

**Dossier préparé par :**

- Pascal Boyries : IA-IPR d'histoire-géographie, CARDIE et directeur de l'action 5 du Pôle Pilote Pégase
- Nisa Fiogère : Professeure de SVT, Chargée de Mission CARDIE

Avec les apports de Nicolas Vossier, Manon Guérente formateurs académiques classe flexible et Aude Mory, chargée de mission CARDIE.



*Photo 1 : Temps en classe flexible, collège du Val Gelon – La Rochette – Savoie*

**Sommaire :**

**1. Une classe flexible qu'est-ce que**

**c'est ? – p 2**

**2. Pourquoi aller vers une classe flexible ? – p 3**

**Le cadre juridique**

**Les effets constatés**

Côté élèves

Côté enseignants

Côté établissement

**3. Les points de vigilance – p 6**

Sur la posture

Sur la charge de travail

Sur les questions matérielles

Sur la question de l'autonomie

Sur la question de l'attention

Sur la question de la motivation

Sur la question du travail de groupe

Sur la question du tutorat`

**Conseils pour éviter les principaux écueils**

**4. Quelques exemples dans l'académie – p 15**

**5. Ressources - p 16**

## 1. Une classe flexible qu'est-ce que c'est ?

Le mot « classe » désigne parfois la structure scolaire (exemple : la classe de 6ème3), parfois la salle de classe (exemple : « je retourne en classe »), ou encore le fait d'enseigner (exemple : « je fais classe de telle heure à telle heure). Cette polysémie engendre celle de l'expression « classe flexible ». Ainsi, dans la littérature scientifique ou éducative sur les « classes flexibles », au sens du terme utilisé par Laquerre (2018), on observe une diversité terminologique : il peut s'agir d'« environnement flexible d'apprentissage » (Kariippanon et al. 2018), de « salle flexible », d'« aménagement flexible » (Doyon 2018), ou même de « pédagogie flexible ».

L'ensemble de ces formulations recoupe une même réalité globale définie par Kariippanon and al. : « *les environnements flexibles d'apprentissages contiennent une variété d'options de mobilier dans un espace relativement ouvert, qui peut être configuré de manières variées pour favoriser une gamme d'expériences d'apprentissage et créer des occasions de travail à la fois individuel et collaboratif, tout en utilisant diverses technologies pour faciliter un enseignement et un apprentissage personnalisés* ».

Derrière cette définition globale se cache une infinité de nuances, chaque salle flexible, classe flexible, étant unique. Toutefois, on voit que l'entrée est matérielle, alors que le matériel n'est bien **qu'une dimension facilitante d'une pédagogie qui doit déjà avoir amorcée sa transition ou être adaptée à un environnement flexible d'apprentissage**.

La flexibilité est plus aisée à installer dans le premier degré où l'enseignant à la même classe toute la journée et tous les jours que dans le second degré où les élèves changent de lieu et le professeur change d'élèves toutes les heures.



Photo 2 : Salle en mode autobus, mais avec du mobilier flexible - Lycée Henri Laurens - Saint-Vallier - Drôme

**Au total, la classe flexible s'appuie sur :**

- **des éléments structurels** qui peuvent être fixes, mobiles, ou un mélange des deux :
  - o **L'organisation générale de l'espace** de classe qui génère une **atmosphère accueillante**, avec parfois des espaces définis (coin lecture, sas de

décompression, espace de documentation ...) mais aussi des possibilités de modularité (étagères, bureaux mobiles, chaises sur roulettes, tableaux mobiles).

- Des **espaces permettant un travail collectif** : regroupements de tables, tableaux mobiles ou fixés à proximités à différents endroits de la salle.
  - Des **espaces dédiés à/réservés à un travail individuel** au calme : tables isolées, vélo bureau, tapis, pouf, coin lecture, coin de remodelage en groupe réduit.
  - Des **espaces ressources**, où le professeur va mettre à disposition des élèves des ressources dans lesquelles ils pourront aller piocher.
  - Des **objets techniques** pour favoriser une dépense physique des surplus d'énergie de certains élèves : vélo bureau, élastiques au pieds des tables, ballons sièges, tabourets mobiles.
- Un **cadre réglementaire partagé** garant d'une bonne gestion : des déplacements à l'intérieur de la classe, de l'utilisation du matériel disponible, de la façon de s'adresser à l'autre qu'il soit camarade ou enseignant, du niveau sonore, etc.
  - Une **organisation pédagogique des séances** propice au **travail autonome des élèves** et leur permettant de **choisir** à certains moments. Celle-ci nécessite, en amont, la conception par l'enseignant.e ou l'équipe enseignante de supports pédagogiques adaptés aux besoins des élèves : plans de travail, fiches d'aide, outils d'aide à la mémorisation ou d'exercices, outils d'information à destination de l'enseignant.e, objets à manipuler, bibliothèque, etc.
  - Des variations de **postures enseignantes selon les besoins des élèves ou des groupes d'élèves** : d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher prise, etc. (Bucheton, 2022) pour soutenir une **atmosphère générale sereine**.
  - Une **connaissance par l'enseignant.e des processus d'apprentissage** (Tricot A., 2015) et des principes fondateurs de **l'enseignement explicite** (Bressoux P, 2022), de façon à pouvoir les décliner dans sa pratique selon les particularités des élèves et groupes d'élèves. Des connaissances complémentaires, peuvent être utiles : sur la conception universelle des apprentissages, l'alignement pédagogique, etc.



Photo 3 : Le tétraèdre d'information de l'enseignant.  
Collège Combe de Savoie – Albertville – Savoie.

## 2. Pourquoi aller vers une classe flexible ?

### 1. Des représentations aux effets perçus.

En amont, l'enseignant qui envisage de se lancer dans une classe flexible — à moins d'avoir trouvé l'occasion d'aller en observer une fonctionner *in situ* — se base très souvent sur les représentations qu'il s'est construites, ces représentations le motivant à s'engager. Les collègues présents à l'atelier « classes flexibles » des Journées académiques de l'expérimentation 2025, et intéressés par une expérimentation sans avoir une connaissance approfondie des classes flexibles font émerger les motivations suivantes illustrées ci-dessous.

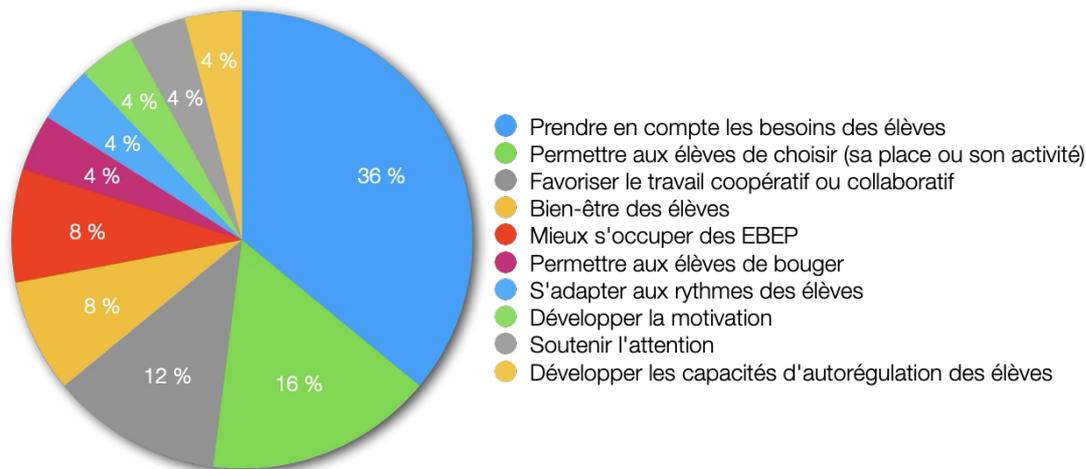


Figure 1 : Motivation des enseignants à aller vers une classe flexible - Ateliers classe flexible - Journées académiques de l'expérimentation - avril-mai 2025

Ces représentations, invitent souvent à aller rechercher davantage d'informations, à creuser la question, à se former, voire à rechercher des fondements scientifiques à certaines dimensions de l'enseignement flexible.

Inversement, il est aussi possible de regarder les effets mesurés en aval. Leroux M. and all (2022) ont regardé les **effets perçus** par des enseignantes du Québec **sur leurs élèves suite à un enseignement en classe flexible**. Ils s'appuient pour cela sur la théorie de l'autodétermination (Decy et Ryan, 1985), sur les besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, affiliation), et complétés (sécurité et signifiante) par Archambault et Chouinard (2016), auxquels ils adjoignent les besoins physiologiques (sommeil, activité physique, être actif).

Fréquence des besoins des élèves perçus par les enseignants.

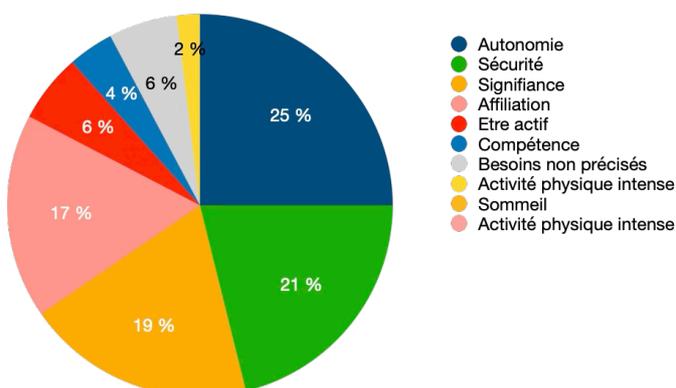


Figure 2 : Fréquence des besoins des élèves perçus par les enseignants - Source : Leroux and all. <https://doi.org/10.37571/2022.0104>

On voit donc que les enseignants perçoivent que les 4 principaux effets identifiés qui pourraient justifier la mise en place d'une classe flexible sont la **réponse au besoin d'autonomie**, de **sécurité**, de **signifiante** (il faut que le cours fasse sens) et **d'affiliation** des élèves (le sentiment d'appartenance à un groupe social).

## 2. Le cadre juridique

Il n'y a pas d'élément juridique spécifique aux classes flexibles.

Par contre, il convient d'être vigilant sur la sécurité, la prise en compte des élèves en situation de handicap. Par exemple, pour éviter d'acheter des tables à roulettes, et lorsqu'un club de tennis existe à proximité, le choix est souvent/parfois de mettre des balles de tennis récupérées auprès du club sous les pieds des tables pour les déplacer sans bruit et réduire les coûts. En cas d'incendie, les balles dégagent des fumées toxiques ce qui fait que les commissions de sécurité ne valident pas cette démarche.

## 3. Les effets constatés

Lorsqu'on parle d'effets constatés, il ne s'agit pas d'effets mesurés avec des protocoles de recherche rigoureux. Ce sont des conclusions issues d'observations de classe couplées à des échanges avec les enseignants impliqués. Ces observations et échanges ont été réalisées par la CARDIE de Grenoble en lien avec des formateurs académiques ou du CAREC. Il est par ailleurs, très difficile de mesurer les effets d'une « classe flexible » tant il s'agit de contextes et de pratiques divers. Enseigner en classe flexible correspond davantage à la mise en place d'un écosystème regroupant de nombreuses pratiques pédagogiques et d'outils (classes coopératives, classes de cycle, etc) ce qui rend difficile l'analyse des éléments uniquement liés à la flexibilité.

### Côté élèves.

Ils ont permis de faire émerger les éléments suivants :

- Une **ambiance globale sereine**, des **cours apaisés** — **dès lors que la gestion du niveau sonore a été traitée et est réglée** — avec des élèves détendus, en raison d'un accompagnement plus individualisé plutôt qu'une gestion macro d'une classe.
- Une **plus grande motivation** à venir en cours, qui se décline sous la forme d'un **engagement actif** des élèves, c'est-à-dire centré sur la construction d'apprentissages, mais ce **lien** entre motivation et engagement actif, **n'est pas automatique**.
- Un **développement de l'autonomie des élèves à deux niveaux** :
  - o **L'autonomie dans « le faire »** : chaque élève peut se déplacer, choisir son activité ou son niveau d'activité. Pour l'installer, il est possible d'avoir recours à des permis d'autonomie qui sont alors des éléments de motivation. L'autonomie est aussi marquée par le choix des camarades avec lesquels travailler et ainsi que celui du rythme de travail.
  - o **L'autonomie dans la construction de l'apprentissage, induite par la capacité d'autorégulation de l'élève**. Son acquisition demande à l'enseignant de formuler régulièrement/systematiquement des **feedbacks** efficaces pour apprendre à l'élève à **s'autoréguler** dans ses apprentissages. Mais elle se construit également avec les feedbacks des camarades lors des travaux de groupe. L'élève base alors ses choix (type d'activité, travail seul ou avec tel(s) camarade(s), sollicitation à bon escient de l'enseignant.e...) sur



ses besoins et non seulement sur ses envies : **C'est l'objectif visé pour tous les élèves.**

*Exemple observé (dans une classe de cycle 4 en collège) : un élève se considérant comme « solide en français » se met seul pour effectuer son travail en cours de français, puis, l'heure suivante, en mathématiques, avec un camarade parce qu'il se sent moins « solide en mathématiques » et sait pouvoir s'appuyer sur les explications complémentaires de ce dernier.*

Pour mesurer s'il y a bien processus d'apprentissage, il faut poser l'objectif d'apprentissage en début de séance et voir combien d'élèves ont compris ce qu'on cherchait à leur enseigner. Pour le vérifier, le mieux est de demander aux élèves. L'académie propose une petite fiche distribuée aux élèves ou à certains élèves en début de cours, à compléter durant le cours, et ramassée en fin de séance. Elle comprend 3 questions : avec tes mots, peux-tu réexpliquer ce que tu dois faire ? Peux-tu expliquer comment tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu dois retenir d'important suite à ce travail ?

### **Côté enseignants.**

- Lorsque **l'enseignant.e est volontaire** pour passer en classe flexible, cela génère de la curiosité et **accroît sa motivation (si tout se passe bien)**. C'est un levier pour faciliter **l'intégration des apports scientifiques** (piliers et processus d'apprentissage, principes de l'enseignement explicite) et **consolider progressivement des pratiques de différenciation pédagogique**. En effet, ces apports viennent confirmer ou interroger les intuitions, les savoirs d'expérience et permettent d'engager les équipes dans des régulations collectives.
- Le passage en classe flexible peut **consolider des collectifs** dans l'école ou établissement, **générer des dynamiques fortes et motrices**, mais aussi **générer des tensions entre collègues**. En effet, pour les collègues rompus à d'autres configurations d'enseignement, le cours peut être perturbé par l'attitude des élèves habitués à fonctionner en classe flexible dans d'autres disciplines, ou des années précédentes. Ils peuvent mal le vivre et en reporter la responsabilité sur leurs collègues.

### **Côté établissement.**

- Dans les établissements concernés, le passage en classe flexible peut avoir un effet important **sur le climat scolaire**, en particulier, lorsque ce dernier était dégradé : réduction des incivilités, rapports plus respectueux entre élèves. Toutefois, ceci se constate essentiellement dans les établissements où tous les membres de l'équipe entrent dans la démarche et où les élèves sont amenés à interagir (si des tâches nécessitant de l'interdépendance et de la réciprocité sont proposées) et à s'entraider. Alors, une forme d'empathie peut s'établir entre les élèves et avec l'enseignant. La connaissance de l'autre réduit le sentiment d'anxiété et favorise la confiance.
- Par contre, cela peut générer des **tensions** dans les établissements où seule une partie de l'équipe entre dans la démarche. Cet aspect est un point de vigilance majeur à avoir, dans l'établissement, au sein des FIT qui peuvent être un moyen de l'éviter.

## **3. Les points de vigilance**



## 1. Sur la posture.

Un enseignant qui est surtout à l'aise dans une posture de contrôle, doit bien réfléchir avant de se lancer dans une expérimentation dans laquelle les élèves vont se déplacer, discuter ensemble, faire un peu de bruit, voire s'agiter, prendre des initiatives auxquelles l'enseignant n'aura pas obligatoirement pensé. Si ces situations mettent le professeur mal à l'aise, alors il faut d'abord qu'il travaille sur l'évolution de sa posture dans son environnement habituel en introduisant progressivement des éléments qui vont le déstabiliser — comme par exemple introduire des travaux de groupes — avant de réorganiser complètement l'organisation de son espace classe. Les quelques collègues qui se sont lancés dans des classes flexibles sans penser en amont le changement de posture l'ont parfois très mal vécu et sont très vite revenus à une organisation classique, ce qui peut poser problème lorsqu'il y a eu un investissement matériel conséquent par la collectivité territoriale ou l'établissement. D'où l'importance de ne pas se lancer seul, mais que le projet soit bien un projet d'équipe, et d'y aller progressivement.

## 2. Sur la charge de travail.

Préparer un cours en classe flexible veut dire préparer des activités différentes pour la même séance afin d'atteindre le même objectif d'apprentissage. **Tous les collègues engagés en classe flexible nous font le retour d'une charge de travail supplémentaire conséquente de préparation** la ou les deux premières années. Ceci est d'autant plus marquant, que lorsque les élèves se sont habitués à avoir des cours différents ou de différents niveaux, ils le demandent systématiquement à chaque heure de cours. Le meilleur moyen de ne pas se laisser submerger est là encore de s'engager à plusieurs dans l'expérimentation, de **se répartir la préparation des cours**, et de **ne pas commencer par tous les niveaux en même temps**.

## 3. Sur les questions matérielles.

Un équipement de classe flexible a un coût. Si c'est pour un.e seul.e enseignant.e, c'est un non-sens : une mutation et l'investissement est en pure perte. La décision d'entrer en expérimentation doit donc être celle **d'une équipe qui partage la même salle** dans un premier temps.

Pour faire du flexible, il faut deux éléments principaux :

- des **bureaux individuels** qui existent déjà dans de nombreuses salles. Les roulettes sont un plus, mais un plus qui peut fragiliser. Il suffit simplement d'apprendre aux élèves à déplacer les tables sans faire trop de bruit. C'est un réel apprentissage, mais on ne le regrette pas : nous avons vu des élèves changer une configuration de salle en silence en 45 secondes.
- des **tableaux** : il en faut un par groupe de façon à permettre le travail collaboratif — donc autour d'un tableau pour 3 ou 4 élèves en plus du tableau principal. Ils peuvent être **aux murs** ou **portatifs**. Ceux qui sont sur roulettes sont plus lourds à déplacer, sont plus chers et prennent beaucoup de place mais possèdent deux faces.
- des **terminaux numériques** permettent d'avoir vraiment de la flexibilité dans ses pratiques, un travail asynchrone des élèves dans la même salle, et parfois de fournir des feedbacks.



Photo 4 : Tableaux portatifs - collège Jean Lachenal - Faverges - Haute-Savoie

Les autres éléments augmentent les possibles mais ne sont pas indispensables.

#### 4. Sur la question de l'autonomie.

La première chose à avoir à l'esprit, est que **les élèves n'acquièrent pas l'autonomie de façon magique parce que l'enseignant s'engage dans une pédagogie flexible.**

**L'autonomie s'apprend** et les élèves ne vont pas être autonomes à la même vitesse, que ce soit dans le premier ou le second degré.

En effet, la pédagogie flexible mobilise les **plans de travail**, ou des **feuilles de route** (A.Forget, CNESCO, 2017), pour développer un travail autonome de l'élève ou des groupes d'élèves. Mais pour être pertinent, ces outils, doivent comporter des **objectifs clairs, peu nombreux et compris de l'élève**, intégrer des temps où les feedbacks sont possibles entre élèves, des grilles d'autoévaluation, voir des moments d'autocorrection, avec par exemple des outils en ligne, et des temps de métacognition pour être vecteur d'apprentissage. Une grande vigilance doit être portée sur leur utilisation par les élèves. En effet, ces outils peuvent devenir discriminant, favorisant la réussite de l'élève qui donne sens à ce qu'on lui demande de faire et exclure des apprentissages celui qui ne voit dans la plan de travail qu'une succession de tâches, parfois fastidieuses. L'enjeu pour l'enseignant.e est donc de prendre le temps de s'assurer, en ciblant les besoins spécifiques, que l'élève a compris le sens de ce qui lui était demandé en lien avec l'apprentissage visé, de vérifier s'il sait utiliser le plan de travail de façon pertinente et constructive, et donc de prendre le temps de lui **apprendre à utiliser ce plan de travail**. Il est aussi possible de combiner l'usage du plan de travail à celui d'une table d'appui, ou penser des activités à réaliser en autonomie de tâche. Dans tous les cas il faut que l'enseignant se prévoye des temps de prise d'information sur la façon dont travaillent les élèves qui sont sur plan de travail.

#### 5. Sur la question de l'attention

**L'attention est un des quatre processus de l'apprentissage** identifiés par André Tricot (2015) et Stanislas Dehaene (2015). Apprendre à chaque élève à focaliser son attention sur la tâche et le savoir ciblé est donc essentiel. En classe flexible, si le contexte où les équipements peuvent **la favoriser** (coins calmes, casques anti-bruit), ils peuvent au contraire se révéler être des distracteurs, **tout comme les choix pédagogiques.**

- **Le niveau sonore** : l'enseignant doit veiller au niveau de bruit, généré par les échanges entre élèves (mise en place du groupe ou activité) ou les déplacements dans la classe. Cette action de régulation (comme afficher le niveau sonore au vidéo projecteur pendant un temps de travail) conditionne la construction des

apprentissages. En effet, au-delà de 65-70 décibels, il devient difficile de maintenir son attention, mais ce seuil varie d'une personne à l'autre.

- **L'aménagement de la classe** : si la classe flexible permet de jouer sur les aménagements, certains peuvent avoir un effet délétère sur l'attention ou faciliter sa focalisation selon les stratégies pédagogiques utilisées. L'affichage mural, par exemple, peut aussi bien détourner l'attention qu'apporter des éléments d'étayages à certains élèves. Cela invite à intégrer l'organisation spatiale dans une réflexion sur la construction des apprentissages, sur un temps long quitte à la faire évoluer au fur et à mesure.
- **La présentation des documents** : un style de présentation qui peut paraître à première vue attrayant, peut en fait, se révéler source de distraction : le mieux, est parfois l'ennemi du bien. Images, vidéos, liens hypertexte quand ils sont insérés dans un texte écrit, invitent à s'en éloigner, au risque de perdre le fil (Amadiou, 2017). Les schémas visuels complexes peuvent eux-aussi constituer une difficulté si l'élève n'est pas habitué à les utiliser et à les interpréter. Rester sur des **présentations sobres qui vont à l'essentiel** est le meilleur moyen d'éviter la distraction. Lorsqu'images et textes sont utilisés conjointement, il faut veiller à ce qu'ils se renforcent mutuellement et non qu'ils distraient.
- **Les interactions élèves-enseignants** : lors de la séance, **l'enseignant devra être attentif à ce que les élèves restent concentrés** l'essentiel du temps sur l'activité, mais en même temps, il est **impossible d'avoir 100% des élèves concentrés 100% du temps**, il faut donc **accepter les petits moments de baisse d'investissement tout en veillant à ce qu'ils ne génèrent pas de bruit**. Veiller à bien indiquer, rappeler, l'objectif d'apprentissage de la séance pour que les élèves conservent leur attention focalisée dessus. Poser régulièrement des questions et circuler en permanence dans l'espace aide à réengager les élèves.

## 6. Sur la question de la motivation.

**En classes flexibles**, la possibilité de travailler à son rythme en petits groupes, dans un espace agréable est ce qui ressort le plus souvent des paroles d'élèves, qui indiquent que ce sont des éléments clés de leur motivation. Cela corrobore le choix des enseignants.

Pour autant, il faut être conscient que **si cette motivation peut conduire l'élève à s'engager dans la tâche, elle ne va pas obligatoirement mener à des apprentissages**. L'élève peut être ravi d'avoir travaillé dans une salle flexible ou dehors, mais n'avoir rien appris.

## 7. Sur la question du travail de groupe

**En classes flexibles**, le travail de groupe tient une place importante, même si certains élèves peuvent s'isoler, et si certains temps prévus par le professeur sont sur des travaux individuels.

Mettre les élèves en groupe ne leur permet pas automatiquement de mieux apprendre, et **travailler en groupe s'apprend**, il est donc nécessaire **de prendre des temps de feedback réguliers sur la façon dont les élèves ont travaillé au sein de leur groupe et les résultats que cela a donné**. Pour que le **travail de groupe soit efficace** pour apprendre, les travaux de S. Connac et C. Buchs soulignent que plusieurs conditions doivent être réunies :

1. Une **tâche claire et adaptée** avec un objectif d'apprentissage explicité.



2. Une **interdépendance positive** où chacun est responsable de sa réussite et de celle du groupe.
3. Une **structuration du travail de groupe** avec un premier temps de réflexion individuelle, et une suite qui permet aux élèves de collaborer de manière organisée et réfléchie.
4. Un **accompagnement constant** de l'enseignant, avec des feedbacks réguliers.
5. La régulation des **interactions** pour éviter les conflits et encourager une coopération harmonieuse.
6. Une **évaluation** des contributions à la fois individuelle et collective, pour encourager l'engagement de tous.

Ces éléments permettent de transformer le travail de groupe en un véritable levier d'apprentissage, où les élèves **apprennent activement** à travers leurs interactions et leur collaboration. Créer ces conditions aide à éviter les dérives liées à la mise en groupe.

Les **quatre dérives** du travail en groupe selon **S. Connac** sont :

1. **La dérive attentionnelle** : difficulté à maintenir l'attention collective sur la tâche.
2. **La dérive fusionnelle** : absence de confrontation d'idées et suppression des opinions individuelles : tout le monde suit le meneur sans interroger ses propositions.
3. **La dérive différenciatrice** : inégalités de compétences et d'engagement qui fragilisent l'équilibre du groupe.
4. **La dérive de dépendance** : certains élèves ne participent pas activement et se reposent sur les autres.

En conséquence, il est nécessaire de penser tout travail de groupe autour :

- **D'objectifs clairs, explicites** et intégrés par les élèves
- Des temps de **feedbacks** entre élèves ou avec le professeur pour réguler le travail du groupe, et construire un apprentissage sur la façon dont on travaille en groupe.
- Et un **temps individuel de métacognition** autour de la question : « qu'est-ce que j'ai appris moi, après ce que nous venons de faire ensemble ? Qu'est-ce qui a fait que l'on a appris ? Et si je n'ai pas appris qu'est-ce qui a fait que je n'ai pas appris ? »

Dans tous les cas, il est essentiel de bien avoir en tête les 4 processus d'apprentissage selon la psychologie cognitive et présenté par André Tricot (2015) ou les piliers de l'apprentissage selon les neurosciences et porté par Stanislas Dehaene (2015) pour que l'activité de groupe conduise aux apprentissages ciblés chez les élèves et ne soit pas des vecteurs de renforcement des inégalités scolaires.

## 8. Sur la question du tutorat

Le **tutorat** est une forme de travail de groupe. Il peut être **formalisé** ou **non formalisé**, par exemple lorsqu'un élève se place à côté d'un autre car il sait que ce dernier va pouvoir le soutenir sur l'apprentissage en cours. Lorsqu'elle est formalisée, cette stratégie pédagogique

consiste à **mettre en place un accompagnement entre pairs**, au cours duquel un élève plus avancé (le tuteur) aide un élève (le tutoré) à progresser dans ses apprentissages. Guichard D. (2009), montre que le tutorat apporte des bénéfices aux deux élèves **qu'il soit exercé au primaire ou dans le secondaire** : au tutoré d'une part, par les explications, le questionnement de son pair, au tuteur d'autre part, **en leur confiant la responsabilité d'aider leurs camarades en difficulté et en leur permettant d'approfondir la compréhension des notions à transmettre.**

Le tutorat doit être bien structuré et suivi par l'enseignant pour être efficace et éviter des inégalités. Il permet d'augmenter le temps d'individualisation des élèves, c'est donc un **outil de gestion de l'hétérogénéité**. L'approche d'un élève tuteur est moins formelle que celle d'un enseignant. Pour être profitable aux élèves qui sont aidés (les « tutorés »), il est nécessaire que le tuteur fasse à la fois preuve d'un bon niveau d'expertise et s'entende bien avec le tutoré. Les élèves tuteurs doivent aussi bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges (Forget A., 2017). **Le tutorat est aussi particulièrement efficace pour les élèves issus de milieux défavorisés** qui n'osent pas obligatoirement interpellé le professeur pour lui demander de clarifier son propos, et pour lesquels l'accompagnement à la maison est souvent moins important. Mais il est également nécessaire de ne pas que du renforcement positif uniquement sur les bons élèves et de s'assurer que tout le monde puisse être tuteur à un moment donné.

## 9. Sur l'après classe flexible.

Cet « après » peut-être **le même jour** avec un enseignant qui est sur une pédagogie plus classique au cours suivant, ou en **année N+1** avec le changement de classe ou d'établissement. Les élèves peuvent **avoir du mal à se réadapter à un environnement plus contraignant** (rester assis, ne travailler à plusieurs que sur indication de l'enseignant, lever la main, etc.). Ceci peut déstabiliser le collègue concerné — voire générer des tensions dans l'établissement entre professeurs qui utilisent des approches différentes ou de l'incompréhension chez les élèves.

### Conseils pour éviter les principaux écueils

- **Se lancer modestement** en intégrant progressivement de la flexibilité dans ses pratiques avant de changer le matériel.
- **Se lancer à plusieurs** pour se répartir la charge de préparation des cours, échanger, partager l'expérience, partager l'occupation de la salle, se soutenir mutuellement, créer une dynamique qui s'élargit ensuite.
- **Pratiquer des observations croisées** pour ne pas être uniquement sur des échanges de ressentis, mais bien sur des éléments observés et partagés ([cf. charte des observations croisées](#) proposée par la CARDIE de l'académie de Grenoble pour rester un cadre éthique).
- **Se former** en s'appuyant sur le groupe de formateurs académique, ou sur le magistère national.
- **Intégrer les processus d'apprentissage et les composantes de l'enseignement explicite dans ses approches** (cf. tableau ci-dessous).

Phase enseignement explicite	Déclinaison possible en classe flexible	Objectif	Par qui Matériel	Points de vigilance pour l'enseignant
Ouverture	Classe entière : début de séquence/séance, ou besoin d'une réactivation ou d'une recontextualisation collective.	<p><b>Mise au calme</b>  <b>Motiver, attiser la curiosité.</b>  <b>Tissage</b> : articuler avec la séquence/séance précédente ou plus lointaine, pour inscrire ce qui va être vu dans une progression, ou comme un approfondissement, une consolidation.  <b>Réactivation</b> : faire reformuler les apprentissages précédents pour les faire remonter en mémoire de travail, et identifier les points qui sont à réajuster ou consolider.  <b>Structuration</b> : donner les objectifs de la séance, la problématique.</p>	<p>Le prof, en s'appuyant sur les élèves.</p> <p><b>Fiche de séquence intégrant a minima les objectifs, la structure de la séquence.</b>  <b>Plan de travail.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noter la problématique et les objectifs au tableau</b> de façon à <b>pouvoir y revenir</b> à chaque fois que nécessaire dans la séance.</li> <li>• Montrer <b>l'utilité de la tâche</b>, lui <b>donner sens</b>.</li> <li>• Veiller à l'attention de tous.</li> <li>• Vérifier la compréhension des objectifs et du sens par un ou deux élèves à besoins.</li> </ul>
	en <b>groupe</b> , voire <b>individuellement</b> si activité amorcée à la séance précédente.	<p><b>Réactivation</b> : se remémorer où on s'était arrêté dans l'activité,  <b>Tissage</b> : se rappeler les objectifs de l'activité engagée.</p>	<p>Les élèves entre eux</p> <p><b>Plan de travail.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aller rapidement faire un point avec chaque groupe pour vérifier qu'ils poursuivent bien dans la bonne direction.</li> </ul>
Modelage	Classe entière si tout le monde est sur la même activité : exemple nouvelle séance/séquence.	<p><b>Montrer les procédures, ou conduire la démonstration</b>, mais en parallèle <b>expliquer le sens</b> de ces dernières et expliquer les démarches intellectuelles conduites :  <b>Métacognition.</b></p>	<p>Par l'enseignant, voire un camarade du groupe qui refait pour les autres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à l'attention de tous.</li> <li>• <b>Bien expliquer les cheminements intellectuels</b> suivis et leur sens.</li> <li>• <b>Si ce sont des élèves qui font le modelage ou le remodelage, ou s'il s'appuie sur un tutoriel en vidéo, et que les activités sont différentes pour les élèves, penser à bien aller vérifier si a été compris.</b></li> </ul>
	En groupe	Idem pour le premier temps de modelage, cf. ci-dessous pour les suivants si nécessaire.	<p>Par l'enseignant ou un élève « tuteur » ou</p>	
	Individuellement Supports vidéo	<b>Réexpliquer, redémontrer, revenir sur des procédures</b> , une démarche qui n'a pas été bien comprise, en prenant si nécessaire un autre chemin que celui qui a été utilisé la première fois.	<p><b>tutoriel vidéo.</b></p>	
Pratique accompagnée	Classe entière si tout le monde est sur la même activité : exemple nouvelle séance/séquence.	<p><b>Vérifier la bonne compréhension à travers une mise en application dans une tâche similaire.</b> Laisser les élèves faire en leur demandant de formuler ce qu'ils font pour vérifier la bonne compréhension de l'activité et leur capacité à transposer les explications en gestes et démarche qui fonctionnent.</p>	<p>Les élèves font, l'enseignant ou d'autres élèves maîtrisant bien la question regardent et fournissent des <b>feedbacks</b>, voire reviennent à une</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La configuration classe entière n'est vraiment pertinente en configuration flexible qu'en début de séquence, et encore cela dépend des stratégies choisies.</li> </ul>



	<b>Petit groupe ou individuellement</b>	<b>Vérifier la bonne compréhension à travers une mise en application dans une tâche similaire, ou réactivation suite à une activité non terminée à la séance précédente.</b> Laisser les élèves faire en leur demandant de formuler ce qu'ils font pour vérifier la bonne compréhension de l'activité et leur capacité à transposer les explications en gestes et démarche qui fonctionnent.	phase de <b>modelage</b> pour expliciter.  <b>Plan de travail.</b> <b>Table d'appui avec des ressources.</b> <b>Tutoriel pour remonter en modelage si besoin.</b> <b>Questionnaire d'autoévaluation</b> <b>Quizz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce sera vraisemblablement la configuration principale en classe flexible.</li> <li>• Le sujet de la pratique accompagnée risque fort de varier d'un groupe à l'autre, cela demande à l'enseignant une <b>capacité d'adaptation</b>.</li> <li>• Il faut que les <b>autres élèves de la classe puissent être en pratique autonome</b> en parallèle, ou en <b>pratique accompagnée par certains de leurs camarades</b>.</li> <li>• Pour les <b>élèves très à l'aise cette phase peut être très courte voire absente</b>.</li> </ul>
<b>Pratique autonome</b>	<b>Petit groupe ou individuellement</b>	<b>Vérifier la bonne maîtrise</b> voire le transfert dans une autre situation par une pratique autonome. <b>Différencier</b> en proposant des activités en pratique autonome de niveaux d'exigences différents.	Le professeur ou des camarades observent les activités et fournissent des <b>feedbacks</b> lorsque c'est nécessaire.  <b>Tables d'appui.</b> <b>Tétra'aides ou autre indicateurs silencieux de l'élève ou groupe d'élèves.</b> <b>Questionnaire d'autoévaluation</b> <b>Quizz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est la configuration pertinente en classe flexible.</li> <li>• Il est possible que certains élèves ou groupes d'élèves n'arrivent pas à ce stade et nécessitent une pratique accompagnée sur un période longue.</li> </ul>
<b>Clôture</b>	<b>Classe entière</b>	<b>Faire le point sur les difficultés rencontrées</b> et sur leur nature Indiquer ce qu'il va falloir encore travailler et/ou mettre l'accent sur les avancées, et <b>valoriser</b> la classe pour ses avancées (temps <b>métacognitif</b> ). <b>Tisser</b> avec la prochaine leçon ou les leçons antérieures pour bien mettre en avant la <b>progression</b> suivie et/ou les <b>progrès</b> dans les apprentissages Faire le <b>point sur le travail maison</b> lorsqu'il y en a.	L'enseignant lui-même et/ou des élèves sur demande de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le principal point de vigilance concerne l'existence de ce temps, qui est souvent négligé, c'est trop souvent la sonnerie qui génère la fin du cours, alors qu'il est essentiel !</li> <li>• Il faut donc prévoir dans son timing, 5 minutes en fin de cours pour cette clôture, ce ne sont pas ces 5 minutes qui empêcheront de boucler le programme si elle sont pensées en amont, par contre elles permettront d'ancrer les apprentissages, ce qui est bien l'objectif recherché.</li> </ul>
	<b>Petit groupe ou individuellement</b>	<b>Faire le point sur les difficultés rencontrées</b> et sur leur nature, <b>mettre en avant les progrès et les évolutions</b> positives, Indiquer ce qu'il va falloir encore travailler en montrant les points d'appui (temps <b>métacognitif</b> )	L'enseignant, ou lorsqu'il est mûr, le groupe.	



Tisser avec la prochaine leçon ou les leçons antérieures pour bien mettre en avant la **progression** suivie et/ou les **progrès** dans les apprentissages. Donner éventuellement quelques conseils pour la maison, voire faire des **passerelles** vers d'autres disciplines dans lesquelles des objets proches vont être travaillés.

**Feuille de route 6<sup>ème</sup> n°8 (1) : Réactivation**

Nom : Valentin Prénom : Ruby Classe : 6

**Légende :** excepté pour le BONUS, les parties sont à faire dans l'ordre donné par la frise chronologique et de haut en bas dans chaque case

- Non souligné : faire seul ou en binôme, regarder la correction à la fin et montrer au professeur
- En pointillés : faire seul sur une feuille blanche et faire corriger par le professeur
- Souligné : faire en binôme ou seul et ensuite faire valider par le professeur

<b>Les fractions</b>	<b>Espace et volume</b>	<b>Les polygones et les droites</b>	<b>Symétrie axiale</b>	<b>La proportionnalité</b>	<b>Périmètres et aires</b>	<b>Les opérations</b>	<b>BONUS</b>
<input type="checkbox"/> Carte à deux: Fractions <input type="checkbox"/> Pince à linge: Simplification Fractions <input type="checkbox"/> Réduire $\frac{15}{25}$ ; $\frac{44}{66}$ <input type="checkbox"/> Comparer $\frac{7}{9}$ et $\frac{7}{11}$ ; $\frac{7}{14}$ et $\frac{3}{5}$ <input type="checkbox"/> Calculer $\frac{3}{4} + \frac{2}{4}$ ; $\frac{2}{3} - \frac{5}{7}$	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Solides <input type="checkbox"/> Pince à linge: Géométrie de base <input type="checkbox"/> Construire en perspective cavalière un pavé <input type="checkbox"/> Construire le patron d'un pavé de dimension l=2cm, l=3cm et h=4cm <input type="checkbox"/> Calculer le volume du pavé précédent	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Polygones <input type="checkbox"/> Pince à linge: Parallèles et perpendiculaires <input type="checkbox"/> Construire le losange ABCD avec AC=5cm et BD=7cm <input type="checkbox"/> Construire le triangle FGH rectangle en G avec FG=4cm et HG=8cm	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Symétrie axiale <input type="checkbox"/> Pince à linge: Symétrie <input type="checkbox"/> Construire la symétrique d'un carré ABCD de 3cm de côté par rapport à une droite (d) ne passant pas par le carré <input type="checkbox"/> Construire les axes de symétrie du carré précédents	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Proportionnalité <input type="checkbox"/> Pince à linge: Pourcentages <input type="checkbox"/> Calculer à l'aide d'un tableau le coût de 5kg de carottes à 3,5 € les 3 kg <input type="checkbox"/> Calculer à l'aide d'un tableau le coût d'un pantalon à 45 euros avec 25% de réduction	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Périmètres et aires <input type="checkbox"/> Pince à linge: Périmètres / Aires <input type="checkbox"/> Calculer le périmètre exact et au centième d'un disque de 8cm de diamètre <input type="checkbox"/> Calculer l'aire d'un carré de 3 cm de côté <input type="checkbox"/> Convertir 0,04 dm <sup>2</sup> en cm <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> Carte à deux: Opérations <input type="checkbox"/> Pince à linge: Calculs <input type="checkbox"/> Poser la multiplication $3,45 \times 2,7$ <input type="checkbox"/> Poser la soustraction $456,74 - 62,91$ <input type="checkbox"/> Poser la division décimale au centième $456 \div 11$	<b>Labyrinthe:</b> <input type="checkbox"/> Volume pavé <input type="checkbox"/> Quotient <input type="checkbox"/> Additions décimales  <b>Genially:</b> <input type="checkbox"/> Pixel Art Multiplications <input type="checkbox"/> Les deux profs <input type="checkbox"/> Alice <input type="checkbox"/> Le boulanger
Respecter les règles sinon une des cases est cochée par M Douville. Si les 3 cases sont cochées, plus aucune liberté dans la classe : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Kahoot: Les angles(4) ..... <input type="checkbox"/> Kahoot: Divisions(5) ..... <input type="checkbox"/> Kahoot: Fractions(3) ..... <input type="checkbox"/> Kahoot: Bilan(4) .....						

Photo 5 : un exemple de feuille de route ; collège du Val Gelon – La Rochette – Savoie.



Photo 6 : Exercice de consolidation des acquis ; collège du Val Gelon – La Rochette – Savoie.

#### 4. Quelques exemples dans l'académie

Il existe de nombreux exemples tant dans le premier que dans le second degré dans l'académie : soit avec une flexibilité simple et la CARDIE ne les connaît pas toutes et c'est heureux, mais n'hésitez pas à nous le signaler, soit avec une flexibilité inscrite dans d'autres approches :

- Le **collège des Trois Vallées à La Voulte** (Ardèche) s'est lancé dans des classes de cycle 4 en 2019, ce qui l'a conduit à intégrer une pédagogie flexible.
- Le **collège du Val Gelon à La Rochette** (Savoie), est partie d'une approche des CPS, et la mise en place de classes coopératives, de marchés de connaissances qui l'ont amené à s'équiper progressivement d'un mobilier flexible pour passer à la classe de cycle 4 en 2022.
- Le **collège Beauregard à Annecy** (Haute-Savoie), a d'abord équipé quelques salles en mobilier flexible pour ensuite évoluer vers des classes de cycles 4.
- Le collège **Gérard Gaud à Bourg-Lès-Valence** (Drôme) a suivi le même itinéraire que La Voulte, mais en démarrant en 2023.
- Le **lycée Henri Laurens à St Vallier** (Drôme) : s'est lancé sur une entrée « classe coopérative » autour de 4 professeurs en 2022 (SVT, HG, SPC), ils sont 12 aujourd'hui (sur 70, soit 17%). Le lycée a déposé un projet CNR et a équipé 7 salles de classes dont des salles scientifiques ainsi que les salles d'étude. 90% des élèves du lycée ont eu au moins une année dans une discipline en enseignement flexible.



Photo 5 : Salle d'étude au lycée Henri Laurens – Saint-Vallier - Drôme

- D'autres établissements se sont lancés dans la flexibilité à l'occasion du CNR : les écoles élémentaires du Cheylard et de Silhac (Ardèche), les écoles de la Motte Chalançon, Hubert Reeves de Montboucher, Saint Bardoux (Drôme), l'EREA du Mirantin, les écoles Roche Béranger à Chamrousse, et de St Pierre de Ménage le collège des Mattons (Isère), les écoles Haber Poché et de Duingt, le LP de la Porte des Alpes (Haute-Savoie), et bien d'autres.

## 5. Ressources :

### Sur les classes flexibles :

- CARDIE Grenoble : *Aménagement des salles de TP en sciences* – collège des Perrières - Annonay – Ardèche. Vidéo 4mn 40 - 2022 : <https://podeduc.apps.education.fr/video/85908-amenagement-des-salles-de-tp-en-sciences-college-les-perrieres-annonay-07mp4/>
- DGESCO : *Retex sur la classe flexible* ; Magistère La Communauté ; Retour d'expérience de 3 établissements d'Angers et Nantes ; 25 septembre 2024. <https://podeduc.apps.education.fr/video/62444-retex-classes-flexibles-25-septembre-2024/>
- DGESCO : la base flexy sur la classe flexible : Magistère de la Communauté ; <https://magistere.education.fr/dgesco/mod/data/view.php?id=172511>
- DOYON K. (2018). L'applicabilité des principes de positionnement de l'aménagement flexible par des élèves de 5e et 6e années du primaire [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8510>
- KARIIPPANON, K. E., CLIFF, D. P., LANCASTER, S. L., OKELY, A. D. et PARRISH A.-M. (2018). *Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing*. *Learning Environments Research*, 21(3), 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- LAQUERRE, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières].
- LEROUX M., SORO Z., BERGERON J., BERGERON L., BERRIGAN F., DESCHENES G., MALBOEUF-HARTUBISE C., SMITH J., TURCOTTE S. : *L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire* ; *Didactique*, 3(1), pp. 64-93 ; 2022 ; <https://doi.org/10.37571/2022.0104>
- MAULINI O., CAPINATESCU B. : *Que penser...de la classe flexible ?* ; Université de Genève ; 2020.
- Réseau Canopé : *Aménager sa classe pour servir sa pédagogie* ; mars 2024 <https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/amenager-sa-classe-pour-servir-sa-pedagogie>

### Sur l'enseignement et la construction des apprentissages

- AMADIEU F. : [\*Comment concevoir des outils numériques pour des élèves aux stratégies d'apprentissages différentes\*](#) ; CNESCO ; 2017, 8p.
- BRESSOUX P. : *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il ? Pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?* ; CSEN ; juin 22 ; 17 p. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/CSEN\\_Synthese\\_enseignement-explicite\\_juin2022.pdf?fbclid=IwAR3\\_EK5VU9JhOLMD4r0N2B6EGOk\\_XumrrvB9OF8fHOFnxlejFJQaW2B9\\_Ic](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf?fbclid=IwAR3_EK5VU9JhOLMD4r0N2B6EGOk_XumrrvB9OF8fHOFnxlejFJQaW2B9_Ic)
- BUCHETON D. *Les postures enseignantes* ; Conférence à l'Ifé ; 22 janvier 2022 ; <https://www.youtube.com/watch?v=QKWm-ZyS6b4>
- DEHAENE S. : *L'attention et le contrôle exécutif* ; cours au collège de France, janvier 2015 ; <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/cours/fondements-cognitifs-des-apprentissages-scolaires/attention-et-le-contrôle-exécutif>
- GICHARD D. : *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire* : Cairn info ; 2009 <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19?lang=fr>



- FORGET A. : Définition de la différenciation pédagogique ; CNESCO, Ifé, 2017 - [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323\\_2\\_Forget.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf) .
- TRICOT A. : *Une approche à 4 niveaux pour apprendre les professionnels à concevoir des situations d'apprentissage* ; Centre Alain Savary , Ifé, septembre 2015 ; <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissages-andre-tricot>