

Une pédagogie globale et libérée en histoire-géographie : réflexions didactiques et expérimentations de terrain

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'enseignement secondaire français est traversé par des tensions structurelles qui fragilisent le métier enseignant et interrogent l'efficacité des dispositifs pédagogiques. Les réformes s'enchaînent, les programmes évoluent rapidement, les injonctions institutionnelles se multiplient, parfois contradictoires. Parallèlement, la pression parentale s'accroît et la société elle-même exige de l'école qu'elle compense des fractures sociales toujours plus marquées.

Au cœur de ces défis se trouve une réalité que tout enseignant en établissement dit « difficile » connaît intimement : l'hétérogénéité extrême des élèves et la difficulté de transmettre un savoir qui soit à la fois compris, assimilé et réutilisable. Les expériences menées en **Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)**, notamment dans des établissements de Vitry-sur-Seine et d'Orly entre 1993 et 2008, nous ont confrontés à ce défi dans sa forme la plus aiguë : échec massif, démotivation, climat scolaire fragile. Dans ce contexte, le modèle du cours magistral frontal et linéaire a rapidement montré ses limites.

À partir de 2008, un tournant s'est opéré avec notre arrivée au **collège Truffaut dans les Landes**, établissement intégré au dispositif « Un collégien, un ordinateur portable ». L'équipement individuel a profondément bouleversé nos pratiques : allègement du cartable, réduction des photocopies pour des raisons à la fois écologiques et économiques, accès généralisé aux ressources numériques. Cette mutation technique nous a obligés à repenser en profondeur notre pédagogie pour éviter l'écueil d'une simple transposition du cours papier sur écran.

Ces deux expériences contrastées – la dureté du REP+ et l'innovation numérique des Landes – constituent le terreau d'une démarche que nous avons progressivement élaborée et que nous qualifions de **pédagogie globale et libérée**. Elle ne constitue pas une méthode clé en main ni un modèle prescriptif, mais une réflexion ancrée dans la pratique, enrichie par nos activités de **formateurs académiques** et éclairée par les travaux en sciences de l'éducation.

L'objectif de cet article est double : d'une part, analyser les fondements théoriques qui inspirent cette pédagogie ; d'autre part, rendre compte des expérimentations menées et de leurs effets, en discutant leurs apports et leurs limites dans une perspective didactique.

1. Cadre théorique : ancrages et influences

1.1. Différenciation pédagogique et pari sur l'éducabilité

La gestion de l'hétérogénéité constitue un défi central. Comme le souligne Philippe Meirieu (1991), différencier, ce n'est pas individualiser à outrance, mais offrir plusieurs chemins vers des objectifs communs. Cette vision trouve un écho dans les pratiques que nous avons progressivement développées : supports multiples (papier, audio, numérique), activités graduées en difficulté, évaluation modulée. La différenciation devient ici constitutive de l'enseignement, et non un simple ajustement.

1.2. Malentendus scolaires et explicitation

Jean-Pierre Astolfi (1997) a montré combien les malentendus didactiques – par exemple croire qu'apprendre consiste seulement à réciter – entravent les apprentissages. Pour y remédier, nous avons travaillé sur l'explicitation systématique des attendus, en concevant des **fiches repères** synthétiques collées dans les cahiers et enrichies par des QR codes renvoyant aux ressources complètes. Loin d'être de simples résumés, ces fiches deviennent des instruments de clarification cognitive, particulièrement utiles pour les élèves en difficulté.

1.3. Inégalités scolaires et travail hors la classe

François Dubet (1994) a insisté sur l'effet amplificateur des devoirs à la maison dans la reproduction des inégalités sociales. Les années passées en REP+ l'ont confirmé : les élèves disposant d'un accompagnement familial réussissaient, les autres échouaient. C'est pourquoi nous avons choisi de **concentrer 90 % des apprentissages en classe**, en limitant les devoirs à des révisions guidées, comme des QCM hebdomadaires. Cette réorganisation réduit la dépendance à l'environnement familial et sécurise les apprentissages.

1.4. Numérique : entre illusion et pertinence

André Tricot (2017, 2021) a largement montré que le numérique n'est pas en soi une solution miracle : son efficacité dépend de la pertinence des tâches proposées et du guidage assuré par l'enseignant. L'expérience des Landes a confirmé ce constat : un ordinateur dans chaque cartable ne garantit pas un meilleur apprentissage. En revanche, des usages ciblés – QCM interactifs via Socrative, cartographie numérique, accès différencié aux ressources – se sont révélés efficaces.

1.5. Évaluation formative et feedback

L'évaluation a longtemps été perçue comme un outil de sanction. Pourtant, les travaux de Black et Wiliam (1998) puis de John Hattie (2009) ont montré

l'importance du feedback et du caractère formatif de l'évaluation. Nous avons ainsi développé deux dispositifs spécifiques :

- les **travaux perfectibles**, où la meilleure note remplace la plus basse ;
- les **Évaluations par Contrat de Confiance (EPCC)**, annoncées une semaine à l'avance et préparées par une séance de pré-contrôle.

Ces choix modifient le rapport des élèves à l'évaluation : moins d'angoisse, davantage de confiance et un apprentissage renforcé.

2. Méthodologie : de l'expérience de terrain à la formalisation didactique

2.1. Contextes contrastés

- **1993–2008** : enseignement en REP+ (Vitry-sur-Seine, Orly). Confrontation à l'échec massif, à la violence scolaire et à l'hétérogénéité.
- **2008–2024** : collège Truffaut (Landes), établissement pilote du programme « Un collégien, un ordinateur portable ». Intégration du numérique, contraintes de santé (réduction du poids du sac), enjeux écologiques (moins de photocopies).

2.2. Construction progressive du dispositif

La pédagogie globale et libérée s'est structurée autour de cinq principes :

1. **Organisation flexible de la classe** : tables modulables, travail en groupes, mobilité des élèves.
2. **Centralité des activités** : tâches complexes, cartes, synthèses, débats, projets.
3. **Usage raisonné du numérique** : supports différenciés, fiches repères avec QR codes, cours en ligne, versions adaptées (DYS, audio).
4. **Évaluation formative** : travaux perfectibles et EPCC.
5. **Classe inversée adaptée** : ressources disponibles en amont, appropriation en classe.

2.3. Corpus empirique

L'analyse s'appuie sur plusieurs types de données :

- **Observations qualitatives** (comportements, engagement, climat de classe).
- **Données quantitatives** (taux de travaux rendus, progression des notes).
- **Productions d'élèves** (synthèses sur la Première et Seconde Guerre mondiale, cartes mentales, diaporamas).

- **Retours de pairs** (formations académiques, échanges entre enseignants).

2.4. Outil numérique : **Histographie.net**

Créé en 2007 et migré sur Wordpress en 2014, le site **Histographie.net** joue un rôle central :

- diffusion de cours (PDF, PowerPoint, audio, versions DYS) ;
- mise en ligne des QCM, évaluations et ressources ;
- espace de mutualisation pour les enseignants.

Il constitue à la fois un **prolongement du cours** et un outil de différenciation.

perfectible ». Les élèves fragiles progressent de 2 à 3 points en moyenne.

3.3. Impact du numérique

L'accès différencié aux supports facilite l'inclusion. Les QCM hebdomadaires sont perçus comme des entraînements, non comme des sanctions.

3.4. Rapport transformé à l'évaluation

Les EPCC réduisent l'anxiété et renforcent la confiance. Les élèves abordent l'évaluation comme une étape d'apprentissage, et non une sanction définitive.

3. Résultats : effets observés

3.1. Engagement et motivation

On constate une hausse nette de la participation orale et une réduction de l'ennui. Les élèves, impliqués dans des activités variées, se sentent davantage acteurs.

3.2. Réduction des écarts

Le nombre de travaux non rendus diminue grâce à la logique du «

4. Discussion : apports et limites

4.1. Confirmation des recherches

Nos observations rejoignent les analyses de Tricot (2017) sur la pertinence des tâches, de Perrenoud (1998) sur l'évaluation formative, de Dubet (1994) sur les inégalités liées aux devoirs et de Hattie (2009) sur l'impact du feedback.

4.2. Apports originaux

Trois aspects se distinguent :

- l'hybridation entre pédagogie de l'activité et classe inversée ;
- l'intégration de contraintes extra-pédagogiques (santé, écologie) comme leviers d'innovation ;
- l'usage d'un site personnel (Histographie.net) comme outil didactique et support inclusif.

4.3. Limites rencontrées

La démarche demande une préparation importante de la part des enseignants. Elle reste tributaire des infrastructures numériques (connexion, maintenance) et produit des résultats inégaux selon les classes.

4.4. Perspectives

Des études longitudinales pourraient mesurer l'impact à long terme. Des comparaisons inter-établissements seraient nécessaires pour évaluer la transférabilité. Enfin, l'intégration progressive de l'intelligence artificielle ouvre de nouvelles perspectives, mais suppose un encadrement didactique rigoureux.

numérique et à la réflexion menée dans un collège pilote des Landes.

Ses fondements – différenciation, centralité des activités, évaluation formative, usage raisonné du numérique, attention à la santé et à l'écologie – en font une démarche pragmatique, adaptable et inclusive. Elle illustre comment des contraintes institutionnelles et techniques peuvent être transformées en opportunités pédagogiques.

Loin d'être une méthode prescriptive, cette approche constitue une **piste de réflexion** pour la didactique de l'histoire-géographie et, plus largement, pour l'enseignement secondaire.

Conclusion

La pédagogie globale et libérée est née de la nécessité de faire face à l'échec scolaire dans des contextes difficiles. Elle s'est consolidée grâce à l'apport du

Bibliographie (sélection)

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom*. Washington DC : ISTE.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Londres : Routledge.
- Lebrun, M. (2015). *Classe inversée, flipped classroom*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2001). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation : de la sanction à la régulation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tricot, A. (2017). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Tricot, A. (2021). *Apprendre : concepts et théories en sciences de l'éducation*. Paris : Retz.