

**LA « CLASSE INVERSÉE » : UNE ANALYSE CRITIQUE  
D'UN POINT DE VUE DE DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

Christian PUREN  
[contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com)  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

1

Ce diaporama a été préparé à l'origine pour servir de support à une conférence qui m'avait été demandée par l'Université Tarbiat Modares de Téhéran dans le cadre d'une mission que j'ai réalisée en Iran (Téhéran et Ispahan) du 28 octobre au 1<sup>er</sup> novembre 2017. Elle n'a finalement pas été retenue dans le programme définitif. Je suppose, bien qu'on ne me l'ait pas dit, que c'est parce que mon point de vue était critique, du moins en ce qui concerne le recours à la classe inversée dans l'enseignement scolaire des langues. J'en ai repris les contenus de manière à les adapter au format d'un diaporama avec commentaires écrits : j'ai ajouté en particulier, au fil de ces commentaires, des références bibliographiques que l'on pourra consulter en cours de lecture.

La « classe inversée » ou « pédagogie inversée » est actuellement une innovation à la mode dans beaucoup de pays pour l'enseignement scolaire et universitaire de toutes les disciplines. Elle a donné lieu ces dernières années, et donne encore lieu, à une multitude de publications. Elle a son association aux USA, en France et dans d'autres pays, qui ont leur site d'informations et d'échanges, et qui organisent des journées spéciales – congrès, colloques et stages.

Le point de vue que je développerai ici est celui d'un didacticien de langues-cultures, et plus précisément d'un historien de l'évolution de cette didactique en France. Ce diaporama ne se veut donc pas une analyse complète de la question de la classe inversée en didactique des langues-cultures, mais une préparation (ou un complément) à la lecture du fil des échanges dont les titres, et l'ordre de publication, sont indiqués sur la diapositive suivante n° 2.

## À propos de la "classe inversée" dans l'enseignement secondaire des langues

31. janvier 2016

### Ordre chronologique des contributions

Pour des raisons techniques, les différentes contributions à ce blog n'apparaissent pas sur cette page, de haut en bas, dans leur ordre chronologique de publication. L'ordre chronologique est le suivant :

1. **"À propos de la classe inversée dans l'enseignement scolaire des langues"** : contribution initiale de Christian PUREN.
2. **"Addendum en date du 17 février 2016"** : contribution de Christian PUREN.
3. **"La dernière trouvaille"** : contribution de Michel MOREL.
4. **"Héloïse"** : contribution d'Héloïse DUFOUR en tant que Présidente de l'association "Inversons la classe !" (réaction à la contribution de Michel MOREL).
5. **"Christian Puren"** : réaction de Christian PUREN à la contribution d'Héloïse DUFOUR.
6. **"Second addendum en date du 3 avril 2016"** : contribution de Christian PUREN.
7. **"Mohamed Souali"** : contribution de Mohammed SOUALI, EMFE langue, EEFE Tunisie.
8. **"La 'classe inversée' dans l'enseignement des langues, une innovation 'réactionnaire'"** : contribution de Christian PUREN.
9. **"Constat : la 'flipped classroom' ne convient pas à tout le monde** (compte-rendu d'une interview de Vincent FAILLET sur le site [nouvousils.fr](http://nouvousils.fr) en date du 7 avril 2017), contribution de Christian PUREN.
10. **"La pédagogie inversée : une pédagogie archaïque"** : compte-rendu par Christian PUREN d'un article avec ce titre publié le 22 juin 2017 par deux professeurs de Sciences économiques et sociales dans la revue en ligne Skhole.fr.
11. Christian PUREN: **"Références de deux contributions [Héloïse DUFOUR et Daniel THERRIEN] sur le site de Thot Cursus, avec citations, et commentaires personnels"** : nouvelle contribution en date du 27 septembre 2017.

[www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-inversée-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/](http://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-inversée-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

2

Ces échanges concernent essentiellement l'enseignement scolaire, niveau d'enseignement pour lequel, comme on le lira, la classe inversée suscite de ma part, et de la part d'autres collègues, de fortes réserves de principe et de fortes critiques de la manière dont elle est promue. Ma première intervention sur la classe inversée portait sur l'enseignement universitaire (cf. mon billet de « Blog-Notes » en date du 23 décembre 2014, [www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-inversée-à-l-université-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-pédagogique/](http://www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-inversée-à-l-université-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-pédagogique/)). J'y voyais un intérêt évident pour provoquer une rupture décisive par rapport au cours magistral qui y règne encore souvent (je reviendrai sur cette question plus avant dans ce diaporama). Dans l'enseignement scolaire des langues, par contre, l'intérêt est beaucoup plus discutable. Les raisons en sont multiples, mais les principales me paraissent être les suivantes (les deux dernières sont valables pour toutes les disciplines scolaires) :

1. Le cours magistral n'a jamais eu une grande importance dans l'enseignement scolaire des langues vivantes : même dans la méthodologie dite « traditionnelle » (calquée sur l'enseignement scolaire du latin et du grec langues mortes), la phase transmissive, la « *lectio* » (la « leçon » de grammaire), se limitait à la présentation par l'enseignant du nouveau point de grammaire, et le temps de travail le plus important était consacré aux traductions d'application faites par les élèves, et ensuite à la correction collective de ces traductions. L'objectif de l'enseignement scolaire des langues, en effet, ce ne sont pas des connaissances langagières à transmettre : celles-ci ne sont que des moyens au

service de l'acquisition de savoir-faire eux-mêmes au service de compétences, de « savoir-agir » en langue-culture étrangère, et qui peuvent être (1) savoir plus tard maintenir un contact avec la langue-culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés, (2) savoir communiquer en langue étrangère, (3) savoir médier (*i.e.* agir comme médiateur), dans une société multilingue et multiculturelle, entre gens de langues-cultures différentes, (4) savoir agir dans les domaines public, éducationnel et professionnel avec d'autres personnes de langues-cultures différentes. Voir les deux documents suivants, qui présentent ces différents objectifs sociaux possibles de l'enseignement scolaire des langues :

- « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) »,  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/) ;
- « L'évolution historique des configurations didactiques »,  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

2. La rupture entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement moderne – entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie *directe*, au tout début du XX<sup>e</sup> siècle –, a consisté précisément à inverser le dispositif traditionnel, où les élèves préparaient le travail de traduction en étude ou chez eux avant la correction collective en classe : c'est désormais l'enseignant qui prépare le travail à l'avance de manière à aider et guider les élèves dans leur découverte et le commentaire immédiat du document en classe, seul dispositif qui garantisse que le recours à la langue maternelle (à la méthode *indirecte*) soit le plus limité possible chez les élèves. C'est la première des trois raisons qui permettent de qualifier la classe inversée en langues d'« innovation réactionnaire » (je développe cette idée dans l'intervention n° 8, voir diapositive ci-dessus).

3. Le contact préalable des élèves avec les connaissances se fait hors présence de l'enseignant, lequel, dans le cours en présentiel, peut au moins voir les réactions des élèves, et a la possibilité d'interagir en temps réel avec eux. C'est une deuxième raison pour laquelle la classe inversée peut être qualifiée, en langue et dans toutes les disciplines scolaires, d'« innovation réactionnaire ».

4. Enfin, *last but not least*, dans la pédagogie de projet – et c'est l'une des caractéristiques qui en font l'intérêt pédagogique toujours actuel –, les ressources sont recherchées par les élèves eux-mêmes en fonction des besoins définis par eux-mêmes au cours de l'élaboration de leur projet. Dans la classe inversée, ces ressources sont au contraire prédéfinies et préparées à l'avance par l'enseignant, et c'est une autre raison pour laquelle la classe inversée peut être qualifiée, dans les langues comme dans toutes les disciplines faisant appel à la pédagogie de projet, d'« innovation réactionnaire ».

The Flipped Classroom IS :

- **A means** to INCREASE interaction and personalized contact time between students and teachers.
- **An environment** where students take responsibility for their own learning.
- A **classroom** where the teacher is not the « sage on the stage », but the « guide on the side ».
- A blending of direct instruction with constructivist learning.
- A **classroom** where students who are absent due to illness or extra-curricular activities such as athletics or field-trips, don't get left behind.
- A **class** where content is permanently archived for review or remediation.
- A **class** where all students are engaged in their learning.
- A **place** where all students can get a personalized education.

Jonathan BERGMAN & Aaron SAMS (je souligne)  
cité de Marcel LEBRUN, <http://lebrunremy.be/WordPress/>

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

3

Cette diapositive reproduit la présentation - définition et description - de la classe inversée par leurs deux « fondateurs » (on la retrouve un peu partout sur Internet).

Selon le pédagogue belge Rémy LEBRUN, favorable à cette innovation :

*Le concept, ou en tout cas l'appellation de Flipped Classrooms, est apparu vers 2007 quand deux enseignants en chimie dans le secondaire, Jonathan Bergman et Aaron Sams ont découvert le potentiel de vidéos (PowerPoint commentés, Screencast, Podcast ...) pour motiver leurs élèves à préparer les leçons en classe afin de rendre ces dernières plus interactives : Lectures at Home and HomeWork in Class, le slogan était lancé. L'air de rien, cette méthode est à la fois une petite révolution par rapport à l'enseignement dit traditionnel (le magistral, l'enseignement ex cathedra) et une piste d'évolution acceptable et progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences.*

*<http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612>,  
dernière consultation 27/01/2018)*

Notons au passage que dans l'enseignement du Français langue étrangère, la centration sur l'apprenant est un thème dominant dans le discours des didacticiens depuis les années 1970, et que depuis la même époque, la méthodologie de référence y est l'approche communicative, qui privilégie en classe l'interaction orale entre apprenants : qualifier la proposition de ces enseignants américains de « révolutionnaire » ne peut l'être, en tout état de cause, que par rapport à l'enseignement de leur discipline dans leur pays à ce moment-là.

Nous reviendrons à plusieurs reprises sur le document présenté sur la diapositive ci-dessus. Pour l'instant, notons les deux premiers éléments, que j'ai encadrés en rouge, qui correspondent à l'idée première de la classe inversée, celle d'**utiliser comme moyen (means) un environnement (environment) d'apprentissage.**

Cette idée de la classe inversée est à replacer dans le contexte de l'évolution des idées depuis une vingtaine d'années en Occident, avec la montée de la pensée écologique dans les sciences de la nature et les sciences humaines. Par rapport au paradigme structuraliste, où l'intérêt se portait en priorité sur l'organisation interne de l'objet d'analyse lui-même, on peut parler, à propos de l'« écologisme » (ou « environnementalisme »), d'un nouveau paradigme, où l'intérêt se déplace vers le milieu dans lequel se trouve l'objet. La méthodologie audio-orale nord-américaine des années 50-60 relevait du paradigme structuraliste, son activité de référence, l'exercice structural, étant construit sur la variante locale du structuralisme linguistique, à savoir le distributionnalisme. L'approche communicative, par contre, opérait un déplacement vers le paradigme écologique avec la notion de situation de communication, qui agissait jusqu'au cœur de sa conception de la langue, puisque les réalisations des actes de paroles – les manières de saluer, de remercier, etc. - dépendaient étroitement des paramètres de la situation de communication.

Dans l'approche communicative, il s'agissait cependant de la situation d'usage, comme le montre le poids, dans cette approche, de la notion d'analyse préalable des besoins langagiers des apprenants (les apprenants adultes que visaient les *Niveaux-seuils*). Avec la classe inversée, l'environnement prend encore plus d'importance, puisqu'il s'agit d'un environnement initial d'apprentissage à partir duquel on se propose de modifier l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage.

Cours "La didactique des langues comme domaine de recherche »,  
Dossier n° 4,  
[www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/)

- 2. L'environnement.....
- 2.1 L'émergence historique de l'idée d' « environnement » en DLC.....
- 2.2 Didactique des langues-cultures et logique environmentaliste .....
- 2.3 Construction méthodologique et environnement .....
- Tâche 4 .....
- 2.4 Environnement et ingénierie .....
- Tâche 5.....
- 2.5 Environnement d'enseignement-apprentissage et environnement social ...

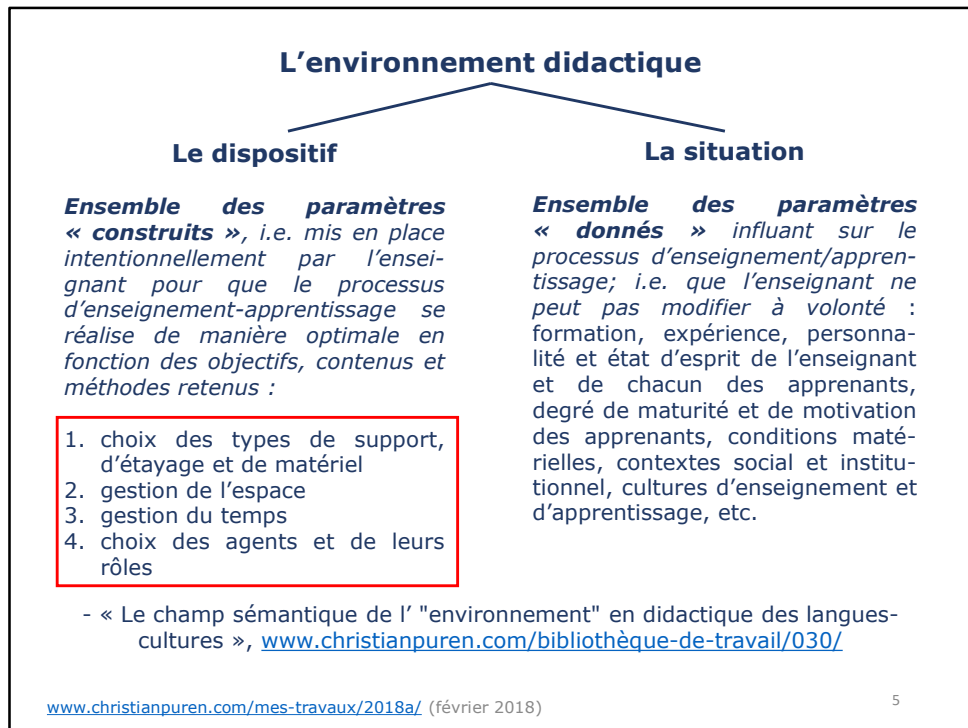
*La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* 1994, Paris : Nathan-CLE international,, chap. 2.4.2, «L'éco-méthodologie» (pp. 39-41)  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

4

L'environnement a été intégré dans la réflexion en didactique des langues depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à partir du moment où la société et l'institution ont exigé de l'apprentissage des langues qu'il vise son usage, ou, dans les termes de l'époque, que l'élève en obtienne « la connaissance pratique » et « la possession effective » (*Circulaire relative à l'enseignement des langues* du 15 novembre 1901). Mais cet environnement était alors – et il l'a été longtemps - pensé uniquement de manière négative en termes de contraintes (nombre d'heures insuffisantes, pertes dues aux périodes de vacances, nombre d'élèves par classe trop élevé, hétérogénéité des niveaux, faible motivation des élèves, en particulier).

Ce n'est que bien plus récemment qu'a été intégré dans la réflexion didactique l'environnement sous son aspect positif, celui que l'enseignant aménage pour faciliter l'apprentissage des élèves. On parle d'« ingénierie pédagogique » parce que l'ingénieur est, par définition, un concepteur de dispositifs artificiels, d'artefacts. L'enseignant étant ainsi considéré comme un concepteur de dispositifs d'apprentissage.



La notion d'environnement didactique - d'enseignement-apprentissage, donc – recouvre maintenant, en didactique des langues-cultures, deux notions opposées et complémentaires, celle de « situation », et celle de « dispositif ». La diapositive ci-dessus en présente les deux définitions.

On va retrouver dans la description de la classe inversée par ses « fondateurs » les éléments constitutifs du « dispositif » (voir partie encadrée). La classe inversée est en effet, en elle-même, un « dispositif ».

<i>The Flipped Classroom IS...</i>	
Définition	Description
Un dispositif	<i>a means</i> <i>a environment</i>
Types de supports, guidage, aide, matériel	
Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• where content is permanently archived for review or remediation</li> </ul>
Gestion de l'espace	<i>a classroom</i> <i>a place</i>
Acteurs et rôles	<i>a class</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• where students who are absent [...] don't get left behind.</li> <li>• to INCREASE interaction and personalized contact time between students and teachers.</li> <li>• where the teacher is not the "sage on the stage", but the "guide on the side"</li> <li>• where students take responsibility for their own learning.</li> <li>• A blending of direct instruction with constructivist learning.</li> <li>• where all students are engaged in their learning.</li> <li>• where all students can get a personalized education.</li> </ul>

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018) 6

La diapositive ci-dessus présente l'analyse des constituants du dispositif de la classe inversée tels qu'ils sont présentés par Jonathan BERGMAN et Aaron SAMS (voir *supra* diapositive n° 3). On y retrouve tous les éléments d'un dispositif, excepté les types de supports et le matériel. Cette absence dans une définition qui date des années 2000 est remarquable quand on sait l'importance que les promoteurs de la classe inversée, du moins en France, accordent aux technologies (capsules vidéo consultables ou téléchargeables sur Internet, en particulier). Le paramètre le plus développé concerne, comme on le voit, les acteurs et leurs rôles : essentiellement, la classe inversée est un dispositif utilisé comme moyen pour provoquer une modification de la relation pédagogique enseignant-élèves. C'est sur cet effet principal recherché par la classe inversée que mettent l'accent ceux qui utilisent l'appellation de plus en plus fréquente – et plus exacte - de « pédagogie inversée ».



**Il faut distinguer dans la « classe inversée » entre :**

1. le dispositif en lui-même ;
2. ce que ce dispositif modifie par lui-même ;
3. et ce que l'on va pouvoir modifier à l'occasion de ce nouveau dispositif, mais qui n'en fait pas structurellement partie, et n'en est pas non plus la conséquence obligée.

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

7

La classe inversée n'étant qu'un dispositif, qui ne concerne en outre qu'une phase initiale des séquences d'enseignement-apprentissage - la toute première phase est d'enseignement, celle de l'élaboration par l'enseignant du mode de présentation des contenus d'apprentissage, par exemple sous forme de capsules vidéo -, il faut soigneusement distinguer entre les différents éléments que présente la diapositive ci-dessus.

### **1. Le dispositif en lui-même et ce sur quoi il porte**

Les apprenants accèdent hors-cours (*espace*) aux connaissances (*objet*) qu'ils vont travailler par eux-mêmes (*agents*) avant le cours (*temps*).

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

8

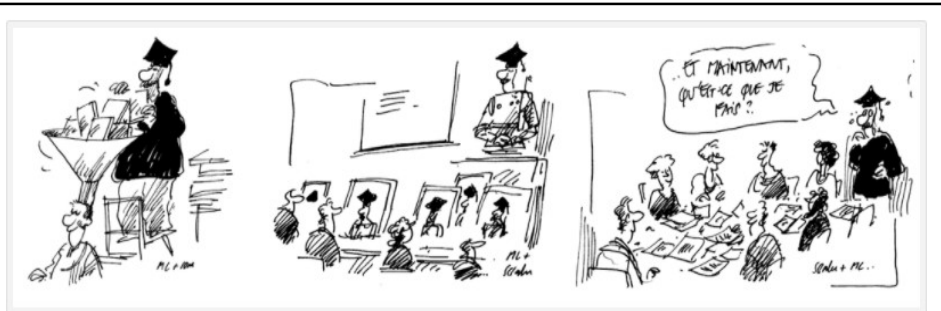
Je reprends là les différents éléments d'un dispositif didactique, tel que celui-ci été présenté plus haut (diapositive n° 5). La classe inversée est un dispositif qui consiste, de la part de l'enseignant, à transmettre aux élèves avant le cours tous les contenus de connaissance qu'ils vont déjà travailler par eux-mêmes, à leur rythme et en les retravaillant autant de fois que nécessaire, du moins s'ils en ont le temps, l'envie, l'énergie et les capacités.

## 2. Ce que le dispositif modifie par lui-même

Plus le dispositif antérieur consistait en transmission de contenus de connaissance en classe, et plus sont dégagés en classe le temps et la disponibilité cognitive pour effectuer sur les connaissances déjà travaillées par les élèves ce qui doit être fait ensuite pour que les savoirs soient assimilés et disponibles en tant que savoir-faire :

- Répondre aux questions et demandes des élèves.
- Vérifier la compréhension.
- Faire de la remédiation différenciée.
- Élargir et/ou approfondir la compréhension (ajouts d'exemples supplémentaires, de connaissances complémentaires, etc.).
- Faire faire en les étayant (aide, guidage) des activités d'application, d'entraînement et de réemploi.

Ces activités faisaient déjà depuis longtemps partie du travail que tout enseignant de langue étrangère devait réaliser en classe « normale ». Il est surprenant de voir des enseignants penser que la classe inversée va enfin leur permettre de le faire. Le succès de la classe inversée est de ce point de vue un signal plutôt inquiétant...



Blog de Marcel LEBRUN  
<http://lebrunremy.be/WordPress/?paged=2>  
 (dernière consultation 28 janvier 2018)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

10

La première image rappelle fortement le premier logo que j'aie vu apparaître dans un manuel. Il s'agissait d'un manuel scolaire d'allemand publié en 1923, où les activités grammaticales étaient annoncées par le mini-dessin d'une tête dont le dessus du crâne était ouvert, avec, plongeant dans le cerveau, l'extrémité d'un entonnoir dans lequel tombaient des formules de grammaire allemande. Il ne s'agissait pas là d'un dessin comique : il était à prendre au premier niveau, en tant qu'illustration de la conception contemporaine du cerveau de l'élève comme une *tabula rasa*, et d'une conception de l'apprentissage comme « ingurgitation » directe et assimilation immédiate des connaissances transmises par l'enseignant ou le manuel.

La seconde image rappelle les publicités pour les NTICE (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation), qui sont très généralement de ce type, c'est-à-dire représentant paradoxalement une forme de relation pédagogique traditionnelle, dite « frontale ». Les capsules vidéo de la classe inversée sont vues par l'élève à la maison, mais il s'agit toujours d'un enseignement « frontal ». L'apprenant n'est certes plus physiquement face à la personne de l'enseignant, mais il doit toujours affronter les connaissances que celui-ci lui transmet par l'intermédiaire du support technologique. Par rapport à la transmission en présentiel en classe, comme je le signalais dans le point n° 3 du commentaire de la diapositive n° 2, la technologie est mise au service d'une régression pédagogique. Ce n'est pas la première fois que cela se produit : il s'est passé le même type de phénomène avec le magnétophone bi-piste des

années 60-70, qui a aidé à l'époque à la mode des exercices structuraux, et de ce fait à l'abandon des exercices de réflexion et application grammaticales ; et, dans les années 70, avec les débuts de l'EAO, Enseignement Assisté par Ordinateur, qui a eu les mêmes conséquences régressives sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

La troisième image est tout aussi réaliste. Dans plusieurs séquences vidéo réalisées à l'occasion du Programme de Coopération Européenne sur la pédagogie différenciée dont j'ai assuré à la fin des années 1990 la direction pédagogique (cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2001l-0/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001l-0/)), on voit des enseignants, qui s'étaient fait filmer alors que, de toute évidence, ils en étaient au tout début de leur expérimentation de cette pédagogie, dans des attitudes différentes mais qui s'expliquent toutes par le fait que pour la première fois de leur carrière, ils se retrouvaient en classe... sans savoir que faire parce qu'ils n'avaient plus à enseigner... Mais il s'agit sur cette troisième image de travail de groupe, lequel est un mode de travail connu depuis longtemps, et qui n'est pas lié au dispositif de la classe inversée, dans la mesure où précisément le contact initial avec les nouvelles connaissances est réalisé en classe inversée de manière individuelle.

3. Ce que l'on va pouvoir modifier à l'occasion de ce nouveau dispositif, mais qui n'en fait pas structurellement partie, et n'en est pas non plus la conséquence obligée.

The Flipped Classroom IS...	
Définition	Description
Un dispositif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a means</li> <li>• a environment</li> </ul>
Types de supports, guidage, aide, matériel	
Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• where content is permanently archived for review or remediation</li> </ul>
Gestion de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a classroom</li> <li>• a place</li> <li>• where students who are absent [...] don't get left behind.</li> </ul>
Acteurs et rôles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• to INCREASE interaction and personalized contact time between students and teachers.</li> <li>• where the teacher is not the "sage on the stage", but the "guide on the side"</li> <li>• where students take responsibility for their own learning.</li> <li>• A blending of direct instruction with constructivist learning.</li> <li>• where all students are engaged in their learning.</li> <li>• where all students can get a personalized education.</li> </ul>

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018) 11

Comme le travail de groupe, les modifications apportées à la relation pédagogique à l'occasion de la mise en place de la classe inversée (partie encadrée sur la diapositive ci-dessus) non seulement sont connues depuis longtemps, mais elles ne sont pas directement liées à ce dispositif. La mise en projet des élèves est un dispositif qui « oblige » bien plus fortement, presque mécaniquement, les enseignants à intégrer ces orientations pédagogiques dans leurs pratiques de classe. L'Éducation nationale française serait mieux avisée de soutenir les formations à la pédagogie de projet (sous des formes plus ou moins « radicales », depuis la pédagogie Freinet jusqu'aux mini-projets de la perspective actionnelle : cf. la « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/)), puisqu'elle a précisément introduit cette pédagogie de projet dans les programmes sous la forme des EPI en collège et des TPE au lycée (cf. ma conférence « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/)).

Il faut dire et redire que la « classe inversée » n'est pas en elle-même une innovation - en didactique des langues, elle constitue même clairement, du point de vue historique, une régression -, et que tout dépend de la manière dont la pédagogie est reconfigurée par l'enseignant dans les phases suivantes.

These Flipped Learning leaders also distinguish between a Flipped Classroom and Flipped Learning. These terms are not interchangeable. [...] to engage in Flipped Learning, teachers must incorporate the following four pillars into their practice.

**Flexible Environment**

Flipped Learning allows for a variety of learning modes. [...] They create flexible spaces in which students choose when and where they learn

**Learning Culture**

[...] the Flipped Learning model deliberately shifts instruction to a learner-centered approach [...].

**Intentional content**

[...] Educators use Intentional Content to maximize classroom time in order to adopt methods of student-centered, active learning strategies, depending on grade level and subject matter.

**Professional Educator**

[...] Professional Educators are reflective in their practice, connect with each other to improve their instruction, accept constructive criticism, and tolerate controlled chaos in their classrooms.

FLIP Learning. "What is Flipped Learning?",  
[http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)  
(consulté 30 septembre 2017)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

12

Les révolutions, en didactique des langues-cultures, se produisent lorsque les besoins sociaux imposent une modification significative des objectifs langagiers et culturels ; mais les nouvelles méthodologies correspondantes vont aller chercher les modèles nécessaires à leur élaboration parmi les modèles contemporains dominants (cf. l'introduction générale et le chapitre 1 de l'article « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle », /[www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/)). On voit dans le texte de la diapositive ci-dessus, comme dans l'encadré de la diapositive précédente, que la « nouveauté » de la classe inversée a fonctionné comme un attracteur de toutes les « nouveautés » pédagogiques disponibles, que l'on a cherché à rattacher à la reconfiguration ainsi provoquée.

C'est là un phénomène constant dans l'histoire de la didactique des langues-cultures. La méthodologie directe des années 1900, par exemple, a regroupé tous les éléments novateurs du moment, à savoir le paradigme direct, la « leçon de choses », la phonétique corrective, les méthodes actives et les Humanités modernes. L'approche communicative des années 80-90 a intégré la centration sur l'apprenant et le constructivisme, alors même qu'à l'origine, elle était centrée au contraire sur l'analyse préalable des besoins langagiers (et donc sur les contenus), et que son modèle cognitiviste « naturel » était néo-béhavioriste (cf. les actes de paroles dont la réalisation se fait en fonction des paramètres de la situation de communication).

On voit à nouveau ce mécanisme fonctionner à propos de la perspective actionnelle, qui pour certains aurait rendu obsolète l'approche communicative, alors même qu'il s'agit de deux méthodologies à la fois opposées et complémentaires (cf. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/)). Ce mécanisme s'explique sans doute par des besoins de cohérence et de certitudes, mais il est simplificateur, alors que ce dont les enseignants ont le plus besoin dans leurs pratiques de classe, c'est de moyens de gestion de la complexité : de moyens de savoir, par exemple, à quel moment et pourquoi il vaut mieux faire découvrir les contenus par chaque élève, ou au contraire les présenter d'emblée collectivement à l'ensemble de la classe ; se centrer sur tel apprenant, ou au contraire sur le groupe-classe, ou sur la langue, la culture, le document, les exigences institutionnelles (cf. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/)) ; suivre le modèle cognitiviste (en aidant les élèves à déconstruire et reconstruire leur interlangue, ou au contraire l'un des six autres modèles cognitifs disponibles (cf. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/))).



**Task: a piece of classroom** work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (p. 19, je souligne)

David NUNAN, *Designing Tasks **for the Communicative Classroom***, Cambridge University Press, 1989 (je souligne)

- « Regardez la carte avec votre partenaire. Vous êtes à l'hôtel. Demandez à votre partenaire de vous indiquer la direction de la banque. »

- « Vous organisez une soirée. Indiquez à votre ami comment se rendre de l'école à votre domicile. » (p. 26, ma traduction)

David NUNAN, *Task-Based Language Learning*, Cambridge University Press : Language Teaching Library, 2004

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

13

Les grandes notions didactiques, pour devenir des outils conceptuels au service d'une nouvelle déterminée, vont de même prendre la forme que les nouveautés du moment leur imposent.<sup>1</sup> En d'autres termes, aux notions abstraites vont être ajoutées des descriptions concrètes en accord avec ces nouveautés. On le voit dans ces lignes (cf. la première citation de la diapositive ci-dessus) d'un auteur de référence du *Task Based Learning*, David NUNAN, qui, après la définition générale de la « tâche », décrit celle-ci comme une tâche particulière, à savoir une tâche communicative. Les exemples de tâches qu'il donne dans son ouvrage (cf. les deux autres citations sur la diapositive ci-dessus) n'ont pas grand-chose à voir avec les « tâches » telles qu'on peut les concevoir maintenant en perspective actionnelle : pour reprendre le second exemple, la tâche y serait d'organiser la soirée.

---

<sup>1</sup> Dans mon Essai de 2014 intitulé *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures* ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/), pp. 15-16), je compare la notion à une matière (de l'acier, par exemple) et le concept correspondant à un outil fait de cette matière (une paire de ciseaux, une barre à mine).

La classe inversée ne correspond à aucune configuration didactique nouvelle, puisqu'elle ne se fonde sur aucun nouvel objectif ni aucune nouvelle situation d'usage de la langue-culture (cf. mon article 2012f cité au début des commentaires de la diapositive précédente), et pour cette raison elle peut servir de prétexte à toutes sortes d'expérimentations didactiques hétérogènes plus ou moins nouvelles. À défaut de pouvoir fonder une nouvelle cohérence méthodologique, je ne vois pas comment leurs colloques et autres journées pourraient éviter l'effet « catalogue », et approfondir telle ou telle reconfiguration pédagogique au lieu d'en ajouter de nouvelles.

« La "classe inversée" à l'université comme moyen d'y amorcer le changement pédagogique », Billet de blog, 23 décembre 2014.

[www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-inversée-à-l-université-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-pédagogique/](http://www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-inversée-à-l-université-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-pédagogique/)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

14

J'ai déjà cité, dans les commentaires de la diapositive n° 2, ce billet de Blog-Notes, dans lequel je défends l'idée que la pédagogie inversée est intéressante à l'université parce qu'elle oblige à une reconfiguration pédagogique dont l'importance est à la mesure de la place encore occupée par le cours magistral.

Ce n'est pas pour autant que l'innovation de la classe inversée, à l'université, y produira mécaniquement le changement pédagogique attendu.

« Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie de changement durable ? » [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

15

La référence sur la diapositive ci-dessus est celle d'une contribution à un ouvrage collectif que m'avait demandée un groupe d'enseignants de l'Université de Bordeaux III de Sciences de l'information et de la communication, allemand et espagnol désireux de faire bouger la pédagogie universitaire de la filière LLCE (particulièrement statique, en général...). Je m'étais plié à leur demande, qui concernait les technologies numériques comme outils d'innovation, mais je l'avais élargie à la question plus générale des conditions d'un changement durable, sur lesquelles j'avais eu l'occasion de travailler auparavant pour préparer l'animation de deux journées pédagogiques à l'UCO (Université Catholique de l'Ouest, Angers) en mai et juin 2015. Le titre de ces journées d'Angers était le suivant : « « Pédagogie universitaire : quelle stratégie pour un développement durable ? » »

<b>SOMMAIRE</b>	
1. « L'innovation durable » .....	2
2. « Culture » .....	2
3. « Culture numérique » .....	3
4. Convergences et divergences culturelles .....	5
5. Une « nouvelle culture didactique » .....	6
6. Une « nouvelle culture générale » .....	7
7. La « culture universitaire » actuelle en filière LLCE .....	8
7.1. La valorisation de la spécialisation .....	9
7.2. Le culte de l'excellence individuelle .....	10
7.3. L'orientation produit .....	11
7.4. L'évaluation négative .....	12
8. Les sept piliers de l'innovation durable .....	13
8.1. Impliquer les étudiants dès la conception du projet .....	13
8.2. Partir de la culture numérique des étudiants .....	14
8.3. Définir le périmètre de l'innovation .....	14
8.4. Prendre en compte chez les enseignants les niveaux d'investissement différents .....	15
8.5. Rechercher les gisements d'économies d'investissement .....	16
8.6. Mettre en œuvre la démarche de projet .....	16
8.7. Placer l'évaluation au cœur du dispositif .....	17
9. En guise de brève conclusion prospective .....	17
10. Bibliographie de référence .....	18

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/)

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

16

On lira, si on le souhaite, la partie de cet article encadrée dans le sommaire ci-dessus. *L'innovation* peut être ponctuelle, mais le *changement* ne peut être que global, et c'est pourquoi, dans l'enseignement scolaire, comme à l'université, il ne peut être pensé et mis en œuvre que dans le cadre d'un projet global et d'une stratégie globale qui exigent l'implication de tous les acteurs – responsables et administration compris. Les innovations des enseignants sont maintenant officiellement encouragées dans l'Éducation nationale, mais il s'agit d'une stratégie minimaliste qui ne se donne pas les moyens de franchir ses deux limites structurelles :

- 1) d'une part les innovations ponctuelles n'ont jamais produit, en pédagogie, de changement global et durable : la stratégie de la « tache d'huile » n'y fonctionne pas, parce que les innovations sont conçues dans le cadre d'expérimentations dont les conditions de réalisation – ne serait-ce que le niveau de motivation des promoteurs – ne sont pas celles de leur possible généralisation (cf. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations » ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/)) ;
- 2) d'autre part ces innovations sont d'abord conçues comme étant de la responsabilité première des enseignants, et à leur charge entière. J'ai publié un article « Contre la pédagogie différenciée » ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2003a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003a/)) à la suite

du Programme de Coopération Européenne auquel j'ai déjà fait allusion plus haut dans les commentaires de la diapositive n° 10 (à propos de la troisième image), en précisant sur la page de téléchargement:

*Noter les guillemets à "pédagogie" : il ne s'agit pas, dans cet article, de critiquer la pédagogie différenciée en tant que pratique d'enseignement, mais de faire remarquer que le terme de "pédagogie" laisse penser que la différenciation n'est que l'affaire du pédagogue, de l'enseignant, alors que l'administration doit aussi la prendre en compte.*

Et le début des lignes d'Antoine PROST que je cite à la suite valent tout-à-fait, me semble-t-il, pour la classe inversée comme pour la pédagogie différenciée:

*[...] une juxtaposition d'initiatives individuelles ne fait pas une pédagogie. [...] La pédagogie différenciée, c'est très bien, j'y crois. Mais elle bute inévitablement sur des limites. Il faut au moins passer à l'équipe pédagogique, probablement à l'échelon supplémentaire plus institué... (p.20 et p.24, dans « Démocratisation et différenciation », revue Les Amis de Sèvres n° 3, sept. 1987, pp. 14-24)*

Si la *classe inversée*, comme la *pédagogie différenciée*, bénéficie de la bienveillance, quand ce n'est pas du soutien actif, de l'institution scolaire, c'est certainement en grande partie parce que ces appellations elles-mêmes laissent entendre que ces « innovations » ne sont qu'une question d'enseignement, que l'enseignant seul peut les mettre en œuvre, que lui seul est responsable de leurs résultats. L'une et l'autre permettent ainsi à l'institution scolaire de se décharger de ses propres responsabilités.

### **En conclusion : la classe inversée, quel avenir ?**

« Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? »

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/)

Selon Marcel LEBRUN, la classe inversée se situe « au point de rencontre entre l'approche compétences, les méthodes actives (les grandes orientations croisées de toute pédagogie moderne, qui est centrée sur le développement des processus d'autonomisation, de responsabilisation et de personnalisation des apprentissages) et le numérique ».

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/) (février 2018)

17

L'histoire de la didactique des langues-cultures montre que le changement ne s'y généralise et ne s'y pérennise que si plusieurs facteurs importants de changement entrent en « convergence », et en l'absence de facteurs importants de « divergence » : sur ces deux concepts, et deux exemples concrets - le premier de convergences fortes, celui de l'exercice structural dans les années 1960-70, et le second de divergences fortes, celui du laboratoire de langues dans les années 1970 -, je renvoie au texte de cette conférence (voir références sur la diapositive ci-dessus).

Il se passe un phénomène de convergence dans le cas de la classe inversée, selon Marcel LEBRUN dans une conférence vidéoscopée disponible à l'adresse suivante : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-classe-inversee-une-veritable-revolution-pedagogique.html> (mise en ligne 12/12/2014, dernière consultation 28/01/2018) : voir la citation sur la 2<sup>e</sup> partie de la diapositive ci-dessus. Les trois problèmes, que j'ai déjà signalés plus haut, sont les suivants :

- Premièrement, ces facteurs ne convergent pas, en tout état de cause, sur le dispositif de la classe inversée en lui-même, mais sur la reconfiguration didactique que celle-ci peut amener à effectuer.
- Deuxièmement, l'importance de la reconfiguration sur laquelle portent ces facteurs est forcément à l'exacte mesure du poids de la pédagogie transmissive jusqu'alors en

place. Or, dans le cas de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures, ce poids est très faible. Les enseignants de langue – certains en permanence, tous parfois - peuvent parler beaucoup, mais ce n'est pas du « cours magistral » : ils interrogent (et répondent s'il le faut à la place des élèves...), ils corrigent, ils encouragent, ils guident ; et s'ils transmettent des informations, c'est en particulier pour donner à leurs élèves des éléments de prise de parole sur les documents supports.

- Troisièmement, les différentes raisons pour lesquelles on peut parler dans le cas de la classe inversée, lorsqu'elle est appliquée à cette discipline, d'«innovation réactionnaire» (cf. plus haut les commentaires à la diapositive n° 2) correspondent à autant de facteurs de divergence : or ils sont nombreux, et puissants.

Pour ne pas sortir de mon domaine de compétence (déjà suffisamment complexe), je dirai, en conclusion, que je ne crois pas du tout que la classe inversée aura, en didactique des langues-cultures, l'avenir que lui prédisent ses promoteurs. Elle restera dans le meilleur des cas comme l'un des nombreux dispositifs techniques disponibles, auxquels on ne fera appel, contrairement au rôle que certains veulent actuellement lui attribuer, qu'en appui ponctuel et limité à une didactique qui devra avoir été préalablement conçue de manière complexe sur la base de ses propres principes et de ses propres modèles.

L'appellation de « pédagogie inversée » n'est pas elle non plus exempte de dangers, qui sont ceux que l'on retrouve à chaque fois que l'on veut, sans autre réflexion, « appliquer » des innovations pédagogiques à la didactique des langues. Le risque est grand alors, comme nous l'avons vu au cours de ce diaporama, de vouloir systématiser les principes généraux de cette pédagogie sans tenir compte des contraintes et exigences spécifiques de la didactique des langues-cultures.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> L'application irréfléchie de ladite « pédagogie de l'intégration » dans un certain nombre de pays africains en fournit actuellement un autre exemple frappant. Voir « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration » ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/)), et "Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire", à paraître en avril 2018 dans la revue Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère (TDFLE).