

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF

DISCIPLINARY

DIDACTICS

Didactique de géographie et développement des Compétences chez les apprenants du primaire

Mémoire rédigé et présenté publiquement en vue de l'obtention
du Diplôme de master en
didactique des disciplines

Par : **BILOA TUNA MARIE**

Licenciée en géographie

Sous la direction de

Dr. KIBINKIRI ERIC LEN

Chargé de Cours

Pr. LIEUGOMG MEDARD

Maître de Conférences

Année Académique : 2016-2017



SOMMAIRE

DEDICACE.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES GRAPHIQUES	V
LISTE DES FIGURES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGNES ET SYMBOLES.....	VII
LISTE DES ANNEXES.....	VIII
RESUME.....	IX
ABSTRACT	X
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	5
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
CHAPITRE II :INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	21
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE.....	66
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
TROISIEME PARTIE: CADRE OPERATOIRE.....	82
CHAPITRE IV : PRESENTAION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	84
CHAPITRE V : INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	113
CONCLUSION GÉNÉRALE	129
BIBLIOGRPHIE.....	132
ANNEXES.....	138
TABLE DES MATIERES	138

A

mes parents TUNA Robert et MENGUE Jeanne D'Arc

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce à l'expertise, aux aides multiformes, au support moral et à la collaboration de nombreuses personnes dont nous ne pourrions dresser une liste exhaustive ici. Puissent-elles toutes trouver ici notre profonde gratitude pour leur contribution non négligeable. Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de :

- Nos directeurs de recherche, Pr Médard LIEUGOMG et Dr KIBINKIRI Eric Len, pour la science, l'encadrement, leur rigueur, leurs conseils et aussi leur contribution matérielle pour la réalisation de ce travail ;
- Tous les enseignants du département de didactique des disciplines de l'Université de Yaoundé I pour la formation et l'encadrement inlassable dont nous avons bénéficié d'eux depuis 2014 ;
- Tous les enseignants et les élèves des écoles primaires de la Gendarmerie Mobile groupe I et II et du Plateau Atemengue pour leur aide lors de la récolte de nos données sur le terrain.

Par ailleurs, nous éprouvons des sentiments de reconnaissances et de gratitude envers :

- Toute la famille TUNA pour son soutien moral et financier qu'elle nous a toujours accordé ;
- Tous nos camarades de promotion notamment EKOTO, MOMBELE, SOULEYMANE et Henriette AWOUGUE pour les échanges enrichissants et leur aide dans la transformation de nos données ;
- Tous nos amis en particulier Thierry MVOGO, Alima KONE, Franck EKAK, Ariane NANA, pour la lecture de ce travail ;
- Monsieur Fidèle NGAH TUNA qui a cru très tôt à nos capacités intellectuelles et nous a stimulée à nous engager dans les études supérieures ;
- Monsieur Hervé ENAMA pour son soutien matériel et son aide pour la lecture de ce travail ;
- Madame Xaverie MVOGO pour ses précieux conseils et ses encouragements ;
- Madame Marlyse KOUNA pour son aide dans la réalisation de nos cartes ;
- Nos neveux et nièces : Hilary, Manuella, Camille et Daril pour leur soutien lors du dépouillement de nos questionnaires et pour leur hospitalité ;
- Tous ceux qui de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU N°1 : REPRESENTATION SYNOPTIQUE DES HYPOTHESES, VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
TABLEAU N°2: PRESENTATION DE LA POPULATION ACCESSIBLE PAR ECOLE ET PAR CLASSE.....	69
TABLEAU N°3 : PRESENTATION DE LA POPULATION ACCESSIBLE PAR SEXE	70
TABLEAU N° 4 : PRESENTATION DE L'ECHANTILLON	72
TABLEAU N°5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION	84
TABLEAU N°6 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENTRETIEN	86
TABLEAU N°7 : TABLEAU DE CONTINGENCE DE HR1.....	105
TABLEAU N°8 : TABLEAU DE CALCUL DE LA VALEUR DU TEST χ^2CAL.....	106
TABLEAU N°9 : TABLEAU DE CONTINGENCE DE HR2.....	108
TABLEAU N°10 : TABLEAU DE CALCUL DE LA VALEUR DU TEST χ^2CAL.....	108
TABLEAU N°11 : TABLEAU DE CONTINGENCE DE HR3.....	110
TABLEAU N°12 : TABLEAU DE CALCUL DE LA VALEUR DU TEST χ^2CAL.....	111
TABLEAU N° 13 : RECAPITULATIF DES HYPOTHESES	112
TABLEAU N°14 : INTERACTIONS VERBALES LORS D'UNE SEANCE D'ENSEIGNEMENT DE GEOGRAPHIE AU CEII	118

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES

GRAPHIQUE N°1 : REPARTITION PAR SEXE	93
GRAPHIQUE N°2 : REPARTITION PAR CLASSE.....	94
GRAPHIQUE N°3 : REPARTITION PAR AGE.....	94
GRAPHIQUE N°4 : PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE	95
GRAPHIQUE N°5 : RAISON DE LA PERCEPTION	95
GRAPHIQUE N°6 : UTILISATION DES METHODES FAMILIERES PAR L'ENSEIGNANT	96
GRAPHIQUE N°7 : RACONTER LES HISTOIRES AU COURS.....	96
GRAPHIQUE N°8 : UTILISATION DES FAITS DE LA VIE.....	97
GRAPHIQUE N°9 : APPRECIATION DES COMPETENCES A PARTIR DE L'EXPERIENCE.....	97
GRAPHIQUE N°10 : STRATEGIE UTILISEE PAR L'ENSEIGNANT	98
GRAPHIQUE N°11 : METHODE DE PARTICIPATION	99
GRAPHIQUE N°12 : METHODE ADEQUATE POUR LA COMPREHENSION DU COURS.....	99
GRAPHIQUE N°13 : INTERACTION ELEVE-ELEVE.....	100
GRAPHIQUE N°14 : RAISON DU CHOIX	100
GRAPHIQUE N°15: COMPETENCE PAR RAPPORT A L'ORGANISATION DU COURS.....	101
GRAPHIQUE N°16: LIEUX DES LEÇONS DE GEOGRAPHIE.....	102
GRAPHIQUE N°17 : MATERIELS UTILISES	102
GRAPHIQUE N°18 : PREFERENCE DES MATERIAUX LOCAUX.....	103
GRAPHIQUE N°19: RAISONS	103
GRAPHIQUE N°20 : COMPETENCES A PARTIR DES MATERIAUX.....	104

FIGURE 1: LOCALISATION DE YAOUNDE IIIe	18
FIGURE 2: LOCALISATION DE L'ECOLE PUBLIQUE DE LA GENDARMERIE MOBILE ET DU PLATEAU ATEMENGUE.....	19
FIGURE 3: TRIANGLE DIDACTIQUE BASE SUR LA GEOGRAPHIE.....	25
FIGURE 4: REPRESENTATION DES IMPLICATIONS DE L'ETUDE.....	124

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGNES ET SYMBOLES

<: Strictement inférieur à

=: égal

>: Strictement supérieur à

APC : Approche Par Compétence

APP : Apprentissage Par Problème

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire.

CEI : Cours Élémentaire Première année.

CEII : Cours Élémentaire Deuxième année.

ENIEG : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général.

ENS : Ecole Normale Supérieure.

EP : Ecole Publique

EPS : Education Physique et Sportive.

HR : Hypothèse de Recherche.

IAEPM : Inspection d'Arrondissement de l'Enseignement Primaire et Maternel.

INJS : Institut National de la Jeunesse et des Sports.

INRP : Institut National des Recherches en Pédagogie.

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base.

TOP : Technique des Objectifs Pédagogiques.

UNESCO: United Nation of Education, Science and Cultural Organization.

X2 cal : khi deux calculé

X2 lu : khi deux lu

LISTE DES ANNEXES

- Attestation de recherche ;
- Autorisation de recherche de l'inspecteur de l'arrondissement de Yaoundé 3ème ;
- Grille d'observation ;
- Guide d'entretien ;
- Questionnaire d'enquête ;
- contenu de l'entretien ;
- Programme de géographie du niveau II de l'école primaire.

RESUME

La présente étude intitulée « didactique de géographie et développement des compétences des apprenants du primaire » vise à établir le lien entre les méthodes d'enseignements de la géographie et le développement des compétences des élèves du primaire. Nous avons constaté que dans les écoles primaires, les élèves avaient de mauvaises compétences en géographie. Ceci nous a poussée à nous poser des questions sur la cause possible de ces mauvaises compétences des élèves en géographie et quelle peut être la solution. Suite à cette préoccupation, nous avons posé une question principale à savoir : « comment la didactique de géographie peut-elle permettre le développement des compétences des élèves du primaire ? » une hypothèse générale a été formulée en réponse à cette question: « la maîtrise de la didactique de géographie influence le développement des compétences chez les élèves du primaire ». Pour la rendre opérationnelle, elle a été déclinée en 3 hypothèses secondaires. A partir de 291 élèves et 12 enseignants du niveau II répartis dans 3 écoles de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, nous avons tiré un échantillon de 60 élèves et 6 enseignants grâce à la technique d'échantillonnage probabiliste de type aléatoire stratifiée. Nous avons mené l'enquête grâce aux questionnaires, à un guide d'entretien semi-structuré et à une grille d'observation semi-structurée. Concernant les données qualitatives, La transcription de nos entretiens a été faite grâce au logiciel Sonal.

Les données quantitatives recueillies ont été analysées de manière descriptive et le calcul de corrélation des variables a été fait grâce au test du khi-deux (X^2) dans le logiciel SPSS. A l'issue de ce test, les résultats suivants ont été obtenus :

- HR1 X^2 cal (8,32) > X^2 lu (5,99) nous acceptons H_a et nous rejetons H_o ;
- HR2 X^2 cal (16,52) > X^2 lu (7,38) nous acceptons H_a et nous rejetons H_o ;
- HR3 X^2 cal (22,88) > X^2 lu (9,94) nous acceptons H_a et nous rejetons H_o .

Ces résultats nous ont conduits à la conclusion qu'il existe effectivement un lien entre les méthodes d'enseignements de la géographie et le développement des compétences des élèves du primaire. A la fin de cette recherche, nous avons fait des suggestions aux pouvoirs publics et aux enseignants.

ABSTRACT

This study entitled didactic of geography and development of competences of primary school pupils, try to show the link existing between, methods of teaching geography lessons and development of competences of primary school pupils. We realized that, in primary school, pupils had low competences in geography. That why, we asked questions which can permit us to find causes of low competences of pupils in geography and what can be the solution. Our main question is, how can didactic of geography permit the development of primary school pupils competences in geography? To answer this question, we have formulated a general hypothesis: the mastery of didactic of geographical influences the development of primary school pupil's competences. This hypothesis has been operationalized by three secondary hypotheses. From 291 pupils and 12 teachers of level II belonging to three primary school of Yaoundé III sub-division, we have chosen sixty pupils and six teachers, using stratified and random sample. And then we have investigated through questionnaires, semi-structured interview guide and semi-structured observation scale. Concerning our interviews guide, the transcription has been done by Sonal software. The quantitativ data obtained have been analyzed in a descriptive manner, and calculation of correlation of variables was done by the test of "khi-deux" using the SPSS software. After this test, we have obtained the following:

- HR1 $X^2 \text{ Cal } (8,32) > X^2_{lu} (5,99)$ we accept H_a and reject H_o ;
- HR2 $X^2_{cal} (16,52) > X^2_{lu} (7,38)$ we accept H_a and reject H_o ;
- HR3 $X^2_{cal} (22,88) > X^2_{lu} (9,94)$ we accept H_a and reject H_o ;

At the end, all the results bring us to the conclusion that; there is effectively a strong relationship between methods of teaching geography and development of primary school pupil's competences. We conclude this research work by some suggestions to teachers and the state government.

INTRODUCTION GENERALE

L'évolution historique des méthodes pédagogiques est consubstantielle à celle de la conception de l'enfance et de l'enfant. Elle est donc pour ainsi dire, marquée par le développement de la psychologie du développement. En effet, depuis l'antiquité gréco-romaine, c'est bien plus la conception de l'enfance et de l'enfant qui a été le socle des réformes pédagogiques. Mais, il a fallu arriver au XX^{ème} siècle pour que l'enfance soit considérée comme une période où le dynamisme de l'enfant s'affirme avec intensité, où une effervescence physiologique et psychique modifie sans cesse et profondément sa personnalité.

Il a fallu que s'affaiblissent des traditions philosophiques et pédagogiques autoritaires pour que certaines évidences soient perçues comme telles. Dès lors, la conception d'une vie ralentie et partielle, s'est substitué à l'affirmation qu'à chaque moment de son évolution, l'enfant vit une vie complète et originale, adaptée aux exigences qui lui sont propres. Ainsi perçu, l'enfant a cessé d'apparaître comme une table rase, un réceptacle passif, un « petit homme » dont les comportements étaient interprétés en fonction de la mentalité des adultes. Désormais, l'enfant est considéré comme le « petit de l'homme » qui ne pense et n'agit comme lui, mais comme un être en plein développement, qu'on doit comprendre en fonction de ses structures mentales. D'où la nécessité d'appréhender la psychologie de l'enfant.

Presque tous les théoriciens de l'histoire de la pédagogie avaient entrevu l'importance de cette psychologie : la maïeutique socratique n'était rien d'autre qu'un appel à la réflexion de l'enfant ; Rabelais et Montaigne s'étaient insurgés contre le verbalisme et la rigueur disciplinaire ; Alain avait demandé de connaître ceux qu'on instruit, et Rousseau qu'on considère l'enfant comme un être à part entière qui doit inventer la science non répéter bêtement des formules toutes faites.

Mais, les véritables précurseurs de l'étude de l'enfant sont Pestalozzi et Fröbel qui ont introduit l'activité spontanée et l'esprit expérimental à l'école. Cependant, ils considéraient le milieu scolaire comme une société libérale dans lequel le sens de responsabilité et l'établissement de normes de coopération suffisaient à éduquer l'enfant, sans qu'il ait besoin, pour éviter les contraintes nuisibles ou ce que l'émulation comporte de dangereux,

de l'isoler dans son individualisme. Ce qui a donc manqué à ces idées pour constituer une pédagogie scientifique.

Dans cette optique, c'est Herbart qui a tenté pour la première fois d'ajuster les techniques éducatives aux exigences de la vie psychique. Mais, sa pédagogie n'était qu'une doctrine de la réceptivité et des éléments de conversation que compte l'esprit. Elle donnait peu d'importance à l'influence du milieu et de la société sur l'éducation du jeune. C'est cet effort de recherche qui, en passant du champ de la psychologie du développement, à celui de la psychologie sociale, a vivifié la pédagogie : la vie de l'esprit est une réalité dynamique ; l'intelligence est une construction permanente et non une faculté innée ; l'entourage, la volonté et la personnalité sont des réalités incontournables de l'éducation.

Ce sont ces idées que vont reprendre pour leur compte Dewey et Baldwin aux Etats Unis d'Amérique et surtout Piaget en suisse car, c'est sa théorie génétique du développement cognitif qui va devenir la base théorique de toutes les réformes qui vont aboutir aux méthodes d'enseignement.

Ces réformes sont non seulement une synthèse et une systématisation des méthodes classiques, mais aussi une réponse à la mondialisation. Aussi, les méthodes d'enseignement actuelles embrassent l'enfant dans son individualité, mais l'éduquent en tenant compte de ses besoins, de son environnement, de son âge et de sa nature propre. Il s'agit d'abord de ne rien négliger de sa personnalité, de ne pas seulement le voir comme un esprit à remplir de connaissances ou une intelligence à développer, mais aussi comme un être raisonnable à ne pas négliger, une affectivité à épanouir, des goûts, artistiques à respecter, bref comme un être divers et complet à aider dans la réalisation de ses virtualités. Il s'agit ensuite de tenir compte de ses aspirations, de ses aptitudes, de ses désirs, de sa socialisation, de ses tendances. Il s'agit enfin de supprimer le dogmatisme, de privilégier le travail d'assimilation, la découverte personnelle, de respecter ses libertés fondamentales et ses droits.

Dès lors, les réformes se caractérisent par l'individualisation, le développement de l'esprit scientifique et démocratique, la souplesse disciplinaire et la recherche d'une ambiance de gaieté, l'ouverture d'esprit, le travail libre et le dynamisme. En effet, elles se fondent toutes sur la raison, les vérités universelles et obéissent aux règles méthodologiques de l'évidence, de l'analyse, de la synthèse, du contrôle. Elles s'efforcent à réunir rationalisme et empirisme en donnant la priorité aux vérités ayant passées par l'acte et non

aux vérités en puissance intellectualiste. Elles se préoccupent de savoir avec quel équipement intellectuel l'enfant va aborder chaque étape de sa scolarisation, et vers quelles réalités le portent ses intérêts personnels. Elles essayent de lui adapter l'enseignement selon ses forces.

A travers la confrontation, elles permettent à l'enfant de « se lancer » et prendre des initiatives, de donner son opinion, d'émettre des hypothèses et de les vérifier ; d'écouter et d'admettre la contradiction ; de découvrir, de comprendre, d'expliquer, d'observer, de sérier, de comparer, de déduire, d'induire, d'expérimenter, d'interpréter avant de conclure et de généraliser. Elles mettent l'enfant en contact avec son milieu et y intègre parfaitement. Enfin, elles se focalisent beaucoup plus sur l'enfant, l'activité laborieuse de l'élève remplaçant celle du maître.

C'est dans ce sens que le programme de formation des enseignants dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) sera refondé. En fait, depuis 2014, il y'a eu introduction de l'enseignement de didactique de toutes les disciplines enseignées au primaire dans ces écoles normales. C'est le cas de la didactique de géographie que nous aborderons dans ce travail. Puisque la réforme du MNEDUB de 2006 a assignée de nouveaux objectifs à l'enseignement primaire au Cameroun. L'introduction de la pédagogie de l'intégration ou l'Approche Par les Compétences (APC) nécessitait ainsi une bonne formation dans chaque discipline afin d'adopter les méthodes d'enseignement capables de rendre les élèves compétents.

Pour se situer dans un tel débat, nous avons formulé un sujet de travail intitulé « didactique de géographie et développement des compétences des apprenants du primaire ». Cette étude laisse entrevoir une question principale à savoir : comment la didactique de géographie peut-elle permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire ? Cette question dévoile non seulement les objectifs de notre étude, mais aussi son importance et sa pertinence. En effet, notre étude a pour objectif principal de vérifier comment les méthodes d'enseignement de la géographie peuvent développer les compétences des apprenants du primaire. Il s'agit spécifiquement de décrire la corrélation qui existe entre didactique de géographie et le développement des compétences des apprenants.

L'hypothèse générale formulée est que la maîtrise de la didactique de géographie permet le développement des compétences des apprenants. Cette hypothèse a été opérationnalisée en trois hypothèses spécifiques :

HR1 : l'exposition à l'expérience en géographie permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

HR2 : la méthode de participation permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire

HR3 : la bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

Ce travail est divisé en trois parties qui sont : le cadre théorique, le cadre méthodologique et le cadre opératoire. Le cadre théorique comprend le chapitre 1 et le chapitre 2 ; le premier présente le contexte, la problématique, les questions, les objectifs, les intérêts et les délimitations de l'étude. Le deuxième, non seulement définit et développe tous les concepts clés de l'étude, mais aussi expose sa revue de la littérature et ses théories fondamentales et leurs critiques.

Le cadre méthodologique ne comprend que le chapitre 3. Celui-ci décrit de façon détaillée la population de l'étude, les instruments de la collecte et d'analyse des données empiriques, bref toute la méthodologie employée pour approuver les hypothèses de l'étude.

Le cadre opératoire comprend le chapitre 4 qui présente les résultats de la collecte et de l'analyse des données, et le chapitre 5 qui expose, interprète et discute les résultats de la vérification des hypothèses.

**PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

Cette partie de notre travail consiste à présenter le contexte de notre étude ainsi que sa justification, la position du problème et la formulation du problème, les questions de recherches, les objectifs de recherches, l'intérêt de notre étude et la délimitation de cette étude.

CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Toute recherche porte sur un problème, c'est-à-dire sur une situation embarrassante par rapport à une connaissance ou à une pratique bien établie, et qui génère sur le plan spéculatif (théorique, idéologique) et/ou empirique (pratique, social, réel) des questions dont les réponses sont critiquables, critiquées ou simplement absentes. L'application des méthodes d'enseignement de la géographie au primaire face à la nouvelle approche pose un tel problème. Dans le présent chapitre, nous allons clairement présenter ce problème, ensuite nous soulèverons les questions pertinentes et enfin nous montrerons les objectifs, l'intérêt de l'étude et la délimitation de notre sujet.

I.1- Contexte et justification de l'étude

La stabilité sociopolitique et le niveau fort élevé des engagements politiques du Cameroun en faveur de l'éducation pour tous militent en faveur des actions dont les résultats sont conditionnés par la qualité des enseignants qui y sont engagés. En effet, ces actions telles que : l'élaboration de la Déclaration de la politique générale d'éducation de base pour tous (1991), la ratification de la Convention relative aux Droits de l'enfant, en janvier 1993, la tenue des Etats généraux de l'éducation en 1995, le vote et la promulgation de la Constitution en 1996, le vote et la promulgation de la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998), l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 l'intégration d'une pédagogie active (2006), la refondation des programmes des ENIEG du Cameroun (2014), devraient se pérenniser et connaître un développement durable grâce à une politique de formation des enseignants adéquate à tous les niveaux du système éducatif.

En effet, le rapport des États généraux de l'éducation (1995) note que, pour 1 000 élèves qui entrent en première année du cycle primaire, 522 atteignent la sixième année dans le sous-système francophone. Dans le document Stratégie du secteur de l'éducation (Gouvernement du Cameroun, 2000), on note que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous-qualifiés.

C'est ainsi que dans le cadre de la refondation des ENIEG, le MINEDUB a commandé une étude diagnostique sur l'organisation et le fonctionnement de ces écoles. Cette étude menée par Mme Marguerite Altet, Expert du Centre International d'Etudes

Pédagogiques (CIEP) et rendue public en 2011 relève de nombreux dysfonctionnements sur le plan pédagogique notamment :

- L'absence d'un véritable curriculum de formation, les programmes d'études étant présentés sous la forme d'une liste de contenus (26 disciplines générales) ;
- La durée de la formation insuffisante pour les élèves- maîtres de niveau Baccalauréat ;
- Le profil d'entrée hétérogène qui amène à constater beaucoup de lacunes à la sortie chez les élèves- maîtres entrés avec le BEPC ;
- L'inexistence d'une programmation synchronisée des activités pédagogiques (stages pratiques et évaluations) ;
- Une formation beaucoup trop abstraite et incohérente par rapport aux différentes réformes pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement de base ;

. Tout ceci entrave l'enseignement primaire au Cameroun et ne favorise pas le développement des compétences des apprenants. Cette étude se situe ainsi dans un contexte de crise de compétence scolaire en général et en géographie en particulier.

Malgré la réforme faite en (2014) instituant la didactique des disciplines dans les ENIEG, fort est de constater que les enseignants de l'école primaire font toujours face à de nombreux problèmes au niveau de l'enseignement de la géographie. En effet, une leçon de géographie se résout le plus à « l'apprentissage d'une nomenclature plus ou moins appuyée sur une carte - qui généralement ne sert qu'à nommer, situer et non raisonner - de quelques mots de vocabulaire spécifique qui désignent et décrivent, et enfin à trois bouts de méthodes sur la lecture d'une photo ou la construction et la lecture d'un graphique. Les problématiques géographiques sont loin. On est dans la géographie du sens commun». Celle-là que les écoliers qualifient souvent de discipline ennuyeuse. Pour le grand public, les activités et les savoirs de la géographie enseignée à l'école primaire ont pendant longtemps forgé l'image de la géographie.

La réalité, ou sa caricature, présentait la géographie comme une discipline de mémoire où la maîtrise de la liste des départements et de leurs préfectures ou bien celle de l'inventaire des fleuves et de leurs affluents permettait de briller lors des interrogations du certificat d'étude. Ceci est dénoncé dès 1889 par Paul Dupuy. En effet, l'enseignement de la géographie dans le primaire est confronté à de nombreuses difficultés dont les principales sont : « *l'identité de la discipline, la méthode, les programmes, l'horaire, les perceptions des élèves et ceux des enseignants* » (Merenne -schoumaker, 1987 : 157). Cette critique

sans merci de l'enseignement géographique est confirmée par certains géographes qui n'hésitent pas à déclarer qu'au regard de la géographie d'aujourd'hui, toutes les instructions pédagogiques sont obsolètes : la géographie scolaire demeure scientifiquement attachée à cette vieille lune qu'est la géographie classique, et à ce désastreux déterminisme qui est à l'état latent, aussi bien dans les manuels que dans les leçons des enseignants. Dans cette perspective, une recherche sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 :49), met en évidence que les pratiques d'enseignement observées, relèvent essentiellement d'un « *modèle traditionnel* » d'enseignement qui vise la transmission de savoirs très factuels. En effet, tout se passe comme si les enseignants avaient du mal à se libérer d'une vision de la géographie qui correspond à celle qu'ils ont appris quand ils étaient eux-mêmes élèves. On voit donc des maîtres prisonniers de leurs représentations voire de leurs concepts quotidiens, ceci entraîne un usage d'outils (essentiellement la carte) et une démarche traditionnelle où il ne s'agit que de nommer, localiser et décrire. Pourtant la volonté de dépasser cette démarche, pour aller vers une géographie problématisée, active celle-là qui développe des meilleures compétences chez les élèves; est présentée chez les enseignants, mais elle ne se traduit pas dans les pratiques. Ils « *semblent pris dans une contradiction entre ce qu'ils souhaitent faire, évaluer la compréhension (...) et ce qu'ils savent faire, évaluer l'apprentissage des faits ponctuels* » (Audigier, 2004 :21).

L'application des méthodes actives constitue une source de difficulté pour ces ayants. Or, le Cameroun a adopté une nouvelle approche : Approche Par les Compétences (APC). L'APC est une méthodologie développée par De Ketele et Roegiers. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliqué dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation au Cameroun. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations.* ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000 :190) trois objectifs principaux :

- « *Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu* ». Nous retrouvons là une référence directe à la concentration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.
- « *Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.* » Cela signifie que l'APC renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).
- « *Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active* ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Cette approche est donc appliquée afin de ne plus faire des disciplines enseignées au primaire une récitation, mais d'amener l'élève à résoudre des situations problèmes. Au regard de la géographie enseignée dans les écoles primaire du Cameroun aujourd'hui, le constat est fait que les enseignants n'utilisent pas de méthodes adéquates capable de développer les compétences des apprenants du primaire. Cette géographie qui bloque l'élève dans la salle de classe, qui ne l'expose pas à l'expérience et qui ne permet pas son développement des compétences. Cette méthode, bien que transmettant les savoirs géographiques, reste déconnectée du réel et ne permet pas une meilleure application de l'APC dans les écoles primaires du Cameroun. En fait, une absence de participation active des apprenants dans les séances de géographie et de l'organisation des leçons et même de la gestion de l'espace se font encore observer pendant les séances. Cette méthode d'enseignement de la géographie manque de compétence et place l'absence d'un personnel qualifié en didactique de géographie au centre du problème de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Car il existe un « décalage didactique » dans la pratique des enseignants du primaire, mais aussi dans la pratique des formateurs en didactique de géographie.

C'est ainsi que notre sujet intitulé : didactique de géographie et développement des compétences chez les apprenants du primaire, vise à montrer comment la maîtrise des

méthodes d'enseignement de la géographie par le maître de l'école primaire peut développer les compétences chez les apprenants du primaire.

Nos travaux bien qu'étant différents des autres ne les excluent pas absolument. Aucun ne s'étant intéressé sur le maître et les méthodes d'enseignement qu'il utilise pour véhiculer l'enseignement de la géographie en milieu scolaire au Cameroun, or l'enseignant est un acteur, à la fois passeur, médiateur, en position médiane. A la fois dedans et dehors, il est un interlocuteur à part entière de l'alternance intégrative. C'est pourquoi la maîtrise des méthodes et des outils d'enseignement de la géographie est un impératif pour le développement des compétences des élèves du primaire. Cela est donc ce qui justifie le choix de notre choix.

I.2- Position et formulation du problème

Des transformations politiques, économiques et sociales de grande ampleur affectent depuis une trentaine d'années le monde du travail. Elles suscitent des évolutions profondes et rapides qui modifient les contextes d'exercice professionnel et bousculent bien souvent l'exercice « habituel » des métiers. Les enseignants de l'école primaire sont confrontés à ces évolutions. De plus, les attentes des sociétés vis à vis de l'école, concernant notamment son « efficacité », sont de plus en plus fortes. Le métier d'enseignant est donc soumis aujourd'hui à de fortes tensions.

Dans le même temps, et comme en réponse à ces évolutions, la thématique de la compétence s'est largement imposée dans le champ de la formation. Plusieurs réformes ont traversé les systèmes éducatifs en vue de les rendre plus compétitifs. Ces changements ont exacerbé la question de la formation des enseignants et en particulier ceux de la maternelle et du primaire afin d'adopter de nouvelles méthodes d'enseignement aux différentes disciplines. C'est ainsi que la nouvelle approche, APC apparaît en 2006 comme un moyen pour développer les compétences des apprenants.

En effet, la profession enseignante est faite de multiples enjeux. Les enseignants doivent planifier leurs leçons, donner leurs cours, procéder à l'évaluation des apprentissages. Ils doivent sélectionner des méthodes d'enseignement appropriées pour les différents types de contenus qu'ils enseignent. Ils doivent aussi judicieusement choisir des méthodes pour débusquer les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, souvent propres aux différentes disciplines. Ils doivent enfin accompagner les apprenants sur le chemin de la compréhension conceptuelle et formelle de la discipline, malgré leurs différences individuelles et leurs buts

d'apprentissage variés. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive, mais toutes les activités qui y sont répertoriées ont une chose en commun : ce sont toutes des activités fondamentalement didactiques.

La didactique étant ainsi une discipline des sciences de l'éducation s'intéresse aux méthodes comme des démarches scolaires, comme des stratégies d'apprentissage (Reuter et coll., 2013; Tochon, 1999 :225). Bien que ce soit d'abord une discipline universitaire, une composante des Sciences de l'éducation, la didactique est profondément pragmatique : elle cherche à satisfaire des buts concrets et fonctionnels, avec une intention pratique (Tochon, idem). Comme le disent Réal Larose et Sophie René de Cotret, professeurs à l'Université de Montréal, « *la didactique d'une discipline peut s'élaborer dans l'action concrète, dans le même esprit que pour certains le chemin se fait en marchant.* » (Larose et de Cotret, 2002 : 18).

Ainsi l'objet dont il est question est, circonscrit au niveau de la didactique de géographie et le développement des compétences chez les apprenants du primaire. L'enseignant est la personnalité centrale visée par notre recherche. Parce qu'au cours de sa formation, il intègre des connaissances propositionnelles, des pratiques sociales de références et des savoirs d'expérience sous-jacents (Martinand, 1986). Cette absorption se fait en alternance (cours théoriques, simulations diverses, stages pratiques par l'observation participante, stage en responsabilité). Fort est de constater que malgré une telle formation qui se fait de manière théorique et pratique, les instituteurs ont encore des difficultés à enseigner une géographie capable de développer les compétences des élèves à l'école primaire. Le problème de ces enseignants sera donc non seulement immédiat c'est-à-dire provenant d'eux même, mais aussi lointain. Car la question de leur formation est aussi source de leurs difficultés.

L'absence d'une application des stratégies, méthodes et procédés d'enseignement capable de développer les compétences remet en cause la formation reçue en didactique de géographie. L'absence des didacticiens de géographie dans les Ecoles Normales d'Instituteur de l'Enseignement Général (ENIEG) est à l'origine de l'absence de l'utilisation des méthodes et techniques adéquates pour l'enseignement de la géographie à l'école primaire et pour un développement des compétences des élèves. C'est pourquoi, il faut certes voir les compétences des formateurs d'enseignants eux même pour qu'ils forment mieux et autrement les enseignants. Or, fortement marqué par le paradigme constructiviste, l'APC promeut un enseignement problématisé de la géographie «*qui devrait permettre de*

familiariser les jeunes avec le monde dans lequel ils vivent, de les amener à une représentation scientifique en leur fournissant l'outillage conceptuel». (Baldne, 1995 : 41).

Ainsi, malgré cet écart entre ce que doit enseigner en géographie un enseignant du primaire et ce qu'il enseigne, les études de la didactique de géographie restent quasiment absentes au Cameroun. Il n'existe pas véritablement de chercheurs dans ce domaine dans notre pays. Or l'école primaire qui est la suite de la section maternelle, est la fondation et la base même de l'éducation et d'un développement des compétences. Montaigne déclare ceci : « *mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine* ». Cette déclaration justifie encore mieux l'idée de compétence qu'évoque notre sujet.

En effet, l'enseignement du primaire est la base de l'éducation de l'enfant. C'est la clé de l'éducation et le niveau déterminatif de la formation d'un élève car à ce niveau, si les bases sont mal fixées, le succès pour la suite des études ne sera pas facile à gérer. Assurer l'éducation d'un enfant, c'est lui donner les armes lui permettant de se défendre tout seul dans sa vie quotidienne. Dans ce sens, Bergé affirme ceci : « *éduquer un enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de nous* ». L'école primaire doit ainsi permettre à chaque apprenant de recevoir des apprentissages de base qui contribueront au développement progressif de ses compétences. Tout en acquérant les savoirs de base essentiels, l'élève doit entreprendre formellement l'apprentissage des méthodes de travail qui lui seront indispensables pour ses études ultérieures et commencer à s'initier à d'autres contenus de formation ainsi qu'aux caractéristiques principales de la société et aux valeurs qui doivent y être promues. L'intention qui fonde ce texte est de rendre l'enseignement de la géographie active et non une séance de relaxation ou une discipline ennuyeuse.

En effet, l'article 8 de l'arrêté portant organisation dans le cycle primaire du système éducatif de base stipule que : « *les méthodes d'enseignement doivent être actives ; les méthodes d'enseignement seront adaptées à la diversité des élèves et au rythme d'apprentissage de chacun, de manière à assurer l'égalité des chances de réussite à tous* » (MINEDUB, 2006 : 13). Ainsi, notre recherche en didactique de géographie promeut les méthodes d'enseignement actives pour un éventuel développement des compétences. Cette recherche est étroitement associée au secteur professionnel de la formation. Ainsi, une bonne maîtrise des méthodes d'enseignement de la géographie, de l'organisation des leçons sont très importantes dans l'enseignement de cette discipline.

La principale théorie explicative utilisée dans le cadre de notre recherche est la théorie du développement cognitif de Vygotski qui présente l'apprentissage de l'enfant selon son

développement et ses interactions. Ces interactions sont ainsi sources de ces compétences lorsqu'elles sont guidées par une tierce personne. De là, apparaît l'organisation des leçons. D'autres théories à l'instar de la théorie du modèle d'enseignement expérientiel de Bell et Steinaker, la théorie constructiviste de Piaget et la théorie de résolution des problèmes de Dewey nous permettent d'expliquer nos variables d'étude et d'autres aspects de notre étude.

De ce qui précède, le thème suivant s'est naturellement imposé à cette étude : didactique de géographie et développement des compétences chez les apprenants du primaire. Il serait pertinent de prendre en compte plusieurs facteurs pour la vérification de ce phénomène qui s'impose. Ainsi, à partir des faits sus mentionnés, nous avons formulé une question principale et trois questions spécifiques.

I.2.3- Questions de recherche

Pour Evola cité par Bengala (2013: 126), « *la question de recherche est celle sur laquelle se bâtit l'hypothèse générale* ». Elle établit les liens entre les variables à partir de la régression et elle tente d'établir à partir de la comparaison les meilleures variables prédictives. Elle se décline généralement en question principale et en question spécifiques.

Question principale : Comment la didactique de géographie peut-elle permettre le développement des compétences chez les élèves du primaire ?

Cette question principale nous servira de fil conducteur tout au long de cette recherche.

Questions spécifiques

- Q1 comment l'exposition à l'expérience peut-elle permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire ?
- Q2 comment la méthode de participation peut-elle permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire ?
- Q3 comment l'organisation des leçons peut permettre le développement des compétences chez les apprenants primaire ?

Nous nous sommes fixées des objectifs qui nous permettront d'esquisser des réponses à ces questions dans la suite de la rédaction.

I.2.4- Objectifs de recherche

Selon Leif (1979 : 192), l'objectif est « *le but précis d'une action éducative, d'un enseignement* ». Nous précisons ici vers quoi doit s'étendre ce travail de recherche.

Objectif principal : montrer comment la didactique de géographie peut permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont des énoncés d'intention relatifs à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps.

Les objectifs dérivent du vague et de l'abandon [...] ils donnent un appui consistant à une activité qui concentre et équilibrent sur eux, ses puissances et ses informations [...] ils médiatisent des intentions qui deviennent opérationnelles au lieu de rester floues ou dispersées, diffuses et contradictoires. Raynal et Rieunier (1987 :251)

Il s'agit de façon spécifique de :

- ✓ Vérifier comment l'exposition à l'expérience peut permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire.
- ✓ Vérifier comment la méthode de participation peut développer les compétences chez les élèves du primaire.
- ✓ Vérifier comment l'organisation des leçons peut permettre le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

I.2.5- Intérêt de l'étude

Le constat fait dans les écoles primaires du Cameroun en ce qui concerne l'enseignement de la géographie constitue aujourd'hui une préoccupation majeure et justifie l'intérêt que ce sujet suscite sur le plan éducatif au Cameroun. Notre étude a quatre principaux intérêts : l'intérêt scientifique, l'intérêt social, l'intérêt pédagogique et l'intérêt didactique.

- Sur le plan scientifique

Cette étude est avant tout une contribution à la réflexion sur la formation des enseignants au Cameroun. Une bonne maîtrise de la didactique de géographie conduit à un meilleur enseignement de la géographie au primaire à travers l'utilisation des meilleures

méthodes. L'enseignement d'une géographie caractérisée « ennuyeuse » au cycle primaire permet d'attirer les regards sur le problème central qui est la qualité de la formation. Il n'y a pas de doute, l'un des enjeux majeurs du développement des compétences est la maîtrise des méthodes, techniques et outils de l'enseignement de la géographie.

- **Sur le plan social**

L'éducation a entre autre, pour rôle de développer chez l'enfant les compétences que réclament de lui la société et son milieu de vie. Portant donc sur les compétences, notre étude traite l'impact des méthodes d'enseignements en géographie dans le développement des compétences des apprenants. En effet, on doit non seulement proposer aux élèves des activités d'intégration pouvant l'amener à résoudre ses problèmes quotidiens, mais aussi à réaliser, dès le sortir du cycle primaire, son intégration sociale par l'auto-emploi. Il s'agit donc de rendre les élèves opérationnels; de ne plus former des têtes bien pleines au détriment des têtes bien faites; de limiter le chômage et par conséquent, réduire le vice, l'oisiveté et la délinquance chez les jeunes diplômés ou non.

- **Sur le plan pédagogique**

Cette étude est d'un grand intérêt au plan pédagogique car elle constitue un important outil didactique à l'adresse des enseignants des écoles primaires. Le souci étant de bien former l'élève du primaire, notre sujet vient renforcer la relation enseignant-élève qui est une relation basée sur le processus enseignement-apprentissage. En montrant comment l'exposition à l'expérience, la méthode de participation et une bonne organisation des leçons peuvent favoriser un développement des compétences chez les élèves du primaire. Les enseignants ne doivent plus se limiter sur la récitation des compétences que doit acquérir l'élève mais plutôt à rendre cela opérationnel à travers les expériences des apprenants et leur contribution dans la construction des connaissances géographiques.

- **Sur le plan didactique**

Le sujet tel que intitulé présente déjà son intérêt sur le plan didactique. En effet, le rôle d'une didactique de géographie dans le développement des compétences chez les apprenants vient renforcer le rôle d'une didactique générale. Mettant l'accent sur la relation entre enseignant, savoir et apprenant, notre sujet amène le système éducatif camerounais à mettre l'accent sur les méthodes d'enseignement de la géographie. Il privilégie donc les méthodes basées sur le quotidien de l'enfant et sa participation dans la construction du savoir géographique. Cette étude apparait comme un outil didactique pour les enseignants.

I.2.6- Délimitation du sujet

La délimitation de notre sujet se situe sur quatre plans :

- Sur le plan théorique

Les sciences de l'éducation sont un domaine aussi vaste que tous les autres domaines qui abordent le sujet de la relation de l'homme avec lui-même ou avec son milieu de vie ou même son environnement socioculturel. Elles abordent de façon générale, non seulement les phénomènes psychologiques qui influencent le processus d'apprentissage et l'acquisition des aptitudes susceptibles de permettre à l'apprenant de réaliser des belles compétences. Mais également les Sciences de l'Education se penchent sur la formation des enseignants à travers l'enseignement des didactiques. La didactique se basant sur les méthodes, procédés et techniques d'enseignement d'une discipline, les Science de l'Education se propose d'apprendre aux enseignants comment enseigner une discipline. Le domaine des sciences de l'éducation étant ainsi très vaste, nous nous limiterons au cadre spécifique de la didactique de géographie. Plus particulièrement, notre sujet s'adresse aux enseignants du primaire du Cameroun ayant reçu un cours de didactique de géographie pendant leur formation. Nous entendons aborder le problème dans un seul ordre d'enseignement à savoir le primaire public.

- Sur le plan spatial

Administrativement, Yaoundé est une Communauté Urbaine subdivisée depuis 2007 en sept communes d'arrondissements d'inégales superficies et de population. Parmi les sept, la commune d'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} est située dans la région du centre, département du Mfoundi a été choisi comme le site de notre étude.

Compris entre le 3°48' de latitude Nord et 11°35' de longitude Est, Yaoundé IIIe se situe au centre du plateau Sud camerounais. Il couvre une superficie de 67 km² et s'élève à une altitude moyenne de 760 m. c'est donc en général un plateau de collines. On note une succession de vallons entrecoupés par de nombreux lits de rivière de moindre importance. Les plateaux dominants sont : le plateau Atemengue situé au Nord et le Plateau de Mokoumbo situé au Sud.

Au plan administratif, l'arrondissement de Yaoundé IIIe a été créé en 1974. La commune a été créée par la loi n° 87-15 du 15 juillet 1987 portant création des communes

urbaines d'arrondissement. Mais c'est un an plus tard que cette commune sera fonctionnelle, c'est-à-dire en 1988.

Ainsi considéré, l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} est limité :

- Au Nord, par les arrondissements ou les communes d'arrondissement de Yaoundé 1er, 2^{ème} et 5^{ème} ;
- Au Sud, par la commune de Bikok ;
- A l'Est, par la rivière du Mfoundi qui la sépare de l'arrondissement ou de la commune d'arrondissement de Yaoundé IVe et la rivière Mefou ;
- Et à l'Ouest, par les arrondissements de Yaoundé VIe et de Mbankomo.

Situé au cœur de la région du centre, chef-lieu des institutions républicaines, l'arrondissement de Yaoundé IIIe présente une carte scolaire très riche car, on y retrouve du cycle primaire au cycle supérieur. Pour ce qui est du cycle primaire et maternel subdivisé en deux catégories dont les écoles primaires et maternelles privées qui s'élèvent à plus d'une quinzaine et les écoles primaires et maternelles publiques qui s'élèvent à une vingtaine.

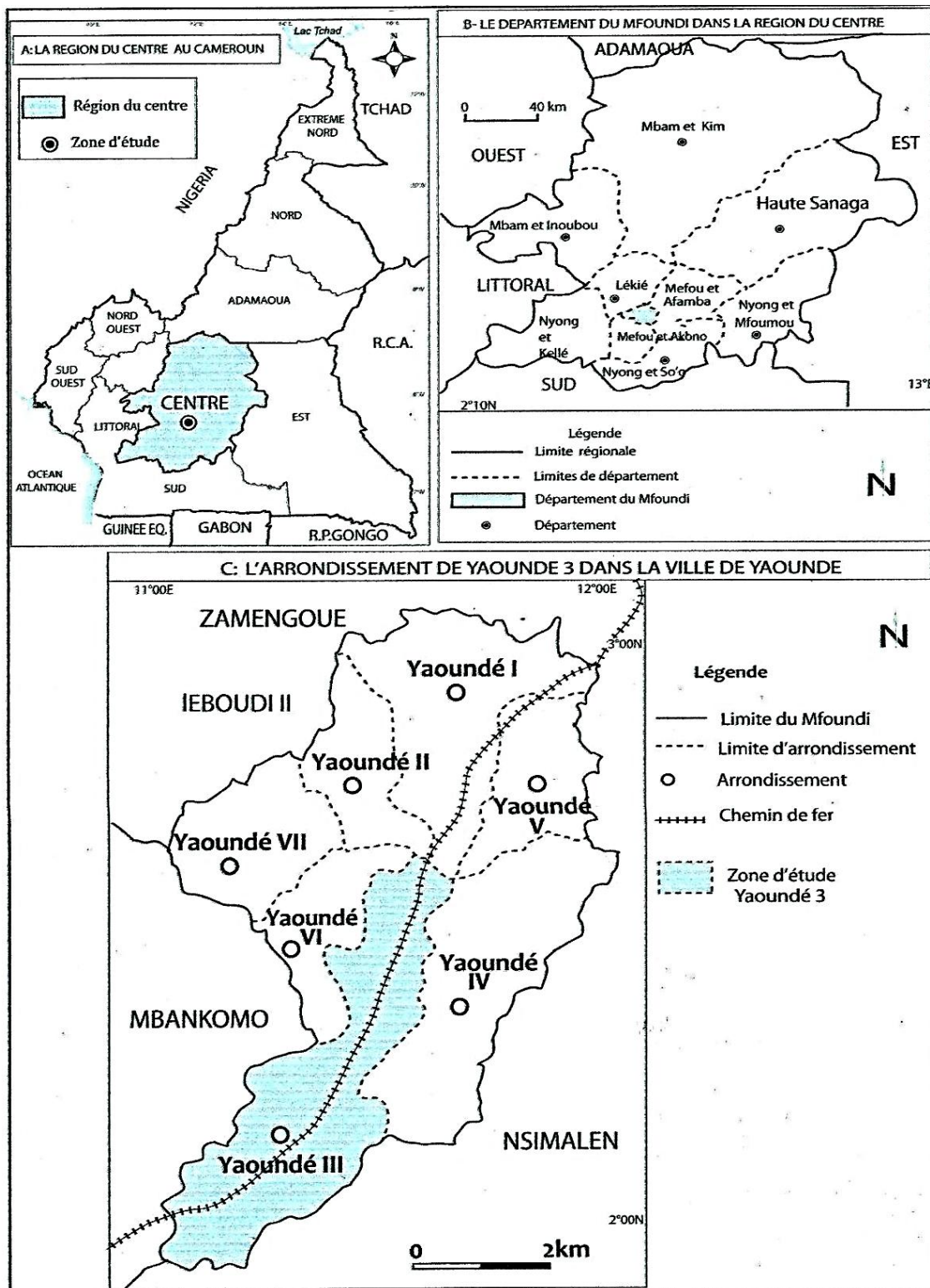
Le choix de ce site se justifie au regard de la disponibilité et de l'accessibilité des enseignants ayant reçu une formation en didactique de géographie ainsi que la proximité de ces structures par rapport aux instances de prise des décisions.

Ainsi compte tenu de la multiplicité de ces écoles et du temps très court qui nous est réservé pour la recherche sur le terrain, nous avons choisi de travailler avec trois écoles se classant parmi les plus anciennes du département du Mfoundi. Ces établissements sont :

- l'école primaire de la gendarmerie mobile groupe I ;
- L'école primaire de la gendarmerie mobile groupe II ;

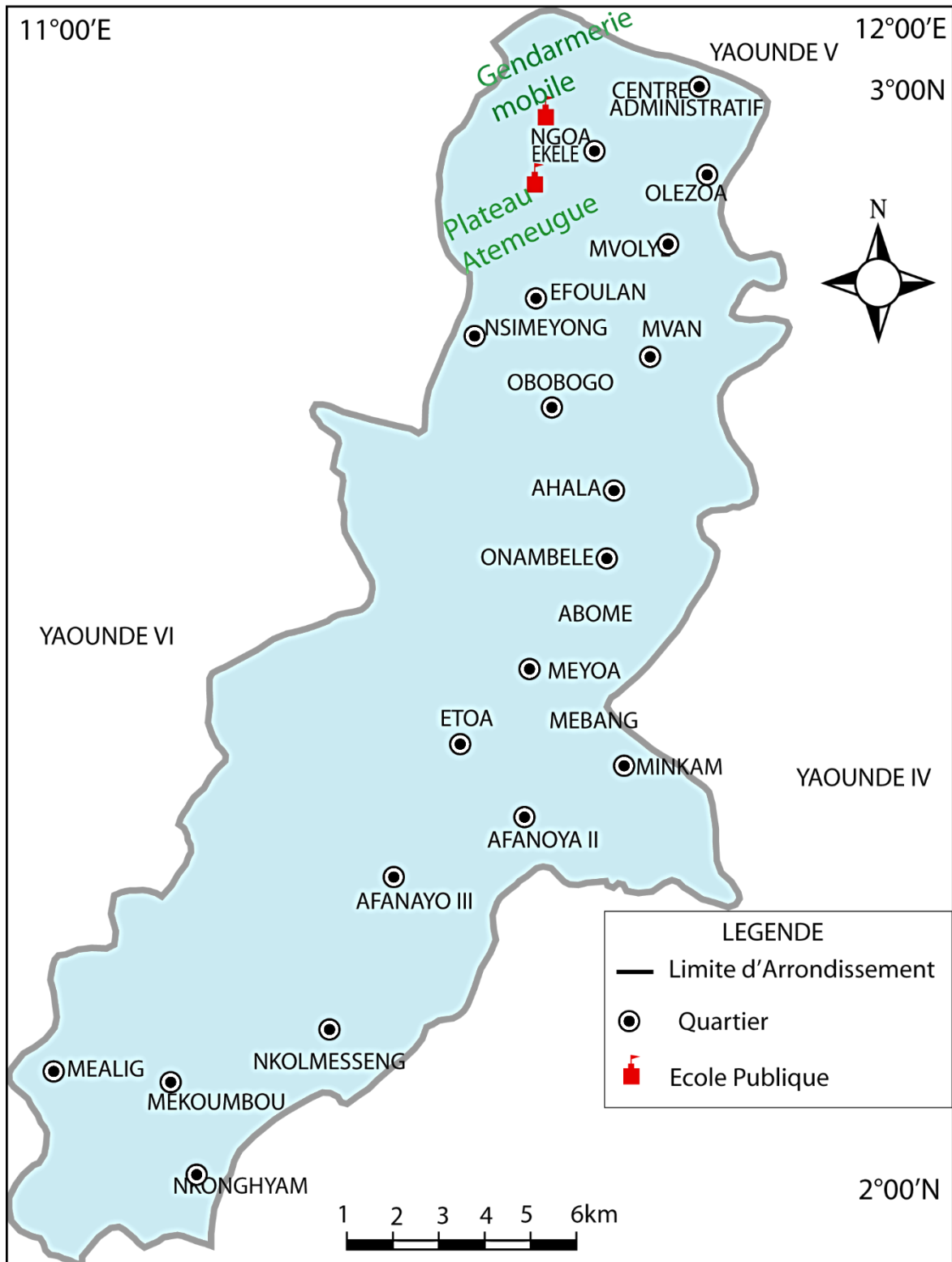
Ces deux établissements sont situés tous à côté de l'Assemblée Nationale.

- l'école publique du plateau Atemengue groupe I : situé entre l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) et l'Inspection d'Arrondissement de l'Enseignement Primaire et Maternel (IAEPM) de Yaoundé IIIe.



Source : Mairie de Yaoundé III^e, Août 2011.

Figure 1 : Localisation de Yaoundé III^e



Source : mairie de Yaoundé IIIème, Août 2011

Figure 2 : Localisation de l'école publique de la gendarmerie mobile et du plateau Atemengue

- **Sur le plan temporel**

Notre étude est contemporaine. Elle s'étale de l'introduction de la didactique de géographie en 2014 dans la formation des élèves maîtres à nos jours. Elle nous permet de mieux observer les pratiques d'enseignement de la géographie de ces enseignants déjà sur le terrain.

- **Sur le plan thématique**

La présente étude s'intéresse à la didactique de géographie et au développement des compétences chez les élèves du primaire. Selon Joshua et Dupin (1989), la didactique spéciale, didactique appliquée ou didactique des disciplines est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission « la culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. Dans le cadre de notre travail, nous étudions l'exposition à l'expérience, la méthode de participation et l'organisation des leçons. D'après les travaux de Rey (2006), les compétences des apprenants se distinguent en trois degrés :

- ✓ La compétence de premier degré qui correspond aux procédures simples sans être nécessairement en liaison avec une situation donnée. Dans ce cas, l'apprenant sait exécuter une tâche en réponse à un signal après entraînement ;
- ✓ La compétence de deuxième degré est celle qui cadre avec une situation inédite mais simple : l'apprenant sait choisir la procédure pour interpréter la situation ;
- ✓ La compétence de troisième degré qui renvoie à une situation ou à une tâche complexe.

Dans ce cas l'apprenant sait choisir, combiner et mobiliser les ressources pour résoudre la situation complexe. Les compétences de deuxième et de troisième degré sont les plus concernées dans les répertoires officiels des pays qui ont adopté l'approche pédagogique par les compétences.

Concernant notre étude, nous nous limitons également sur ces deux dernières compétences.

CHAPITRE 2 INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre sera centré sur la définition des concepts clés de notre sujet de recherche dans un premier temps. Le second temps sera marqué par les théories explicatives du sujet.

II.1- Définition des concepts

Bachelard G. (1938 : 13) dans « *la formation de l'esprit scientifique* » montre que toutes les sciences partagent des objets communs. La géographie n'échappe pas à cette règle. Le psychologue, le sociologue et le pédagogue s'interrogent tous sur la question d'enseignement. Dès lors, toute science ne se particularise qu'en définissant des concepts. Un concept est une abstraction, un symbole, une représentation d'un objet ou de l'une de ses propriétés ou d'un phénomène comportemental.

- Didactique

D'après Joshua et Dupin, (1989) la **didactique** d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

Pour Belinga Bessala (2005 : 20), « la didactique est la science de l'éducation qui a pour objet l'étude des processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes, techniques, et la docimologie ».

L'adjectif « didactique » caractérise depuis longtemps des œuvres à visée d'instruction.

Aujourd'hui, près de 350 ans après la parution de la *Grande Didactique* de Comenius (1657), le nom féminin, la didactique, a deux sens :

Dans son acception commune, l'expression « didactique des langues », « didactique des mathématiques », « didactique de la mécanique », « didactique de géographie », etc., renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline.

Les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. L'enseignement des langues privilégie les

techniques audio-orales, l'enseignement des sciences physiques la démarche expérimentale, l'enseignement des sciences économiques l'étude de cas.

Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement / apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève).

Aucune intervention didactique en classe n'est envisageable sans une planification des activités d'enseignement apprentissage. Il s'agit du schéma, du plan ou du guide d'action qui sera mené en classe. Aucune autre activité nouvelle ne peut être introduite en classe alors qu'elle n'a pas été planifiée. La planification des activités comprend deux composantes. Mais une seule est importante dans cette étude : les six questions didactiques.

Ces six questions sont :

- Qui ? : permet d'identifier les besoins du public cible à former ;
- Pourquoi ? : est une question des finalités et des objectifs ;
- Quoi ? : renvoie aux contenus précis d'enseignement ;
- Où ? : permet de définir le niveau académique ;
- Comment ? : fait appel aux méthodes utilisées ;
- Quand ? : permet de cerner la périodicité de l'enseignement et de l'évaluation.

Concernant notre étude, nous nous attardons sur la question comment ? En effet, il s'agit dans notre travail, de montrer l'impact des méthodes d'enseignement de la géographie au primaire sur le développement des compétences des apprenants.

- **Didactique de géographie**

La didactique d'une discipline concerne simultanément la connaissance de la discipline, la psychologie, la pédagogie, l'histoire et l'épistémologie de cette discipline.

D'après Merenne (1993 :157) :

La didactique de la géographie relève ainsi d'un champ scientifique disciplinaire au sein duquel s'élaborent toutes les procédures d'analyses, de formulations, d'explications et de justifications, des objectifs, des cursus, des pratiques considérées comme les plus pertinents afin d'améliorer la transmission et l'apprentissage du savoir.

La didactique de géographie est au carrefour de la pédagogie et de la géographie. Plus précisément, elle s'inspire de la méthodologie de la géographie, emprunte à la philosophie de l'éducation et doit être conforme aux données de l'apprentissage. Pour certain, toute didactique (spéciale) peut se définir comme la pédagogie d'une matière d'enseignement. Pour d'autres et c'est le cas des Anglo-saxons, la didactique de géographie devient synonyme de Geograpy Teaching Methods : c'est surtout l'acte opérationnel de la géographie qui les intéresse. Ainsi, la didactique de géographie est donc l'ensemble des méthodes, stratégies et techniques utilisées pour enseigner la géographie.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressée à l'exposition à l'expérience, la méthode de participation et l'organisation des leçons comme didactique.

L'exposition à expérience

Selon le dictionnaire Larousse, l'expérience est une épreuve instituée pour étudier la façon dont se passent les phénomènes naturels et rechercher les lois qui les régissent en les reproduisant artificiellement. Dans le cadre de notre travail, une expérience est une acquisition de connaissance par l'épreuve des choses, soit au moyen des sens, soit au moyen de la conscience. Ainsi, une expérience peut être une situation vécue considérée comme exceptionnelle ou marquante. Ou encore c'est la connaissance d'une chose acquise par l'usage du monde et de la vie. D'après Dewy (1938) ; Piaget (1971) ; Kolb (1984), le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social.

Toujours dans cette perspective holistique, Kolb décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : « *penser, sentir, percevoir et se comporter* ». Bell (1995 : 60) décrit l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification est découverte.

L'exposition à l'expérience consiste donc dans le cadre de notre travail à laisser l'élève découvrir lui-même son savoir géographique en le mettant face à des situations se rapportant au vécu quotidien, qui lui serviront aussi à construire son savoir. Ici, l'enseignant joue le rôle de guide, d'encadreur car, il aide juste l'élève à ne pas s'égarer et à comprendre son expérience.

Méthode de Participation

Selon le dictionnaire La Rousse, une méthode est un ensemble de procédés, de moyens pour arriver à un résultat. On parle donc des méthodes d'enseignement. Ainsi, les méthodes de participation qu'évoque notre sujet sont actives ; celles qui requièrent une initiative effective de l'élève dans son propre apprentissage, et suscitent son intérêt par l'exercice d'activités formatrices diversifiées.

Par ailleurs, pour Belinga Bessala (2005 : 42), la phase active ou intervention didactique est une phase d'intervention en classe qui se fait sur la base de la planification, préalablement élaborée et dans le strict respect du processus enseignement-apprentissage. Elle comprend entre autres étapes : la mise en route, la communication des objectifs aux élèves, le développement et la maîtrise des contenus par objectif, l'évaluation formative, la synthèse de la leçon et la méthode d'apprentissage.

Il convient de préciser cependant que, passer d'une étape à une autre de la leçon impose une recentration des élèves. Celle-ci vise à vérifier leur degré d'acquisition de l'étape précédente avant d'envisager la suite de la leçon. L'interaction, faut-il le rappeler, doit être permanente. Ainsi, dans le cadre de ce travail, la méthode de participation concerne l'interaction élève-élève ; l'interaction enseignant-apprenant et le jeu de rôles par les apprenants.

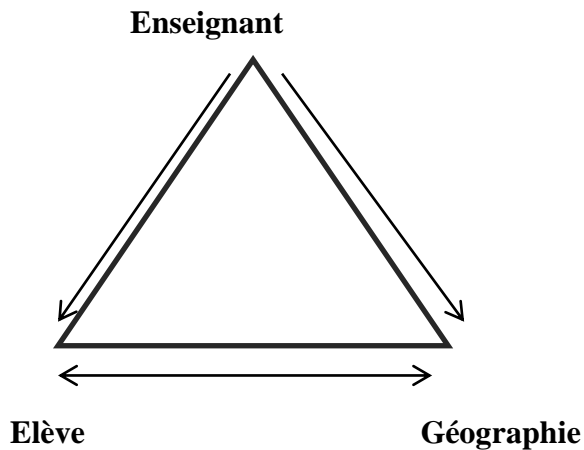
Dans le cadre de cette étude, les méthodes de participation seront axées sur les interactions dans les séances de géographie. D'après Altet (1994 :56) l'interaction est « *un processus interactif interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage* ».

L'organisation des leçons

Le principe d'organisation est l'un des plus importants dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Selon le dictionnaire Larousse (2010 : 863), l'organisation est l'action d'organiser la structure ou la manière dont un corps est organisé. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des étapes d'une leçon.

Les trois variables de cette étude sont représentées dans ce triangle didactique.

Figure 3 : Triangle didactique basé sur la géographie



Le triangle didactique ci-dessus nous permet de comprendre les interrelations qui existent entre les différents pôles du triangle à savoir l'enseignant, l'élève et la géographie. Il ressort également les différents rôles des acteurs du processus enseignement-apprentissage.

En effet, l'enseignant et l'élève entretiennent une relation appelée contrat didactique. Selon Brousseau (1980 :14), le contrat didactique est « *l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître* ». Dans le cadre de notre étude, les méthodes d'enseignement conditionnent cette relation. En effet, l'enseignant pour construire une leçon de géographie, tient compte de toutes les étapes prévues par la pédagogie et la didactique. C'est cette organisation qui favorise aussi l'acquisition des connaissances par l'élève. Concernant l'enseignement de la géographie au niveau II de l'école primaire, le maître constitue un guide, un encadreur dans cette relation. L'élève à son tour n'attend pas seulement du maître car, il participe lui-même dans la construction du savoir géographique d'où les deux interviennent dans l'organisation des leçons. Ainsi cela se voit dans le cheminement des étapes d'une leçon de géographie au niveau II qui sont : révision- découverte- analyse-confrontation- validation- synthèse- évaluation. Dans toutes ces étapes, les deux acteurs participent.

La deuxième relation est celle de l'enseignant et de son objet de travail qui est la géographie. La relation du maître et de sa discipline s'observe sur les méthodes, stratégies et techniques et le matériel qu'il utilise pour transmettre le savoir géographique. On parle alors de transposition didactique. Selon Chevallard (1991 :57), la transposition didactique est « *l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant, savoir à enseigner, en objet*

de savoir enseigné ». À ce niveau, l'enseignant effectue une contextualisation du savoir géographique. Dans le cadre de notre étude, l'enseignant doit prendre des situations de vie pour poser le problème. Ainsi, nos variables apparaissent clairement, le matériel didactique est ainsi l'outil où se trouve l'objet de savoir qu'on doit transposer. Cette méthode permet de transformer facilement les savoirs savants, les savoirs à enseigner par lui et par les élèves également. Elle permet ainsi à l'élève de mieux comprendre la leçon car, il participe lui-même à la transformation et à la construction du savoir géographique. Le choix des expériences constitue ainsi la transposition didactique des savoirs géographiques. L'expérience doit donc être bien organisée par le maître pour que la géographie enseignée apparaisse clairement. Les méthodes d'enseignements utilisées dans les séances d'enseignement de la géographie influencent aussi la transposition didactique dans le contexte de notre étude.

La troisième relation est celle de l'élève avec la géographie. En fait, l'élève a une perception de la géographie avant que l'enseignant ne l'enseigne. Il tire ces informations géographiques de son vécu quotidien à travers les médias, les exemples de vie. Donc l'élève n'est pas une table « rase ».

Dans le cadre de cette étude, la relation élève- savoir géographique est très importante. Elle facilite l'expérience et l'interaction dans la salle de classe. En effet, lorsque les expériences auxquelles sont exposés les élèves sont basées sur leur vécu quotidien, la majorité des élèves participera aisément. La participation active et l'exposition à l'expérience explique mieux ce triangle.

La dernière relation concerne celle de l'élève- enseignant- savoir. L'enseignant vient s'interposer entre l'élève et sa perception du savoir. Sa place est donc d'une importance capitale car, il apparaît comme le guide des perceptions de l'élève.

Dans le cadre de notre étude, cette relation aide dans la construction du savoir géographique. L'élève ayant déjà une perception des phénomènes géographiques, ne peut pas les garder telles. Ces perceptions doivent être améliorées par l'enseignant pour pouvoir atteindre les objectifs fixés par le programme.

Développement

Selon Hotyat et Délépine-Messe (1975 : 91), ce terme dans son sens général inclut l'ensemble de la croissance et des progrès, de la naissance à la mort. On peut y distinguer

selon cet auteur des conduites non encore exercées précédemment, l'amélioration de l'efficacité des conduites déjà acquises. Cette amélioration peut être qualitative ou quantitative. Pour Miliaret (1979 : 156), le développement c'est tout ce qui peut provoquer l'accroissement.

Le dictionnaire de l'enseignement en Afrique (1987 : 67), considère que le développement est une notion ambiguë qui s'applique aussi bien à l'évolution de la personne qu'à celle des pays, et particulièrement en voies d'industrialisation. Ici le développement est compris dans deux sens : celui de la modernisation et progrès, celui de changement social qui peut être positif ou négatif.

Dans le cadre de notre étude, le développement désigne une action qui consiste à favoriser l'évolution positive dans un domaine précis. Il s'agit dans le contexte de ce travail, de celle qui facilite l'évolution des capacités de l'apprenant à mobiliser les savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Compétence

Le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Afin de clarifier cette notion de compétence, on peut faire référence à des définitions de quelques auteurs :

Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. Perrenoud (1999)

Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif).

Une compétence est un ensemble intègre et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Romainville).

Outre les écrits de Perrenoud, Tardif et Romainville, nous avons utilisé les ouvrages de Guy Le Boterf où l'on peut lire dans l'un d'entre eux cette définition de la compétence :

une personne sait « *agir avec compétence* » si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou

critères de réalisation de l'activité), afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...). ».

Rogiers (2000 :7) définit une compétence comme « *l'aptitude à résoudre les problèmes grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir être* » ; c'est la possibilité pour un individu de mobiliser de façon intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre des situations problèmes.

De ces propositions, il est possible de dégager quelques points forts.

Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence.

Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. Une compétence est opérationnelle dans un cadre de curricula précis (structure, horaire, programme, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels) ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines impliquées. Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes.

Dans le cadre de notre travail, la compétence sera entendue comme la capacité, la qualité, l'aptitude de l'élève à résoudre les problèmes scolaires, fondée sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de connaissances, des savoirs, ou des ressources apprises et acquises. La compétence devient dès lors l'outil indispensable dans les apprentissages scolaires. Le maître se doit donc de la développer, c'est-à-dire de l'améliorer, de la rendre de plus en plus performante, efficace et efficient. Il va donc mener des actions favorables à son évolution, son amplification, sa croissance, son déploiement, son extension, son progrès, bref son développement.

Développement de compétence

Selon Wood, le concept de développement de compétences est différent de celui de l'acquisition des compétences. Il y a une relation d'autorité entre le maître et son élève qui

laisse place à une volonté commune de transférer un savoir-faire d'une part et d'acquérir d'autre part des connaissances. C'est donc un état d'esprit à développer ces compétences appuyer par la hiérarchie. C'est la libre initiative de chacun qui garantira de l'accord et des efforts mis en œuvre pour chercher ce qu'il « manque », la responsabilité de l'individu est alors mise en avant, ils sont acteurs de leur développement et gestionnaire de la carrière professionnelle.

Le développement des compétences s'accomplit de manière continue tout au long de la vie.

Il se fait de manière individuelle, cas par cas. Aucun plan de formation ne pourra définir de manière précise et significative le profil exact de la personne donnée. L'élargissement des compétences nécessitera une vision systémique, élargie à la part attribuée à la mobilité de carrière, occasion d'accroître ses champs de compétences.

Le développement des compétences s'apparente ainsi à un mouvement perpétuel. La formation et le développement de compétences constituent une boucle inscrite dans une succession de boucles. Nous n'avons jamais fini d'apprendre, l'apprentissage permet de développer une aptitude à l'apprentissage d'autres éléments.

Apprenant

Apprenant vient du verbe apprendre qui signifie acquérir *différentes sortes de connaissances et de compétences*. Selon Develay (1992 :17) « *Apprendre, c'est investir du désir dans l'objet de savoir* ».

Pour Meirieu (1987 :29) « *Apprendre, c'est avoir un projet, mettre en œuvre l'opération intellectuelle requise par l'objet et utiliser des procédures personnelles les plus efficaces pour soi* ».

Le savoir conceptuel – savoir ce qu'une chose veut dire – revêt une importance centrale, car tout savoir-faire implique au départ l'apprentissage de connaissances conceptuelles sur *comment* fabriquer, manipuler ou réaliser quelque chose, savoir qui va progressivement se transformer en un savoir procédural. Celui-ci pilotera l'exécution d'une activité donnée qui, avec le temps, deviendra routinière (intérieurisation, automatisation du savoir).

Ainsi, un apprenant est une personne qui apprend, engagée activement dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre. (Dictionnaire Larousse).

II.2- Revue de la littérature

La revue de la littérature est l'ensemble des écrits qui permet de comprendre un sujet ayant un lien avec le problème posé par ce dernier, c'est également l'état des connaissances, bilan de recherche sur ce domaine, sur ce qui a été fait. En effet, les exigences de la recherche sur ce domaine scientifique imposent à tout chercheur de confronter toujours son travail aux recherches antérieures. Ainsi, pour bien circonscrire notre sujet et lui donner une orientation originale, nous avons procédé à une analyse des ouvrages généraux, thèses, mémoires, rapports, numéros spéciaux et articles qui traitent des sujets relatifs aux méthodes d'enseignement de la géographie et aux compétences des élèves.

La présente revue de littérature, sans être exhaustive, s'est surtout focalisée sur les travaux relatifs à notre étude. Nombre d'auteurs ont adopté l'approche analytique et ont porté leur intérêt spécifiquement sur la question de la didactique de géographie et sur les compétences.

II.2.1- Didactique

Selon wikipedia (2013), l'encyclopédie libre, la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans différentes disciplines scolaires. Aussi, se sont développés depuis le début des années 70, les didactiques histoire-géographie, des sciences, du français, de l'EPS, etc.

Dans le dictionnaire Encyclopédie de pédagogie, Hotyat et Delphine Messe (1974 : 95-99), présentent des termes « méthodologie » et « didactique » comme synonyme. Ils proposent les définitions interchangeables. Pour ces derniers, la didactique est la technologie de la « fonction enseignante ». Pour eux, « cette discipline étudie les moyens d'enseignement, de mise à l'exercice, d'éducation », ils ne définiront pas autrement la méthodologie.

Astolfi (1990) dans son article : « Recherche et Formation » définit la didactique tout en montrant les pensées des uns et des autres par rapport à la didactique. Il présente l'émergence d'une didactique qui au départ est générale mais avec le temps, elle devient disciplinaire. En plus, il met les situations didactiques au centre de son argumentation en présentant comment les concepts didactiques peuvent être des grilles de lecture des situations d'enseignement. En 1992, dans son ouvrage : *L'école pour apprendre*, il propose divers outils conceptuels et méthodologiques pour construire et gérer des situations

d'enseignement de savoirs disciplinaires variés. Il procède d'abord à une analyse des savoirs scolaires, en les reliant à certaines pratiques d'enseignement.

Après avoir défini les relations entre information, connaissance et savoir, et rappelé le rôle déterminant des obstacles dans la construction des connaissances et des savoirs, il montre l'intérêt de la notion d'objectif-obstacle dans la conception de dispositifs didactiques pour des savoirs clés et problématiques. Il invite enfin à une différenciation des dispositifs, tenant compte de la nature des savoirs à enseigner et des caractéristiques cognitives des élèves.

II.2.1.1- Approche épistémologique

Etymologiquement, le mot didactique vient du grec « didaskein » qui veut dire enseigner, montrer, mettre les connaissances à la disposition des apprenants. La didactique est donc la science de l'éducation qui étudie le processus de l'enseignement apprentissage, ainsi que les méthodes d'enseignement.

II.2.1.2- Evolution du concept de didactique

Dans son évolution selon Wikipédia (2013) la didactique se différencie de la pédagogie par son rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). A ses débuts, ce sont les spécialistes des chacune des disciplines qui se sont chargés d'initier des recherches en didactiques. A l'exemple de Audiger, Merrenne-Schoumaker en géographie. Comme tête de prou des sciences expérimentales on peut citer Goery et Malgrange. Dans les sciences de l'éducation, l'institut national de la recherche pédagogique (INRP) a aussi créé un département de didactique des disciplines. C'est ainsi que les biologistes, les géographes etc... ont pu devenir chercheurs en sciences de l'éducation, tout en menant les travaux en didactique de leur discipline.

II.2.1.3- approche historique

Les racines de la didactique remontent à l'antiquité aux philosophes grecs et aux civilisations orientales (chinoises), pour ce qui est des traces écrites. Les théories se sont multipliées au XIXe siècle et au XXe siècle, avec de nouvelles perspectives ouvertes par la

psychologie de l'éducation et de la motivation, ainsi que par l'emploi des outils informatiques et de l'internet.

De Comenius (1592-1670) avec sa « didactica magna », aux chercheurs récents, le mot « didactique » a toujours été associé à divers entendements, quel que soit le pays et la langue d'utilisation. Une grande ambiguïté est remarquée en Néerlandais, Anglais et en Allemand qu'en Français. Les chercheurs en didactique s'exprimant en ces langues utilisent invariablement les expressions de « méthodes », « Leervorm » (forme d'apprentissage), « Werkvorm » (forme de travail), « onderwijsvorm » (forme d'enseignement) sont utilisées comme synonymes au mot didactique. En Anglais : nous rencontrons confondues avec le mot « didactique », les expressions comme « teachinstrategy », « technics », « methods », « lessonform », etc.

Certains auteurs comme Terry (1977 : 104) réduisent même la didactique aux seuls supports matériels.

Pour lever le voile de ces ambiguïtés, de nombreux auteurs comme Brousseau (1998) apportent les précisions dans la compréhension du mot « didactique ».

II.2.1.4- Différentes conceptualisations de la didactique

De manière opératoire, la littérature suggère de nombreuses définitions de la didactique. Selon Belinga Bessala (2005 : 25) la didactique est la science de l'éducation qui a pour objet l'étude des processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle s'occupe également de l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, la gestion de la classe, l'étude des méthodes, techniques, et la docimologie. Belinga Bessala (2010) dans le cadre des travaux sur « didactique universitaire » établit une ligne de démarcation entre la didactique et la pédagogie. Cette différence se dégage au plan épistémologique, pendant que le mot didactique vient du grec « didaskein » qui veut dire montrer le chemin, mettre les connaissances à la disposition de, instruire ; le terme pédagogie vient du grec « paidos » qui signifie conduire, guider.

Dans le cadre de cette étude, la didactique est un ensemble de méthodes, techniques et procédés qu'utilise l'enseignant pour construire le savoir avec les élèves.

Brièvement, pour Belinga Bessala (2010), la didactique se résume à l'art de la transmission de la connaissance.

Pour Hotyat et Messe (1974 :54), la didactique ou pratique pédagogique désigne les activités d'enseignement au quotidien dans les salles de classes. Il s'agit d'un « ensemble de règles précises », de recettes, de tour de main, des méthodes indiquant des opérations à effectuer un résultat éducatif satisfaisant.

Pour Perez (1994), la didactique se réfère à la faculté que possède un enseignant à gérer les situations pédagogiques et didactiques complexes qui se présentent à lui pendant tout le processus de la formation des individus pris dans l'environnement.

Dans la même veine, Brousseau (1986) estime que la didactique vise à construire un cadre théorique prescriptif avec une volonté scientifique affichée en mettant les modalités d'enseignement sous contrôle précis de la recherche, dans le but d'optimiser les processus d'enseignement-apprentissage.

II.2.1.5- Les grandes orientations de la didactique

Dans le sillage scientifique, la didactique se repartie en deux grands champs : la didactique générale et la didactique spéciale ou didactiques des disciplines.

II.2.1.5.1- La didactique générale

Selon Leif (1966), la didactique générale traite des méthodes et questions générales de l'enseignement et de l'éducation, sans référence spécifique à une discipline. C'est une démarche générale vers la connaissance. Le but de l'enseignement étant de provoquer la connaissance chez l'apprenant.

Pour Tsafak (2001), la didactique générale ne peut avoir que deux grandes méthodes ; la méthode ex positive et la méthode inventive. Par la méthode ex positive l'enseignant expose, communique la connaissance à l'apprenant ; pendant que ce dernier est passif. Par la méthode inventive, l'enseignant stimule la connaissance chez l'apprenant, en l'interrogeant, en orientant sa réflexion vers la découverte : c'est le sens de la maïeutique socratique, une méthode qui permet de féconder l'esprit. La didactique devient ainsi à la fois une catalyse et une dialyse.

II.2.1.5.2- La didactique spéciale

Selon Joshua et Dupin (1989), la didactique spéciale, didactique appliquée ou didactique des disciplines est la science qui étudie pour un domaine particulier, les

phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission « la culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant.

En revanche Tsafak (2001) souligne que la didactique des disciplines est plutôt l'étude des données particulières, des procédés et des techniques appropriées à l'enseignement des disciplines ou groupe des disciplines. Ainsi, chaque discipline exige un canevas particulier, une progression particulière dans l'acquisition des connaissances.

Notre étude s'intéresse ainsi à la didactique spéciale ; celle de la géographie.

II.2.1.6- pratiques didactiques

Pour nous, dans le cadre de cette recherche, les pratiques didactiques concernent essentiellement les facteurs didactiques (méthodes, l'utilisation du matériel didactique, l'organisation des leçons). Pour Hotyat et Delphine-messe (1973:229): « *la didactique ou méthodologie concerne particulièrement la pratique didactique* ».

Les pratiques didactiques désignent donc les activités de l'enseignement au quotidien dans les salles de classe: il s'agit d'un ensemble de règles précises, de recettes, de tours de mains; de méthodes indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat éducatif. Les pratiques didactiques exigent de ce fait les compétences didactiques de l'enseignant. Les compétences didactiques désignent un ensemble de savoirs, savoir-faire et de savoir-être didactiques que doit disposer l'enseignant, et mettre en exergue pendant le processus enseignement-apprentissage.

Albarezmendez (1987) cité par Belinga Bessala (2010 :60) soutient par ailleurs qu'un enseignant compétent est celui qui maîtrise sa matière, suit son évolution scientifique et technique, lit et analyse les revues spécialisées pour des besoins de ses enseignements aux besoins scolaires ou académiques des élèves ou étudiants.

Dans la même optique, Fernandez Perez (1994) affirme que la compétence didactique ou professionnelle d'un enseignant se réfère à la faculté que possède celui-ci de gérer des situations pédagogiques et didactiques complexes qui se présentent à lui pendant tout le processus de formation des individus pris dans leur environnement.

En somme, un enseignant qui a des compétences didactiques est celui qui sait gérer les différents problèmes qui se posent à lui pendant le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

II.2.1.7-Les domaines d'application de la didactique

La didactique dans ses différentes conceptualisations cible les domaines de recherche précise. Parmi lesquels: l'enseignement, la formation professionnelle, l'apprentissage, les programmes scolaires et l'évaluation. Concernant ainsi notre étude, nous allons s'attarder sur l'enseignement.

II.2.1.7.2- Formation des enseignants

La formation des enseignants doit aujourd'hui prendre en compte la pluralité des activités professionnelles. Ainsi, les maîtres ou les élèves-maîtres doivent associer à leur compétence disciplinaire une préparation à rencontrer les apprenants en grandes difficultés scolaires. Les écoles de formation ont pour mission de conduire la formation initiale. Dans le même temps les élèves ont besoin des enseignants formés et cultivés, car comme le relève Pastiaux (1997:26), la pédagogie propre à la formation des enseignants devrait s'attacher prioritairement à construire une représentation du métier qui soit en accord avec les grandes orientations du système éducatif.

Dans cette perspective de formation des enseignants contrairement à Pastieux qui met un accent particulier sur la didactique. Cet auteur vient lever l'équivoque entre pédagogie et la didactique. Un premier niveau de controverse apparaît sur la polémique conceptuelle.

II.2.1.7.1-L'enseignement et la transmission des savoirs

D'entrée de jeu Bernardin relève qu'enseigner c'est communiquer à l'autre en se basant sur la raison, les savoirs et la science. En référence à la didactique, il précise par ailleurs que le rôle primordial dans l'enseignement revient aux élèves qui sont les bénéficiaires et les principaux acteurs.

En droite de Bernadin, Belinga Bessala (2005: 5) estime que l'enseignement est un domaine professionnel. Car il ne suffit pas tout simplement d'avoir de connaissances

universitaires pour enseigner. C'est pourquoi, pour lui, l'un des rôles de la didactique est de rendre les enseignants professionnels.

Sur le plan purement didactique, Hotyat et Messe (1974:115) précisent que l'enseignement est l'action ayant pour but d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions: connaissances, capacités techniques, forme de sensibilité. D'un point de vue didactique, ces auteurs relèvent que c'est une conception d'ensemble structurant le climat méthodologique de la classe.

Il s'agit ainsi des méthodes, stratégies et de l'organisation des leçons. A cet effet, plusieurs auteurs se sont attardés sur cela :

Linder (1996) a travaillé sur la didactique fonctionnelle. Il insiste dans son étude sur la définition des objectifs, le développement des stratégies au cours de l'action didactique et l'évaluation. Il s'agit de trois étapes de l'intervention didactique. Dans un premier temps, il explique que l'enseignant doit d'abord définir l'objectif de la séquence envisagée. Il s'agit du comportement terminal, préalablement défini par l'enseignant. Ce comportement est premier par rapport à la stratégie. La deuxième étape consiste, pour l'enseignant, à effectuer les démarches pour susciter directement ou indirectement l'intérêt des élèves vis à vis de l'objectif comportemental défini. La troisième étape correspond à la stratégie proprement dite. Cet auteur évoque la place de l'intérêt des apprenants au cours de l'action didactique en générale.

La méthode d'apprentissage par Kolb (1984) dans sa théorie présente la démarche expérientielle de l'apprentissage. Il est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère le plus souvent lorsque l'on parle de l'apprentissage expérientiel, et des différentes étapes qui constituent cet apprentissage. L'apprentissage est en fin de compte présenté par Kolb comme « *le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience* » (1984 : 37).

Avec les années le modèle de Kolb, s'est imposé comme étant le modèle générique de l'apprentissage expérientiel en se basant sur quatre verbes d'action : **penser, sentir, percevoir** et **se comporter**.

Des étapes sont nécessaires pour assurer l'efficacité de cette pédagogie :

- vivre l'expérience réelle ;
- la réflexion ou l'analyse critique de l'atelier ;

- la synthèse.

L'expérience réelle peut donc se traduire par l'atelier expérimental afin de débiter la leçon en demandant aux élèves d'utiliser leur sens pour découvrir et ainsi de réfléchir en commun sur un sujet donné.

Selon Dewey (1938), son leitmotiv est : apprendre en faisant (« *learning by doing*»). Contrairement à la pédagogie traditionnelle, qui consiste essentiellement à transmettre ce qui est contenu dans des ouvrages, Dewey oppose une approche qualifiée de progressive en éducation.

Il affirme, en effet, que l'apprentissage est efficace lorsqu'il se fait à la faveur d'expériences qui, en interaction avec l'environnement de l'apprenant, sont en continuité avec les expériences passées. L'expérience peut être source d'apprentissage dans la mesure où elle présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne.

Lewin (1951) est le fondateur de la psychologie sociale américaine. Mais quel lien y a-t-il avec la pédagogie expérientielle ?

Avec sa méthode, Lewin (Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis, (1951, 38-108 p) a contribué à bâtir une approche visant à faciliter l'apprentissage expérientiel, cette pédagogie a été grandement utilisée pour enrichir la création d'activités d'apprentissage au sein des classes, notamment pour les travaux de groupes.

Amade (1997 :34) dans les interactions comme méthode de participation définit l'interaction didactique comme « *les relations évolutives qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre un enseignant et un élève à propos d'un contenu d'enseignement dont on vise l'acquisition par le groupe classe* ». En effet, cet auteur présente les deux interactions rencontrées le plus souvent dans le processus enseignement apprentissage. Il met l'accent sur les formes d'interaction, car chaque interaction a ces caractéristiques particulières. Ainsi, il mentionne comme forme d'interaction : verbales (consigne, Feedback), non-verbales (corporelle), sociales, de tutelle (formée, spontanée). Il dit ainsi qu'une interaction se caractérise par :

- Réciprocité : relation interpersonnelle
- Modification : influence réciproque où chaque protagoniste modifie son comportement en fonction des réactions à l'autre.
- Représentation : chaque protagoniste a une idée de l'autre qui va jouer sur la mise en place de la relation.
- Inégalité : pas le même niveau, ni le même vécu entre les protagonistes.

- Historicité : interaction s'inscrit dans une durée.
- Spatialité : l'interaction est située dans un groupe social particulier.

Altet (1994 :111) définit l'interaction comme « *un processus interactif interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage* ». Pour elle, l'apprentissage devrait se baser sur les interactions puis qu'elles permettent un développement de la compréhension. L'apprentissage qui est basée sur l'interaction favorise le dialogue et amène l'enfant à acquérir d'autres connaissances en dehors de celles définit par les objectifs.

Goffard (2003) décrit les échanges qui ont lieu entre élèves lorsqu'ils ont à résoudre un problème. Placés dans une situation de travail en groupes de pairs, des élèves parviennent-ils, ou non, à analyser une situation physique et à construire une représentation du problème posé ? Comment se déroulent les interactions, de quelles façons les décrire et les comprendre ? Quels concepts utilisent-ils ? Les analyses linguistique et didactique de quatre séances de résolution permettent d'apporter des éléments de réponse à ces questions. Sont envisagés les moyens et les relations dans le groupe que les élèves élaborent pour communiquer, ainsi que le rôle de la tâche proposée aux élèves pour accéder à leurs raisonnements et pour les conduire à réfléchir.

L'idée que l'on puisse apprendre en enseignant se trouve déjà chez Comenius au XVIIème siècle. Pour lui, la seule relation au maître transmetteur du savoir n'est pas suffisante pour garantir un enseignement solide, il faut également développer la capacité à assimiler les connaissances. Pour se faire, Comenius insiste sur l'enseignement par les élèves, car « *qui enseigne aux autres s'instruit lui-même* ». Que les élèves à un moment donné soient en situation d'enseigner ce qu'ils ont appris leur permet de s'approprier réellement le savoir en favorisant la fixation des connaissances. Cet enseignement par l'enfant n'a absolument pas pour but de se substituer au maître. C'est une manière de rendre l'élève plus actif dans la maîtrise des savoirs, de lui « apprendre à apprendre ».

Au XIXème siècle, le « monitorial system » de Bell et Lancaster ainsi que le spectaculaire essor des Ecoles Mutuelles un peu partout dans le monde, a remis au premier plan l'idée qu'enseigner c'est apprendre deux fois. Il s'agissait alors de développer un enseignement de masse à moindre cout, mais ces écoles ont également constitué un modèle de pratiques pédagogiques novatrices dont hériteront les écoles Jules Ferry. Plus près de nous, des dispositifs pédagogiques de coopération, d'entraide, de guidage entre élèves sont présents chez Dewey, Claparede, Freinet ou encore Montessori pour qui la coéducation et l'entraide

sont de nature à impulser le développement de l'enfant, « *ce constructeur de l'homme* ». S'intéressant à la formation de l'esprit scientifique, Bachelard prônait une pratique d'enseignement où l'élève passerait par le détour formateur d'avoir aussi à enseigner ce qu'on lui enseigne.

C'est avec le « *learning through teaching* » ou apprentissage réalisé en enseignant que de nombreux dispositifs de guidage, d'entraide et de tutorat n'ont cessé de se mettre en place un peu partout dans le monde, à différents niveaux d'enseignement, mais aussi dans l'accompagnement et l'aide au travail scolaire. La place centrale de l'élève dans le système éducatif (loi d'orientation de 1989) et l'essor des pratiques de pédagogie différenciée favorisent également le développement du tutorat entre pairs qui prend alors place comme une variante du travail d'élèves en petits groupes.

Pour Legendre (2005), les perspectives constructivistes ont acquis une grande popularité en éducation et sont fréquemment évoquées à titre de fondements de divers courants pédagogiques. L'idée principale qu'on associe à cette nouvelle vision de l'enseignement et de l'apprentissage est celle de l'apprenant maître de son apprentissage, qui construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. De ce fait, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul et unique détenteur des connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel.

Les recherches de Honebein, Duffy et Fishman (1993) et Wilson (1996) ont conduit à l'idée d'environnements d'apprentissage constructivistes. Ces auteurs considèrent le constructivisme comme un cadre conceptuel pour construire des environnements d'apprentissages en s'inspirant de certains principes du constructivisme tels que : l'interaction objet-sujet pour la construction des connaissances, l'importance des interactions sociales dans cette construction, le déroulement des activités dans un contexte authentique et l'acceptation de représentations multiples.

II.2.2- Didactique de géographie

Les recherches en didactique, l'histoire tient aujourd'hui une très grande place; grâce à elle, on peut connaître et comprendre les contextes, les origines et les évolutions. Les écoles de pensée géographique jouent un rôle important et il n'est pas pensable d'envisager un progrès décisif de la discipline sans les connaître. L'étude de l'évolution de la géographie explique notamment comment celle-ci est passée progressivement d'une science naturelle à

une science sociale. Il est donc important de présenter l'évolution de la discipline d'abord avant celle de l'enseignement de cette discipline.

II.2.2.1- Epistémologie de la didactique de géographie

II.2.2.1.1- Approche géographique

La géographie est toujours restée « attachée » à l'histoire, comme si elle constituait son ombre ; on parle d'ailleurs d'histoire-géographie dans les programmes ou dans le langage commun, rares étant ceux qui différencient ces deux disciplines. Mais avant de nous intéresser à la didactique de la géographie proprement dite, penchons-nous sur la « science géographique », en nous demandant d'où elle vient, quelles ont été les évolutions dans les courants, etc...

Aux origines de la géographie, comme de beaucoup d'autres sciences, on trouve la Grèce. C'est en effet dans l'œuvre du géographe et mathématicien Erathostène (vers 284- vers 192 av J.-C.) qu'apparaît pour la première fois le terme de «géographie». Pour lui, la géographie était « l'étude d'ensemble du monde habité fondé sur l'étude d'ensemble du globe terrestre (G. Aujac, cité par Brunet. Quant à Ptolémée (vers 90- vers 168), à la fois astronome, mathématicien et géographe, il précisa les coordonnées d'environ 8.000 lieux, dressa les premières cartes et rédigea un « Géographia » qui resta, jusqu'à la Renaissance, la « bible» de tous ceux qui se lançaient dans la découverte et l'exploration du monde. Vint dans cette continuité, avec les grands explorateurs (fin du Moyen-Age – début des Temps Modernes), une géographie que nous pourrions qualifier d' «exploratrice». Il s'agit en effet de répertorier, localiser, décrire, nommer les lieux géographiques naturels (formes du relief, cours d'eau, végétation, etc...) et humains (maisons, champs, routes, villages et villes, ports, etc...) afin de compléter les premières cartes antiques. Le but de la géographie était alors la « *description rationnelle de la Terre* » .Cholley, elle se présente comme une discipline statique et énumérative.

Après la description, vint l'explication, qui transforma cette « science des lieux » en « sciences des hommes dans les lieux ». On assiste alors à la montée du naturalisme, plaçant ainsi la géographie dans le sillon des sciences de la nature. En 1859, un naturaliste anglais, Darwin (1805-1882) publie un livre intitulé « De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle», œuvre qui fera faire à la science un bond en avant. Pour Darwin, tout dépend du milieu, y compris la pensée humaine. Ainsi les espèces se transforment, et seules les mieux

adaptées au milieu survivent. Ces idées seront reprises par un naturaliste allemand, adepte du darwinisme, Haeckel (1834-1919), qui nommera cette science nouvelle l' « écologie ».

Mais la géographie, « *fille des sciences naturelles* » Giolitto (1992 :12), a connu son âge d'or, sous la magistrale houlette de Vidal de la Blache, que l'on qualifiera de « père de la géographie française ». La science géographique française est donc une science « jeune », née à la fin du XIX^{ème} siècle, selon un « *déterminisme assagi* » Giolitto (idem), appelé *possibilisme*. Vidal de la Blache introduit une nouvelle vision des rapports de l'homme et du milieu : l'homme n'est pas esclave du milieu, mais au contraire, au même titre que les autres données du milieu, il représente un *agent naturel*. Il ne subit pas le milieu mais agit sur lui en le transformant. Ce qui suppose que le géographe, lorsqu'il essaye d'expliquer les phénomènes spatiaux, doit prendre en compte non seulement le jeu des facteurs dits naturels mais aussi le poids des facteurs humains. Ainsi, selon Le Roux (1997), la « *conception vidalienne fait de la géographie une science d'observation sur le terrain, armée d'une base cartographique solide* », la géographie étant selon Vidal de la Blache « *la science des lieux et non celle des hommes* ». On peut aussi ajouter que l'espace géographique vidalien correspond à l'espace « concret » des naturalistes.

Toutefois la géographie classique se déclinera par la suite sous deux formes : la géographie dite « physique » (avec l'essor de la géomorphologie au début du XX^{ème} siècle), et celle dite « humaine », cette dernière dégagant les lois générales de la répartition spatiale des faits géographiques. Elle s'intéresse donc aux résultats de l'action de l'homme sur le milieu et aux paysages issus de cette action. Les géographes de l'époque tels Albert Demangeon (1872-1940), mettent l'accent sur l'importance des structures sociales et de l'économie, mais aussi de l'histoire, pour expliquer les phénomènes géographiques (par exemple : sites et situations des villes, formes de l'habitat, etc...).

Dans les années 1950-1960, apparaît une géographie à dominante économique, en particulier avec Pierre George. D'après Le Roux (idem) elle est « *liée à l'organisation du monde autour de quelques grandes puissances, et répond à la connaissance du monde, en termes économiques dûment inventoriés et quantifiés* ».

Dix ans plus tard, ce n'est plus l'économie mais la psychologie qui inspire la géographie : on parlera d'une géographie psychologique et comportementale. Cette approche privilégie « *l'étude des représentations et des comportements individuels, du vécu affectif et imaginaire* » (Le Roux : idem) et insiste sur le fait que l'espace a aussi une fonction psychologique (ce qui induit une fonction sociale de l'espace). On assiste aussi à la montée d'une « *géographie physique renouvelée* »

Le Roux (idem), s'appuyant sur les autres sciences de la nature, telles la géologie, la biologie ou encore la botanique. Les phénomènes bioclimatiques prennent le relais des phénomènes géomorphologiques, déterminant à la surface du globe un certain nombre de «zones» ou de «domaines».

Il faudrait ajouter à ces principaux courants quelques sous-courants plus ou moins issus des premiers par ailleurs, comme la géographie fonctionnaliste de Pierre George (à partir de l'étude des villes, des réseaux et des flux, aboutit à l'aménagement du territoire) ou encore du courant géopolitique (étudie les stratégies des blocs et des Etats)...

A l'issue de ce rapide panoramique sur l'évolution de la géographie depuis sa «naissance», nous pouvons conclure qu'il n'existe pas une géographie mais des géographies, selon l'angle d'analyse.

A partir de là, nous pouvons nous questionner : quelle(s) géographie(s) enseigner aux élèves, quelles méthodes pour cet enseignement ?

II.2.2.1.2- Approche didactique

Selon François Audigier (1999 : 54), chercheur à l'I.N.R.P., une leçon de géographie se résume souvent à :

L'apprentissage d'une nomenclature plus ou moins appuyée sur une carte – qui, généralement, ne sert qu'à nommer, situer et non raisonner – de quelques mots de vocabulaire spécifique, et enfin (à) trois bouts de méthode de lecture d'une photo ou la construction et la lecture d'un graphique. Les problèmes géographiques sont loin. On est dans la géographie du sens commun.

Critique assez virulente qui justifie et confirme notre questionnement. La didactique de géographie comme la géographie elle-même connaîtra aussi une évolution. L'on quittera de cette vieille méthode qui consistait juste à localiser et à décrire pour faire face à une géographie recentrée. Ainsi, certains auteurs à l'instar de Pinchemel proposent une «géographie recentrée, résolument humaine et systémique» qui reposerait principalement sur deux principes. Le premier serait d'apprendre à comprendre l'espace : la géographie a en effet pour but d'apprendre aux élèves à analyser l'espace, sur lequel s'inscrivent les faits humains (historiques, économiques, sociaux ou encore culturels). L'espace concret, représenté par le paysage, mais aussi l'espace tangible, qui permet d'identifier les relations entre le milieu (biophysique) et son environnement humain. Le deuxième principe consiste à apprendre à

penser globalement les systèmes spatiaux, ce qui suppose la mise en place d'une approche systémique, faisant apparaître les relations entre les composantes biophysiques et socio-économiques des systèmes spatiaux, mais aussi la prise en compte des différents degrés d'échelle. Ainsi, tout en conservant les différents apports de la géographie classique, nous intégrerions les différentes pistes proposées par les «nouveaux» courants. En plus, Daudel (1983 : 227) procède à l'éloge de la didactique en géographie.

*L'analyse a démontré que, si l'élève était au centre de l'acte d'apprentissage, la science géographique devait faire l'objet d'un traitement privilégié dans la démarche didacticienne ...
Tout programme procède d'une logique complexe : traditions culturelles et scientifiques, méthodes pédagogiques, choix éducatifs.*

Mais le thème du savoir est indissociable de celui de la formation des maîtres : ceux-ci enseigneraient mal la géographie parce que mal formés ou pas formés du tout, d'où l'urgence d'intervenir dans ce domaine, par exemple sous la forme d'une formation initiale et continuée.

Audigier dans le même sillage présente le concept de situation. Après avoir connu une fortune certaine dans son association avec le terme de problème, le concept de situation se voit à nouveau remis au premier rang des préoccupations didactiques avec l'arrivée des curriculums par compétences. Ces dernières appellent nécessairement une réflexion renouvelée sur les situations. En effet, les compétences sont construites et mises en œuvre en situation. Elles portent aussi sur des objets spécifiques.

Ainsi, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, principales disciplines de sciences sociales présentes à l'école obligatoire, étudient les actions humaines dans les sociétés présentes et passées. Le terme de situation renvoie donc à deux réalités différentes : la situation d'enseignement telle qu'elle est organisée et mise en œuvre par l'enseignant et la réalité sociale présente ou passée qui est étudiée. Dans ce texte, l'auteur dessine un parcours qui, depuis l'examen de quelques aspects des relations entre compétences et situations, le conduit à proposer deux fois deux distinctions pour décrire, comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage. Pour ce dernier moment, il s'appuie sur une recherche menée par une équipe de Suisse romande sur l'Education en vue du développement durable. En plus, dans son ouvrage intitulé « histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves » Audiger met l'accent sur l'idée d'autonomie de la culture et des savoirs scolaires ainsi que sur la notion de discipline scolaire, il construit un modèle des disciplines histoire et

géographie pour l'enseignement secondaire. Combinaison particulière de finalités, de contenus et de pratiques, ce modèle s'est constitué à la fin du XXe siècle comme contribution majeure au projet civique et politique de l'École républicaine. Ces fondations sont mises en question autant par la multiplication considérable des savoirs disponibles sur le monde et son histoire que par la diversification de nos sociétés et de nos références. Une analyse des textes officiels montre les conséquences de ces mises en question, en particulier le glissement vers une logique instrumentale et le rejet du sens des savoirs scolaires dans la sphère individuelle. Une analyse d'entretiens menés auprès d'élèves de collège et de lycée reconstruit les représentations qu'ils ont de ces disciplines, entre des savoirs clos sur eux-mêmes, des savoirs qui disent les expériences des hommes, les contraintes propres au métier d'élève.

Le XXIe siècle viendra avec ses exigences : celles de la compétence. L'élève n'est donc plus un récepteur mais un constructeur de savoir. C'est-à-dire qu'il doit être capable de réaliser lui-même ses propres expériences. La géographie à ce niveau fait recours au modèle constructiviste de l'enseignement c'est-à-dire aux méthodes actives. Ainsi, Philippot (2012) présente la géographie enseignée aujourd'hui à l'école primaire comme une géographie devant être problématisée. En effet, il présente le processus enseignement-apprentissage de la géographie comme étant inactif et pourtant il le devrait. Il ajoute aussi que les didacticiens de géographie doivent non seulement diffuser les images mais aussi enseigner les méthodes constructivistes aux futurs formateurs.

II.2.2.2- Enseignement de la géographie à l'école

Merrenne-Schoumaker(1999) dans voies nouvelles pour l'enseignement de la géographie dans le secondaire commence par identifier les principales difficultés rencontrées par l'enseignement de la géographie dans le secondaire. Après, elle propose des pistes pour un renouveau. Celles-ci ont d'abord trait aux objectifs : une éducation géographique pour tous, c'est-à-dire la capacité à savoir prendre en compte les dimensions spatiales d'un problème et ce à différentes échelles. Elles concernent ensuite les contenus que nous souhaitons recentrer sur une géographie globale qui cherche à comprendre les territoires dans leurs diverses dimensions. Elles traitent enfin des méthodes d'enseignement en proposant notamment une méthodologie cohérente qui épouse les étapes d'appréhension des faits et des ensembles spatiaux et qui intègre la démarche scientifique.

Alain (1997) dans son article intitulé : un dispositif didactique utilisant des images pour faire évoluer les conceptions des élèves de dix ans sur les séismes, présente un dispositif conçu autour d'une sélection d'images et d'activités variées sur les images. Les conceptions des élèves de neuf à dix ans sont évaluées tout au long de la progression pour tenter de montrer que les images sont une aide à la schématisation, une aide pour franchir certains obstacles et qu'elles participent à la construction des concepts. Il met l'accent sur des situations didactiques facilitatrices des apprentissages dans lesquelles les images seraient plus considérées comme apportant des informations illustratives mais aidant à la structuration des connaissances. Dans le cadre de notre étude, l'image serait comme un outil d'expérience, car l'enseignant peut l'utiliser pour exposer l'élève à l'expérience et cela permettra également une participation active de l'apprenant.

Audiger (1999) dans l'article les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distance décrit la manière dont les enseignants du primaire conçoivent la géographie qu'ils enseignent. Compétences de la discipline, pratiques d'enseignement, choix des objets enseignés, organisation des programmes sont autant d'entrées permettant de construire cet état des lieux. Il remet en question les relations de la géographie avec l'histoire et l'éducation civique dans l'enseignement français. Il cherche à trouver l'intérêt qu'il y a à penser les trois disciplines ensemble, en particulier lorsqu'on les examine à la lumière des modèles disciplinaire construits par les didactiques. Ici, cet auteur n'aborde réellement pas les méthodes permettant de développer les compétences ; mais s'attarde tout de même à l'organisation qui constitue une de nos variables.

L'enseignement de la géographie est aussi traité par d'autres auteurs. Samuel Fierz(1978) dans son mémoire du diplôme d'études approfondies en science de l'éducation traite l'enseignement de la géographie au primaire. En effet, il s'intéresse à ce que les institutrices et les instituteurs du primaire enseignent dans le cadre de la géographie, et pourquoi ils procèdent ainsi. Dans ses analyses, il démontre que les contenus choisis répondent à certaines constantes et régularités ; cependant, à niveau plus détaillé, une plus grande diversité apparaît dans les contenus factuels, notamment à cause de l'importance prise par les opportunités documentaires ou locales. Sur le plan de la démarche, l'auteur présente d'importantes convergences qui sont en outre liées à certaines conceptions largement partagées sur l'apprentissage et les savoirs géographiques que l'enseignant a connu durant son enfance, ses expériences professionnelles ou ses intérêts personnels.

Philippot et Bouissou (2006) dans leur article *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie, nouvelles perspectives de recherche* qui porte sur les pratiques professionnelles d'enseignants de l'école primaire et accorde une attention particulière à la question des savoirs et des conditions de leur transmission-appropriation. Dans cet article, les auteurs étudient une séance de géographie réalisée au cycle 3 et l'entretien « post-séquence » mené avec l'enseignant. Ils cherchent à mettre en évidence les « occasions de secondarité » que l'enseignant offre ou n'offre pas aux élèves, au travers des divers moments de la séquence. L'entretien vient enrichir l'analyse dans la mesure où il suscite commentaires et explicitations de la part de l'enseignant, constituant ainsi des éclaircissements sur ses mobiles et ses représentations. Les auteurs interrogent dans le même temps le « modèle disciplinaire », tel que l'a formalisé

Audigier (1993): offre-t-il un cadre pertinent à des pratiques enseignantes qui voudraient viser la secondarité ? Il nous paraît important de souligner le fait qu'en géographie, le discours disciplinaire mobilise des concepts et des notions qui se démarquent généralement peu du sens commun ; ceci constitue peut-être un obstacle important au processus de secondarité chez certains élèves en les enfermant dans le registre « premier » de l'immédiateté. Il continue dans sa thèse de doctorat intitulé : *La professionnalisation des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques en soulevant du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question de la connaissance de la professionnalité enseignante à un moment où les évolutions des contextes professionnels soumettent le métier d'enseignant à de fortes tensions.*

Dans le contexte de polyvalence sa recherche vise la caractérisation et la compréhension de cette professionnalité. Elle prend comme objet d'étude les pratiques d'enseignement d'enseignants ordinaires lorsqu'ils enseignent de la géographie. Il analyse plus particulièrement l'activité didactique des enseignants en identifiant les opportunités qu'ils offrent (ou n'offrent pas) aux élèves de construire un rapport second au monde. Pour permettre une analyse de situations de travail effectives, nourrie des apports de la didactique de la géographie et de travaux menés en sociologie de l'éducation, sa méthodologie repose sur la combinaison, d'une part, d'observations et d'enregistrements vidéoscopiques de situations de classe, et, d'autre part, d'entretiens post-séance portant sur ces situations avec les six enseignants concernés.

Dans des contextes professionnels variés, ses analyses font apparaître une professionnalité enseignante complexe, en tension, située en amont des apprentissages disciplinaires.

Professionalité dans laquelle, la gestion de classe, « l'activité » des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux » dominent la question des savoirs disciplinaires. D'où des pratiques d'enseignement plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, peu favorables à la construction d'un rapport second au monde.

Dans leur ouvrage commun intitulé la formation des enseignants sur le terrain, Bouvier et Obin (1998) établissent une sorte de dialectique des rapports entre savoirs et pratiques. Quelle forme doit prendre l'alternance entre le terrain et le centre de formation pour faciliter la construction des compétences professionnelles ? Comment amené le formé à prendre conscience de ses manières de faire et faciliter le regard de chacun sur ses propres démarches ? Un nouveau profil de formateur apparaît : un formateur ingénieur-didacticien au formateur médiateur-facilitateur de l'analyse par les formés de leur vécu de formation.

Evoquant la même situation, Perrenoud (1994) dans son ouvrage intitulé la formation des enseignants entre théorie et pratique, regroupe ici des textes écrits de 1983 à 1993 et concernant les pratiques pédagogiques et leur lien avec le métier et la formation des enseignants. Il estime que l'évolution des formations doit prendre en compte la complexité des pratiques, mais aussi s'inscrire dans une réflexion sur les finalités de l'éducation et les transformations du système éducatif. Une interaction entre formation et recherche en éducation s'avère alors indispensable.

Veyrunes et Saury (2009) expliquent un « format pédagogique » ancien et très répandu : le cours dialogué. À partir d'une étude en géographie, à l'école primaire, l'activité en classe a été analysée à deux niveaux : individuel et collectif.

Les préoccupations et émotions qui orientent l'activité individuelle de l'enseignant et des élèves ont été décrites. Puis, à partir de l'enchaînement des questions, réponses et évaluations, des structures d'articulation des activités individuelles ont été identifiées. Elles ont permis de modéliser le cours dialogué et de mettre en évidence sa stabilité et sa viabilité.

II.2.2- Les compétences

D'après le MINEDUB (2008 : 35), par le biais de ses experts du projet main à la pâte (MAP), « la notion de compétence est liée à la question des nouvelles orientations de la pédagogie par l'intégration ».

Au début du troisième millénaire, les missions désormais dévolues à l'école sont de deux ordres :

- ✓ Définir un répertoire de compétences ;
- ✓ Faire apprendre ces compétences.

Deux grands axes structurent ce programme scolaire. Le premier oriente les contenus sur les compétences de base et le second s'appuie sur trois piliers : l'évaluation, la formation des enseignants et la pratique de classe, les manuels scolaires.

L'approche en termes de compétences transversales complète l'approche en termes de contenus et permet d'appliquer les compétences sur plusieurs disciplines. Ainsi d'après le groupe d'experts de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture (UNESCO, 2011 : 67),

« Les compétences géographiques sont définies comme le pouvoir d'agir avec intelligence et d'une façon convenable dans des situations comportant une certaine forme de défi géographique..., la capacité de mobiliser des outils géographiques pour faire face à des situations nouvelles et problématiques, pas seulement la capacité à reproduire des procédures apprises... »

Le Boterf (1994) dit qu'une compétence est une sorte d'alchimie qui consiste en la mise en œuvre efficace d'un système cognitif nécessitant l'intervention de ressources aussi diverses que certains auteurs se proposent toutefois de répartir en deux catégories :

-les ressources internes (ou personnelles) constitué entre autre des ressources physiques et psychologiques du sujet, de ses connaissances, de ses habiletés (ses savoir-faire méthodologique, relationnel, technique), son identité, ses valeurs, etc.

- des ressources externes (ou support) mobilisables dans l'environnement tels que des outils d'aide, des banques de données, des réseaux de coopération.

De ce point de vue, la compétence renverrait à une « combinatoire » de ressources (Legendre, 2008 ; Le Boterf, 2010), en tant que mécanisme cognitif d'association, en référence au sens qu'on lui donne en linguistique, à savoir une mise en association d'unités linguistique, sans mots, groupe de mots pour former de nouvelles unités.

Considérer ainsi comme une combinatoire de ressources pour faire face à la complexité, la compétence pourrait être rapportée à ce que Leclercq appelle « l'agir », un agir

consistant à s'orienter dans l'existant en situation d'incertitude, [à] effectuer des choix qui restreignent, enrichissent ou renouvellent la panoplie des possibles. [Ce qui est de] l'ordre du projet, de l'improvisation et pour l'employeur un terme tout compte fait bien pratique, de la complexité Leclercq (2000 : 246).

Approche Par les Compétences : APC

Pour mieux comprendre l'APC, il faut suivre l'évolution de l'approche par les objectifs en passant par l'approche inférentielle. Selon Roeigers (idem), cette évolution s'est faite sur celle de la conception.

Dans l'Antiquité, et au moyen âge, puis à la renaissance, connaître signifiait prendre connaissance des choses et pouvoir les commenter. L'intellectuel était donc celui qui avait pris connaissance des textes fondateurs de la civilisation, à savoir essentiellement les grandes œuvres des Grecs, des Arabes et des Romains. Pour être cultivé, il fallait les étudier dans le texte et prendre connaissance des commentaires des grands maîtres pour pouvoir commenter à son tour. Ces grandes œuvres étaient censées avoir abordé toutes les explications relatives à la création. La finalité ultime de cette première conception était la « sophia », la sagesse, la « connaissance ». Cette conception de la connaissance a été à la base de la construction des programmes de l'enseignement quand les écoles se sont développées. En Europe, les jésuites ont joué un grand rôle en créant des collèges dispensant un enseignement reconnu comme de qualité.

Avec l'industrialisation, la conception de la connaissance prend encore un autre sens: connaître c'est maîtriser. En effet, alors que se développaient de nouvelles connaissances et que celles-ci permettaient de créer de nouvelles technologies mises au service du développement économique dans un monde de plus en plus industrialisé, deux mouvements prenaient de plus en plus d'importance. Issu du monde industriel, le taylorisme cherchait à introduire plus de rationalité. Issu de la transposition de la démarche des « sciences dures » aux sciences humaines, le behaviorisme était également à la recherche d'une démarche rationnelle, basée sur l'observable, à savoir ce qui est de l'ordre du comportement et non de l'intention.

Ces mouvements ont inspiré étroitement le monde de l'éducation à travers « la pédagogie par objectifs » popularisée au départ par Mater (1990) et Bloom (1971). S'appuyant sur de nombreuses études menées par son équipe de chercheurs, ce dernier

normalement constitué si on y consacrait le temps nécessaire et si on s'y prenait bien. Selon lui, cela suppose que l'on découpe l'objet de l'enseignement en objectifs suffisamment précis et hiérarchisé et que l'on ne passe jamais à un apprentissage nouveau sans être rassuré que l'objectif pré requis soit réellement maîtrisé et suffisamment stabilisé.

Cependant à une aspiration de scientificité de l'époque, ces mouvements ont eu d'emblée beaucoup de succès dès l'apparition des travaux de Bloom (1971), celui de Mager (idem), de Hadji (1989), de De Landsheere (1980). Ces auteurs étaient invités un peu partout pour initier les chercheurs, les décideurs et les enseignants à la problématique et aux subtilités techniques de ce qu'on appelait la PPO (pédagogie par objectif) ou encore la TOP (technique des objectifs pédagogiques). Ce mouvement a entraîné une vague importante de réformes des programmes. Pour ceux qui avaient pris connaissance de ces réflexions, il devenait indécemment de raisonner uniquement en termes de contenus à enseigner. Il fallait préciser ce que l'on désirait apprendre à faire sur ce contenu, l'objectif étant une capacité à exercer sur ce contenu. Dès lors, les programmes scolaires et les manuels publiés étaient tous basés sur la formulation des objectifs spécifiques au lieu d'être comme par le passé définis en termes de contenus à transmettre.

À la fin de la seconde guerre mondiale, le statut de la connaissance prit encore un autre sens. Connaître signifiait alors démontrer sa compétence. En effet, après avoir relancé la machine économique, après avoir mis en place des mécanismes de protection sociale, après avoir créé une demande de plus en plus forte de biens et de services matériels et immatériels, les États devenaient de moins en moins capables de faire face aux exigences de toute nature et d'imposer leur loi aux entreprises multinationales ou aux holdings financiers. Le processus de mondialisation, d'économie de marché, de compétitivité croissante gagnait du terrain. Les États étaient obligés d'entrer dans ce processus sous peine de régression. Au sein des entreprises marchandes et non marchandes, les employeurs soucieux d'efficacité et de rendement firent progressivement un triple constat concernant le rendement des produits de l'école : plus le diplôme est élevé, moins le candidat au poste a des chances de s'adapter et de donner à terme de satisfaction. Les élèves qui sortent de l'école sont incapables d'accomplir même si toutes les connaissances et techniques requises leur ont été enseignées ; dans certains domaines, le nombre de diplômés devenant supérieur au besoin. Ces constats ont amené les entreprises à créer leur propre service de formation qui leur coûtait cher, d'où la nécessité d'agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences, surtout celles susceptibles d'être apprises dans un

tel cadre. L'APC ne constitue donc pas un domaine de l'enseignement ou une évolution indépendante de la pédagogie par objectif. Ce n'est qu'un design parmi des nombreux designs.

Le Boterf dans ces nombreux articles présente une double facette de la compétence. En effet, il évoque les notions de compétences réelles et de compétences requises pour mieux distinguer les deux facettes. Cette distinction paraît évidente. Il définit ainsi la « compétence requise » comme celle figurant dans les référentiels de compétence. Pourtant la « compétence réelle » est celle qui est construite, par chaque personne. Cette dernière compétence est invisible et difficile à cerner et se manifeste lorsqu'elle est mise en œuvre dans une activité.

D'après les travaux de Rey (2006 : 139), les compétences des apprenants se distinguent en trois degrés :

- ✓ La compétence de premier degré qui correspond aux procédures simples sans être nécessairement en liaison avec une situation donnée. Dans ce cas, l'apprenant sait exécuter une tâche en réponse à un signal après entraînement ;
- ✓ La compétence de deuxième degré est celle qui cadre avec une situation inédite mais simple : l'apprenant sait choisir la procédure pour interpréter la situation ;
- ✓ La compétence de troisième degré qui renvoie à une situation ou à une tâche complexe.

Dans ce cas l'apprenant sait choisir, combiner et mobiliser les ressources pour résoudre la situation complexe. Les compétences de deuxième et de troisième degré sont les plus concernées dans les répertoires officiels des pays qui ont adopté l'approche pédagogique par les compétences.

Dans le cadre de notre étude, puisqu'il s'agit de l'enseignement de base donc l'initiation à la géographie, nous allons nous attarder sur les compétences de premier et de deuxième degré. En effet, vu le programme d'étude, le niveau deux présente un degré de compétence ne renvoyant pas aux tâches complexes.

C'est donc les activités intégratrices qui favorisent le développement des compétences chez l'apprenant, et lui permettent de mobiliser les savoirs pour la résolution des situations problèmes. C'est pourquoi la nécessité d'une interaction s'impose.

II.2.3- Evaluation

Pour Legendre (1993), l'évaluation est une méthode, une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à apporter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. Pour la Fourcade (1972 : 21), l'évaluation peut être définie comme une interprétation d'une mesure ou des mesures en rapport avec la norme établie.

Pour des auteurs comme Tyler (1949 :11) ; Taba (1980 :21) ; Bloom (1975 :7), l'évaluation consiste à comparer les objectifs opérationnels avec les résultats obtenus des apprenants. Fenandez Pérez (1986 : 51) quant à lui voit en l'évaluation une activité systématique, continue et intégrée dans le processus éducatif. D'après ce dernier, l'évaluation se réalise tout au long de la formation de l'individu. Pour Belinga Bessala (2010 : 153), l'évaluation est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant. Pour notre part, la didactique consistera précisément à découvrir les problèmes ou les difficultés d'apprentissage de ses élèves. Ainsi, l'évaluation est une activité systématique, continue et intégrée dans le processus de la formation des apprenants.

II.2.3.1- Aperçu historique de l'évaluation

C'est contre l'intuition, le jugement personnel et l'absence d'objectivité des systèmes de notation des élèves que se sont développées des propositions visant à promouvoir des mesures systématiques et objectives. Ces dernières seraient mieux à même de renseigner les responsables sur le fonctionnement du système éducatif et de les aider à prendre des décisions « éclairées ».

Aussi bien aux Etats Unis qu'en France, l'évaluation « évaluée » à l'aune de la mesure consiste, pour de nombreux auteurs à l'instar de Thordike et Hagen (1961), à introduire dans des jugements intuitifs et informels une rationalité conférée par de « bonnes techniques qui fourniraient une base solide nécessaire à une saine évaluation ».

Des années 1920 à 1930 aux Etats Unis ont constitué une période « testing » où les informations objectives sur les capacités des élèves permettraient d'aider les gestionnaires dans leur planification des programmes, et de renseigner les enseignants sur chaque élève afin qu'ils les guident en conséquence. Cette période se prolongea par une période « measurement », qui s'intéressa plus particulièrement à l'utilisation des résultats des tests et à la difficulté de réaliser des mesures objectives dans le domaine de la formation. Entre les années 1934 et 1950, Tyler proposa une approche qui marqua le début de la période appelée « évaluation period ». C'est celle qui est la plus connue car elle constitua la démarche fondatrice de ce qu'on a appelé, en France, la « pédagogie par objectifs ».

En 1967, Scriven proposa un modèle qui attribue moins d'importance aux décideurs et se préoccupe davantage de l'utilisateur. En effet, selon cet auteur, l'évaluation doit participer à toutes les phases du processus d'évaluation, y compris à la décision finale. Pour garantir « l'objectivité », Scriven a plaidé pour l'évaluation sommative, au terme du processus de formation, où la certification soit assurée par des évaluations externes à la formulation.

Le modèle de Stufflebeam (1980) repose sur l'idée directrice que l'évaluation ne doit pas prouver mais améliorer (« not to prove but to improve »). Cette perspective considère l'évaluation comme un processus de jugement professionnel. Selon cet auteur l'évaluation serait « le processus par lequel on délimite, obtient et fournit les informations utiles permettant de juger des décisions possibles ». Le modèle de Stufflebeam paraît plus adapté pour évaluer des projets ou des actions éducatives que pour traiter directement de l'évaluation pratiquée en classe.

Après ce bref aperçu historique de l'évaluation, que dire des types d'évaluation ?

II.2.3.2- Les type d'évaluation

Quand on tient compte des objectifs ou du rôle que l'on souhaite donner au test, nous distinguons trois types d'évaluation de l'apprentissage des élèves, à savoir : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

II.2.3.2.1- l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou initiale est utilisée pour déterminer la ligne de base de l'élève, de découvrir ses forces et ses faiblesses avant son entrée dans une unité d'apprentissage. C'est dans cette optique que Belinga Bessala (2005 : 60) affirme que « *l'évaluation initiale permet à l'enseignant de découvrir ou de connaître les connaissances déjà acquises par les élèves au moment de commencer une nouvelle unité didactique* ». Ce type d'évaluation peut alors entraîner des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves par l'enseignant. Il permet ainsi de décider si oui ou non l'élève peut passer avec plus ou moins de chance de succès à l'étape suivante d'apprentissage (leçon suivante, cours suivant, niveau suivant ou cycle suivant).

II.2.3.2.2- l'évaluation formative

L'évaluation formative aide à identifier les objectifs ou les compétences acquises, les points où l'élève connaît encore des problèmes et où il faut le soutenir, l'accompagner, l'aider, le guider plus efficacement dans le processus d'apprentissage. Dans le cadre de la pédagogie de la maîtrise, Bloom (1975) affirme que l'évaluation formative est celle qui soutient la leçon, est permanente et immédiate à l'élève de remédier à ses erreurs, à ses lacunes peu après leur apparition et avant que s'engage un processus cumulatif ultérieur. Elle est basée pour savoir si les objectifs visés et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes qu'on pourrait appeler aujourd'hui les compétences. Cette évaluation ne classe pas, ne juge pas. Elle compare la performance de l'élève à un seuil de réussite fixé à l'avance. Une évaluation formative prend donc nécessairement une forme « critériée ».

II.2.3.2.3- Evaluation sommative

Selon Belinga Bessala (2005 : 61), « l'évaluation sommative est une activité de synthèse sur un thème, une ou des unités didactiques développées, ou un cours d'un niveau académique précis ». En effet, elle se situe très souvent à la fin d'une période d'apprentissage (fin de leçon, de séquence, de cours, de niveau ou de cycle) et permet de sanctionner les acquis, de décider de la promotion ou de certifier les études. Son but est d'attester du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les

évalués les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation « critériée »).

II.2.3.3-Objets d'évaluation

Les objets d'évaluation sont d'abord des objets d'enseignement définis par le curriculum du système de formation.

Sans doute conviendrait-il de dépasser l'opposition compétences/connaissances pour reconnaître que la notion de compétence englobe celle de connaissance. Une compétence est constituée de ressources cognitives, reliées à des ressources affectives, sociales, psychomotrices et à des supports externes (outils et artefacts qui amplifient et modifient les processus internes). En construisant des dispositifs d'évaluation des apprentissages, il est souvent nécessaire de prévoir une évaluation à deux niveaux, à savoir une appréciation de la mise en œuvre d'une compétence dans une situation complexe (de production, de résolution de problèmes, de recherche, etc. ...) et une appréciation de la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire disciplinaires qui sont au centre de la compétence.

Pour l'enseignant lui-même, l'évaluation permet ici de légitimer, après-coup ; les savoirs transmis : les questions posées vont permettre de confirmer, d'authentifier ou d'écarter les connaissances exigées à propos de telle ou de telle notion sur lesquelles se fondera l'enseignement ultérieure. La question que se pose l'enseignant consiste moins à « voir ce qu'ils ont fait » qu'à « savoir ce qu'il va pouvoir faire avec ce qu'ils ont fait » ; la note dépendra largement de l'utilisation que l'enseignant pourra faire par la suite de la production des élèves, et à partir de laquelle il passera contrat avec eux.

II.3- Théories explicatives

Une recherche s'inscrit dans la perspective d'une filiation de référence qui lui assure objectivité et créativité. C'est ce nécessaire point de départ fondé sur les principes hypothétiques visant à l'explication générale d'un phénomène que l'on appelle théorie. La théorie explicative du sujet est l'ensemble des connaissances sur lesquelles l'auteur d'un travail s'appuie pour éclairer le problème décrit. Au regard de notre thème, nous avons choisi de travailler avec la théorie du modèle d'enseignement expérientiel, la théorie historico-culturel, la théorie de résolution des problèmes et la théorie du constructivisme qui semblent mieux expliquer notre sujet. En effet, pour faciliter l'enseignement apprentissage, les méthodes d'enseignement doivent être basées sur les théories d'apprentissage.

II.3.1- La théorie du modèle d'enseignement expérientiel

Bell et Steinaker, (1995) définit cette démarche en décrivant l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification est découverte. Durant la première étape, l'apprenant expérimente activement au lieu d'être placé en situation de récepteur de l'expérience des autres, telle qu'elle est interprétée par son enseignant (Herbert, 1995 :8). À l'étape suivante, en groupe, de façon individuelle ou avec l'animateur, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire ses propres significations et ses propres informations à partir des événements vécus. Il pourra, par exemple, penser à ce qu'il a appris, exprimer ses sentiments ou sa position par rapport à ce qui s'est passé, séparer les éléments de l'expérience et rattacher ces éléments à ses savoirs antérieurs. La dernière étape consiste finalement à faire connaître les étapes de l'apprentissage expérientielle de Steinaker et Bell (1979) : exposition à l'expérience, participation active, identification émotive à l'expérience, intériorisation et dissémination.

Steinaker et Bell estiment que plus une situation d'apprentissage atteint les objectifs des catégories les plus élevées de la taxonomie, plus elle court la chance de modifier réellement les conceptions et le style de vie de l'apprenant. Ainsi, la simple connaissance des sources de pollution n'est pas aussi efficace que l'observation des éléments polluants sur le terrain. De même, l'action de travailler avec des citoyens à améliorer le sort d'un terrain souillé constitue une étape supérieure dans l'appropriation des connaissances reliées à la pollution. La pédagogie de l'apprentissage expérientiel s'apparente donc à la pédagogie active et affective : durant le processus, les apprenants ressentent des émotions telles que défi, compassion, plaisir, excitation, émerveillement, identification, désir de partager leurs impressions... . Delay (1996) effectue un rapprochement entre ce type d'apprentissage et celui décrit par les théories constructivistes selon lesquelles les connaissances se construisent à partir du vécu. Il les distingue toutefois l'un de l'autre en expliquant que les adeptes du constructivisme s'inspirent davantage des théories cognitives et n'insèrent pas nécessairement les sensations et les émotions dans la démarche préconisée. La démarche de l'apprentissage expérientiel ressemble à celle du constructivisme surtout par la valeur accordée à l'expérience dans le processus de modification des conceptions. Sur le plan théorique, les chercheurs estiment que, dans les deux démarches, chaque apprenant vit ses propres expériences qu'il interprète à sa façon. De même, dans les deux cas, l'expérience est à la fois considérée comme personnelle et sociale, et le savoir est ancré dans la réalité. Ainsi,

l'apprentissage de ce modèle par les apprenants du primaire sera d'un grand intérêt. Car ces derniers une fois sur le terrain l'appliqueront. A cet effet, l'élève pourra découvrir après expérience avant de construire ses savoirs. C'est-à-dire que, l'enfant lors d'une leçon de géographie, pourra penser son savoir à travers le vécu. Cette méthode d'enseignement développe à la fois les compétences chez l'enseignant et même chez l'apprenant.

II.3.2- La théorie de résolution des problèmes

Cette théorie tente de résoudre les différends, de trouver des solutions adéquates aux problèmes posés, de mettre en évidence les apports de l'application du modèle actif centré sur le contenu.

Dewey, cité par Brubacher et Al (1980) dans son « école » dit que le but de l'éducation est non « d'extraire » l'enfant ou de le développer en accord avec quelque modèle éloigné mais plutôt de l'aider à résoudre les problèmes suscités par les contacts courants, avec les environnements physiques et sociaux. Pour réaliser ce but, Dewey concevait un programme comme un instrument qui aiderait l'enfant à réaliser tous les projets que celui-ci pourrait avoir formulés dans le but de résoudre des problèmes. Il met l'accent sur les activités manuelles telles que la menuiserie, la cuisine, la couture et le tissage afin que les enfants puissent éveiller leur esprit scientifique et parvenir une fois insérés dans la vie active à résoudre eux-mêmes les problèmes fondamentaux auxquels ils feront face.

Le contenu adéquat pour réaliser le genre de but que Dewey a dans l'esprit doit nécessairement être un contenu d'expérience. Un tel contenu reflètera naturellement le double aspect d'expérience: il implique à la fois un faire et une épreuve. Par ailleurs, ce programme d'expériences ou d'activités s'intéresse autant sinon plus à la manière dont l'information est fournie par les conséquences des activités antérieures, et intervient dans ce que l'enfant fait couramment ou tente de faire. Ainsi, il doit parfaitement être familiarisé avec les productions culturelles du passé comme un capital de travail afin d'explorer le présent et construire le futur.

Dewey se plaignait du fait qu'un défaut trop fréquent des programmes réside de ce que les élèves accumulent simplement l'information ; ils n'en usent pas de manière à en faire de la connaissance. Ils apprennent en vue des buts scolaire surexcitation et promotions- mais ils ne perçoivent pas son rapport avec la vie de chaque jour. Le premier signe de Dewey est qu'il doit être en rapport avec le souci de l'expérience personnelle de l'enfant dont il tire sa source. Le second signe, c'est qu'en agissant sur le contenu de ce programme, l'enfant parvienne à

une vue plus claire à l'intérieur de son expérience en même temps qu'à un accroissement d'efficacité dans l'exécution.

Dans le cadre de notre étude, cette théorie s'applique sur notre première variable qui est l'exposition à l'expérience et sur la deuxième centrée sur la participation active de l'élève.

II.3.5- la théorie historico-culturelle de Vygotski

La théorie historico-culturelle développée par Vygotski a permis de mieux rendre compte de l'influence des interactions sociales sur le développement de l'individu. Il part d'un constat simple : les propriétés organiques ou biologiques de l'espèce humaine n'ont pas ou peu évolué depuis plusieurs centaines de milliers d'années. L'évolution de l'espèce humaine est donc avant tout liée aux interactions sociales au sein des différentes cultures. En parlant de ce postulat, l'acquisition de nombreux concepts au cours de l'ontogenèse ne peut s'expliquer qu'en remplaçant le développement de l'enfant dans le cadre du développement des sociétés humaines. Les règles qui régissent l'emploi des outils dans différents domaines d'action sont données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture.

Vygotski développe plusieurs concepts au sein de sa théorie afin d'expliquer le développement de l'enfant au cours des apprentissages. Il introduit le terme d'outils psychologiques qui permettent à l'enfant d'opérer sur ses propres représentations en le recombinaut en fonction des buts qu'il assigne. Le développement de l'enfant va donc nécessairement être associé à une modification de ses outils psychologiques. L'acquisition de nouveaux outils psychologiques permet une transformation des conduites et ainsi une meilleure adaptation aux problèmes auxquels l'enfant est confronté.

Les apprentissages ne se font cependant pas sans condition. Toutes les interactions ne sont donc pas à l'origine d'un apprentissage. L'interaction est favorable aux apprentissages lorsque les informations fournies par l'adulte ou par l'enfant en interaction sont intelligibles pour l'enfant de niveau de développement le plus bas. Au cours de ces interactions, les enfants de niveau inférieur sont capables de résoudre des problèmes qu'ils ne pourraient résoudre seuls. Vygotski vient ainsi à définir la zone de développement prochain (ZDP) comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou avec d'autres enfants d'un niveau plus avancé » (Vygotski, 1978 in Bruner, 1983). Les

interactions sont donc à l'origine d'apprentissage lorsqu'elles se déroulent dans la zone de développement prochain.

Vygotski considère que « l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent » (Vygotski, 1978 in Bruner, 1983 :95). Le développement cognitif pour Vygotski suit un cadre théorique précis pour lequel les apprentissages se font en deux temps. Tout d'abord au niveau social par les interactions de tutelles ou avec les pairs puis au niveau individuel. « Chaque fonction psychologique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique puis elle intervient une seconde fois comme activité individuelle, comme propriété inférieure de la pensée de l'enfant comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1933 :103). Nous intégrons, en les transformant, les conduites sociales mises en place avec autrui au cours des interactions. Ces nouvelles acquisitions permettront le développement des compétences à des compétences préexistantes.

II.3.6- le constructivisme et le socioconstructivisme

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. L'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est vue comme le résultat des activités d'un être actif.

Knowledge is not passively received either through the senses or by way of communication, but is actively built up by the cognizing subject (Von Glasersfeld, 1995: 43).

Par ailleurs, pour les constructivistes il n'existe pas qu'une seule « vision du monde », car chaque individu interprète la réalité selon ses connaissances, ses expériences, ses compétences, selon son cadre de référence. Pour les constructivistes, les réalités sont multiples.

Piaget (1896-1980) et Vygotski (1896-1934) sont reconnus respectivement comme les principaux pionniers du constructivisme et du socioconstructivisme. Tous deux, critiques à l'égard du behaviorisme et de l'approche réductionniste (fondée sur le postulat selon lequel

tout système complexe peut être expliqué en la réduisant en ses éléments simples), ont influencé, de manière importante, le domaine de l'éducation et de la recherche en pédagogie grâce à leurs divers travaux de recherche.

Les travaux du psychologue Jean Piaget sur le développement de l'enfant ont donné naissance au mouvement constructiviste en psychologie et en éducation. L'idée centrale de sa conception de l'apprentissage est que la connaissance du sujet se construit au fil de ses différentes interactions avec son environnement, ce qui implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement; il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître, l'adaptation intellectuelle étant, selon Piaget (1968), un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Face à un problème nouveau, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. S'il n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera alors son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. En résumé, cela veut dire que lorsqu'il y a un déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre. Il construira des structures mieux adaptées, et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. Pour Piaget, l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Quant à Vygotski, ses travaux l'amènent à considérer un autre aspect qui sera l'essentiel de sa thèse : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage, on parle alors de **socioconstructivisme**. Pour ce chercheur, la conscience et la pensée ne constituent pas des caractéristiques purement internes étant donné que ces dernières s'élaborent à partir d'activités externes réalisées dans un environnement social déterminé. Il insiste sur l'importance des interactions avec autrui afin de prendre conscience de ses propres actions et de son processus de pensée et sur le rôle de la culture qui est prise de conscience qui détermine notre façon d'agir, c'est-à-dire notre capacité à prendre des initiatives et à mener à bien certaines activités.

Quant au rôle de la médiation dans l'apprentissage, il l'explique par le principe de la zone proximale de développement qu'il définit comme une distance entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide des autres. Pour Vygostki, l'intervention doit se situer dans cette zone de développement pour amener l'apprenant à la limite supérieure de la zone. Il propose la médiation ou l'accompagnement pour combler cet écart.

Dans cette perspective, l'apprenant en interaction avec un enseignant ou un pair est en position de communication, d'argumentation et de réflexion sur ses propres démarches d'apprentissage. Comme on le verra, ce paradigme favorise particulièrement le travail en équipe et l'accompagnement.

II.4- Hypothèses de recherche

D'une façon générale, l'hypothèse est une réponse provisoire à une question. Elle donne lieu à une étude empirique en vue de la confirmer ou de l'infirmier. En d'autres termes, l'hypothèse est une proposition relative à l'explication des phénomènes naturels, admis provisoirement avant d'être soumise au contrôle de l'expérience. Grawitz (2001 : 398) écrit :

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre les faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés, ceux-ci rassemblés, elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie.

Dans le cadre de notre étude, nous ferons usage des hypothèses générales et spécifiques.

II.4.1- Hypothèse générale

Un auteur, comme Lafon cité par Ngonu Melingui (2004 : 109) définit l'hypothèse générale comme étant :

Une conception précisément formulée, fondée sur des probabilités plus ou moins grandes qui ne pourraient être considérées comme un savoir d'être destinées à un examen ultérieur qui aboutira à l'infirmier ou à la confirmer.

Notre hypothèse générale (HG) est la suivante : la maîtrise de la didactique de géographie permet un développement des compétences chez les apprenants du primaire.

II.4.2- Hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques sont des hypothèses de travail que nous cherchons à vérifier.

- ✓ **HR1** L'exposition à l'expérience permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire ;
- ✓ **HR2** la méthode de participation permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire ;
- ✓ **HR3** la bonne organisation des leçons de géographie permet le développement des compétences des élèves du primaire.

II.5 Les variables de l'étude

Selon le dictionnaire Larousse (1989 : 1054), le terme variable représente d'abord un mot qui varie le genre, le nombre, la fonction. Il renvoie aussi à un terme indéterminé dont l'ensemble des valeurs possibles est déterminé. La définition des variables survient après la formulation d'une hypothèse.

Les variables de l'étude se présentent sous deux formes:

- la variable indépendante
- les variables dépendantes

II.5.1- La variable indépendante

La variable indépendante est le facteur que le chercheur fait varier lors de son expérimentation en maintenant toutes les autres constantes. En d'autres termes, c'est la cause présumée de la variable dépendante sur laquelle elle a une influence.

D'après M. Stoki et al cité par Ngoni Melingui (2006 : 189) définissent la variable indépendante comme suit :

Une variable indépendante est une caractéristique du sujet, de son environnement du sujet, de son environnement physique ou social, de la tâche, des stimuli présentés qui sont manipulés par le chercheur ou tout simplement étudiés, pris en considération, dans le but de contrôler ou

d'analyser son impact sur le comportement étudié. Cette catégorie de variable est dite indépendante parce qu'elle ne dépend pas du sujet : elle est définie et mise en place par l'observateur.

Nous aurons ainsi:

➤ **la variable indépendante générale**

VIG_ la maîtrise de la didactique de géographie

➤ **les variables indépendantes spécifiques**

VIS1_ l'exposition à l'expérience

VIS2_ la méthode de participation

VIS3_ l'organisation des leçons

II.5.2- La variable dépendante

La variable dépendante est le comportement qui résulte de la manipulation de la variable indépendante par l'investigation.

VD_ le développement des compétences des apprenants du primaire.

Tableau n°1 : Représentation synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités

Thème	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités
Didactique de géographie et développement des compétences chez les apprenants du primaire	Comment la didactique de géographie peut-elle développer les compétences chez les apprenants ?	Montrer comment la didactique de géographie peut améliorer les compétences des apprenants.	La maîtrise de la didactique de géographie permet un développement des compétences chez les apprenants.	VI : la maîtrise de la didactique de géographie	Exposition à l'expérience Utilisation du matériel géographique Participation active	maitrise en cours de maitrise Non maitrise
				VD : développement des compétences chez les apprenants.	Esprit de découverte, synthèse, analyse Esprit de groupe Autonomie, formulation d'hypothèse	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise
	Comment l'exposition à l'expérience peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment l'exposition à l'expérience peut développer les compétences des apprenants	. L'enseignement de la géographie par expérience développe les compétences chez les apprenants.	VI : exposition à l'expérience	Contextualisation des apprentissages Position d'un problème Recours au vécu quotidien	Oui Non
				VD : développement des compétences chez les apprenants.	Esprit de découverte, synthèse, analyse Esprit de groupe	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise

					Autonomie, formulation d'hypothèse	
Comment la méthode de participation dans l'enseignement de la géographie peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la méthode de participation dans l'enseignement de la géographie peut développer les compétences chez les apprenants	La méthode de participation dans les séances de géographie permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : méthode de participation	Interaction enseignant-élève	Présent absent	
				Interaction élève-élève		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	Le jeu des rôles	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise	
				L'autonomie		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	Esprit de groupe	Bonne Moyenne Mauvaise	
				Esprit de synthèse		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	La division de la classe en groupe	Bonne Moyenne Mauvaise	
				L'ordre des étapes d'une leçon		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	Utilisation du matériel	Bonne Moyenne Mauvaise	
				Cours théorique		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	Cours pratique	Bonne Moyenne Mauvaise	
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	VD : développement des compétences	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise	
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	L'autonomie	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise	
				Esprit de groupe		
Comment l'organisation des cours peut développer les compétences chez les apprenants ?	Vérifier comment la structuration des cours peut développer les compétences des apprenants	La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences chez les apprenants	VI : organisation des leçons	Esprit de découverte, synthèse, analyse	Maitrise Non maitrise En cours de maitrise	
				Esprit de groupe		

DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes étapes de notre recherche, les outils de recherche choisie pour la collecte et l'analyse de nos données.

Une telle démarche ne va pas sans écueils. C'est ainsi que nous présentons , tout au long de cette partie méthodologique les problèmes auxquels nous nous sommes confrontés, principalement à savoir la rareté des enseignants ayant le CAPIEMP compris entre 2014-2016 dans les écoles publiques de la ville de Yaoundé, la réticence de certains Directeurs à nous laisser accéder dans les salles de classe, l'indisponibilité de certains enseignants à vaquer à leur tâche et les longues attentes pour obtenir les informations dans certaines écoles.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est l'ensemble des démarches que suit l'esprit pour atteindre et démontrer un but, une vérité ou ce que l'on croit être tel Angers (1992 :20). Elle est l'ensemble des opérations ordonnées en vue d'atteindre un but précis. La méthodologie générale de cette étude est de type hypothético-déductif. Elle a consisté à formuler les hypothèses sur la base des données préliminaires collectées sur le terrain. Notre recherche est dynamique avec une démarche exploratoire. Elle est une démarche exploratoire parce que nous allons procéder par une descente sur le terrain. En effet, la plupart des travaux disponibles portant sur les pratiques des enseignants en géographie sont essentiellement fondés sur des questionnaires et/ou des entretiens. Dans la mesure où nous cherchons à travailler au plus près de ce qui se joue dans le quotidien de la classe, nous avons choisi une méthodologie fondée sur l'observation des séances de géographie à l'aide d'une grille d'observation semi-structurée, d'un questionnaire d'enquête et des entretiens semi-structurés.

Ces trois instruments nous permettront d'avoir les données qualitatives et quantitatives, car notre objectif est de montrer comment les méthodes d'enseignement de la géographie participent au développement des compétences chez les apprenants. Il s'agit dans cette partie d'expliquer la méthode que nous allons utiliser pour avoir les éléments constituant notre population.

Dans ce chapitre, et précisément dans cette partie, nous nous posons trois questions suivantes :

- Comment procéder pour recueillir les données ?
- Comment choisir la population à enquêter ?
- quel est l'échantillon ?

Pour répondre à ces questions, nous procédons par :

- ✓ La définition du type de recherche ;
- ✓ La population d'étude ;
- ✓ La présentation de la procédure de collecte des données ;
- ✓ Les instruments d'analyse et de vérification des données ;

- ✓ Et les instruments statistiques de vérification des hypothèses.

III. 1- Type de recherche

La recherche que nous effectuons est de type exploratoire et corrélationnel. Il s'agit d'une recherche mixte c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative. Elle explore les données et nous permet de voir s'il pourrait exister un lien entre les variables. Elle vise à vérifier la valeur des méthodes d'enseignement de la géographie dans le développement des compétences chez les apprenants du primaire. Notre étude consiste donc à observer les séances d'enseignement de la géographie au niveau II de l'école primaire, d'enquêter les enseignants et les élèves par rapport à l'enseignement de la géographie et voir l'effet que cela entraîne dans le développement des compétences des élèves de ces classes.

III. 2- Site de l'étude

Dans cette section, il est question de situer géographiquement le cadre dans lequel notre étude va se dérouler pour une connaissance et exploitation judicieuse des éléments qui le caractérisent.

Cette recherche s'est effectuée dans la région du centre Cameroun, département du Mfoundi et plus précisément dans deux écoles (école primaire de la gendarmerie mobile et l'école publique du plateau Atemengue) situées dans l'arrondissement de Yaoundé III. Il a été créé par le décret n° 87-15 du 15 juillet 1987 portant création des communes urbaines d'arrondissement.

- ✓ Les Ecoles Publiques Groupe I et II de la gendarmerie mobile sont situées au quartier Ngoa-Ekellé, entre l'Assemblée Nationale et le Ministère de la recherche Scientifique et de l'Innovation.
- ✓ L'EP du plateau Atemengue groupe I est aussi située au quartier Ngoa-Ekellé entre l'INJS et l'IAEPM de Yaoundé 3^{ème}.

III. 3- Population de l'étude

Ndeme (2005 : 15) définit la population de l'étude comme étant un « *ensemble de sujets pouvant faire l'objet d'une étude statistique* ». Dans le cadre de notre étude, elle est l'ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et soumis à une étude statistique.

Celle qui fera l'objet de notre travail est l'ensemble des individus sur lesquels portent nos investigations. Nous distinguons deux :

- ✓ La population cible ;
- ✓ La population accessible.

III.3.1- Population cible

C'est une population de référence c'est-à-dire plus large sur laquelle les résultats d'une recherche peuvent être généralisés. Notre étude s'adresse ainsi à tous les enseignants et élèves du niveau II des écoles primaires du Cameroun.

III.3.2- Population accessible

Elle est disponible au chercheur et facilement repérable. Notre population accessible est constituée des enseignants du niveau II des écoles primaires du plateau Atemengue et de la gendarmerie mobile ayant étudié la didactique de géographie au cours de leur formation et des élèves de ces classes. Elle nous donne un effectif de 12 enseignants répartis dans six salles de classe et 291 élèves.

Tableau n°2: Présentation de la population accessible par école et par classe

Ecoles	EP gendarmerie mobile groupe I		EP gendarmerie mobile groupe II		EP du plateau Atemengue groupe I		Total
Classes	CEI	CEII	CEI	CEII	CEI	CEII	6
Nombre d'élève	73	54	43	66	25	30	291
Nombre d'enseignant	2	2	2	2	2	2	12

Source : Inspection d'Arrondissement de l'Enseignement Primaire et Maternel de Yaoundé

IIIème

Tableau n°3 : Présentation de la population accessible par sexe

: Ecoles	Classes	Enseignants		Elèves	
		M	F	M	F
EP GI gendarmerie mobile :	CEI	0	2	29	44
	CEII	0	2	18	36
EP GII Gendarmerie mobile	CEI	1	1	21	22
	CEII	0	2	29	37
EP Plateau Atemengue	CEI	0	2	10	15
	CEII	0	2	18	12
TOTAL	6	1	11	125	166

Source : IAEPM de Yaoundé 3^{ème}

III.3- L'échantillon et technique d'échantillonnage

III.3.1- Technique d'échantillonnage

Une technique d'échantillonnage par ailleurs est « *une approche caractérisée par un ensemble des opérations suivant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur lequel s'appuieront les tests empiriques* » (Nkoum, 2005 : 103). Selon Bacher cité par Rossi (1992 : 27), « *la technique d'échantillonnage a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devront représenter les mêmes caractéristiques que la population* ». L'échantillonnage est donc un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments ou d'individus dans la

population donnée de telle sorte que ces éléments choisis représentent celle-ci. En termes simples, c'est une méthode de choix de sujet constituant l'échantillon.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi l'échantillonnage stratifié ; ce dernier est une procédure d'échantillonnage qui divise la population en sous-groupes appelés strates. Chaque sous-groupe peut être traité comme une population séparée à partir de laquelle un échantillon représentatif sera obtenu. Concrètement, nous avons tenu compte de toutes les écoles et toutes les classes de la population accessible. Par la suite, dans chaque classe et dans chaque école, nous avons prélevé un échantillon par un échantillonnage aléatoire simple. Nous avons fixé la taille de notre échantillon (n) à 60 sujets. Connaissant la taille (N) de la population et (N') la taille de chaque strate de cette population, nous avons calculé la taille (n') de chaque strate de l'échantillon grâce à la formule : $n' = nN'/N$.

III.3.2- Echantillon

L'échantillon est une partie d'une population, constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population. Un échantillon est destiné à fournir des informations qu'on pourrait généraliser à la population d'origine. En d'autres termes, l'échantillon est une fraction ou un sous-groupe représentatif de la population accessible que le chercheur obtient à partir d'un certain nombre de techniques appropriées. Selon Grawitz (1996 : 178) « *l'échantillon est un ensemble fini d'éléments considérés comme l'extrait d'une population d'étude selon une loi de probabilité déterminée* ». Nous avons fixé la taille de notre échantillon (n) à 60.

Le choix des sujets à l'intérieure de chaque strate s'effectuait par tirage au sort sans remise (échantillonnage aléatoire simple). En effet, un numéro avait été attribué à chaque sujet, reporté sur une feuille pliée et jetée dans un seau faisant office d'urne dans chaque établissement. Les élèves de la SIL de ces écoles tiraient au sort un papier et nous communiquaient à haute voix le numéro marqué dessus.

Tableau n° 4 : Présentation de l'échantillon

Ecoles	EP GrI gendarmerie mobile		EP GrII gendarmerie mobile		EP plateau Atemengue groupe I		Total
	CEI	CEII	CEI	CEII	CEI	CEII	
Classes							6
Nombre D'élèves	15	11	9	14	5	6	60
Nombre D'enseignants	1	1	1	1	1	1	6

III.4- Choix des méthodes et des instruments de collecte des données

Cette phase de recherche comprend la recherche documentaire et l'investigation de terrain. Ces deux approches permettent de mieux nous familiariser à la fois avec notre thématique de recherche et le terrain de recherche documentaire. La recherche documentaire s'est faite dans les bibliothèques et les institutions pouvant nous permettre d'avoir plus d'information sur notre sujet. Les médias et sites web ont été d'une importance capitale pour mieux comprendre notre sujet.

III.4.1.1- la recherche documentaire

Elle consiste à recenser l'essentiel des documents ayant un rapport avec notre sujet. Il s'agit notamment des ouvrages, des thèses, des mémoires, des articles, des textes réglementaires, des publications sur fichier numérique.

- la recherche sur support papier

Cette recherche s'est faite dans les bibliothèques et centres documentaires. A l'Université de Yaoundé I, nous avons fréquenté la bibliothèque du département de géographie, celle de la FALSH où nous avons compilé les mémoires et les thèses en rapport avec notre sujet d'étude. Ces différents documents nous ont fourni les informations sur la méthodologie la revue de la littérature. Nous avons également visité les bibliothèques de l'ENIEG Bilingue de Nlongkak et de l'ENS de Yaoundé. La fondation Paul ANGO ELA et le Centre Culturel Français qui nous ont fournis de nombreux ouvrages qui ont enrichi notre revue de la littérature. Les documents des ministères des enseignements secondaires, de l'éducation de base, ceux des IAEPM (Inspection d'Arrondissement d'Enseignement Primaire et Maternel), ceux de la délégation des enseignements de base ont permis de maîtriser la carte scolaire de ce département, d'avoir le programme de géographie de l'école primaire et de connaître le fonctionnement des écoles.

- La recherche électronique

Nous avons régulièrement consulté les sites de recherche suivants :

Google.fr et Google scholar : nous y avons trouvé de nombreux documents relatifs à la didactique en général et celle de la géographie en particulier. Les documents et ouvrages sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ont été nombreux sur ce site.

L'Encyclopédie wikipédia : ce site nous a aidé dans la définition des concepts et nous a fourni des données sur notre objet de recherche.

III.4.1.2- Les investigations de terrain

Pour mettre en évidence ce que les enseignants du primaire choisissent d'enseigner et les démarches qu'ils utilisent, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec les enseignants du niveau II de l'école primaire de la gendarmerie mobile et ceux de l'école publique du plateau Atemengue groupe I. Pour avoir encore plus d'argument, nous leur avons demandé de nous confier les emplois du temps, les programmes et leurs contenus. Cette étape a également consisté à effectuer des observations pendant les séquences d'enseignement de la géographie. Un questionnaire fut aussi adressé aux élèves du niveau II de ces établissements afin de mieux vérifier non seulement les méthodes utilisées par les enseignants, mais aussi les compétences des élèves. La plupart des travaux disponibles portant sur les pratiques des enseignants en géographie sont essentiellement fondés sur des questionnaires et/ou des entretiens. Or, nous savons que dans ces situations où des

chercheurs invitent des enseignants à dire ce qu'ils font ou ce qu'ils feraient, de nombreux biais peuvent introduire un écart entre le *dire et le faire*. Ces écarts ou distorsions peuvent être également liés au fait que les acteurs n'ont pas la mémoire de tous leurs faits et gestes, ou n'ont pas les outils conceptuels pour mettre en mots leurs pratiques. C'est ce que montre Bernard Lahire dans « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » (Lahire, 1998). C'est aussi ce sur quoi insiste Pascal Bressoux : « *il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives.* » (Bressoux, 2000)

Nous avons donc choisi une méthodologie fondée sur l'observation par une grille d'observation semi-structurée des séances de classes et d'un entretien semi-structuré d'auto-confrontation et d'un questionnaire adressé aux apprenants.

L'observation d'une situation de classe par une personne extérieure et l'interprétation qui peut en être faite *a posteriori* ouvrent la porte à de nombreux biais liés à la subjectivité du chercheur: par exemple, risque d'investissements affectifs, interprétation d'une action qui diffère de celle qu'aurait pu en donner l'enseignant. Pour limiter ces risques, et pour permettre à l'acteur lui-même de s'exprimer sur sa propre pratique en donnant la signification de ses actes et les raisons de ses choix, il est indispensable d'adjoindre à l'observation un entretien avec l'enseignant.

L'acteur n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait, il ne garde pas toujours la mémoire de ses faits et gestes : « Nous ne savons pas constamment ce que nous faisons ». Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n'exigeait aucune explication.

(Perrenoud, 1996 :49). Il faut donc trouver des dispositifs qui lui permettent de s'exprimer sur sa pratique. C'est ce qui est possible avec l'entretien semi-structuré d'auto-confrontation. Selon Roland Goigoux (2001 :26www), c'est une situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle l'enseignant est incité à commenter sa propre activité.

Le dispositif de recueil des données, identique pour chaque enseignant volontaire, comprend donc la grille d'observation semi-structurée, puis un entretien semi-structuré.

Un questionnaire est aussi adressé aux élèves pour que ses derniers s'expliquent par rapport aux méthodes d'enseignements qu'utilisent les enseignants et leurs compétences par rapport à ces méthodes. Notre questionnaire comprend trois rubriques. La première est centrée sur l'identification des apprenants, la deuxième parle de l'exposition à l'expérience et la troisième rubrique concerne l'organisation des leçons. L'élève est censé cocher la réponse par rapport à la question posée et la troisième concerne la participation de

l'apprenant pendant la séance d'enseignement de la géographie et l'organisation de cette séance.

III.4.2- Les instruments de collecte des données

III.4.2.1- la grille d'observation semi-structurée

Cette technique renvoie au « *cas du maître dans sa classe qui à la fois, fait sa classe et observe ses élèves* » Miliaret (1984 : 28). Elle est aussi un recueil de données empruntées à l'éthologie ou la psychologie animale, c'est-à-dire une méthode « *par laquelle le chercheur est mis en contact avec l'espèce à étudier* » TsalaTsala (1992 :73). Nous nous proposons dans le cadre du présent travail de recherche, d'observer les méthodes, techniques, et procédés d'enseignement de la géographie.

L'observation s'est faite dans les classes choisies en se basant sur notre grille d'observation semi-structurée élaborée à l'avance. En effet, il s'agissait pour nous de ne pas s'attarder sur toute la séance. Car l'objectif de notre recherche était d'observer comment les enseignants font l'exposition à l'expérience, la méthode de participation, c'est-à-dire l'interaction enseignant-apprenant, élève-élève et comment l'enseignant organise sa séance. Le concept d'observation renvoie à l'action d'examiner avec un esprit critique des faits pour établir une relation c'est-à-dire mettre sur pieds un pont entre la réalité et la pensée. C'est ainsi un exercice qui exige de l'observateur beaucoup de concentration et d'attention pour que ce dernier ne perde pas de vue les aspects importants du processus enseignement observé dont l'exploitation qualitative lui permettront de mettre en exergue les défaillances que soulèvent les méthodes appliquées et leur absence de participation au développement des compétences des apprenants.

Les difficultés à trouver des enseignants volontaires, qui enseignent la géographie dans leur classe et qui acceptent bénévolement d'être observés et de consacrer une partie de leur temps à la recherche, nous ont contrainte à travailler à partir d'un « échantillon de convenance » (Maubant&al. 2005). Les contraintes juridiques (nécessité d'avoir des autorisations individuelles pour chaque école choisie) sont venues parfois s'ajouter aux problèmes techniques. Au-delà de ces difficultés techniques à surmonter, le chercheur doit se garder de l'illusion d'une réalité – la classe – qui se laisserait ainsi naturellement saisir au moyen d'une observation et d'un enregistrement. La présence du chercheur, aussi discret soit-il, dans la classe est un élément qui vient modifier la séance. De ce fait, comme l'écrit

Yves Clot (1999) citant Bakhtine « *l'événement qui a un observateur, fût-il distant, caché ou passif, est un événement absolument autre* » (Clot, 1999 ;13).

Pour tenter de limiter les problèmes soulevés précédemment, nous avons choisi de faire exprimer l'acteur de son activité en menant des entretiens semi-structurés d'auto-confrontation.

III.4.2.2- La grille d'entretien semi-structurée

L'entretien de recherche est défini empiriquement par Blanche cité par Albarelo (2003 : 64) comme : « *un entretien entre deux personnes, interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objet de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* ». Ce type d'entretien a pour but de provoquer un commentaire a posteriori de son action par le professionnel, et d'avoir accès à d'autres. Cette technique a pour origine l'analyse du travail et plus particulièrement les études menées par Yves Clot dans des champs professionnels autres que l'enseignement. Pour Clot, l'intérêt de cette méthodologie est de n'être « *Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet* » (Clot, 1999). Toutefois la technique a ses limites car un acteur ne garde pas forcément la mémoire de ses gestes : « nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n'exigeait aucune explication » (Perrenoud, 1996 : 24).

Pour construire notre dispositif d'entretien, nous nous sommes inspirée d'un article qui présentent, dans le champ de l'enseignement, des méthodologies faisant appel à des entretiens semi-structurés d'auto confrontation. Dans un premier temps, le chercheur pose des questions à l'enseignant pour l'inviter à répondre par rapport à sa pratique. Dans le second l'enseignant est « *incitée à commenter sa propre activité, au fur et à mesure de son déroulement.* » (Goigoux, 2002 : 35).

Le dispositif de recueil des données, identique pour chaque enseignant volontaire, comprend donc l'observation de plusieurs séances de géographie proposées par l'enseignant, puis quelques semaines après, un entretien d'auto-confrontation semi-structuré.

L'entretien de cette recherche est donc utilisé pour étudier les faits dont la parole est le vecteur. Il poursuit un but particulier ; il est conduit en respectant diverses règles. Il vise à produire un matériau et l'analyse dont celui-ci est soumis à des techniques spécifiques. En effet, la recherche porte sur la didactique de géographie et le développement des

compétences des apprenants, dont il était nécessaire de s'entretenir avec les enseignants afin de savoir comment ils procèdent, quels sont les difficultés qu'ils rencontrent et les répercussions de leurs méthodes sur les apprenants.

III.4.2.3- le questionnaire

Pour collecter les données quantitatives devant permettre de vérifier nos hypothèses, nous avons conçu un questionnaire adressé aux élèves du niveau deux des trois établissements. D'après Muchielli, (1998 :84) cité par Fotso, le questionnaire est « *une série de propositions ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* ». Ainsi, ce questionnaire va nous permettre de recueillir les avis des répondants concernant le sujet suivant : didactique de géographie et développement des compétences des apprenants.

Notre questionnaire est composé d'items repartis en trois rubriques. Cependant un paragraphe d'avant-garde explique aux sujets les buts de l'enquête et les garantis de la confidentialité de toute information.

La première rubrique est centrée sur l'identification des apprenants

La deuxième rubrique est basée sur l'exposition à l'expérience, elle contient sept questions concernant le recours au quotidien la contextualisation.

La troisième concerne l'organisation des leçons et la participation des élèves. A savoir l'interaction, l'utilisation du matériel et l'environnement d'enseignement de la géographie.

III.5- Validation de l'instrument de collecte

Selon Amin, (2005 : 285), « *validity is the ability to produce finding that are in agreement with theoretical or conceptualvalue ; in order words, to produce accurate result and to measure what is supposed to be measured* ». Il s'agit ici de tester nos instruments de collecte des données. On peut dire que l'objectif recherché était uniquement l'évaluation des instruments c'est-à-dire sa validité. Le test de l'étude n'avait donc en rien la prétention ni l'espoir de saisir quelques aspects des objectifs de l'enquête ; il ne pouvait apporter aucun résultat sur ces objectifs. Il était adressé à des sujets ayant les mêmes caractéristiques que la population d'enquête mais le nombre était restreint. Le test de notre entretien s'est déroulé à l'école primaire de la gendarmerie mobile où nous nous sommes entretenue avec un

enseignant ayant reçu l'enseignement de la didactique de géographie au cours de sa formation et un enseignant de l'école publique du plateau d'Atemengue groupe I le 17 novembre 2016. Pour ce qui est de l'observation, nous avons assisté à deux séances de cours de géographie à l'école primaire de la gendarmerie mobile par le même enseignant, elles se sont déroulées du 10 au 14 Novembre 2016 donc avant l'entretien proprement dit. Elles nous ont permis de tester notre grille d'observation. Pour nous assurer de la validité de notre questionnaire, nous l'avons préalablement soumis à un groupe de cinq élèves de l'école publique de la gendarmerie mobile le 12 décembre 2016.

Le déroulement de cette phase nous a permis de déceler quelques difficultés à répondre à certaines questions. La demande de complément d'information manifestée lors du remplissage des questionnaires nous a aidé à revoir la formulation de certaines questions afin de les rendre moins ambiguës.

III.6- La procédure de collecte des données

III.6.1- Les entretiens semi-structurés

Ils sont faits avec les enseignants de l'école primaire. Le canevas d'entretien était relativement souple. Nous nous étions fixées un certain nombre de « passages obligés », l'exposition à l'expérience et la méthode de participation et l'organisation des leçons. Le deuxième moment consistera à entretenir les enseignants sur l'organisation des leçons. En effet, il s'agit de connaître, les techniques et procédés qu'ils utilisent pour faire véhiculer l'information géographique. Ces points constituent des variables d'analyse préétablis et avaient pour seul but d'amener les enseignants à expliquer leurs méthodes d'enseignement et les difficultés qu'ils rencontrent.

Au niveau de la conduite des entretiens, l'idée était de débiter de manière concrète en invitant les enseignants à expliquer comment ils font pour enseigner la géographie. Dans la mesure où ils prenaient l'entretien en main, nous les avons laissés intervenir, tout en profitant de certaines « ouvertures » aménagées (par l'enseignant) pour les inviter à visiter l'un « des passages obligés » que nous nous étions fixé. Pour chacun de ces points, diverses possibilités de relance avaient été imaginées avant les entretiens sur la base des indications méthodologiques de Blanchet (1985) ; bien évidemment et fort heureusement, de nombreuses

relances spontanées ont apparues dans la dynamique de la rencontre et nous ont permis de rester très proche de la pensée de chacun.

Deux entretiens ont été effectués avec chaque enseignant. D'une durée allant de 40 minutes à une heure. Le premier entretien (mené en Décembre 2016) était le plus conséquent. Nettement plus court, le deuxième entretien (mené en février 2017) avait pour but de préciser ce qui est fait en géographie pendant les séquences d'enseignement.

III.6.2- l'observation semi-structurée

Elle est faite dans les classes du niveau II de l'école primaire de la gendarmerie mobile groupe I et II et de l'EP du plateau d'Atemengue groupe I au moment où l'enseignant dispense une leçon de géographie et l'intervention des apprenants qui permettait d'évaluer une partie de leurs compétences. Chaque leçon de géographie durait en moyenne 30 minutes. Notre démarche d'investigation est fondée sur un choix : observer les différentes variables dans les différentes séquences d'enseignement. Cela nous permettait ainsi de mieux caractériser l'enseignement de la géographie, notamment dans sa dimension didactique, à partir de l'observation de ces situations de travail ordinaires. Pour mieux observer la séance, il était question pour nous de s'asseoir au fond de la classe afin de voir le déroulement de la leçon et la participation des apprenants.

A l'aide de notre grille d'observation, il était question de cocher chaque fois que la variable recherchée apparaissait dans la séance. Ainsi, chaque point coché sur notre grille revenait à 10% de représentation de la variable. Dont on ne pouvait que cocher pour une variable dix fois au plus. Ainsi, lorsqu'une variable était en dessous de 50%, il s'agissait de la non maîtrise des méthodes, lorsque celle-ci était égale à 50, il s'agissait de la maîtrise moyenne et quand elle était supérieure à 50, il s'agissait d'une bonne maîtrise. Nos variables d'étude sont donc l'objet d'observation que nous privilégions. C'est à partir de ces variables que nous cherchons à décrire et comprendre le développement des compétences des élèves du primaire. Or, comme le souligne Bressoux, « *ces pratiques, qui semblent si familières à tous ceux qui ont fréquenté l'Ecole, ne se laissent pourtant pas appréhender facilement et elles semblent rétives à une approche globale et unitaire ; les instruments, les modes d'approches, les méthodologies peuvent être très différentes d'une étude à l'autre* » (Bressoux, 2004 :54).

III.6.3- le questionnaire

Il s'agit ici de la collecte des données quantitatives sur le terrain. Cette collecte s'est déroulée du 15 au 19 février 2017. Elle s'est effectuée de la manière suivante :

- Le 15 février 2017, elle s'est faite à l'école publique de la gendarmerie mobile groupe I. le questionnaire est administré pendant la pause de 9h30-10h00 pour ne pas troubler les cours.
- Le 17 février 2017, elle a été administrée à l'école publique de la Gendarmerie Mobile groupe II. Le processus fut le même.
- Le 19 février 2017, nous avons fait passer notre questionnaire à l'école publique du plateau Atemengue groupe I.

La récolte des données s'est effectuée de la manière suivante : dans chaque classe, le questionnaire a été distribué aléatoirement suivant le quota prédéfini ; les élèves ayant reçu le questionnaire sont regroupés sur une rangée, après quelques instructions de mise en confiance, nous supervisons le remplissage du questionnaire ; question par question, du début à la fin.

Le taux de récupération des questionnaires est de 100% soit 60 questionnaires récupérés.

III.7- Méthode d'analyse des données

La crédibilité d'une recherche réside en grande partie dans la manière d'analyser les données des instruments utilisés pour cette analyse. Etant donné que cette étude s'inscrit dans une démarche mixte. S'agissant du traitement électronique des données, De Landsheere (1976 : 303) affirme : « *non seulement il facilite le travail et assure une haute précision, mais il augmente considérablement les possibilités du chercheur* ». En fait, il est rapide, fournit les possibilités de traitement très diversifiées (qualitatives et quantitatives), effectue facilement les analyses et permet une meilleure gestion des données. En ce qui concerne notre travail, nous avons opté pour le traitement informatique afin de gagner en temps.

Pour la réussite de cette phase de notre travail, nous avons sollicité l'aide d'un statisticien. La technique statistique que nous avons utilisée pour analyser les données quantitatives est le test de **khi-deux**. Par ailleurs, les outils statistiques descriptifs nous ont permis d'organiser et de présenter les données quantitatives afin de procéder à l'analyse descriptive. En effet, cette technique nous permettra de vérifier notre hypothèse.

Amin (2005 : 218) précise que la force qui relie deux variables détermine la prédiction sur la base de leur relation. C'est ce qui montre que notre travail se situe dans le cadre des

études corrélationnelles dites simples et qui déterminent le degré, la force de relation entre deux variables.

Notre étude porte sur la corrélation car, elle semble plus adéquate pour comprendre la nature du lien qu'on observe entre les variables de notre étude. Précisons que c'est à l'aide du logiciel SPSS que nous avons introduit nos données quantitatives sur l'ordinateur.

Pour ce qui des données qualitatives, nous avons fait recours au logiciel SONAL transcrire. Il nous a permis de transformer les informations audio en écrit. Pour leur analyse, nous avons opté pour une analyse de contenu. Elle est une technique choisie dans le but de mieux comprendre le sens exact et précis. L'analyse de contenu est un mode de traitement de l'information. Elle s'applique à toute forme de communication, de discours et d'image. Elle sert à décrire et à déchiffrer tout passage de signification d'un émetteur à un récepteur. On entend par analyse de contenu un ensemble de techniques descriptives, objectives, systématiques et quantitatives servant à « l'exploitation de documents » (Unrug, 1974 : 9). Ces techniques sont destinées à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés. L'analyse de contenu utilisée ici est de type catégoriel afin de comparer des catégories d'éléments figurant dans deux textes différents. Elle s'est déroulée en trois phases :

La pré analyse : elle a consisté à opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.

L'exploitation du matériel : le but poursuivi durant cette phase centrale de notre analyse de contenu consistait à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées.

Traitement, interprétation : lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues.

L'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié.

Cette partie du travail sur la méthodologie nous a permis d'examiner les points suivants : le site, le type de recherche, la population de l'étude, la description de l'instrument de collecte, la procédure de collecte, l'ensemble d'éléments liés à l'analyse des

données et la description de l'outil statistique. Ainsi, nous avons présenté l'ensemble des démarches adoptées pour faire émerger notre conception de la recherche ou notre méthode. Par ailleurs, cette partie nous a apporté crédibilité et fiabilité en présentant cette démarche et les instruments adoptés, avant d'envisager la troisième partie sur la présentation, l'analyse des données et la vérification des hypothèses.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Il s'agit dans cette partie de notre travail de présenter dans un premier chapitre les résultats de notre recherche et leur analyse. Un second chapitre qui est le dernier de notre travail consistera à interpréter les résultats en vérifiant nos hypothèses ; et à apporter des suggestions.

CHAPITRE IV PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les données collectées sur le terrain à l'aide de la grille d'observation, d'un guide d'entretien et d'un questionnaire comme instrument de collecte. Il s'agit d'une présentation analytique qui sera faite sous forme de graphiques et de tableaux numérotés, tirés et commentés. Un autre volet de ce chapitre sera consacré à la vérification des hypothèses que nous avons formulées au départ. Il s'agira soit de les confirmer ou alors de les infirmer.

IV.1. Données relatives aux enseignants

La grille d'observation structurée et le guide d'entretien semi-structuré utilisés pour recueillir les informations chez les enseignants du niveau II était centré sur trois thèmes : l'exposition des élèves à l'expérience, la méthode de participations et l'organisation de la leçon.

Tableau n°5 : Présentation et analyse des résultats de la grille d'observation

Eléments observé	Présentation des résultats en pourcentage		Analyse des résultats
	somme des résultats des 6 enseignants divisée par six	Résultat final	
Exposition à l'expérience			
-contextualisation des apprentissages	70+70+80+60+90+80/6	75%	Pendant les 30 séances de notre observation, nous avons constaté que la contextualisation des apprentissages revenait à 75% dans les séances. Les apprenants comprenaient facilement avec cette méthode.
- position d'un problème	80+90+80+80+90+90/6	85%	A la lumière de ces résultats, il ressort que 85% des séances

			que nous avons observées commençait par l'exposition d'un problème.
- recours au vécu quotidien	80+60+50+50+7 0+50/6	60%	Le constat pendant les séances nous amène à tirer une conclusion selon laquelle 60% des séances de géographie observée faisant recours au vécu quotidien et développaient facilement les compétences des élèves.
Méthode de participation			
-interaction enseignant-élève	90+90+90+90+9 0+90/6	90%	L'observation faite sur le terrain fait ressortir que la plupart des séances d'enseignement de la géographie se font par interaction enseignant-élève
- interaction élèves-élèves	60+60+50+50+6 0+50/6	55%	A la lumière de ce résultat, il ressort que 55 % des séances de géographie se font par interaction élève-élève.
- le jeu des rôles	40+50+50+60+6 0+40/6	50%	Au regard de ce résultat, il ressort que 50% des séances de géographie intègre le jeu des rôles.
Organisation de la leçon			
Ordre logique des étapes d'une leçon	80+70+50+80+7 0+70/6	70%	Il ressort de ce résultat que 70% des séances d'enseignement de la géographie se font par l'utilisation du livre.
L'organisation de la classe	90+80+60+60+9 0+70/6	75%	D'après l'observation faite, il ressort que le matériel local s'utilise à 75% dans les leçons

			de géographie.
L'utilisation du matériel didactique	70+60+60+50+70+50/6	60%	A la lumière de ce résultat, nous remarquons que 60% des séances d'enseignement de la géographie se font avec l'utilisation du matériel didactique.
Partie théorique et pratique	40+50+60+60+40+50/6	50%	A l'égard de ce résultat, il ressort que 50% des leçons de géographie à l'école primaire se font de manière théorique et pratique.

Tableau n°6 : Présentation et analyse des résultats de l'entretien

Enseignant, écoles et classe	Élément d'entretien	Présentation des résultats
A CEI, gr I, EP gendarmerie mobile	Exposition à l'expérience	<i>« oui, on le fait parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation »</i>
	Méthode de participation	<i>« les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... parfois lors de la confrontation, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre, Mais on s'assure qu'en même. »</i>

	Organisation des leçons	<p><i>Nous organisons bien nos séances d'enseignementpuisque'il y'a un programme que nous devons respecter et dans ce programme se trouve les étapes d'une leçon, donc nous les suivons.</i></p> <p><i>Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les tous petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la pratique, le temps ne nous permet pas de faire la pratique »</i></p>
B CEII, gr I, EP gendarmerie mobile	Exposition à l'expérience	<p><i>« oui, moi je fais l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation »</i></p>
	Méthode de participation	<p><i>«la méthode est nécessaire et les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement</i></p>
	Organisation des leçons	<p><i>« nous commençons toujours le début d'une leçon de géographie par la révision ensuite la découverte c'est là ou l'enfant doit observer, lire et écouter. Nous gérons la classe soit en groupe commune soit en petits groupes, mais la plupart des temps c'est en groupe commune »</i></p>

C CEII, gr II, EP gendarmerie mobile	Exposition à l'expérience	<i>« oui, lorsque je fais mon cours je commence toujours par l'expérience, ... je mets enfants face à une situation ou un problème qu'ils doivent trouver la solution l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....la contextualisation ressort plus au niveau des exemples.</i>
	Méthode de participation	<i>« à l'école primaire la participation de l'apprenant est nécessaire parce que l'enfant se sent à l'aise dans les interaction. Les méthodes de participation que nous utilisons sont actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. »</i>
	Organisation des leçons	<i>« nous suivons juste le programme qui est notre guide et qui est en même temps la bible de l'enseignant... bien sûr que toutes les étapes n'apparaissent pas parce que nous ne pouvons pas parvenir, temps imparti... oui on essaye de faire le travail en groupe... mais ce n'est pas facile. Nous utilisons juste le livre comme matériel parce que c'est ce que nous avons.»</i>
	Exposition à l'expérience	<i>« on part toujours du vécu quotidien, parce que je demande aux enfants de raconter les histoires ayant une relation avec la leçon que nous voulons étudier... mais nous ne donnons pas les exercices pratiques tant à l'école qu'à la maison. Nous faisons juste la théorie.</i>

D CEII, gr II, EP gendarmerie mobile	Méthode participation	<i>« Oui la méthode compte plus au primaire parce que l'enfant doit participer... on nous demande d'appliquer les méthodes actives donc l'interaction... mais elle se passe plus entre enseignant-élève. Je ne fais pas le travail en groupe parce que le temps réservé est insuffisant »</i>
	L'organisation des leçons	<i>« j'organise très bien mes leçons, je suis les étapes du programme et j'utilise le matériel didactique dans toutes les séances. Car avec les petits, il est important d'utiliser les images, les textes et autres... mais nous observons juste et expliquons aux élèves »</i>
	Exposition à l'expérience	<i>« oui, lorsque je fais mon cours je commence toujours par l'expérience, ... je mets enfants face à une situation ou un problème qu'ils doivent trouver la solution l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euh ...parlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....la contextualisation ressort plus au niveau des exemples. »</i>
E CEII, gr I, EP Plateau Atemengue	Méthode de participation	<i>«la méthode est nécessaire et les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre,.... Mais on s'assure qu'en même. »</i>

<p>F CEII, gr I, EP Plateau Atemengue</p>	<p>Organisation de la leçon</p> <p>Exposition à l'expérience</p> <p>Méthode de participation</p>	<p><i>« nous commençons toujours le début d'une leçon de géographie par la révision ensuite la découverte c'est là ou l'enfant doit observer, lire et écouter. Nous gérons la classe soit en groupe commune soit en petits groupes, mais la plupart des temps c'est en groupe commue..... hunnn avec les petits le matériel didactique est incontournable, ça peut être le livre, le matériel local, n'importe quel matériel. Ici moi je fais seulement les leçons en classe puisque nous n'avons pas autre endroit... »</i></p> <p><i>« Oui madame, on ne peut pas enseigner quelque chose qui ne cadre pas avec le contexte dans lequel le pays se trouve. Par exemple à l'heure actuelle, le pays se trouve dans un contexte de développement de l'économie. Donc on a besoin des hommes capables de faire quelque chose, de réaliser euh de pratiquer, pour tout dire des hommes compétents. Ainsi, les méthodes actives s'inscrivent dans ce contexte où on a besoin des hommes performants et compétents. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fais.»</i></p> <p><i>« Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....la contextualisation ressort plus au niveau des exemples. Moi je ne fais pas le jeu de rôle, pas parce que je ne connais pas, mais parce que le temps réservé pour l'enseignement de la géographie est très courte, donc je préfère poser des questions directement. Je le sais parfaitement madame et je connais même son importance pour les élèves, mais moi je n'ai pas le temps pour le faire et hunn madame comme vous voyez là nous avons plusieurs disciplines à dispenser et les effectifs nous frustre parfois que nous avons même peur de mettre les enfants ensemble. »</i></p> <p><i>« Nous commençons toujours le début d'une leçon de géographie par la révision ensuite la découverte c'est là ou l'enfant doit</i></p>
---	---	--

	Organisation de la leçon	<i>observer, lire et écouter. Nous gérons la classe soit en groupe commune soit en petits groupes, mais la plupart des temps c'est en groupe commue. Pour l'organisation de la classe lors des séances, je peux dire qu'il y'a une très bonne gestion de la classe madame, euh euh j'aime les classes ordonnées et éveillées donc je mets toujours de l'ordre dans ma salle de classe.»</i>
--	---------------------------------	---

Analyse :

Exposition à l'expérience

Les enseignants que nous avons interviewé dans la majorité disent qu'ils exposent souvent les élèves à l'expérience. Malgré l'insuffisance du temps, quand il y'a possibilité de le faire ils le font. La contextualisation est nécessaire et nous déclarent qu'ils font toujours recours au vécu quotidien. La plupart de ces enseignants affirment qu'ils posent toujours un problème que l'élève doit trouver des réponses. Nous constatons également que la majorité de ces enseignants affirment que lorsque les élèves sont exposés à l'expérience, ils développent rapidement les compétences. Ainsi, l'enseignant C déclarent :

Oui, moi madame je fais souvent l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Lorsque l'élève découvre et construit par lui-même il oublie difficilement. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation dans le cours. Le contexte ici peut être historique économique, ça dépend de la leçon que je veux dispense. Le vécu quotidien est très bien pour prendre des exemples, car les élèves comprennent facilement.

Méthode de participation

Des discours des enseignants, il ressort que la méthode de participation joue un rôle très important pour le développement des compétences des apprenants du primaire. Concernant l'interaction enseignant-élève, il se dégage chez tous les enseignants que cette méthode est utilisée dans toute les séances d'enseignement de la géographie. Pour eux, c'est une interaction qui ne perd pas le temps et qui se fait facilement.

L'on relève également chez certains enquêtés que, l'interaction élève-élève est meilleure, car elle permet à l'élève d'être autonome et facilite la compréhension de la leçon par l'élève. D'autres disent même qu'elle permet à l'élève de construire son résumé.

Oui euh euh madame la méthode compte plus au primaire parce que l'enfant doit participer... on nous demande d'appliquer les méthodes actives donc l'interaction... mais elle se passe plus entre enseignant-élève. Je ne fais pas le travail en groupe parce que le temps réservé est insuffisant,.... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parlant du jeu des rôles, je le fais souvent mais dans les rares. Cela dépend de la leçon que je dispense. Les enfants aiment bien et ils profitent même parfois pour faire le désordre. L'intervention des élèves euh vous-même vous le connaissez madame est d'une importante capitale. Parfois les élèves nous disent des choses que nous ne connaissons pas.

Organisation des leçons

Le discours présenté par nos enquêtés fait ressortir que le respect des étapes et la bonne organisation d'une leçon ont un impact sur le développement des compétences. Certains affirment qu'ils suivent les programmes et que ce programme est un guide. Il ressort également de leurs discours que l'utilisation du matériel est nécessaire au primaire et qu'ils l'utilisent.

Nous commençons toujours le début d'une leçon de géographie par la révision ensuite la découverte c'est là où l'enfant doit observer, lire et écouter. Nous gérons la classe soit en groupe commune soit en petits groupes, mais la plupart des temps c'est en groupe commue..... hunn avec les petits le matériel didactique est incontournable, ça peut être le livre, le matériel local, n'importe quel matériel. Ici

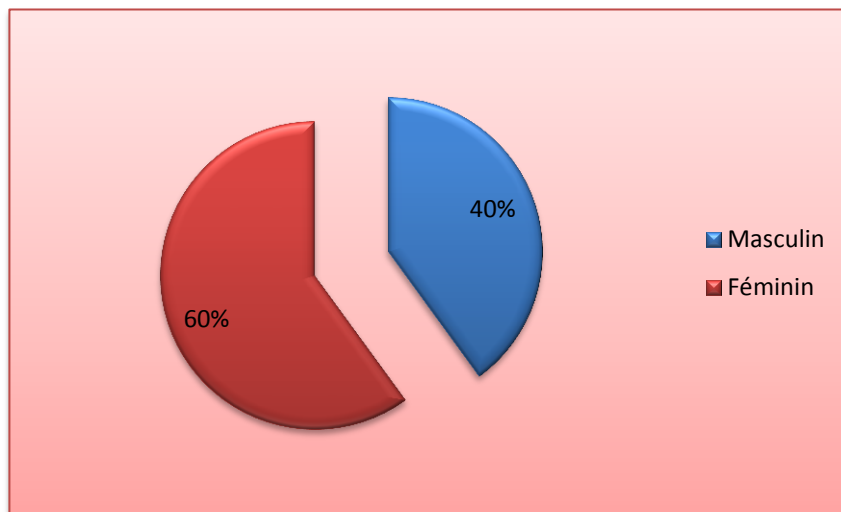
moi je fais seulement les leçons en classe puisque nous n'avons pas autre endroit, mais nous connaissons toutes les méthodes là pour enseigner la géographie, mais nous faisons juste la théorie

Le programme est le guide pour l'enseignant et le matériel est incontournable à l'école primaire.

IV.2- Données relatives aux élèves

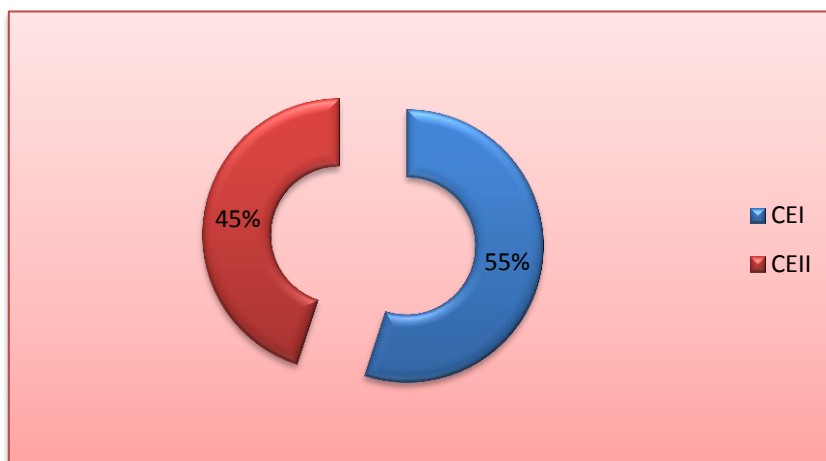
Le questionnaire adressé aux élèves porte sur quatre parties : l'identification, l'exposition à l'expérience, la participation active et l'organisation des leçons de géographie. Nous avons au total 20 items.

Graphique n°1 : Répartition par sexe



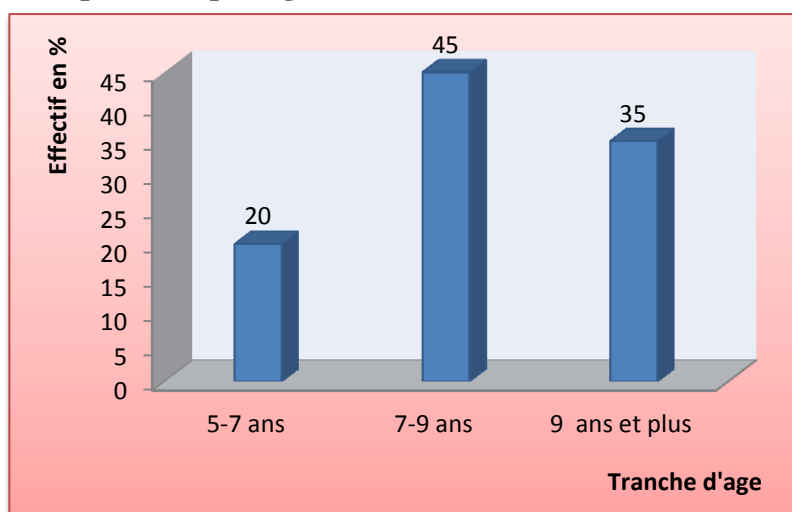
A l'observation du graphique ci-dessus, il ressort que de nos 60 sujets enquêtés, le nombre de garçons est inférieur à celui des filles. Soit 36 filles et 24 garçons représentant respectivement 60 % et 40%.

Graphique n°2 : Répartition par classe



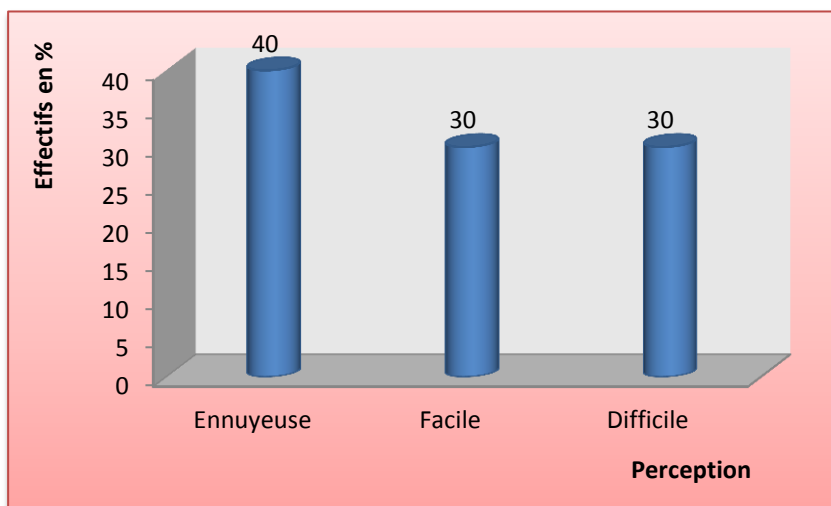
A la lumière du graphique ci-dessus, nous remarquons que sur les 60 élèves enquêtés, 27 élèves soit 45 % fréquentent au CEII et 33 soit 55% fréquentent au CEI.

Graphique n°3 : Répartition par âge



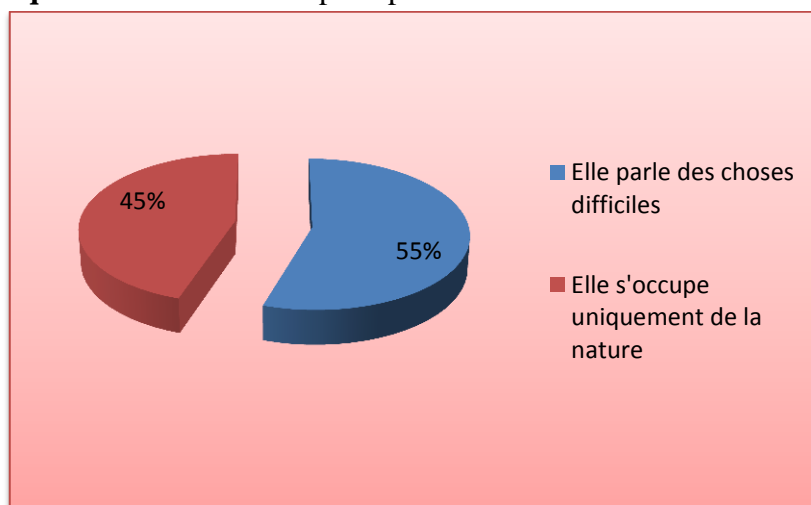
Au regard du diagramme ci-dessus, il ressort que 12 élèves de notre échantillon soit 20% ont un âge compris entre 5 et 7 ans. 27 élèves de cette population soit 45% sont compris dans la tranche d'âge 7 à 9 ans. 21 élèves de cette même population soit 35% ont 9 ans et plus.

Graphique n°4 : Perception de la géographie



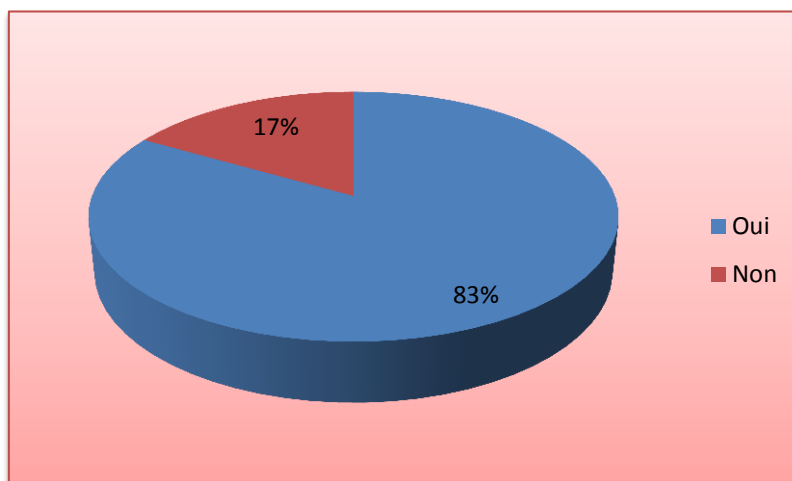
A la lumière de ce diagramme, nous remarquons que 24 élèves soit 40% de l'échantillon perçoivent la géographie comme une discipline ennuyeuse ; 18 élèves soit 30% la perçoivent comme une matière facile et 18 également soit comme une discipline difficile.

Graphique n°5 : Raison de la perception



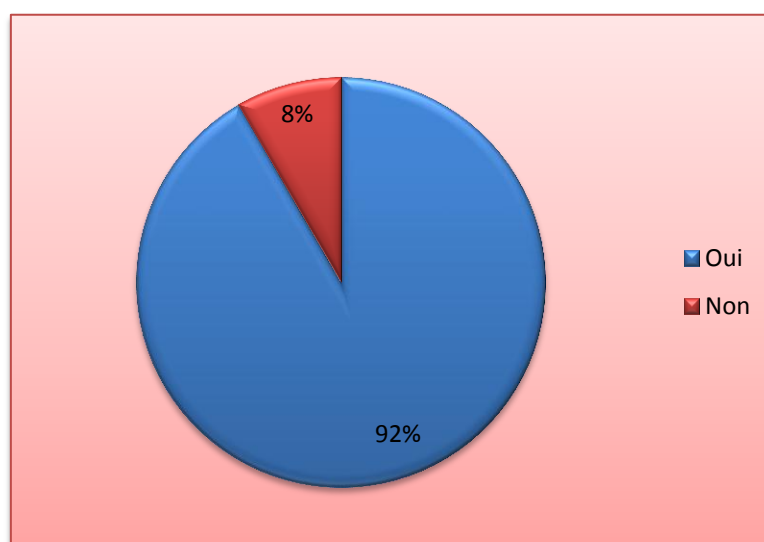
Le graphique ci-dessus présente les raisons des perceptions de la géographie par les élèves. En effet, 27 élèves soit 45% de l'échantillon disent que la géographie s'occupe des choses difficiles. 33 élèves soit 55% eux ils disent que la géographie s'occupe uniquement de la nature.

Graphique n°6 : Utilisation des méthodes familières par l'enseignant



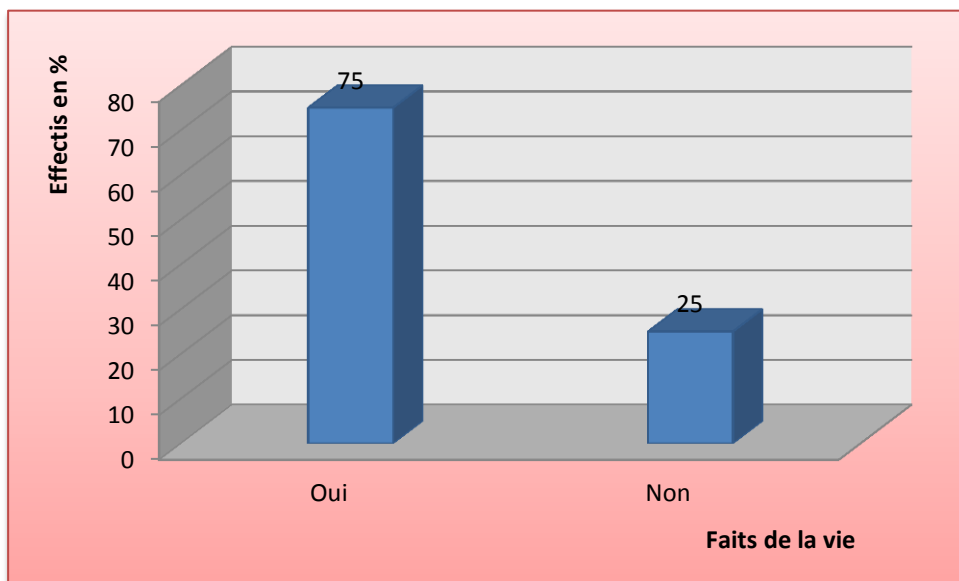
Au regard de ce graphique, il ressort que 49,8 sensiblement 50 élèves de notre échantillon soit 83% approuvent que les enseignants utilisent des méthodes familières pour enseigner la géographie. Ainsi, 10 élèves soit 17% disent que les élèves n'utilisent pas les méthodes familières.

Graphique n°7 : Raconter les histoires au cours



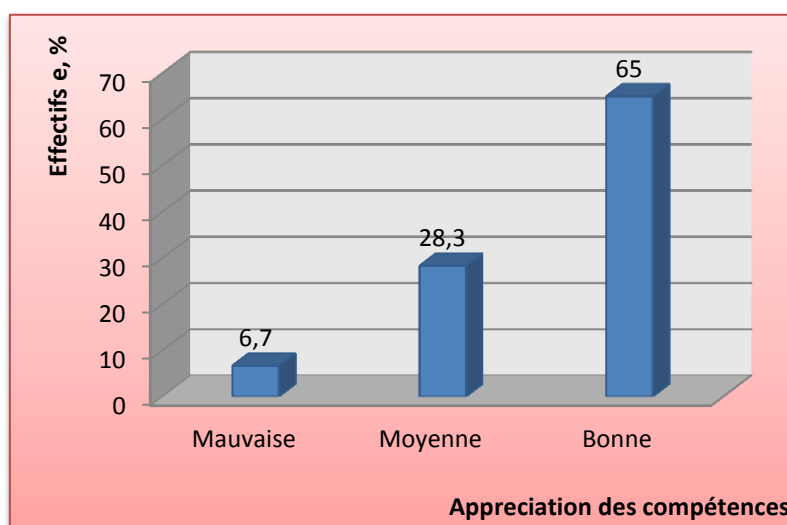
A la lumière de ce graphique, nous remarquons que 55 élèves soit 92% de notre échantillon confirment que les enseignants les laissent raconter les histoires en relation avec la leçon pendant les séances d'enseignement de la géographie. 5 élèves soit 8% de cet échantillon disent que les enseignants ne leur font pas raconter les histoires pendant les leçons de géographies.

Graphique n°8 : Utilisation des faits de la vie



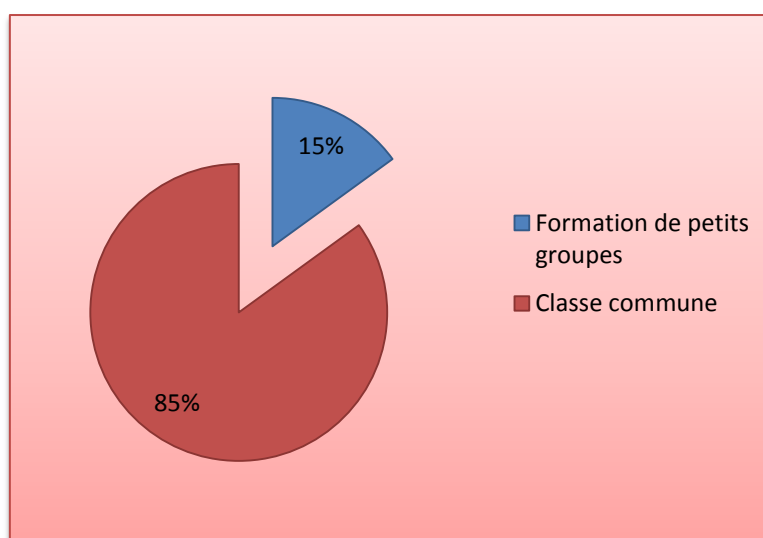
Au regard du diagramme ci-dessus, il ressort que 45 élèves soit 75% de l'échantillon affirment que l'enseignant utilise les faits de la vie pour faire véhiculer l'information géographique. 15 élèves soit 25% de cet échantillon disent que les enseignants ne font pas recours aux faits de la vie pour enseigner la géographie.

Graphique n°9 : Appréciation des compétences à partir de l'expérience



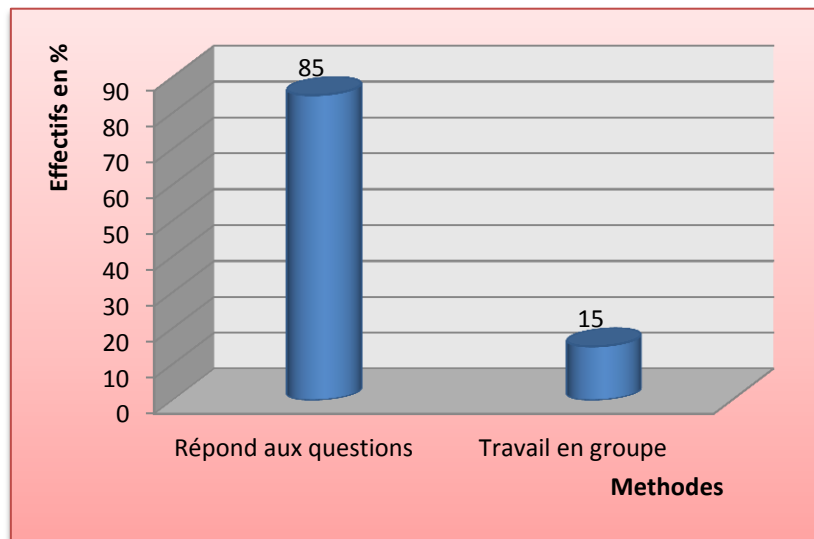
A la lumière de ce diagramme, il ressort que 4 élèves des 60 enquêtés soit 6,7% ont une mauvaise compétence lorsqu'on utilise l'expérience comme méthode d'enseignement de la géographie. 17 élèves soit 28,3 de notre échantillon disent avoir une compétence moyenne lorsqu'on enseigne la géographie par les expériences. 39 élèves quant à eux soit 65% de la population ont une bonne compétence lorsque l'enseignant enseigne la géographie par les expériences.

Graphique n°10 : Stratégie utilisée par l'enseignant



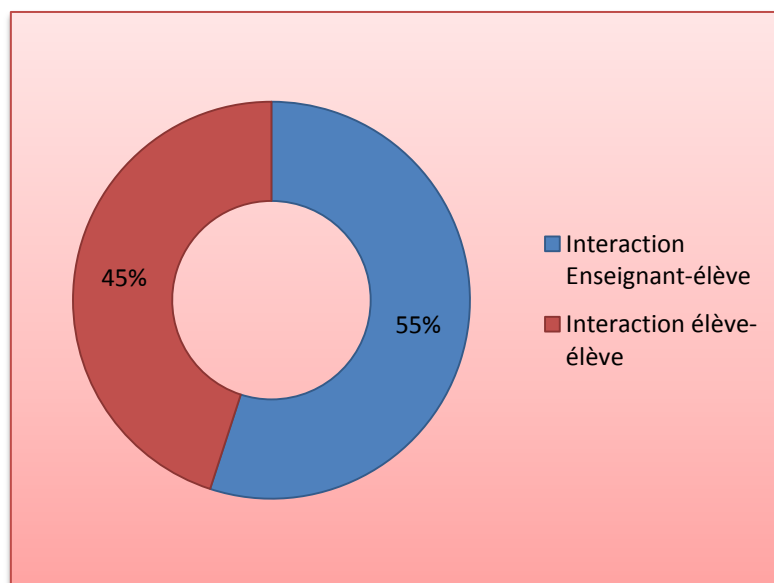
Le graphique ci-dessus présente les stratégies utilisées par l'enseignant pour faire comprendre la géographie aux élèves. En effet, 51 élèves soit 85% de notre échantillon disent que les enseignants utilisent une classe commune. 9 de ces élèves soit 15% disent que les enseignants forment les petits groupes.

Graphique n°11 : Méthode de participation



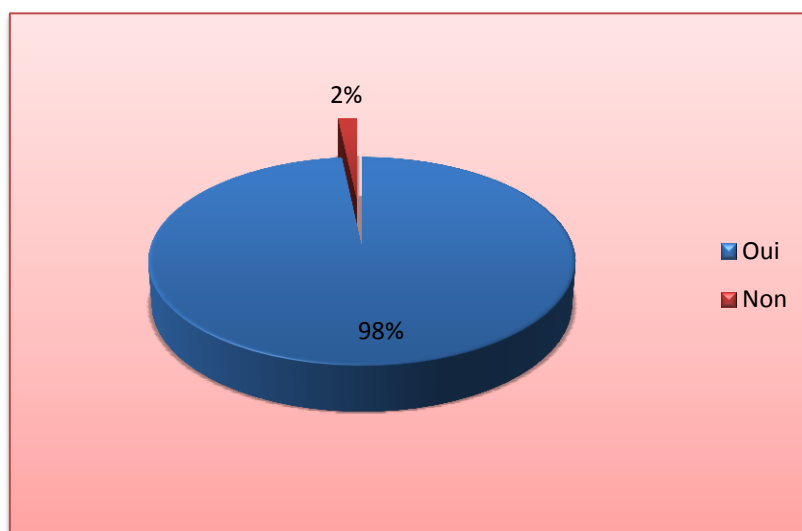
Au regard de ce graphique, un constat est fait selon lequel : 51 élèves de notre échantillon soit 85% disent que les enseignants leurs posent des questions et ils répondent. 9 élèves soit 15% de notre échantillon affirment que les enseignants les font travailler en groupe pour participer à la leçon.

Graphique n°12 : Méthode adéquate pour la compréhension du cours



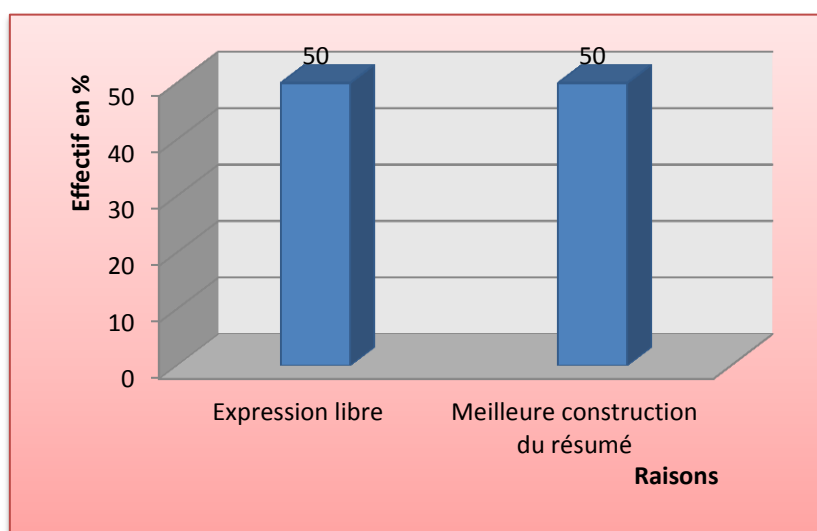
A l'observation du graphique ci-dessus, nous remarquons que 27 élèves soit 45% de l'échantillon disent que les enseignants font l'interaction enseignant-élève pendant l'enseignement de la géographie. 33 élèves soit 55% de cet échantillon disent que les enseignants font l'interaction élève-élève.

Graphique n°13 : Interaction élève-élève



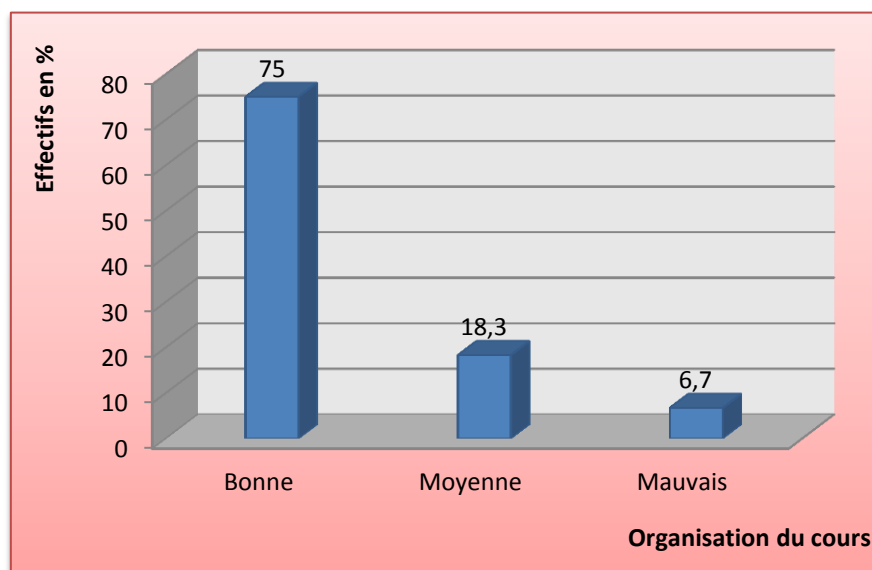
Le présent graphique ci-dessus nous présente les opinions des élèves face à l'interaction élève-élève. Il ressort que 59 élèves soit 98% de l'échantillon préfèrent l'interaction élève-élève. 1 élève soit 2% de notre population ne préfèrent pas l'interaction élève-élèves lors de l'enseignement de la géographie.

Graphique n°14 : Raison du choix



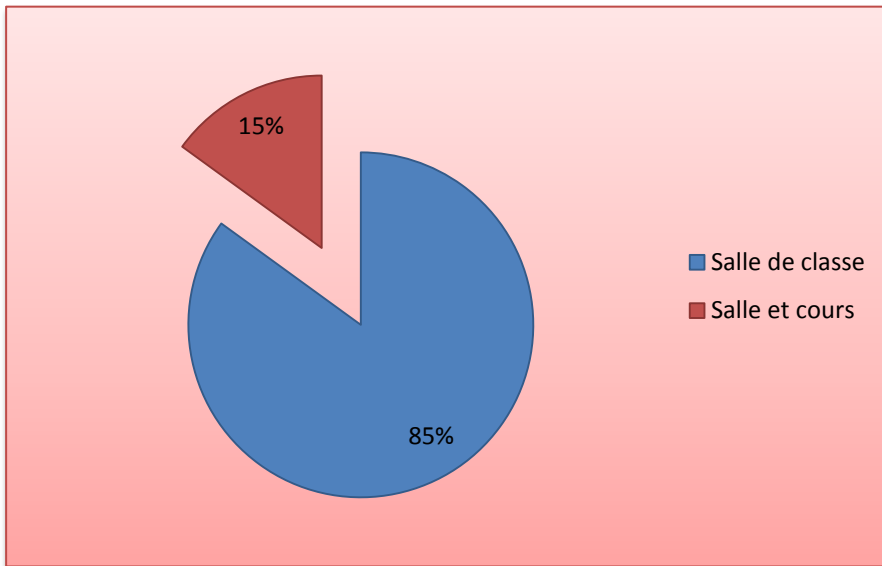
A la lumière de ce graphique, il ressort que 30 élèves soit 50% de l'échantillon préfèrent l'interaction élève-élève, parce qu'elle leur permet de s'exprimer librement. 30 également soit 50% disent qu'ils préfèrent cette interaction parce qu'elle leur permet de construire le résumé.

Graphique n°15: Compétence par rapport à l'organisation du cours



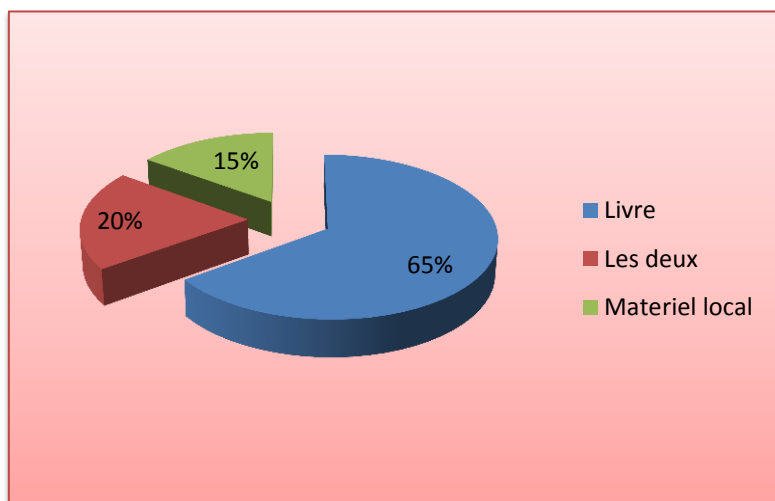
A l'observation de ce diagramme, nous remarquons que 45 élèves soit 75% de la population disent avoir de bonnes compétences lorsque les leçons de géographies sont bien organisées. 11 de cette population soit 18,3% disent qu'ils ont des compétences moyennes lorsque les leçons de géographie sont bien organisées. Ainsi, 4 élèves de la population affirment avoir de mauvaises compétences même quand les leçons de géographie sont bien organisées.

Graphique n°16: Lieux des leçons de géographie



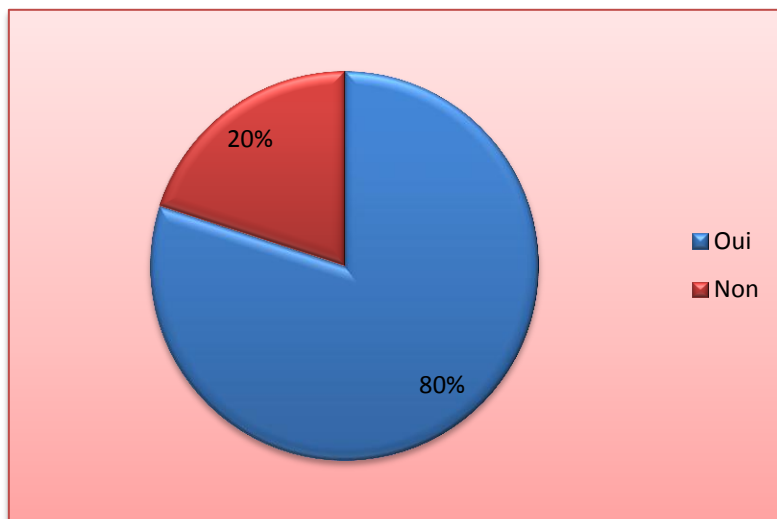
Au regard de ce graphique, il ressort que 51 élèves soit 85% de l'échantillon affirment que les leçons de géographie se passent dans les salles de classe. Ainsi, 9 élèves soit 15% de l'échantillon affirment que les enseignants font les cours de géographie dans les salles de classe et dans la cour.

Graphique n°17 : Matériels utilisés



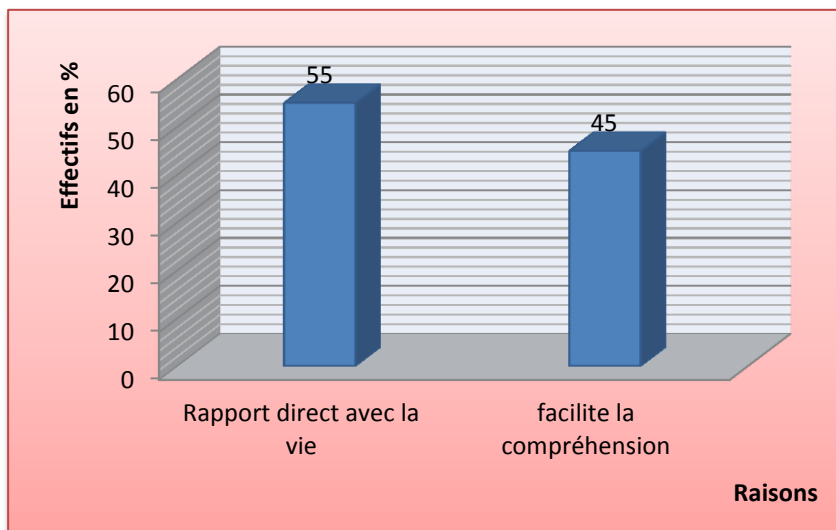
Le présent graphique ci-dessus fait observer les réponses des élèves à l'utilisation du matériel. En effet, 9 élèves soit 15% de l'échantillon disent qu'ils utilisent le livre comme outil didactique lors des séances de géographie. 12 élèves soit 15% de notre échantillon affirment utiliser le livre et le matériel local. Ainsi, 32 élèves soit 65% de cet échantillon utilise le matériel local.

Graphique n°18 : Préférence des matériaux locaux



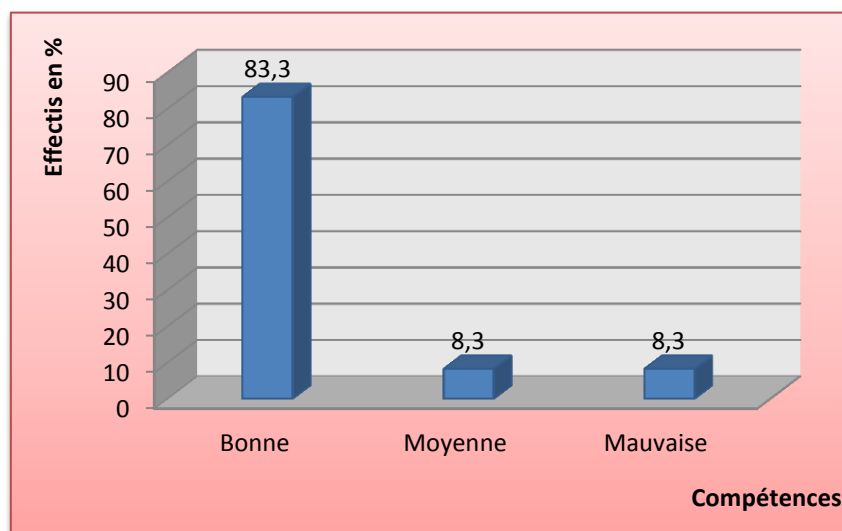
A la lumière de ce graphique, il ressort que 38 élèves soit 80% de la population préfèrent l'utilisation des matériaux locaux. 12 élèves soit 20% de l'échantillon ne préfèrent pas l'utilisation des matériaux locaux.

Graphique n°19: Raisons



Le diagramme ci-dessus présente les raisons du choix de l'utilisation du matériel local par les élèves. En effet, parmi ceux ayant préféré le matériel local, 55% affirment que cela a un rapport direct avec la vie. 45% des élèves disent que le matériel local facilite la compréhension.

Graphique n°20 : Compétences à partir des matériaux



A l'observation de ce diagramme, il ressort que 50 élèves soit 83,3 de notre échantillon ont une bonne compétence lorsqu'on utilise le matériel local. 5 élèves soit 8,3% de l'échantillon ont une compétence moyenne. Ainsi, 5 élèves également soit 8,3% de ce même échantillon ont une mauvaise compétence lorsqu'on utilise le matériel local dans l'enseignement de la géographie

IV.2 Vérification des hypothèses par la statistique inferentielle

IV.2.1 Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

➤ Rappel de l'hypothèse de recherche 1

H.R.1 : L'exposition à l'expérience permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse statistique Ho et de sa contre hypothèse Ha

Ho : il n'y a pas de relation entre l'exposition à l'expérience et le développement des compétences. Ainsi l'exposition à l'expérience ne permet pas le développement des compétences.

Ha : Il y'a une relation étroite entre l'exposition à l'expérience et le développement des compétences des apprenants. Ainsi, l'exposition à l'expérience permet le développement des compétences chez les apprenants.

2^{ème} étape : Vérification des conditions d'application du test

Le Khi carré :

-Il permet de comparer deux ou plusieurs groupes caractérisés par une répartition de leurs effectifs respectifs.

-La VI (Exposition à l'expérience) et la VD (développement des compétences) sont qualitatives

-Les données doivent être indépendantes d'une colonne à l'autre ou d'une rangée à l'autre. Les groupes doivent avoir une taille suffisante, 20% ou plus des fréquences attendues sont supérieur à 5

Tableau n°7 : Tableau de contingence de HR1

Exposition à l'expérience	Bonne	Moyenne	Mauvaise	Total
compétence				
Oui	47	3	5	55
Non	3	2	0	5
Total	50	5	5	60

3^{ème} étape : Définition du seuil de signification

Le seuil de signification qui est la marge d'erreur est $\alpha=0.05$ dont nous avons 5% de chance de nous tromper et 95% de chance de ne pas nous tromper

4^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté (nddl)

nddl = (Nombre de colonnes – 1) (Nombre de lignes – 1)

$$= (3-1) (2-1) = 2 \times 1 = 2$$

5^{ème} étape : Calcul de la valeur du test χ^2 cal

Tableau n°8 : Tableau de calcul de la valeur du test χ^2 cal

Expérience Compétences	Bonne			Moyenne			Mauvaise			TOTAL
	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	
Oui	47	45,8	1,44	3	4,6	2,56	5	4,6	0,16	59
Non	3	4,2	1,44	2	0,4	2,56	0	0,4	0,16	11
Total	50	52,0	2,88	5	5,0	5,12	5	5,0	0,32	60

$$Fe = TL \times TC / N$$

$$\chi^2 = \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$$

$$\chi^2 \text{Cal} = 2,88 + 5,12 + 0,32 = 8,32$$

$$\chi^2 \text{Cal} = 8,32$$

6^{ème} étape : Détermination de la valeur critique χ^2_{lu}

Pour $\alpha=0.05$ avec $nddl = 2$, χ^2_{lu} sur la table 5,99

$$\chi^2_{lu} = 5,99$$

7^{ème} étape : Comparaison et prise de décision

$\chi^2 \text{Cal} (8,32) > \chi^2_{lu} (5,99)$ H_0 est rejetée et H_a acceptée donc l'exposition des élèves à l'expérience pendant une leçon de géographie permet le développement de leurs compétences. Il existe donc un lien étroit entre l'exposition à l'expérience et le développement des compétences des élèves.

8^{ème} étape : calcul du coefficient de contingence

$$CC = \frac{\chi^2 \text{Cal}}{\chi^2 \text{Cal} + N}$$

$$CC = \frac{8,32}{8,32 + 60}$$

$$CC = 0.3$$

D'après le calcul du CC on note que la relation qui existe entre l'exposition à l'expérience des élèves et le développement des compétences est existante, mais celle-ci reste faible.

IV.2.2 Vérification de l'hypothèse recherche 2 (HR2)

➤ Rappel de l'hypothèse de recherche

HR2 : La méthode de participation permet le développement des compétences chez les apprenants

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse statistique H_0 et de sa contre hypothèse H_a

H_0 : Il n'y a pas de lien entre la méthode de participation et le développement des compétences des apprenants. En d'autres termes, la méthode de participation pendant les séances de géographie ne permet pas le développement des compétences des apprenants.

H_a : il y-a une relation étroite entre la méthode de participation des élèves au cours de géographie et le développement des compétences. En d'autres termes le développement des compétences d'un élève est conditionné par la méthode de participation au cours.

2^{ème} étape : Vérification des conditions d'application du test

-Il permet de comparer deux ou plusieurs groupes caractérisés par une répartition de leurs effectifs respectifs.

-La VI (la méthode de Participation) et la VD (Développement des compétences) sont qualitatives

-Les données doivent être indépendantes d'une colonne à l'autre ou d'une rangée à l'autre. Les groupes doivent avoir une taille suffisante, 20% ou plus des fréquences attendues sont supérieur à 5.

Tableau n°9 : Tableau de contingence de HR2

Méthode de participation compétence	Bonne	Moyenne	Mauvaise	Total
Oui	50	5	4	59
Non	0	0	1	1
Total	50	5	5	60

3^{ème} étape : Définition du seuil de signification

Le seuil de signification qui est la marge d'erreur est $\alpha=0.05$ dont nous avons 5% de chance de nous tromper et 95% de chance de ne pas nous tromper

4^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté (nddl)

nddl= (Nombre de colonnes – 1) (Nombre de lignes – 1)

$$= (3-1) (2-1) = 2 \times 1 = 2$$

5^{ème} étape : Calcul de la valeur du test χ^2 cal

Tableau n°10 : Tableau de Calcul de la valeur du test χ^2 cal

Participation active Compétences	Bonne			Moyenne			Mauvaise			TOTAL
	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	
Oui	50	47,2	7,84	5	4,9	0,01	4	4,9	0,01	59
Non	0	2,8	7,84	0	0,1	0,01	1	0,1	0,81	11
Total	50	50,0	15,68	5	5,0	0,02	5	5,0	0,82	60

$$Fe = TL \times TC / N$$

$$\chi^2 = \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$$

$$\chi^2 \text{Cal} = 15,68 + 0,02 + 0,82 = 16,52$$

6^{ème} étape : Détermination de la valeur critique χ^2_{lu}

Pour $\alpha=0.05$ avec $nddl=8$, χ^2_{lu} sur la table est 7,38

$$\chi^2_{lu}=7,38$$

7^{ème} étape : Comparaison et prise de décision

$\chi^2_{Cal} (16,52) > \chi^2_{lu} (7,38)$. H_0 est rejetée et H_a acceptée donc il y-a une relation significative entre la méthode participation et le développement des compétences des apprenants. Par conséquent notre hypothèse de recherche 2 est validée et on peut conclure que la méthode de participation au cours favorise le développement des compétences des apprenants

8^{ème} étape Coefficient de contingence

$$CC = \frac{\chi^2_{Cal}}{\chi^2_{Cal} + N}$$

$$CC = \frac{16,52}{16,52 + 60}$$

$$CC = 0.46$$

D'après le calcul de CC, on note que la relation qui existe entre la méthode de participation des élèves et le développement des compétences est moyenne.

IV.2.3 Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

➤ Rappel de l'hypothèse de recherche

HR3 : La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences des apprenants.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse statistique H_0 et de sa contre hypothèse H_a

H_0 : il n'y a aucune relation entre la bonne organisation d'une leçon et le développement des compétences des apprenants. En d'autres termes, la bonne organisation de la leçon ne permet pas toujours le développement des compétences des apprenants.

Ha : il y-a une relation entre la bonne organisation de la leçon et le développement des compétences des apprenants. En effet, la bonne organisation de la leçon permet le développement des compétences des apprenants.

2^{ème} étape : Vérification des conditions d'application du test

-Il permet de comparer deux ou plusieurs groupes caractérisés par une répartition de leurs effectifs respectifs.

-La VI (Organisation de la leçon) et la VD (Développement des compétences) sont qualitatives

-Les données doivent être indépendantes d'une colonne à l'autre ou d'une rangée à l'autre. Les groupes doivent avoir une taille suffisante, 20% ou plus des fréquences attendues sont supérieures à 5

Tableau n°11 : Tableau de contingence de HR3

Organisation des leçons	Bonne	Moyenne	Mauvaise	Total
Bonne	41	2	2	45
Moyenne	8	2	1	11
Mauvaise	1	1	2	4
Total	50	5	5	60

3^{ème} étape : Définition du seuil de signification

Le seuil de signification qui est la marge d'erreur est $\alpha=0.05$ dont nous avons 5% de chance de nous tromper et 95% de chance de ne pas nous tromper

4^{ème} étape : Détermination du nombre de degré de liberté (nddl)

Nddl = (Nombre de colonnes – 1) (Nombre de lignes – 1)

$$= (3-1)(3 -1) = 2 \times 2 = 4$$

5^{ème} étape : Calcul de la valeur du test χ^2 cal

Tableau n°12 : Tableau de calcul de la valeur du test χ^2 cal

Organisation des Leçons compétences	Bonne			Moyenne			Mauvais			Total
	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	Fo	Fe	χ^2	
Bonne	41	37,5	12,25	2	3,8	3,24	2	3,8	3,24	45
Moyenne	8	9,2	1,44	2	0,9	1,21	1	0,9	0,01	11
Mauvaise	1	1	0	1	0,3	0,49	2	1	1	4
Total	50	50,0	13,69	5	5,00	4,94	5	0,3	4,25	100

Fe= TLxTC/TG

$$\chi^2 = \sum \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$$

$$\chi^2 \text{Cal} = 13,69 + 4,94 + 4,25 = 22,88$$

$$\chi^2 \text{Cal} = 22,88$$

6^{ème} étape : Détermination de la valeur critique χ^2_{lu}

Pour $\alpha=0.05$ avec $nddl=4$, χ^2_{lu} sur la table est 9,94

$$\chi^2_{lu} = 9,94$$

7^{ème} étape : Comparaison et prise de décision

$\chi^2 \text{Cal} (22,88) > \chi^2_{lu} (9,94)$. H_0 est rejetée et H_a acceptée donc il y-a une relation entre la bonne organisation de la leçon et le développement des compétences. Par conséquent notre hypothèse de recherche 3 est validée et on peut conclure que la bonne organisation du cours de géographie favorise le développement des compétences des apprenants.

8^{ème} étape Coefficient de contingence

$$CC = \frac{\chi^2 \text{Cal}}{\chi^2 \text{Cal} + N}$$

$$CC = \frac{22,88}{22,88 + 60}$$

$$CC = 0.52$$

D'après le calcul de CC, on note que la relation qui existe entre la bonne organisation de la leçon et le développement des compétences est moyenne.

Tableau n° 13 : Récapitulatif des hypothèses

Hypothèse de recherches	χ^2_{Cal}	χ^2_{lu}	A	nddl	Décision
HR1 : L'exposition à l'expérience permet le développement des compétences chez les apprenants du primaire	8,32	5,99	0.05	2	$\chi^2_{Cal} > \chi^2_{lu}$ Hypothèse de recherche confirmée
HR2 : La méthode de participation permet le développement des compétences chez les apprenants.	16,52	7,38	0.05	2	$\chi^2_{Cal} > \chi^2_{lu}$ Hypothèse de recherche confirmée
HR3 : La bonne organisation des leçons permet le développement des compétences des apprenants.	22,88	9,94	0.05	4	$\chi^2_{Cal} > \chi^2_{lu}$ Hypothèse de recherche confirmée

CHAPITRE V

INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Le présent chapitre sur l'interprétation des résultats ouvre une nouvelle page finale dans cette étude. Il est question ici de saisir le sens des résultats obtenus au regard de la base de lecture théorique élaborée. Précisons que l'interprétation des résultats se fera par rapport à chaque hypothèse, et prendra largement en compte des théories explicatives sélectionnées ainsi que la littérature y afférente.

V.1- Interprétation des résultats

Il est important de rappeler ici d'entrée de jeu, que le principal objectif de cette étude consiste à mesurer le lien entre de la didactique de géographie et le développement des compétences des apprenants du primaire. Considérer la didactique de géographie comme le principal facteur de la détermination du développement des compétences, c'est adhérer, épouser et se conformer à la conception selon laquelle, il n'y a pas de développement de compétences possible sans l'application des méthodes d'enseignement adéquates de la géographie. En plus, tout développement des compétences nécessite de fournir des efforts, de changer les techniques non compétentes et d'adopter de nouvelles stratégies, méthodes. Alors, la didactique de géographie apparaît à ce niveau comme le premier vecteur, la première force pouvant sous-tendre les compétences souhaitées chez l'élève en géographie. Autant les méthodes d'enseignement sont adéquates, autant il est possible que les élèves acquièrent bien les savoirs et qu'ils développent de bonnes compétences. Ainsi, dans le processus enseignement-apprentissage, le premier acteur responsable des méthodes et des stratégies d'enseignement c'est l'enseignant.

Ainsi, Hotyat et Messe (1974:115) précisent que l'enseignement est l'action ayant pour but d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions: connaissances, capacités techniques, forme de sensibilité. D'un point de vue didactique, ces auteurs relèvent que c'est une conception d'ensemble structurant le climat méthodologique de la classe.

Etant observé que la didactique de géographie est rendue responsable des dysfonctionnements observés en terme de compétence des élèves, il serait tout de même intéressant, par opérationnalisation déductive, de toucher les variables de la didactique de géographique à même de mieux expliquer la mauvaise compétence des élèves du primaire

en géographie. Il s'agit de l'exposition à l'expérience, de la méthode de participation et de l'organisation des leçons par les enseignants.

La non prise en compte desdits facteurs par l'enseignant peut porter un sérieux coup fatal sur les compétences des élèves du primaire. Ce qui, bien évidemment, peut induire une courbe négative, d'ailleurs très significative, sur leurs performances enregistrées en géographie.

Les hypothèses issues des modalités sus évoquées seront confirmées par le test de corrélation de khi-deux (X^2) qui examine le lien entre ces différentes variables et le développement des compétences des élèves. A la lumière des théories explicatives ci-dessus développées et de la riche et abondante littérature y relative ; l'interprétation des résultats se fera par hypothèse.

V.1.1- interprétation de l'hypothèse de recherche n°1

L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°1 nous amène à vérifier le lien entre l'exposition à l'expérience et le développement des compétences des élèves du primaire. A partir de la question : Comment trouvez-vous votre compétence lorsque vous construisez votre savoir géographique par vos propres expériences, 39 élèves soit 65% de la population estiment avoir une bonne compétence lorsque l'enseignant les expose aux expériences. 4 élèves enquêtés soit 6,7% disent qu'ils ont une mauvaise compétence lorsqu'on utilise l'expérience comme méthode d'enseignement de la géographie et 17 élèves soit 28,3% de notre échantillon disent avoir une compétence moyenne lorsqu'on enseigne la géographie par les expériences. Cette réaction des élèves a également été confirmée par le test du khi-deux. En plus, la question posée aux enseignants du primaire lors des entretiens selon laquelle : quelle compétence ont des enfants lorsque vous faites recours au vécu quotidien, lorsque vous contextualisez les enseignements de géographie, la majorité disait que les élèves avaient de très bonnes compétences. Lors d'un entretien avec la maîtresse B de l'école publique de la gendarmerie mobile, celle-ci déclare :

avec la nouvelle approche hunn, elle permet d'exposer l'enfant au vécu quotidien... le cours est en relation avec la vie de l'enfant au vécu quotidien... donc l'expérience permet à l'enfant de produire son résumé. Car on dit, celui qui a produit lui-même n'oublie pas facilement et construit facilement les étapes de réalisation de son travail. Donc euh euheuh je peux

dire que euh l'exposition des élèves à l'expérience leur permet d'avoir de bonnes compétences en géographie. »

En plus, les observations faites lors des séances d'enseignement de la géographie ont confirmés cette hypothèse. En effet, chaque fois que l'enseignant mettant les élèves face à l'expérience, on constatait qu'ils répondaient facilement aux questions, qu'ils construisaient leur résumé, donc les objectifs des leçons étaient atteints. En principe, l'exposition à l'expérience est entendue ici comme une réponse spécifique aux besoins et intérêts des élèves. Il s'agit d'une réponse qui se pose en direction de leurs aspirations.

Ainsi, Dewy (1938) ; Piaget (1971) ; Kolb (1984) expliquent que, le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social. Il s'agit précisent- ils pour l'enseignant d'être auteur de ces propres connaissances. L'élève conçoit par ses propres expériences ses connaissances.

Toujours dans cette perspective holistique, Kolb décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : « *penser, sentir, percevoir et se comporter* ». Bell (1995) décrit l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification est découverte.

Finalement, Bisson et Luckner (1996 :16) présentent l'avantage du *plaisir* qu'offre l'apprentissage par l'expérience. Selon eux, le plaisir suscité par des expériences réelles favoriserait, chez les élèves, la motivation intrinsèque, diminuerait le stress et les barrières sociales et susciterait un état d'éveil et d'ouverture nécessaires pour prendre des risques de même que pour faire des essais et des erreurs durant l'apprentissage.

En appui, la théorie du modèle expérientiel de Bell et Steinaker, (1995) définit cette démarche en décrivant l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification est découverte. Durant la première étape, l'apprenant expérimente activement au lieu d'être placé en situation de récepteur de l'expérience des autres, telle qu'elle est interprétée par son enseignant (Herbert, 1995). À l'étape suivante, en groupe, de façon individuelle ou avec l'animateur, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire ses propres significations et ses propres informations à partir des événements vécus. Il pourra, par exemple, penser à ce qu'il a appris, exprimer ses sentiments ou sa position par rapport à ce qui s'est passé, séparer les éléments de l'expérience

et rattacher ces éléments à ses savoirs antérieurs. La dernière étape consiste finalement à faire connaître expérience.

La méthode expérientielle est une méthode active, dont elle intègre la théorie du constructivisme. Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. L'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Il construit ses connaissances au cours de ses propres expériences et, de ce fait, la connaissance est vue comme le résultat des activités d'un être actif.

Les travaux du psychologue Jean Piaget sur le développement de l'enfant ont donné naissance au mouvement constructiviste en psychologie et en éducation. L'idée centrale de sa conception de l'apprentissage est que la connaissance du sujet se construit au fil de ses différentes interactions avec son environnement, ce qui implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement; il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître, l'adaptation intellectuelle étant, selon Piaget (1968 : 230), un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Face à un problème nouveau, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. S'il n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera alors son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. En résumé, cela veut dire que lorsqu'il y a un déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre. Il construira des structures mieux adaptées, et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. Pour Piaget, l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

L'enseignement par expérience doit également avoir comme vecteur les compétences à développer chez les élèves. C'est pourquoi, Rogiers (2006 : 7) affirme que les compétences développées chez les élèves doivent permettre d'avoir les savoirs, les savoir-faire et les savoirs-être, pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Vatiez (2009) soutient-il par ailleurs que les compétences qui se mettent progressivement en place chez l'élève, à partir des stratégies et techniques utilisées, sont ceux qui permettent de se sentir fiers de n'avoir pas perdu du temps durant la leçon.

La méthode expérimentale utilisée doit combiner les quatre verbes d'action suivants : « *penser, sentir, percevoir et se comporter* ». Il s'agit de comprendre par-là, que la

compétence doit donner aux élèves, non seulement les savoirs, les savoir-être et les savoir-être ; mais aussi les rendre capable d'agir en individu entier, tout fait. C'est pourquoi l'enseignant en choisissant les méthodes d'enseignement, doit réaliser que, la prise en compte des compétences à développer constitue un élément indispensable pour les apprenants.

Il est évident, au regard de l'APC que l'une des exigences fondamentale de l'enseignement-apprentissage est le développement des compétences.

L'exposition à l'expérience des élèves du primaire dans les séances de géographie touche plus particulièrement la pédagogie actualisante. Par l'importance accordée à la participation active de l'apprenant et au développement équilibré des différents savoirs, l'apprentissage par expérience en géographie répond aux objectifs de la pédagogie intégrative et réflexive qui visent l'équilibre nécessaire entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir. De plus, l'apprentissage par expérience, au cours de laquelle l'apprenant procède à une réflexion individuelle puis collective à propos de son vécu, favorisent le développement de l'esprit critique, auquel ce volet de la pédagogie actualisante donne priorité. Finalement, dans ce type d'apprentissage, la participation active et méthodique de l'apprenant à la résolution d'un problème encourage l'acquisition de l'esprit de recherche, un autre but de la pédagogie intégrative et réflexive.

Dewey (1980) dans la théorie de résolution au problème dit que le but de l'éducation est non « d'extraire » l'enfant ou de le développer en accord avec quelque modèle éloigné mais plutôt de l'aider à résoudre les problèmes suscités par les contacts courants, avec les environnements physiques et sociaux. Pour réaliser ce but, Dewey concevait un programme comme un instrument qui aiderait l'enfant à réaliser tous les projets que celui-ci pourrait avoir formulés dans le but de résoudre des problèmes. Il met l'accent sur les activités manuelles telles que la menuiserie, la cuisine, la couture et le tissage afin que les enfants puissent éveiller leur esprit scientifique et parvenir une fois insérés dans la vie active à résoudre eux-mêmes les problèmes fondamentaux auxquels ils feront face.

L'exposition à l'expérience dans ce sens est considérée comme un sérieux atout indispensable du développement des compétences.

Cependant si l'exposition à l'expérience revêt une si grande importance aux yeux des élèves, au point d'influencer leurs compétences, que dire alors de la méthode de participation ?

V.1.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2

L'hypothèse de recherche n°2 avait pour objectif de vérifier le lien entre la méthode de participation et le développement des compétences des apprenants. Le test de corrélation khi-deux (X^2) donne la conclusion selon laquelle, le développement des compétences des élèves est lié à la méthode de participation dans les leçons de géographie.

Après dépouillement du questionnaire, 27 élèves soit 45% de la population de notre échantillon soutiennent que les enseignants font l'interaction élève-élève. 33 élèves soit 55% disent que les enseignants utilisent l'interaction enseignant-élève. Ceci fait référence aux méthodes de participations utilisées par les enseignants pendant les leçons de géographie. Par ailleurs, 59 élèves soit 98% de la population de notre échantillon préfèrent l'interaction élève-élève et 1 élève soit 2% ne le préfère. Ainsi les raisons du choix de cette interaction sont les suivantes : 30 élèves soit 50% de l'échantillon affirment qu'elle leur permet de s'exprimer librement, 30 élèves soit 50% disent qu'elle permet la construction facile du résumé.

L'observation faite sur le terrain a permis de constater que lorsque les élèves participent en groupe de pair ou individuellement, ils s'expriment librement et comprennent facilement la leçon. Pareil lorsque l'interaction se faisait entre enseignant-élève.

Tableau n°14 : Interactions verbales lors d'une séance d'enseignement de géographie au CEII

Interaction enseignant-élève (verbalisations en classe) à l'EP Gendarmerie mobile Gr I	Interaction élève-élève (verbalisations des élèves en auto confrontation) l'EP plateau
E : bon alors. Est-ce que vous avez... Vous levez la main ! Est-ce que vous avez des choses à dire ? Houria ? tu as vu quelque chose, toi ? ...c'est quoi sur l'image ? Houria ? [...] Ho :... là, c'est les animaux et les hommes E : as-tu lu le titre Bella?	Y : moi, j'ai pensé à ça, directement ! (désigne du doigt la photo sur les animaux), et alors, qu'est-ce que tu vois A ? A : les animaux et un homme avec la flèche ! C : moi aussi ! mais l'homme a plutôt le fusil Y : oui c'est vrai donc c'est la chasse au village

<p>Be : oui</p> <p>E : alors ?</p> <p>Be : c'est la chasse</p> <p>E : non, le titre tout entier, Sarah ?</p> <p>Sa : la chasse moderne et traditionnelle</p> <p>E : alors, un bravo pour Sarah, qui a déjà chassé ou vu comment on chasse</p> <p>Ho : moi mon grand-père quand je suis en vacance je le vois chasser</p> <p>Be : moi aussi en brousse</p> <p>E : Bon alors aujourd'hui, on va commencer l'étude sur la chasse moderne et traditionnelle.</p>	<p>A : moi je pense à la chasse aussi</p> <p>C : moi je vois le fusil et la flèche, donc ce n'est pas la même chose</p> <p>Y : ouais ! c'est vrai c'est la chasse moderne qu'on fait avec le fusil et traditionnel avec la flèche</p> <p>C et A : oui Y tu as raison, c'est la chasse moderne et traditionnelle</p>
--	---

D'après le tableau ci-dessus, il ressort que la méthode de participation permet le développement des compétences des élèves. La théorie de Vygotski sur le développement cognitif de l'enfant va dans le même sens. En effet, Vygotski (1978) attache de l'importance aux interactions avec les autres. Trois éléments ressortent de sa vision du développement cognitif : il met l'accent sur les influences sociales, culturelles et historiques ; il analyse la relation entre pensée et langage, il accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage et à l'enseignement dans le développement de la personne.

Selon Vygotski (1978), les interactions entre les adultes et les enfants ont pour but d'aider ces derniers à maîtriser le langage, les coutumes et les instruments de leur culture. Les enfants intériorisent ces interactions sociales, lesquelles déterminent ensuite le cours de leur développement cognitif. Donc, le développement cognitif passe d'un comportement réglé par autrui (social) à un comportement auto réglé (personnel). Les enfants peuvent ainsi effectuer des tâches de niveau supérieures grâce à l'aide apportée par l'adulte. C'est ce que Vygotski appelle la médiation reprise par Bruner sous le terme d'étayage ou d'interaction de tutelle.

Considérant le développement comme « un processus d'assistance » de l'adulte à l'égard de l'enfant, Bruner (1963) démontre ainsi le rôle décisif de l'adulte tant dans

l'acquisition du langage que dans des situations de type résolution de problèmes. L'auteur montre clairement comment l'intervention de l'adulte contribue, entre autres, à motiver l'enfant pour la tâche, à orienter son activité en lui signalant « les caractéristiques déterminantes » de la situation ou en lui permettant d'avoir une représentation claire du but poursuivi. De la même manière, les études effectuées dans le champ de la didactique mettent l'accent sur la médiation exercée par l'enseignant.

Dans une organisation traditionnelle de classe, la majorité des interactions a lieu entre l'enseignant et les enfants.

Dans une classe à effectif pléthorique, pour pouvoir développer les échanges avec les enfants du niveau avec lequel il travaille, l'enseignant favorise les interactions avec les pairs. Les interactions entre pairs permettent aux enfants de construire leurs savoirs. Ces relations peuvent être de deux types :

- Soit symétriques, ce qui suppose l'équivalence des compétences et des statuts.

Dans ce cas, la confrontation à un partenaire favorise le fonctionnement de mécanismes tels que le conflit sociocognitif ou la coopération. Chacun des partenaires contribue activement à la réalisation commune : chacun exprime son point de vue, les actions et les répliques de l'un complètent de quelques façons celles de l'autre. Il s'agit donc d'un groupe mixte d'enfants du même âge qui doit réaliser une tâche commune. Ainsi, les statuts et les rôles assignés aux partenaires sont égaux et le travail à deux permet à chacun d'obtenir de meilleurs résultats que le travail individuel. La collaboration entre pairs est basée sur l'échange. Les interactants découvrent ensemble des solutions, discutent du problème qu'ils ont à résoudre. L'engagement collectif dans la tâche fait qu'ils sont amenés à tenir compte de points de vue différents, à se décentrer par rapports à leurs propres idées. De la sorte, ils découvrent de nouvelles perspectives, remettent en question leurs connaissances.

- Soit asymétriques, lorsqu'il s'agit d'un enfant dont les compétences dans un domaine déterminé sont plus avancées que l'autre. Il s'agit du tutorat concerne donc un sujet qui sait, ou qui sait mieux, qui aide un autre à réaliser une tâche. Il s'agit d'interactions asymétriques entre un apprenant qui fait et un tuteur qui fait faire et qui met à la disposition du précédent des outils, des informations, présentes sous une forme ajustée à ses possibilités. Cette notion est liée à celle de « zone proximale de développement » développée par Vygotski et qui désigne la distance entre le niveau de maîtrise auquel le sujet se situe devant la tâche et le niveau qu'il peut atteindre grâce à la tutelle de l'expert.

En plus, compte tenu des principes fondamentaux du constructivisme, les stratégies pédagogiques devraient, d'une part, privilégier l'apprentissage en interaction avec des

individus (enseignant, pair, groupe d'apprenants, ou toute autre ressource) et, d'autre part, en interaction avec l'objet d'apprentissage (si possible ancrées dans des contextes authentiques).

De cette précédente lecture des résultats de l'enquête sur l'hypothèse de recherche n°2, il apparaît clairement que la méthode de participation a un impact sur le développement des compétences des élèves en géographie.

Selon Piaget (1968 :123), « l'apprentissage est la connaissance du sujet se construit au fil de ses différentes interactions avec son environnement, ce qui implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement; il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité ». Ce travail va ainsi dans le même sens que la théorie du constructivisme.

V.1.3. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°3

L'hypothèse de recherche n°3 avait pour objectif de vérifier s'il existe un lien effectif entre l'organisation de la leçon de géographie et le développement des compétences des élèves. A la question de savoir : quelles sont vos compétences lorsque les leçons de géographie sont bien organisées, 45 élèves soit 75% de la population disent avoir de bonnes compétences. 11 élèves de cette population soit 18,3% disent avoir des compétences moyennes. Ainsi, 4 élèves de la population affirment qu'ils ont de faibles compétences lorsque les leçons de géographie sont mal organisées. Quant à l'utilisation du matériel pendant les leçons de géographie, il ressort que 38 élèves soit 80% de la population préfèrent l'utilisation des matériaux locaux. 12 élèves soit 20% de l'échantillon ne préfèrent pas l'utilisation des matériaux locaux.

Cependant, le test de corrélation du khi-deux (X^2) confirme les résultats des investigations quantitatives et les paroles reportées lors des entretiens aussi. En outre, un éclairage est également apporté par la littérature et la théorie constructiviste.

A propos de l'organisation des leçons, Linder (1996) explique les étapes d'une leçon. Il insiste dans son étude sur la définition des objectifs, le développement des stratégies au cours de l'action didactique et l'évaluation. Il s'agit de trois étapes de l'intervention didactique. Dans un premier temps, il explique que l'enseignant doit d'abord définir l'objectif de la séquence envisagée. Il s'agit du comportement terminal, préalablement défini par l'enseignant. Ce comportement est premier par rapport à la stratégie. La deuxième étape consiste, pour l'enseignant, à effectuer les démarches pour susciter directement ou indirectement l'intérêt des élèves vis à vis de l'objectif comportemental défini. La troisième

étape correspond à la stratégie proprement dite. La dernière concerne ainsi l'évaluation des objectifs qui ne sont rien d'autres que les compétences attendues de l'élève. Les étapes d'une leçon doivent ainsi être respectées afin de vérifier les compétences des élèves.

Les entretiens effectués avec les enseignants du primaire nous font comprendre qu'il y'a un lien entre l'organisation des leçons et le développement des compétences des apprenants. Les extraits de la maitresse D le confirment:

Nous organisons bien nos séances d'enseignementpuisque'il y'a un programme que nous devons respecter et dans ce programme se trouve les étapes d'une leçon, donc nous les suivons. Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les touts petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la théorie, le temps ne nous permet pas de faire la pratique mais ce que je fais rend mes élèves compétents.

L'organisation fait également intégrer l'organisation de la classe et même l'utilisation du matériel. Ainsi, la bonne utilisation du matériel géographique est d'une importance capitale, car la géographie est une matière centrée sur l'outil et sur l'observation.

Les constructivistes présentent les stratégies pédagogiques, qui ont pour but d'amener l'apprenant à maîtriser, à gérer et à autoréguler sa démarche d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant se préoccupe davantage de l'apprentissage des apprenants. Il conçoit des environnements d'apprentissage propices au développement intégral de l'apprenant. Donc l'enseignant est considéré comme un manager, car il est le maître de sa classe et c'est lui qui l'organise. Il se soucie ainsi plus de l'apprentissage de l'élève ; ceci explique ainsi que toute organisation d'une leçon par le maître doit tenir compte du développement des compétences des apprenants.

Rendu à ce niveau de vérification de nos hypothèses, il convient de souligner, au regard de tout ce qui précède, que toutes nos hypothèses ont été confirmées par le test de khi-deux, l'observation faite sur le terrain et les entretiens effectués avec six enseignants du primaire. L'examen de cette corrélation a été appuyé par l'abondante littérature et les théories explicatives y afférentes. En définitive, il ressort que la didactique de géographie a un lien avec le développement des compétences des apprenants du primaire.

V.2- Implications de la recherche

Il s'agit dans cette section de présenter les implications de notre travail sur le plan didactique et sur le plan social.

V.2.1- implication didactique

Cette étude est d'une importante capitale en didactique de géographie en particulier et dans toutes les autres didactiques. En ce sens que notre étude ressort un modèle didactique qui permet de développer en même temps les compétences des apprenants et permet d'améliorer le savoir géographique. Les trois variables utilisées dans ce travail mettent au clair le modèle didactique conçu dans ce travail. L'exposition à l'expérience qui est notre première variable apparaît comme une nouvelle méthode dans l'enseignement de la géographie qui développe véritablement les compétences des élèves. C'est pourquoi Dewy (1938) ; Piaget (1971) ; Kolb (1984), pour évoquer l'importance de l'expérience dans l'apprentissage disent que le concept actuel d'apprentissage expérientiel correspond à un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social.

Pour ce qui est de la méthode de participation dans cette étude, elle met encore plus l'accent sur l'interaction élève-élève. Celle-ci est meilleure dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire parce qu'elle permet aux élèves de formuler des hypothèses, de les confronter en groupe afin de trouver les réponses. Ces réponses sont afin confronter par le savoir scientifique dont possède l'enseignant. La relation avec les pairs est ainsi prônée en didactique. Concernant la relation avec l'enseignant, elle est nécessaire. Là nous voyons un contrat didactique qui naît entre l'élève et l'enseignant. Mais dans ce travail, ce contrat apparaît au niveau de l'exposition à l'expérience, et au niveau de la confrontation et de l'explication. Sur le plan didactique, la méthode de participation est importante pour développer les compétences. C'est pourquoi Altet (1994 : 35) déclare que l'interaction est « *un processus interactif interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage* ». Ainsi, les élèves comprennent facilement parce qu'ils participent eux-mêmes à la construction de leurs connaissances géographiques.

L'organisation des leçons est très importante dans l'enseignement tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Une expérience bien organisée sera facilement comprise et développerait des compétences. Les actions didactiques et les séquences didactiques suivent

toujours un ordre logique que si celui-ci est bouleversé, toute la leçon sera bouleversée. L'organisation d'une leçon conditionne ainsi la réussite de la séance et même l'atteinte des objectifs du cours.

V.2.2- Implication sociale

Sur le plan social, notre étude a une grande implication. En effet, elle permet de former les individus, autonomes, compétents, capables de vivre en harmonie et en société. En plus de ces comportements, notre étude permet de réduire le chômage, car elle forme les individus capables de pratiquer, d'exercer des petits métiers. Pour tout dire des individus capables d'agir dans toute situation.

Nos variables expliquent clairement cette implication. En effet, l'expérience rend les élèves autonomes, compétents et capables de s'affirmer dans la société. Car certains élèves arrêtent des études après obtention du Certificat d'Etude Primaire. Dans cette perspective, Kolb décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : « *penser, sentir, percevoir et se comporter* ». Ceci affirme que l'expérience amène l'enfant à l'autonomie et à développer ses compétences.

Pour ce qui est de la méthode de participation, celle choisit dans notre travail encourage la vie en société, apprend la prise de décision, l'affirmation dans la société ainsi que la patience. Pour ce qui est du jeu de rôle, il favorise la gestion des individus et permet aux élèves de se responsabiliser.

Concernant l'organisation, elle s'implique également dans la société. En effet, un enfant habitué à la logique sera également organisé dans sa vie en société, familiale et même à l'école. Les individus ayant reçu une telle éducation organiseront aussi bien leurs activités dans la vie future. La réussite d'une vie nécessite une bonne organisation.

En somme, notre étude s'implique en didactique comme un modèle à suivre par tous les enseignants désireux de développer les compétences de leurs apprenants. Elle s'implique également sur le plan social, en ce sens qu'elle rend les élèves autonomes, compétents, capables de s'affirmer dans la société et même de s'auto gérer. Nous pouvons ainsi représenter ces implications ainsi qu'il suit :

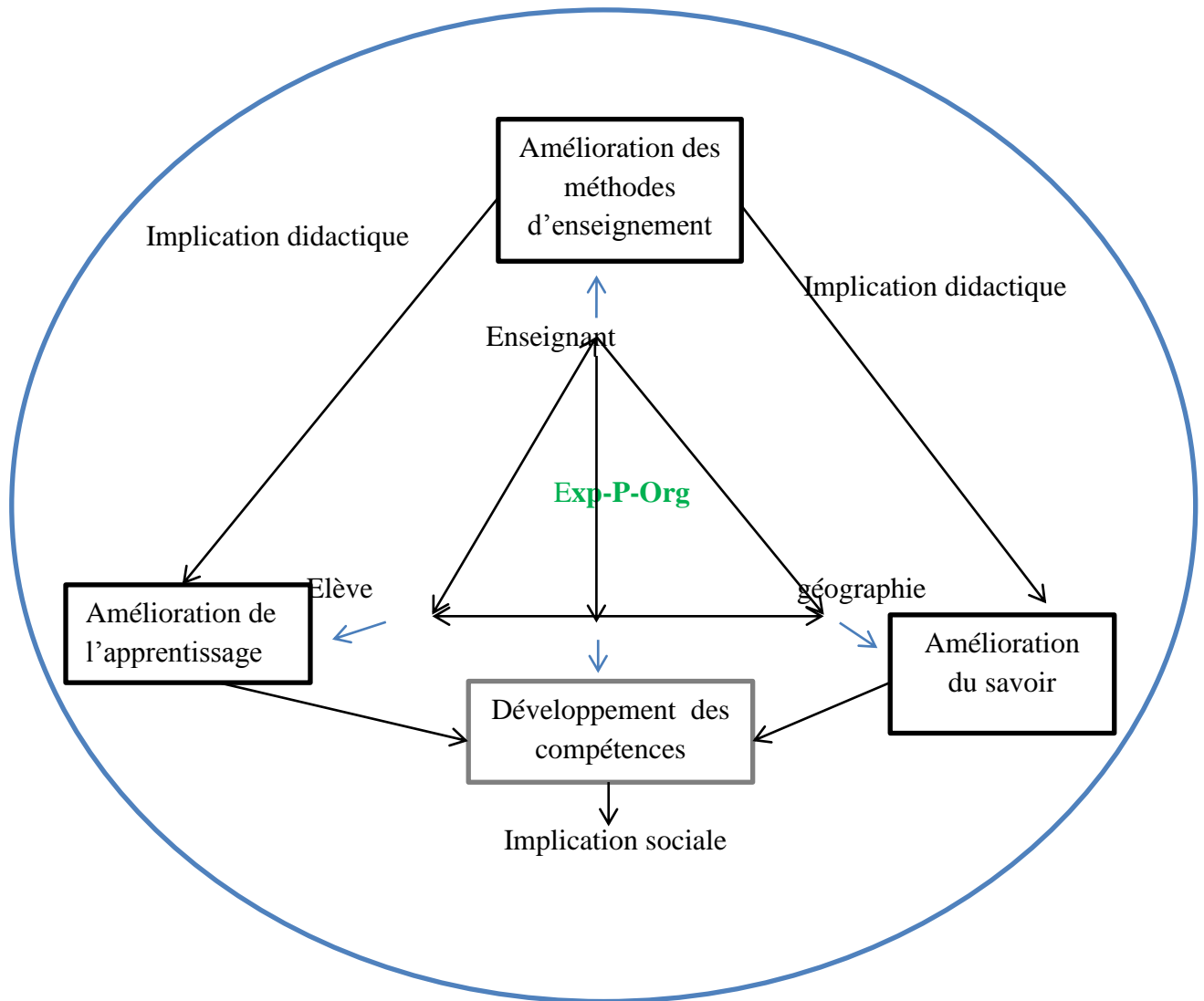


Figure n°4 : Représentation des implications de l'étude

Exp = expérience

P= participation

Org = organisation

V.3- Les limites de l'étude

Tout au long de ce travail, nous avons rencontré plusieurs difficultés qui nous ont contraints à limiter notre étude à ce niveau. Ces limites sont :

V.3.1- les limites financières

L'insuffisance des moyens financiers nous a contraints à arrêter notre étude juste dans trois établissements de la ville de Yaoundé. Or si nous avions suffisamment de moyens, cette étude allait s'étendre même dans tout le Cameroun ; afin d'étudier mieux en quantité et voir l'impact des méthodes d'enseignement de la géographie dans le développement des compétences des élèves du primaire. Une étude quantitative de ce phénomène sera encore plus importante dans notre recherche.

V.3.2- les limites matérielles

L'absence des documents en didactique de géographie dans nos bibliothèques au Cameroun ne nous a pas favorisé une bonne recherche dans cette étude. Le Cameroun ne dispose pas encore de bibliothèque des sciences de l'éducation et même des ouvrages sur la didactique de géographie. Durant notre parcours dans les bibliothèques du Cameroun, aucun mémoire n'a déjà été soutenu sur la didactique de géographie à l'école primaire. La rareté des documents dans les sites web a aussi limité cette étude. En plus, l'absence des didacticiens de géographie a eu un impact négatif sur notre travail. En ce sens que nous étions contrainte de travailler avec deux enseignants qui n'étaient pas des didacticiens en géographie.

V.5. Suggestions

A la lumière des résultats obtenus, il est un devoir pour nous de formuler quelques suggestions à l'adresse de l'Etat et aux enseignants dispensant les leçons de géographie.

V.4.1. Aux pouvoirs publics

Face au constat alarmant de mauvaises compétences enregistrées par les élèves dès le bas âge en science humaine, nous avons mené une étude portant sur la situation particulière des méthodes d'enseignement de la géographie. Les suggestions que nous adressons aux

pouvoirs publics, vont dans le sens de l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés en géographie au primaire.

Ainsi, nous souhaitons que l'Etat puisse favoriser chez les enseignants une meilleure formation en géographie et qu'ils aient une bonne assise dans les sciences de l'éducation. Il s'agit en priorité pour l'Etat de mettre un accent tout à fait particulier à la formation des enseignants en didactique de géographie. Nous pensons que la didactique de la géographie reste la seule science pouvant leur donner les outils professionnels nécessaires pour l'efficacité de leur enseignement.

En fait, il revient aux pouvoirs publics de mettre un accent sur la formation et le recrutement des didacticiens de géographie afin qu'ils puissent former les apprenants de l'ENIEG. Au Cameroun, la didactique des disciplines est déjà intégrée dans les programmes, mais ceux qui l'enseignent ne sont ni les enseignants de géographie, ni les enseignants de didactique de géographie. Or l'enseignement d'une discipline capable de booster les compétences des élèves a besoin de la connaissance de cette discipline et de sa didactique. La présence des spécialistes dans les ENIEG s'impose aujourd'hui, non seulement comme une nécessité, mais aussi comme un impératif pour une cause scientifiquement justifiée. Le principal atout ici est la professionnalisation de l'instituteur à qui il faut assurer l'appropriation des principes et outils de la didactique de géographie.

L'Etat devra aussi mettre un accent sur le matériel. En fait l'école primaire est un peu délaissée en ce qui concerne les sciences humaines au privilège des sciences « dures » ; or l'initiation à la géographie doit s'accompagner de l'utilisation et de la manipulation des outils géographiques.

V.4.2- Aux enseignants

Le constat fait sur le terrain lors de séances d'observation nous amène à revenir sur la place de la géographie chez l'enseignant. Nos suggestions vont dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et même de la perception de la géographie par les enseignants du primaire. Les enseignants du primaire ne doivent plus considérer la géographie comme cette vieille lune où il fallait juste réciter. La géographie a connu des évolutions et n'est plus considérée comme une science ennuyeuse. Mais plutôt comme cette discipline qui étudie les interrelations entre les hommes et leur environnement. Ainsi, l'exposition à l'expérience évoquée dans ce travail peut servir de modèle aux enseignants du primaire pour aborder leurs leçons de géographie.

En outre, nous souhaitons que l'enseignant du primaire mette encore plus d'accent sur l'interaction élève-élève. En effet, les élèves entre eux s'échangent librement et construisent leurs savoirs avant que celles-ci ne soient guidées par leur maître. Les petits groupes de travail permettent aussi à l'enseignant de mieux gérer la classe et aussi que les élèves utilisent le matériel didactique.

Ainsi, le modèle tel que proposé dans notre travail est un outil pour les enseignants qui souhaitent développer les compétences des apprenants. Car il expose l'élève à l'expérience, puis il choisit la méthode adéquate de travail et enfin il s'assure que sa leçon est bien organisée afin d'un éventuel développement des compétences.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre analyse, nous précisons, que l'objet de nos recherches consiste à évaluer l'impact de la didactique de géographie sur le développement des compétences chez les apprenants du primaire. Dans ce cadre, les principaux guides sont, au plan théorique et méthodologique : la théorie du développement cognitif de l'enfant et le guide de rédaction en science sociale.

Aussi convient-il de souligner que cette étude s'est élaborée autour de cinq chapitres :

- 1- La problématique de l'étude (qu'en a fixé les bases en élucidant les modalités tels que le contexte, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, les intérêts et la définition des concepts.
- 2- La revue de la littérature et les théories explicatives (cette partie a exposé l'inventaire des travaux de certains auteurs se rapportant à notre thème de recherche, ainsi que les théories explicatives). La revue de la littérature s'est organisée autour de quatre axes majeurs : les travaux dans le domaine de la didactique, les travaux relatifs à la géographie et à la didactique de géographie, les travaux traitant nos variables et les travaux se portant sur les compétences. Les limites de ces travaux nous ont permis de dégager l'axe d'orientation et la démarcation de cette étude.

Dans la dimension scientifique de ce travail, nous nous sommes appuyée sur les théories du développement cognitif de Vygotsky(1978), la théorie du modèle d'enseignement expérientiel de Bell et Steinaker (1995), la théorie de résolution des problèmes de Dewy (1980) et la théorie constructiviste et socioconstructiviste de Piaget(1980) et Vygotsky(1934).

- 3- La méthodologie (attaque l'ensemble des démarches ainsi que les outils adoptés pour aboutir aux résultats). Cette partie a particulièrement examiné : le site, le type, le domaine et la population de l'étude ; la collecte et l'analyse des données ainsi que la vérification des hypothèses.
- 4- La présentation et l'analyse des résultats ont consisté à faire ressortir les résultats de notre investigation et l'analyse de ces résultats.
- 5- La vérification des hypothèses de recherche, les implications, les limites et les suggestions (ce dernier chapitre s'est attelé à l'analyse et la lecture des résultats obtenus au chapitre 4). Ceci s'est fait en s'appuyant sur la littérature et les théories explicatives. Nous avons également formulé quelques suggestions adressées à l'Etat et aux enseignants.

En définitive, il est avéré que toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées.

HR1 : l'exposition à l'expérience a un impact sur le développement des compétences chez les élèves du primaire.

HR2 : la méthode de participation a un lien avec le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

HR3 : la bonne organisation des leçons a un impact dans le développement des compétences chez les apprenants du primaire.

La confirmation de nos trois hypothèses a permis d'accepter l'hypothèse générale formulée de la manière suivante : la maîtrise de la didactique de géographie permet le développement des compétences des apprenants du primaire.

Cet apport original apparaît comme une contribution que nous osons croire importante, dans les recherches actuelles en didactique de géographie. Il combine les compétences des apprenants avec les éléments les plus pertinents de l'enseignement : l'exposition à l'expérience, la méthode de participation et l'organisation des leçons. Du point de vue des sciences de l'éducation et, surtout de leur contribution dans la recherche de l'efficacité professionnelle des enseignants, cette étude se positionne comme un outil didactique au service de tous les enseignants en général et ceux du primaire en particulier désireux et soucieux d'efficacité dans leur action didactique. Elle remet au goût du jour la sensible et incontournable question de l'enseignement de la géographie. Il n'y a de développement de compétence que si l'enseignant emploie ou utilise les méthodes d'enseignement adéquates capable de booster les compétences des élèves. Ainsi, le pari de cette recherche est-il d'inviter au-delà d'une discipline comme la géographie, tous les enseignants sont appelés à revisiter leurs méthodes empiriques utilisées pour développer les compétences des élèves. Un nouvel élan naît des présents travaux donnant aux enseignants des stratégies didactiques de développement des compétences. Nous voulons, pour cette base de didactisation de la compétence scolaire, avoir un regard orienté vers l'exposition à l'expérience, l'interaction élève-élève et la bonne organisation des leçons.

Ainsi, rendre l'élève compétent face à toute épreuve devient non un fait hasardeux, mais plutôt un acte didactique planifié, pensé et orienté, bien plus une exigence professionnelle. Il convient à nouveau de faire raisonner la méthode d'enseignement de la géographie évoquées parmi tant d'autres dans ce travail comme principal outil devant aider les enseignants quel que soit la discipline enseignée.

En définitive, nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les contours d'un thème aussi vaste que la compétence scolaire en rapport avec les méthodes d'enseignement. Il demeure

sans doute que certains autres aspects ou orientations de ce thème qui pourraient permettre un regard plus enrichissant tout en prenant en compte ce qui est contenu dans les analyses sus présentées.

BIBLIOGRPHIE

✓ **Ouvrages**

- Amin, E. M.** (2005). *Social Science Research: Conception, Methodology and Analysis*.
Kampala: Makere University, 462p.
- Altet, M.** (1994). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*. Revue Française de Pédagogie, 107 in enseignement au primaire, 123-139 P.
- Arthea, J. S. et Vernia, E.** (1995). *A guide to observation and participation in the classroom*, second edition, 195p.
- Astolfi, J.P.** (1993). *L'école pour apprendre*, in : Revue française de pédagogie, volume 105, 125p. .
- Astolfi, J.P.** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Edition d'organisation.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N.** (dir.) (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, INRP, collection didactiques, apprentissages, enseignements
- Bailly, A. et Scariatir, R.** (1999). *Didactique de la géographie*, Paris, Economica.
- Beau, M.** (1988). *L'art de la thèse – comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, la découverte, 155P.
- Belinga Bessala, S.** (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris. Harmattan. 163p.
- Bruner J.** (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la Psychologie culturelle*, Paris, Retz, 170p.
- Chevallard** (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée Sauvage, Grenoble, 228p.
- Cifali, M.** (1991). *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*. Université de Genève, 112p.
- CERTU** (2001). *Méthode d'analyse transversale pour l'observation des mutations urbaines*. Département d'urbanisme. Université Michel-Montaigne, Bordeaux III.113p.

- Gouvernement du Cameroun** (2013). *Programme officiel des ENIEG*. Yaoundé Ministère des Enseignements Secondaires.
- Gayet, D.** (1997). *Les performances scolaires*. Paris, harmattan, 134p.
- Grawitz, M.** (2001). *Méthodes des sciences sociales*, Paris Dalloz, 120p.
- Le Boterr, G.** (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, paris, organisation, 320p.
- Lewin** (1951) *Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis*, 38-108 p
- Le Roux, A.** (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: Harmattan
- Ludwig, D.** (1993). *Psychologie sociale expérimentale*, Reims, université de Rum Champagne, Ardennes 28p.
- Merenne-Schoumaker, B.** (1994). *Didactique de géographie*, Paris, Nathan 212p.
- Milaret, G.** (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris : PUF : 457P.
- Minder, M.** (1996). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*. Paris : de Boeck, 235p.
- Perrenoud, P.** (1996), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience », In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208), Bruxelles : De Boeck, 3e éd. 2001.
- Piaget, J. et de Inhelder, B.** (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris.
- Piaget, J.,** *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, 19p.
- Pruneau, D. e, C et Lapointe C.** (2002). *L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement*. Education et francophonie, 30p.
- Roegiers, X.** (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles ; De Boeck.
- Tsafak, G.** (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé CUSEAC, 213p.
- Venturini P., Albe V.** (2002). – *Rapports à la physique d'étudiants issus d'un DEUG sciences de la matière*. In Terrisse (coord.), *Dossiers des sciences de l'éducation*, (8). PUF, 120p.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). *Methods of studying Higher Mental Functions*. In R.W. Riebe, *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6*(New York: Plenum Press? 168).

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 321p.

Vygotski, L.S. (1935/1994). L'arriération mentale. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre, *D'électrologie et déficience mentale*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestle, 236p.

✓ **Articles, revues et rapports**

Astolfi, J.P. (1990). *Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissages*. Recherche et formation, no 08.

Astolfi (1992). *L'école pour apprendre*, Paris. ESF, (collection).

Audiger, F. (1988). Représentations et didactique, exemple de l'entreprise. *Revue française de pédagogie*, 38 p.

Audiger, F. (1999), « Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. » *Perspectives documentaires en éducation*, N°46-47, 75p.

Baillat, G. et al. (2007), *Rapport de recherche du GRPPE*, IUFM Champagne-Ardenne, à paraître

Bailleul, M. et Themines, J.-F. (2009). « Classer : analyse didactique comparée en mathématiques et en géographie », Colloque international De la culture commune au socle commun. Enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements. Lyon, INRP, 19 novembre 2009.

Bandura, A. (1982). *Self-efficacymechanism in humanhumanagency*. *American psychologistreview* no38, 148p.

Bautier, E. et goigoux, R. (2004), *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, *Revue Française de Pédagogie*, N° 148,100p.

Deleplace, M. et Niclot, D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, Scérén, Champagne-Ardenne, 345p.

- Dupuy, P.** (1889). *La géographie dans l'enseignement primaire*, Revue de géographie, octobre, p245-297.
- Fierz, S.** (2002). *Enseignement de la géographie au primaire : quoi ? Pourquoi ?* Mémoire du diplôme d'étude approfondie, Genève, 163p.
- Filliettaz, L.** (2012). Interactions littorales et formation des formateurs. No 9,83p.
- Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. et Tutiaux-Guillon, N.** (1996). *Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*. Revue française de pédagogie, 106, 237p.
- Fremont, A.** (1976). *La région, espace vécu*, Paris, PUF, 110p.
- Lahire B.** (1998), « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et formation*, n°27 pp.15-28 représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Education*, n. 3, 514p.
- Landsheere, V.** (1992). *Education et formation*. Paris, PUF, 45p.
- Le Roux, A.** (1997). *Didactique de la géographie*. Caen: Presses universitaires de Caen, 105p.
- Merenne-Schoumaker, B.** (1992). *Voies nouvelles pour l'enseignement de la géographie au secondaire*, Bull. SGL, 28p.
- Nneck Bidias, R.S.** (2015). *Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant*, J educRes AFR, 125-143p.
- Meireu, P.** (1995). Colloque sur les pédagogies de la médiatisation « *les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ?* », universitéLUMIERE-LYON2.
- Philippot, T. ET Bouissou, C.** (2007). *Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ?* », *Spirale*, n° 40, 74p.
- Raynal, F et Reunier, A.** (1987). Définir des objectifs pédagogiques ; pourquoi ? Comment ? IPNETP, Abidjan, 85p.
- Pruneau, D. et Lapointe, C.** (2002). *Un, deux, trois, nous irons aux bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada n°30.volume XXX, automne 2002, 256p.

✓ **Mémoires et thèses**

- Amagna assara, S.** (octobre2010). *Taille de la classe, couverture des programmes et performances scolaires : cas des élèves du lycée de Biyem-Assi*, mémoire du DIPCO p89 UYI-ENS
- Audigier, F.** (1993). *Sur la didactique de la géographie*. Thèses de printemps (cru 1993). *Géographes Associés*, n. 12, p.52-58.
- Avomo Zoue, A.** (décembre2009). « *Organisation de la classe en groupe et appropriation des savoirs chez les apprenants* », mémoire du DIPEN II, 94p. UYI-ENS
- Beck a Zock, A.** (juin 2010). *Processus d'enseignement apprentissage disciplinaire des élèves des écoles publiques annexes du plateau Bafia*. Mémoire du DIPEN II, 82p. UYI-ENS
- Boumba Amang, S.** (juin2014). *Promotion collective et développement des compétences scolaires en mathématiques*. Mémoire de master en SCED, 152p. UYI
- Ngnowembeya, M.** (juin 2009). *Perception des conséquences de la formation continue et attitude des instituteurs*, mémoire du DIPEN II, p98. UYI-ENS
- NGono Melingui, B.** (mai 2013). *Impact de l'environnement psychosocial et gestion de l'apprentissage du français au niveau I*, mémoire de master, 152p.
- Omgwa Omgwa, J.** (octobre2014). *Gestion des formations scolaires et performances des établissements d'enseignement secondaire publics au Cameroun : cas du département du Mfoundi*, mémoire de Masteren SCED, 139p.UYI
- Philippot, T.** (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Terrisse A., Leziart Y.** (1999). - Une réponse à la contingence : le contrat didactique de Guy Brousseau. Congrès de l'AIESEP, Besançon, 1999
- Audigier, F.** (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse: didactique des disciplines, Université Paris VII, 677 p.
- Yopa, H.** (octobre 2014). *Pratiques didactique et performance scolaire des élèves en mathématique*. Mémoire de master en SCED, 148p. UY

✓ Dictionnaires

Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré (2013), Paris : Cedx06.

Mucchielli, A. (2009). (Org.). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Armand Colin. 3e édition,

Hotyat, F. et Delpine-Messe, D. (1975). Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne, Paris : Nathan, 340p.

Webographie

Bressoux, P. (2000), « Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. » Rapport d'habilitation à diriger des recherches, <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf>

Unicef, 2005, « document de travail. » disponible 27 décembre 2012, consulté le 15 mars 2017 à <http://www.Unicef.org/french/infobycountry/Cameroonstatistic.Html>.

Veyrunes, P et Saury, (octobre décembre 2009). « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire », Revue française de pédagogie [En ligne], 169 |, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 02 octobre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/1466> ; DOI : 10.4000/rfp.1466

ANNEXES

Annexe n°1

Nous vous en remercions, tout en garantissant la stricte confidentialité des informations collectées en application de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Date et heure de l'entretien :

Nom de l'interviewé :

Classe :

Objectif de l'entretien :

Exposition a l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

- Position d'un problème
- Rapport avec le vécu quotidien
- Contextualisation des apprentissages
- Compétences attendues

Méthode de participation et développement des compétences chez les apprenants du primaire

- interaction élèves-élèves
- interaction apprenants-enseignant
- le temps d'expression des élèves
- le jeu des rôles

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

- L'ordre logique des étapes d'une leçon
- Une partie théorique et pratique
- La gestion de la classe
- Utilisation du matériel-

Annexe n°2

Nous vous en remercions, tout en garantissant la stricte confidentialité des informations collectées en application de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques.

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT DE GEOGRAPHIE
--

Date et heure :

Durée d'observation :

Élément observé :

Enseignant et / ou élève :

Classe :

Objectif de l'observation :

Ecole :

Éléments observé	Nombre de fois observé	Pourcentage
Exposition à l'expérience et développement des compétences		
-contextualisation des apprentissages		
- position d'un problème		
- recours au vécu quotidien		
Méthode de Participation et développement des compétences		
-interaction enseignants-élève		
- interaction élèves-élèves		
- le jeu des rôles		
- le temps d'expression de l'élève		
Organisation de la leçon et développement des compétences des élèves		
-L'ordre logique des étapes d'une leçon		
-Une partie théorique et pratique		
-Utilisation du matériel		

Annexe n°3

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ELEVES DU NIVEAU II

NB : Les informations collectées dans la cadre de cette enquête seront essentiellement utilisées pour la rédaction de nos travaux de recherche.

N° :

Date :

IDENTIFICATION DE L'ENQUETE					
S1Q1	Sexe	1= masculin	2= féminin	<input type="checkbox"/>	
S1Q2	Classe	1= CEI	2= CEII	<input type="checkbox"/>	
S1Q3	Tranche d'âge :	1[5-7[2[7-9[3[9 et + [<input type="checkbox"/>

EXPOSITION A L'EXPERIENCE				
S2Q4	Avez-vous déjà suivi une leçon de géographe ? 1= oui 2= non			<input type="checkbox"/>
S2Q5	Quelle est votre perception de cette discipline ? 1= discipline ennuyeuse 2= discipline facile 3= discipline difficile à comprendre			<input type="checkbox"/>
S2Q6	Pourquoi ? 1= parce qu'elle explique ce que nous ne comprenons pas 2= la géographie s'occupe seulement de la nature			<input type="checkbox"/>
S2Q7	L'enseignant utilise-t-il des méthodes qui vous êtes familiers ? 1= oui 2=non			<input type="checkbox"/>
S2Q8	L'enseignant vous demande-t-il souvent de raconter une histoire en rapport avec la leçon ? 1= oui 2= non			<input type="checkbox"/>
S2Q9	Faites-vous toujours recours à votre vie pour comprendre une leçon de géographie ? 1=oui 2= non			<input type="checkbox"/>

S2Q10	Si non pourquoi ? 1= parce qu'il n'y a pas de rapport 2= parce que l'enseignant ne nous demande pas	
	A quelle niveau de compétence vous vous trouvez lorsque vous construisez votre savoir géographique par vos propres expériences 1=maitrise 2= en cours de maitrise 3= non maitrise	<input type="checkbox"/>
METHODE DE PARTICIPATION ET ORGANISATION DE LA LECON		
S3Q11	Quelle stratégie l'enseignant utilise pour faire comprendre sa leçon 1= formation des petits groupes 2= laisse tous les élèves ensemble	<input type="checkbox"/>
S3Q12	Comment participer vous dans une leçon ? 1= montrant le doigt et en répondant à la question posée par l'enseignant 2= en travaillant en groupe avec les autres	<input type="checkbox"/>
S3Q13	Quelle méthode vous permet de mieux comprendre ? 1= l'interaction enseignant-élève 2= interaction élève-élève	<input type="checkbox"/>
S3Q14	Aimez- vous l'interaction élève-élève 1=oui 2=non	<input type="checkbox"/>
S3Q15	Si oui pourquoi ? 1= facilite l'apprentissage 2= je m'exprime librement avec mes camarades 3= je construis mieux mon résumé	<input type="checkbox"/>
S3Q16	Où faites-vous les leçons de géographie 1= dans la salle de classe 2= dans la cours pour observer 3= dans la salle et dans la cour	<input type="checkbox"/>
S3Q17	Quel matériel utilise l'enseignant pour vous expliquer la géographie ? 1= le livre 2= le matériel local	<input type="checkbox"/>
S3Q18	Préférez-vous l'utilisation des deux matériaux par l'enseignant ? 1= oui 2= non	<input type="checkbox"/>
S3Q19	Si oui pourquoi ? 1=rapport direct avec la vie 2= permet de vite comprendre	<input type="checkbox"/>
S3Q20	Dans quel niveau de compétence vous vous trouvez lorsque vous travaillez en groupe ? 1= maitrise 2=maitrise en cours 3=non maitrise	<input type="checkbox"/>

Annexe n°4

CONTENUS DES ENTRETIENS

Date et heure de l'entretien : 27/02/2017 à 10h00

Nom de l'interviewé : A

Classe : CEI

Ecole : EP gendarmerie mobile groupe I

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Exposition à l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

Oui, on le fait parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation.

Commencez- vous toujours votre leçon de géographie par la position d'un problème ?

Une leçon au primaire demande pour être débiter de toujours poser un problème, car lorsqu'on pose le problème les élèves cherchent à trouver la réponse et c'est de cette manière qu'ils comprennent facilement les objectifs de la leçon. Moi j'aime bien posé des problèmes et mes élèves sont déjà habitués. Euh c'est comme ça qu'on fait avec les tous petits.

Les compétences attendues : euh madame, lorsque j'expose mes enfants à l'expérience donc je fais recours à la vie j'attends que mes élèves aient de bonnes compétences. Mais ce n'est pas facile ici au primaire de faire tout cela mais moi je force quand même.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

Comment faites-vous intervenir les élèves ?

hunn euh l'intervention est le moyen de réussite des petits élèves ils aiment bien participer, cela constitue un jeu pour eux et le cours avance normalement et rapidement. Concernant les interactions vous savez que ce n'est pas facile pour nous au primaire de faire participer les élèves entre eux c'est-à-dire interaction élève-élève mais nous faisons quand besoin s'impose. Pour ce qui de l'interaction élève-enseignant, c'est elle que nous utilisons le plus. Elle est très facile, rapide et je peux interroger tous les «élèves mais son inconvénient est qu'elle ne laisse pas l'enfant réfléchir. Les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes

actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... parfois lors de la confrontation, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre,.... Mais on s'assure qu'en même.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

Comment organisez-vous vos leçons de géographie ?

Nous organisons bien nos séances d'enseignementpuisque'il y'a un programme que nous devons respecter et dans ce programme se trouve les étapes d'une leçon, donc nous les suivons.

Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les tous petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la pratique, le temps ne nous permet pas de faire la pratique. Par rapport à l'ordre il suffit juste de suivre les étapes de la leçon, euh madame au primaire ce n'est difficile juste un peu d'effort et on comprend tout. J'aime bien la pratique également, mais nous n'avons pas suffisamment de temps ni de moyens matériels pour le faire. Or la pratique est très importante car une théorie sans pratique n'a pas d'importance. Imaginez un cours sur la pêche ou la chasse on peut même juste sortir dehors et les enfants verront de choses, vraiment la pratique est une bonne chose surtout quand on la fait très bien. Le matériel didactique est nécessaire pour le primaire. A travers les images les schémas et bien d'autres, l'élève comprend facilement. C'est pourquoi moi je débute toujours mon cours de géographie par la présentation d'une image.

Date et heure de l'entretien : 25/02/2017 12h30

Nom de l'interviewé : B

Classe : CEII

Ecole : EP gendarmerie mobile groupe I

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Exposition à l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

Madame l'école primaire est l'initiation des enfants aux matières de base, donc l'intégration de l'expérience dans nos méthodes d'enseignement est effective. Moi je commence toujours par la position d'un problème je peux poser une question ou bien raconter une histoire ou même présenter une image. Cela pousse l'élève à la réflexion et construit lui-même son savoir géographique. Euh Oui, moi je fais l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euh parlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent donc je fais toujours la contextualisation. Lorsqu'on adopte une méthode d'enseignement on s'attend à ce qu'elle développe les compétences chez les élèves. Donc moi je vois un changement lorsque j'expose les élèves à l'expérience. Ils comprennent facilement, deviennent autonome et capable de résoudre des problèmes de la vie.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

La méthode est nécessaire et les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre,... Mais on s'assure qu'en même de la tranquillité. Euh madame c'est bonne méthode d'intervention des élèves mais nous l'appliquons rarement. Moi je pense que si on avait suffisamment de temps, c'est elle qu'on devait plutôt adopter pour les petits enfants.

Madame concernant le jeu de rôle dans les groupes comment faites-vous ?

Moi je ne fais pas le jeu de rôle, pas parce que je ne connais pas, mais parce que le temps réservé pour l'enseignement de la géographie est très courte, donc je préfère poser des questions directement. Ne pensez-vous pas qu'il est nécessaire de le faire ?

je le sais parfaitement madame et je connais même son importance pour les élèves, mais moi je n'ai pas le temps pour le faire et hunn madame comme vous voyez là nous avons plusieurs disciplines à dispenser et les effectifs nous frustre parfois que nous avons même peur de mettre les enfants ensemble.

Quelles peuvent être les compétences des élèves s'ils travaillaient en ces méthodes ?

hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fais. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

Nous organisons bien nos séances d'enseignementpuisque'il y'a un programme que nous devons respecter et dans ce programme se trouve les étapes d'une leçon, donc nous les suivons.

Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les tous petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la pratique, le temps ne nous permet pas de faire la pratique, suivons juste le programme qui est notre guide et qui est en même temps la bible de l'enseignant... bien sûr que toutes les étapes n'apparaissent pas parce que nous ne pouvons pas parvenir, temps imparti... oui on essaye de faire le travail en groupe... mais ce n'est pas facile. Nous utilisons juste le livre comme matériel parce que c'est ce que nous avons.

Comment gérez-vous votre classe ?

Je maîtrise qu'en même ma classe, je connais les rangés des bavards donc je connais les cibler, personne ne peut encore faire du bruit. Je travaille plus avec les classe communes donc je les scinde rarement. Euh madame l'utilisation du matériel est incontournable. L'enfant comprend facilement avec le matériel ou mieux l'outil. Lorsqu'il voit il capte et il retient. Donc l'observation est très utile en géographie au primaire.

Date et heure de l'entretien : 28/02/2017 09h30

Nom de l'interviewé : C

Classe : CEI

Ecole : EP gendarmerie mobile groupe II

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

oui, moi madame je fais souvent l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Lorsque l'élève découvre et construit par lui-même il oublie difficilement. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation dans le cours. Le contexte ici peut être historique économique, ça dépend de la leçon que je veux dispenser. Le vécu quotidien est très bien pour prendre des exemples, car les élèves comprennent facilement.

Les compétences des élèves

Pour vous dire madame je n'applique pas cette méthode dans toutes mes leçons de géographie, les rares que j'ai eu à le faire, j'ai constaté que mes élèves étaient encore plus performant qu'avant. J'aime bien cette méthode pour les élèves, mais le temps et le matériel nous font défaut.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

La méthode est nécessaire et les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre,.... Mais on s'assure qu'en même.

Concernant le jeu de rôle dans les groupes comment faites-vous ?

« Moi je ne fais pas le jeu de rôle, pas parce que je ne connais pas, mais parce que le temps réservé pour l'enseignement de la géographie est très courte, donc je préfère poser des questions directement.» pensez-vous pas qu'il est nécessaire de le faire ?

Je le sais parfaitement madame et je connais même son importance pour les élèves, mais moi je n'ai pas le temps pour le faire et hunn madame comme vous voyez là nous avons plusieurs disciplines à dispenser et les effectifs nous frustre parfois que nous avons même peur de mettre les enfants ensemble.

Quelles peuvent être les compétences des élèves s'ils travaillaient en ces méthodes ?

hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fais. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

Comment gérez-vous votre classe ?

Nous organisons bien nos séances d'enseignementpuisque'il y'a un programme que nous devons respecter et dans ce programme se trouve les étapes d'une leçon, donc nous les suivons.

Comment gérez-vous votre classe ?

Je maitrise ma classe, je connais les coins des bavards donc je connais les cibler, personne ne peut encore faire du bruit. Je travaille plus avec les classe communes donc je les scinde rarement. Euh madame l'utilisation du matériel est incontournable. L'enfant comprend facilement avec le matériel ou mieux l'outil. Lorsqu'il voit il capte et il retient. Donc l'observation est très utile en géographie au primaire.

Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les tous petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la théorie, le temps ne nous permet pas de faire la pratique. Or la pratique est très importante car une théorie sans pratique n'a pas d'importance. Imaginez un cours sur la pêche ou la chasse

on peut même juste sortir dehors et les enfants verront de choses, vraiment la pratique est une bonne chose surtout quand on la fait très bien. Le matériel didactique est nécessaire pour le primaire. A travers les images les schémas et bien d'autres, l'élève comprend facilement. C'est pourquoi moi je débute toujours mon cours de géographie par la présentation d'une image.

Date et heure de l'entretien : 28/02/2017 à 12h00

Nom de l'interviewé : D

Classe : CEII

Ecole : EP gendarmerie mobile groupe II

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Exposition à l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

oui, moi je fais l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....donc j'intègre la contextualisation.

Comment débutez-vous votre leçon ?

Moi je débute toujours ma leçon par l'observation d'une image ou la position d'un problème. Cela pousse les élèves à la réflexion. Ils aiment bien ces méthodes mes élèves. Concernant le vécu quotidien nous l'appliquons toujours. Moi je demande parfois aux élèves de me raconter les histoires ou bien nous tirons des exemples du vécu quotidien, madame parfois les élèves.

Quels sont les compétences attendues ?

hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fait. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

À l'école primaire la participation de l'apprenant est nécessaire parce que l'enfant se sent à l'aise dans les interactions. Les méthodes de participation que nous utilisons sont actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... la confrontation des opinions des

élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parlant du jeu des rôles, je le fais souvent mais dans les rares. Cela dépend de la leçon que je dispense. Les enfants aiment bien et ils profitent même parfois pour faire le désordre. L'intervention des élèves euh vous-même vous le connaissez madame est d'une importante capitale. Parfois les élèves nous disent des choses que nous ne maîtrisons pas.

Quelles compétences attendez-vous de ces élèves ?

Euh madame en adoptant de telles méthodes, nous attendons que nos élèves aient de bonnes compétences. Moi je peux vous rassurer que mes enfants ont de très bonnes compétences. Les interactions en salle et hors de la salle les permettent d'être autonome et de pouvoir résoudre les petits problèmes à leurs niveaux.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

Nous suivons juste le programme qui est notre guide et qui est en même temps la bible de l'enseignant... bien sûr que toutes les étapes n'apparaissent pas parce que nous ne pouvons pas parvenir, temps imparti... oui on essaye de faire le travail en groupe... mais ce n'est pas facile. Concernant l'utilisation du matériel euh... vous savez avec les tous petits il faut le matériel.... Donc je peux dire au primaire pas de matériel pas de leçon. Moi je fais plus la théorie, le temps ne nous permet pas de faire la pratique, suivons juste le programme qui est notre guide et qui est en même temps la bible de l'enseignant... bien sûr que toutes les étapes n'apparaissent pas parce que nous ne pouvons pas parvenir, temps imparti... oui on essaye de faire le travail en groupe... mais ce n'est pas facile. Nous utilisons juste le livre comme matériel parce que c'est ce que nous avons..

Quelle est la gestion de votre classe ?

Très bonne gestion de la classe madame, euh euh j'aime les classes ordonnées et éveillées donc je mets toujours de l'ordre dans ma salle de classe. Moi j'adopte plus les classes communes, or les groupe sont bien, mais je les fais par occasion.

Date et heure de l'entretien : 22/02/2017 à 10h00

Nom de l'interviewé : E

Classe : CEI

Ecole : EP Plateau Atemengue groupe I

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Exposition à l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

On part toujours du vécu quotidien, parce que je demande aux enfants de raconter les histoires ayant une relation avec la leçon que nous voulons étudier... mais nous ne donnons pas les exercices pratiques tant à l'école qu'à la maison. Nous faisons juste la théorie. Oui, euh madame moi je fais l'expérience, pour commencer mon cours j'expose mes élèves à l'expérience parce que l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euh parlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent donc je fais toujours la contextualisation.

Posez-vous toujours un problème dans vos leçons de géographie ?

Oui madame, comment quel que soit la leçon, nous posons toujours un problème. Ce problème nous guide à arriver aux objectifs de la leçon. Quand l'élève trouve la réponse à ce problème sait qu'il a trouvé l'objectif général de la leçon. Parlant du recours au vécu quotidien, il est la base même des leçons en science humaines. En géographie si je parle de la chasse, je dois dire les animaux qu'ils connaissent, qu'ils ont même déjà mangé. Je dois leur parler des types de chasse, des lances, des pièges. Moi je pense que lorsqu'on fait recours au vécu quotidien, les enfants comprennent facilement.

Quelles sont les compétences attendues des élèves ?

Euh madame vous savez, lorsqu'on adopte une méthode d'enseignement on s'attend à ce qu'elle développe les compétences chez les élèves. Donc moi je vois un changement lorsque j'expose les élèves à l'expérience. Ils comprennent facilement, deviennent autonome et capable de résoudre des problèmes de la vie. Avec l'interaction entre eux, ils apprennent à discuter, à confronter les idées et à trouver des solutions à leur problème.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

Oui euh euh madame la méthode compte plus au primaire parce que l'enfant doit participer... on nous demande d'appliquer les méthodes actives donc l'interaction... mais elle se passe plus entre enseignant-élève. Je ne fais pas le travail en groupe parce que le temps réservé est insuffisant,... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parlant du jeu des rôles, je le fais souvent mais dans les rares. Cela dépend de la leçon que je dispense. Les enfants aiment bien et ils profitent même parfois pour faire le désordre. L'intervention des élèves euh vous-même vous le connaissez madame est d'une importante capitale. Parfois les élèves nous disent des choses que nous ne maîtrisons pas.

Concernant le jeu de rôle dans les groupes comment faites-vous ?

Madame l'enseignement à l'école primaire est très facile. Moi je ne fais pas le jeu de rôle, pas parce que je ne connais pas, mais parce que le temps réservé pour l'enseignement de la géographie est très courte, donc je préfère poser des questions directement.

pensez-vous pas qu'il est nécessaire de le faire ?

Euh euh madame, Je le sais parfaitement madame et je connais même son importance pour les élèves, mais moi je n'ai pas le temps pour le faire et, pardon, madame comme vous voyez là nous avons plusieurs disciplines à dispenser et les effectifs nous frustrer parfois que nous avons même peur de mettre les enfants ensemble.

Quelles peuvent être les compétences des élèves s'ils travaillaient en ces méthodes ?

hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fait. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

Pour l'organisation de la classe lors des séances, je peux dire qu'il y'a une très bonne gestion de la classe madame, euh euh j'aime les classes ordonnées et éveillées donc je mets toujours

de l'ordre dans ma salle de classe. Moi j'adopte plus les classes communes, or les groupe sont bien, mais je les fais par occasion.

Quel matériel utilisez-vous ?

Madame mon avis je pense qu'il y'a plusieurs matériaux qui peuvent aider les élèves à comprendre facilement les leçons de géographie. Il y'a le matériel local, le livre et les autres matériaux, mais moi particulièrement j'utilise le livre et le matériel local parce que c'est cela qu'il y'a à ma disposition. Le livre permet aux élèves d'observer les images, or le matériel local permet d'observer et de faire l'expérience en même temps.

Quelle est votre organisation des leçons ?

« J'organise très bien mes leçons, madame moi je suis juste les étapes du programme et j'utilise le matériel didactique dans toutes les séances. Car avec les petits, il est important d'utiliser les images, les textes et autres... mais nous observons juste et expliquons aux élèves ».

Date et heure de l'entretien : 22/02/2017 à 10h00

Nom de l'interviewé : F

Classe : CEII

Ecole : EP Plateau Atemengue groupe I

Objectif de l'entretien : vérifier les variables

Exposition à l'expérience et développement des compétences des élèves du primaire

Oui, lorsque je fais mon cours je commence toujours par l'expérience,... je mets enfants face à une situation ou un problème qu'ils doivent trouver la solution l'enfant comprend facilement et cela permet qu'il découvre par lui-même la connaissance. Les stratégies peuvent être l'observation du livre. Euhparlant de du recours au vécu, on le fait toujours les élèves aiment et comprennent ce qu'ils vivent.....la contextualisation ressort plus au niveau des exemples.

Comment débutez-vous votre leçon ?

Moi je débute toujours ma leçon par l'observation d'une image ou la position d'un problème. Cela pousse les élèves à la réflexion. Ils aiment bien ces méthodes mes élèves. Concernant le vécu quotidien nous l'appliquons toujours. Moi je demande parfois aux élèves de me raconter les histoires ou bien nous tirons des exemples du vécu quotidien, madame parfois les élèves.

Contextualisez-vous les apprentissages ?

Oui madame, on ne peut pas enseigner quelque chose qui ne cadre pas avec le contexte dans lequel le pays se trouve. Par exemple à l'heure actuelle, le pays se trouve dans un contexte de développement de l'économie. Donc on a besoin des hommes capables de faire quelque chose, de réaliser euh de pratiquer, pour tout dire des hommes compétents. Ainsi, les méthodes actives s'inscrivent dans ce contexte où on a besoin des hommes performants et compétents.

Quels sont les compétences attendues ?

Hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le

fais. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Méthode de participation et développement des compétences des élèves du primaire

La méthode est nécessaire et les méthodes adéquates de participation proviennent des méthodes actives.... Ici nous faisons l'interaction enseignant-élèves dans toutes les séances, mais pour ce qui est de l'interaction élève-élève nous la faisons rarement,.... la confrontation des opinions des élèves est la phase qui intègre plus le travail des enfants en groupe, on met donc les enfants en groupe et surtout lors de l'observation des images. Parfois nous avons peur de les mettre en groupe afin d'éviter le désordre,.... Mais on s'assure qu'en même.

Concernant le jeu de rôle dans les groupes comment faites-vous ?

Moi je ne fais pas le jeu de rôle, pas parce que je ne connais pas, mais parce que le temps réservé pour l'enseignement de la géographie est très courte, donc je préfère poser des questions directement. pensez-vous pas qu'il est nécessaire de le faire ?

Je le sais parfaitement madame et je connais même son importance pour les élèves, mais moi je n'ai pas le temps pour le faire et hunn madame comme vous voyez là nous avons plusieurs disciplines à dispenser et les effectifs nous frustrer parfois que nous avons même peur de mettre les enfants ensemble.

Quelles peuvent être les compétences des élèves s'ils travaillaient en ces méthodes ?

Hunn madame je sais que vous attendez que je dise le contraire mais ce n'est pas parce que je ne fais pas ces interactions que je le dirais. Un enfant qui interagit en groupe avec ces camarades et de temps en temps avec l'enseignant est plus compétent que celui qui ne le fait. Donc je pense qu'il est nécessaire de faire ces interactions. Avec le temps si les choses changent, on le fera également.

Organisation des leçons et développement des compétences des élèves du primaire

« Nous commençons toujours le début d'une leçon de géographie par la révision ensuite la découverte c'est là où l'enfant doit observer, lire et écouter. Nous gérons la classe soit en groupe commune soit en petits groupes, mais la plupart des temps c'est en groupe commune..... hunn avec les petits le matériel didactique est incontournable, ça peut être le

livre, le matériel local, n'importe quel matériel. Ici moi je fais seulement les leçons en classe puisque nous n'avons pas autre endroit, mais nous connaissons toutes les méthodes là pour enseigner la géographie, mais nous faisons juste la théorie. »

Quel matériel utilisez-vous ?

euh euh madame à mon avis je pense qu'il y'a plusieurs matériaux qui peuvent aider les élèves à comprendre facilement les leçons de géographie. Il y'a le matériel local, le livre et les autres matériaux, mais moi particulièrement j'utilise le livre et le matériel local parce que c'est cela qu'il y'a à ma disposition. Le livre permet aux élèves d'observer les images, or le matériel local permet d'observer et de faire l'expérience en même temps.

Pour l'organisation de la classe lors des séances, je peux dire qu'il y'a une très bonne gestion de la classe madame, euh euh j'aime les classes ordonnées et éveillées donc je mets toujours de l'ordre dans ma salle de classe. Moi j'adopte plus les classes communes, or les groupe sont bien, mais je les fais par occasion.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	I
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	IV
LISTE DES GRAPHIQUES	V
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGNES ET SYMBOLES	VII
LISTE DES ANNEXES	VIII
RESUME	IX
ABSTRACT	X
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
I.1- Contexte et justification de l'étude	6
I.2- Position et formulation du probleme	10
I.2.3- Questions de recherche	13
I.2.4- Objectifs de recherche	14
I.2.6- Delimitation du sujet	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	21
II.1- Definition des concepts	21
II.2- Revue de la litterature	30
II.2.1- Didactique	30
II.2.1.1- Approche epistemologique.....	31
II.2.1.2- Evolution du concept de didactique	31
II.2.1.3- Approche historique	31
II.2.1.4- Differentes conceptualisations de la didactique	32

II.2.1.5- Les grandes orientations de la didactique	33
II.2.1.5.1- La didactique generale	33
II.2.1.5.2- La didactique speciale	33
II.2.1.6- Pratiques didactiques.....	34
II.2.1.7-Les domaines d'application de la didactique	35
II.2.1.7.2- Formation des enseignants	35
II.2.1.7.1-L'enseignement et la transmission des savoirs	35
II.2.2- Didactique de geographie.....	39
II.2.2.1- Epistemologie de la didactique de geographie.....	40
II.2.2.1.1- Approche geographique	40
II.2.2.1.2- Approche didactique	42
II.2.2.2- Enseignement de la geographie a l'ecole	44
II.2.2- Les competences	47
II.2.3- Evaluation.....	52
II.2.3.1- Aperçu historique de l'evaluation	52
II.2.3.2- Les type d'evaluation	53
II.2.3.2.1- L'evaluation diagnostique	54
II.2.3.2.2- L'evaluation formative.....	54
II.2.3.2.3- Evaluation sommative	54
II.2.3.3-Objets d'evaluation	55
II.3- Theories explicatives.....	55
II.3.1- La theorie du modele d'enseignement experientiel.....	56
II.3.2- La theorie de resolution des problemes.....	57
II.3.5- La theorie historico-culturelle de vygotski.....	58
II.3.6- Le constructivisme et le socioconstructivisme.....	59
II.4- Hypotheses de recherche	61

II.4.1- Hypothese generale	61
II.4.2- Hypotheses specifiques	62
II.5 Les variables de l'etude.....	62
II.5.1- La variable independante	62
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE.....	66
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
III. 1- Type de recherche	68
III. 2- Site de l'etude	68
III. 3- Population de l'etude	68
III.3.1- Population cible.....	69
III.3.2- Population accessible	69
III.3- L'echantillon et technique d'echantillonnage.....	70
III.3.1- Technique d'echantillonnage	70
III.3.2- Echantillon	71
III.4- Choix des methodes et des instruments de collecte des donnees.....	72
III.4.1.1- La recherche documentaire	72
III.4.1.2- Les investigations de terrain	73
III.4.2- Les instruments de collecte des donnees	75
III.4.2.1- La grille d'observation semi-structuree	75
III.4.2.2- La grille d'entretien semi-structuree.....	76
III.4.2.3- Le questionnaire.....	77
III.5- Validation de l'instrument de collecte	77
III.6- La procedure de collecte des donnees.....	78
III.6.1- Les entretiens semi-structures	78
III.6.2- L'observation semi-structuree	79
III.6.3- Le questionnaire.....	80

III.7- Methode d'analyse des donnees.....	80
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	83
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	84
IV.1. Donnees relatives aux enseignants.....	84
IV.2- Donnees relatives aux eleves	93
IV.3 Verification des hypotheses par la statistique inferentielle.....	104
IV.3.1 Verification de l'hypothese de recherche 1 (hr1).....	104
IV.3.2. Verification de l'hypothese recherche 2 (hr2)	107
IV.3.3 Verification de l'hypothese de recherche 3 (hr3).....	109
CHAPITRE V : INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	113
V.1- Interpretation des resultats	113
V.1.1- Interpretation de l'hypothese de recherche n°1	114
V.1.2. Interpretation de l'hypothese de recherche n°2	118
V.1.3. Interpretation de l'hypothese de recherche n°3	121
V.2- Implications de la recherche	123
V.2.1- Implication didactique.....	123
V.2.2- Implication sociale	124
V.3- Les limites de l'etude	126
V.3.1- Les limites financieres	126
V.3.2- Les limites materielles	126
V.5. Suggestions.....	126
V.4.1. Aux pouvoirs publics.....	126
V.4.2- Aux enseignants	127
CONCLUSION GÉNÉRALE	129
BIBLIOGRPHIE.....	132
ANNEXES.....	138

