là, ils travaillent. (...) Ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr. Parce que c'est vraiment le reproche qui est fait au travail en groupe, ils se disputent etc. (...) Ce qu'ils ne disent

⁷ Pour rappel, ce poème met en scène une pauvre vieille à qui on ramène le corps de son petit-fils tué par une balle perdue le 4 décembre 1851, lors du soulèvement populaire qui eut lieu deux jours après le coup d'état de Louis-Napoléon Bonaparte.

pas c'est pourquoi c'est un enjambement, en quoi est-ce que l'enjambement apporte quelque chose... si on devait prendre le temps de retravailler... moi c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler...

Confrontée au temps contraint, elle arbitre en donnant la priorité au projet pédagogique de les faire collaborer sans se disputer ; on peut considérer que, sur le plan didactique, ceci l'amène à renoncer, au moins partiellement, à son objectif initial de lecture littéraire.

2.2.3. Les interactions entre les élèves et l'enseignante

Voici un exemple de ce que l'enseignante dit aux élèves du même groupe pour étayer leur travail : « *C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent et auxquelles il n'avait rien à voir, du coup le poème de Victor Hugo est lui-même politique. Donc vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. C'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout.* ». Elle attire l'attention des élèves sur l'interprétation politique du texte mais ne la leur impose pas. On peut penser que c'est parce qu'elle considère que saisir le message politique n'est pas indispensable pour une compréhension suffisante de ce poème en troisième. Mais, confrontée en entretien à ce verbatim, elle expliquera que c'est au nom de la motivation des élèves qu'elle le fait, et pas au nom de leur formation d'interprètes du texte, co-constructeurs du sens :

C'est vraiment très, très difficile de rendre les élèves acteurs face au texte. Ils ont des années de passivité derrière eux, donc, si tu veux réussir à ce qu'ils s'en emparent, même imparfaitement, s'ils passent à côté d'un truc qui est normalement flagrant (...) je préfère qu'ils restent là-dessus plutôt que : « en fait, le gros truc, on l'avait pas vu ». Je veux pas qu'ils restent sur cette impression alors qu'ils ont vachement bien travaillé. »

Constatant que la dialectique contrat-milieu (Mercier & Sensevy, 2007) ne fonctionne pas parce que les élèves ont d'autres habitudes que celles du travail autonome, son projet pédagogique de faire de la classe inversée lui fait donner la priorité à la mise au travail en autonomie des élèves en petit groupe, même si la teneur cognitive de ce travail n'est pas tout à fait ce qui serait souhaitable pour les apprentissages disciplinaires. Tout se passe comme si le projet didactique d'articuler lecture subjective et apprentissage du commentaire passait au second plan : il faut d'abord opérer, grâce à la classe inversée, une forme de réassurance.

La recherche biographique et la lecture de l'enseignante écoutée en amont risquent de contraindre l'initiative des élèves lecteurs ; l'objectif que les élèves travaillent sérieusement et s'engagent en confiance dans le travail en petits groupes semble prendre la priorité sur la donation de sens. Le projet pédagogique est analysable comme une forme d'empêchement du contrat didactique.

Conclusion

L'enquête sur le travail d'une enseignante se réclamant de la classe inversée met en évidence qu'être professionnellement et pédagogiquement innovant ne suffit pas toujours à régler, quels que soient son engagement et sa bonne volonté, la question des contrats didactiques différentiels (Rochex & Crinon, 2011) qui peuvent se mettre en place au sein d'une même classe. Nous voyons, à propos de cet épisode d'étude de poésies, des élèves, incapables de reconnaître, trois semaines après l'exercice, le texte étudié ainsi que celui rédigé à plusieurs, qui relèvent plutôt d'un jeu

perdant-perdant (Sensevy & Mercier, 2007). D'autres, les plus nombreux, s'acquittent du travail de groupe, mais adoptent une démarche très descriptive qui leur fait surtout produire un texte scolairement admissible. Une minorité, enfin, s'approprie les consignes à partir d'une lecture littéraire déjà construite et se dirige, à partir d'une réception subjective, vers une interprétation du texte saturant les critères de la discipline scolaire.

Par-delà ce cas précis relatif à la classe inversée, cette recherche incite non à disqualifier l'innovation pédagogique, mais à l'interroger pour lui permettre de mieux atteindre ses objectifs. Innover semble en effet engager à un triple contrat. Celui qui relie à une institution, à un collectif de professionnels ; celui qui engage envers sa classe en fonction de ses convictions éducatives ; celui qui, tenant compte des deux premiers, appelle la construction d'un milieu pour l'étude adéquat à ce qui est visé pour les élèves. Ce contrat didactique semble, pour cette collègue, mais aussi pour celles de son petit collectif et très certainement pour beaucoup d'autres, le plus difficile à mettre au diapason des projets partagés. Progresser en la matière supposerait vraisemblablement davantage de controverses professionnelles, ce que ni l'institution dans sa verticalité, ni les collectifs horizontaux ne semblent pouvoir organiser indépendamment les uns des autres.

Bibliographie

- Ahr S. & Joole P., (2010). « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le français aujourd'hui* 2010/1 (n° 168), p. 69-82.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode ». *Travailler*, 4, 7-42.
- Collectif didactique pour enseigner (2019), *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Crinon, J. & Rochex, J.-Y. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes : PUR.
- Dufays, J.L. (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 04 novembre 2015. URL : <http://lidil.revues.org/60>
- Langlade G. & Rouxel A. (dir.), (2004), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Université Rennes 2, & Institut universitaire de formation des maîtres. Rennes : PUR.
- Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015) *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Paris : Canopé.
- Merton, R.K. (1965) *Social theory and social structure*, New York : Free Press,
- Ministère de l'éducation nationale (2018). Programmes de collège. *Bulletin officiel* n° 30 du 26-7-2018
- Rouxel A. & Langlade G., (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : PUR.
- Rouxel, A. (2006). « Le rapport au texte créé par l'oralisation », in Clermont P. & Schneider A. (éd.) *Ecoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg Scéren/CRDP
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.), (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Shawky Milcent, B. (2017). « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur ». *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Le Goff & Fourtanier (dir), Volume 1, Presse universitaire de Namur.

