

### Pourquoi une telle approche ?

Lors de la préparation de cours, sachant que de la problématique découle tous nos choix de concepts, de plan, de documents... Aussi, vouloir associer les élèves à la fabrication de la problématique (application du principe de Dewey, 1916, pour lequel *toute leçon doit être une réponse à une question que les élèves se posent*) n'est-ce pas là un risque de faire s'effondrer cette même préparation ? D'autant qu'il est quasi impossible de construire une problématique en ignorant tout d'un sujet, si ce n'est à le confondre avec de la curiosité. C'est pour ces raisons qu'il peut être intéressant de travailler selon l'approche par problématisation qui propose de partir des représentations sociales des élèves afin qu'ils s'approprient et travaillent sur les véritables questions qu'ils se posent à travers la résolution de problèmes basés sur ce qu'ils pensent être des éléments de réponse à une situation historique.

#### Vidéo

Alain Dalongeville évoque la notion et la pratique de la situation-problème dans l'enseignement de l'histoire. (16mn28)



Chapitre :

- 0mn : Présentation de l'auteur
- 1mn07 : **la situation problème pour lutter contre 2 difficultés rencontrées chez les élèves**
- 2mn22 : **Représentations sociales et situations problèmes**
- 4mn : L'exemple des saisons
- 6mn50 : **Un exemple en Histoire sur les invasions barbares**
- 11mn22 : **Comment faire dans la classe**
- 13mn33 : Les points de vue en histoire ; le témoin

## Comment construire des situations-problèmes ?

Ce chapitre peut ressembler à une recette de cuisine. Nous en assumons le risque. Il semble indispensable cependant de rappeler les étapes-clés dans la construction de situations-problèmes efficaces.

### Les étapes-clés

#### *Cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions, concepts)*

Le situer par rapport aux problèmes les plus pointus de la discipline, par rapport à l'histoire du champ scientifique en question révélant ses ruptures épistémologiques.

Dans cette quête :

- Être à l'affût et relever :
  - des paradoxes ;
  - des options différentes ;
  - des faits qui étonnent ;
  - ou qui impliquent fortement les élèves.
- Certaines questions ou problèmes, trouvés dans les manuels, les ouvrages scientifiques peuvent être transformés en véritables situations-problèmes.

#### *Identifier les représentations du contenu, majoritaires chez le public visé*

Si ce public est connu des formateurs, ces représentations sont prévisibles, même si on n'est pas à l'abri de surprises, d'imprévisus...

Si ce public est moins connu, il est toujours possible de faire surgir ces représentations, avant la mise au point de la situation-problème, en proposant une activité, qui peut être ludique, de formalisation des représentations initiales sous des formes diverses : court texte, dessin, schéma...

Il peut arriver que certains sujets ne suscitent pas de représentations initiales ou de préconceptions. La situation-problème et l'activité qu'elle permettra en fera surgir.

**Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation (rupture épistémique)**

Pour cela, proposer :

- une formule qui gêne ;
  - une idée ou un texte qui implique, qui interpelle ;
  - un résultat d'expérience qui ne semble pas logique ;
  - un problème qui paraît impossible à réaliser ;
  - un modèle explicatif en contradiction avec celui des élèves ;
  - 2 éléments contradictoires (en apparence !) ;
  - 2 éléments que l'on ne met pas en parallèle habituellement ;
  - un piège (terme non péjoratif) dans lequel les élèves tombent.
- D'une manière générale :
- ne pas hésiter à être provocateur (dans les faits avancés et dans la formulation du problème) ;
  - si vous posez une question, choisissez-la très ouverte (qu'en pensez-vous ?).

**Trouver les documents susceptibles de nourrir la situation-problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes**

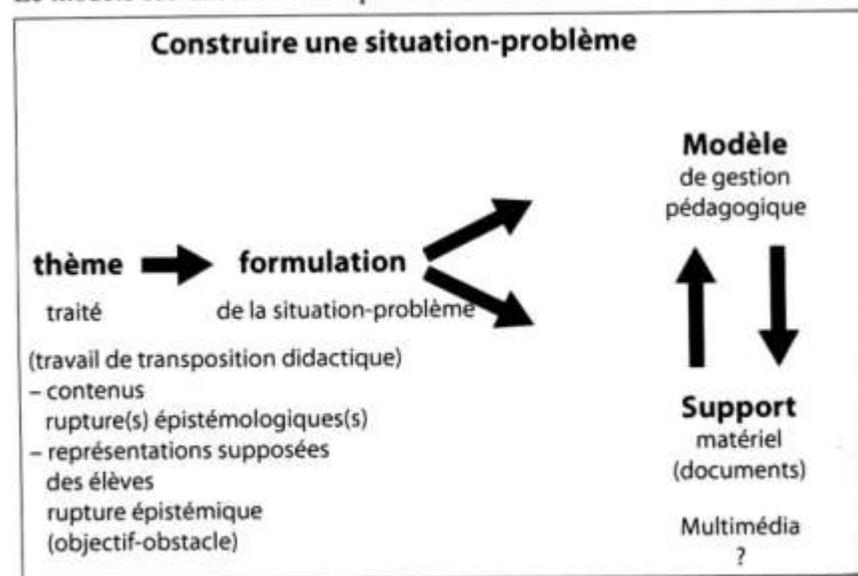
Il convient de veiller à ce que le document (ou le corpus documentaire) ne soit pas une réponse directe à la consigne ou à la question. Le document est là comme point d'appui pour mettre en démarche, questionner ou générer une activité de recherche. La finalité de l'activité n'est jamais la connaissance du document pour lui-même. Si le document n'est pas le premier élément proposé aux élèves, par la suite, il doit arriver comme une relance, comme une incitation à ne pas se satisfaire des premières conclusions auxquelles auraient pu arriver les élèves. Le document doit évidemment être apprécié en fonction de sa longueur et de sa difficulté. Mais l'idée centrale qui doit guider le choix est celle qu'un document efficace est un document incomplet ou problématique. Le contraire reviendrait à interrompre le processus de recherche avant même qu'il ne se soit amorcé.

Un bon document n'est donc surtout pas un document complet qui fasse le tour de la question mais, au contraire un document incomplet qui suscite ou permette les questions ou les insatisfactions.

**Adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique choisi**

Plus loin nous présenterons différents modes d'utilisation des situations-problèmes. Certaines supposent un document très court, voire pas de document. D'autres reposent sur un corpus de documents complexes et contradictoires. D'autres enfin tirent parti de documents issus d'une action sur la réalité. Certains documents seront des documents-papier, d'autres des documents multimédia.

Le modèle suivant illustre ce qui vient d'être dit.



Précisions sur le choix des documents :

Objectif : reconstituer la situation telle que les acteurs historiques si divers étaient-ils, la percevait à l'époque.

- Etudier la complémentarité et les contradictions entre les points de vue de chaque acteur permet de redonner du sens aux faits.
- Ne pas oublier que la situation ainsi construite reste idéalisée et théorique
- Le croisement des points de vue est plus fiable que celui du seul narrateur

Les élèves vont ainsi pouvoir confronter leur point de vue à celui d'au moins un des agents historiques afin de sortir des situations « allant-de-soi » telles qu'elles sont présentées dans les manuels.

## Identifier l'expression des représentations sociales (RS) chez nos élèves

Questions posées en classe sur très peu de temps : viser la spontanéité.

Production d'un court texte, d'un dessin, d'un schéma, d'une carte mentale... qui peut être anonyme

Prévenir que ce n'est pas une évaluation mais un outil pour le prof, ce n'est ni noté, ni jugé.

Réflexion individuelle et/ou collective dont les traces doivent être gardées (affiches visibles dans la classe qui témoignent de l'état des connaissances des élèves).

- Questionner sans que les élèves se conforment aux attendus du prof, sans qu'ils taisent leur point de vue personnel.

Faisable à l'oral mais cela nécessite de l'expérience pour interpréter ce que disent les élèves et pour adapter rapidement le cours aux RS ainsi identifiées.

- Plutôt avant le prochain cours.

### Poser des questions inhabituelles (de 1 à 4) sur ce qui est le plus important et/ou le plus difficile.

Exemples :

- Quel mot associez-vous à ... ?
- Qu'évoque pour vous... ?
- Qu'est-ce qui serait le contraire de ... ?

### Poser des questions originales :

- Sons, odeurs, couleurs à partir d'un doc en N&B, d'un quartier urbain peu familier, imaginez à quoi ressemblait...
- Portrait chinois : et si c'était ...

### Autres exemples :

- Quelle image correspond le mieux à ...
- Parmi tous ces mots, lesquels, pour vous, correspondent à ...
- Parmi ces portraits, quel personnage exprime le mieux... (en évitant les plus évidents)
- Dans cette liste, quel mot exprime le mieux... (en évitant les plus évidents)

### Raisonner à partir d'une négation

Si tel personnage, tel événement n'avait pas existé que se serait-il passé ?

**Expliquer une situation, une évolution :** certaines villes sont plus importantes que d'autres, comment l'expliques-tu ?

### Viser directement le jugement, l'affectivité :

- Quelle est votre opinion sur...
- Aimeriez-vous vivre à / au...
- Selon vous, est-ce bien/ mal de...

### Demander une courte argumentation : aimez-vous la ville ?

- Si tu avais voté sur la question suivante...
- Imagine qu'on te demande de choisir entre monarchie et république, que voterai-tu et pourquoi ?
- Penses-tu que les centres commerciaux doivent être au centre ou à la périphérie ? pourquoi ?

Pour mieux détecter l'expression du jugement, demander aux élèves d'ajouter des adjectifs, des adverbes.

- Exiger au moins 3 à 5 mots.

On peut demander d'explicitier les choix.

En analyse, repérer ce qui est le plus fréquent, ce qui est noté le plus en 1, en 2 et qui constitue le noyau de la RS partagée dans la classe. Mettre en valeur les similarités, les éléments partagés par le groupe classe ou les sous-groupes.

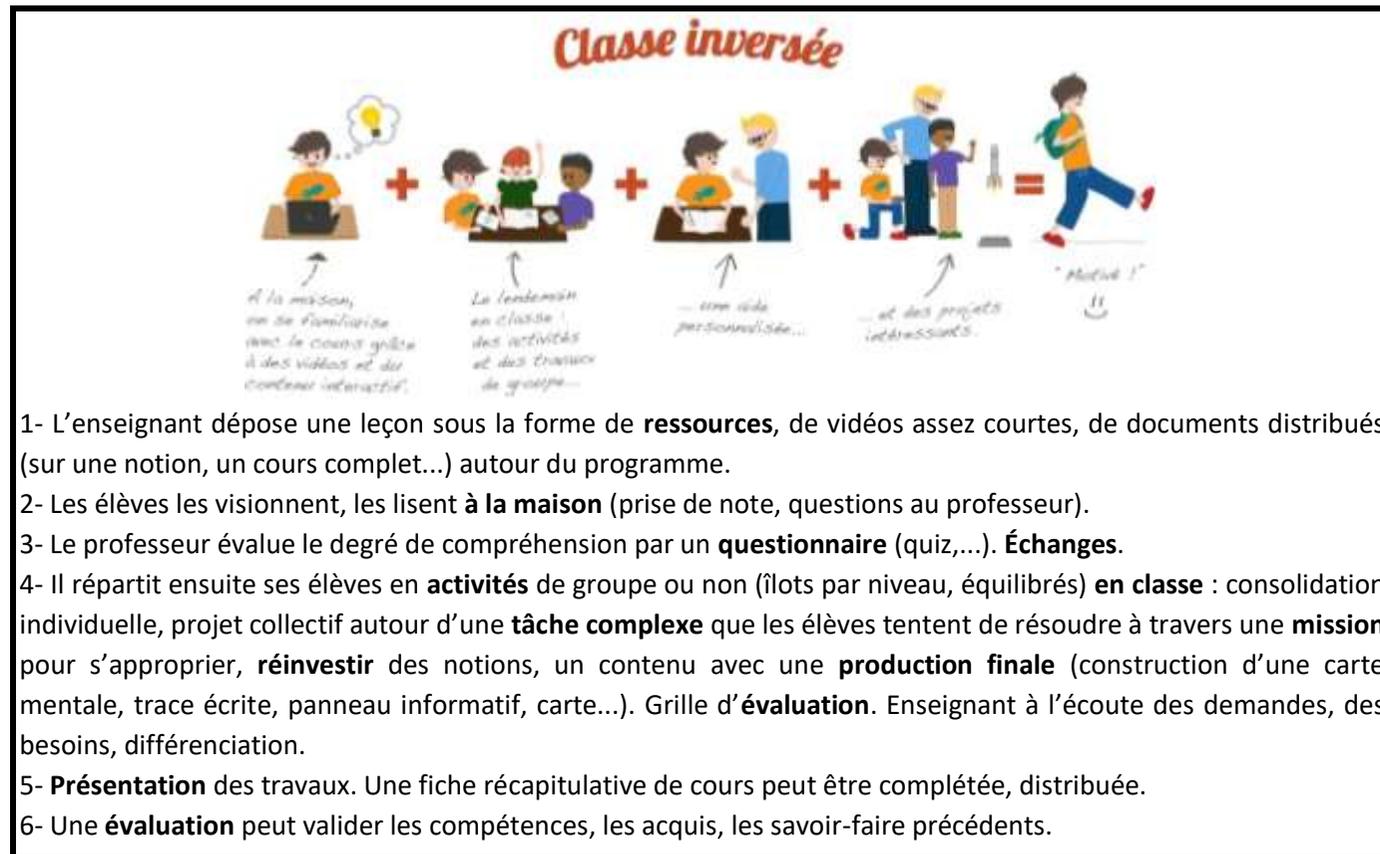
Rester attentif à tout ce qui est expression de valeur, de jugement, d'opinion.

### Conduire une situation problème

- Faire surgir et formuler individuellement les représentations initiales : elles doivent être mises en mots et socialisées.
- Accompagner la situation problème d'une tâche : production concrète qui sera socialisée et pourront déboucher sur de nouveaux conflits sociocognitifs.
- Introduire la tâche d'une consigne, d'une mission afin de susciter une lecture active des documents (en lien avec les objectifs notionnels du prof).
- Minuter la mission
- Avoir en permanence en tête les objectifs notionnels ou conceptuels visés car c'est à leurs propos que l'on fera rédiger un écrit, que l'on se sera documenté et que l'on conduira l'activité.
- Faire formuler individuellement les nouvelles représentations (mêmes modalités que pour les anciennes représentations).
- Faire comparer les représentations initiales et les nouvelles représentations (autoévaluation de son propre cheminement). On devrait obtenir un effet de réel plus fin, plus riche plus complexe, même si toutes les représentations ne seront pas au même niveau. Permet au prof d'évaluer son propre dispositif.

## SUR QUELS PARAMÈTRES DIFFÉRENCIER ?

LES SUPPORTS UTILISÉS	LA PRODUCTION ATTENDUE	LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE et LE TEMPS	L'ETAYAGE	L'ÉVALUATION
<p>Les <b>documents</b> choisis pour le cours (textes, schémas, tableaux, documents audio ou audiovisuels, TICE, etc.)</p> <p>Les <b>consignes</b> d'activités inhérentes.</p>	<p>La production (orale, écrite) peut varier en fonction de la <b>longueur</b>, de la <b>complexité</b>, de la <b>forme</b> (genre, texte, schéma, etc.), etc.</p>	<p>Manière dont on organise le <b>déroulement des situations d'apprentissage</b> : gestion du lieu, travail individuel ou en groupes, etc.</p> <p>Variation de la <b>durée des activités</b> et adapter le <b>temps accordé</b> aux compétences de l'élève</p>	<p><b>Modalités d'accompagnement de l'élève</b> : aides documentaires, dictionnaires, intervention de l'enseignant, etc.</p> <p>Induit le <b>degré d'autonomie</b> de l'élève</p>	<p>Etape qui synthétise tous les éléments précédents (réalisation de l'évaluation) et implique une <b>individualisation de la remédiation</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Même support ou supports différents ?</li> <li>▪ Même support mais adapté : longueur réduite, passages résumés, lexique simplifié (ou définition ajoutées), texte aménagé (espacement aéré, sous-titres ajoutés, présentation, police agrandie...)</li> <li>▪ Nombre de supports varié</li> <li>▪ Support modifié : éléments visuels, auditifs, trous, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Longueur différente</li> <li>▪ Genre différent (écrire une lettre / répondre à une lettre, restitution par fichier oral)</li> <li>▪ Exigences spécifiques (point de vue externe ou omniscient, temps verbaux)</li> <li>▪ Rédaction ou QCM</li> <li>▪ Quelle place est réservée à l'erreur ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activité individuelle ou en groupes - place et fonction de l'élève dans le groupe (réfléchir à sa composition)</li> <li>▪ Activité à la maison ou en classe                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutorat</li> </ul> </li> <li>▪ Espaces réservés dans la salle (coin lecture, coin informatique, possibilité de s'isoler)</li> <li>▪ Transmission d'une fiche de travail accompagnant une activité (augmentation de l'attention)</li> <li>▪ Résumé oral par l'élève avant écriture</li> <li>▪ Verbalisation préalable du sens que l'élève perçoit dans l'activité proposée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aide d'un tiers (élève)</li> <li>▪ Grille d'aide à la production (formalisation explicite des attentes)</li> <li>▪ Outils (dictionnaires, cours, fiches outils, règles, répertoires, imagiers, etc.)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Banque de données informatiques (sites)</li> </ul> </li> <li>▪ Illustrations visuelles</li> <li>▪ Relancer ponctuellement l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles annotations ?</li> <li>▪ Codes d'évaluation ?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grille d'aide à la production (formalisation explicite des attentes)</li> </ul> </li> <li>▪ Quelle place est réservée à l'erreur ?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réinvestissement / Transfert</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consigne de complexité variable (dans la formulation), nombre de savoir-faire à mobiliser différent, distinction claire des attentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Production manuscrite ou saisie sur informatique                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tolérance dans la présentation (paragraphe rédigés ou notes simples)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajout d'étapes dans le processus (écriture personnelle, questions intermédiaires, rédaction d'un brouillon, pauses d'évaluation formative)</li> <li>▪ Articulation rapide des activités pour en favoriser la cohérence // Sursis pour laisser le temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbalisation de la consigne par l'enseignant                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aide à l'écriture</li> </ul> </li> <li>▪ Grille d'aide à la production (formalisation explicite orale et/ou écrite des attentes)</li> </ul>	



## Inversons la classe !

« Les enseignants se plaignent souvent, moi aussi d'ailleurs, de l'absence de motivation des élèves, de leur absence d'intérêt pour leurs apprentissages. Il faut dire que la passivité des élèves en classe, le manque de travail à la maison pourrait confirmer ces plaintes. C'est de ce constat que je suis parti il y a maintenant deux ans. [...] Ils sont totalement impliqués dans les activités, construisent réellement leurs savoirs, bien sûr dans le cadre d'une activité guidée par le professeur. Les élèves paraissent contents de venir en classe et plus motivés dans les activités. Il est à noter que les élèves en difficultés sont particulièrement motivés car mis en situation de réussite par le suivi plus important du professeur, par le travail en groupe et la différenciation ». *David Bouchillon, Professeur d'Histoire Géographie et Education civique au Collège Aliénor d'Aquitaine, Salles, en Gironde nous communique son expérience et son cheminement vers la classe inversée.*

## Pourquoi « inverser » ?

- Une pédagogie active, des classes inversées !
- Utilisation d'outils numériques
- Temps disponible de l'enseignant « au milieu » des élèves, « du face à face au côte à côte ».
- Redonner du sens à la présence en classe.
- Permettre aux élèves de co-construire les savoirs, les savoir-faire et non plus de les recevoir en masse sans les comprendre.
- Les élèves ne sont plus en position de passivité mais d'activité.
- L'élève peut confronter sa vision à celle de son groupe, la modifier, la renforcer, l'argumenter.

## Conditions de mise en place

- Matériels : vidéoprojecteur, accès au numérique (tablette, smartphone, connexion internet).
- Préparation en amont, maîtrise des TIC.
- Pour constituer des îlots, nécessité de bien connaître les élèves.

- Sitographie autour de cette pédagogie :

✓ [https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-10/articletechnologie193\\_classe\\_inversee\\_hdufour\\_bd.pdf](https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-10/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf)

(Héloïse Dufour)



✓ <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625-9355.pdf> (Marcel Lebrun)



✓ [https://padlet.com/balet\\_hg/MLFAmerica\\_Classesinverseees](https://padlet.com/balet_hg/MLFAmerica_Classesinverseees)

✓ [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/RS2020/90/0/classe\\_inversee\\_1309900.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/RS2020/90/0/classe_inversee_1309900.pdf)

✓ <https://inversonslaclasse.fr/selection-de-ressources/>

✓ <https://www.symbaloo.com/mix/pedagogieinversee>

- Exemples de classe inversée en HG

- ✓ <https://www.vousnousils.fr/2016/04/14/la-classe-inversee-en-histoire-pour-redonner-a-leleve-le-plaisir-de-travailler-586628>
- ✓ <https://profpower.livrescolaire.fr/sylvain-hausard-enseigne-lhistoire-geographie-en-classe-inversee/>
- ✓ <http://www.guillaume-cabioch.fr/classes-inverseees>
- ✓ <http://www.laclassedehistoire.fr/ma-classe-a-lenvers>

- Exemple de grille de positionnement en HG

Compétences évaluées par le PROFESSEUR	Capacités, notions, repères	MI	MF	MS	TBM
					
Se repérer	Nommer et localiser les grands repères géographiques (océans, mers, lieux stratégiques)				
Contextualiser	Situer un acteur majeur dans un contexte pour préciser son rôle				
Construire une pensée autonome					
Collaborer					
...					
Aide à la réussite - Positionnement du GROUPE	Oui	Non			
J'ai compris la mission (tâche complexe)					
J'ai présenté les ...					
J'ai défini la notion de ...					
J'ai fait preuve d'organisation et de coopération					
J'ai fait preuve d'autonomie					
...					

MI : maîtrise insuffisante MF : maîtrise fragile MS : maîtrise satisfaisante TBM : Très bonne maîtrise

Document 1 : Sylvain Connac « La coopération, ça s'apprend »



<https://www.youtube.com/watch?v=jYqFtSBcWqg>

Document 2 : résumé du dispositif de coopération puzzle présenté par M.C. Toczec Capelle dans l'article paru dans Je parle, tu parles, nous apprenons de E. Auriac Peyronnet, chapitre 3. La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale, ed. De Boeck Supérieur.

La coopération en groupe puzzle est un dispositif qui vise à découper la tâche au sein de groupe de travail, en tâches intermédiaires dont chaque membre du groupe prend la responsabilité et devient expert. Il s'agit de rendre ainsi les élèves interdépendants et de favoriser les productions langagières. La production finale ne peut se faire que par l'assemblage des productions de chaque élève puisque chacun a un morceau du puzzle.

### 1<sup>ère</sup> étape :

La classe est divisée en groupes en fonction du nombre d'élèves. Cela peut être des groupes d'affinités hétérogènes ou des groupes de besoin organisés au préalable par l'enseignant. On obtient alors quatre groupes : A, B, C D.

A l'intérieur du groupe initial, chacun prend en responsabilité une pièce du puzzle : on a dans le groupe A : A1, A2, A3, A4. Dans le groupe B : B1, B2, B3....etc. Les élèves A1, B1, C1 et D1 étant alors experts du document 1 ; les élèves A2, B2 ...experts du document 2...etc.

Les experts se rejoignent alors pour expertiser le document en question et se mettent d'accord sur la restitution. Dans cette partie, les élèves doivent confronter leur point de vue puis s'accorder sur les éléments à retenir et à transmettre aux autres qui n'auront ni lu ni analysé le document en question. Il s'agit bien dans cette partie de débattre, reformuler pour ensuite se mettre d'accord. Afin que les informations transmises aux autres ne soient pas erronées, le rôle de l'évaluation est ici important. Elle permet ensuite de réajuster voire de corriger.

### 2<sup>ème</sup> étape :

Après l'évaluation, retour en groupe expert afin de corriger ou d'améliorer la production.

### 3<sup>ème</sup> étape :

Une fois la mise en commun des experts faite, ils retournent dans le groupe puzzle initial. Le puzzle peut être reconstitué : chaque expert apporte « sa réponse » et co-construisent la production finale.

Chaque expert doit veiller à la bonne compréhension par les autres membres du groupe, de son propos. Chacun prend des notes afin d'avoir une trace des informations ainsi collectées.

### 4<sup>ème</sup> étape :

L'évaluation finale individuelle.

A l'issue de la reformation du puzzle, chaque élève dispose des informations nécessaires à l'élaboration de la réponse à la consigne.

Il peut y avoir plusieurs variantes du puzzle :

- Tous les groupes de la classe ont les mêmes documents et la même tâche finale. La coopération s'opère donc au sein des groupes de travail
- Les groupes possèdent chacun un morceau de réponse au thème. La coopération à l'échelle de la classe.

Document 3 : La tâche complexe en Histoire-Géographie, démarches et principes

(Isabelle Méjean, IA-IPR)



[https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-11/la\\_tache\\_complexe\\_en\\_hg\\_i-mejean.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-11/la_tache_complexe_en_hg_i-mejean.pdf)