

Une pédagogie globale et libérée en histoire-géographie : retour d'expériences et perspectives didactiques

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la mise en œuvre d'une pédagogie globale et libérée en histoire-géographie et EMC au collège. S'appuyant sur plus de quatorze années d'expérience en établissements REP+ et sur un parcours de formateurs académiques, il analyse les conditions qui ont conduit à une remise en cause des pratiques traditionnelles. L'expérimentation progressive d'une organisation de classe modulaire, centrée sur l'activité, différenciée et soutenue par des outils numériques, permet de repenser l'articulation savoirs/savoir-faire/savoir-être. Cette démarche rejoint des questionnements récurrents en sciences de l'éducation sur l'efficacité des devoirs, la différenciation pédagogique et la fonction formative de l'évaluation.

Mots-clés : pédagogie globale, différenciation, évaluation formative, numérique éducatif, histoire-géographie, intelligence collective.

Introduction

L'enseignement secondaire français se trouve au carrefour de tensions multiples : injonctions institutionnelles parfois contradictoires, pression sociale et parentale, et nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité croissante des élèves. Dans ce contexte, de nombreux enseignants explorent des alternatives pédagogiques cherchant à conjuguer transmission des savoirs, acquisition de compétences et formation citoyenne.

Notre réflexion s'inscrit dans ce mouvement. Elle est issue de quatorze années de pratique en REP+, marquées par la confrontation à l'échec scolaire récurrent et à la difficulté de maintenir une motivation durable. Ces constats nous ont conduits à remettre en question nos pratiques, à expérimenter et à construire progressivement une démarche que nous qualifions de pédagogie globale et libérée.

Cette approche n'est pas une théorie nouvelle mais une réélaboration pragmatique nourrie par nos pratiques de terrain, par le retour réflexif lié à notre activité de formateurs académiques, et par les travaux de recherche en sciences de l'éducation (Tricot, 2017 ; Astolfi, 1997 ; Meirieu, 1991 ; Dubet, 1994).

1. Les limites du modèle traditionnel : constats de terrain

L'expérience en REP+ a mis en évidence trois difficultés majeures : 1. une partie des élèves demeure en échec, incapables de s'appropriier les savoirs ; 2. les connaissances transmises sont souvent mémorisées superficiellement et restent inexploitable ; 3. l'ennui s'installe, partagé par les élèves comme par l'enseignant.

Ces constats rejoignent les analyses de Dubet (1994) sur les inégalités scolaires et de Tricot (2017) sur l'importance de la qualité des activités dans l'efficacité des apprentissages.

2. Une classe libérée : principes et expérimentations

Nos expérimentations successives ont consisté à : - Libérer l'espace : abandon du modèle frontal ; tables modulables, travail au sol ou en petits groupes. - Moduler le temps : réduction du cours magistral, priorité

à la mise en activité. - Responsabiliser l'élève : autonomie dans l'usage raisonné d'outils (dictionnaire, recherche numérique, smartphone).

La classe devient un laboratoire d'intelligence collective, où l'élève n'est plus simple récepteur mais acteur de la construction des savoirs.

3. Le numérique comme levier de différenciation

L'intégration raisonnée du numérique a transformé la dynamique d'apprentissage : - Ressources accessibles : fiches repères synthétiques avec QR codes, cours en PDF, versions audio et adaptées (dyslexie, formats spécifiques). - Gain de temps : le savoir étant disponible en amont, la classe se consacre aux activités. - Différenciation renforcée : chaque élève dispose d'un support adapté. - Évaluation continue : QCM réguliers (type khôlles) pour un suivi des acquis.

Ces pratiques confirment l'idée de Tricot (2017) : la pertinence d'un apprentissage se mesure à la qualité des activités et du guidage, non au volume de contenus transmis.

4. Activités coopératives et intelligence collective

Les activités (cartes, synthèses, tableaux, cartes mentales) constituent la matrice de l'enseignement. Réalisées en binômes ou en groupes restreints, elles impliquent : - autonomie et initiative, - compétences transversales (savoir, savoir-faire, savoir-être), - restitution orale régulière pour favoriser la réflexivité.

En EMC, le dispositif est poussé plus loin : les élèves choisissent par vote certains thèmes annuels (égalité femmes-hommes, discriminations, sectes, féminisme). Ces choix renforcent la légitimité et l'implication des élèves, et rendent l'enseignement co-construit.

5. Réinventer l'évaluation : du contrôle à la réussite

La fonction de l'évaluation est réorientée : - Travaux perfectibles : amélioration possible, meilleure note retenue. - Évaluations par contrat de confiance (EPCC) : annoncées, explicitées, préparées par une séance de pré-contrôle. - Évaluations diagnostiques : en fin de cycle, pour situer les acquis sans stigmatiser.

Cette approche s'inscrit dans la perspective de Perrenoud (1998) : l'évaluation devient un outil de régulation et de motivation, et non une sanction.

6. De l'écrit à l'oral : continuité et réflexivité

La continuité entre écrit et oral est systématisée. Chaque production écrite (carte, synthèse, diaporama) peut être restituée à l'oral, selon des critères stables de la 6e à la 3e (contenu, posture, clarté, intégration du numérique).

L'oral devient ainsi une compétence transversale travaillée sur la durée, en cohérence avec les attendus du lycée et des épreuves orales certificatives.

7. La question du travail hors la classe

De nombreux chercheurs (Meirieu, 1991 ; Dubet, 1994 ; Astolfi, 1997) ont montré que les devoirs à domicile, loin de réduire les écarts, accentuent les inégalités sociales.

Nos expérimentations confirment ces constats : concentrer l'essentiel des apprentissages en classe, sous guidage, et limiter les tâches hors présence de l'enseignant réduit l'échec et favorise l'engagement. Comme le rappelle Tricot (2017), « ce n'est pas le temps consacré qui compte, mais la qualité et la pertinence de l'activité proposée ».

Conclusion

La pédagogie globale et libérée ne constitue pas un modèle prescriptif, mais le fruit d'une trajectoire professionnelle confrontée à la difficulté scolaire et enrichie par une activité de formation académique.

Elle combine : - différenciation et inclusion, - coopération et intelligence collective, - évaluation formative et perfectible, - usage raisonné du numérique, - continuité écrite/orale.

Cette démarche, expérimentée sur le terrain, invite à concevoir la classe comme un espace d'apprentissage collectif et durable, où l'élève devient acteur et où l'évaluation est un outil de progression. Elle rejoint les perspectives ouvertes par Meirieu, Dubet, Astolfi et Tricot, tout en en proposant une déclinaison concrète et opérationnelle.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (1997). L'école pour apprendre. Paris : ESF. Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil. 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.