

Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle

Joachim De Stercke
Institut Provincial de formation du Hainaut
(Belgique)

doi:10.18162/fp.2015.a60

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

Ces derniers temps, la classe inversée (*flipped classroom*) anime l'esprit des enseignants. Face à l'engouement que suscite cette « innovation » pédagogique, la recherche doit se donner pour mission d'apporter des éléments de réflexion quant à ses conditions d'efficacité. Le présent article s'inscrit dans cette démarche, en proposant un retour d'expérience centré sur la méthode de la « classe renversée » en contexte de formation des adultes.

La classe renversée

La classe renversée à laquelle nous faisons référence ici est dérivée d'une forme particulière de classe inversée testée par le Pr Jean-Charles Cailliez à l'Université catholique de Lille (France). Son principe de fonctionnement prévoit, comme pour la classe inversée « traditionnelle », que l'acquisition des compétences se fasse principalement sur l'axe « apprendre » du triangle pédagogique d'Houssaye (2014).

Concrètement, un ensemble de ressources documentaires est mis à la disposition des apprenants (ouvrages, pertinents ou non pour la tâche), à quoi s'ajoute un accès à Internet par WiFi afin qu'ils puissent travailler avec leurs ordinateurs ou tablettes en « Bring Your Own Device », un tableau blanc interactif, ainsi qu'un tableau blanc classique. L'enseignant leur donne pour tâche de concevoir un cours tel qu'il pourrait leur donner sur un sujet donné. Ensuite, il regroupe les apprenants pour la phase

de recherche d'informations (dans le cas présent, en binômes) et leur annonce l'échéance à respecter pour celle-ci. La spécificité de cette phase de recherche est son fractionnement en courts intervalles. En effet, après 20 minutes d'activité sur un thème, chaque groupe doit abandonner son travail à un autre en l'état! Il est donc indispensable de laisser des traces derrière soi pour faciliter la construction collaborative des connaissances. On reproduit la rotation des ateliers deux, trois fois, jusqu'à ce que les apprenants jugent qu'ils sont prêts pour la phase de présentation. Lors de cette seconde phase, les sous-groupes d'apprenants présentent leur production à la classe, en répondant aux questions de l'assistance (l'enseignant s'assurant que les notions-noyaux sont couvertes). Ils peuvent pour cela utiliser tous les supports qu'ils désirent (PowerPoint, carte conceptuelle, etc.). Une synthèse collective est enfin construite.

Cette activité d'apprentissage ne fait intervenir aucune évaluation certificative. Un bilan est en revanche réalisé à son terme afin de recueillir l'expérience des participants et d'ajuster la méthode.

Le contexte d'utilisation

Notre classe renversée a été mise en place à l'Institut provincial de formation du Hainaut, et plus particulièrement à l'École du Feu, qui est l'organisation dont dépend la formation professionnelle de l'ensemble des pompiers des services incendie de la province belge de Hainaut. Cette classe renversée s'est inscrite dans le cadre du module « Instructeur » du Brevet Sergent; module de 40 heures dont l'objectif général principal est de rendre les candidats capables de concevoir et d'animer des séquences pédagogiques.

Le public avec lequel nous avons travaillé était constitué de six officiers par recrutement. Parmi ceux-ci, cinq étaient titulaires d'un Master en ingénierie, et un d'une Licence en sciences politiques.

Sur l'ensemble du module de formation dispensé, la classe inversée a représenté 4 heures d'activité continue. L'unité d'apprentissage à laquelle elle était rattachée visait à faire découvrir les grands courants pédagogiques et leurs concepts-clefs aux apprenants.

Retour d'expérience

Afin d'organiser ce retour d'expérience, nous nous appuyons sur trois variables-clefs de l'évaluation des dispositifs pédagogiques : le produit, le processus et les perceptions.

En matière de produit, la classe renversée a atteint ses objectifs dans la mesure où les apprenants ont été aptes à présenter le résultat de leurs recherches au groupe-classe, ainsi qu'à créer une carte conceptuelle représentant les différents courants pédagogiques étudiés dans leurs relations les uns par rapport aux autres. Leur compréhension de ces liens a été facilitée par les apports du formateur (questions, demandes de précisions, explicitations, etc.), lors de la phase de structuration des acquis. On peut être confiant dans l'impact de la classe renversée (processus) sur la performance (produit) des apprenants, dans la mesure où son inefficacité aurait tout simplement conduit à une impossibilité pour les candidats de présenter leur travail ou d'en discuter.

En matière de processus, la classe renversée induit, en théorie, une logique de construction active et collaborative des savoirs. Cependant, dans les faits, on peut observer un glissement partiel de la

collaboration vers la coopération au sein de sous-groupes de travail. En effet, certains binômes ont choisi, plutôt que de rechercher ensemble des informations sur un même courant, de privilégier la division du travail à la mutualisation des compétences. Bien que chacun des membres de ces binômes ait effectivement contribué à la tâche, assurant une symétrie des interactions (Dillenbourg, 1999), le produit de leur travail commun ne dépassait pas « la simple somme des différentes contributions individuelles » (Temperman, 2013, p. 42). Il en va de même en ce qui concerne le produit final de la phase de recherche documentaire, c'est-à-dire les exposés successifs des sous-groupes. La collaboration n'a repris le dessus qu'une fois que le groupe est entré dans la phase de structuration des acquis, sous l'impulsion du formateur.

En matière de perceptions, la mise en place d'un débat juste après la classe renversée a donné lieu à des échanges particulièrement intéressants. Ces échanges ont majoritairement gravité autour de la question de l'efficacité du dispositif pédagogique expérimenté.

Globalement, les apprenants ressortent satisfaits de l'expérience de classe renversée. Malgré la nouveauté de cette méthode, ils s'y sont familiarisés, et jugent que les objectifs de l'activité d'apprentissage ont été atteints. Du point de vue du formateur, la perception est similaire. On ajoutera que le niveau de maîtrise des apprenants est nécessairement plus élevé avec ce type de méthode qu'avec un enseignement magistral, du fait même de ses spécificités pédagogiques : elle suscite l'activité des apprenants et les conflits sociocognitifs, demande une compréhension des savoirs suffisante pour pouvoir les enseigner à ses pairs et répondre aux questions du formateur.

En ce qui concerne à présent les points par rapport auxquels les apprenants sont en questionnement, on citera la contrainte de rotation entre les divers ateliers, qui les a quelque peu frustrés. En réalité, ce n'est pas tant la rotation en elle-même que la fréquence à laquelle elle doit avoir lieu qu'ils remettent en question (une durée plus longue que 20 minutes aurait été préférée afin d'atteindre un degré d'approfondissement plus poussé avant de changer de thème). On notera que cet élément avait déjà été mis en évidence lors de l'expérience du Pr Cailliez, ce qui nous porte à croire qu'une modification pourrait à l'avenir être introduite à ce niveau.

Ensuite, et en lien direct avec cette interrogation, nos officiers sont dubitatifs quant à l'efficacité d'une organisation du travail collaborative par rapport à un script coopératif strict. Concrètement, tout en conservant le fonctionnement global de la classe renversée, ils considèrent que les objectifs de l'activité auraient pu être atteints plus rapidement et aussi efficacement si l'on avait attribué chaque courant pédagogique et ses concepts à un sous-groupe dédié, sans système de rotation. Cette division du travail, rappelant celle de leur milieu professionnel, relève d'un choix pédagogique justifié, mais dont l'argumentaire ne leur apparaît pas clairement. N'étant pas face à des étudiants en formation initiale pédagogique, mais face à des adultes en formation professionnelle, il est des plus logiques que leurs représentations de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant, et a fortiori de l'efficacité pédagogique de l'apprentissage collaboratif, soient fortement ancrées. On peut d'ailleurs voir dans le glissement de l'organisation interne des sous-groupes (du fonctionnement collaboratif vers la coopération) une forme de réajustement visant à réduire la dissonance entre le cadre de travail imposé par le formateur et la représentation que certains apprenants se faisaient d'un cadre de travail efficace; la rapidité (d'intervention) étant un critère clef dans l'esprit des pompiers.

Sur un plan plus pratique, il s'avère aux dires des apprenants comme de celui du formateur que le recours au BYOD pose certaines difficultés quant à la création de traces pour les autres sous-groupes. Effectivement, tous les apprenants ont fait le choix de compiler le résultat de leurs recherches documentaires dans des documents Word. Or, en dépit du partage de ces documents via Google Drive, ces traces étaient plus difficiles à enrichir au fil des rotations que des notes manuscrites sur tableau blanc ou sur TBI. Leur caractère linéaire, fractionné, et le sacrifice de la synthèse (collaborative) à l'amassage d'informations (coopératif) constituent une limite à l'efficacité de la classe renversée qu'il convient de considérer. Des consignes de travail remaniées permettraient toutefois de la surmonter.

Discussion

Cette expérience de classe renversée dans un contexte de formation professionnelle nous conduit à poser un constat d'efficacité globale de cette méthode pédagogique. Toutefois, comme toujours, sa mise en œuvre reste perfectible. Par ailleurs, certaines recommandations s'imposent quant à son emploi. Primo, sans une maîtrise minimale des compétences informationnelles, l'atteinte des objectifs par les apprenants risque fort d'être compromise. Dans le cas présent, nos officiers par recrutement possédaient un diplôme équivalent à un Bac+5, ce qui garantissait le respect de ce critère, mais il faut rester attentif à ce sujet. Ceci vaut en réalité pour toute situation d'enseignement-apprentissage : la méthode doit prendre en compte les caractéristiques du public cible et du contexte dans lequel elle s'inscrit. Secundo, face à des apprenants adultes, le formateur a tout intérêt à justifier ses choix pédagogiques vis-à-vis des apprenants. En explicitant le pourquoi d'une méthode pédagogique, sa plus-value (le plus souvent, face à l'enseignement magistral), mais aussi le pourquoi du mode d'organisation du travail privilégié, il s'assurera une meilleure adhésion de la part des apprenants et augmentera sa crédibilité à leurs yeux.

En guise de conclusion, nous espérons que cet article encouragera les formateurs des services incendie à se lancer dans l'aventure de l'innovation pédagogique pilotée, dans l'intérêt des soldats du feu... et des citoyens.

Références

- Cailliez, J.-C. (2014). *Rolling boards in a learning lab... des « tableaux tournants » dans un laboratoire de pédagogie expérimentale!* Repéré à <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/files/2014/11/Rolling-boards-in-a-learning-lab.pdf>
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Oxford : Elsevier.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304>

Pour citer cet article

De Stercke, J. (2015). Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(2), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a60>