

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE ÉDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTIK

**APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE EN GEOGRAPHIE
SCOLAIRE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES
APPRENANTS DE LA CLASSE DE 5^{ème} EN OCCUPATION DE
L'ESPACE : CAS DU LYCEE DE WALL**

*Mémoire rédigé et présenté publiquement le 17 septembre 2024 en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Didactique des Disciplines.*

Spécialité : Didactique de la Géographie

Par : **ZEH MBALLA Lucien Roger**

Licencié en Géographie

Matricule :21V3890



Qualités

Président

Rapporteur(s)

Membre

Jury

Noms et grade

**MAINGARI DAOUDA, Pr
NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr
MENGUE MBOM Alex, MC
NDZIE SOUGA Clotaire, MC**

Universités

Université de Yaoundé I
Université de Yaoundé I
Université d'Ebolowa
Université de Yaoundé I

Année Académique : 2023-2024

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGNES

APA : American Psychological Association

APC : Approche Par Compétence

APO : Approche Par Objectifs

ANOVA : Analyse des Variances

EDD : Éducation au Développement Durable

ENS : École Normale Supérieure

ÈRE : Éducation Relative à l'Environnement

ESV : Entrée par les Situations de Vie

IE : Intervention Éducative

MIE : Modèles d'Intervention Éducative

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

IGE : Inspecteur Général

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PLEG : Professeur de Lycée d'Enseignement Général

PCEG : Professeur de Collège d'Enseignement Général

SIG : Système d'Information Géographique

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

RESUME

Cette étude s'intéresse à l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des élèves de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall. Il s'agit d'apprécier l'apport de l'approche didactique du paysage sur le développement des compétences des apprenants en occupation de l'espace. Pour y parvenir, nous avons orienté notre réflexion vers la question suivante : « Quel est l'appréciation qu'on peut faire de l'approche didactique du paysage en géographie scolaire sur le développement des compétences des élèves en occupation de l'espace en classe de 5e au lycée de Wall ? ». Pour répondre à cette question, l'hypothèse selon laquelle l'approche didactique du paysage à partir des sorties de terrain, les matériels didactiques et les évaluations qui favoriserait le développement des compétences des apprenants a été formulée en guise de réponse provisoire. La théorie de l'intervention éducative et celle de l'approche de la géographie expérientielle construisent le cadre théorique du présent travail.

À partir d'une démarche quasi-expérimentale réalisée sur un échantillon de 56 apprenants et de 6 enseignants, des données ont été collectées à base d'un questionnaire, des entretiens semi directifs et d'un téléphone couplé à des tests des élèves. Les caméras, les smartphones et les téléphones androïdes ont permis de collecter les données. Ainsi, les données collectées ont fait l'objet d'analyse statistique avec usage de test d'anova, des analyses a priori et a posteriori. Ainsi, les résultats qui en découle permettent de confirmer les hypothèses spécifiques de la recherche.

En effet, l'hypothèse 1 a été confirmée grâce aux résultats suivants : $F=85,74$ avec une probabilité de 0,00, largement inférieur au seuil de représentativité de 0,05. Il en est de même pour l'hypothèse 2, où les résultats ont donné $F=93,95$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de représentativité de 0,005 et pour l'hypothèse 3 où $F=96,384$ avec une probabilité de 0,001 largement inférieur au seuil de représentativité de 0,005. Ainsi, ces résultats ont montré que l'enseignement du module lié à l'occupation de l'espace sur les campagnes en Afrique et l'habitat rural à partir de l'approche didactique favorise le développement des compétences des élèves.

Mots-clés : paysage, géographie scolaire, approche didactique, Sortie de terrain, approches par compétences.

ABSTRACT

This study examines the didactic approach to landscapes in school geography and the development of spatial occupation skills among 5th-grade students at Wall High School. The objective is to establish the link between the didactic approach and skill development in spatial occupation. The hypothesis posits that field trips, didactic tools, and evaluations promote skill development in these students. The theoretical framework is built on educational intervention and experiential geography.

Using a quasi-experimental method with 56 students and 6 teachers, data were collected via questionnaires, semi-structured interviews, lesson recordings, and student tests. Tools such as cameras, smartphones, and Android phones facilitated data collection, which was then analyzed statistically using ANOVA tests and both a priori and a posteriori analyses. The results confirmed the specific hypotheses of the study:

1. Hypothesis 1: Confirmed with $F=85,74$ and a probability of 0.00, much lower than the representativity threshold of 0.05.
2. Hypothesis 2: Confirmed with $F=93,95$ and a probability of 0.000, much lower than the representativity threshold of 0.005.
3. Hypothesis 3: Confirmed with $F=96.384$ and a probability of 0.001, much lower than the representativity threshold of 0.005.

These results indicate that teaching the module on spatial occupation in African campaigns and rural habitats using the didactic approach, field trips, didactic tools, and tests significantly develops 5th-grade students' competencies.

Keywords: landscape, school geography, didactic approach, field trip, competency-based approaches.

DEDICACE

A
NGO BONDE marie claire

REMERCIEMENTS

Le présent mémoire constitue le fruit des efforts consentis par plusieurs acteurs individuels et institutionnels, à qui nous adressons nos sincères remerciements.

Pour leur disponibilité, leur rigueur, leur soutien, nous adressons nos sincères remerciements à nos directeurs de recherche, : Pr. NKECK BIDIAS RENEE SOLANGE(Pr) et Codirecteur : Pr MENGUE MBOM ALEX(MC), qui ont su guider nos pas vers la réalisation de ce travail. Notre reconnaissance va également à l'endroit de 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 2022. En particulier le Dr Ekoto et le Dr Layou pour vos précieux conseils méthodologiques et votre impressionnante expertise dans le domaine de la didactique de la géographie lesquels ont été d'une grande utilité dans la réalisation de ce travail.

Dans le même sillage, nous remercions les enseignants et les élèves des Lycées de Wall, du Lycée bilingue de Minta et du Lycée Bilingue de Mimboman pour leur aide lors de la récolte de nos données sur le terrain.

Merci enfin à ceux qui occupent une place toute particulière dans mon cœur. Mes frères et mes sœurs qui sont à l'origine de l'aboutissement de ce travail. Merci enfin à Marie claire NGO BONDE mon épouse pour son soutien intellectuel, moral et financier qu'elle m'a toujours accordé.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: contenus des différents modules du programme et des compétences associées.....	15
Tableau 2: récapitulatifs de la lecture du paysage en approche didactique	31
Tableau 3: Finalité de l'éducation relative au paysage selon Sauvé (1994, 2001).....	37
Tableau 4: Exemples d'explication du concept « compétences » fournis par les enseignants lors des entretiens.....	40
Tableau 5: caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe (Tardif, 2006 :26)	43
Tableau 6: Les composantes de la compétence.....	44
Tableau 8: Les différents modèles d'intervention éducative	70
Tableau 9: Les phases du MIE.....	74
Tableau 10 : Opérationnalisation des variables (dépendante et indépendante) de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.....	80
Tableau 12 : Présentation de l'échantillon d'étude	89
Tableau 13: les schémas expérimentaux en recherche quantitative	90
Tableau 14: scénario d'apprentissage des expérimentations de mars/avril 2023.....	91
Tableau 15: présentation des modules du questionnaire et des critères de sélection.....	92
Tableau 16: caractéristiques, avantages et inconvénients des modalités d'enquêtes utilisées.....	94
Tableau 17 : Sections et items du questionnaire de prise de représentation des élèves.	98
Tableau 18: Récapitulatif des séances didactiques observées et filmées	99
Tableau 19: Matériels didactiques utilisés dans la recherche et le traitement des données	101
Tableau 20 : LA structure de la séance d'enseignement de l'enseignant 2	108
Tableau 21: Caractéristiques générales des enseignants approchés.....	113
Tableau 22: Conception du paysage par les enseignants	124
Tableau 23: les objectifs attendus par les enseignants	126
Tableau 24: Objectifs de la sortie de terrain.....	128
Tableau 25: Pratique des sorties de terrain par les enseignants	129
Tableau 26 : Notes D'ÉVALUATION n° 4	129
Tableau 27: des notes de l'évaluation n°5.	130
Tableau 28: Avis sur les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie.....	132
Tableau 29: les considérations de sortie de terrain par les enseignants.....	133

Tableau 30: Avis des enseignants sur les difficultés et les freins dans la mise en place des sorties de terrain	135
Tableau 31: répartition des élèves selon le sexe	137
Tableau 32 : répartition des apprenants selon l'âge	138
Tableau 33: ancienneté des élèves dans l'établissement scolaire	139
Tableau 34 : la place de la géographie au moment de l'étude	139
Tableau 35: Répartition des élèves selon leurs classes.	140
Tableau 36: Appréciation des élèves sur le cours de géographie en classe de 5 ^e	140
Tableau 37: Répartition des apprenants des groupes selon le lieu de résidence .Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 38: Répartition des élèves en fonction de leurs statuts.....	141
Tableau 39: Représentation des taux par rapport aux lieux de pratique de sorties de classe....	143
Tableau 40 : la maîtrise par les enseignants des concepts liés au paysage lors du cours en salle	147
Tableau 41: Justification de la leçon sur l'occupation du milieu	147
Tableau 42: Matériel didactique	148
Tableau 43: Questions posées aux élèves pour évaluer les compétences des élèves.....	148
Tableau 44 : Évaluation faite à la fin de la leçon.....	148
Tableau 45: Devoirs à faire à la maison	149
Tableau 46: Difficultés rencontrées en géographie lors de la sortie de terrain	149
Tableau 47: Satisfaction des compétences acquises lors des sorties de terrain.....	152
Tableau 48: Récapitulatif du statut du paysage dans les trois séances filmées.....	153
Tableau 49 : Ressources didactiques et les démarches pédagogiques en jeu dans les quatre séances filmées	154
Tableau 50 : Distribution des scores du prétest dans le groupe-témoin et le groupe expérimental	156
Tableau 51: Comparaison des moyennes au prétest des groupes par série	156
Tableau 52: Distribution des scores du post-test dans le groupe-témoin et le groupe expérimental	157
Tableau 58: Comparaison des moyennes au prétest des groupes par série	157
Tableau 59:Sortie de terrain dans les pratiques d'enseignement de la géographie.....	158
Tableau 60 : Récapitulatif des arguments des élèves sur l'apport de la démarche didactique ..	159
Tableau 61: MÉTHODES DE sortie de terrain pour l'étude du paysage en géographie.....	162
Tableau 62: Vérification de l'hypothèse.....	163
Tableau 63 :ANOVA à 1 facteur.....	163
Tableau 64 : utilisation du matériel didactique lors de l'étude du paysage	164
Tableau 65 : vérification de l'hypothèse.....	164

Tableau 66: ANOVA à 1 facteur.....	165
Tableau 67 : Utilisation des outils pédagogique.....	165
Tableau 68 : Vérification de l'hypothèse.....	165
Tableau 69: ANOVA à 1 facteur.....	166

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : CARTE DE LA COMMUNE DE MINTA/WALL.....	26
Figure 2: synopsis de la recherche	28
Figure 3:paysage, une notion plurielle et complexe.....	36
Figure 4 : L'expérience spatiale en jeu dans l'Immersion.....	62
Figure 5: la démarche des '4i'	64
Figure 6: Démarches d'apprentissage expérientielle en cercle vertueux	64
Figure 7: Triangle didactique : épistémologie/construction des savoirs.....	65
Figure 8: Triangle didactique : approche anthropologique	66
Figure 9:Triangle didactique : théorie des situations.....	67
Figure 10 : Triangle didactique.....	68
Figure 11: Les deux médiations de l'intervention éducative	72
Figure 12: Les modèles d'intervention éducative	73
Figure 13: Les phases de l'enregistrement des séances didactiques	95
Figure 14:Schéma synoptique de la méthodologie	101
Figure 15: Une forte proportion des enseignants de sexe masculin	117
Figure 16: Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge.	117
Figure 17: Profil des enseignants selon le parcours académique	118
Figure 18: Profil des enseignants selon le parcours académique	118
Figure 19: Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.....	118
Figure 20: Répartition des enseignants selon le milieu d'enseignement.....	119
Figure 21 : MÉTHODES pédagogiques utilisées en cours de géographie.....	120
Figure 22: types de matériels didactiques utilisés.....	121
Figure 23 : Faible fréquence d'utilisation du matériel didactiques	122
Figure 24 : RÉPARTITION du matériel didactique.....	123
Figure 25: Statut du paysage dans les programmes d'étude de géographie selon les enseignants	125
Figure 26: Compétences attendus dans l'étude du paysage selon les enseignants.....	127

Figure 27: Avis sur les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie	131
Figure 28: Graphique Avis des enseignants sur les difficultés et les freins dans la mise en place des sorties de terrain	Erreur ! Signet non défini.
Figure 29: LES obstacles rencontrés par les enseignants	136
Figure 30: répartition des élèves selon le sexe.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 31: Répartition des apprenants des groupes selon le lieu de résidence	141
Figure 32: la géographie scolaire perçue par les apprenants	142
Figure 33 : connaissance des sorties des apprenants.....	142
Figure 34: Participation aux sorties de terrain.....	143
Figure 35: représentation des fréquences des différents exercices effectués pendant les sorties scolaires	144
Figure 36: fréquence la réalisation des sorties pédagogiques de terrain en géographie	144
Figure 37: Utilisation des méthodes familières par l'enseignant	145
Figure 38: observation directe du paysage en géographie scolaire.....	145
Figure 39: Appréciation du paysage et de l'habitat rural	146
Tableau 50: Difficultés rencontrées en géographie lors de la sortie de terrain	149
Figure 40: Lieux des leçons de géographie sur l'étude du paysage.....	150
Figure 41: appréciation du matériel didactique utilisé	150
Figure 42: représentation des perceptions des élèves par rapport aux sorties scolaires	151
Figure 43 : Appréciation des compétences à partir de la lecture du paysage	151
Figure 44: progression des modules dans le programme d'étude du sous-cycle d'observation.	161

TABLE DES MATIERES

1 Table des matières

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGNES.....	i
RESUME.....	ii
ABSTRACT	iii
DEDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
TABLE DES MATIERES	x
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION ET CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ETUDE....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE SUR L'APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE.....	5
1. CONTEXTE GENERAL ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	5
1.1 . Contexte général.....	5
1.1.1. Description de l'évolution de l'enseignement de la géographie.....	5
1.1.2. Les finalités de l'enseignement de la géographie.....	8
1.1.3. Importance de la géographie dans le programme scolaire	9
1.1.4. Le statut du paysage dans l'enseignement de la géographie et hors de la géographie.....	10
1.2. Contextes spécifiques	11
1.2.1. L'enseignement de la géographie en contexte camerounais	11
1.2.2. Les différentes approches utilisées.....	12
1.2.3. Les outils, techniques et méthodes prescrites.....	12
1.2.4. Présentation du programme de géographie de 5 ^e	14
1.2.5. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la géographie.....	16
1.2.6. Justification du choix du sujet.....	17
1.3. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE.....	18
1.3.1. Position	18
1.3.2. Formulation du problème.....	22
1.4. INTERET DU SUJET.....	23

1.4.1. Intérêt académique et Intérêt scientifique.....	23
1.4.2. L'intérêt pédagogique	24
1.4.3. L'intérêt personnel.....	24
1.4.4. Intérêt didactique	25
1.5. DELIMITATION DU SUJET.....	25
1.5.1. Délimitation thématique	25
1.5.2. Délimitation spatiale.....	26
1.5.3. Délimitation temporelle.....	26
CHAPITRE 2 : INSERTION CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	29
2.2. CADRE CONCEPTUEL.....	29
2.2.1. Concepts liés à l'approche didactique	29
2.2.2. Le concept de didactique.....	32
2.2.3. Le Paysage.....	33
2.2.4. La géographie scolaire	39
2.2.5. Développement des compétences.....	39
2.2.6. L'occupation de l'espace.....	45
1.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	46
2.3.1. Approche didactique du paysage vue d'ensemble	46
2.3.2-Approche didactique du paysage dans l'enseignement	49
2.3.3. Développement des compétences chez les apprenants	55
2.3.4. La pratique de sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie et matériel didactique.....	57
2.4. CADRE THEORIQUE OU THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	65
2.4.1. Les théories didactiques	65
.....	65
2.4.2. La théorie de l'intervention éducative.....	69
2.4.3. Articuler les pratiques de terrain à la géographie expérientielle	75
2.4.4- Application des théories à l'étude.....	78
2.5. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	78
2.5.1. Hypothèse principale :	78
2.5.2. Hypothèses spécifiques	79
2.6. CADRE OPERATOIRE.....	79
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	84
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	85
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	85

3.1.1. La démarche quantitative	85
3.1.2. Démarche qualitative	85
3.2. SITE, POPULATION D'ETUDE ET ECHANTILLONNAGE.....	86
3.2.1. Site de l'expérimentation	86
b. La classe de cinquième comme niveau d'étude idéale pour une approche didactique du paysage.....	86
3.2.2. Population cible	87
3.2.3. L'échantillon et technique d'échantillonnage	87
3.3. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.	90
3.3.1. Choix de la méthode de collecte des données	90
3.3.2. Instruments de collecte des données	92
3.4. LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	96
3.5. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	97
3.5.1. La collecte des documents écrits	97
3.5.2. La collecte des données primaires.....	97
Tableau 17 : Sections et items du questionnaire de prise de représentation des élèves.	98
3.5.3. La programmation des séances d'enregistrement des leçons	99
3.6. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	99
TROISIEME PARTIE RESULTATS, INTERPRETATION ET DISCUSSION	102
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	103
4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS D'EXPERIENCE	104
4.1.1. Analyse globale du scénario didactique de la leçon faite avec sorties de terrain en classe de 5 ^e au LW et dans certains établissements choisis.....	104
4.2. ANALYSE DES ENTREVUES ET QUESTIONNAIRES AVEC LES ENSEIGNANTS	112
4.2.1. Identification des participants.....	112
4.2.2. Conception et statut du paysage dans l'enseignement de la géographie scolaire	123
4.2.3. Les sorties de terrain dans l'étude du paysage en classe de géographie et analyse des compétences par des évaluations 4 et 5.....	128
4.2.4. Les sorties de terrain comme un outil didactique pour l'enseignement de la géographie	130
4.2.5. Les obstacles aux processus d'apprentissage et d'enseignement de la géographie en sortie de terrain	134
4.2.6. Les obstacles rencontrés par les enseignants pour la mise en place des sorties de terrain pour l'étude didactique du paysage	136

4.3. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES SUR L'ÉTUDE DU PAYSAGE CAS DE L'HABITAT RURAL.....	137
4.3.1. Analyse pour les élèves.....	137
4.3.2. Analyse des conceptions des apprenants sur le paysage et les sorties de terrain.....	140
4.4. ANALYSE DU DISCOURS GEOGRAPHIQUE DES SEANCES DIDACTIQUES ENREGISTREES POUR ACCEDER AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	152
4.4.1. Le statut du paysage dans les séances didactiques	152
4.4.2. Les ressources didactiques et les démarches pédagogiques.....	154
4.5. ANALYSE DES RESULTATS DES PERFORMANCES DES GROUPES.....	155
4.5.1-Analyse globale des performances du groupe témoin et du groupe expérimental après le test	155
4.5.2. Analyse des résultats du prétest dans le groupe témoin et le groupe expérimental ..	155
4.5.3-Analyse des résultats du post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental	156
4.5.4-Arguments des élèves sur la sortie de terrain pour l'étude didactique du paysage ...	158
4.5.5-Arguments sur les sorties de terrain comme outil de pratique de terrain	158
4.6. APPORTS DES SORTIES DE TERRAIN DANS L'APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES APPRENANTS	159
4.7. VERIFICATION DES HYPOTHESES	162
CHAPITRES V : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES, DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES.....	167
5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	167
5.1.1 : Impact les sorties de terrains sur le développement des compétences chez les élèves des classes de 5 ^{ème}	167
5.1. 2. Apport du matériel didactique géographique sur le développement des compétences chez les élèves de classe de 5 ^e sur l'étude du paysage en occupation du milieu	169
5.1.3. Impact des méthodes d'évaluations géographiques appropriés au développement des compétences chez l'élève sur l'étude du paysage en classe de 5 ^e	171
5.2. IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE.....	171
5.2.1. Implications professionnelles.....	171
5.2.2. Implications pédagogiques.....	171
5.2.3. Implication didactique	172
5.3. LES DIFFICULTES RENCONTREES	173
5.3.1. Les difficultés liées à l'accès de la documentation	173
5.3.2. Les difficultés liées au temps imparti.....	173
5.3.3. Difficultés liées à l'analyse des données.....	173
5.3.4. Limites de la méthodologie	174

5.4. SUGGESTIONS	174
5.4.1-Suggestions pour une intégration de l’approche didactique du paysage dans la géographie scolaire	174
5.4.2. La formation continue et initiale des enseignants.....	175
5.4.2. Suggestions aux autorités en charge de l’éducation au Cameroun.....	176
5.4.4. Inspecteurs et Etablissements scolaires	177
.....	178
CONCLUSION GENERALE.....	178
BIBLIOGRAPHIE	180
ANNEXES.....	185

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Perçu comme un terrain particulièrement motivant pour l'apprentissage et un objet d'étude indispensable pour la formation de l'éco citoyen (Partoune, 2004), le paysage est au centre de la géographie scolaire au Cameroun. C'est pourquoi le Cameroun va entreprendre la réforme curriculaire depuis les années 2000 et de la réorganisation des programmes du sous-système d'observation qui entreront en vigueur en 2014. Dans les nouveaux programmes de géographie, le paysage joue un rôle crucial dans l'éducation car il offre aux élèves une opportunité concrète de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en classe. En étudiant le paysage, les apprenants peuvent appliquer leurs connaissances géographiques et environnementales dans le contexte réel. Cela peut les aider à mieux comprendre les concepts abstraits et à développer une appréciation plus profonde de leur environnement ainsi qu'un sens de la responsabilité envers la préservation de l'environnement. En fin de compte, cela contribue à former des citoyens soucieux de leur importance sur le monde qui les entoure.

Il permet d'encourager les apprenants à observer attentivement leur environnement, à comprendre l'interaction entre les éléments naturels et humains, et à développer une appréciation esthétique du paysage. A travers des sorties de terrain, des activités pratiques et des études de cas locales peut aider à rendre l'apprentissage plus concret et significatif. Au-delà du rôle crucial joué dans l'éducation, il offre également aux apprenants un cadre riche pour développer leurs capacités cognitives, émotionnelles et sociales. Sur le plan cognitif, l'observation et l'analyse du paysage permet aux apprenants de développer des compétences d'observation, de classification et de compréhension des processus naturels et humains. Cela peut stimuler leur curiosité intellectuelle et les encourager à poser des questions sur le monde qui les entoure. Sur le plan émotionnel, le contact avec la nature et les paysages variés peut favoriser le bien-être émotionnel des apprenants. La beauté naturelle pourrait apaiser le stress des salles de classe, favoriser la relaxation et encourager la créativité. Enfin sur le plan social, l'étude du paysage peut encourager la collaboration et le travail d'équipe.

L'approche didactique du paysage vise à développer les compétences des apprenants en les encourageant à observer, à analyser et interpréter leur compréhension du monde environnant et leur capacité à prendre des décisions éclairées. Dans notre contexte, il pourrait être intéressant d'explorer les méthodes pédagogiques qui encouragent les apprenants à observer et à analyser

les caractéristiques physiques, culturelles et écologiques d'un paysage donné. Nous utiliserons les activités de pratiques de terrain, les études de cas, les discussions en classe pour mieux aider les apprenants à développer une compréhension approfondie du paysage et leur impact sur la perception publique. Celle-ci peut être utilisée dans divers domaines mais nous allons nous intéresser à la géographie scolaire et l'occupation du milieu. Aborder donc le paysage d'une manière didactique est essentiel pour aider les apprenants à comprendre non seulement les éléments physiques du paysage, mais aussi les processus qui les façonnent et l'impact de ces derniers sur la société et l'environnement.

Cette étude pose ainsi le problème de l'incompétence des apprenants sur l'occupation de l'espace. Cette étude a pour but de montrer l'influence de l'approche didactique du paysage dans le développement des compétences chez les apprenants en classe de 5^e comme prescrit par le programme de géographie. Elle se structure en deux grandes parties. La première partie est de poser et énoncer le problème de recherche, ainsi qu'à le conceptualiser au moyen de sa terminologie, de la revue des travaux antérieurs et de l'identification des références théoriques du sujet. La deuxième partie quant à elle va exposer la méthodologie mise en place dans le cadre de cette étude jusqu'à la discussion des résultats et implications professionnelles en passant bien évidemment par la présentation des résultats

Pour mieux expliquer ce sujet, nous avons eu recours à certaines théories : il s'agit de la théorie de l'intervention éducative de Lenoir Yve (2008), et l'approche de la géographie expérientielle. En outre, une gamme d'outils a permis la collecte des données brutes auprès de 56 élèves du lycée de Wall et 6 enseignants sélectionnés sur la base de certains critères. Les données quantitatives ont été collectées grâce aux questionnaires et aux tests (épreuves) administrés aux élèves. Les données qualitatives, elles sont collectées grâce au guide d'entretien semi directif et d'une caméra. Les données ainsi collectées ont fait l'objet de plusieurs analyses. Il s'agit de l'analyse statistique et usage d'anova (données quantitatives) et l'analyse de contenu (qualitatives).

Notre travail vise à montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage sur le développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème}. Ainsi, pour mener à bien notre recherche, il est important de poser une question centrale qui conduira notre étude. Nous tenterons à cet effet de répondre à la question suivante tout au long de notre recherche : quel est le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage sur le développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} ? En d'autres termes, en quoi l'utilisation de

l'approche didactique du paysage comme méthode d'enseignement influence-t-il le développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} ?

De ce fait, conformément au canevas de rédaction de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), ce travail s'articule autour de cinq chapitres :

□ Chapitre 1 : Problématisation de l'étude. Nous allons dans ce chapitre examiner en profondeur les motivations de notre thème d'étude ;

□ Chapitre 2 : Cadre conceptuel et théorique de l'étude. Celui-ci va nous aider à clarifier les différents concepts du sujet, nous faisons également la revue de littérature sur notre thème afin d'exposer les théories explicatives de notre sujet ;

□ Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude. Nous présenterons dans ce chapitre la méthode utilisée pour collecter les données sur le terrain ;

□ Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats. Ce chapitre va nous permettre de présenter et analyser nos résultats afin de vérifier nos hypothèses et formuler des recommandations ;

□ Chapitre 5 : Interprétation des résultats et implications professionnelles. Nous allons d'abord interpréter nos résultats, présentés ensuite les difficultés rencontrées afin de suggérer les pistes de recherche.

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION ET CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ETUDE

Le cadrage général est l'une des parties les plus essentielles d'un mémoire dans la mesure où elle permet d'intégrer les éléments essentiels pour la compréhension du sujet d'étude. Le présent travail se situe dans le champ de la didactique des disciplines en général et de la géographie en particulier. Cette étude vise à monter la relation qui existe entre l'approche didactique du paysage dans le développement des compétences chez les élèves. Pour cela, la présente partie vise à présenter dans le premier chapitre « problématisation de l'étude », qui donne un canevas global de la recherche et fait ressortir le contexte et la justification de l'étude de même que, les questions de recherche, les objectifs, les intérêts de recherche et enfin la délimitation de cette étude. Par la suite, nous aborderons le chapitre 2 relatif à l' « Insertion théorique de l'étude » qui vise à définir les concepts clés de notre recherche, faire la revue de la littérature en passant par les théories relatives au sujet puis Formuler des hypothèses et aboutir à la définition des variables pour élaborer un tableau synoptique.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE SUR L'APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE

L'enseignement du paysage dans la géographie scolaire vise généralement à sensibiliser les élèves à la diversité des paysages naturels et humains, à leur évolution et à leur importance dans le cadre de l'environnement et de la société. Ce chapitre a pour but de circonscrire et de décrire les objectifs et les questions liées à notre étude. Ainsi, il s'articule autour des points suivants : le Contexte et justification de l'étude ; la formulation du problème ; les questions de recherche et objectifs de l'étude ; l'intérêt de l'étude et enfin la délimitation de l'étude.

1. CONTEXTE GENERAL ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Le contexte général permet de situer le sujet dans un cadre bien précis. La justification quant à elle permet de mettre en exergue la portée scientifique que revêt notre sujet de recherche. Ainsi, le contexte de l'étude, la justification du choix du sujet, la position et formulation du problème sont les différents axes de cette partie.

1.1. Contexte général

Le contenu de cette partie tourne autour des axes ci-après : la description de l'enseignement de la géographie, les finalités de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire, l'importance de la géographie dans le programme scolaire et le statut du paysage dans l'enseignement de la géographie.

1.1.1. Description de l'évolution de l'enseignement de la géographie

L'évolution de l'enseignement de la géographie dans le monde a été marquée par plusieurs tendances au fil du temps. Les méthodes d'enseignement ont évolué pour inclure une approche plus interactive et pratique, mettant l'accent sur la compréhension des défis mondiaux contemporains tels que le changement climatique, la mondialisation et les questions de développement durable. De plus, l'utilisation croissante des technologies de l'information et de la communication a permis d'intégrer des outils numériques et des cartes interactives dans l'enseignement de la géographie, offrant aux élèves une perspective plus dynamique et actuelle sur les questions géographiques. Pour, Zouyane Gilbert & Daouaga Samari Gilbert (2020), le Cameroun, comme beaucoup d'autres pays africains, connaît depuis une dizaine d'années des

réformes dans son système éducatif. Avec une frénésie et une diligence préoccupante, la maternelle, le primaire et le secondaire subissent des bouleversements importants.

L'APC, dans la version choisie par le Cameroun (entrée par les situations de vie), supplante plusieurs approches au rang desquelles la Pédagogie par objectif à laquelle la plupart des enseignants en activité ont été pourtant formés. A l'éducation de base, la pédagogie du projet s'ajoute à cette approche. Quoi qu'il en soit, il est désormais demandé aux enseignants d'envisager des pratiques en cohérence prioritaire avec le socioconstructivisme, qui postule que « l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs » (Boutin, 2004 : 28). Ce courant provoque une reconfiguration des relations entre enseignant et apprenants. Le curseur de la centration est placé sur l'apprenant et, par extension, sur ses activités d'apprentissage. Au Cameroun, le travail le plus récent sur cette question est celui d'Evouna (2019), lequel examine l'implémentation de l'APC et met en lumière les difficultés rencontrées par les enseignants.

Dans le continent africain, la notion d'approche par compétences est encore relativement récente puisque c'est en 1994, lors de la réunion des ministres de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), que la notion de compétence se voit évoquer pour la première fois de façon explicite comme étant au cœur d'un curriculum mise en œuvre des principes de l'approche par compétences dans les curriculums a donc connu des heurts et des malheurs, inhérents à la nécessité de mettre en adéquation des principes pédagogiques innovants avec des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources. Depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays d'Afrique, souvent sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), et avec l'appui de l'UNICEF (fond des nations unies pour l'enfance) et de l'UNESCO (organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture), est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration) Ainsi les acteurs de l'éducation vont décider d'intégrer dans leur champ de réformes les programmes libellés en termes de compétences. Parmi ceux-ci, le Gabon, dont les programmes d'enseignement élémentaire (2001), mais aussi technique (2006) ont été élaborés sous forme de compétences de base et terminales (macro compétences). Il en est de même du Bénin (1998), de Djibouti (2001), de Madagascar (2003), du Mali (...) et des Comores (2006), où les compétences à maîtriser tout au long du cycle primaire fondent les curriculums d'apprentissage. Dans la zone du Maghreb, l'APC a aussi été expérimentée comme en Tunisie (1990), en Mauritanie (1999) et au Maroc (1999) ; mais aussi le Cameroun en 2012.

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais et également préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. De plus, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées.

Selon l'arrêté n° 263/ 14 / MINSEC/ IGE/ Du 13 Aout 2012 portant révision d'étude des classes de 6^{ème} et 5^{ème} et l'arrêté n° 419/ 14 / MINSEC/ IGE/ Du 09 Décembre 2014 portant révision d'étude des classes de 4^{ème} et 3^{ème} , les nouveaux programmes visent à former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication. Ces nouveaux programmes vont apporter plusieurs évolutions à savoir : une évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie, une évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique et une évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

En outre, on observe également une tendance vers une approche interdisciplinaire de l'enseignement de la géographie, mettant en relation cette discipline avec d'autres domaines tels que l'économie, l'environnement, la politique et la sociologie. Cela vise à donner aux élèves une vision plus holistique du monde et à les encourager à aborder les enjeux géographiques sous différents angles. Ainsi, ces évolutions visent à mieux préparer les élèves à comprendre et à s'engager avec le monde qui les entoure, en développant des compétences critiques et analytiques nécessaires pour aborder les défis du XXI^e siècle.

1.1.2. Les finalités de l'enseignement de la géographie.

Les finalités liées à l'enseignement de la géographie répondent à des finalités d'ordre patrimoniale, civique, intellectuelle et pratique (Audigier, 1995 ; Genevois, 2008) dans lesquelles s'insère le paysage comme objet d'enseignement/apprentissage.

□ Les finalités intellectuelles

Les finalités intellectuelles se rapportent à l'acquisition par l'élève des contenus, des savoirs et des méthodes permettant de développer la pensée formelle, le raisonnement et l'esprit critique. Il faudrait noter tout de même que les finalités intellectuelles ne se limitent pas seulement à une accumulation des savoirs, il s'agit d'une appropriation des savoirs, savoir-faire et savoirs-être ainsi que des outils et les méthodes propres à la géographie. De ce fait, l'enseignement du paysage favorise le développement des compétences géographiques liées à la protection de son environnement et la gestion durable des ressources naturelles. En outre, il est un levier pour la maîtrise du raisonnement géographique ainsi que les outils de la géographie tels que les cartes, les croquis et les schémas.

□ Les finalités culturelles et civiques

Les finalités civiques, visent la construction chez les apprenants d'une citoyenneté géographique permettant leur insertion dans la société. Cette citoyenneté implique également le développement du sens civique et d'une capacité à s'impliquer dans son territoire. La géographie sensibilise l'élève aux normes, comportements et valeurs déterminant l'organisation de son espace. Pour ce qui est des finalités culturelles, elles s'inscrivent dans un processus de compréhension du monde. Dans ce cas précis, la géographie scolaire a pour but de construire une culture commune en référence à un passé (patrimoine, mémoire, identité...) ou à un espace commun (État-nation, territoire). Il s'agit précisément « de décrire et de comprendre le monde. On est dans une logique de transmission des savoirs, mais aussi de construction d'une culture commune en référence à un passé (patrimoine, mémoire, identité...) ou à un espace commun (État-nation, territoire.) » (Genevois, 2008 ; pp.176).

□ Les finalités pratiques et professionnelles

Les finalités pratiques et professionnelles renvoient à l'enseignement « des savoirs utiles pour la vie quotidienne et pour la vie professionnelle. Il s'agit de développer chez le jeune apprenant des compétences géographiques utiles pour la résolution des problèmes de son environnement.

Ces trois finalités représentent selon Guibaut (2005) les points cardinaux de la géographie scolaire. Il montre la place de ces quatre finalités de l'enseignement de la géographie dans l'instrumentalisation sociale de la discipline et entre en droite ligne avec la loi d'orientation de l'éducation (n°98/004 du 14 avril 1998) dans son article 4, l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

1.1.3. Importance de la géographie dans le programme scolaire

La géographie est la science qui étudie l'organisation de l'espace terrestre et les interactions réciproques entre les sociétés humaines et leurs milieux de vie. La géographie occupe une place importante dans les programmes scolaires pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle permet aux élèves de développer une compréhension approfondie du monde qui les entoure, en étudiant les caractéristiques physiques, humaines et environnementales de la Terre. L'une des finalités de l'enseignement de la géographie est de contribuer au développement des habilités cartographiques à travers le renforcement des compétences dans la description, l'explication et la généralisation des faits géographiques. (Benimmas, 2000). Cela inclut la connaissance des différents pays, dans les cultures, des systèmes politiques, économiques et sociaux, ainsi que des questions environnementales et de durabilité.

De plus, l'étude de la géographie aide les élèves à acquérir des compétences analytiques et critiques importantes, telles que la capacité à interpréter des cartes, à analyser des données spatiales, à comprendre les interrelations entre l'homme et son environnement, ainsi qu'à évaluer les conséquences de divers phénomènes géographiques. Par ailleurs, la géographie contribue à sensibiliser les élèves aux enjeux mondiaux contemporains tels que le changement climatique, la mondialisation, les migrations et les inégalités sociales. Elle favorise ainsi le développement d'une conscience citoyenne mondiale et encourage l'engagement des élèves dans la compréhension et la résolution des problèmes locaux et mondiaux. En somme, l'enseignement de la géographie dans les programmes scolaires joue un rôle essentiel dans la formation des citoyens du monde en les aidant à comprendre leur environnement, à développer des compétences clés et à s'engager de manière informée avec les défis contemporains.

1.1.4. Le statut du paysage dans l'enseignement de la géographie et hors de la géographie.

Le paysage occupe une place de choix dans l'enseignement de la géographie de l'école primaire au secondaire. La notion de paysage est très importante dans l'enseignement de la géographie, car elle permet de comprendre la relation entre les humains et leur environnement. En géographie l'étude des paysages permet de comprendre les interactions entre les éléments naturels et les activités humaines, ainsi que les dynamiques spatiales qui en découlent. Le Cameroun est un pays situé en Afrique centrale dont le système éducatif est régi par la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 fixant les grandes orientations de l'éducation au Cameroun. La particularité de ce système éducatif est son caractère bilingue et la présence de deux sous systèmes éducatifs à savoir le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Dans l'enseignement secondaire, le sous-système francophone est composé de deux cycles ; le premier cycle qui regroupe le cycle d'observation (6^e et 5^e) et le cycle d'orientation (4^e et 3^e) et le second cycle de spécialisation qui va de la 2nde en terminale.

La réforme curriculaire entreprise par le Gouvernement camerounais a entraîné un changement d'approche pédagogique par la mise en place de l'Approche Par les Compétences et une révision des programmes d'étude dans la plupart des classes. Cette réforme sera implémentée en 2014 dans le sous-cycle d'observation et va progressivement intégrer le sous cycle d'orientation et par la suite le cycle de spécialisation. À la faveur de l'arrêté n°263/14/MINESEC/IGE/du 14 août 2014, de nouveaux curricula ont vu le jour dans le sous cycle d'observation avec de nouveaux contenus didactiques qui tournent autour de l'observation, la description et l'interprétation de l'environnement (MINESEC, 2014). Dans ces programmes, la géographie est définie comme la science qui étudie l'organisation de l'espace terrestre et les interactions réciproques entre les sociétés humaines et leurs milieux de vie. Elle contribue à une meilleure connaissance du milieu et à la bonne gestion des ressources. À cet effet, les contenus de ce programme s'articulent autour du paysage pris comme « milieu de vie » et support des « activités humaines ». Les principaux paysages étudiés sont stéréotypés de façon suivante :

- Le paysage comme « milieu de vie » où l'homme exploite les ressources et développe les activités économiques. Il s'agit ici des milieux bioclimatiques et de leurs ressources naturelles. Ce module a pour finalité d'amener l'apprenant à prendre conscience de sa responsabilité dans l'exploitation durable des ressources de son milieu.

□ Le paysage comme « cadre de vie » favorisant l'occupation de l'espace par l'homme. Il est question des milieux urbains et ruraux dont la finalité est d'amener l'apprenant à découvrir les milieux urbains et ruraux et de contribuer à l'amélioration du cadre de vie choisi. Ces contenus orientés vers la dimension matérielle du paysage auront un impact sur le choix des ressources et des démarches didactiques pour l'étude du paysage en classe de géographie.

Hors de la géographie, la notion de paysage est également étudiée dans d'autres disciplines telles que l'architecture, l'urbanisation, l'histoire, l'art et même la littérature. Le paysage est donc abordé sous différents angles, ce qui enrichit notre compréhension de son importance dans notre vie quotidienne.

1.2. Contextes spécifiques

1.2.1. L'enseignement de la géographie en contexte camerounais

L'enseignement de la géographie en contexte camerounais est essentiel pour aider les élèves à comprendre leur environnement local, national et mondial. Les programmes mettent l'accent sur la diversité géographique du pays à savoir la géographie physique, humaine et économique y' compris sa géologie, son climat, son hydrologie, sa végétation et ses ressources naturelles. De plus, les élèves apprennent sur les interactions entre les humains et leur environnement, ainsi que sur les enjeux géopolitiques mondiaux. L'objectif est de former des citoyens conscients des défis et opportunités liés à la géographie de leur pays et du monde. Au Cameroun, la géographie a toujours été enseignée en situation de pluridisciplinaire à l'exemple du cycle de licence, mais les matières concernées n'ont ni le même statut ni la même finalité. Ainsi, l'enseignement de la géographie comme toutes les autres disciplines a un rôle important à jouer dans la formation intégrale de l'individu.

L'enseignement de la géographie repose avant tout sur l'observation. L'observation scientifique suppose une participation continue de celui qui observe. Dans le domaine de l'enseignement, cela signifie qu'il faut trouver les moyens pour capter et conserver l'attention de l'élève. Ces moyens plusieurs croient les avoir trouvés dans les méthodes actives. Or précisément, Charrier, Ch. et Ozouf, R. (1948) Pédagogie vécue. Paris, F. Nathan, 5ème éd., p. 620. Pensent que « l'enseignement de la géographie est un de ceux qui se prêtent le mieux à l'emploi des méthodes actives ». Le principe même des méthodes actives, c'est de mettre en face de l'élève des stimuli de toutes sortes qui provoquent chez lui l'intérêt et la connaissance. Il faut donc disposer d'un matériel didactique approprié et ce matériel doit être réuni dans une salle spécialement aménagée afin d'en tirer le plus grand profit.

On peut grouper le matériel didactique en géographie selon les trois types d'exercices d'observation en usage dans cet enseignement selon, Saint-Yves, M. (1976). L'observation directe : celle qui se pratique dans le milieu local. Le paysage environnant devient alors un matériel d'observation de premier ordre. Les techniques d'étude employées sont l'excursion et la monographie. L'observation indirecte : celle qui porte sur toutes les sortes d'illustrations d'un fait « photographié ». La photographie sous toutes ses formes, statiques ou animées, présente la réalité géographique dans toute sa complexité. L'observation insinuée : celle qui comprend tous les procédés de représentation schématique ou symbolique de la réalité, exercices à partir de la carte, du bloc-diagramme, du croquis, du moulage. Ces trois types d'exercice vont en droite ligne avec l'étude didactique du paysage pour favoriser un développement des compétences chez les élèves.

1.2.2. Les différentes approches utilisées

Tout d'abord, une approche pédagogique est la manière par laquelle la situation pédagogique est abordée. Ainsi, le Cameroun a entrepris une réforme éducative avec pour enjeux majeurs l'autonomie de l'apprenant et la qualité de l'éducation. De ce fait, les méthodes d'enseignement ont connu une évolution notamment en ce qui concerne l'approche pédagogique. De ce fait, l'ancienne approche, dite Pédagogie Par Objectif (PPO) a cédé la place il y a une dizaine d'années à l'Approche par les Compétences (APC) qui est en vigueur au Cameroun depuis 2014 avec la révision aussi des programmes d'enseignement. Cette nouvelle approche vise à autonomiser les apprenants en leur permettant effectivement d'utiliser les savoirs qui leurs sont enseignés pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent au quotidien.

1.2.3. Les outils, techniques et méthodes prescrites

L'enseignement de la géographie est basé sur une connaissance de l'évolution de la géographie universitaire et sur une parfaite maîtrise des richesses didactiques. Pour ce fait, quels sont les outils, techniques et méthodes prescrites pour l'enseignement de cette discipline ? En tant que discipline scientifique, elle mobilise une multitude d'outils et de méthodes.

1.2.3.1. Les outils d'Enseignement de la géographie

Encore appelé outil pédagogique, un outil d'enseignement, est un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner un public cible à comprendre, à travailler. Un support ne peut être confondu à un jeu, un conte, un récit etc. L'outil ne peut pas

être pris de manière singulière, c'est l'association entre le support et la démarche qui fait l'outil (Schneuwly 2000). Pour Maurice Saint Yves, les matériels didactiques peuvent être groupés selon les trois types d'exercices d'observation en usage dans cet enseignement : L'observation directe : celle qui se pratique dans le milieu local. Le paysage environnant devient alors un matériel d'observation de premier ordre. Les techniques d'étude employées sont l'excursion et la monographie. L'observation indirecte : celle qui porte sur toutes les sortes d'illustrations d'un fait « photographié ». La photographie sous toutes ses formes, statiques ou animées, présente la réalité géographique dans toute sa complexité. L'observation insinuée : celle qui comprend tous les procédés de représentation schématique ou symbolique de la réalité, exercices à partir de la carte, du bloc-diagramme, du croquis, du moulage. On peut avoir :

- Un outil didactique est un terme générique désignant tout dispositif matériel accompagnant une situation d'enseignement/apprentissage. Il peut donc être question du cahier de l'élève comme de l'ordinateur ; du matériel comme du tableau ;
- Les outils pédagogiques, il peut s'agir des supports pédagogiques physiques tels que les livres, les tableaux blancs, les cartes mais aussi les supports numériques tels que les logiciels éducatifs, les applications mobiles, les plateformes d'apprentissage en lignes, les simulations virtuelles, etc. Ainsi, dans le programme de géographie 5^e les ressources proposées sont : les cartes, les manuels, les photos ; les textes, les documents audio-visuels, les journaux, les films graphiques, des données statistiques et graphiques, un tableau, les globes, les jeux éducatifs, les images, les schémas.

Les outils de la géographie Les outils classiques de la géographie sont entre autres : - le paysage ; - les cartes ; - les photographies ; - les atlas, les cartes murales, globe ; - les croquis, les schémas, les graphiques... Les outils modernes de la géographie sont entre autres : - Les films et les vidéos ; - Les outils TICE (ordinateur, internet, logiciels éducatifs...) - Le vidéoprojecteur. Ici, nous prendrons le paysage comme outils didactique.

1.2.3.2- Les techniques et méthodes prescrites

Les techniques telles que les études de cas, les sorties sur le terrain, les simulations et les discussions en classe peuvent être très efficaces pour l'enseignement de la géographie. Une méthode d'enseignement est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire des apprentissages aux élèves. Selon Leif, une méthode « un ensemble des principes, des moyens, des démarches, des règles de l'action éducative, en vue d'atteindre les buts, les objectifs qu'elle se fixe ». Une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par

l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. En ce qui concerne le programme de géographie 5^e en vigueur, les méthodes/techniques prescrites sont : les excursions ; les discussions /débat ; les jeux de rôles ; travail par petits groupes ; brainstorming ; lecture et analyse des documents ; exposés ; interviews ; enquêtes ; activités pratiques.

Plusieurs démarches pédagogiques peuvent être mobilisées pour l'étude du paysage en classe de géographie. Au Cameroun, le programme d'étude du premier cycle propose une série de démarches et de techniques pédagogiques qui peuvent être analysé selon la grille des » intelligences multiples afin de mieux cerner les finalités de l'enseignement du paysage. Les techniques pédagogiques qui peuvent être mobilisées dans l'étude du paysage sont :

- Le brainstorming ou les remue-méninges : c'est une technique qui stimule l'imagination, en créant une atmosphère où le jugement est suspendu. Il s'agit de donner aux élèves la possibilité de lancer le plus grand nombre d'idées possible en un laps de temps précis.
- La lecture et l'analyse des documents : elle consiste à mettre à la disposition des élèves une ou plusieurs documents afin qu'ils puissent les lire et analyser les documents écrits, les documents iconographiques (cartes postales, des photographies, des dessins... etc.), les documents cartographiques (carte, schéma, croquis), les documents audio et audiovisuels et des phénomènes observés sur le terrain.
- Les enquêtes/les excursions/les visites de terrain : l'enquête est une méthode de recherche et d'analyse des informations sur un thème donné ou une procédure de résolution de problèmes à travers des expériences directes. On distingue : les enquêtes dirigées et les enquêtes libres qui peuvent se matérialiser par des sorties de terrain.
- Les activités pratiques : Il s'agit d'une activité pédagogique dont l'objectif est d'amener les élèves à faire des productions concrètes ou à réaliser un projet.

1.2.4. Présentation du programme de géographie de 5^e

Le programme d'étude de géographie du sous-cycle d'observation au Cameroun comporte des contenus qui s'articulent autour de la vie socio-économique d'une part et l'environnement d'autre part. Il permet de manière générale de développer chez les élèves des classes de 6^e et 5^e des compétences relatives à la prise de conscience des menaces qui pèsent sur l'environnement et de la nécessité de le préserver. L'enseignement de la géographie dans le sous-cycle d'observation s'articule autour de l'observation, la description et l'interprétation de l'environnement à travers le paysage dans l'optique de développer chez les apprenants des

compétences pour la protection de l'environnement et de la gestion durable des ressources naturelles de son milieu de vie.

Quatre principales compétences peuvent être considérées comme des finalités de l'enseignement du paysage dans ce sous-cycle à savoir : adopter des comportements responsables dans son environnement, limiter des effets des catastrophes naturelles, exploiter judicieusement les ressources de son milieu naturel et élaborer un projet professionnel adapté à son environnement. Aux vues de ces compétences, travailler avec les apprenants sur les paysages permettrait de développer chez eux un certain nombre d'aptitudes et d'attitudes liées à la protection de l'environnement et au développement durable. De plus, l'enseignement du paysage favoriserait le développement d'un certain nombre de compétences telles que l'acquisition du sens de la responsabilité, développer la perception du paysage par tous les sens, la capacité à construire son opinion, à faire des choix, à s'engager, à agir (Vergnolle Mainar, Julien, Lena et als, 2017).

Tableau 1: contenus des différents modules du programme et des compétences associées.

Niveau/Classes	Titres des modules	Compétences attendues
Sixième	La terre dans l'univers	Permettre à l'apprenant de découvrir la planète et l'importance des mouvements qui l'animent
	Préservons notre environnement	Permettre à l'apprenant d'adopter des comportements responsables dans son environnement
	Protégeons-nous contre des colères de la nature	Développe chez les apprenants des aptitudes qui lui permettent de contribuer à la limitation des effets des catastrophes naturelles
Cinquième	L'homme dans son milieu de vie	Développe chez l'apprenant des aptitudes pour exploiter judicieusement les ressources de son milieu naturel
	L'occupation de l'espace	Amène les apprenants à opérer des choix responsables par rapport à son bien-être et élaborer un projet professionnel adapté à son environnement. Encourager les apprenants à observer attentivement les paysages qui les entourent et à faire des descriptions détaillées. Explorer les processus naturels et humains qui contribuent à façonner les paysages. Utiliser des outils de cartographie et d'analyse spatiale pour aider les apprenants à visualiser et à interpréter les caractéristiques des paysages

Proposé par ZEH MBALLA (2023)

L'analyse de ce tableau démontre clairement que l'enseignement de la géographie dans le sous-cycle d'observation s'articule autour de l'observation, la description et l'interprétation

de l'environnement à travers le paysage dans l'optique de développer chez les élèves des aptitudes de protection de l'environnement et de la gestion durable des ressources naturelles. Aux vues de ces compétences, travailler avec les élèves sur les paysages permettrait de développer chez eux un certain nombre d'aptitudes et d'attitudes liées à la protection de l'environnement, à l'occupation de l'espace et au développement durable. De plus, l'enseignement du paysage favoriserait le développement d'un certain nombre de compétences telles que l'acquisition du sens de la responsabilité, développer la perception du paysage par tous les sens, la capacité à construire son opinion, à faire des choix, à s'engager, à agir (Vergnolle Mainar, Julien, Lena et als, 2017). Quatre principales compétences peuvent être considérées comme des finalités de l'enseignement du paysage dans ce sous-cycle à savoir : adopter des comportements responsables dans son environnement, limiter des effets des catastrophes naturelles, exploiter judicieusement les ressources de son milieu naturel et élaborer un projet professionnel adapté à son environnement.

1.2.5. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la géographie

L'enseignement de la géographie fait face à plusieurs difficultés. Certains élèves peuvent avoir du mal à visualiser les concepts abstraits, comme les phénomènes géographiques ou les relations spatiales entre les différents éléments. De plus, l'aspect multidisciplinaire de la géographie, qui combine des éléments de sciences naturelles, sociales et humaines, peut rendre l'enseignement complexe. En outre, la disponibilité des ressources pédagogiques et didactiques adéquates et parfois la mise à jour des informations peuvent également poser des défis aux enseignants. Comme autres difficultés la non maîtrise de l'APC par plusieurs enseignants, le manque d'intérêt des élèves pour les cours de géographie, le faible niveau du raisonnement géographique par les élèves, l'absence d'outils didactiques et pédagogiques par les enseignants et les élèves.

la géographie apparaît souvent au niveau du grand public comme une science "molle", une discipline "de mémoire", une branche "secondaire" dont l'utilité n'est pas toujours réellement reconnue; sa spécificité est très peu claire et son côté touche-à-tout est très critiqué; l'image de marque de la discipline est dès lors rarement positive; très souvent réduite à 1 heure, voire 2 heures par semaine dans les meilleurs des cas (soit un total de 25 à 50 heures par année, c'est-à-dire moins d'une semaine de cours complète sur un an !), le cours de géographie ne peut qu'apparaître de peu d'importance et il est bien difficile à un enseignant qui voit les étudiants une fois par semaine de maintenir l'intérêt et la motivation, de mettre en place les bons processus

d'apprentissage; • les élèves : ceux-ci sont souvent nombreux dans une même classe (20 à 30 élèves) ce qui ne facilite guère une pédagogie différenciée, pourtant de plus en plus indispensable au fur et à mesure que s'accroît la diversité des populations scolaires déjà sensible dans les villes d'une certaine importance; d'où peu ou pas de motivation pour un petit cours dont on ne perçoit guère l'intérêt; • les professeurs : fréquemment découragés par leurs conditions de travail, souffrant d'un manque de reconnaissance sociale (et financière), les professeurs de géographie (comme bien d'autres) n'ont pas toujours le moral; beaucoup ne disposent pas, en outre, du matériel pédagogique adéquat (cartes, diapositives, ...) et sont fortement touchés par les mutations des connaissances; ils demandent une meilleure formation initiale et surtout l'organisation d'une formation continue.

Sans aucun doute, enseigner est une tâche de plus en plus complexe et enseigner la géographie une tâche plus difficile encore. Comment dès lors imaginer le futur de l'enseignement de la géographie ? Les difficultés que traversent actuellement l'enseignement de la géographie ne peuvent être résolues sans un profond renouveau de la didactique de la géographie. Ce renouveau impose de nouveaux objectifs aux cours de géographie, des contenus mieux recentrés sur l'essence même de la discipline et une méthodologie générale cohérente intégrant les étapes d'appréhensions des faits et des ensembles spatiaux. Ce renouveau impose aussi un développement des recherches en didactique de la géographie

1.2.6. Justification du choix du sujet

Le choix de ce sujet repose sur les raisons suivantes : didactique, sociale et pédagogique

□ Didactique

Le choix de ce thème s'explique par le fait que les sorties de terrain restent sous-exploitées, voire ignorées par certains enseignants de géographie au Cameroun. En effet, les sorties occupent une place très importante dans l'enseignement de la géographie scolaire dans les programmes d'étude de géographie au primaire, au secondaire particulièrement dans le sous-système d'observation et à l'université.

□ Pédagogie

La seconde raison s'inscrit dans un contexte manqué par les nouvelles thématiques portant sur la discipline en générale et aujourd'hui de la didactique des sciences humaines et de la géographie comme spécialité en particulier. Ainsi, l'usage de certains matériels didactiques (carte, manuels scolaires, encyclopédies, les usages du globe virtuels...) et de certaines méthodes (sorti de terrain, excursion, travail de groupe...) sont devenus une exigence dans le

processus enseignement/apprentissage des contenus géographiques. Quelques didacticiens ont mené des études sur l'apport de ceux-ci dans l'enseignement de la géographie et le développement des compétences des apprenants. Mais les études sur l'approche didactique du paysage et développement des compétences des apprenants restent très limitées dans le système éducatif au Cameroun. C'est donc l'une des raisons pour lesquelles nous avons voulu travailler sur ce thème afin d'apporter notre modeste contribution à l'avancée de la science.

□ Social

La troisième motivation s'appuie sur le fait que la géographie scolaire est une discipline qui occupe une place importante et de choix dans le domaine de la vie des populations en général et particulièrement le domaine scolaire. Ceci dans la mesure où aucun être ne peut se passer de la géographie, d'où l'importance accordée à cette discipline et son intégration au programme officiel scolaire sans oublier sa place dans les thèmes liés aux questions vivres. Pour cela, l'amélioration des techniques d'enseignement et l'intégration de certains ont permis de transformer le monde en un village planétaire.

Au regard de tout ce qui précède, on se rend compte que, les sorties de terrain en géographie au secondaire peuvent influencer le développement des compétences des apprenants en relation avec l'étude du paysage. De même, en étudiant l'approche didactique du paysage, les apprenants développent des compétences et des connaissances essentielles pour comprendre et gérer les défis liés à l'occupation de l'espace. Ce qui les préparera à devenir des citoyens actifs et informés qui peuvent prendre des décisions éclairées sur l'avenir de leur environnement. C'est donc l'ensemble de ces raisons qui ont motivé le choix de notre thème.

1.3. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE

1.3.1. Position

La présente étude est fondée sur deux types de constats : les constats théoriques et les constats empiriques

a- Les constats théoriques

Dans son mémoire intitulé « Didactique de géographie et développement des Compétences chez les apprenants du primaire », Biloa (2017) montre que dans les écoles primaires, les élèves avaient de mauvaises compétences en géographie d'une part, du fait de la non maîtrise de la didactique de géographie, ensuite les enseignants n'utilisent pas des 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'ACP 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 selon Biloa (2017, p.9). De même, selon Biloa on a l'absence d'une application des stratégies, méthodes et procédés d'enseignement à même de développer les compétences remet en cause la formation reçue en didactique de géographie (p.11). De même, selon Biloa, sur 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. Or la géographie étant une discipline qui se veut pratique on constate que celle-ci est plus faite dans les salles de cours. Pour l'utilisation du matériel, 15% de l'échantillon disent qu'ils utilisent le livre comme outil didactique lors des séances de géographie contre 65% qui utilise le matériel local, Biloa (2017, p103). De ce fait Biloa justifie cela par le fait qu'il n'y a pas de développement de compétences possible sans l'application des méthodes d'enseignement adéquates de la géographie.

Par contre Mouhamadou (2019) dans son mémoire intitulé « difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au Cameroun : cas du 1^{er} cycle du secondaire dans l'arrondissement de Koutaba » montre que 42% des enseignants de géographie du secondaire ignorent les compétences qu'ils doivent développer de leurs apprenants. D'autres par contre soit 65% n'identifient ni les contenus des savoirs savants, ni le contenu des savoir-faire, ni le contenu des savoir-être enseigné en géographie selon Mouhamadou (2019, P.97-98).

En outre, les effectifs pléthoriques des apprenants dans les salles de classe ne facilitent pas le plus souvent les pratiques de sorties de terrain, Djeumi Kwekwe Minerve Flore (2017), dans son mémoire sur « pratiques d'enseignement de la géographie et catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème}: une étude menée au lycée de Nsam- Efoulan (Yaoundé) », pense que plus de la moitié des apprenants c'est-à-dire 70,4% ne comprennent pas bien les leçons de géographie bien que possédant le manuel, 11,7% des apprenants ne comprennent pas du tout les leçons de géographie et seulement 17,9% de la population comprennent bien les leçons de géographie appuyée des différents manuels. Nous notons que les manuels scolaires n'aident pas toujours

les apprenants. 79,8% des apprenants qui possèdent les manuels pensent que ces documents les aident très peu ; ceci peut être parce que la géographie n'occupe pas une place primordiale dans leurs études.

Pour Mezing Angoula Nadège (2019, p42) dans son mémoire « outils didactiques et optimisation de l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire général : cas des établissements de Yaoundé III et de Monatélé », D'après son enquête, 77% des enseignants affirment ne pas utiliser le matériel didactique dans toutes les leçons. Et les apprenants quant à eux affirment à environ 58% que les enseignants n'utilisent pas toujours de matériel didactique. L'on comprend donc que certains cours de géographie manquent d'illustration. Les cours sont simplement mémorisés puis restitués par les apprenants. Pour justifier cette situation certains enseignants évoquent la pauvreté des bibliothèques des établissements, les problèmes financiers. Mais à cela nous devons ajouter le manque de volonté de certains enseignants et parfois même le manque de conscience professionnelle. Aussi le gouvernement est à blâmer car il ne met pas assez de moyens à la disposition des établissements en ce qui concerne les outils didactiques.

b. les constats empiriques

Plusieurs observations participatives dans certains établissements d'enseignement secondaire du Cameroun et particulièrement dans la région du centre ont permis de faire quelques constats.

Nous avons observé lors de notre stage pratique dans les collèges et lycées, les classes de cycle d'observation les effectifs pléthoriques dans les salles de classe allant de 70 à 90 élèves. D'où le plus souvent la difficulté pour les enseignants de bien mener leurs activités d'enseignement/apprentissage. Par ricochet la non application de certaines techniques, outils et méthodes pédagogiques et didactiques tels que les sorties de terrain, les jeux de rôle, le travail de groupe et surtout la pédagogie active et participative sans oublier l'apprentissage expérientiel qui sont prescrit par l'APC en vigueur. Pourtant celles-ci favorisent une géographie engageante, du vécu et du réel pour les élèves. De nombreux enseignants limitent leurs activités d'enseignements/apprentissage sur le brainstorming, l'utilisation des documents (livre au programme lorsque les élèves en ont) qui sont les seules méthodes utilisées par l'enseignant. D'autres ont pour seul document les bords conçus par les collègues pour faire cours et les cours recueillis dans les différents fora (télégram, WhatsApp...).

D'autres interrogés ; ont du mal à avoir les programmes officiels encore moins à pouvoir lire ces programmes. D'où la difficulté de savoir les compétences qui doivent être acquises par les élèves. De même nous avons constaté que 95,5% des enseignants font les TP, les TD et les dossiers comme les leçons normales d'où la non maîtrise de la différence entre les leçons et ceux-ci. D'autres ne font même pas ses activités dans les classes de 6^e, 5^e et 4^e dans les zones rurales. Et en 5^e sur le module concernant l'occupation de l'espace. Sur la leçon sur les campagnes en Afrique, durant la conduite de celle-ci, on s'est rendu compte d'un cours essentiellement magistral et passif et le TP sur l'habitat rural qui suivait était fait de la même manière avec une absence totale des outils, méthodes et techniques prescrits dans le programme officiel. On se demande donc si cette façon d'enseigner peut favoriser le développement des compétences chez les élèves.

Ensuite, on s'est rendu compte que dans les milieux ruraux la majorité de ceux qui dispensent les cours de géographie sont soit les historiens soit les contractuels d'administrations. Ceci peut justifier la non maîtrise des pratiques enseignantes par ces derniers en ce qui concerne l'enseignement de la géographie qui pour certains est une discipline où il faut juste venir lire. On se rend donc compte qu'après analyse des programmes de géographie de 5^e, celui-ci à deux volets une approche théorique des contenus et une approche pratique des contenus à travers les TP, TD et dossiers. Ici, les enseignants présentent les contenus livresques aux élèves que sont le paysage agricole et l'habitat rural ; ensuite les aspects attractifs et répulsifs des campagnes sans toutefois faire une descente sur le terrain pour faciliter l'approche pratique de ces contenus. On se demande donc s'il est facile d'initier les projets locaux de développement sans une sortie de terrain pour palper par la main des réalités des campagnes.

Par la fin nous avons analysé les notes des élèves des évaluations 4 et 5 des classes de 5^e dans certains établissements qui ont montré que les élèves ont du mal à développer leurs compétences. Sur un effectif de 75 élèves du collège Don BOSCO, 45 élèves sur 75 n'ont qu'une note à 3 sur 9 sur la partie compétence de l'épreuve. Au lycée de Wall, sur 35 élèves évalués sur la partie compétence 25 ont une note comprise entre 0 et 3 sur 9. Au lycée Bilingue de Mimboman sur 80 élèves, 35 ont eu dans la partie compétence une moyenne entre 1 et 4 sur 9 soit 43,75% (enquête sur le terrain ,2023). Ceci montre à suffisance la non maîtrise des compétences par les enseignants et par la suite les élèves eux-mêmes.

1.3.2. Formulation du problème

Le savoir géographique est souvent véhiculé et transmis à travers un support spécifique, il s'agit des moyens d'expression littéraire, numérique et graphique (Betin, 1973 ; Isnard, 1981). Ainsi, les pratiques de sorties de terrain occupent une place importante dans l'enseignement de l'étude du paysage en géographie. Le paysage est un objet d'étude dans la géographie scolaire qui permet de comprendre l'espace où vivent les hommes ainsi que leurs modes de fonctionnement. Il doit être considéré comme un élément de la mémoire collective des peuples et un objet d'enseignement incontournable en géographie. Dans le sous-cycle d'observation au Cameroun, le paysage est abordé comme support des activités humaines et lieu de vie et nécessite des approches, des méthodologies et des ressources didactiques adéquates pour ses enseignements et la construction des connaissances liées à ses contenus (Ekoto, 2020).

L'approche didactique du paysage offre un moyen novateur d'enseigner de la géographie scolaire qui peut potentiellement améliorer les résultats d'apprentissage des apprenants. De même qu'est-ce que cette pratique didactique des enseignants va apporter dans la construction des savoirs géographiques ?

Au vu de ce qui précède, la présente étude pose le problème de l'incompétence des apprenants sur l'occupation de l'espace.

1.3.2.1. Questions de recherche

Nous distinguons dans cette partie la question principale des questions spécifiques.

1.3.2.1.1. Question principale

Quel est le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des apprenants en occupation de l'espace en classe de 5e au lycée de Wall ?

1.3.2.1.2. Questions spécifiques

Pour opérationnaliser cette question centrale nous avons dégagé trois questions spécifiques :

- QS1 : En quoi les sorties de terrain favorisent-ils le développement des compétences des apprenants de classes de 5ème en occupation de l'espace ?
- QS2 : En quoi l'utilisation du matériel didactique permet-elle de développer systématiquement les compétences des apprenants de 5ème du Lycée de Wall en occupation de l'espace ?

- QS3 : Les méthodes d'évaluations proposées aux apprenants permettent-elles d'évaluer le développement des compétences chez des élèves en occupation de l'espace à travers l'étude du paysage en géographie ?

1.3.2.3. Les objectifs de la recherche

Nous distinguons dans cette partie l'objectif principal des objectifs spécifiques.

1.3.3.1.1. Objectif général

La présente étude vise à montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des apprenants en classe de 5e. Elle implique donc une réflexion sur le rôle de la sortie de terrain, l'utilisation du matériel didactique adéquate et les tests pour le développement des compétences chez les apprenants de classe de 5e en occupation de l'espace dans l'étude didactique du paysage partir d'une démarche mobilisant les savoirs de la géographie spontanée et de la géographie raisonnée.

1.3.3.1.2. Objectifs spécifiques

Les principaux objectifs spécifiques de cette recherche sont :

- OS1 : Montrer l'impact des sorties de terrain sur le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace.
- O2 : Évaluer l'influence du matériel didactique sur le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace
- O3 : Démontrer que l'influence des évaluations en salle de classe peut favoriser le développement des compétences chez les apprenants de 5e

1.4. INTERET DU SUJET

Cette étude vise à contribuer à l'avancement des connaissances en didactique de la géographie et surtout en géographie scolaire en mettant en lumière l'apport de l'approche didactique comme outil didactique pour accéder à l'expérience sur le terrain. Le choix de cette thématique est loin d'être fortuit. Il répond à un intérêt pluridimensionnel : théorique, social, didactique et pédagogique.

1.4.1. Intérêt académique et Intérêt scientifique

Ce travail sur le plan académique permet de produire un mémoire qui marque la fin de formation d'un cycle. Ce travail attestera des capacités acquises durant ce cycle de formation. Il nous offre l'opportunité d'appliquer les concepts théoriques appris en classe à des environnements réels, ce qui favorise une meilleure compréhension des notions géographiques et surtout didactiques.

L'intérêt de ce travail est scientifique dans la mesure où cette étude est menée sur la base d'une démarche méthodologique reconnue par la communauté scientifique de notre établissement supérieur. Cette recherche s'inscrit également dans la continuité des études sur l'approche sensible du paysage dans la géographie scolaire (Partoune, 2004 ; Thémines et le guern, 2011 ; Briand, 2012 ; Gaujal, 2016 ; Vergnolle Mainar et als, 2017) et Ekoto (2020) et permettra de répondre à une question récurrente dans la géographie scolaire, celle de savoir si on devrait encore fonder les pratiques scolaires sur une géographie classique et essentiellement objective. Mais surtout des sorties de terrain qui permettent d'observer directement les phénomènes géographiques (les formes d'habitat, l'urbanisation, la végétation.) pour une meilleure appréciation du paysage par les apprenants, ce qui favorise le développement de l'esprit scientifique et de l'observation. Notre démarche consiste à émettre des hypothèses qui seront vérifiées à partir des enquêtes menées sur le terrain de mieux montrer l'apport de l'approche didactique du paysage dans le développement des compétences des élèves.

1.4.2. L'intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, ce travail va améliorer les pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la géographie au secondaire. Elle permettra de réemployer, de valider et de mettre en situation des acquisitions dans un milieu où elles sont pertinentes et significatives. Dans tous les cas, l'accent sera mis sur les aspects transversaux des apprentissages : Le développement de l'autonomie, de l'esprit d'initiative ; l'acquisition ou perfectionnement des méthodes de travail (description analyse et synthèse, prise de note, représentation graphique...) ; le recours fréquent à la communication orale : le questionnement, l'expression, l'écoute sera particulièrement sollicitée chez les enfants par de nombreuses situations d'échanges mises en place dans les activités quotidiennes ; elles favorisent l'engagement des élèves dans leur apprentissage en les mettant en contact avec le terrain, ce qui peut stimuler leur curiosité et leur intérêt pour la matière.

Les résultats de cette étude pourront aider le gouvernement camerounais dans la prise de décision visant à améliorer le système éducatif.

1.4.3. L'intérêt personnel

Ce sujet qui relève des sciences de l'éducation en général va contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la géographie et de la didactique des disciplines en particulier. Les sorties de terrain offrent aux élèves la possibilité de développer un lien personnel avec leur environnement, en encourageant une appréciation plus profonde du paysage et de son évolution.

Notre objectif au terme de cette recherche est donc d'apporter notre contribution à l'amélioration du système éducatif camerounais en améliorant les méthodes de transmission des connaissances hors des salles de classe en ce qui concerne l'enseignement de la géographie en général. Il va aussi contribuer à l'amélioration des compétences des apprenants en géographie scolaire.

1.4.4. Intérêt didactique

Sur le plan didactique, cette recherche se présente comme un outil qui va permettre la prise en considération des observations guidées, des travaux pratiques, des échanges et débats etc. Dans la construction des compétences géographiques des élèves de 5^e en occupation de l'espace. Elle permet aux enseignants d'utiliser des exemples concrets pour illustrer les concepts abordés en classe, renforçant ainsi la compréhension et le développement des compétences des apprenants. Le terrain met l'élève en contact avec la réalité et sa réalité. Cette étude apportera un plus dans les pratiques de classe en géographie scolaire dans la mesure où elle permettra aux enseignants de revoir leur pratique en respectant le programme officiel par exemple afin de contribuer à une meilleure acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être géographiques des apprenants.

1.5. DELIMITATION DU SUJET

Il est question à ce niveau de la recherche de délimiter les cadres thématique, théorique, géographique ou spatial et temporel dans lesquels elle est déployée. Il s'agit de fixer les bornes d'approfondissement de nos investigations dans ces domaines.

1.5.1. Délimitation thématique

L'étude que nous avons menée, s'inscrit dans le cadre de la didactique des disciplines de manière générale et de la didactique de géographie en particulier. En effet, notre travail aborde les grandes thématiques portant sur l'« Approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall ». Il est question pour nous de montrer le lien entre l'approche didactique du paysage et le développement des compétences des élèves dans l'occupation de l'espace en classe de 5^e. Pour y'arriver, nous n'étudions par les pratiques didactiques liées à l'approche didactique du paysage dans l'ensemble, mais juste quelques-unes. Il s'agit précisément d'une lecture du paysage (localiser, observer, décrire, classer, représenter, analyser, expliquer) grâce aux stratégies d'enseignement des leçons liées au paysage (méthode

de sortie de terrain...) ; les méthodes d'évaluation et enfin des ressources didactiques et humaines (enseignants).

1.5.2. Délimitation spatiale

Le lieu d'étude choisi qui est le lycée de Wall, est situé dans le groupement de Wall un village de la région du Centre du Cameroun. Il est localisé dans l'arrondissement (commune) de Minta, département de la Haute-Sanaga. On y accède par la piste rurale qui lie Meba à



FIGURE 1 : CARTE DE LA COMMUNE DE MINTA/WALL

Source : mairie de Minta

1.5.3. Délimitation temporelle

Notre recherche s'étend sur deux années académiques : celle de 2021-2022 et celle de 2022-2023. Mais les données avec lesquelles nous avons travaillé sont celles de l'année scolaire 2022-2023 plus précisément de la quatrième et cinquième évaluation. Sans oublier les deux stages pratiques faits. Ceci parce que pour les élèves des établissements cibles en général et ceux de 5^{ème} en particulier le concept de paysage occupe une place très importante à travers le module 2 sur « l'occupation de l'espace ». De manière générale huit mois de cours et de recherche nous ont été impartis dans le cadre de notre année de master II en didactique de la géographie. Le chronogramme du déroulement de cette recherche a compris deux phases : celle

de la conceptualisation et là celle de l'enquête. La première s'est étendue entre les mois de Novembre 2022 en juin 2023. L'enquête quant à elle, s'est déroulée de novembre 2022 jusqu'en Avril 2023. Ce deuxième volet a consisté en deux moments, d'abord une période de pré-enquête pendant le début du mois de novembre et décembre ; pour la deuxième, celle de la descente sur le terrain pour des entretiens avec enseignants, élèves, il nous a fallu attendre la reprise des classes en la date du 3 janvier 2023.

Conclusion

En somme, le but de ce chapitre était de présenter dans le cadre de l'exploration du sujet les différentes parties intégrantes. Nous nous sommes attelés à faire avec précision les différentes parties que sont le contexte général de l'étude, les constats, la justification du choix du sujet ; les questions de recherche ; les objectifs de recherche ; l'intérêt et la délimitation du sujet. Tous ces paramètres ont permis de poser la problématique de cette étude d'une part et de la circonscrire dans l'espace et le temps d'autre part afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

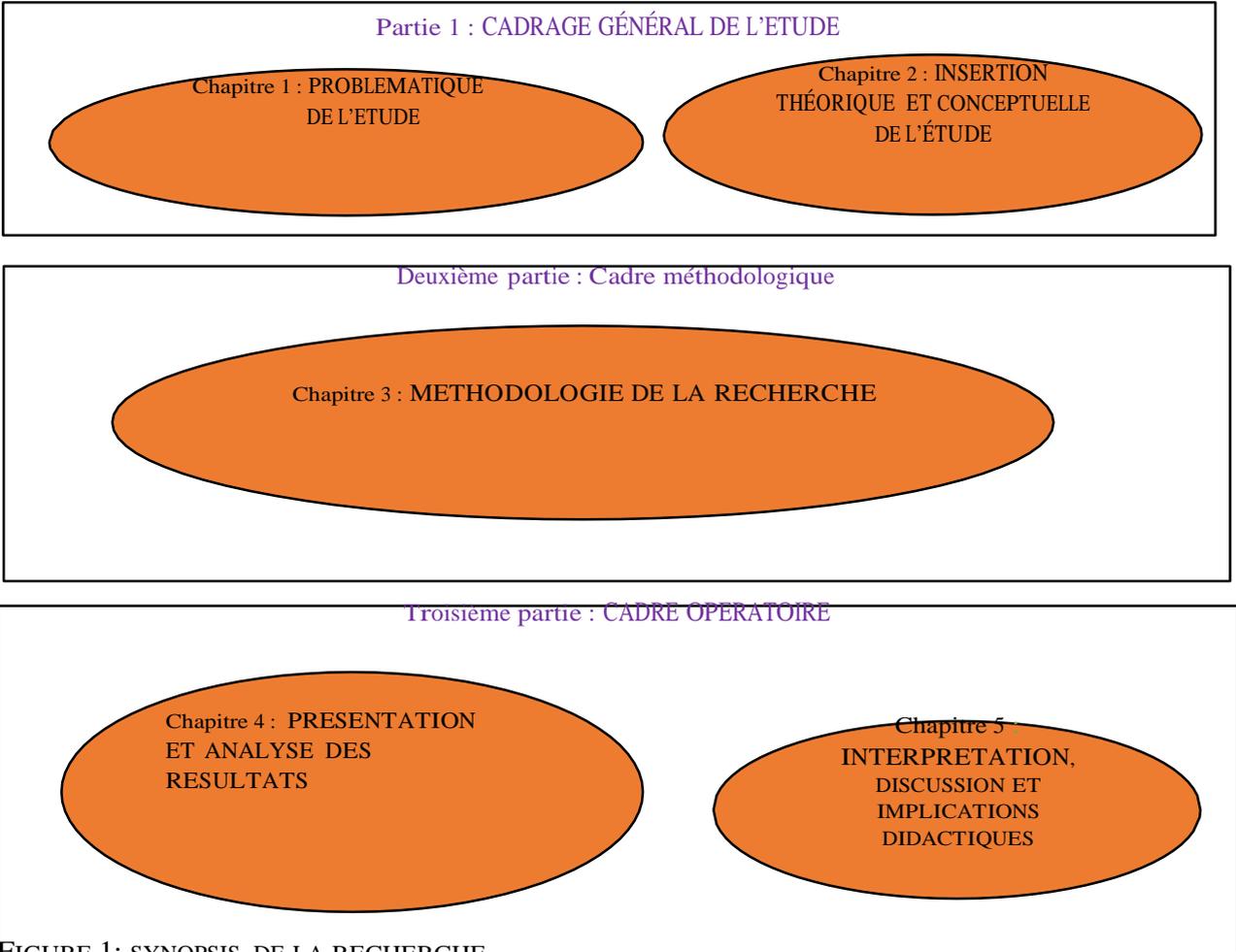


FIGURE 1: SYNOPSIS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 2 : INSERTION CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le deuxième chapitre de cette recherche analyse les aspects théoriques et conceptuels de notre sujet. Nous précisons les fondements théoriques qui sous-tendent et explicitent notre réflexion. Il s'agit des modèles ayant inspiré nos méthodes de recherche. Ainsi, il s'articule autour des points suivants : La définition des concepts, la revue de la littérature ou études relatives au sujet ; les théories relatives au sujet ; la formulation des hypothèses ; la définition des variables et le tableau synoptique

2.2. CADRE CONCEPTUEL

2.2.1. Concepts liés à l'approche didactique

Pour mieux définir une approche didactique, il est d'abord important de définir une approche.

2.2.1.1. Concept d'approche

Le mot « approche » vient du verbe latin « appropriare » qui signifie « s'approcher de ». En termes généraux, l'approche fait référence à la manière dont on se rapproche ou aborde quelque chose. La définition de l'approche peut varier en fonction du contexte dans lequel elle est utilisée. Dans le domaine de l'éducation, une approche fait référence à la manière dont les enseignants abordent l'enseignement et la transmission des connaissances aux élèves. Il peut s'agir d'une approche centrée sur l'élève, mettant l'accent sur l'apprentissage actif et la participation des apprenants, ou d'une approche plus traditionnelle avec un enseignement plus directif. D'après Robert, l'approche c'est la manière de faire, d'aborder quelque chose, d'en traiter. Une Approche peut être définie comme une manière spécifique d'aborder, de comprendre ou de résoudre un problème, une situation ou un sujet donné. Ainsi, en fonction du contexte, une approche peut être méthodologique, conceptuelle, théorique ou pratique. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, une approche pédagogique fait référence à la méthode utilisée pour enseigner un sujet particulier. L'utilisation du mot « approche » suggère qu'il existe plusieurs manières d'aborder un sujet et que le choix de l'approche dépend du contexte, de l'objectif et des moyens mis en œuvre. Pour d'autre domaine comme la psychologie, la médecine ou les affaires, une approche peut se référer à une stratégie spécifique adoptée pour traiter des problèmes ou atteindre des objectifs spécifiques.

Nous pouvons définir une approche comme la façon dont on aborde quelque chose, en mettant l'accent sur la méthode, la perspective ou la philosophie sous-jacente.

2.2.1.2.-L'approche didactique

Dans « Rapport aux savoirs de l'enseignant et de l'apprenant (2017), Bernard Calmette (2017) définit l'approche didactique comme objet d'étude de l'action des enseignants et des élèves à propos des savoirs et des démarches en classe de sciences. Pour, Robert & Rogalski (2002 ; Robert ,2008), dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique, l'approche est dite didactique dans le sens où elle analyse la pratique de l'enseignant en lien avec les objectifs d'apprentissage qu'il détermine pour les préparations et dans la mise en œuvre des séances pour les atteindre. Dans le dictionnaire en ligne (2023) Approche didactique, l'approche didactique est la pratique de l'enseignant en lien avec les objectifs apprentissage qu'il détermine pour ses élèves ainsi que les moyens qu'il utilise dans les préparations et dans la mise en œuvre des séances pour les atteindre. Dans une première définition il est possible d'indiquer que l'approche didactique vise à enseigner, à instruire. Ainsi, l'approche didactique est une approche rationnelle de l'enseignement et de la transmission des connaissances aux apprenants. Elle est fondée sur la diffusion des faits, du savoir, de l'information. Selon l'APA (2015), l'approche didactique est un ensemble de principes et de méthodes utilisés pour concevoir et mettre en œuvre des expériences d'apprentissage efficace. Elle se concentre sur les interactions entre l'enseignant, les élèves et le contenu d'apprentissage, et vise à créer des environnements d'apprentissage qui favorisent l'acquisition de connaissances, de compétences et de dispositions. De même, elle met l'accent sur l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage et le développement de leur capacité à penser de manière critique, à résoudre des problèmes et à communiquer efficacement. L'une des caractéristiques clés d'une approche didactique est le développement des compétences d'où le lien entre les deux concepts. Pour les auteurs de sciences de l'éducation, l'approche didactique se réfère à l'ensemble des méthodes, des techniques et des stratégies utilisées pour enseigner et transmettre des connaissances dans le contexte éducatif. Elle met l'accent sur la planification et la mise en œuvre de l'enseignement de manière à favoriser l'apprentissage des apprenants. L'approche didactique en sciences de l'éducation englobe la conception de programme d'étude, le choix des méthodes d'enseignement, la sélection des ressources éducatives, ainsi que la manière dont les enseignants interagissent avec les élèves pour faciliter leur compréhension et leur acquisition

de connaissances. Elle prend en compte les besoins spécifiques des apprenants, les objectifs d'apprentissage visés et les meilleures pratiques en matière d'enseignement.

Nous définissons l'approche didactique dans le cadre de cette étude comme la manière dont un enseignant aborde l'enseignement et la transmission des connaissances aux élèves. Il est question pour l'enseignant de choisir les variables didactiques appropriées qui permettent des adaptations, régulations et des stratégies amenant à la progression et le développement des compétences et de la construction du savoir chez l'apprenant. En clair, elle concerne la manière dont l'enseignement est organisé et réalisé pour promouvoir efficacement le processus d'apprentissage des élèves.

Tableau 2: récapitulatifs de la lecture du paysage en approche didactique

Phase de sensibilisation	Observer, identifier, nommer, classer	-Que vois-tu ? -nomme ce que tu vois -comment pourrais-tu classer les éléments observés ?
Phase de recherche	Analyser, se documenter (utiliser d'autres supports : cartes, photos, textes...)	Pourquoi ? -y'a-t-il un marché, un supermarché à cet endroit ? -une aire de jeu ? -des habitations anciennes ici et des neuves plus loin ?
PHASE de structuration	-mettre en ordre les éléments observés, les données récoltées. -mettre en relation : comparer à d'autres paysages (trouver les points communs et les différences).	-Quelles relations peut-on trouver entre : -les espaces ? -l'histoire et les espaces ? -le relief et les espaces ?
Phase de synthèse	-interpréter, comprendre. -fixer les connaissances et les savoir-faire -écrire ce qu'on a appris : dessins, textes, graphiques, schémas...	Réflexion et action L'enfant modifie sa façon de : -percevoir le paysage -se questionner sur ce qu'il perçoit envisage un projet pour faire évoluer et protéger le paysage existant.

Source : ZEH MBALLA LUCIEN 2023

2.2.2. Le concept de didactique

Selon les spécialistes des sciences de l'éducation, la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Didactique est l'étude des Processus d'acquisition et de transmission des connaissances dans un champ disciplinaire donné, dans une matière d'enseignement.

Pour APA (2015), la didactique est l'étude des méthodes et des techniques d'enseignement. Elle se concentre sur les interactions entre l'enseignant, les élèves et le contenu d'apprentissage et vise à créer des environnements d'apprentissage efficaces qui favorisent l'acquisition de connaissances, de compétences et de dispositifs. C'est un domaine qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage dans divers contextes éducatifs.

Les définitions apportées par différents auteurs du 20^{ème} siècle et qui donnent un premier aperçu du concept : Pour Meirieu, la didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. Pour, G. Vergaud (1985), la didactique est une discipline qui étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit. Pour, Halté (1992), la didactique se définit notamment par des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction. Pour, J.J. Duppin et S. Johssua (1993), la didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant. 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. Pour, Legendre, 2005, p.405), la didactique est une discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique. Selon Belinga Bessala (2005), 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), la didactique se résume à l'art de la transmission de la connaissance.

De tout ce qui précède, la définition que nous retenons dans le cadre de ce travail est celle qui considère la didactique comme une science de l'éducation, qui traite des processus

d'enseignement/apprentissage. Elle se concentre principalement sur la manière dont les enseignants, les apprenants et les connaissances interagissent et se soutiennent mutuellement. En somme, la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs.

2.2.3. Le Paysage

Selon l'APA (2015), le paysage est un terme utilisé en géographie pour décrire une zone visible de la surface de la Terre, y compris ses caractéristiques naturelles et culturelles. Il peut s'agir d'une zone rurale, urbaine ou naturelle, et peut être étudié à différentes échelles, de locale à globale.

Définition des spécialistes, la définition donnée par G. BERTRAND (1968, p. 250). Le paysage n'est pas la simple addition d'éléments géographiques disparates. C'est, sur une certaine portion d'espace, le résultat de la combinaison dynamique, donc instable, d'éléments physiques, biologiques et anthropiques qui en réagissant dialectiquement les uns sur les autres font du "paysage un ensemble unique et indissociable en perpétuelle évolution. Pour Jean Robert Pitte, le paysage, le paysage est l'expression observable par les sens à la surface de la Terre de la combinaison entre la nature, les techniques et la culture des hommes. Il est essentiellement changeant et ne peut être appréhendé que dans sa dynamique, c'est-à-dire dans le cadre de l'Histoire qui lui restitue sa quatrième dimension. Pierre Donadieu, professeur émérite en sciences du paysage, pour le sens commun, le paysage est ce qui se voit d'un pays. Il suppose un spectateur, un point de vue (un lieu pour voir), engendre une appréciation (un jugement, une émotion, un sentiment) et permet une connaissance, scientifique ou non. La Convention européenne du paysage de Florence en 2000, « Paysage » désigne une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations » (Article 1 de la Convention).

Le paysage "produit social" des historiens, des archéologues, des sociologues, des ethnologues, des anthropologues. "Le paysage est un signe plein de tous les besoins humains : se nourrir, consommer d'autres biens et services, posséder et exprimer une certaine conception de la justice sociale, se défendre, se réunir, s'associer, communier à certaines valeurs cosmologiques ou religieuses" (Pitte, 1983). "Les paysages reflètent aussi les habitudes, les coutumes et les valeurs de ceux qui les modèlent. Certains aménagements ont été réalisés dans un but symbolique (...). D'autres répondent à des exigences fonctionnelles, mais les décisions de ceux qui les prennent sont marquées par leurs connaissances et leurs valeurs : elles reflètent

les techniques spécifiques du groupe." (...) "elles sont déterminées par le cadre de savoir-faire et d'institutions où évoluent les classes populaires ou les élites" (Claval, 2000).

Le paysage "mémoire individuelle et collective" des psychologues et psychosociologues. "Le paysage est une représentation mentale qui s'élabore à partir de toute une série d'éléments chez celui qui le contemple : il y entre sa culture, celle du groupe social auquel il appartient, ses projets" (Sourp et Guillaume, 1999). "Le paysage est un ensemble différencié par les investissements affectifs dont il est l'objet" (Claval, 2000). Le discours sur le paysage nous informe sur la personnalité de l'observateur : ses grilles de lecture et d'analyse, ses valeurs, sa mentalité, ses intérêts, ses besoins, mais aussi ses peurs, ses croyances, sa façon de voir le monde. Le classement de "hauts lieux", reconnus "patrimoine mondial de l'humanité", voisine aujourd'hui avec la reconnaissance de paysages plus ordinaires, en tant que témoins des pratiques agropastorales ancestrales, pour leur valeur identitaire ou écologique.

Le paysage perçu des cognitivistes. "Le paysage peut se définir comme l'image d'un lieu tel qu'il est perçu par l'observateur qui, du sol, le regarde. Le paysage est alors une apparence de la manière dont les éléments constitutifs de ce lieu s'organisent dans l'espace" (Belayew et alii, 1995). "Le paysage est la saisie perceptive sensorielle (vue, ouïe, odorat) individuelle, unique, d'un espace géographique délimité par le champ de vision" (Gérardin et Ducruc, s. d.). "Le paysage perçu n'est pas le paysage vu. L'esprit humain ne photographie pas le paysage, il le rêve" (...) "Tenter d'analyser comment les objets du paysage se transforment en images, en sensations, en rêves, en émotions, saisir l'intimité et la complexité des liens qui unissent l'homme à son environnement quotidien » (Loiseau et alii, 1993). "Nous reconnaissons les objets qui nous entourent par inférence, c'est-à-dire par une mise en relation du donné optique avec un stock d'informations qui dépendent de notre mémoire et non pas de l'environnement objectif" (Berque, 1995). " Quel est le " bon " paysage, exemplatif d'une région ? Un sondage fait très vite apparaître que l'exemplarité d'un paysage postule un consensus dans la communauté des géographes qui n'est pas toujours vérifié " (d'Angio, 2001).

Le paysage "système" des géographes. Pinchemel, 1987), "Le paysage est la saisie visuelle d'une portion d'espace qui nous environne". Bertrand, 1978), "Considérer le paysage comme un "polysystème" regroupant des systèmes eux-mêmes complexes mais bien individualisés". Schlüter, 1899, cité par Claval, 1984), le paysage est l'interface entre la nature et l'homme. Il résulte de l'interaction entre un support géographique, des dynamiques naturelles physiques ou biologiques et des pratiques humaines. " Le paysage est l'interface entre lithosphère,

hydrosphère, biosphère et atmosphère. Pour, Lucio Gambi(2006),« Le paysage a donc la forme d'un espace construit, dont l'édification est regardée et examinée surtout via le prisme des patrimoines culturels, des structures sociales, des évènements économiques et démographiques et des institutions politiques. Une édification qui ne connaît pas de trêves parce qu'elle se reconstruit continuellement, laissant partout un héritage d'objets et de formes, c'est-à-dire des habitats variés, des champs et des étagements de cultures, des usines et des appareillages, des voies carrossables et ferroviaires, des voies d'eau, et puis un grand nombre de toponymes et un enchevêtrement de frontières publiques et privées, héritage d'objets et de formes qui ne s'érodent pas facilement et qui s'imbriquent les uns dans les autres, compliquant ainsi les projets qui les transforment. Ainsi le travail de l'historien, quand il étudie le paysage, a quelque ressemblance méthodologique avec celui du géologue qui exécute une coupe verticale de l'épiderme, ou plutôt de l'enveloppe terrestre4. »

Aujourd'hui, pour les géographes, le paysage peut prendre trois sens complémentaires : le paysage comme filtre socioculturel des relations sensibles et utilitaires à l'espace et à la nature, variable avec l'histoire locale des sociétés ; le paysage comme géosystème, produit des interactions de facteurs abiotiques (le sol et le climat) et biotiques (le végétal, l'animal et l'homme) ; et le paysage comme construction sociale et politique propre à un territoire et à la société qui l'habite. Pour ces praticiens, le paysage est un outil des actions d'aménagement des espaces ruraux et urbains.

La notion de paysage désigne une partie de l'espace terrestre appréhendée par un observateur. Le paysage met en relation un objet (la dimension matérielle d'une étendue géographique que l'on peut décrire et observer) et un sujet (un individu ou un groupe d'individus qui observe(nt) cet espace). Il revêt donc deux dimensions : un aspect matériel que le géographe peut décrire afin de rendre compte de l'organisation des formes (relief) et des éléments (bâti, végétation, infrastructures) dans l'espace, et un aspect idéal (ou subjectif) puisque chaque individu apprécie à sa manière la qualité d'un même paysage.

□ La définition (Partoune, 2004, p.54) dira que

« Tout paysage que nous observons est le résultat du fonctionnement d'un certain nombre de lois » étant du courant rationaliste et naturaliste. Le paysage est donc « le résultat d'une production matérielle comme un spectacle donné à voir ou encore comme une représentation mentale construite dans l'esprit de celui qui, en l'observant, cherche à l'interpréter et à le comprendre » (Laffly, 2007, p.17).

Au terme de ces définitions, nous pouvons conclure avec Bédouret, als (2018, p.4) que le paysage renvoie à « une expérience individuelle et collective d'un territoire qui prend en compte à la fois les dimensions matérielles, sensibles et symboliques » comme l'illustre cette figure.

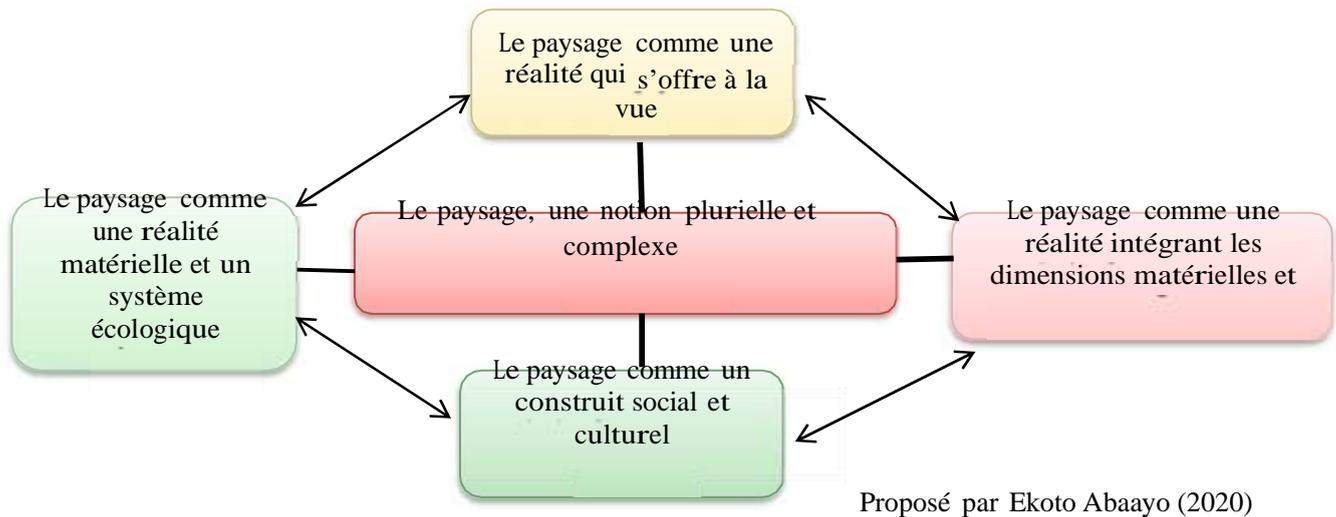


FIGURE 2: PAYSAGE, UNE NOTION PLURIELLE ET COMPLEXE

Le paysage permet à la géographie scolaire d'être au centre des préoccupations actuelles sur le développement durable. C'est dans ce contexte marqué l'intégration des objectifs transdisciplinaires à la géographie que Sauvé (1994) propose une grille (tableau 6) centr e sur les liens entre les approches pédagogiques utilis es et les objectifs.

Tableau 3: Finalité de l'éducation relative au paysage selon Sauvé (1994, 2001)

Types d'approches	Objectifs de l'éducation au paysage	Priorité selon la grille de L. Slatter
Cognitive	1-Localiser, décrire et expliquer le paysage 2-Faire une analyse critique des images de paysage 3-Analyser la relation qui s'établit entre l'observateur et le paysage 4-Comprendre le processus de production sociale du territoire	1-Paysage conceptuel 2-La société 3-L'apprenant 4-La société
Sensorielle	Vivre une expérience charnelle avec le paysage, développer la perception du paysage par tous les sens.	L'apprenant
Pragmatique	Apprendre à représenter ou à composer le paysage (dessin croquis, etc.), à résoudre des problèmes concrets	Paysage conceptuel et matériel
Affective et sensible	Etablir un lien affectif avec le paysage, le vivre comme source d'émotion, le percevoir comme lieu de construction de notre identité, en reliant son histoire à notre histoire	L'apprenant et la société
Morale	Clarifier et analyser ses valeurs, développer le sens éthique, éduquer à la responsabilité par rapport au paysage	Paysage matériel et la société
Esthétique	Développer le sens esthétique, analyser les caractéristiques des compositions paysagères qui sont jugées « belles » « Harmonieuses », analyser des œuvres d'art	Paysage conceptuel
Spiritualiste	Eveiller à la contemplation et à l'expérience de la beauté, méditer avec le paysage comme toile de fond ou sur lui, développer des valeurs conformes à une croyance ou une philosophie, s'interroger	L'apprenant

	sur les dimensions philosophiques des rapports des hommes à l'environnement.	
Behavioriste	Encourager des comportements en faveur d'un plus grand respect du paysage ou des normes prescrites en la matière	Paysage matérielle Société
Praxique	Développer l'esprit critique dans et par l'action	L'apprenant, le paysage matériel et la société
Confluente	Combinaison de l'approche cognitive, affective et morale ; connaître pour aimer, décider et respecter.	Le paysage matériel
Holistique	Combinaison de toutes les approches précédentes pour impliquer l'apprenant dans la globalité	L'apprenant

Source : Partoune (2004) p134

Ce tableau permet de comprendre que la notion de paysage est une entrée pour aborder les thématiques liées à l'éducation au Développement durable (EDD) qui occupent une place importante dans le programme de géographie au sous cycle d'observation. En effet, la préservation du cadre de vie et la gestion durable des ressources sont les principales compétences à développer dans l'enseignement de la géographie dans le sous-cycle d'observation.

En conclusion, le paysage est une notion plurielle et complexe qui englobe une dimension immatérielle et matérielle, des aspects à la fois naturels et culturels. Ainsi, Le paysage désigne une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations. Le paysage devient donc un concept intégrateur de la géographie scolaire. Le paysage est une notion polysémique ancienne qui rend compte des relations réelles et souhaitables établies par les sociétés humaines avec leurs espaces de vie. C'est à la fois une ressource économique, sociale et environnementale, un outil d'aménageur et un horizon de l'action publique. Le paysage donne un visage aux territoires, exprime l'intention visible de construire et de transmettre des biens communs et informe sur la transformation des espaces de la vie humaine et non humaine. Il a pris le sens de milieu vivant, individuel et collectif.

2.2.4. La géographie scolaire

La géographie scolaire est une discipline légitimée par des finalités qui en justifient la place dans les cursus scolaires, caractérisée par des contenus, des exercices canoniques ainsi que des dispositifs d'évaluation (Audigier, 1993). C'est donc l'étude de la géographie dans les établissements scolaires primaires et secondaires. Elle vise à développer chez les élèves une compréhension du monde qui les entoure, y compris les caractéristiques physiques, humaines et environnementales. De même, elle joue un rôle important dans la préparation des élèves à réussir dans leurs études, leur carrière et leur vie professionnelle APA (2019). Pour, Bruter (2001), elle le définit comme : « l'idéal pédagogique en fonction duquel s'orientent enseignants et familles (...) il incarne une norme assez largement reconnue (...) Cette norme articule : les finalités éducatives du modèle », la nature des savoirs dispensés et « ses méthodes d'étude et de pensée ». La géographie scolaire est la géographie enseignée au primaire et au secondaire. La géographie scolaire peut être abordée au prisme du développement des compétences chez les apprenants de diverses manières. En mettant l'accent sur le développement des compétences, les enseignants de géographie peuvent chercher à encourager les élèves à acquérir des aptitudes telles que la pensée critique, l'analyse spatiale, la résolution de problèmes géographiques. En intégrant le développement des compétences dans l'enseignement de la géographie, les élèves peuvent mieux se préparer à comprendre et à interagir avec le monde qui les entoure. Cela peut également favoriser une approche plus pratique et appliquée de l'apprentissage de la géographie, en mettant l'accent sur l'acquisition des compétences utiles dans la vie quotidienne. La géographie scolaire est centrée traditionnellement sur les paysages aménagés par les hommes qu'elle considère comme une production de l'action anthropique à la fois passée et contemporaine.

2.2.5. Développement des compétences

Pour mieux cerner les concepts de développement de compétences, il est nécessaire de définir les notions de compétences et de développement enfin d'apprenant.

□ La compétence

Etymologiquement, le mot compétence vient du latin « *competentia* » qui veut dire proportion, juste rapport. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001), la compétence est l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir. Selon les référentiels officiels (2009), la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer

efficacement une activité considérée généralement comme complexe (PER, 2009). La compétence selon Référentiel Général des Programmes (2009), la compétence est définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Selon le MINESEC (2014), la compétence est la capacité d'agir efficacement dans un type de situation donnée/capacité à mobiliser des ressources pertinentes pour résoudre des problèmes dans une situation donnée. Pour nous, la compétence est définie comme les connaissances, les compétences et les dispositions nécessaires pour réussir dans la vie et le travail. Elle comprend les compétences cognitives, sociales, émotionnelles et pratiques.

Tableau 4: Exemples d'explication du concept « compétences » fournis par les enseignants lors des entretiens

Exemples de définitions du concept « compétence » fournies par les enseignants lors des entretiens	Degré de fiabilité
« Ce qu'on entend par compétence c'est utiliser plusieurs savoirs, associés à plusieurs savoir-faire dans une situation nouvelle. Donc, quelque chose qu'ils n'ont jamais rencontré »	Fiabilité forte, modèle du Décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Une compétence c'est un, c'est l'application de savoir-faire et de savoirs, dans une situation inconnue, voilà. Donc ils ont acquis des savoir-faire et des savoirs, pendant le cours, et il faudrait une situation nouvelle, dans laquelle ils utilisent ce qu'ils ont acquis »	Fiabilité forte, modèle du Décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Ben c'est l'intersection entre le savoir, le savoir-faire et les attitudes, c'est ça... Oui, savoir, savoir-faire, attitudes, c'est intersection »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« ... une compétence, puisqu'une compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans une seule phrase on ne sait pas... »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« Ben c'est, c'est, c'est la ligne de conduite principale à tenir, c'est le contenu principal de la matière, que l'élève doit comprendre, c'est le franc qui doit tomber... »	Fiabilité très faible, définition erronée

« C'est d'arriver à inculquer à un élève une matière, euh (Petite pause), et qu'il puisse la trouver, pas lui donner et lui imposer, c'est qu'il puisse, euh, après, euh, diverses choses arriver à, par lui-même à la trouver »	Fiabilité très faible, définition erronée
--	---

Enquête de terrain, 2023

Pour plus d'éclaircissement nous prenons appui sur des référentiels d'éducation et quelques auteurs :

Philippe Meirieu (1991) définit compétence comme un « savoir identifier mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ». Guy le Boterf (1995) propose quant à lui la définition suivante : « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés ». La notion de compétence selon les auteurs. Philippe Perrenoud (1999) voit dans la compétence une capacité d'actions efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois les connaissances nécessaires et de la capacité de leur mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Perrenoud précise sa conception : « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Selon ROEGIERS & De Ketele (col), (2000) la compétence est définie comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière à intérioriser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problème ». Selon Nkeck Bidias (2003, p.234), la compétence est : Le savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources ; elle est liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. Pour cette auteure, elle est liée à des pratiques de référence. Farouk Bouhadiba (2004), considère la compétence comme un savoir-agir qui met en branle un ensemble de connaissances, de capacités et d'habiletés qui sont mobilisées pour être utilisées de façon efficace dans des situations problèmes auxquelles peut faire face l'élève (en milieu scolaire ou extra-scolaire) et qui peuvent n'avoir jamais fait partie de son expérience antérieure. (p.23). En Europe, la notion de compétence sera reprise et décomposée en trois paliers : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ce découpage assez classique leur permet de définir les compétences comme étant les savoirs ou les connaissances déclaratives résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage. Ou encore « des connaissances, des habiletés et des

dispositions permettant d'agir ». Cette définition qui cadre avec le domaine de la linguistique peut également cadrer avec le monde de la formation professionnelle ou de l'éducation. Selon Ngo Konde (2017), le terme compétence avant d'être importé à l'éducation tire tout d'abord ses origines de la psychologie du travail. Selon Françoise Cros et Al (2020), une compétence est un construit social ; elle ne peut être ni observée, ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Selon, Rapport Mali p. 36), la compétence est vue comme une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Sa description consiste en l'énumération de ses éléments constitutifs, lesquels sont souvent présentés de manière séquentielle et plus ou moins hiérarchisée.

De manière plus simple, la compétence c'est la possibilité, pour un élève de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de ressources pour résoudre une situation pour le moins complexe. La compétence se résumera en ce schéma : Une compétence= combinaison de plusieurs ressources. Dans notre étude, la notion de compétence se comprend comme maîtriser quelque chose dans un domaine précis.

□ Les types de compétences

Divers types de compétences (disciplinaires et transversales) existent selon l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale française (2007), reprise par Alima (2015), les définitions suivantes :

- Compétences disciplinaires : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ;
- Compétences transversales : attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes à différentes disciplines à mettre en œuvre au cours de la construction des savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des apprenants.
- Les compétences à développer dans l'occupation de l'espace par les élèves

Cinquième	L'homme dans son milieu de vie	Développe chez l'apprenant des aptitudes pour exploiter judicieusement les ressources de son milieu naturel
	L'occupation de l'espace	Amène les apprenants à opérer des choix responsables par rapport à son bien-être et élaborer un projet professionnel adapté à son environnement. Encourager les apprenants à observer attentivement les paysages qui les entourent et à faire des descriptions détaillées. Explorer les processus naturels et humains qui contribuent à façonner les paysages. Utiliser des outils de cartographie et d'analyse spatiale pour aider les apprenants à visualiser et à interpréter les caractéristiques des paysages

Enquête de terrain 2023

Le tableau suivant, récapitule les caractéristiques de la compétence.

Tableau 5: caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe (Tardif, 2006 :26)

Caractéristiques	Perspectives
Un caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée
Un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
Un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie. La compétence n'est jamais achevée donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante.
Un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille.
	Un caractère évolutif Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature ne soit comprise.
Un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature ne soit comprise.

Source : Alima (2015 ; p.23)

Nous retenons que la compétence se caractérise par la combinaison des ressources à mobiliser, par l'intégration de celles-ci, le temps d'apprentissage, le contexte, l'évolution et l'évaluation de l'autonomie. Nous ne saurons présenter les caractéristiques de la compétence sans donner les éléments qui la constituent. Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif des composantes de la compétence :

Tableau 6: Les composantes de la compétence
Composantes de la Définition
compétence

Savoir	« Ensemble de connaissances plus au moins systématisées acquises par une activité mentale » (J-G millet, 2005) Exemple : S'assurer de la compréhension de son message par le (ou les) interlocuteur(s) en effectuant des synthèses partielles régulières afin de fixer les points clés de la négociation.
Aptitude	« Ensemble de ressources intellectuelles et des caractéristiques personnelles mobilisées en situation professionnelle pour atteindre les résultats attendus. » Elles se développent tout au long de l'histoire de l'individu. Elles sont acquises avant et pendant l'occupation d'un poste et dans l'organisation à laquelle l'individu appartient. Exemple : Résistance : aptitude à faire face aux épreuves, aux échecs, à dépasser les découragements et à orienter rapidement son action de manière positive.
Motivation	« Processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus » (P-Roussel 2000) individus vers la réalisation d'objectifs attendus » (P-Roussel, 2000).
Contexte	« Environnement de travail du professionnel en action. » L'organisation du travail, les procédures, les fonctions, le climat, les modes de relation...Sont autant de variables qui influencent la mise en œuvre de la compétence

Source : LECŒUR E. (2008), « La gestion des compétences »

Ainsi, la compétence dans son expression générale est donc cette capacité qu'un individu a et qui lui permet de résoudre une situation déclarée comme étant problématique en s'y adaptant le mieux possible.

□ Le développement des compétences

Selon l'APA (2019), le développement des compétences fait référence au processus d'acquisition et d'amélioration des connaissances, des compétences et des dispositions nécessaires pour réussir dans la vie et le travail. Il implique l'identification des compétences requises, la création d'opportunités d'apprentissage et la fourniture de soutien pour le développement de ces compétences. C'est donc un processus continu qui se déroule tout au long de la vie.

Nguyen et Blais (2007), définissent la compétence comme un savoir-agir authentique. Ainsi, pour développer des compétences chez l'apprenant, il faut placer les élèves dans des situations complexes, qui exigent et entraînent la mobilisation de leurs acquis : une situation problème à résoudre, une énigme à élucider, une décision à prendre, un projet à concevoir. De même, pour Kutche Tamghe, le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun est le pilier de l'engagement organisationnel des enseignants.

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 professeur et son apprenant qui laisse place à une volonté commune de transférer un savoir-faire d'une part et d'acquérir d'autre part des connaissances. Le développement des compétences s'apparente ainsi à un mouvement perpétuel et qui s'accomplit de manière continue tout au long de la vie.

En somme, nous pouvons dire que le développement des compétences consiste à assimiler des savoir-faire et des savoirs- être utiles pour la résolution d'un problème. Autrement dit le développement des compétences désigne aussi une démarche d'apprentissage par laquelle l'enseignant permet à ses apprenants de faire croître leurs connaissances de manière approfondie et d'améliorer leurs pratiques.

2.2.6. L'occupation de l'espace

En géographie, l'espace est le concept central de la géographie et il a, de ce fait, connu de multiples bouleversements épistémologiques. Partagé par de nombreuses sciences, sa définition s'est d'abord appuyée sur les références philosophiques (Duroisin, 2016 ; Lévy & Lussault, 2013 ; Pêcheux, 1990). Pour Platon et Newton, l'espace est un contenant, il est absolu, sans relation aux choses externes. Leibniz se pose en rupture, selon lui l'espace devient relatif

et désigne l'ensemble des relations entre les objets. Il est rejoint par Berkeley qui insiste sur la perception et sur le fait qu'il est impossible d'envisager l'espace sans tenir compte des corps qu'il contient. De ces différentes acceptions, Michel Lussault et Jacques Lévy déterminent quatre approches de l'espace dans la géographie en distinguant les courants qui ont défini l'espace comme absolu ou relatif, positionnel ou relationnel (Lévy & Lussault, 2013, p. 354). L'espace est donc un concept central dans plusieurs sciences sociales. La perception de l'espace par l'homme a d'abord intéressé les anthropologues et les psychologues. Edward T. Hall, dans « La dimension cachée » paru en 1966, a construit le concept de proxémie pour désigner les rapports que l'homme entretient avec l'espace et notamment la distance (Hall, 1971)). Abraham Moles et Élisabeth Rohmer ont prolongé la recherche sur la perception de l'espace par l'homme en introduisant le facteur temporel pour délimiter l'espace par son usage (Moles et Rohmer-Moles, 1972). Les géographes ont étendu ces recherches pour désigner l'espace par sa pratique, de manière subjective et non juste objective.

Selon APA (2019), en géographie l'occupation de l'espace se réfère à la manière dont les individus, les groupes ou les sociétés utilisent, aménagent et interagissent avec l'espace géographique qui les entoure. "L'espace est une représentation nécessaire a priori qui sert de fondement à toutes les perceptions extérieures. On ne peut jamais se représenter qu'il n'y ait pas d'espace, quoique l'on puisse bien penser qu'il n'y ait pas d'objets dans l'espace. Il est considéré comme la condition de la possibilité des phénomènes, et non pas comme une détermination qui en dépende, et il est une représentation a priori qui sert de fondement, d'une manière nécessaire, aux phénomènes extérieurs".

1.3. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est l'ensemble des écrits qui permettent 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. Elle permet de jouer un rôle important dans la construction du savoir. Ainsi, nous présenterons les travaux antérieurs qui ont porté sur notre thème. Elle s'articule sur les points suivants : l'approche didactique du paysage, le développement des compétences, la critique des auteurs et positionnement scientifique.

2.3.1. Approche didactique du paysage vue d'ensemble

Pierre Derioz (2008), dans « l'approche paysagère : un outil polyvalent au service de l'approche opérationnelle et interdisciplinaire des problématiques environnementales ». Il a

défini différents concepts comme paysage, territoires, représentations sociales, démarches opérationnelles. Il montre la question de l'interdisciplinarité des recherches sur le paysage. Comme la combinaison localisée de caractères matériels « objectifs », visibles, éventuellement mesurables, et liés entre eux par des relations multiples de type systémique, tantôt seulement considéré comme une représentation subjective de l'environnement, un « regard » singulier dont l'existence est indissociable de celle de l'observateur, individu ou groupe social. La stimulation par le terrain et l'exercice opérationnel, le recours à un certain nombre de « notions opératoires ». Elle met seulement en jeu des géographes, la démarche opérationnelle choisie pour illustrer cette réflexion sur l'outil « paysage » témoigne en revanche à la fois de la nécessité d'une réelle plasticité méthodologique, de l'efficacité de cet outil en matière de diagnostic territorial, et des difficultés de la mise en œuvre d'une approche participative dans un contexte local. L'approche paysagère offre cependant des démarches comme visite de terrain, travail sur photographies, travail sur carte... mais n'a pas montré comment formuler ou construire une situation didactique. Il n'a pas non plus donné les étapes à suivre lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage selon l'APC ni parler des étapes de développement des compétences chez les élèves.

Alain Rieunier (2007) figure parmi les auteurs qui abordent les questions relatives aux approches didactiques dans la préparation d'un cours, en ce qui concerne spécialement les stratégies pédagogiques efficaces. Dans cet ouvrage, RIEUNIER oriente son analyse vers les techniques de base en établissant un état des lieux sur l'apprentissage afin de dégager les stratégies pédagogiques adaptées aux méthodes qu'il préconise. D'abord, en ce qui concerne les « techniques de base », il est question du cadre théorique qui doit sous-tendre la préparation d'un cours. De ce cadre, il ressort que la préparation d'un cours repose sur la compréhension des notions d'enseignement et d'apprentissage, tout en s'attardant sur la typologie d'apprentissage et la typologie d'activités intellectuelles. Ensuite, parlant de « psychologie et pédagogie », il s'agit du rapport entre les deux disciplines. L'éclaircissement de ces rapports permet d'avoir un regard sur la motivation et ses effets sur le processus enseignement-apprentissage, les théories psychologiques telles que behaviorisme et psychologie du développement, la psychologie sociale, le développement social en psychologie, le cognitivisme (à travers le traitement de l'information et le fonctionnement de la mémoire), le connexionnisme, l'apprentissage et l'affectivité, la nature du raisonnement et le transfert des connaissances. Enfin, en parlant des « stratégies pédagogiques », l'auteur développe les

mécanismes d'implantation de tous les préceptes qui accompagnent les rapports entre la psychologie et la didactique. De ce fait, les aspects mis en exergue sont liés à l'amélioration des techniques de mémorisation, à l'application des cadres théoriques de l'enseignement, de la préparation d'une leçon à travers un zoom sur la pédagogie par objectifs et les bases de construction des stratégies pédagogiques. L'apport de cet ouvrage est multiforme en ce sens qu'il permet une meilleure visibilité dans la transformation des enseignants qui font face à une multitude d'approches pédagogiques et didactiques qui se succèdent au fil du temps sans pour autant arrimer la formation des enseignants à ces changements. A cet effet, cet ouvrage permet non seulement d'appréhender d'autres approches didactiques, mais aussi -et surtout même -de choisir laquelle correspond aux aspirations de la société dans laquelle on se trouve. En plus, il permet de mettre un terme au problème récurrent dans notre contexte à savoir celui de l'apprentissage qui englobe parallèlement celui de l'évaluation. Par ailleurs, loin de se limiter à la préparation d'un cours, l'ouvrage de RIEUNIER permet à l'enseignant d'avoir des bases psychologiques solides et diversifiées qui lui permettent de bien asseoir et appliquer quelques méthodes pédagogiques que ce soit.

David Bédouret (2017), dans « le paysage multisensoriel, un outil d'apprentissage aux changements », dont l'objet de l'étude est de montrer que les élèves à travers l'utilisation de tous leurs sens et de leur imagination produisent un imaginaire propice à l'appréhension de la complexité de leur territoire et de ses enjeux. Il définit différents concepts que sont : paysage multisensoriel, imaginaire, imagination, changements, temporalités. Le paysage multisensoriel est outil efficient d'une éducation aux changements car il permet de faire appel aux trois leviers principaux de cette dernière : il peut être le support d'un arpentage des temps qui favorise la compréhension de l'organisation du territoire de vie des élèves et des enjeux qui l'animent. La démarche sensorielle favorise l'imagination car elle permet la connexion entre les différentes données recueillies grâce à l'odorat, la vue et l'ouïe. Dans notre expérimentation le toucher et le goût ont peu ou pas été utilisés, cela reste un champ à investir. Ainsi, les élèves ont nourri leur imaginaire, ce qui est propice au processus de création de scénarii de futur(s) possible(s) répondant aux enjeux de leur territoire. Les élèves ont ainsi construit de nouveaux savoirs dans un cadre transdisciplinaire voire dans une démarche d'indisciplinarité (Besnier & Perriault, 2013) qui fait sortir des disciplines pour éviter « le dépérissement de la pensée » (Oustinoff, 2013). Dans ce projet les élèves ont fait de la géographie, des arts plastiques, du français, de l'éducation morale et civique... etc. Ils ont surtout fait de nombreuses rencontres : chercheurs,

habitants témoins, acteurs du territoire. Ils se sont appropriés leurs arguments, leurs vocabulaires, leurs méthodes, qu'ils ont associés à leurs propres expériences et à leurs connaissances. Cette mise en relation, ces branchements de savoirs offrent un nouveau cadre de penser à l'élève qui le met en capacité de changer pour répondre aux enjeux plus globaux qu'ils soient environnementaux, climatique, sécuritaire, énergétique, alimentaire... Du moins ce processus didactique doit permettre une prise de conscience des enjeux et doit donner les outils intellectuels pour produire le changement. Enfin, il faut rappeler l'importance d'intégrer l'imaginaire dans l'enseignement et en particulier dans l'éducation au développement durable, car il « se répercute dans le monde réel : il est une force mobilisatrice qui pousse à voyager, entreprendre, s'engager, investir et dépenser, créer, etc. Bref, à donner vie à ses chimères » (Dortier, 2015). De même, cette approche du territoire ordinaire du quotidien par les sens favoriserait l'utilisation de l'imagination et elle permettrait aux élèves de convoquer leur imaginaire dans le processus de fabrication de savoirs ; en passant par un protocole expérimental. Ici, le paysage est au centre d'une éducation aux changements. Il est un outil contre le présentisme et le catastrophisme ambiant, il ouvre le champ des possibles. L'auteur montre ici le paysage multisensoriel comme un outil d'apprentissage aux changements, mais n'évoque pas la relation entre le paysage multisensoriel et le développement des compétences chez les élèves.

2.3.2-Approche didactique du paysage dans l'enseignement

Hervé Davodeau, « Manifeste pour le paysage : Une approche didactique au service du territoire ». Dans ce manifeste, il plaide pour une prise en compte affirmée et fructueuse du paysage dans la réflexion et l'action sur les territoires : « Mettons le paysage au programme ! » Mais, au-delà, il se veut force de proposition pour la grande diversité des acteurs et actrices de la sensibilisation, de l'éducation, de la formation professionnelle au et avec le paysage. Parce que fondé sur une posture didactique de questionnement et de recherche sur les pratiques et les finalités de l'enseignement. Il est organisé en 4 chapitres et aborde le paysage comme un levier pour : - S'exposer : travailler les sensibilités et mettre en débat l'éducation au dehors ; - Enquêter : parce qu'il faut collecter et analyser des connaissances sur les territoires ; - Débattre : pour formuler et échanger des idées, apprendre à argumenter ; - Transformer : car c'est aussi le rôle du projet de paysage et de l'action sur les territoires dans un contexte de crise environnementale. Mais il y'a des limites en rapport à ce Manifeste les apports de celle-ci sur l'enseignement.

Marie-Pierre Chopin (2006) dans l'article n°21 p.53 à 71, sur « Temps d'enseignement et temps didactique : Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire » il fait apparaître la non-mécanicité du lien entre la quantité de temps allouée pour l'enseignement et les effets de ce dernier en termes d'efficacité et d'équité. L'auteur argumente pour une perspective didactique de l'étude du temps dans le procès d'enseignement. Pour lui la notion de visibilité didactique des professeurs, que l'organisation des dispositifs d'enseignement est une variable plus explicative de l'avancée du temps didactique que la qualité du temps institutionnel allouée. Les mots-clés utilisés sont temps institutionnel, temps didactique, hétérogénéités, hétérochronies, efficacité, équité et visibilité didactique.

Mbop Ackok René Blaise (2023), « Approches didactiques et intérêt pour l'apprentissage en enseignement religieux : étude expérimentale dans les établissements secondaires adventistes au Cameroun ». Cette contribution portait sur les pratiques didactiques en enseignement de religion. L'objectif poursuivi était d'expérimenter des approches d'enseignement de religion à l'effet d'apprécier leur potentiel à susciter intérêt et motivation chez les apprenants. Sur le plan méthodologique, l'étude s'est appuyée sur la théorie de la motivation de l'apprentissage (Viau, 1994) et sur les pratiques de classe en APC suggérées par Roegiers et al. (2010). Cinq techniques ont été choisies et réajustées de manière à optimiser leur effet sur la motivation de l'apprentissage. L'expérimentation a été menée au sein des établissements secondaires adventistes du département du Mfoundi. Dix classes réparties en deux groupes : groupe expérimental et groupe témoin, ont permis de réaliser l'expérimentation des cinq approches choisies. Il s'agit précisément de l'approche par découverte, l'approche par brainstorming, l'approche par débat-discussion, l'approche par recherche guidée et l'approche par assistance TIC. Les résultats obtenus au niveau des classes expérimentales se montrent de loin meilleurs à ceux obtenus dans les classes témoins. Il ressort ainsi que les approches expérimentées produisent de meilleurs résultats sur le plan motivationnel. Elles constituent ainsi une opportunité pour l'enseignement de religion dans la mesure où elles favorisent la participation des apprenants, développent leur sens de curiosité, suscitent plus d'intérêt et de motivation réduisant également les risques d'affrontement et de crise. Les cinq approches ont été modélisées et étayées d'exemples de telle sorte qu'elles puissent servir de point d'appui pour l'enseignement de religion non seulement aux établissements adventistes, mais également à tous les établissements privés confessionnels qui enseignent la religion comme discipline

scolaire. Cependant, il n'a ni donné le mécanisme pour construire une situation, ni les étapes pour développer une compétence.

Jules Yvon Ndjoh Nkoute (2014) a présenté dans son mémoire intitulé « approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun : enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives », dont l'objet est d'établir les rapports entre les cadres théorique et pratique dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais. Pour y parvenir, l'auteur pense que l'étude des approches didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général interpelle deux visions théoriques. L'une se consacre aux théories explicatives tandis que l'autre s'oriente vers les théories didactiques. En parlant des théories explicatives, il s'agit des théories qui sous-tendent le processus enseignement-apprentissage en général et particulièrement celui de l'histoire. Quant aux théories didactiques, il s'agit des exigences propres à la fois, à l'enseignement de l'histoire et à son apprentissage, dans le but de former un tout qui est généralement désigné par processus « enseignement-apprentissage ». L'auteur met en exergue des concepts clés comme Approche didactique, pratique, enseignement-apprentissage, PPO, APC. En effet, au regard de la mouvance actuelle dans l'univers éducatif camerounais, et au vu de l'actualité marquant ce milieu depuis près d'une décennie, la question de la ou des approches prescrites et utilisées dans ce domaine reste un véritable débat et un chantier aux nombreuses difficultés. De prime abord, cela se constate facilement dans la mesure où, c'est au moment où les inspecteurs régionaux et nationaux multiplient les séminaires pédagogiques pour vulgariser les méthodes de la pédagogie active en mettant l'accent sur la place centrale de l'élève en tant qu'auteur ou constructeur de son propre savoir à partir d'une orientation édictée par la PPO, qu'une nouvelle approche (APC) surgit et fait l'actualité pédagogique et didactique dans notre univers éducatif au détriment de celle qui a été au préalable amorcée. Il a donné les schémas du déroulement d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire, mais n'a pas donné les éléments nécessaires pour favoriser le développement des compétences et pour construire une situation didactique.

Pour sa part, Jean-Pierre ASTOLFI (1997) estime à son tour que :

« L'approche didactique travaille à la fois en amont et en aval de la réflexion pédagogique...En amont, l'intérêt est porté sur les contenus de l'enseignement comme objet d'étude et en aval, l'intérêt est porté sur l'élève et la compréhension des phénomènes de

l'intérieur et non plus en tant que résultat. Ce qui intéresse le didacticien c'est l'étude des représentations chez l'élève, leurs réactions, leurs erreurs et leurs modes de raisonnement ainsi que la réaction de l'enseignement face à ces phénomènes ».

Pour Jean-François Themines (2004), en didactique de la géographie des « traditions », des manières d'appréhender la classe de géographie se sont installées.

« Les recherches ont privilégié jusqu'à une date récente, soit une approche des structures d'enseignement disciplinaires de l'histoire-géographie, soit une approche par transposition scolaire de contenus géographiques élaborés à l'extérieur de la classe. Dans le premier cas, l'étude se focalise sur le fonctionnement majoritaire des cours d'histoire-géographie ainsi que sur les caractéristiques générales du savoir qui y est enseigné. Les élèves et les professeurs sont appréhendés comme des agents, pris dans des structures scolaires et disciplinaires (manuels, programmes, examens), qui elles, déterminent les propriétés du savoir enseigné et appris. Dans le deuxième cas, des nouveautés sont introduites dans des classes d'expérimentation ou dans des curriculums de formation. Il s'agit de cours, de séquences, qui se différencient de la géographie scolaire majoritaire, par les sources scientifiques auxquelles ils puisent tout en les recomposant, parfois en les combinant (géographie des représentations, géographie « chorématique », etc.).

Yves Lacoste, géographe français, qui a beaucoup travaillé sur la géopolitique et la géographie culturelle. Ses idées sur la perception du paysage et son influence sur les sociétés ont influencé de nombreuses approches didactiques en géographie. De plus, Paul Claval est un autre auteur majeur dans le domaine de la géographie scolaire. Ses travaux sur la relation entre l'homme et son environnement, ainsi que sur la construction des paysages, ont également eu un impact significatif sur les approches didactiques en géographie. Dans le même sens, Anne-Marie Thiesse a développé des travaux importants sur l'enseignement de la géographie en mettant l'accent sur l'importance de l'approche concrète et de la compréhension des territoires par les élèves. Par contre Claude Grignon a travaillé sur les pratiques didactiques en géographie scolaire, en mettant en lumière l'importance de la contextualisation des connaissances géographiques et de la prise en compte des représentations mentales des élèves dans le processus de l'apprentissage. C'est cette vision de Grignon qui nous semble plus concrète, et c'est celle à laquelle nous nous accordons au cours de cette étude. Au regard de ces idées, il ressort que les pratiques didactiques en géographie comme les sorties de terrain et la méthode

par immersion facilitent la construction des savoirs géographiques et plus encore le développement des compétences des apprenants dans l'étude du paysage.

Blaise Viairon & Jean François Lafont 2006 élabore pour celle-ci une lecture du paysage qui pour eux s'inscrit dans la durée et nécessite la confrontation des élèves à plusieurs paysages différents (paysages très proches de l'école puis éloigné). Les approches pourront ainsi évoluer vers un plus grand niveau de complexité, intégrant les savoirs acquis au cours des expériences précédentes. Ils proposent pour une plus grande maîtrise de la démarche, ils pourront appréhender des paysages inconnus : observation en classe transplantée ou lecture de paysages typiques photographies dans d'autres pays et continents. Il sera par ailleurs intéressant de varier les points de vue pour un même paysage ainsi que de s'immerger pour éprouver de nouvelles perceptions. On prend conscience que la notion de paysage est forcément liée au point de vue (dans le sens « lieu où l'on observe » mais aussi dans le sens de « lavis/le point de vue de l'observation »).

Selon Jacqueline Herbillon & Lilian Pouységur (1996), la lecture du paysage, qui permet une approche globale et systématique des contenus disciplinaires, nécessite un apprentissage. Une expérience pédagogique, menée avec une classe de seconde, nous a conduits à élaborer une démarche paysagère comprenant d'abord une éducation au regard sensible puis interprétatif pour aboutir, grâce à une grille de lecture, à un modèle paysager général explicitant les rapports entre la société et l'espace. La géographie scolaire, lorsqu'elle utilise des photographies ou se pratique sur le terrain, s'appuie sur la prétendue évidence du paysage, pour ne retenir que les éléments pointés par le cours : le paysage n'est alors qu'illustratif. Mais il peut aussi servir de support pour amener la compréhension d'un thème dans la démonstration d'un cours ; il est alors un prétexte. Dans les deux cas, son appréhension immédiate sensible, puis sa lecture réfléchie, qui débouche sur son explication, risquent d'être occultées. La lecture globale du paysage, qui est au centre des préoccupations de la géographie contemporaine, se révèle délicate parce que son objet rebute par la complexité des éléments particuliers qui le composent et par leur polysémie fonctionnelle et historique. Or lire un paysage amène à le considérer comme un document à part entière de la discipline scolaire, et implique un apprentissage pour l'élève, non seulement en tant qu'observateur (savoir regarder, situer, isoler), mais aussi en tant qu'acteur, pour une interprétation au-delà du contact émotionnel immédiat et non analysé (savoir repérer pour organiser, classer, comprendre). Cette démarche aboutit à élaborer avec l'élève une grille de lecture pour reconstruire un modèle paysager général, résultat d'une présentation

systémique, explicitant les rapports entre la société et les espaces qui l'enserrent et qu'elle construit.

Pour Christine Partoune (2004) à part pour la maternelle et le début du primaire, les finalités des pratiques scolaires que nous avons recensées dans les manuels se situent nettement du côté de l'éducation pour le paysage, dans une optique "libérale", principalement au service d'une meilleure connaissance des paysages et de l'acquisition de capacités ou de compétences disciplinaires, avec des objectifs cognitifs analytiques et pragmatiques (localiser, observer, décrire, classer, représenter, analyser, expliquer). Le paysage est essentiellement abordé comme porte d'entrée pour développer autre chose. Il n'est pas l'objet d'une sensibilisation pour lui-même. Pour les plus jeunes enfants, il s'agit surtout d'éduquer à l'espace par le paysage : les démarches visent essentiellement le développement de l'enfant par l'acquisition de repères spatiaux, d'un vocabulaire pour dire l'espace et de méthodes pour le représenter.

Pour, Micheline Roumégous, 1995 dans *Eléments pour une didactique du paysage* ; On peut mettre la "lecture de paysage" au cœur de l'apprentissage géographique. Elle a toujours eu l'air d'y être, avec l'évidence de la lune, et elle y revient en force, sans trace de conceptualisation, ni même de soupçon qu'il faudrait s'y essayer. On mettra à profit cette récurrence pour, précisément, faire comprendre l'importance et le renouvellement des enjeux. Le regard, seul, ne permet pas de découvrir, ni de comprendre la cohérence des objets, ou leur hétéroclite, le sens des "lieux perdus", il y faut un questionnement, des hypothèses, une problématisation qui guident l'élaboration d'un dossier, des enquêtes... Ainsi, la perception d'un paysage peut varier : selon le point de vue adopté, différentes dimensions sont amenées à occuper le premier plan. Il importe donc de prendre conscience des différents aspects du paysage. Le modèle « à 4 pôles » (Backhaus et al. 2007) est utile pour nommer ces différentes dimensions et savoir reconnaître, le cas échéant, les interdépendances moins connues. La perception individuelle du paysage ainsi que le vécu et les expériences personnelles influencent les actions de la société. En effet, l'appréciation subjective du paysage constitue la base pour sa valorisation publique et sa gestion. Les excursions constituent une approche adaptée pour apprendre à percevoir les paysages. Ces problématiques s'interrogent spécifiquement sur les perceptions, les présentations et les représentations des élèves lorsqu'ils sont immergés dans l'étude du paysage en milieu scolaire (Ekoto Abaayo (2020). L'étude du paysage dans la géographie scolaire longtemps a été marquée par une primauté des démarches descriptives où l'étude du paysage est destinée à mettre en tableau le monde. Par conséquent, le processus de construction des

connaissances relève d'une « Illusion constructiviste » dans laquelle « les élèves proposent des fragments d'informations, prélevés dans divers supports ou restituent de mémoire, informations validées et intégrées par l'enseignant dans le texte du cours. » (Leininger-Frézal,2019 ; p.34). Ce dernier qui aborde sur l'approche numérique et sensible du paysage dans la géographie scolaire. Il permet de positionner sa recherche dans le champ de la didactique de la géographie et sur l'approche sensible et numérique du paysage dans la géographie scolaire. Ainsi à travers l'étude sensible du paysage, les sorties de terrain virtuelles et l'usage scolaire du globe virtuel, il a montré son importance de l'étude du paysage.

C'est dans cette logique que nous nous sommes interrogés sur l'approche didactique du paysage et de son apport dans le développement des apprenants en classe de 5^e. Etant entendu que, l'approche didactique du paysage peut être efficacement appliquée à l'étude du TP sur l'habitat rural en classe de 5^e. En utilisant le paysage comme une ressource d'apprentissage, des enseignants peuvent aider les élèves à apprendre à comprendre les caractéristiques uniques, les défis et l'importance des zones rurales.

2.3.3. Développement des compétences chez les apprenants

Bilola Tuna Marie (2017), dans son mémoire intitulé « Didactique de géographie et développement des Compétences chez les apprenants du primaire », a eu pour objectif principal de vérifier comment les méthodes d'enseignement de la géographie peuvent développer les compétences des apprenants du primaire. Elle 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 amené 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 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. Après avoir spécifiquement décrit la corrélation qui existe entre didactique de géographie et le développement des compétences des apprenants. Ces résultats nous ont conduits à la conclusion qu'il existe effectivement un lien entre les méthodes d'enseignement de la géographie et le développement des compétences des élèves du primaire. Ainsi, le modèle tel que proposé dans ce travail est un outil pour les enseignants qui souhaitent développer les compétences des apprenants en salle de classe. D'où d'autres pistes de recherche peuvent être expérimentées à partir d'une approche didactique avec sorties de terrain.

Thomas Julio Ekoto Abaayo (2021) dans sa thèse « Usage du globe virtuel comme outil de géoexploration pour une étude sensible du paysage en classe de cinquième. Proposition d'une ingénierie fondée sur une sortie de terrain virtuelle dans un collège en zone rurale au Cameroun » dont l'objet d'étude est la primauté des approches dites objectives et de la quasi-absence des sorties de terrain dans l'enseignement des contenus liés au paysage limitant ainsi la construction du savoir géographique. De ce fait, elle se propose de concevoir et d'expérimenter un dispositif de sortie de terrain virtuelle pour la classe de cinquième permettant aux apprenants de mieux appréhender les problématiques liées à l'interface homme/milieu telles que la déforestation. Les concepts clés de sa thèse sont : globe virtuel, paysage, carte sensible, sortie de terrain, savoir géographique, apprentissage. De ce fait, elle se propose de concevoir et d'expérimenter un dispositif de sortie de terrain virtuelle pour la classe de cinquième permettant aux apprenants de mieux appréhender les problématiques liées à l'interface homme/milieu telle que la déforestation. L'enseignement de ces contenus didactiques mobilise une démarche qui fait appel au registre la géographie spontanée (liée aux expériences spatiales) et au registre de la géographie raisonnée (fondée sur les notions et les concepts de la géographie universitaire). L'hypothèse qui en découle a été formulée de la façon suivante : « l'usage du globe virtuel comme outil de géoexploration améliore l'étude du paysage à travers une démarche sensible ». Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons adopté une méthodologie de l'ingénierie didactique basée sur une posture de praticien-chercheur. Cette méthodologie est caractérisée par l'observation et l'analyse des séances didactiques des enseignants, une vaste enquête en ligne afin de recueillir les conceptions des enseignants, ainsi qu'un pré-test et un post-test auprès des apprenants. Au terme de l'analyse des données qualitatives et quantitatives, il ressort que l'usage du globe virtuel comme outil de pratique de terrain favorise l'étude du paysage à travers un contact indirect avec l'espace géographique

dans sa dimension matérielle et idéale. En outre, ce dispositif permet aux apprenants de mieux comprendre les problématiques liées au paysage à partir d'une démarche fondée sur la perception visuelle et sonore du paysage associé à l'exploration du vécu. L'auteur a mis en place un dispositif didactique en placement des sorties de terrain pour l'étude sensible du paysage sans toutefois montre l'impact sur le développement des compétences chez les apprenants. Cet aspect nous permettra d'ouvrir une brèche sur le développement des compétences chez les élèves.

2.3.4. La pratique de sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie et matériel didactique

Selon Jean Yves Puyo la pratique de sorties de terrain (excursion est considérée comme un loisir, une simple contemplation des beautés de la nature ; et que l'organisation d'une excursion revenait à regrouper un nombre de personnes autour d'une élite intellectuelle attirée par une pratique photographique et pour qui la possibilité de se retrouver en pleine nature, de bien rire et surtout de bien manger est primordial. Monter un programme d'excursion revenait à s'adresser à des apprenants et à leur enseignant ; la manifestation regroupe généralement entre vingt et quarante apprenants accompagnés de quelques enseignants et parfois des personnalités issues des géographes amateurs. Les excursions jouent de multiples rôles, tous plus importants les uns que les autres. L'exercice peut s'avérer éprouvant du point de vue physique, pour tous, des jeunes aux plus éminents. Les novices doivent être capable de suivre à leur avantage l'excursion, qui présente généralement de longs cheminements pédestres, parfois marqué par un relief difficile. De même ces excursions participent fortement à la consolidation, en premier lieu, à la création d'un fort esprit de communauté entre les apprenants, les géographes ; de se différencier et de s'émanciper. De plus les pratiques de sorties de terrain (excursions) géographiques sont l'occasion d'inviter sur le terrain des représentants d'autres communautés scientifiques dont l'aide peut être précieuse. A l'issue de ses recherches ,il a conclu que les pratiques de sortie de terrain en géographie représentent une opération délicate autour de laquelle il existe une série de recommandations consacrées à la réussite de son exécution à savoir : une excursion doit être considérée comme une leçon ou comme un devoir de géographie ; ce sont des pratiques au cours desquelles on ne s'arrête pas n'importe où , le choix des arrêts est capital , on ne s'arrête qu'aux endroits où l'on a les moyens de faire une démonstration.

Bediga Nkollo Gisèle Hortense (2019), dans son mémoire de DI.P.E.S II « pratique de sorties scolaires et construction du savoir géographique des apprenants : cas des classes de

quatrième du lycée de Nsam Efoulan », s'inscrit dans l'axe des outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage. Cette étude va mettre en évidence le lien qui existe entre les sorties scolaires et la construction du savoir géographique chez l'apprenant. Il sera plus précisément question de montrer l'influence des sorties scolaires dans la construction du savoir géographique chez l'apprenant. Bien plus nous allons présenter comment est-ce que se déroule une sortie scolaire au secondaire, ainsi que les différents acteurs impliqués dans cette pratique leur perception vis-à-vis de cette pratique, et les enjeux de cette pratique. Afin de vérifier notre hypothèse et d'atteindre nos objectifs, dans notre méthodologie nous avons procédé par l'approche hypothético déductive, à travers des analyses quantitatives et qualitatives. Il s'agit pour nous de réaliser un enregistrement vidéoscopique d'une séance où l'enseignante utilise la sortie scolaire (excursions), et de concevoir un modèle didactique de la pratique de sortie scolaire (excursion) en géographie. Ces méthodes de collecte de données ont été associées à un test dans un groupe témoin et un groupe expérimental. Ces données de diverses natures ont subi pour certaines une analyse statistique à travers les logiciels SPSS et EXCEL, d'autres une analyse qualitative grâce à un synopsis pour ce qui est de l'enregistrement vidéoscopique. Ces analyses nous ont permis de conclure que la pratique des sorties de terrain permet à l'apprenant de mieux appréhender le fait géographique dans toute sa dimension à travers ses propres investigations. L'étude de cas avec la sortie de terrain que nous avons réalisée grâce au modèle didactique a permis aux élèves de développer des habiletés dans l'observation, la description, l'explication et la description des phénomènes géographiques. Cette recherche apporte des pistes de mise en œuvre pédagogique des sorties de terrain, de la technique de sortie de terrain en géographie. Ici l'auteure s'est limitée à montrer la pratique de terrain sur la construction du savoir géographique mais n'a pas montré son impact sur le développement des compétences chez les élèves qui sera l'un des points sur lesquels nous nous pencherons : le développement des compétences chez les élèves.

Kouadio Jean-Pierre Jean-Varold OUSSOU (2022), dans son article « les sorties de terrain "sensibles" dans le secondaire général ivoirien en classe de géographie en cours d'EDD dans la construction d'un monde à venir », vise à montrer la place des sorties de terrain "sensibles" dans la mise en œuvre des contenus d'Education au Développement Durable en classe de géographie dans l'enseignement secondaire général ; dans un environnement scolaire marqué par leur interdiction. Un diagnostic territorial des lycées et collèges de Côte d'Ivoire met en relief le niveau de pollution de la cour de l'école et des salles de classes, de même qu'un

gaspillage de l'eau par les élèves. Une situation qui témoigne d'une absence de compétences et de prise de conscience des élèves sur les problématiques qui touchent à l'environnement. Les pratiques enseignantes se caractérisent par l'utilisation des documents textuels et iconographiques peu adaptés et de faibles qualités, une mise en œuvre des habiletés et contenus de faibles intensités intellectuelles. Mettre les élèves en contact avec le milieu qu'ils étudient à partir des sorties de terrain, permet à l'enseignant de proposer un support original, contextualisé et aux élèves de toucher du doigt les problèmes environnementaux qui les environnent. Les échanges issus de ce contact avec le milieu, font émerger des propositions qui ont une portée sur "la façon de penser " des élèves. L'auteur présente de même d'une absence de compétences et de prise de conscience des élèves sur les problématiques qui touchent à l'environnement du fait des outils didactiques inadaptés et propose une sortie de terrain » sensible ». Allant dans le même sens nous proposons plutôt une sortie de terrain physique sur l'occupation de l'espace.

Mezing Angoula Nadège (2019), dans son mémoire intitulé « Outils didactiques et optimisation de l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire général : cas des établissements de Yaoundé III et de Monatélé », montre que L'outil didactique se situe au centre des interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir. La question du rapport que les enseignants de géographie établissent avec leurs divers outils est très importante. En effet, ce rapport induit la sélection et les modalités d'utilisation de l'outil et affecte les contextes d'enseignement-apprentissage. Ce mémoire aborde la question des multiples fonctions des outils didactiques et de leurs apports au processus d'enseignement-apprentissage, les caractéristiques didactiques de certains matériels et leurs incidences potentielles sur l'apprentissage des élèves. Il jette les bases d'une réflexion approfondie sur l'étude du rapport d'appropriation des enseignants aux outils didactiques selon leur statut et l'intérêt qu'il porte à la discipline. L'analyse de la question est fondée sur la méthode hypothético-déductive qui explore tout d'abord les données secondaires et ensuite une enquête par questionnaire associée à des interviews en vue de collecter les données d'ordre primaire. Les résultats de cette étude montrent que la géographie souffre d'un manque d'intérêt et d'une déconsidération de plusieurs parents, de le l'administration scolaire, des élèves et même de certains enseignants. Ceci influence la place accordée à la discipline, les modalités de transmission et par conséquent l'acquisition et d'utilisation des outils didactiques. La résolution de ce problème passe par une revalorisation de la géographie et une bonne formation des enseignants spécialisés en géographie avec un accent particulier mis sur l'utilisation des outils didactiques et leurs rôles

dans l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves. L'auteur a juste montré l'apport de l'outil didactique dans l'enseignement. Nous montrons dans nos travaux l'apport des matériels didactiques dans le développement des compétences de l'élève.

Maurice Saint-Yves (1976) dans son article intitulé « Matériel didactique et méthodes en géographie » montre que, La didactique de la géographie doit en tout être conforme à la méthodologie de la géographie. C'est à partir d'une conception éclairée de cette discipline qu'il faut définir le rôle et la formation du professeur de géographie au niveau secondaire. A la fois pédagogue, éducateur et géographe, celui-ci doit maîtriser des habiletés fort diverses pour réussir l'acte premier et essentiel de son enseignement : apprendre à l'enfant et à l'adolescent comment observer des faits géographiques. À travers une classification commode de trois genres d'observation selon le matériel dont on dispose, l'auteur esquisse divers procédés didactiques qui même s'ils ne sont point nouveaux sont toujours d'une grande actualité. Ainsi, on peut dire à travers cet article que le matériel didactique joue un rôle très important dans l'enseignement et pourra nous servir pour le développement des compétences chez l'élève.

2.3.4.2. Les sorties de terrain : un outil didactique pour une étude didactique du paysage dans la géographie scolaire

Les sorties de terrain sont une modalité pédagogique très utilisée en géographie et en didactique de la géographie dans la mesure où elles soulèvent à la fois des problèmes liés à la production des savoirs géographiques et à la spécificité des méthodologies en géographie. Considéré comme un outil de la géographie, le terrain est une réalité géographique et une pratique qui permet la construction des connaissances géographiques à travers l'appropriation du réel par un contact avec l'espace.

□ Le terrain comme objet d'étude de la géographie scolaire

Le premier sens attribué au terrain est celui d'un objet scientifique, un objet de la géographie, un fragment d'espace étudié en géographie. De façon générale, il permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'ensemble des composantes de l'espace et des interactions qui en découlent (Briand, 2012). Cette conception du terrain dans la géographie traditionnelle était principalement axée dans la géographie physique et spécifiquement en géomorphologie. Le terrain permettait donc de découvrir les traits d'un espace, ses paysages, sa topographie et l'ensemble des roches qui affleurent à sa surface (Georges et Verger, 2009 ; Claval, 2013).

□ Le terrain comme outil pour mieux comprendre les réalités géographiques

Le deuxième sens attribué au terrain est celui d'outil pour mieux comprendre les réalités géographiques. Cette conception s'inscrit dans la dimension praxéologique de la géographie qui est considérée comme une science du terrain et où le terrain est perçu comme le laboratoire du géographe. Le terrain renvoie dans ce sens à « une méthode permettant la collecte de données relatives à un espace dont il faut élucider l'organisation et le fonctionnement (à charge ensuite pour le géographe d'exploiter, de traiter ces données) » (Calbérac, 2010, p.353).

2.3.4.5. Etude didactique du paysage en contexte de sortie de terrain

L'observation physique des paysages est de plus en plus répandue dans la recherche en géographie en architecture, urbanisme et informatique. C'est un ensemble de perception sensorielle immédiate des paysages. Il sera question de présenter les dispositifs didactiques et les démarches pédagogiques possibles pour une étude didactique du paysage en contexte de terrain à partir de l'observation directe (sortie de terrain). L'apprentissage en sortie de terrain est l'une des démarches pédagogiques de l'observation du paysage dans l'enseignement de la géographie. Le but de cet apprentissage est de faire acquérir aux apprenants des savoirs géographiques à partir d'une observation d'immersion dans un parcours réel représentant le paysage géographique étudié.

Cette recherche vise à proposer une approche didactique et sensible permettant aux élèves d'apprendre la géographie à partir des perceptions sensorielles, de l'expérience vécue, du perçu, du toucher et du ressenti lorsqu'ils sont immergés dans un paysage réel. La sortie de terrain que nous envisageons repose sur un parcours conçu sur un guide d'observation qui peut favoriser la prise en compte des informations dans l'étude du paysage afin de favoriser l'apprentissage de la géographie en sortie de terrain et selon une démarche didactique.

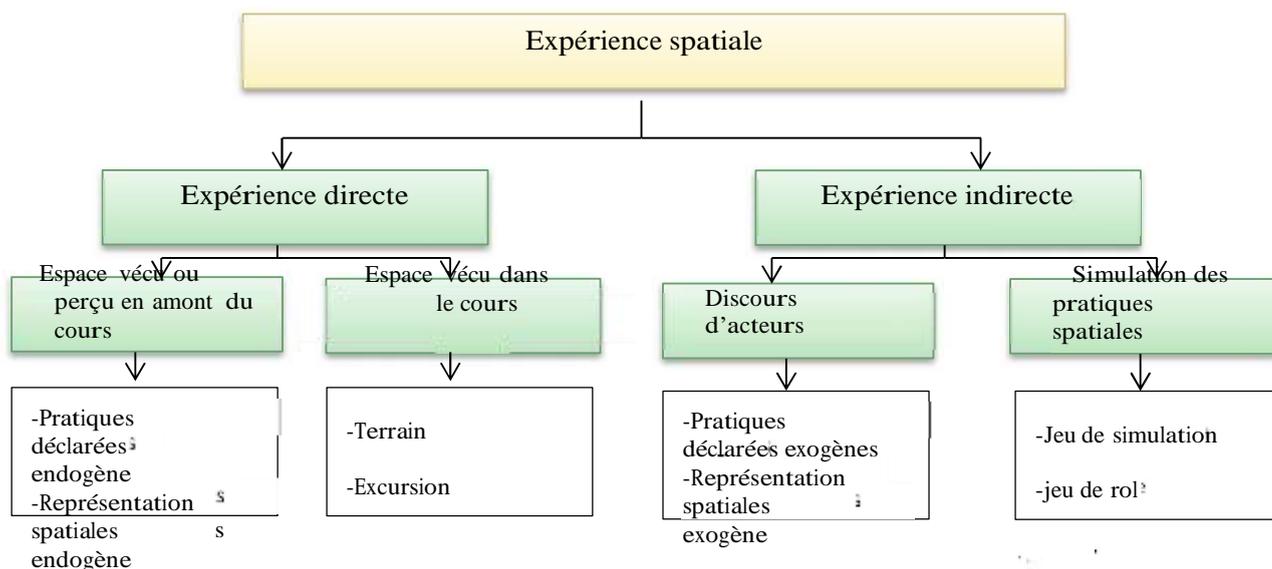
Selon Zrinscak (2010) on distingue trois pratiques pédagogiques qui peuvent être source d'apprentissage par l'expérience, il s'agit entre autres de « l'enseignement sur le terrain », « l'enseignement à propos d'un terrain » et « l'enseignement de terrain ». Ainsi l'enseignement sur le terrain qui est un type d'enseignement où le terrain est considéré comme une modalité d'enseignement. C'est un cours en situation basé sur l'approche transmissive où les apprenants sont amenés à écouter, observer, poser des questions, prendre des notes et produire un écrit/un croquis. Par conséquent, l'enseignement sur le terrain est fondé sur les expériences d'apprentissage.

2.3.4.6. Les « 4i » : un modèle de la géographie expérientielle propice pour la construction de savoir géographique

L'intégration de la pédagogie expérientielle dans l'enseignement de la géographie est très récente. C'est une approche qui permet de construire les savoirs géographiques à partir de l'expérience spatiale, vécue et perçue. Ainsi, La démarche des « 4i » est fondée sur une articulation entre la géographie spontanée qui mobilise l'expérience de l'espace et une géographie raisonnée regroupant les notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique. Elle postule que les apprenants peuvent construire des savoirs géographiques à partir de l'expérience spatiale par l'analyse critique de leur vécu, ce qui les conduit à conceptualiser cette expérience (Leininger-Frézal et al., 2020). En outre, cette démarche est fondée sur un modèle en « 4i » qui regroupe quatre tâches didactiques à savoir « Immersion », « Interaction », « Institutionnalisation », « implémentation ».

□ Les tâches liées à la phase d'immersion

Dans la phase d'immersion, l'apprenant est exposé à une expérience spatiale c'est-à-dire une expérience centrée sur une pratique spatiale. La pratique spatiale étant considérée comme « L'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, pp.10). Dans la phase d'immersion, elle correspond à la phase où l'élève se confronte à des pratiques spatiales et/ou des représentations. Ces pratiques en question peuvent être les siennes ou celles de ses camarades, et être réelles, lors d'une sortie sur le terrain ou idéelles.



Source : Leininger-Frézal, et al (2020)

FIGURE 3 : L'EXPÉRIENCE SPATIALE EN JEU DANS L'IMMERSION

□ Les tâches liées à l'interaction

C'est une phase socio-constructiviste dans laquelle les élèves sont amenés à construire les concepts et les connaissances en jeu dans la situation géographique étudiée. Cette phase repose sur un conflit sociocognitif à partir des échanges entre l'apprenant et ses pairs pour une confrontation des expériences. La phase d'interaction renvoie à une étape dite socioconstructiviste, s'agissant de mettre en dialogue les pratiques spatiales soit entre élèves, soit entre élèves et l'enseignant : l'accent est mis sur le contact avec les autres afin de construire des connaissances et développer des compétences. Les apprenants, autrement dit les élèves, sont amenés à identifier des pratiques spatiales en jeu dans l'immersion, et à les mettre à distance. Cette phase leur permet d'élargir leur champ de représentation grâce aux échanges qu'ils fournissent entre eux et/ou avec l'enseignant. En appui de ces échanges, les élèves mobilisent également divers outils géographiques. On arrive alors aux fondements et prémices d'un raisonnement géographique qui éloigne peu à peu la géographie spontanée afin de se concentrer à la géographie raisonnée.

□ Les tâches liées à l'institutionnalisation

C'est le temps de la formalisation des savoirs en jeu c'est-à-dire des concepts et des notions de la géographie. L'élève passe du registre de savoirs de l'expérience à celui des savoirs géographiques. Selon Leininger-Frézal et al. (2020, p.109), l'institutionnalisation est un « processus par lequel l'enseignant montre aux apprenants que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture [d'une discipline], et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir [de maîtriser] ces connaissances ». La phase d'institutionnalisation est présentée comme indispensable à l'apprentissage, fixant par écrit les concepts et notions de la géographie scolaire mis en jeu dans un contexte précis. Dans le cadre de cette phase, on est passé du registre des savoirs de l'expérience à celui des savoirs géographiques étudiés en classe. C'est lors de cette étape que l'enseignant amène les élèves à mettre du sens à ce qu'ils ont pu relever et observer lors des étapes précédentes. Ici, les activités de l'apprenant sont liées à la conceptualisation par une accumulation d'observation directe sur le milieu proche de l'établissement scolaire.

□ Les tâches liées à l'implémentation

L'implémentation du concept « occupation de l'espace » c'est-à-dire son enracinement éprouvé sur la capacité des élèves à la reconnaître et à la réemployer dans un autre contexte, s'appréhendé sur le long terme. La phase d'implémentation favorise l'articulation de la

géographie spontanée (basée sur l'expérience et la pratique quotidienne sur de l'espace) et la géographie raisonnée (reposant sur les notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique). Celle-ci étant l'implémentation, c'est le moment où sont réinvestis les apprentissages précédemment réalisés par le biais d'une évaluation à titre d'exemple. Les tâches sont orientées vers le réinvestissement des apprentissages à travers une évaluation ou la réalisation d'une autre séquence. Elle permet ainsi à l'apprenant de formuler, d'infirmer ou de confirmer un certain nombre d'hypothèses à partir d'une problématique géographique. La figure ci-dessous résume de manière générale les différentes tâches liées à notre approche didactique fondée sur la géographie expérientielle.

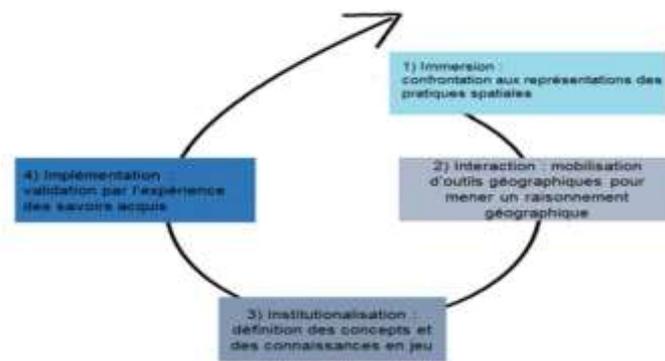
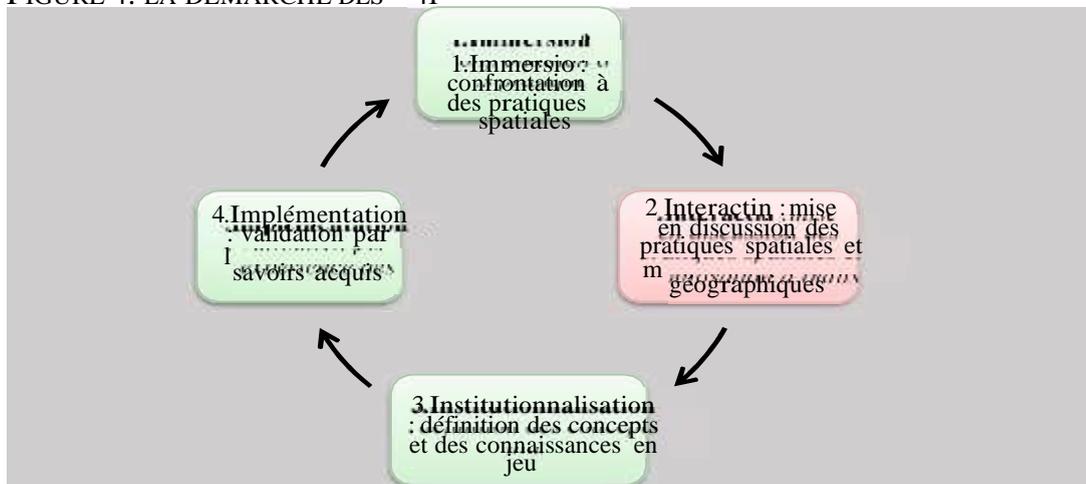


FIGURE 4: LA DEMARCHE DES "4I"



Sourc : Leining-Fréza, (2020)

FIGURE 5: DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIELLE EN CERCLE VERTUEUX

La démarche des « 4i » est une théorie de la géographie expérientielle permettant de prendre en compte l'expérience spatiale et l'expérience vécue par les apprenants dans la construction des savoirs géographiques pour un meilleur développement des compétences par ces derniers. Elle suppose que le contact direct ou indirect des apprenants aux expériences

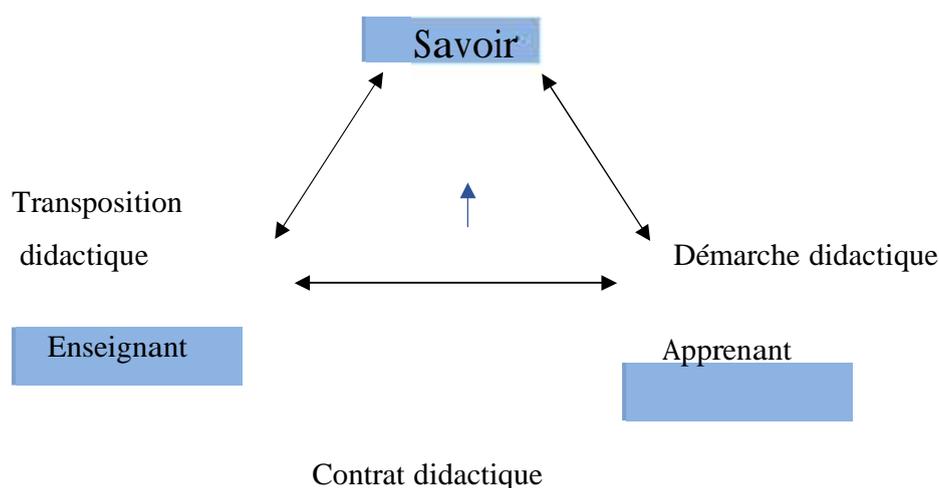
spatiales favorise une meilleure étude des objets géographiques. Il s'intègre donc parfaitement au MIE4 proposé par Lenoir dans le cadre des modèles de l'intervention éducative.

2.4. CADRE THEORIQUE OU THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Selon Tsafak (2004), une théorie est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène. Notre étude dont le but est d'examiner l'influence des problèmes de la didactique de la géographie scolaire sur le développement des compétences chez les élèves en classe de 5^e sur les leçons liées à l'occupation de l'espace fait appel à des modèles théoriques qui placent au centre de leur préoccupation l'intégration des compétences scolaires géographiques chez les apprenants. Il s'agit ici de présenter les théories en rapport avec notre sujet d'étude, mais aussi d'explicitier comment ces théories peuvent nous aider à mieux appréhender le thème abordé. Ainsi, nous allons évoquer trois théories.

2.4.1. Les théories didactiques

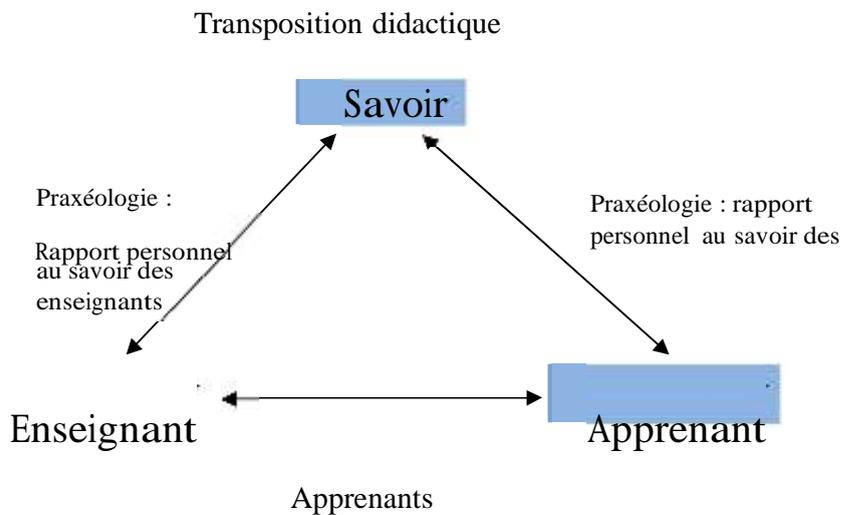
Isabelle Girault (2007) dans son cours sur les théories d'apprentissage et les théories didactiques à présenter dans l'une des parties de son cours les théories didactiques en mettant en relief le triangle didactique qui met en relation le savoir, l'enseignant et l'apprenant en faisant ressortir les différents pôles (épistémologiques, pédagogiques, psychologiques) et la transposition didactique, le contrat didactique, la démarche didactique. Tout ceci se résume dans les schémas qui suivent :



SOURCE : Isabelle Girault (2007) : Théories d'apprentissage et Théories didactiques

FIGURE 6: TRIANGLE DIDACTIQUE : ÉPISTÉMOLOGIE/CONSTRUCTION DES SAVOIRS

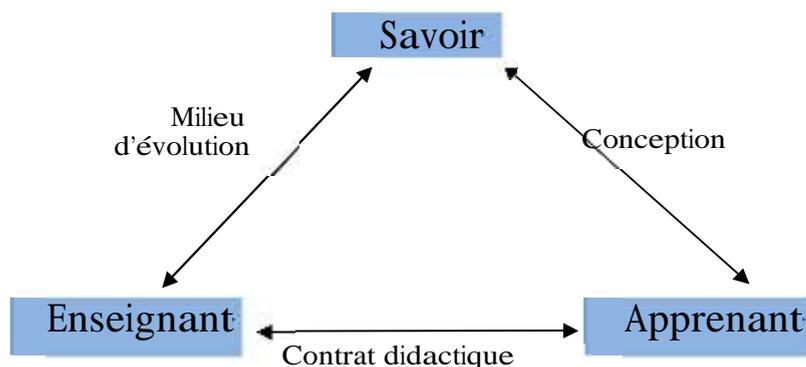
La figure est un schéma du triangle didactique, selon cette figure, l'acte didactique fait appel à trois principaux éléments à savoir le savoir, l'enseignement et l'apprenant. Dans ce schéma la relation au savoir fait appel à deux acteurs à savoir l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, la pratique d'enseignement a pour finalité la facilitation de la construction du savoir par les apprenants. L'enseignant joue un rôle de médiateur dans le processus de construction du savoir géographique. L'enseignant, l'apprenant et le savoir sont donc les principaux acteurs de la pratique d'enseignement.



Source : Isabelle Girault (2007) : Théories d'apprentissage et Théories didactiques

FIGURE 7: TRIANGLE DIDACTIQUE : APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE

Cette figure nous démontre de façon claire la théorie anthropologique de Chevallard. Selon cette théorie, la pratique d'enseignement doit être analysée à partir d'un cadre appelé environnement praxéologique. Cet environnement praxéologique est composé de trois éléments à savoir la théorie, la technique, la technologie et la tâche. Tous ces éléments permettent de mieux analyser les pratiques d'enseignement afin de savoir les bonnes et les mauvaises pratiques d'enseignement dans la sortie de terrain pour développer les compétences des élèves.



Source : Isabelle Girault (2007) : Théories d'apprentissage et Théories didactiques

FIGURE 8: TRIANGLE DIDACTIQUE : THÉORIE DES SITUATIONS

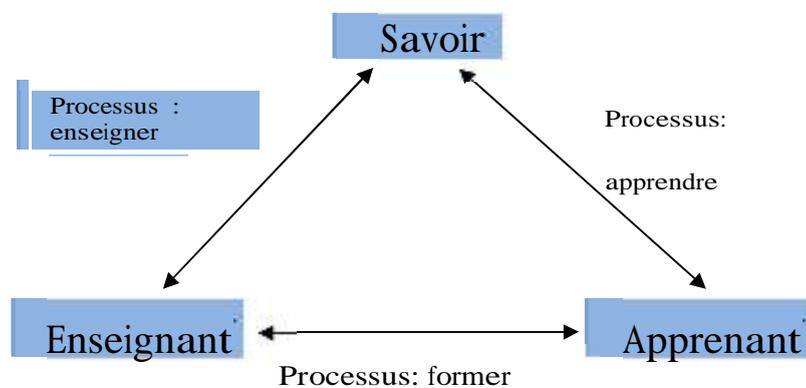
Dans cette figure, nous percevons clairement les éléments majeurs d'une situation didactique. Selon Brousseau la situation didactique est l'environnement dans lequel se passe l'acte didactique. A cet effet, la pratique d'enseignement se déroule dans un cadre précis appelé situation didactique. Cet environnement va donc influencer les pratiques d'enseignement dans la mesure où les ressources didactiques et les démarches pédagogiques dépendent de la situation didactique mis en place par l'enseignant pour évaluer l'acquisition des compétences par les élèves. A travers ces schémas, l'auteur fait ressortir les trois pôles importants de la didactique, il s'agit du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant. La didactique prend en compte tous ces partenaires qui définissent la relation didactique. Ainsi, elle définit à travers ces schémas, des éléments tels que :

- Le contrat didactique : c'est l'interaction entre enseignant et apprenant c'est-à-dire les attentes de l'apprenant envers l'enseignant et vice versa ou bien encore, les attentes réciproques entre enseignant et apprenant.
- La transposition didactique : c'est la transformation du savoir savant en savoir enseigné puis en savoir à enseigner facilement transmissible aux apprenants.
- La démarche didactique : c'est le procédé personnel de l'apprenant pour acquérir le savoir.

Toutes ces illustrations démontrent le processus d'enseignement/apprentissage en vue d'améliorer les compétences des élèves. Le contrat didactique, la transposition didactique et la démarche didactique sont trois éléments clés de la pratique d'enseignement et jouent un rôle important dans l'amélioration des performances des élèves dans l'enseignement de la géographie et favorisent le développement des compétences des élèves.

Outres ces auteurs parlant des théories didactiques, nous avons :

Karine Robinault (2006), « le système didactique », a défini la didactique comme ce qui est en rapport avec l'enseignement, ou qui vise à instruire. C'est aussi l'ensemble des méthodes et techniques de l'enseignement qui s'intéresse principalement aux moyens de conduire une classe ou l'enseignement d'une discipline. Ainsi 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 des connaissances par un apprenant, (Dupin, 1989). Elle a comme objet d'étude la construction des savoirs identifiés par des apprenants qui construisent des connaissances placées dans une institution de formation où ils interagissent avec les enseignants éventuellement par l'intermédiaire informatisés. Comme objectifs, la didactique permet d'élaborer des outils théoriques, d'optimiser le processus d'apprentissage, de fonder les pratiques pédagogiques, les approches épistémologiques, les approches psychologique et sociologique... L'auteur explique dans son ouvrage que l'apprentissage ne se réduit pas simplement au contexte scolaire mais aux autres situations d'appropriation des savoirs : exposition, textes de vulgarisation, télévision, photo, images... Elle propose à cet effet les figures suivantes :



Source : Karine Robinault (2006) : Le Système Didactique

FIGURE 9 : TRIANGLE DIDACTIQUE

Lenoir (2004), dans la théorie didactique de l'Intervention Educative. Selon lui, la notion d'intervention Educative est inspirée des travaux de NOT et il le définit comme « l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant) en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés, en

mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves le processus d'apprentissage approprié ».

De ceci, l'Intervention Educative se caractérise par une structure de rapports notamment le rapport entre la dimension curriculaire et didactique (rapport au savoir, rapport aux savoirs, rapport de savoir) ; Les dimensions psychopédagogiques (rapport avec les apprenants) ; les dimensions organisationnelles (gestion de l'espace, gestion du temps). À côté de ces rapports didactiques, Lenoir a distingué quatre modèles de l'Intervention Educative (voir plus bas)

Cette théorie a été choisie parce qu'elle fait appel au processus enseignement/apprentissage c'est à dire au rapport au savoir qui se passe dans une institution éducative dans l'espace et dans le temps. Cette théorie tient compte des médiations internes (cognitive : élève) et externes (pédagogico-didactique : enseignant). Le modèle qui s'adapte bien à notre contexte est le MIE4 car met l'élève au centre du processus enseignement-apprentissage et s'appuie sur trois démarches : l'investigation spontanée (fait appel aux schèmes), l'investigation structurée (travail en groupe), et la structuration régulée (l'enseignant régule l'apprentissage).

2.4.2. La théorie de l'intervention éducative

Dans le cadre d'analyse construit afin de permettre au chercheur d'analyser et d'interpréter les pratiques en sciences humaines s'appuie sur le concept d'intervention éducative. L'intervention éducative en sciences humaines est définie comme l'ensemble des actions intentionnelles mises en œuvre par un enseignant, en mettant en place les conditions les plus propices pour permettre à l'élève de recourir à un processus d'abstraction appliqué à un segment du réel humain afin de produire une représentation symbolique de la réalité dans le temps et dans l'espace. Il est donc question d'interroger les rapports entre apprenants-savoirs-enseignant d'une part et la place de l'expérience dans la construction d'un raisonnement spatial d'autre part nécessite que l'on mobilise des théories fondées sur les actions didactiques. Nous avons mobilisé la théorie de l'intervention éducative d'Yves Lenoir pour questionner et comprendre le processus de construction du savoir géographique à partir d'une sortie de terrain.

Dans le cadre de notre travail l'enseignant sera le principal intervenant. Car c'est lui qui va planifier les différentes activités qui vont se dérouler. Il va préparer le TP organisé au travers de sa fiche les activités du TP enfin que l'objectif soit atteint.

En ce qui concerne l'intervention éducative, le concept de médiation implique une interactivité pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des objets de savoirs prescrits et

normes par le curriculum et un intervenant socialement mandaté. Le tout inscrit dans un contexte social spatiotemporel. Nous pouvons constater que notre travail de recherche sera basé sur le programme officiel. Ce dernier est appliqué par les enseignants que la société reconnaît et avec des apprenants de la classe de 5^e.

On a deux types de médiation à savoir la médiation cognitive et la médiation pédagogique didactique. Ces deux médiations ont chacun un rôle important ; la médiation pédagogique didactique ici l'enseignant assume la responsabilité des conditions devant favoriser chez les élèves les processus d'apprentissage. La médiation cognitive c'est elle qui planifie les situations d'enseignement apprentissage et les dispositifs requis qui orientent et soutient les élèves dans le sens déjà défini de la bienveillance et dans une perspective de régulation et de non contrôle et qui évalue les apprentissages réalisés. Il existe trois conceptions que l'on retrouve dans les manuels scolaires à savoir

✓ Explication application ✓ Observation, compréhension, application ✓ Problème compréhension application

Celui nous intéressera est le modèle observation compréhension et application car ici il y aura d'abord prise de contact avec le phénomène suivi d'une généralisation et d'activités d'application. À la suite de cela il existe plusieurs modèles d'intervention éducative MIE.

Tableau 7: Les différents modèles d'intervention éducative

Types	Définitions	Modalités d'opérationnalisation	Conception des finalités et du processus éducationnel		Démarches d'apprentissage
			Transforme l'apprenant par transmission d'une réalité	Aider l'apprenant à se transformer sur la production d'une réalité	
MIE 1	Modèle d'auto structuration de type traditionnel	Magistrocentrisme intégral action prépondérante de l'enseignant	<input type="checkbox"/>		Structuration autonome contrôlée

	(pédagogie de la transmission	Centration sur les finalités éducationnelles et sur l'enseignement			
MIE 2	Modèle d'autostructuration cognitive (pédagogie dites actives non directives du tâtonnement empirique et du hasard	Purocentrisme intégral action relevant du sujet qui apprenant Centration sur les visées actuelles personnelles ou collective de l'apprenant et sur l'apprentissage		<input type="checkbox"/>	*Investigation spontanée *Structure aléatoire
MIE3	Modèle d'inter structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte ou du dévoilement	Interaction dans la dynamique apprenant / savoir/ enseignant Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative	<input type="checkbox"/>		*Structure autonome contrôlée *Investigation contrôlée
MIE4	Modèle d'interstructuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche	Interaction dans la dynamique apprenant/ savoir/ enseignant Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative		<input type="checkbox"/>	*Investigation spontanée *Structuration structurée *Structuration régulée

Source : CRIE CANADA

Au regard des différences qui existent dans la MIE, elle sera cependant au cœur de notre travail dans la MIE 4 qui porte sur le modèle d'inter structuration cognitive. La MIE4 donne naissance aux théories d'apprentissage suivantes : l'étayage, le Socioconstructivisme, l'apprentissage coopérant. Parmi les diverses formes d'apprentissage coopérant, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre

en compte les relations et les activités entre élèves, et de les impliquer davantage dans leurs propres apprentissages.

En outre, l'IE est constitué d'une phase de planification ou phase créative pour l'identification de la situation problème et la structuration du dispositif, d'une phase d'actualisation en classe ou phase interactive marquée par l'agir en situation, et une phase d'évaluation (phase post active) Nkeck Bidias (2015).

La médiation est une activité qui regroupe un enseignant, un apprenant et un objet de savoir et qui fait appel à une médiation cognitive liée au rapport qu'établit l'apprenant avec le savoir et a une médiation pédagogique-didactique liée au soutien qu'apporte l'enseignant pour faciliter l'accès au savoir par l'apprenant. Cette figure résume la médiation telle que conçue en intervention éducative. La double dimension médiatrice est l'une des principales composantes de l'intervention éducative. Elle comporte une médiation interne liée au rapport de l'apprenant au savoir et externe relative à la conception des situations-problèmes, des stratégies didactiques et des démarches d'apprentissage par l'enseignant afin de mettre sur pied des conditions propices pour l'apprentissage.

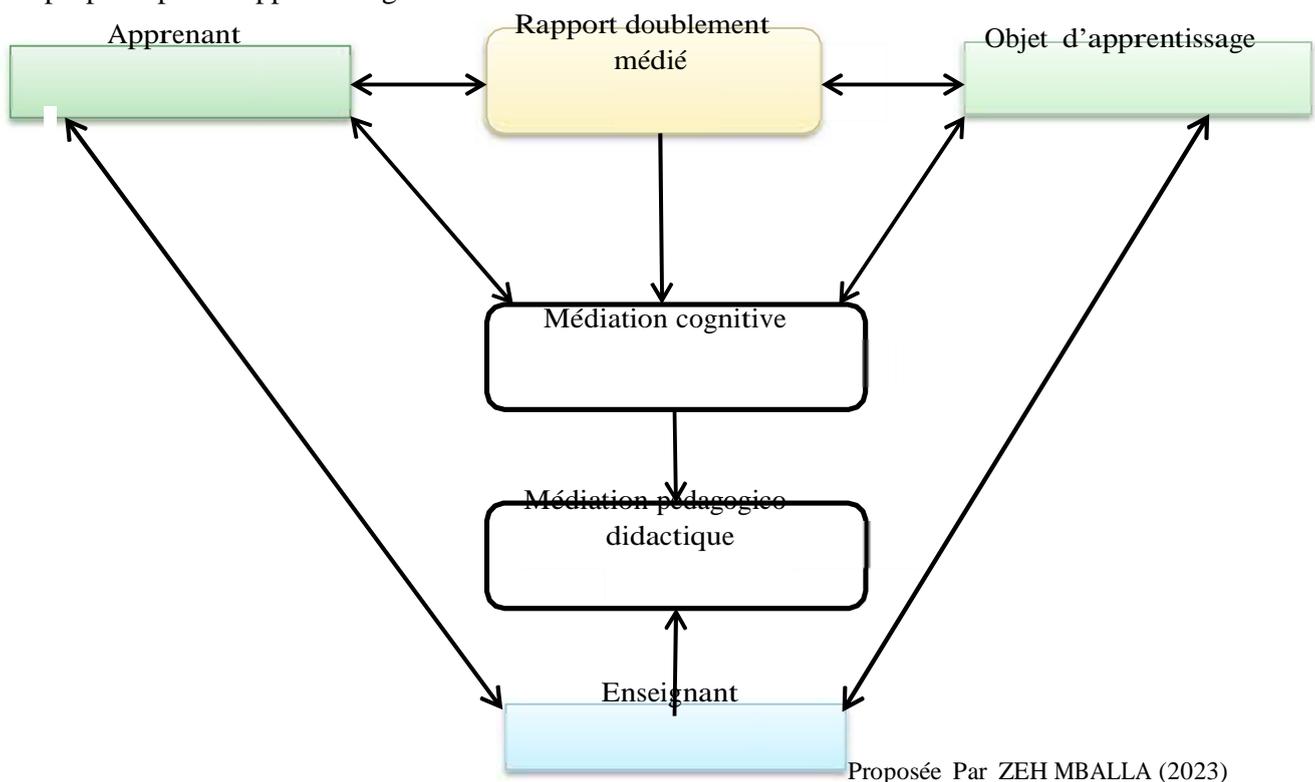
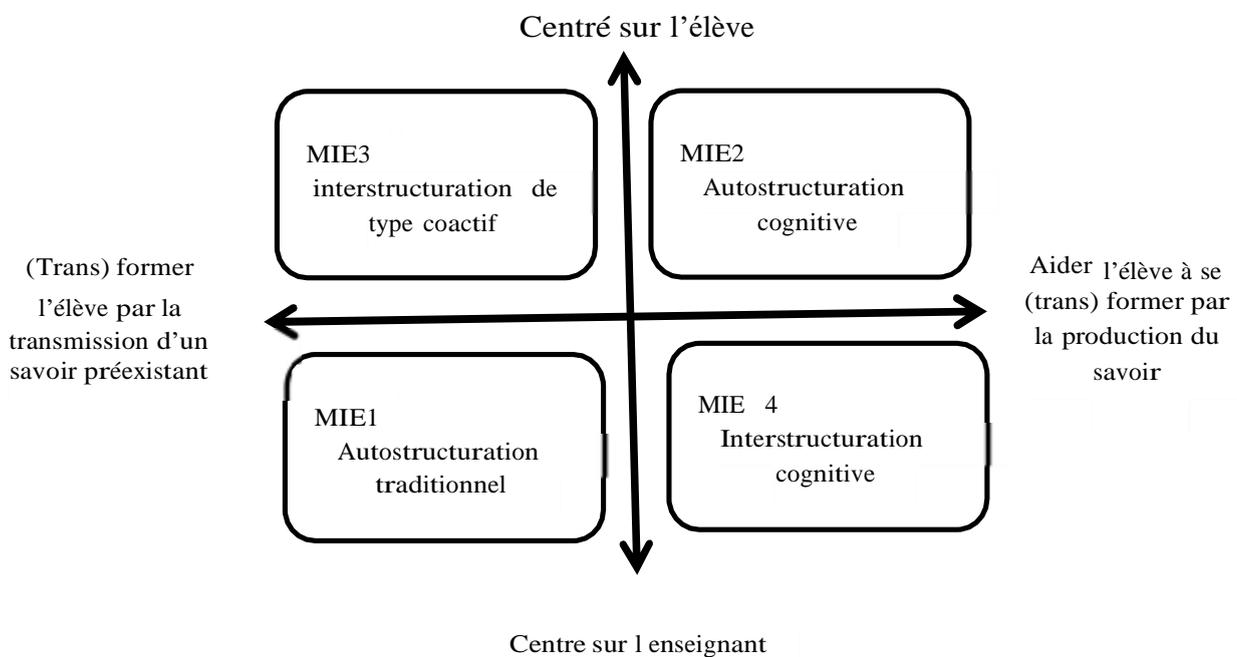


FIGURE 10: LES DEUX MÉDIATIONS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

Ainsi, on distingue la transposition didactique externe et interne qui constitue principalement deux étapes essentielles à la transformation et le développement du savoir. La transposition didactique interne est liée à la médiation pédagogique-didactique, dans la mesure où, l’enseignant transforme les savoirs à enseigner en objet d’enseignement/apprentissage. La transposition didactique externe est processus de transformation des savoirs issus de la noosphère en savoir à enseigner. Dans le cadre des savoirs liés au paysage qui fait partie de notre sujet, il est question de transformer les savoirs liés au paysage issus des recherches dans la géographie savante en savoirs enseignés intégrés dans les programmes de géographie. Ces savoirs doivent être contextualisés en fonction des aspirations des élèves. Ces actions de l’enseignant et de l’apprenant peuvent également s’observer dans le cadre des modèles de l’intervention éducative formalisés par Lenoir.



Source : Lenoir, (1991)

FIGURE 11: LES MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

D’après la figure ci-dessus, il existe 4 MIE à savoir le modèle d’autostructuration traditionnel (MIE 1), le modèle d’autostructuration cognitive (MIE 2), le modèle d’hétérostructuration de type coactif (MIE3) et le modèle d’interstructuration cognitive (MIE4). Ces quatre modèles sont structurés à partir de la modalité d’opérationnalisation ; de la conception des finalités éducatives et des démarches d’apprentissage. Cela est résumé dans le tableau 9

Tableau 8: Les phases du MIE

Étapes du MIE	Objectifs	Phases	Cheminements
Étape1 Investigation spontanée	Poser et construire la situation problème	Phase de mise en situation	1.Déclencheur 2.Questionnement 3.Observation
Étape2 Investigation Structurée		Phase d'exploration	1.Perceptions initiales 2.Inventaire des acquis 3.Débat, lectures, observations, recherches empiriques, etc. 4. Situation(s) problème(s)
Étape3 Structuration régulée	Résoudre la situation problème	Phase de planification	1.Sélection d'une ou de plusieurs questions de recherche, ou d'une ou de plusieurs hypothèses, ou d'un ou de plusieurs plans de réalisation 2.Procédure s - D'échantillonnage - De recueil des données
		Phase de collecte de donnée	1. Recueil de données ou réalisation
		Phase de traitement de données	1. Analyse des données ou de la réalisation.
		Phase de synthèse	1. Activité de synthèse 2. Perspective métacognitive -Objectivation du cheminement -Objectivation de la ou des démarches utilisées -Confrontation des nouveaux acquis avec les perceptions initiales 3. Bilan des apprentissages

Source : Nkeck Bidias (2015)

Ce modèle s'inscrit dans le champ théorique de l'apprentissage expérientiel qui considère l'expérience du milieu comme source d'apprentissage et de développement. Pour Kolb (1984 ; pp.37). L'apprentissage expérientiel est « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience ». Elle se présente comme une approche didactique et pédagogique qui place les apprenants dans une situation d'apprentissage qui reflète le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent acquérir des savoirs en interagissant avec le milieu didactique.

Cette théorie a été choisie parce qu'elle fait appel au processus enseignement/apprentissage c'est à dire au rapport au savoir qui se passe dans une institution éducative dans l'espace et dans le temps. Cette théorie tient compte des médiations internes

(cognitive : élève) et externes (pédagogico-didactique : enseignant). Le modèle qui s'adapte bien à notre contexte est le MIE4 car met l'élève au centre du processus enseignement/apprentissage et s'appuie sur trois démarches : l'investigation spontanée (fait appel aux schèmes), l'investigation structurée (travail en groupe), et la structuration régulée (l'enseignant régule l'apprentissage). Ce qui favorise la construction par les élèves des savoirs et mais surtout du développement des compétences des élèves.

2.4.3. Articuler les pratiques de terrain à la géographie expérientielle

Le terrain est le lieu privilégié pour observer les phénomènes géographiques et acquérir le savoir géographique par l'expérience. En effet, la pratique de terrain est une modalité qui permet de prendre en compte l'expérience vécue, l'expérience spatiale et l'expérience professionnelle. Ces expériences sont source d'apprentissage en géographie dans la mesure où elles favorisent la construction des savoirs géographiques. Dans cette partie, il sera question d'aborder les pratiques pédagogiques et les démarches didactiques liées au terrain.

Selon Zrinscak (2010) on distingue trois pratiques pédagogiques qui peuvent être source d'apprentissage par l'expérience, il s'agit entre autres de « l'enseignement sur le terrain », « l'enseignement à propos d'un terrain » et « l'enseignement de terrain ». Ces trois modalités d'enseignement présentent des différences au niveau du lieu d'enseignement, de la modalité pédagogique, de la pédagogie adoptée, des types de tâches et enfin du type d'expérience en jeu.

TABLEAU 9: LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN LIEN AVEC LE TERRAIN

Type d'enseignement	« Enseignement à propos du terrain »	« Enseignement sur le terrain »	« Enseignement de terrain »
Type de pédagogie sous-jacente	Pédagogie transmissive (socio)constructiviste	Pédagogie transmissive	Pédagogie (socio)constructiviste
Type de tâches proposées aux étudiants	<ul style="list-style-type: none"> *Ecouter *Observer *Poser des questions *Prendre des notes *Analyse de documents *Analyse de données *Lire la liste des tâches est ouverte. *Récits d'expérience *Méthodologie/ épistémologie du terrain *Travail préparatoire au terrain 	<ul style="list-style-type: none"> *Ecouter *Observer *Poser des questions *Prendre des notes *Produire un écrit/un croquis 	<ul style="list-style-type: none"> *Recueillir de données *Observer *Entretiens *Enquête *Production d'un écrit/un croquis
De quelle expérience parlet-on	<ul style="list-style-type: none"> *Expérience professionnelle de l'enseignant *Expérience vécue de l'enseignant *Expérience spatiale de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> *Expérience professionnelle de l'enseignant *Expérience vécue de l'enseignant *Expérience spatiale de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> *Expérience vécue des étudiants *Expérience spatiale *Expérience d'apprentissage *Expérience professionnelle des étudiants
Nature des expériences pour les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Expérience d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> Expérience d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> *Expérience vécue *Expérience spatiale *Expérience d'apprentissage *Expérience professionnelle

Source : Leininger-Frézal, et al (2020)

Ce tableau présente les pratiques pédagogiques en lien avec le terrain dans l'enseignement de la géographie. En effet, on distingue trois pratiques pédagogiques à savoir l'enseignement à propos du terrain, l'enseignement sur le terrain et l'enseignement de terrain. L'enseignement à propos et sur le terrain est lié à l'approche objective qui privilégie la

dimension matérielle de l'espace tandis que l'enseignement de terrain est susceptible de favoriser une approche sensible et expérientielle dans la construction du savoir géographique. Cette pratique pédagogique est associée à plusieurs démarches didactiques.

Notre travail de recherche à travers les pratiques pédagogiques en lien avec le terrain dans l'enseignement de la géographie de Leininger-Frézal, et al (2020), nous permettra d'évaluer les compétences des élèves en fonction de leurs performances sur la restitution du vécu sur le terrain et d'analyser les résultats.

2.4.4. La théorie du paysage

La théorie du paysage en occupation de l'espace est un concept complexe qui s'articule autour de l'idée que le paysage, plus qu'un simple cadre physique, est un produit social et culturel qui influence et est influencé par les activités humaines. Elle se concentre sur l'étude des interactions entre les êtres humains et leur environnement naturel, en insistant sur la manière dont les populations occupent, aménagent et transforment les espaces qu'elles habitent. Cette théorie s'applique à l'occupation de l'espace ainsi qu'il suit :

- ✓ Le paysage comme un reflet des interactions Homme-Nature
 - Le paysage est façonné par les actions humaines. Les activités de production, de consommation, de transport, de loisirs, etc., modifient le paysage et lui donne une forme particulière.
 - Le paysage est également un reflet des valeurs et des représentations sociales. Il est chargé de symboles, de significations et d'histoires qui traduisent les relations des sociétés avec leur environnement.
 - Les paysages urbains, ruraux, industriels, côtiers, etc., sont tous des exemples de l'empreinte humaine sur l'espace et de la manière dont les sociétés s'organisent et s'adaptent à leur environnement.
- ✓ L'influence du paysage sur l'occupation de l'espace :
 - La forme du paysage, les ressources disponibles, les conditions climatiques, etc., influencent les modes d'occupations et de développement.
 - Par exemple, les plaines fertiles sont souvent des zones d'agriculture intensive, tandis que les zones montagneuses peuvent être davantage dédiées à l'élevage ou au tourisme.
 - Le paysage influence également les perceptions, les comportements et les modes de vie des individus.
- ✓ L'occupation de l'espace comme un facteur de transformation du paysage :

□ Les modes d'occupation de l'espace influencent l'évolution du paysage. L'urbanisation, la déforestation, la pollution, l'agriculture intensive, etc., sont des exemples de transformations du paysage induites par les activités humaines.

□ Ces transformations peuvent être positives ou négatives selon leurs impacts sur l'environnement et les populations.

✓ La gestion du paysage comme un enjeu crucial :

□ La théorie du paysage met en évidence la nécessité de gérer l'espace en tenant en compte de ses dimensions sociales, culturelles et environnementales

□ Il s'agit de concilier les besoins de développement avec la préservation des ressources naturelles et la qualité de vie des populations.

□ La gestion du paysage implique des choix politiques, économiques et sociaux qui ont des impacts directs sur l'occupation de l'espace.

En résumé, la théorie du paysage en occupation de l'espace permet de comprendre les relations complexes qui s'établissent entre les humains et leur environnement. Elle met en évidence la nécessité durable du paysage afin de garantir un développement harmonieux et équitable.

2.4.5. Application des théories à l'étude

Il convient tout d'abord de dire que toutes ces théories ont un but commun la bonne appropriation d'une bonne pratique didactique et une bonne pratique d'enseignement pour le développement des compétences chez les élèves. En termes clairs, cela signifie que nos différentes théories s'inscrivent dans une perspective d'une amélioration des compétences des élèves et leurs performances dans les salles de classe et lors des sorties de terrain. Ainsi dans le cadre de notre étude, ces théories s'appliquent dans la mesure où l'on voudrait améliorer les performances des apprenants en milieu scolaire. Cet état de chose ne va pas sans poser de grands soucis sur les pratiques d'enseignement/apprentissage de la géographie. Même si la géographie est une discipline complexe, l'élève aidé par l'enseignant doit s'y mettre pour comprendre le paysage.

2.5. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Une hypothèse est définie comme une explication plausible d'un phénomène naturel, provisoirement admise et destinée à être soumise au contrôle méthodique de l'expérience (dictionnaire universel, 5ème édition, Edicéf). Par ailleurs, c'est aussi une réponse anticipée aux questions posées. Ainsi donc, dans ce cadre, une hypothèse principale est émise accompagnée de trois hypothèses spécifiques.

2.5.1. Hypothèse principale :

L'hypothèse qui en découle est la suivante « Il existe un lien entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des élèves en classe

de 5e ». En effet, l'approche didactique du paysage à travers les sorties de terrain, les outils didactiques et les évaluations en géographie scolaire favorise le développement des compétences chez les élèves en occupation du milieu. De cette hypothèse principale découlent trois hypothèses spécifiques à savoir.

2.5.2. Hypothèses spécifiques

HS1 : Les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie impactent sur le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace

H2 : L'utilisation du matériel didactique permet de développer les compétences des apprenants en classe de 5e en occupation de l'espace.

HS3 : Les méthodes d'évaluation permettent de développer des compétences chez les apprenants en l'étude didactique du paysage en classe de 5^e.

La démarche méthodologique adoptée dans cette recherche est la quasi-expérimentale fondée sur une analyse à priori et à posteriori, un paradigme de validation interne ainsi qu'une comparaison statistique des performances des élèves dans le groupe-témoin et le groupe expérimental.

2.6. CADRE OPERATOIRE

Il s'agit ici de définir un cadre indicatif de ce qui constitue la substance sémantique de notre étude. Approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall. Ainsi, la variable indépendante qui correspond au phénomène manipulé par le chercheur est sensée avoir une influence sur une autre variable dite dépendante. La variable dépendante est celle qui subit l'action mesurée par le chercheur.

- Variable indépendante : Approche didactique du paysage en géographie scolaire.

Dans le cadre de ce travail nous avons considéré comme variable indépendante « Approche didactique du paysage en géographie scolaire ». Cette variable sera abordée aussi bien sous son aspect théorique que pratique.

- Variable dépendante : Développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace

La variable dépendante considérée ici est « Développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace ». Il s'agit dans cette conceptualisation de ressortir aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves les apports potentiels du développement des compétences à partir de l'approche didactique.

Tableau 2 : Opérationnalisation des variables (dépendante et indépendante) de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques

Sujet de recherche	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
<p>APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE EN GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE 5eme EN OCCUPATION DE L'ESPACE : CAS DU LYCEE DE WALL</p>	<p>QP : Quel est le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des apprenants en occupation de l'espace en classe de 5e au lycée de Wall ?</p>	<p>OG : montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des apprenants en classe de 5e.</p>	<p>HG : il existe un lien entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences des apprenants en classe de 5^e.</p>	<p>VI : Approche didactique du paysage</p>	<p>--Pratiques en salle de classe -Pratique en sortie de terrain</p>	<p>-Méthode enseignante -Matériel didactique -Méthode et évaluation</p>	<p>-Bonne -Faible - Moyenne</p>
					<p>-Formation</p>	<p>-Formation initiale -Formation continue (Recyclage-séminaire)</p>	<p>-Bonne -Faible - Moyenne</p>
				<p>VD : Développement des compétences chez des apprenants</p>	<p>-Efficacité interne -Efficacité externe - Maitrise - -Non maîtrise - En cours de maitrise - compétences</p>	<p>-Motivation -Niveau de l'élève -Apports de l'enseignant -Apport des pairs -Esprit de découverte, -synthèse, analyse, interprétation -Esprit de groupe</p>	<p>-Faible -Moyen -Bon</p>
	<p>QS1 : En quoi les sorties de terrain favorisent -ils le</p>	<p>OS1 : Montrer l'impact des sorties de terrain sur</p>	<p>HS1 : Les sorties de terrain dans</p>	<p>VII : La méthode de sortie de terrain</p>	<p>-Méthode d'enseignement</p>	<p>-Types de méthodes -Types de technique</p>	<p>-Bonne Moyenne Mauvaise</p>

développement les compétences des apprenants de classes de 5ème en occupation de l'espace ?	le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace.	l'enseignement de la géographie impactent sur le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace		-Techniques d'enseignement		
			VD : Développement des compétences chez des apprenants de 5e	-Efficacité -compétences	- Notes -Niveau de l'élève -observer -décrire -Apports de l'enseignant - Apport des pairs -compétences cognitives - compétences sociales et émotionnelles -compétences pratiques -compétences transversales	-Faible -Moyen -Bon
QS2 : En quoi l'utilisation du matériel didactique permet-elle de développer systématiquement les compétences des apprenants de 5ème du Lycée de Wall en occupation de l'espace ?	O2 : Évaluer l'influence du matériel didactique sur le développement des compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace	H2 : L'utilisation du matériel didactique permet de développer les compétences des apprenants en classe de 5e en occupation de l'espace.	VI 2 : Utilisation du matériel didactique	-Matériel didactique -Disponibilité des outils -Utilisation ou non des outils	-Type de matériel -Qualité de matériel utilisé -Quantité de matériel utilisé	-Bonne - Moyenne - Mauvaise
			VD : Développement des compétences chez les apprenants de 5e	-Efficacité -compétences	- Notes -Niveau de l'élève --Apports de l'enseignant - Apport des pairs	-Faible -Moyen -Bon

<p>QS3 : Les méthodes d'évaluation proposées aux élèves permettent-elles d'évaluer le développement des compétences chez des a en occupation de l'espace à travers l'étude du paysage en géographie ?</p>	<p>O3 : Démontrer que l'influence des évaluations en salle de classe peut favoriser le développement des compétences chez les apprenants de 5e</p>	<p>HS3 : Les méthodes d'évaluation permettent de développer des compétences chez les apprenants en l'étude didactique du paysage en classe de 5^e.</p>	<p>VI 3 : Méthodes d'évaluation</p>	<p>-Évaluation formative - Évaluation sommative -Evaluation pratique</p>	<p>-Nombre d'évaluation effectué Qualité des évaluations réalisées</p>	<p>-bonne - Moyenne - Mauvaise</p>
			<p>VD : Développement des compétences chez les apprenants de 5^e</p>	<p>-Efficacité -compétences</p>	<p>-observation Représentation et interprétation -Apports de l'enseignant - Apport des pairs</p>	<p>-Faible -Moyen -Bon</p>

Proposé par ZEH Mballa (2023)

Conclusion

Il était question dans ce chapitre de définir les différents concepts de notre sujet d'étude, jeter un regard inventif sur les principaux travaux de recherche effectués dans le domaine (une revue de littérature), énoncer les théories qui soutiennent notre sujet, formuler les hypothèses et déterminer les différentes variables de notre étude. L'hypothèse de notre étude est l'apport de l'approche didactique du paysage dans le développement des compétences des apprenants en classe de 5^e dans l'occupation de l'espace. Elle présente deux variables : une variable indépendante (approche didactique du paysage) et une variable dépendante (développement des compétences des apprenants).

DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes étapes de notre recherche, les outils de recherche choisis 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.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les recherches en didactique des disciplines et particulièrement en didactique de la géographie doit respecter un certain nombre de balises méthodologiques qui découlent du cadre théorique. Notre étude est tournée vers le champ de l'ingénierie didactique et l'innovation pédagogique, le schéma méthodologique choisi repose sur les recherches collaboratives et quasi expérimentales.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Au regard de notre sujet de recherche, nous avons choisi d'utiliser la recherche mixte qui n'est autre que la recherche qualitative et la recherche quantitative. Ce choix se justifie par notre sujet de recherche qui traite de l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des apprenants de 5^e en occupation de l'espace ainsi que les hypothèses formulées.

3.1.1. La démarche quantitative

La recherche quantitative est un processus de collecte de données à caractère mesurable. Selon FONKENG EPAH (2012), l'approche quantitative de la recherche implique une approche systématique de collecte des données et informations obtenues à partir d'un échantillon de la population, afin de fournir des résultats valides sur le plan statistique. Etant une recherche quasi expérimentale basée sur l'expérimentation d'un model didactique permettant l'utilisation des sorties de terrain, les matériels didactiques et les tests dans l'approche didactique du paysage. Elle vise à effectuer l'amélioration des pratiques d'enseignement dans le but d'améliorer la construction des savoirs géographiques et de favoriser le développement des compétences chez les élèves. Nous analyserons de ce fait les questionnaires, les notes des élèves obtenues pendant les prétests et les post-tests ; les évaluations (4 et 5 qui portaient sur le module 2 relatifs à l'occupation de l'espace).

3.1.2. Démarche qualitative

Elle repose essentiellement sur une analyse des pratiques d'enseignement ordinaire pour l'étude du paysage. Il est question dans ce cas précis d'une analyse des préalables faisant appel à l'analyse des enregistrements vidéo avec des téléphones portables et du discours géographique employé par les enseignants. Ensuite sur l'analyse des séances didactiques permettant

d'appréhender les pratiques d'enseignement ordinaires liées au paysage. Elle fait appel à des observations des séances didactiques en salle de classe. Et également analyser des enregistrements vidéo faits lors des pratiques de terrain avec les élèves.

3.2. SITE, POPULATION D'ETUDE ET ECHANTILLONNAGE

Cette recherche porte sur l'approche didactique du paysage en classe de cinquième. Par conséquent, elle ne peut ignorer les élèves et leurs rapports au paysage proche. La population de cette étude est constituée des enseignants d'histoire-géographie et des élèves de la classe de cinquième. Dans cette partie, nous présenterons le site, la population et l'échantillon de l'étude choisi.

3.2.1. Site de l'expérimentation

Cette recherche suppose que le chercheur doit mener l'expérimentation dans une salle de classe et dans un établissement scolaire. Pris sous cet angle, le lycée de Wall s'impose à nous comme lieu d'expérimentation étant donné un établissement en milieu rural avec des effectifs normaux.

a. Choix du site de l'expérimentation

En effet, le lycée de Wall est un établissement d'enseignement général situé dans la région du Centre, département de la Haute Sanaga, arrondissement de Minta. Créé suite au décret n° 2006/1226/PM du 18/08/2006 et ouvert par décision ministérielle n° 519/06/MINESEC du 01/09/2006, le lycée de Wall est un établissement du sous-système francophone public ayant un premier cycle complet. Plusieurs raisons expliquent le choix de cet établissement comme site d'expérimentation. La première est liée à notre posture de praticien-chercheur et le souci pour nous de travailler avec les apprenants dans le cadre de notre pratique. En outre, le site de l'établissement scolaire est un cadre propice pour l'étude de l'habitat en milieu rural à travers l'approche didactique du paysage en observant mieux l'occupation de l'espace.

b. La classe de cinquième comme niveau d'étude idéale pour une approche didactique du paysage

Notre recherche vise à montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage comme outil d'apprentissage pour favoriser le développement des compétences chez les élèves de classe de 5^e en occupation de l'espace. Ainsi pour une étude du paysage selon une démarche didactique en classe de géographie. Nous avons une meilleure connaissance des paysages et de l'acquisition de capacités ou de compétences disciplinaires, avec des objectifs cognitifs

analytiques et pragmatiques (localiser, observer, décrire, classer, représenter, analyser, expliquer). À partir d'un choix raisonné qui repose sur l'importance des contenus didactiques se rapportant au paysage dans le programme officiel la classe de 5^e a été choisie comme cadre d'étude et d'expérimentation. Ce choix s'explique par le fait que le programme officiel de cette classe est principalement axé sur « l'homme dans son milieu de vie » et sur « l'occupation de l'espace » qui sont deux modules où l'étude du paysage occupe une place importante.

3.2.2. Population cible

Cette étude porte sur la mise en place des pratiques d'enseignement pour l'étude didactique du paysage en classe de 5^e. Il est question de montrer le lien qui existe entre l'approche didactique comme outil de l'étude du paysage en classe de 5^e et le développement des compétences chez les apprenants. Comment les enseignants abordent ils la lecture du paysage à proximité de l'école ? Ainsi la collecte des données s'est faite auprès d'un groupe constitué d'une part des enseignants et d'autre part des apprenants de la classe de 5^e.

□ 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 des classes de 5^e en géographie du secondaire de la région du centre.

□ Population accessible

La population de cette étude est mixte, elle est constituée de deux groupes à savoir les enseignants d'histoire-géographie et des apprenants de la classe de 5^e des établissements secondaires d'enseignement général du Cameroun. Le choix de ces deux groupes s'explique par le fait que les contenus liés à l'étude du paysage occupent une place importante dans le programme d'étude de la classe de 5^e. Elle nous donne un effectif de 6 enseignants répartis dans six salles de classe et 56 apprenants répartis entre les classes de 5 e 1 et 5 e 2.

3.2.3. L'échantillon et technique d'échantillonnage

□ 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). 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. Dans le cadre de cette étude, notre enquête porte sur les élèves en fin du sous-cycle d'observation. Le Lycée de Wall deux classes de 5^e pour un effectif de 56 élèves. La technique probabiliste est un échantillonnage aléatoire simple que nous allons utiliser.

Pour le calcul des proportions d'échantillon, nous devons calculer le pas à appliquer

$$F=n/N (E)$$

F= Proportion de l'échantillon par classe

n=l'effectif des élèves par classe

N= Effectif total de la population cible.

Tableau 10: présentation de l'échantillon de l'étude

Etablissements	Classes choisies	Effectifs	Total	Enseignants enquêtés
Lycée de Wall	5 ^e 1	34	56	3
	5 ^e 2	22		

Proposé par ZEH MBALLA (2023)

□ Echantillon

L'échantillon est une partie d'une population, constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population. 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). Nous avons fixé la taille de notre échantillon (n) à 56 élèves. Le choix des enseignants repose sur des méthodes précises qui permettent d'éviter les biais dans la recherche ou le choix des sujets qui ne pourront pas donner des informations adéquates. Afin d'éviter ces problèmes, le choix des enseignants constituant notre échantillon de convenance s'est fait en deux étapes successives à savoir la diffusion d'un questionnaire d'enquête préalable et l'observation d'une série de séances d'enseignement de la géographie auprès d'enseignants volontaires.

Tableau 11 : Présentation de l'échantillon d'étude

Participant	Sexe	Age	Établissements	Formation initiale	Qualification professionnelle	Ancienneté	Diplôme le plus élevé	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
E1	M	28 ans	Lycée de Wall		Contractuel	5ans	Bac A4	13 mars 2023	20 min
E2	F	34 ans	Lycée de Wall	Géographie	PLEG	7ans	Master en géographie	13 mars 2023	34 min
E3	M	32 ans	Lycée de Wall	Histoire	Contractuel	4 ans	Master en histoire	14 mars 2023	27 min
E4	F	40 ans	LBMinta	Géographie	PLEG	6 ans	Licence en géographie	17 mars 2023	35 min
E5	M	41 ans	LBM	Géographie	PLEG	10ans	Licence en géographie	17 mars 2023	26 min
E6	M	38ans	Collège Don Bosco	Histoire	PLEG	6ans	Master en histoire	17 mars 2023	22 min

Proposé par ZEH MBALLA (2023)

Ce tableau présente les six enseignants qui constituent notre échantillon d'étude. Il s'agit des enseignants qui enseignent en classe de cinquième depuis un certain nombre d'années. Il s'agit, quatre enseignants PLEG (Géographie ou d'histoire) avec des années d'expériences différentes, deux (2) enseignants contractuels respectivement avec le BacA4 et un Master en histoire l'un exerçant au LW et l'autre au lycée bilingue de Minta.

3.3. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.

3.3.1. Choix de la méthode de collecte des données

Nous avons choisi deux méthodes à collecte de données à savoir le quasi expérimental pour les données quantitatives et les méthodes qualitatives telles que les enregistrements vidéoscopiques et les entretiens. Méthode quasi-expérimentale Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2006), les recherches quantitatives sont regroupées en trois schémas expérimentaux à savoir le modèle expérimental, le modèle quasi expérimental et le modèle pré-expérimental. Chaque modèle présente des caractéristiques qui le distinguent des autres modèles tels que présentés dans le tableau suivant :

Tableau 12: les schémas expérimentaux en recherche quantitative

CRITERES	MODELE		
	Expérimental	Quasi-expérimental	Pré-expérimental
L'échantillon des sujets est fait au Hasard dans une population donnée	OUI	NON	NON
Le hasard détermine quels sujets seront soumis aux épreuves	OUI	NON	NON
Implication d'un groupe de Contrôle	OUI	OUI	NON
Le groupe expérimental et le Groupe de contrôle sont équivalents	OUI	OUI	NON

Source : Karsenti et Savoie Zajc (2006)

Notre recherche a pour but de montrer la relation qui existe entre l'approche didactique du paysage et le développement des compétences chez l'apprenant. Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté un schéma quasi-expérimental où le test sera administré au groupe expérimental et au groupe témoin. Le groupe expérimental recevra un enseignement hors des salles de classe dans un milieu proche de l'établissement c'est -à- dire fera une sortie de terrain avec l'enseignant. Alors que le groupe témoin recevra un enseignant habituel en classe. Ce schéma est quasi expérimental car le chercheur-praticien ne peut pas contrôler toutes les conditions de l'expérimentation, à savoir l'organisation institutionnelle des établissements où se déroule l'expérimentation et aux sujets participants à cette étude. L'importance de cette méthode réside dans le fait que le groupe de contrôle permet d'assurer la validité externe de

l'expérimentation puisqu'il représente un échantillon de la population cible concernée par notre recherche, à savoir les élèves de classe de 5^e. Ce schéma d'expérimentation permettra de montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage par une pratique des sorties de terrain dans le développement des compétences chez l'apprenant de la classe de 5^e.

Le plan d'expérimentation comporte trois phases à savoir :

- La préparation de la classe de terrain dont l'objectif est de préparer la sortie de terrain le parcours, en réalisant des observations.
- La sortie de terrain via l'observation directe proprement dite dans le site et une phase d'interaction avec les pairs.
- La phase d'exploitation des données de sortie de terrain pour l'étude du paysage : elle regroupe la phase d'institutionnalisation et la phase d'implémentation.

Tableau 13: scénario d'apprentissage des expérimentations de mars/avril 2023

Séance A : préparation de la classe de terrain L'objectif de cette séance est de préparer la classe de terrain en déterminant les sites sur lesquels se rendre, les observations à réaliser, les informations à recueillir et les mesures à effectuer.	
Ce que doivent faire les élèves... - Recueil des représentations et des conceptions individuelles sur l'habitat rural -Dessin individuel du quartier autour de l'école et des sites soumis à l'habitat rural	Ce dont disposent les élèves... - -Fiche de dessin -Fiche de questions aux élèves
Séance B : Sortie de terrain sous forme d'observation directe L'objectif de cette sortie de terrain est la collecte des données sur le paysage à partir des perceptions sensorielles, visuelles et du toucher	
Ce que doivent faire les élèves...	Ce dont disposent les élèves...
Immersion dans le site : Sortie de terrain sur le paysage proche de l'établissement recueil personnelle et libre des éléments observés ou entendu dans le site .	Cartes et plan -Fiche de travail -
L'interaction avec les pairs pour réfléchir sur l'expérience vécue et la confronter avec leur expérience. Confrontation des représentations initiales des élèves avec celles construites au cours de la sortie de terrain	Ce dont disposent les élèves... -Carnet sensoriel -Fiche de travail
Séance C : exploitation de la pratique de sortie de terrain : L'objectif est d'amener les élèves à articuler leur géographie spontanée à la géographie raisonnée	
Ce que doivent faire les élèves...	Ce dont disposent les élèves... -
Institutionnalisation : Réalisation d'un croquis cartographique Evaluation de fin de séquence	-Fiche de dessin -Fiche de questions aux élèves
Implémentation : Réutilisation du croquis dans le cadre de « la région de votre établissement »	Fiche de dessin
Séance D : mesurer les compétences développées par les apprenants	

Proposée par Ekoto Abaayo (2021) réadapté par ZEH MBALLA (2023)

Notre recherche a pour but de montrer la relation qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie à travers les pratiques de sorties de terrain (observation directe excursions) et le développement des compétences des apprenants en classe de 5^{eme} en occupation de l'espace.

3.3.2. Instruments de collecte des données

✓ Un questionnaire

Afin d'approcher les professeurs de Lycées de l'Enseignement Général (PLEG) et les Professeurs de Collège de l'Enseignement Général (PCEG), les contractuels et les vacataires exerçant effectivement comme enseignant de géographie dans les classes de 5^e. Nous avons mis en place une vaste enquête à partir d'un questionnaire conçu. Ce questionnaire comprend quatre modules qui permettent de choisir les enseignants à partir d'un certain nombre de critères comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 14: présentation des modules du questionnaire et des critères de sélection

Modules	Objectifs	Critères de choix
Signalétique de l'enseignant	Avoir des informations sur les caractéristiques socio-professionnelles et démographiques de l'enseignant	Être titulaire d'un DIPES 1 ou 2 en géographie et Enseignant de géographie en classe de 5eme dans un établissement d'enseignement Général public ou privé du sous-système francophone
Signalétique de l'établissement scolaire	Avoir des informations sur l'établissement d'attache de l'enseignant	Être un enseignant dans un établissement d'enseignement Général public ou privé du sous-système francophone
La conception du paysage dans la géographie scolaire	Avoir les avis des enseignants sur les conceptions du paysage dans l'enseignement de la géographie au Cameroun	Être un enseignant qui appréhende le paysage dans sa dimension matérielle et idéale
La place des sorties de terrains dans la géographie scolaire	Avoir les avis des enseignants sur le statut des sorties de terrain dans la géographie	Être un enseignant qui intègre les sorties de terrain dans sa pratique ou qui est favorable à une intégration
Les matériels didactiques de l'étude du paysage	Avoir les avis des enseignants les outils didactiques pour une étude du paysage	Être un enseignant intégrant les outils didactiques comme pratique qui est favorable à une intégration pour un meilleur développement des compétences des apprenants

Proposé par Ekoto Abaayo (2021) et adapté par ZEH MBALLA (2023)

Le questionnaire comporte quatre modules qui renseignent sur les caractéristiques de l'enseignant et de son établissement d'attache, la conception du paysage par les enseignants,

l'avis des enseignants en ce qui concerne les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie et enfin l'avis des enseignants sur les pratiques didactiques sur l'étude didactique du paysage en classe de géographie. Ce questionnaire a été proposé à six enseignants d'histoire-géographie dans les établissements scolaires du Mfoundi et de la Haute-Sanaga où nous avons interrogé sur leurs pratiques selon leurs disponibilités. Le questionnaire a été proposé pendant une période de Janvier 2023 à Mars 2023. Cet outil nous permet de recueillir des données quantifiables. Notre questionnaire est constitué de quatre grandes sections : la section d'identification des enquêtes (âge, établissement, statut et classe) ; la section portant sur les conceptions liées à l'étude du paysage, à la sortie de terrain, au matériel didactique et une dernière sur le développement des compétences des élèves sur l'occupation de l'espace. Ces sections sont constituées d'un ensemble de questions visant à fournir des informations précises. Nous avons pour cela opté pour des questions fermées à réponses binaires.

L'ensemble des réponses a été collecté puis nettoyé, il a pu donner lieu à l'établissement de statistiques descriptives à l'aide d'Excel et du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Science). Les réponses ont été traitées selon la méthode : d'analyse moyenne, de variance covariance et notamment la méthode Anova à 1 facteur. L'objectif de la méthode ANOVA consiste à utiliser les moyennes observées sur des échantillons pour conclure à des différences significatives sur les moyennes dans des sous-populations. On a ainsi croisé l'ensemble des réponses aux questions avec toutes les variables. Celles qui ont été probantes ont été retenues : l'âge, l'ancienneté dans le métier, l'ancienneté dans l'école, la pratique de sortie, et le type de territoires (urbain, rural et périurbain).

Critères de choix pour enseignants

- Être titulaire d'un DIPES 1 ou 2 en géographie et Enseignant de géographie en classe de 5^e dans un établissement d'enseignement Général public du sous-système francophone
- Être un enseignant dans un établissement d'enseignement Général public du sous-système francophone
- Être un enseignant qui appréhende le paysage dans sa dimension matérielle et idéale ;
- Être un enseignant qui intègre les sorties de terrain dans sa pratique ou qui est favorable à une intégration

Critère pour élève

-être élèves de classe de 5^e ; - être assidu au cours ; habiter dans le milieu proche de l'établissement.

✓ Les guides d'entretien semi-structurés

Nous avons fait appel à l'entretien semi structuré pour recueillir les opinions des enseignants sur notre sujet. Pour Paul N'DA (2002) dans son ouvrage intitulé méthodologie de la problématique à la discussion des résultats, l'entretien semi structuré n'est pas entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises ; il s'agit tout simplement d'utiliser son guide d'entretien relativement ouvert qui permet au chercheur d'obtenir les informations nécessaires. Mais toutes les questions prévues ne sont pas nécessairement posées, le chercheur exerce une souplesse pour permettre au répondant de s'exprimer, il suffit seulement de focaliser l'entretien sur les objectifs de recherche. Cet instrument viendra compléter les informations fournies par les questionnaires. Notre guide d'entretien est structuré en trois grandes thématiques avec des items auxquels les enseignants retenus pour l'enquête vont tenter de nous livrer chacun son avis sur notre sujet d'étude. De ce fait, la première thématique traitera de l'étude didactique du paysage et les items suivants seront abordés : lecture du paysage ; la deuxième va traiter du développement des compétences des apprenants et la troisième sera consacrée aux suggestions. Cette dernière a l'avantages de facilité la création des variables statistiques mais permet également d'apprécier une échelle d'attitude.

Tableau 15: caractéristiques, avantages et inconvénients des modalités d'enquête utilisées.

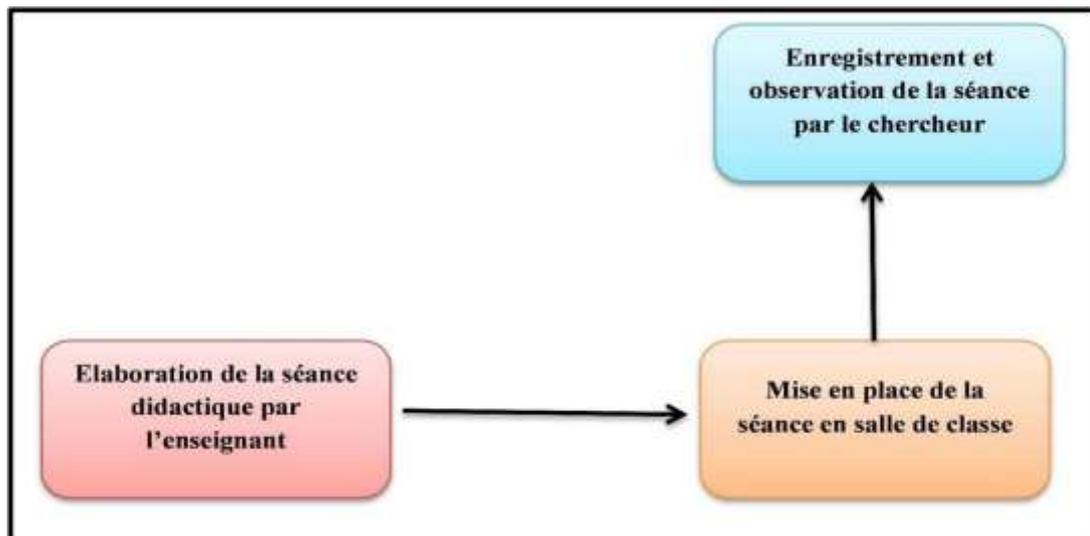
Modalité d'enquête	Caractéristiques	Avantages	Inconvénients
Questionnaire	-Recueil quantitatif des informations et d'opinions sur un échantillon large (200)	-permet de quantifier les comportements afin de l'expliquer ; -il est facile à confectionner ; -facile à administrer et peut-être facilement dépouillé.	-coûteux du fait de la taille de l'échantillon ; -subjectivité des réponses dues à la formulation des questions et aux représentations des enquêtes.

Entretien	-Recueil des informations qualitatives sur un échantillon restreint de six enseignants	-permet de comprendre le comportement des enquêtés ; -Recueil des représentations des enquêtés.	-problème de représentativité de l'échantillon ; -ne permet pas une analyse statistique.
-----------	--	--	---

Proposé par ZEH MBALLA (2023)

✓ La réalisation d'enregistrements par le téléphone android et camera

Notre étude porte sur l'analyse de l'approche didactique du paysage grâce aux sorties de terrain, il était donc important pour nous de choisir une méthode basée sur l'enregistrement par les téléphones et une caméra la leçon et le TP. Les leçons sont dispensées une en salle et l'autre nous avons effectué une sortie aux environs de l'établissement sous l'intégrale responsabilité de l'enseignant. Elles se font sans aucune intervention ni aide dans le choix des enseignements de la part des chercheurs qui sont de simples observateurs de ce qui se passe habituellement en salle et sur le terrain.



Source : Hana'a Chalak (2012) et adapte par ZEH MBALLA (2023)

FIGURE 12: LES PHASES DE L'ENREGISTREMENT DES SÉANCES DIDACTIQUES

Les leçons ont été filmées intégralement et des enregistrements audios ont été réalisés. Entrevues destinées aux enseignantes de géographie de la classe de cinquième. Étant donné que les enseignants de géographie des classes de 5^e constituent notre population accessible et au vue des objectifs que nous voulions atteindre, nous avons décidé de mener une enquête qualitative

basée sur des entretiens semi directifs. Ce choix se justifie par le type de recherche (mixte) car chaque instrument de collecte correspond à un type de recherche.

✓ Le test

Les tests sont des instruments qui permettent d'évaluer le niveau d'apprentissage des élèves dans le cadre d'une recherche quasi-expérimental. Il s'agit d'un ensemble d'items portant sur un thème précis du programme qui sera posé après l'expérimentation. Ce test nous permettra d'évaluer la pertinence de l'approche didactique du paysage à partir des sorties de terrain, des outils didactiques utilisés et les évaluations dans le développement des compétences chez l'élève. Il s'agit donc de plusieurs questions touchant des aspects du développement des compétences chez l'élève à savoir la description, l'explication et établir des relations entre les éléments de l'espace. Le test permet de vérifier la situation de départ dans laquelle se trouvent les élèves avant l'expérimentation. Il s'agit d'évaluer la capacité des apprenants à raisonner géographiquement après un cours de géographie. Le test porte sur une leçon du programme officiel de géographie en classe de 5^e. Il s'agit de la leçon sur les campagnes d'Afrique. Ces deux tests permettent de mesurer les mêmes habiletés mais dans des situations différentes. Afin de mener à bien notre test, nous avons conçu un instrument de collecte des informations auprès des élèves. Cet outil vise à mesurer le raisonnement des apprenants à travers une série d'items regroupés autour des trois aspects du raisonnement géographique à savoir l'observation, la description, l'explication et la généralisation. Cet exercice qui s'apparente à une évaluation qui vise à amener les élèves de répondre à une série de questions afin de recueillir des scores qui nous aideront à évaluer le niveau de raisonnement géographique. Le test porte sur les leçons et TP du programme officiel de géographie en classe de cinquième dans le module 2 sur l'occupation de l'espace ou du milieu. Il s'agit de la leçon sur les campagnes d'Afrique et TP sur, L'habitat rural en Afrique.

3.4. LA VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Selon Amin, (2005: 285), « validity is the ability to produce finding that are in agreement with theoretical or conceptual value; 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. C'est dans le même sens que (TSALA TSALA, 2006) parlera qu'un instrument est valide par sa « capacité de prédire effectivement ce qu'il se propose de prédire » D'autre part, étudier la validité d'une échelle de mesure consiste à « savoir si l'échelle utilisée est

cohérente et si toutes les variables présentes dans l'échelle jouent un rôle dans l'explication du problème étudié » (STAFFORD et BODSON, 2006, p.95). Ainsi, pour rendre notre questionnaire valide, nous l'avons d'abord présenté aux enseignants de géographie pour la simple raison que ces derniers sont les réels pratiquants de l'activité d'enseignement/apprentissage dans les milieux scolaires en général et au second cycle de l'enseignement secondaire général en particulier. La pré-enquête que nous avons menée s'est déroulée pendant le mois de Décembre 2022. Il était adressé à des sujets ayant les mêmes caractéristiques que la population d'enquête mais le nombre était restreint. Le questionnaire et des guides d'entretien se sont déroulés dans plusieurs établissements avec six enseignants qui enseignent la géographie en classe de 5^e. Pour nous assurer de la validité de notre questionnaire, nous l'avons préalablement soumis à un groupe de cinquante-six élèves du lycée de Wall le 18 février 2023. Le déroulement de cette phase nous a permis de déceler quelques difficultés à répondre à certaines questions. Et pour les enseignants on les remettait pour venir récupérer une semaine plupart pour leur donner le temps d'y répondre.

3.5. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

IL s'agit de l'enquête proprement dite, qui consiste à aller investiguer sur le terrain pour recueillir les informations jugées nécessaires pour la résolution du problème du sujet. Cette étape nous invite à distribuer les questionnaires et à passer l'entrevue aux concernés. Toute recherche scientifique nécessite l'application de méthodes et techniques pour aboutir au résultat exacte et efficace conforme à la recherche.

3.5.1. La collecte des documents écrits

Ce travail s'est effectué avec minutie. Il s'agit d'inventorier tous les documents pertinents en utilisant toutes les ressources des bibliothèques, des centres de documentation, des données statistiques, etc. Cette collecte de données s'est faite dans les différentes bibliothèques du département de didactique et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, de la bibliothèque de la FALSH. Les bibliothèques de l'ENS de Yaoundé ont également été explorées. Par ailleurs, la recherche automatique qui consiste à visiter à partir d'Internet les sites de recherche en sciences de l'éducation, des articles en ligne, notamment : worldbank, Google Scholar, Persée, ont été d'une importance capitale pour notre travail en nous fournissant à moindre coût des documents scientifiques tels que : thèses, ouvrages, articles, résumés...

3.5.2. La collecte des données primaires

La collecte des données primaires s'est faite à travers un certain nombre d'étapes et d'outils. Il s'agit notamment :

□ Du guide d'entretien :

Il a été adressé aux enseignants de géographie qui dispensent les cours en classe de 5^e. Ceci nous a permis d'avoir certaines informations que les apprenants n'ont pas pu connaître et d'avoir une vue plus globale sur la situation et d'explorer les questions sensibles. D'où l'aboutissement aux données qualitatives.

□ L'enquête par questionnaire :

Elle a été administrée aux populations cibles c'est-à-dire les enseignants et les apprenants de classe de 5^e du Lycée de Wall. Dans l'optique de collecter les avis des enseignants sur l'approche didactique du paysage et le développement des compétences en classe de 5^e sur l'occupation de l'espace ainsi que les conceptions des apprenants sur le paysage, deux questionnaires ont été conçus pour collecter des données quantitatives qui seront utilisées pour vérifier nos hypothèses. Il s'agit d'un questionnaire conçu pour les enseignants et une série de questionnaires distribués aux apprenants.

Tableau 16 : Sections et items du questionnaire de prise de représentation des élèves.

Section	Objectifs	Nombre d'items
Section 1 : Peux-tu t'identifier ?	Collecter les informations sociodémographiques des apprenants (sexe, âge, lieu de résidence)	5 items
Section 2 : Ta conception de l'habitat dans ton environnement proche	Recueillir les conceptions initiales et les représentations des apprenants sur la l'habitat	4 items
Section 3 : Ton appréciation de l'habitat dans le paysage proche de ton établissement	Recueillir les appréciations de ce que les apprenants ont de l'habitat dans leur paysage proche	06 items
Section 5 : Des activités/action et leur impact l'occupation de l'espace dans le paysage proche de l'établissement	Recueillir les points de vue des apprenants sur les activités humaines et impact sur le paysage proche	05 items
Section 6 : Ton action pour une meilleure occupation de l'espace	Evaluer les actions des apprenants dans le développement des compétences	04 items

Total	24
-------	----

Proposé par ZEH MBALLA (2023)

Il s'agit d'un questionnaire composé de 5 sections et 24 items qui permettent de recueillir des conceptions et représentations des élèves sur l'habitat rural dans leur paysage proche. Ce travail avait pour objectif d'évaluer les représentations spatiales des apprenants.

3.5.3. La programmation des séances d'enregistrement des leçons

Une fois toutes les autorisations nécessaires obtenues, la deuxième étape est le choix des moments d'observation. Les dates et les heures des observations directes ont été fixées en concertation avec les enseignants. En effet, ces dates ont été choisies en fonction du projet pédagogique, de la fiche de progression et des emplois de temps de chaque enseignant. Même si certaines dates aient été reportées à cause des imprévues liées aux réunions administratives et pédagogiques ainsi qu'à l'indisponibilité de certains enseignants.

En effet, le module sur l'occupation de l'espace au Cameroun et en Afrique aborde parfaitement les questions liées aux problématiques de l'interface homme/nature. Ce tableau est le résumé des séances didactiques observées en fonction des enseignants.

Tableau 17: Récapitulatif des séances didactiques observées et filmées

	Séance	Enseignants	Durée
LW	Les campagnes d'Afrique	1	2h
	L'habitat rural en Afrique	2	2h

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

3.6. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Au terme de la phase de collecte de données, nous avons pu avoir trois types de données à savoir des données quantitatives issues du questionnaire administré aux apprenants, puis du test après les séances de cours effectuées en salle et sur le terrain, les données qualitatives issues des entretiens et des enregistrements.

- Analyse de l'enregistrement

L'analyse des corpus des leçons requiert une méthodologie bien précise qui trouve son fondement sur les principes d'analyse des pratiques enseignantes et didactiques. Afin d'examiner la leçon, nous avons mis en place une méthodologie d'analyse nous permettant d'atteindre nos objectifs. Cette analyse comporte deux principales phases à savoir : la

transcription des vidéos copies des leçons et la conception d'un synopsis pour analyser les corpus des vidéos copies.

- La retranscription de la leçon

Après avoir filmé la leçon, il était question pour nous de retranscrire les enregistrements vidéo afin de pouvoir construire un corpus qui sera inséré dans notre synopsis. La transcription des données a été une réelle contrainte, par son côté extrêmement chronophage et du fait que l'oral se prête mal à une transcription écrite. Nous avons cependant fait le choix d'être au plus près des paroles exactes de l'enseignant. Quelques signes de ponctuation afin d'en faciliter la lecture.

- Analyse du corpus de la leçon

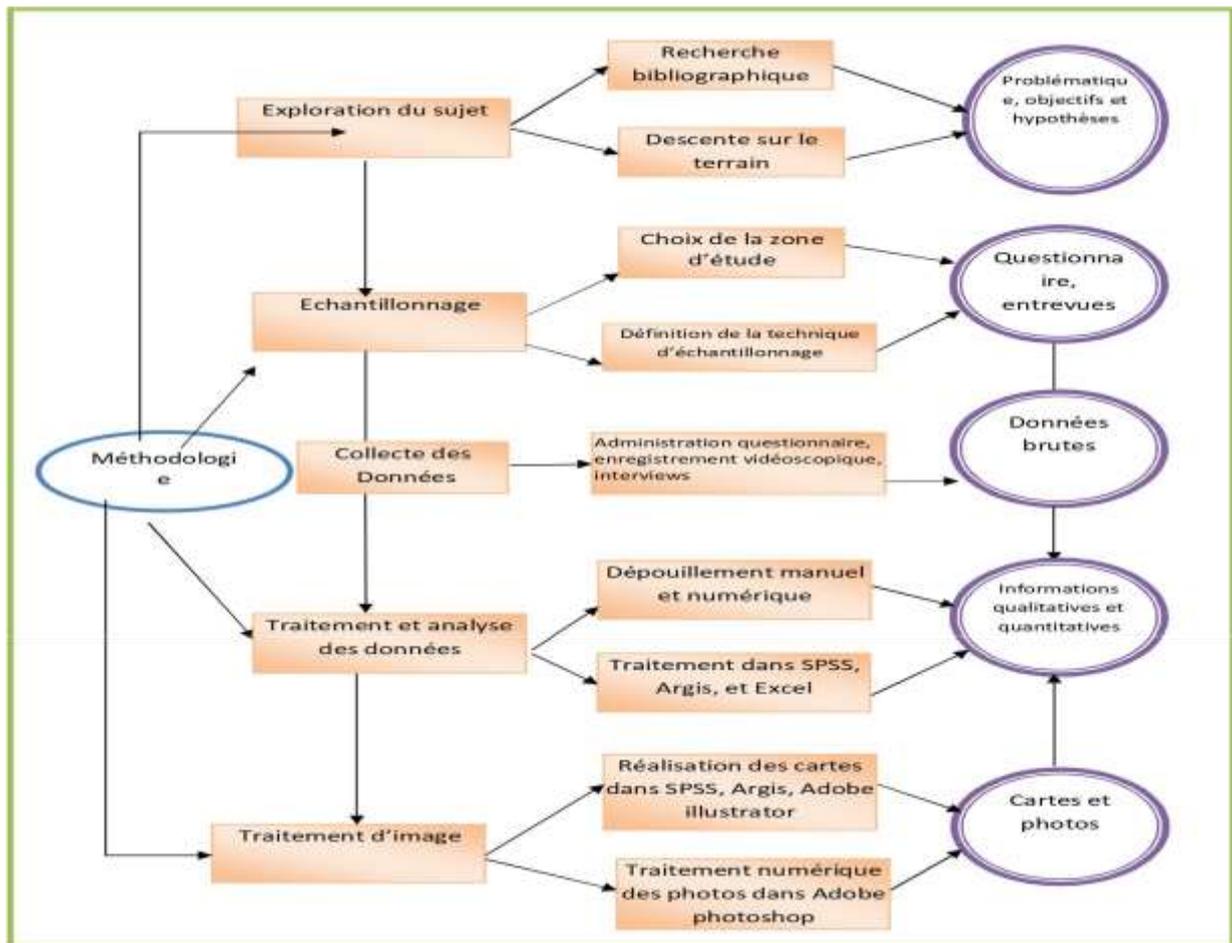
Le but principal est d'analyser les textes de savoir qu'ils désignent les productions orales et écrites découlant de la retranscription des séances filmées.

- Analyse des données quantitatives

Afin d'analyser les données quantitatives issues des deux tests, nous avons fait appel à des techniques statistiques grâce au logiciel SPSS version 20. Nous avons eu recours à l'analyse exploratoire et à l'analyse de confirmation. L'analyse statistique exploratoire avait pour but de faire sortir les tendances centrales du groupe expérimental et de contrôle.

- Analyse des entretiens avec les enseignants

L'analyse de contenu portait sur les entretiens réalisés avec les enseignants. Le but de cette analyse de contenu était de recueillir le jugement de la pratique des sorties de terrain en géographie.



Source : Djeumi Kwekeu (2018)

FIGURE 13: SCHÉMA SYNOPTIQUE DE LA MÉTHODOLOGIE

Après ce schéma de la méthodologie, nous avons résumé le matériel didactique qui nous a permis d'acquérir certaines informations.

Tableau 18: Matériels didactiques utilisés dans la recherche et le traitement des données

Matériel	Taches effectuées	Type de matériel
GPS	Prise de positionnement	Cartographique
Appareil photographique	Prise de vues	Visuel
Adobe Illustrator 9.0 ARCGIS	Réalisation des cartes	Informatique
Scanner	Scanner les cartes et certaines photographies	Informatique

Logiciel SPSS version 2.0	Analyse des données	Informatique
Adobe Photoshop	Traitement des photographies	Informatique
Excel	Elaboration des graphiques	Informatique
Logiciel Word 2007	Saisie et traitement de texte	Informatique

Source : Mengue Ndzeng Charlotte (2013) adapté par ZEH MBALLA

Au regard de notre recherche, nous avons construit une méthodologie en nous inspirant de travaux préexistants ; Nous avons fait le choix d'adopter une méthode mixte qui comporte une méthodologie qualitative et une méthodologie quantitative. La méthodologie quantitative était basée sur les questionnaires et l'évaluation des notes des élèves de 5^e. La quantité importante de données nécessitait une analyse afin d'avoir des résultats. Pour les données qualitatives issues des sorties de terrain, l'enregistrement par téléphones et caméras, pour les entrevues, nous avons réalisé une analyse de contenu. Quant aux données quantitatives, l'analyse était purement statistique avec l'utilisation des indices de l'analyse univariée et bivariée basée sur le test d'analyses de variance ou analyses factorielles (ANOVA). Ceci dit, les résultats de cette analyse seront présentés dans le chapitre suivant.

TROISIEME PARTIE RESULTATS, INTERPRETATION ET DISCUSSION

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 ; de présenter les implications de notre travail et à apporter des suggestions.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les données collectées sur le terrain à l'aide du guide d'entretien et d'un questionnaire, les évaluations et test 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.

4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS D'EXPERIENCE

4.1.1. Analyse globale du scenario didactique de la leçon faite avec sorties de terrain en classe de 5^e au LW et dans certains établissements choisis

Nous présenterons tour à tour le scénario global des leçons de géographie des classes de 5^e (5^e 1 et 5^e 2) portant sur les campagnes d'Afrique et leurs relations ; l'habitat rural en Afrique. Ensuite, l'on a évalué les pratiques d'enseignement de la Géographie, les entrevues avec les enseignants, l'analyse des notes des évaluations 4 et 5.

4.1.1.1. Présentation de la leçon observée et filmée de l'enseignant 1

La leçon porte sur le module 2 : L'occupation du milieu : leçon 1 : les campagnes d'Afrique et leurs relations dont la justification est d'amener l'apprenant à opérer des choix responsables par rapport à son bien-être et à élaborer son projet professionnel adapté à son environnement. Cette leçon permet à l'apprenant de découvrir les milieux ruraux et de contribuer à l'amélioration du cadre de vie choisi.

Cette leçon a été enregistrée dans un contexte ordinaire sans intervention de notre part juste une observation directe.

La séance proposée par l'enseignant 1 concerné les élèves de la classe 5^e 1 au Lycée de Wall. La séance didactique observée s'étend sur deux heures et structurées en quatre unités didactiques à savoir la localisation et la définition des formes de campagnes d'Afrique, ensuite étudier le paysage agraire et l'habitat rural et enfin les aspects attractifs et répulsifs.

□ Présentation de la classe d'étude

La leçon a été faite en 5^e 1 du LW en février 2023. En ce qui concerne les caractéristiques de la classe, ce sont les mêmes élèves de notre échantillon du groupe témoin et du groupe expérimental.

Description et organisation détaillée de la séance didactique.

- Début de la séance didactique

Le début de la séance est marqué par trois éléments majeurs à savoir : l'enseignante pose deux questions à titre de rappel portant sur la leçon précédente, ensuite pose une troisième question celle de transition entre la leçon précédente et la nouvelle leçon, ensuite l'enseignante présente une situation problème, enfin donne la justification de la leçon. En ce qui concerne les activités préalables, elle porte sur le rappel de la dernière leçon, la présentation générale du nouveau module ensuite la présentation et la contextualisation du nouveau chapitre et de la

nouvelle leçon étant donné que nous sommes en début de module. De façon plus précise, l'enseignant 1 a commencé par faire un rappel sur la séance didactique précédente, une sorte d'évaluation orale par un jeu de questions-réponses sur « l'homme dans son milieu et le TD sur enquête sur les problèmes de l'eau dans sa région ». Puis celui-ci introduit le titre du module sur « l'occupation du milieu » et du chapitre « villes et campagnes d'Afrique » ensuite introduit proprement la leçon du jour « les campagnes d'Afrique » avec une question de transition sur les raisons qui expliquent l'importance de l'étude des campagnes d'Afrique.

PLANCHE 1: SALLE DE CLASSE DE 5^E EN PLEIN COURS DE GEOGRAPHIE



Cliché : Salle de classe de 5^e au LW.

✓ Unité didactique I

La leçon commence par une historiette en contextualisant la leçon en proposant une situation problème portant sur l'exode rural dans ton village et demande aux apprenants, quel est le problème posé dans la situation et l'action à mener et demande aux apprenants de donner l'intérêt de cette leçon. Cette activité sera associée à un jeu de questions-réponse où les apprenants proposent une série d'actions pour lutter contre l'exode rural dans son village. Parmi les réponses données par les apprenants on a le développement des campagnes par la création des Ecoles, centre de santé.... Par la suite l'enseignant justifie la leçon en montrant aux élèves de mieux aménager les campagnes. Ici l'enseignant utilise le jeu de question réponse en se basant sur les prérequis des apprenants.

✓ Unité didactique II

L'unité didactique deux (II) porte sur les définitions des notions ou concepts clés. L'enseignant mobilise l'analyse des documents textuels (texte extrait du dictionnaire) associée à un jeu de questions-réponses pour amener les apprenants à définir la campagne et le paysage. L'enseignante fait lire un texte aux élèves, texte tiré du manuel scolaire. Après la lecture une

série de questions sont posées aux élèves. Cette activité nécessite de la part des apprenants des compétences dans la lecture en français on parle ici d'interdisciplinarité. L'unité didactique se termine par une évaluation formative où l'enseignant demande aux apprenants de donner une définition du mot paysage ». Les démarches pédagogiques à savoir le jeu de questions-réponses, le brainstorming et l'analyse des documents cartographiques et textuels.

✓ Unité didactique III :

Dans l'unité 3, l'enseignant mobilise une série de deux techniques pédagogiques à savoir la lecture d'une carte et le brainstorming afin d'amener les apprenants à lire et identifier les caractéristiques de l'habitat rural et du paysage agricole ensuite l'analyse d'un document textuel extrait du manuel et portant sur les ressources du paysage agricole. La seconde démarche a été associée aux jeux de questions-réponses où les apprenants citent les types d'habitat et leur importance. L'unité didactique se termine par une évaluation formative où l'enseignant demande aux apprenants de citer les types d'habitat et les formes de paysages agricoles.

✓ Unité didactique IV

Dans la quatrième unité didactique, l'enseignant aborde les aspects attractifs et répulsifs des campagnes. Pour cela, l'enseignant fait appel à un extrait de texte titré du livre au programme afin d'amener les apprenants à ressortir les aspects attractifs et répulsifs des campagnes. Cette unité s'achève par une évaluation formative où les apprenants donnent un aspect répulsif et un aspect attractif des campagnes.

4.1.1.2. Présentation de la leçon filmée : l'analyse de la séance didactique de l'enseignant 2

La deuxième observation directe de la séance didactique a été réalisée auprès de l'enseignant 2 exerçant dans le même établissement. C'est une séance d'une heure et trente minutes d'observation.

La leçon débute par la correction de la leçon précédente portant sur « l'homme en milieu méditerranéen ». Ensuite par une correction du devoir à faire à la maison « cherche à l'aide de ton dictionnaire, la définition du mot campagne ». Ainsi, les réponses données par les apprenants « une campagne encore appelée milieu rural désigne l'ensemble des espaces cultivés, naturels ou semi-naturels habités ». L'enseignant 2 passe directement à la présentation de la nouvelle leçon, décline l'objectif de la leçon, les prérequis, la justification, la présentation de l'exemple de situation et des exemples d'action. Contrairement à l'enseignant A, l'enseignant 2 propose une situation portant sur « un manque d'infrastructure scolaire en milieu

rural » et demande aux apprenants d'identifier le problème posé et de proposer une série d'actions à mener (construire une école des parents d'élèves). Ces phases importantes de mise en contexte ont permis de recenser une variété des représentation des élèves sur les éléments des campagnes en Afrique. L'enseignant à partir de la justification de la leçon montre aux apprenants le bien-fondé du milieu rural pour un développement durable de nos villages et une occupation rationnelle de l'espace. Dans ces activités d'enseignement/apprentissage, l'enseignant 2 a fait appel aux jeux de questions-réponses orales, aux observations indirectes de leur milieu de vie.

Dans la première activité didactique qui porte sur « la paysage agraire », l'enseignant propose aux apprenants un document d'un extrait de texte qu'ils vont exploiter par petit groupe et donne la consigne aux apprenants (observe, lis et relève la définition du paysage agraire et énumère ses caractéristiques). Les apprenants par petit groupe répondent aux questions de la consigne, les apprenants sont soumis à une activité de travail en groupe de cinq(5min) où ils ressortent la définition et les principales caractéristiques du paysage agraire à partir des documents.

Dans la deuxième séquence didactique, à partir du vécu et des documents soumis aux apprenants. L'enseignant demande aux apprenants de donner les types d'habitat qu'on observe lorsqu'ils viennent à l'école ensuite leur présente une photo et donne un texte à lire. Ensuite donne la consigne à savoir « décrire l'habitat rural observé lorsque vous venez à l'école ». Cette sous partie s'achève par une évaluation formative.

Dans la troisième unité didactique, il est question de ressortir les aspects attractifs et répulsifs du milieu rural. A cet effet, un texte extrait du manuel au programme est proposé aux élèves. A partir des réponses proposées par les apprenants, l'enseignant construit un tableau à deux colonnes l'un pour les aspects attractifs et l'autre pour les aspects répulsifs. Cette troisième activité se fait à partir de questions-réponses et permet aux apprenants de ressortir les aspects attractifs et répulsifs des campagnes.

La séance didactique s'achève par l'évaluation formative et un devoir à faire à la maison pour aborder le prochain cours. Ainsi, l'enseignant pose une série de questions sur les aspects attractifs et répulsifs des campagnes et les élèves proposent des réponses variées telles que « pureté de son air, biodiversité, beauté et préservation de ses espaces », « travaux agricoles pénibles, faible électrification des campagnes ». La synthèse de ces activités didactiques est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : LA structure de la séance d'enseignement de l'enseignant 2

Niveaux	Repères chronologiques	Description		Evaluation formative
0.	Correction du devoir donné à la dernière leçon			
0.1	Rappel de la leçon précédente et contextualisation			
0.2	S2/U0/1:10min-	Rappels de la séance antérieure (Les problèmes de l'eau dans ta localité) donne deux problèmes		
0.3	Présentation du titre du module et du chapitre aux apprenants enfin déroulé du plan de la leçon			
0.4	S2/U0/1 :5min	Présentation du titre de la leçon aux apprenants à travers une question de transition, objectif de la leçon et prérequis		
0.5	S2/U0/1 :10min		Présentation d'une situation problème sur « le manque d'infrastructure scolaire dans ton village » et présentation de l'exemple d'action par les apprenants et justification.	
1.	S2/U1 15min	I-le paysage agricole (définition et caractéristique		
1.1	S2/U1/1 :15min	L'enseignant mène un travail pratique portant sur l'observation directe et indirecte du paysage enfin que les apprenants définissent et donnent les caractéristiques du paysage agricole. Cet exercice peut être mené lors d'une promenade : il s'agit d'une bonne introduction, pour faire observer le paysage d'une façon ludique.		Evaluation formative de la première unité didactique : donne une définition du paysage agricole et deux de ses caractéristiques.
2	S2/U1/2 :16min	II-l 'habitat rural		
2.1.	S2/U2/1 :8min	Observer un paysage Dessiner et schématiser la représentation	Proposition des images et d'un texte sur les ressources de l'habitat rural extrait du manuel avec une série de question.	Donne deux caractéristiques de l'habitat rural
2.2.	S2/U2/2 :8min-	du paysage	A partir des ressources proposées	

		décrite par les apprenants	dans l'activité précédente, l'enseignant demande aux apprenants d'observer les deux documents ensuite de décrire l'habitat le plus proche de son établissement scolaire.	
3.	III-les aspects attractifs et répulsifs de la campagne			
3.1	S2/U3/1 :10min	Une série des questions sont posées aux élèves afin qu'ils identifient les aspects répulsifs et attractifs sur un tableau à deux colonnes à partir d'un extrait de texte proposé par l'enseignant.		Evaluation formative de la troisième articulation didactique : cite deux (2) aspects attractifs et un aspect répulsif des campagnes
3.2	Devoir à faire à la maison : observe autour de toi l'habitat de ta localité et le schématiser.			

ZEH MBALLA,2023

Les séances didactiques portant sur les campagnes d'Afrique sont essentiellement tournées vers une approche dite objective fondée sur l'identification et caractéristique du paysage agraire ensuite, la présentation et la description de l'habitat rural, enfin des aspects attractifs et répulsifs qui en découlent.

4.1.1.3. Analyse du scénario didactique du TP sur « L'habitat rural en Afrique »

(Identifier les types d'habitat rural à partir d'une carte topographique/photos et les représenter ; représenter et décrire la case rurale de sa localité.)

Cette séance didactique concerne uniquement le groupe expérimental fait par trois enseignants du lycée de Wall.

✓ Analyse de la séance didactique

Elle porte sur « L'habitat rural en Afrique », TP 5 du programme de géographie. Les enseignants rassemblent des élèves dans la cour et forment 5 groupes de 4. Ensuite leur expliquent l'objet de cette sortie de terrain après la séance théorique vue en classe il y'a une semaine.

En ce qui concerne la méthodologie adoptée pour dérouler ce TP, l'enseignant a opté pour une observation directe du paysage proche de l'établissement, ceux-ci vont ressortir à partir d'un questionnaire les types et formes d'habitat, faire des photos, poser des questions.

Phase 1 : Redécouvrir l'habitat dans son paysage proche

Dans cette phase, les élèves sont sortis dans l'environnement favorisant une exposition visuelle. Cette sortie de terrain avait pour objectif de confronter les apprenants à des pratiques spatiales liées à l'habitat rural et aux paysages qui s'y trouvent.



Planche1 : Photo prise lors de la sortie de terrain : l'Habitat rural à Wall, mardi,7 février 2023.

La phase 2 : C'est l'identification des pratiques consistants à effectuer une exploration physique des lieux. Cette exploration avait pour objectif de mettre en évidence les matériaux qui seront intégrés dans les leçons vues en classe. Ainsi, nous avons pu filmer et collecter un ensemble de photographies et de vidéo dans les différentes zones observées.



Planche1 : quelques formes d'Habitat rural à Wall, mardi,7 février 2023.

Phase3 : Retour en classe pour matérialiser les compétences acquises sur une carte

Cette étape s'est faite à partir d'une simulation des pratiques identifiées en contexte de sortie de terrain. Elle s'est faite en deux groupes de 10 élèves qui a conduit à la réalisation de ces schémas par les élèves.

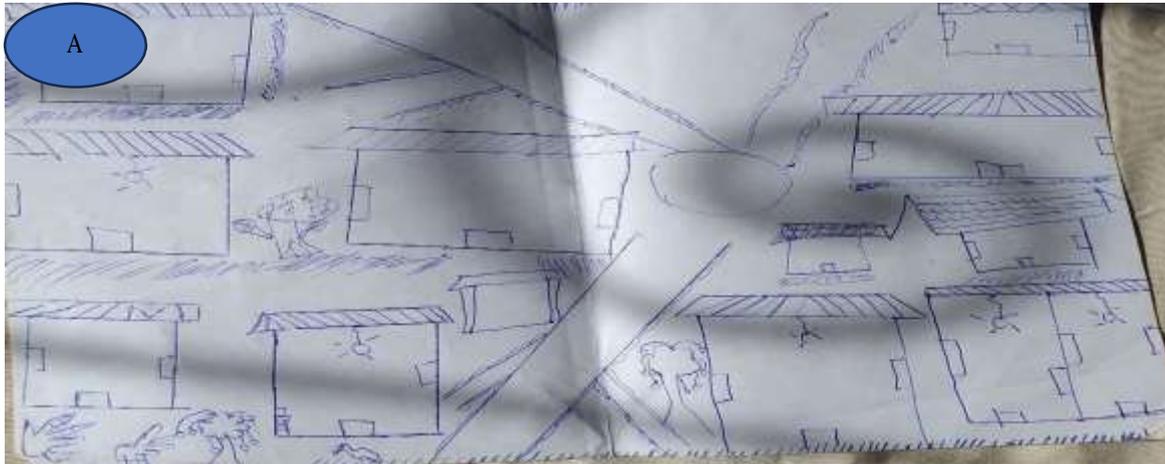


Planche3 : Représentation des apprenants sur l'Habitat rural

Il en ressort que, l'approche didactique du paysage est un outil précieux pour enseigner l'habitat rural. En utilisant le paysage comme une ressource d'apprentissage, les enseignants ont créé des expériences d'apprentissage engageantes et significatives qui aident les élèves à comprendre facilement les aspects complexes de l'habitat rural et à développer des compétences essentielles. De même, les sorties de terrain pour observer l'habitat rural favorisent le développement des compétences pratiques telles que : l'observation, la cartographie, analyse spatiale et la collecte de données sur le terrain. Après expérimentation, en combinant la théorie

enseignée en classe avec les observations concrètes sur le terrain, l'étude didactique du paysage via les sorties de terrain contribue à enrichir l'apprentissage des élèves et à renforcer l'intérêt des élèves pour la géographie.

Dans cette partie il était question de mener une analyse générale des trois séances didactiques observées portant sur « les campagnes d'Afrique », « l'habitat rural » en classe de cinquième. Cette analyse avait pour but de ressortir globalement les ressources didactiques et les techniques pédagogiques mobilisées par l'enseignant pour le développement des compétences des apprenants.

4.2. ANALYSE DES ENTREVUES ET QUESTIONNAIRES AVEC LES ENSEIGNANTS

4.2.1. Identification des participants

L'identification des participants s'articule autour des points suivants : le genre, l'âge, la qualification professionnelle, l'expérience professionnelle. L'analyse des variables professionnelles et socio-démographiques prévues dans cette enquête est indispensable à la compréhension des pratiques d'enseignement ordinaires, des conceptions du paysage ainsi que les approches et méthodologies mobilisées pour l'étude des problématiques paysagères en classe de géographie. Par conséquent, les dimensions sociodémographiques des enseignants ainsi que les caractéristiques des établissements d'attaches sont des variables analysées dans cette partie.

Tableau 20: Caractéristiques générales des enseignants approchés

Participant	Sexe	Age	Établissements	Formation initiale	Qualification professionnelle	Ancienneté	Diplôme le plus élevé	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
Enseignant 1	M	28 ans	Lycée de Wall		Contractuel	5ans	Bac A4	13 mars 2023	20 min
Enseignant 2	F	34 ans	Lycée de Wall	Géographie	PLEG	7ans	Master en géographie	13 mars 2023	34 min
Enseignant 3	M	32 ans	Lycée de Wall	Histoire	Contractuel	4 ans	Master en histoire	14 mars 2023	27 min
Enseignant 4	F	40 ans	LBMinta	Géographie	PLEG	6ans	Licence en géographie	17 mars 2023	35 min
Enseignant 5	M	41 ans	LBM	Géographie	PLEG	10ans	Licence en géographie	17 mars 2023	26 min
Enseignant 6	M	38ans	Collège don Bosco	Histoire	PLEG	6ans	Master en histoire	17 mars 2023	22 min

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

↳ Sorties de terrain pour l'étude didactique du paysage en occupation de l'espace

D'une manière générale, les enseignants ont déclaré que la majorité des élèves aiment les sorties mais vu les obstacles liés à cette pratique il est difficile de l'appliquer. Car parfois fatigant, ennuyeux, malgré les efforts des enseignants.

Variable	VERBATIM
Sorties de terrain pour	Enseignant 1: étant donné que le cours de géographie se déroule en mi-journée et juste avant la pause, il est difficile pour moi d'appliquer la méthode par sortie de terrain pour améliorer les compétences des élèves. Mais le plus souvent j'applique les jeux de rôle.
l'étude didactique du paysage	Enseignant 2 : La plupart de mes élèves sont attentifs pendant le cours surtout ceux qui occupent les places assises devant. Mais parlant des sorties de terrain je les fais mais seulement les élèves ne sont pas assez attentifs car passent plus de temps à jouer.
	Enseignant 3 : la géographie est une discipline pas très complexe comme les mathématiques. En classe de 5 ^{ème} , les élèves doivent avoir de très bonnes performances surtout que ce sont des questions relatives aux situations de la vie. Alors dans une classe à effectif pléthorique, il est difficile de faire des sorties de terrain. Mais nous utilisons d'autres pratiques didactiques pour améliorer les compétences chez les élèves.
	Enseignant 4 : les élèves de ma classe trouvent que les sorties de terrain sont très intéressantes pour certaines leçons. Certains sont assez concentrés car pour eux l'apprentissage est fait en plein d'air.
	Enseignant 5 : Lorsque j'ai à faire à un TP qui nécessite une sortie de terrain proche de l'établissement. On a à travers une séance théorique pour élaborer les bases et une semaine plus tard, j'amène les élèves sur le site déterminé en amont. Les élèves de ma classe participent à 85% pendant les leçons de géographie lors des sorties de terrain. Ils se concentrent assez pour suivre le cours, la preuve est qu'ils posent beaucoup de questions.
	Enseignant 6 : j'ai une classe très dynamique ; les élèves sont assez jeunes et travailleurs. Malheureusement nos effectifs pléthoriques ne permettent pas de faire des sorties de terrain. Mais j'ai opté pour des sorties personnelles c'est-à-dire « demande aux élèves tout ce qu'ils voient sur son parcours de la maison vers son établissement et à partir de là nous formons des groupes de travail ». Nous avons constaté que cette pratique facilite la critique, l'ouverture d'esprit, un développement significatif des compétences des apprenants

Source : Enquête de terrain (2023)

↳ L'utilisation du matériel didactique dans les salles de classes lors l'étude didactique du paysage en occupation de l'espace

Les enquêtes auprès des enseignants montrent que l'utilisation des matériels didactiques tels la carte, les photos, les croquis, les extraits de texte pour une bonne conduite de la leçon mais également les appareils photo, les téléphones, les formats, les questionnaires....

Variable	VERBATIM
Utilisation du matériel didactique	Enseignant 1 : Pour chacune de mes leçons de géographie, j'utilise le matériel didactique. Ce matériel peut être la carte que je colle au tableau à droite pour attirer déjà l'attention des élèves sur la leçon du jour, les croquis par exemple qui portent sur les types de paysages, d'habitat, les schémas, les photos, rarement sur les documents (extraits de textes)
	Enseignant 2 : j'utilise le matériel didactique en classe et je varie le matériel en fonction de la leçon du jour. Ce matériel porte sur les croquis, cartes, documents, photos...
	Enseignant 3 : la géographie est une discipline qui exige l'utilisation du matériel didactique, celui-ci est divers et varié et porte sur les cartes, photos, schémas...
	Enseignant 4 : Bien sur mon cher, j'utilise le matériel didactique en salle de classe. Très souvent, j'apporte les cartes et les affiches en classe, je dessine aussi si possible au tableau, je fais des schémas sur des cours portant par exemple sur les types d'habitat...
	Enseignant 5 : pour rendre mon cours vivant, j'enseigne en utilisant le matériel didactique. Par exemple, pour un cours portant sur l'occupation du milieu, j'affiche un schéma sur des habitat au tableau et je leur demande de faire ressortir les zones à forte habitation, les zones à faible habitation ...
	Enseignant 6 : le matériel didactique est un outil très important dans la dispensation des leçons de géographie. Celui-ci est très souvent apporté par moi, Ça peut être les cartes, les photos, les fragments de textes, les objets... très souvent je leur demande de venir avec le matériel didactique fabriqué ou conçu par eux ceci pour leur donner la possibilité de se familiariser à la leçon et de mieux l'acquérir et développer leur propre compétence.

Source : Enquête de terrain (2023)

✓ Les Méthodes d'évaluation et leur fréquence

Pour ce qui concerne cette activité, les enseignants attribuent des évaluations diagnostiques en début d'année, pendant le cours, des évaluations formatives et à la fin de chaque trimestre, des évaluations sommatives. Très peu donnent les devoirs à faire à la maison et font des séances de remédiations.

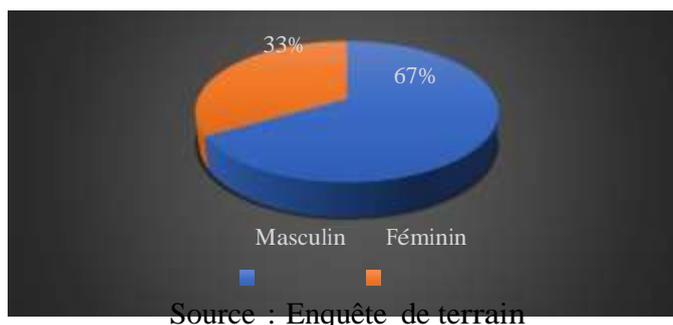
Variable	VERBATIM
Méthodes d'évaluation	Enseignant 1 : En début d'année, je fais une évaluation diagnostique pour connaître le niveau réel des élèves en géographie. Pendant la leçon, je pose des questions et les élèves répondent, je leur donne des exposés et pendant ceux-ci, je pose des questions aux élèves, à la fin de la leçon, je leur donne des devoirs à faire à la maison.
	Enseignant 2 : les méthodes d'évaluation que j'utilise en classe sont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative
	Enseignant 3 : Dans la salle de classe, j'interroge les élèves individuellement, en groupe, je leur donne des devoirs à faire à la maison
	Enseignant 4 : généralement ce que je fais, c'est le jeu de question réponse et parfois, je leur donne des devoirs à faire à la maison
	Enseignant 5 : le jeu de question-réponse est très utilisé pendant mon cours, aussi, je prends dix minutes tous les jours avant de commencer la leçon pour faire une petite interrogation écrite aux élèves, je leur donne aussi des devoirs à faire à la maison
	Enseignant 6 : pendant mon cours, je fais des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Je fais aussi des jeux de question-réponses, je les interroge par groupe ou alors individuellement.

Source : enquête de terrain (2023)

- **Caractéristiques socio-professionnelles des enseignants enquêtés**

Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants enquêtés ont été regroupées dans le cadre de la répartition des enseignants. Elles comportent une série de variables telles que le sexe, l'âge, les diplômes académiques et professionnels, l'expérience professionnelle, le niveau d'enseignement et du statut de l'enseignant.

- Répartition des enseignants par sexe : Une forte proportion des enseignants de sexe masculin



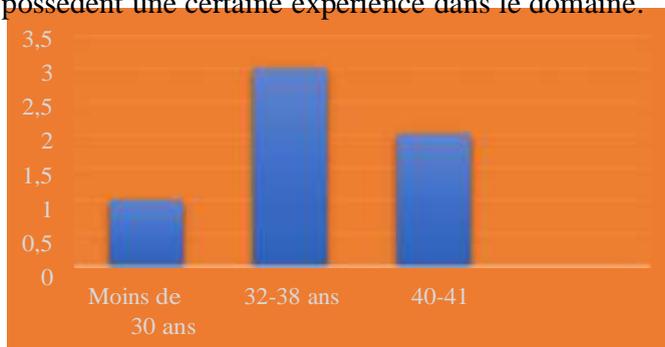
Source : Enquête de terrain

FIGURE 14: UNE FORTE PROPORTION DES ENSEIGNANTS DE SEXE MASCULIN

Les enseignants de géographie de la classe de 5^e sont en majorité de sexe masculin. D'après nos enquêtes nous avons enregistré un taux de 67 % d'enseignants de géographie de sexe masculin, et 33% d'enseignants sont de sexe féminin. Cette situation peut s'expliquer par le fait que le genre féminin accorde un intérêt particulier à la discipline, où l'on pourra tout simplement dire que le genre féminin aime la nature, voudrait connaître la nature, être en contact avec la nature de par son caractère sensible. On note une forte proportion des enseignants de sexe masculin comme l'illustre la figure ci-dessous.

- Répartition des enseignements par tranche d'âge.

Les données collectées ont été d'abord traitées puis analysées et interprétées. Notre échantillon est constitué d'enseignants dont les âges sont comprises entre 28 ans-41ans c'est un corps enseignants adultes qui possèdent une certaine expérience dans le domaine.

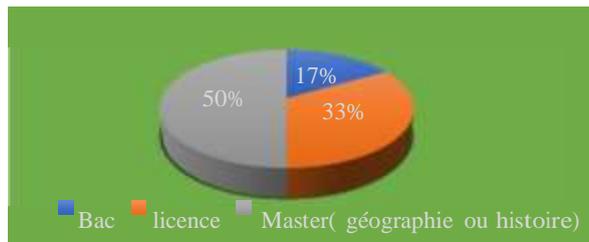


Source : Enquête de terrain

FIGURE 15: RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON EN FONCTION DE L'ÂGE.

Après nos enquêtes nous avons pu constater que les enseignants de géographie de la classe de 5^e ont une tranche d'âge comprise.

- Niveau d'étude des enseignants de géographie



Source : Enquête de terrain

FIGURE 16: PROFIL DES ENSEIGNANTS SELON LE PARCOURS ACADÉMIQUE



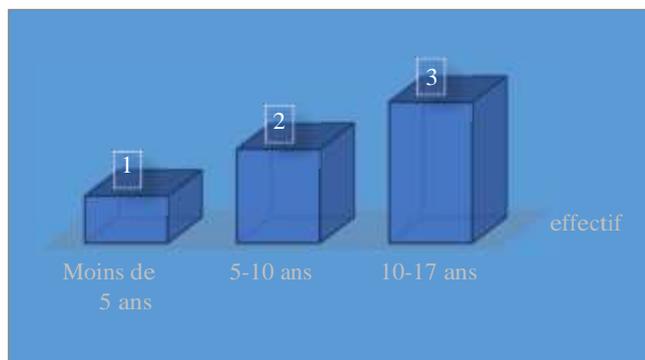
Source : Enquête de terrain

FIGURE 17: PROFIL DES ENSEIGNANTS SELON LE PARCOURS ACADÉMIQUE

Selon ces figures, la majorité des enseignants sont titulaires d'un master soit 50%, ils sont suivis par les enseignants titulaires d'une licence (33. %), et d'un baccalauréat (17 %). Sur le plan professionnel, la plupart des enseignants sont titulaires d'un DIPES 2 soit 67% contre 33. % pour les enseignants sans diplômes professionnels.

- Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle est une variable importante dans la compréhension et l'analyse des pratiques d'enseignement. En effet, toute activité professionnelle est marquée par la diversité du nombre d'années passées par les acteurs dans l'exercice du métier. Dans le cadre de cette enquête, la plupart des enseignants ont une expérience qui varie entre 04 ans et 17 ans. Un effectif dominé par les enseignants ayant une expérience de 4 à 17 ans.



Source : Enquête janvier-Avril 2023

FIGURE 18: RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Selon cette figure, la majorité des enseignants ont une expérience de 5 à 10 ans soit 33 %. Par la suite, nous avons les enseignants ayant entre 10-17 ans d'expérience (50%). Les enseignants novices (moins de 4 ans) représentent 20%.

- Répartition des enseignants selon le milieu d'enseignement

L'intégration des dispositifs par les sorties de terrain dans l'enseignement est influencée par le milieu d'enseignement. Selon l'enquête faite, dans les zones péri-urbaines et rurales, les sorties de terrain par observation directe sont plus accentuées contrairement aux zones urbaines ou d'après les enseignants nécessitent beaucoup de moyens financiers. La majorité des enseignants interrogés exercent dans l'établissement en zones urbaines et rurales.

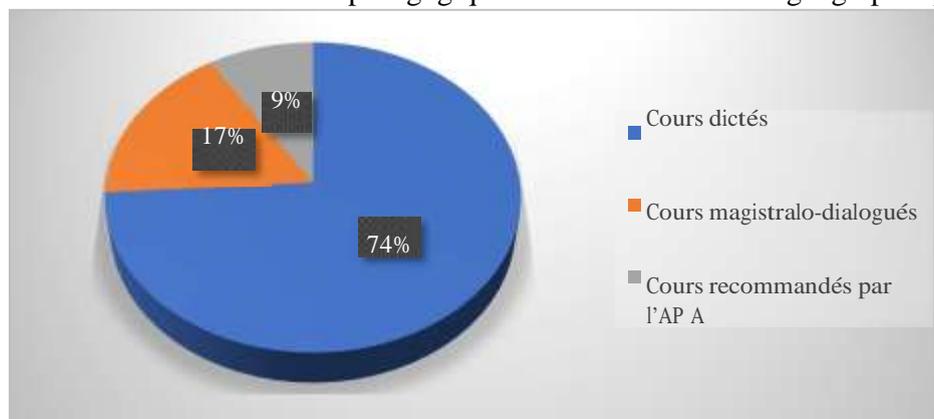


Source : Enquête de terrain

FIGURE 19: RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE MILIEU D'ENSEIGNEMENT

D'après cette figure, 68% des enseignants enquêtés exercent dans les établissements basés en milieu urbain contre dans 32% dans les zones périurbaines. On y retrouve également 10 % des enseignants qui exercent en zone rurale. On constate que d'après notre enquête, plusieurs enseignants contractuels sont affectés en zone rurale et péri-urbaine.

- Les différentes méthodes pédagogiques utilisées en cours de géographie par les enseignants



Enquête sur le terrain (2023)

FIGURE 20 : MÉTHODES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES EN COURS DE GÉOGRAPHIE

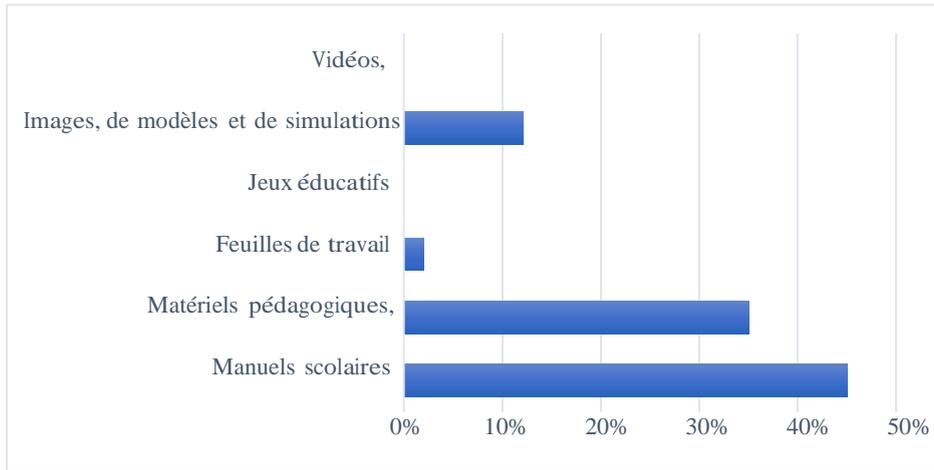
L'observation des séances a permis d'identifier trois grandes catégories de pratiques enseignantes en cours de géographie. Une prédominance de cours dictés (74%) et 26% de cours basés sur la méthode active. Pour cette dernière catégorie, on distingue des cours magistralo-dialogués qui s'inspirent de l'Approche par objectif (APO) et des cours qui s'inspirent de ce qui est recommandé par l'ENS, structure de formation des enseignants du secondaire généralement proposé par les stagiaires. Les cours dictés sont effectués avec des documents conçus par certains enseignants et vendus dans des "librairies " ou par eux-mêmes. Les enseignants font la lecture de ces documents et les élèves copient. Pour les cours magistralo-dialogués, les enseignants s'appuient sur des documents textuels et iconographiques qui présentent pour un grand nombre un problème de qualité. Des textes qui ne sont pas en congruence avec le milieu étudié et des images qui ont perdu leur clarté en raison de la mauvaise qualité des photocopies. Les sorties de terrain comme voie de sortie pour une éducation de qualité en occupation de l'espace.

-La répartition des matériels didactiques pendant les leçons et les TP

Le matériel didactique est un ensemble d'outils et de ressources utilisés pour enseigner et apprendre dans un environnement éducatif. Il peut s'agir de manuels scolaires, de matériels pédagogiques, de feuilles de travail, de jeux éducatifs, de vidéos, d'images, de modèles et de simulations, et bien plus encore. Le matériel didactique est l'une de ces ressources qui peut aider les enfants à comprendre le monde qui les entoure. Certains sont liés aux types d'outils utilisés, à la fréquence d'utilisation de ces outils par les enseignants pendant leurs cours ou encore la répartition des outils entre les élèves.

-Matériels didactiques dans l'enseignement de la géographie

Les matériels didactiques sont nécessaires dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline pour illustrer les cours. Ce sont des auxiliaires indispensables à l'action pédagogique de l'enseignant.



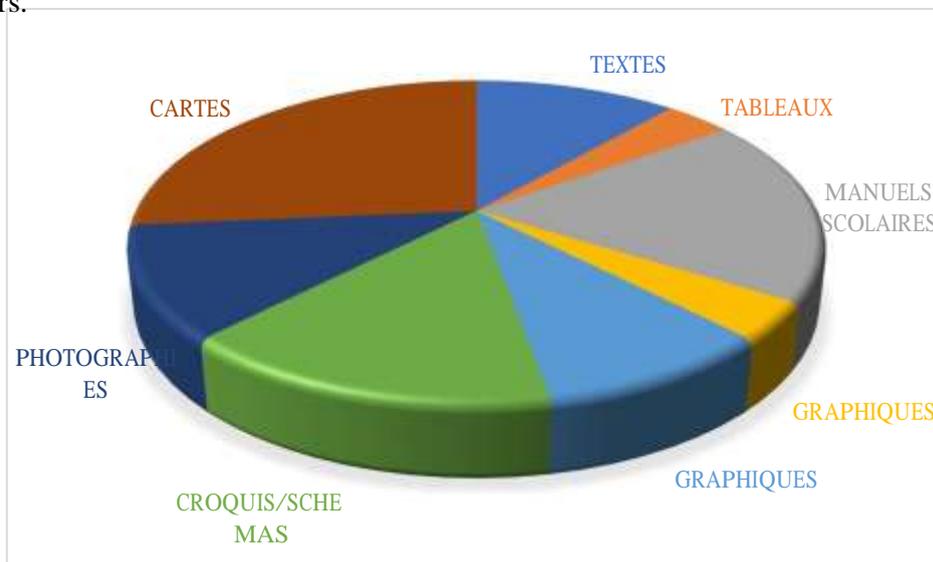
Enquête sur le terrain (2023)

FIGURE 21: MATÉRIELS DIDACTIQUES

D'après notre enquête, les enseignants utilisent plus les manuels scolaires et les matériels pédagogiques.

✓ Les types de matériels didactiques utilisés

L'utilisation du matériel didactique est très limitée. Pendant l'enquête nous avons compris que la plupart des enseignants font très peu recours aux outils didactiques pendant leurs cours.



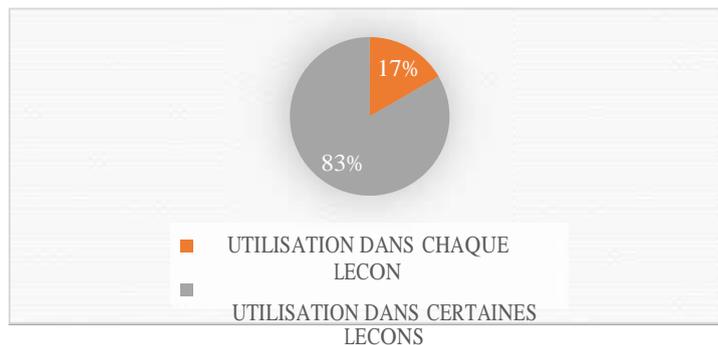
Enquête sur le terrain (2023)

FIGURE 22: TYPES DE MATÉRIELS DIDACTIQUES UTILISÉS

Notre enquête révèle que les matériels didactiques les plus utilisés par les enseignants sont : les cartes (thématiques pour la plupart), les manuels scolaires (à l'intérieur desquels on retrouve plusieurs autres types documents et de ressources pour les leçons) les textes, les photographies, les croquis, les schémas, les graphiques et les tableaux. Les documents les plus utilisés sont les cartes et les manuels scolaires, tandis que les moins utilisés sont les graphiques et les tableaux

- ✓ Faible fréquence d'utilisation du matériel didactique

La fréquence d'utilisation du matériel didactique est illustrée par le diagramme ci-dessus.



Enquête sur le terrain (2023)

Figure 23 : Faible fréquence d'utilisation du matériel didactique

D'après notre enquête, 83% des enseignants affirment ne pas utiliser le matériel didactique dans toutes les leçons. Et les élèves quant à eux affirment à environ 75% que les enseignants n'utilisent pas toujours de matériel didactique. L'on comprend donc que certains cours de géographie manquent d'illustration. Les leçons et les TP sont simplement mémorisés puis restitués par les élèves. Pour justifier cette situation certains enseignants évoquent l'absence de bibliothèques dans les établissements, les problèmes financiers.

- ✓ Répartition du matériel didactique en classe pendant les leçons et les TP, les TD

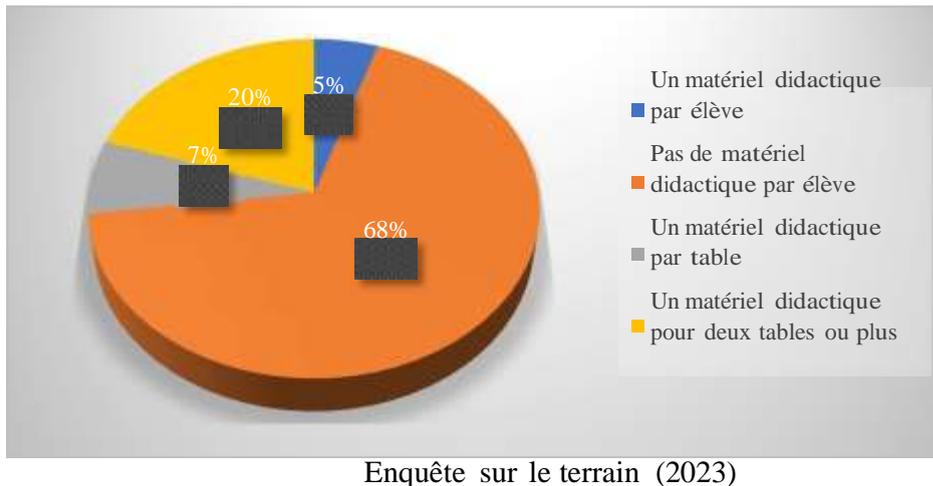


FIGURE 24 : RÉPARTITION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Ce diagramme montre que la majorité soit 68% des enseignants enquêtés ne donnent pas les outils aux élèves. D'une manière générale dans les établissements ruraux les enseignants n'ont de matériel didactique pour faire cours.

4.2.2. Conception et statut du paysage dans l'enseignement de la géographie scolaire

4.2.2.1. Conception du paysage de l'enseignement par les enseignants

Dans l'enseignement de la géographie au secondaire, la conception du paysage comprend généralement des caractéristiques physiques et humaines d'un lieu donné, ainsi que des processus qui ont contribué à façonner ce paysage. Les élèves sont donc amenés à comprendre que les paysages ne sont pas statiques, mais qu'ils évoluent au fil du temps sous l'influence des facteurs naturels et humains. Ainsi, l'étude du paysage en classe 5^e dépende des conceptions des enseignants sur le paysage dans la géographie scolaire.

Tableau 21: Conception du paysage par les enseignants

Conceptions du paysage	Exemples de définition	Pourcentage
Le paysage comme une réalité intégrant les dimensions matérielles et idéelles	« Partir du territoire qu'on voit » « Portion de l'espace perçu par les sens » « Partir du territoire tel que perçu par les populations »	74,75%
Le paysage comme une réalité matérielle et un système écologique	« Le paysage est tout milieu physique que l'on peut embrasser du regard » « Tout ce que l'on peut voir et qui fait notre environnement/ milieu de vie » « Espace de la nature » « L'environnement dans lequel on vit, tout ce qui a trait à la nature »	23,15%
Le paysage comme une réalité qui s'offre à la vue	« L'aspect visible de l'espace géographique » « Tout ce qui est visible à l'œil nu » « Un décor, un site, une peinture, un héritage de la nature. » « Espace visuel »	56,85%
Le paysage comme un construit social et culturel	« L'espace naturel façonné par les hommes et leurs activités » « Une portion de l'espace résultant des interactions entre l'homme et la nature »	64,95%

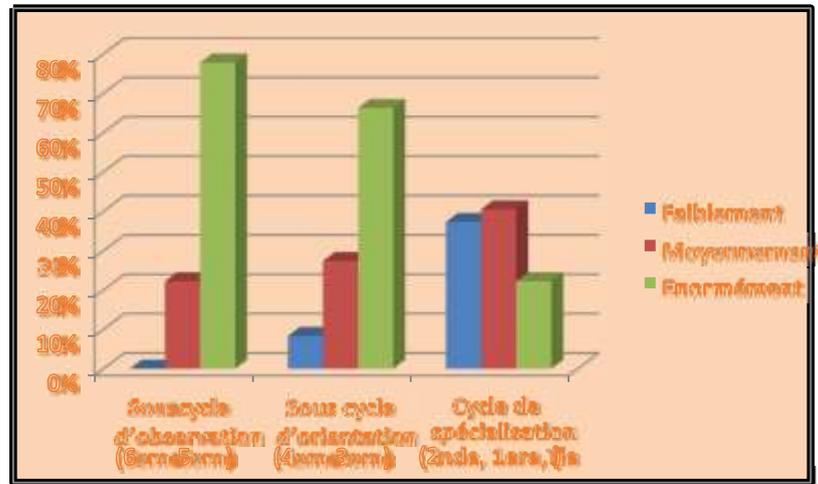
Source : Enquête auprès des enseignants 2023

Selon ce tableau, quatre conceptions du paysage se dégagent de la définition des enseignants. Nous pouvons conclure que la majorité des enseignants de géographie définissent le paysage selon une approche objective.

4.2.2.2. Statut du paysage dans le programme de géographie dans le sous-système d'observation

Le statut du paysage dans le programme de l'enseignement de la géographie, il faudrait signaler de prime abord que c'est un contenu didactique qui occupe une place importante dans les programmes d'enseignement aussi bien au premier cycle qu'au second cycle. Cette primauté varie en fonction des programmes d'étude. Dans le premier cycle et particulièrement au sous-cycle d'observation, l'étude du paysage est l'une des thématiques les plus abordées en classe.

Sa place dans le programme connaît une baisse considérable au fur et à mesure qu'on quitte du premier cycle au second cycle.



Enquête sur le terrain 2023

FIGURE 25: STATUT DU PAYSAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDE DE GÉOGRAPHIE SELON LES ENSEIGNANTS

Le statut du paysage dans le programme de géographie varie d'un sous-cycle à un autre. Dans le sous cycle d'observation 77,78% des enseignants déclarent que le paysage est un contenu didactique énormément abordé dans les programmes d'étude. Ce contenu s'articule autour de quatre principaux modules à savoir « Préservons notre environnement », « Protégeons-nous des colères de la nature », « l'homme dans son milieu de vie » et « L'occupation de l'espace ». Il en est de même dans le sous-cycle d'orientation où 66,27% des enseignants affirment que le paysage est énormément abordé dans le programme d'étude qui porte sur la géographie régionale de l'Afrique et du Cameroun. Par contre dans le sous cycle de spécialisation les contenus liés au paysage sont considérablement réduits car 40% des enseignants considèrent que le paysage est moyennement abordé.

4.2.2.3. Compétences et les objectifs attendus par les enseignants sur l'étude didactique du paysage

Les enseignants visent à donner aux élèves les outils nécessaires pour comprendre, interpréter et apprécier les paysages qui les entourent, tout en développant une conscience critique et responsable par rapport à leur impact sur ces paysages.

Tableau 22: les objectifs attendus par les enseignants

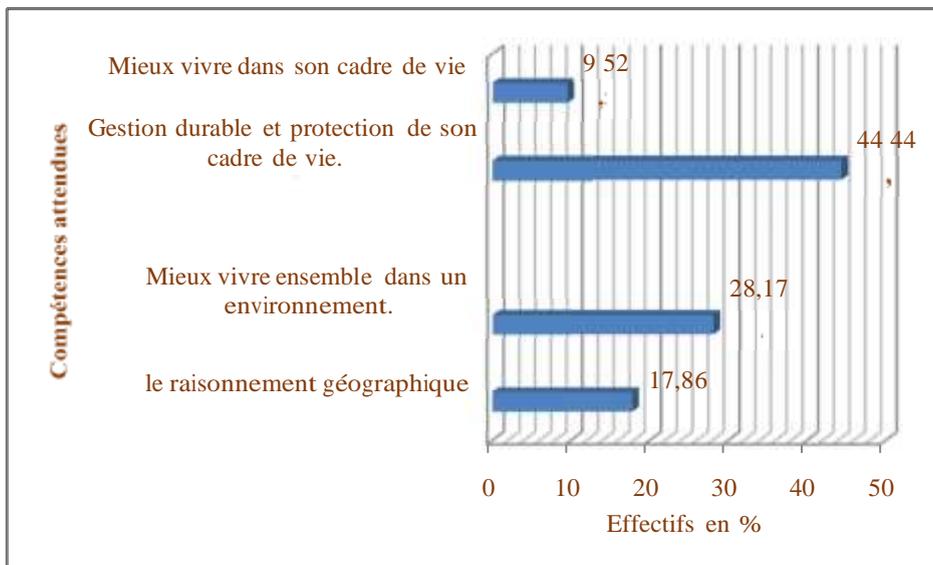
Objectifs attendus		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Assez d'accord
	Capacité à guider les élèves	2,35%	15,5%	82,15%
	Décrire des caractéristiques physiques et humaines d'un paysage	0%	8%	92%
Approche objective	Amener les élèves à représenter le paysage (dessin, croquis etc...) afin de résoudre des problèmes concrets	0%	6,15%	93,85%
Approche subjective	Développer les compétences en cartographie et en représentation graphique du paysage	3%	82%	15%
	Amener les élèves à vivre une expérience avec le paysage,	10%	75%	15%
	Amener les élèves à percevoir le paysage comme lieu de construction de notre identité, en reliant son histoire à notre histoire	21%	63%	16%
	Développer la perception du paysage par tous les sens pour mieux le comprendre.	20%	75%	5%

Source : Enquête sur le terrain février- Mars2023

A partir de ce tableau, deux conclusions peuvent se dégager directement. Dans le premier constat, les objectifs de l'étude du paysage selon les enseignants sont principalement axés sur la dimension objective qui vise à développer chez les apprenants le raisonnement

géographique à partir des guides, de la localisation, la description et l'explication avec un pourcentage de 89,33% d'enseignants. Quant au deuxième constat, nous pouvons dire que la majorité des enseignants ne maîtrisent pas les objectifs liés à la démarche subjective car 73,75% affirment qu'ils ne sont pas d'accord sur le fait que l'étude du paysage vise à développer le savoir géographique à partir d'une expérience sensible.

Par conséquent, les compétences attendues dans l'étude du paysage seront principalement axées dans la vision d'observation directe, description, analyse et interprétation pour un meilleur raisonnement de la géographie comme l'illustre la figure ci-dessous.



Proposée par ZEH MBALLA (2023)

FIGURE 26: COMPÉTENCES ATTENDUES DANS L'ÉTUDE DU PAYSAGE SELON LES ENSEIGNANTS

En effet, la majorité des enseignants sont d'accord sur le fait que l'enseignement du paysage est une entrée pour l'Education au Développement Durable visant à développer chez les élèves un certain nombre de compétences liées à la gestion durable des ressources naturelles et la protection de son environnement. Comme autre compétence, l'analyse des interactions entre les éléments naturels et humains d'un paysage, la promotion de la conscience environnementale et culturelle à travers l'étude du paysage, l'utilisation des méthodes pédagogiques variées pour engager les élèves dans l'étude du paysage, privilégier de nouvelles démarches d'enseignement favorisant la contextualisation des savoirs et le développement de compétences cognitives, affectives, conatives...

4.2.3. Les sorties de terrain dans l'étude du paysage en classe de géographie et analyse des compétences par des évaluations 4 et 5

Les sorties de terrain occupent une place de choix dans l'enseignement de la géographie et font partie des sept démarches méthodologiques proposées pour l'enseignement de la géographie dans les programmes et les recommandations pédagogiques.

4.2.3.1. Objectifs de la sortie de terrain par les enseignants de géographie interrogés pour développer les compétences des apprenants

Parmi les principaux objectifs visés par la réalisation des sorties sur le terrain selon l'avis des enseignants de géographies interrogés, on cite :

- La prise des échantillons et la pratique sur le terrain (86%) : Les élèves sont amenés à réaliser des activités diverses notamment la lecture du paysage et des affleurements, les expérimentations sur le terrain qui constituent un atout fondamental pour dynamiser les élèves, l'observation, puis la description et les techniques d'échantillonnage qui représentent une activité novatrice qui ne peut être mise en place essentiellement que sur le terrain ;
- L'interactivité entre les apprenants mise en place par le travail en groupe (78%) ;
- La découverte et la compréhension de l'environnement et des phénomènes naturels (78%) ;
- L'articulation entre les actions dans la classe et les activités sur le terrain (76%) facilitent l'acquisition et l'accroissement des connaissances des apprenants, tout en leur offrant des conditions d'exercices.

Les enseignants espèrent faire profiter leurs élèves en les emmenant sur le terrain. Parce qu'ils sont mis en situation, ces derniers deviennent des « acteurs principaux » de la construction de leur savoir : ils observent le réel, l'étudient concrètement et le manipulent.

Tableau 23: Objectifs de la sortie de terrain

Objectifs de la sortie de terrain	Pourcentages
Travail en groupe	78%
Faire le lien entre les connaissances scolaires et les situations réelles du paysage	76%
Développer la solidarité et d'autres valeurs positives	50%
Développer l'esprit scientifique	56%
Faciliter la compréhension des phénomènes naturels	78%
Motiver les apprenants par l'observation et la découverte	70%
Décrire le paysage observé et faire des interprétations	86%

Source : Enquête de terrain

4.2.3.2. Pratique des sorties de terrain par les enseignants pendant le cours de géographie

L'intérêt de ce volet est de présenter les aveux des enseignants sur la pratique des sorties de terrains en géographie au secondaire. D'après notre enquête auprès des enseignants, nous avons constaté que seulement 33% d'enseignants de géographie ont déjà eu à pratiquer des sorties de terrain avec leurs élèves et en revanche 57% d'enseignants n'ont jamais eu à pratiquer des sorties avec leurs élèves. Considérées comme un outil didactique les sorties de terrain doit être pratiquées tout comme les cartes, et bien évidemment le programme officiel le mentionne chaque fois qu'il est nécessaire. Cette situation a sûrement un bon nombre de raisons qui justifient son existence. Comment expliquer qu'un enseignant ayant une dizaine d'années d'expérience n'a jamais pratiqué des sorties avec ses élèves en géographie, quelles sont donc les raisons qui expliquent cette situation.

Tableau 24: Pratique des sorties de terrain par les enseignants

Pratique des sorties de terrain par les enseignants	Effectif	Pourcentage
Jamais	4	57%
Un peu	0	0%
Parfois	2	33%

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

4.2.3.3 -Analyse des notes des élèves obtenues aux 4 et 5^e évaluations

Pour vérifier les compétences des élèves dans les classes de 5^e 1, il était important de connaître les performances des élèves en géographie. Pour cela, nous avons collecté les notes des élèves en géographie des 4 et 5^e évaluations.

Tableau 25 : Notes D'ÉVALUATION n° 4

Classe	Pourcentage cumulé	Tranches des notes (%)							
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
5 ^e 1	34	03	8,82%	4	11,76%	20	58,82%	7	20,58%
5 ^e 2	22	00	0,00%	2	9,09%	8	36,36%	12	54,54%
total	56	03	5,35%	6	10,71%	28	50%		33,92%

Les notes obtenues par les élèves à la quatrième évaluation sur le module 2 du programme de géographie 5^e dans les classes de 5^e 1 et 5^e 2 au Lycée de Wall, varient entre 01

et 19 sur une échelle de 20. Pour mieux comprendre l'évaluation des compétences acquises par les élèves. C'est ainsi que pour la tranche de (0-5), les pourcentages différents pour les deux 5^e du Lycée du lycée de Wall. Pour la tranche de (6-10), on note une légère différence de pourcentages pour les différentes classes, elle oscille autour de 11,76% pour le 5^e 1 et 9,09% pour la 5^e 2. Pour la tranche de note de (11-15), la 5^e 1 a un pourcentage qui avoisine 59% contrairement à la 5^e 2 qui a un pourcentage de moins de 37%. Enfin, la tranche de notes de (16-20), la classe de 5^e 2 les élèves ont un pourcentage supérieur à 50%. On peut conclure que les élèves des deux classes ont en fin de séquence acquis de bonnes compétences en classe vue les notes obtenues.

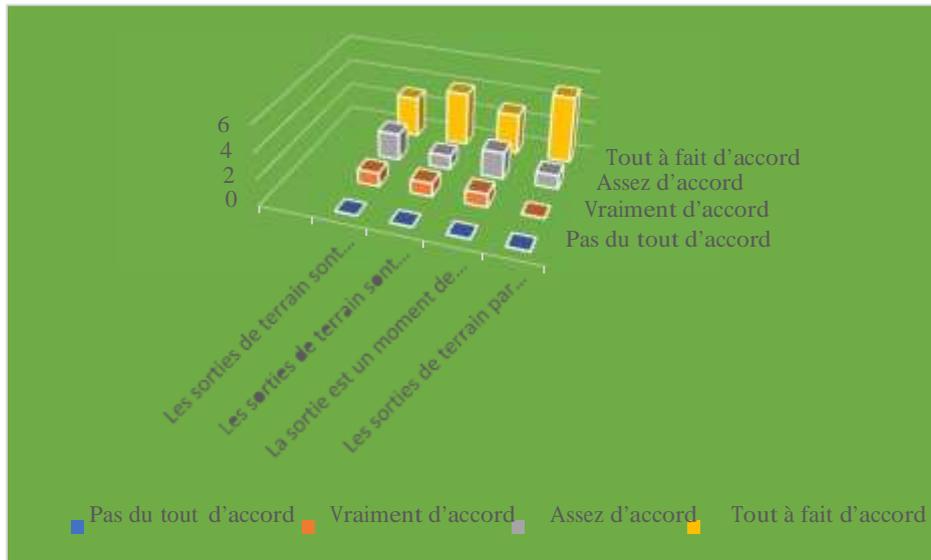
Tableau 26: des notes de l'évaluation n°5.

Classe	Effectifs		Tranches de notes (%)							
			0-5		6-10		11-15		16-20	
5 ^e 1	34	0	0,00%	4	11,76%	16	47,05%	14	41,17%	
5 ^e 2	22	2	9,09%	2	9,09%	8	36,36%	10	45,45%	
TOT	56	2	03,57%	6	10,71%	24	42,85%	24	42,85%	

Cette évaluation 5 s'est déroulée après les pratiques sur la sortie de terrain avec les élèves. Il y'a eu deux évaluations une pratique après le retour de la sortie de terrain ensuite une évaluation harmonisée de la fin du trimestre. On note que les élèves des deux classes ont augmenté leurs notes d'où une amélioration des compétences chez les élèves à travers des performances trimestrielles des élèves.

4.2.4. Les sorties de terrain comme un outil didactique pour l'enseignement de la géographie

Par le terrain, les élèves sortent de la salle de classe, observent et confrontent leurs représentations initiales au monde et expérimentent des savoirs sensibles. Ici, des géographes soulignent son importance et son utilité dans le processus d'apprentissage car le choix de sortir « hors des murs » n'est pas neutre. Plusieurs enseignants de géographie reconnaissent que les sorties de terrain occupent une place importante dans l'enseignement de la géographie et favorisent une meilleure étude du paysage.



Source : enquête de terrain

FIGURE 27: AVIS SUR LES SORTIES DE TERRAIN DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

En effet, 76,58 % des enseignants enquêtés déclarent que les sorties de terrains sont un dispositif fortement recommandé dans les programmes de géographie. Elles sont considérées comme des formes d'enquêtes de terrain qui favorisent la recherche et l'analyse des informations sur un thème donné/procédure de résolution de problèmes à travers des expériences directes. De ce fait, les sorties de terrain sont selon les enseignants un dispositif indispensable pour l'étude du paysage (81,74 %) dans la mesure où elles favorisent la collecte des informations diverses à travers l'immersion (80,95 %). Mais la mise en place de cette modalité pédagogique fait face à de nombreuses difficultés.

- Les sorties de terrain comme une modalité pédagogique pour l'enseignement de la géographie

La géographie est une science de l'espace dont l'enseignement nécessite une multitude d'outils, de méthodes et de modalités pédagogiques. Dans le cadre de l'étude du paysage, les sorties de terrain favorisent le contact direct et une immersion dans le paysage pour une meilleure compréhension des problématiques qui y sont liées. C'est dans ce sens que les documents officiels et les instructions pédagogiques recommandent les pratiques de terrains dans l'enseignement de la géographie. Plusieurs enseignants de géographie reconnaissent que les sorties de terrain occupent une place importante dans l'enseignement de la géographie et favorisent une meilleure étude du paysage.

Tableau 27: Avis sur les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie

Statut du terrain dans l'étude du paysage et le programme de Géographie	Pas du tout d'accord	Vraiment d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Les sorties de terrain sont fortement recommandées dans les programmes de géographie	0 %	4,62 %	18,65 %	76,58 %
Les sorties de terrain sont une ressource didactique indispensable pour l'étude du paysage	0 %	0 %	18,25 %	81,74 %
La sortie est un moment de collecte des données de toute nature (images, enregistrement sonore et objet matériel) dans un paysage	3,97 %	8,33 %	6,75 %	80,95 %

En effet, 76,58 % des enseignants enquêtés déclarent que les sorties de terrain sont fortement recommandé dans les programmes de géographie. Elles sont considérées comme des formes d'enquêtes de terrain qui favorisent la recherche et l'analyse des informations sur un thème donné/procédure de résolution de problèmes à travers des expériences directes. De ce fait, les sorties de terrain sont selon les enseignants une ressource indispensable pour l'étude du paysage (81,74 %) dans la mesure où elles favorisent la collecte des informations diverses (80,95 %). La perception que des enseignants ont par rapport aux sorties de classe sur l'étude didactique du paysage vient du fait que, l'enseignant en tant que transmetteur du savoir doit développer, choisir et utiliser des techniques efficaces pour mener à bien sa mission. Parlant des sorties de terrain en géographie les enseignants sont unanimes là-dessus du fait que la géographie est une science d'observation ; les sorties de terrain occupent une place de choix dans l'enseignement de la géographie.

Selon eux, cette activité permet de : développer le sens de l'observation, mettre l'élève en contact avec la réalité ; ce qui lui permettra de développer de nombreuses compétences comme : son sens de la curiosité, d'apprendre à observer, expliquer et établir des relations entre les éléments d'un même espace. Faciliter la compréhension de la leçon de géographie. Il permet aux élèves de concilier le cours à la réalité ce qui facilite sa compréhension, et la préserve de l'oubli ; de mieux construire son savoir géographique. Pour les enseignants le fait d'effectuer des sorties avec les élèves, leur permet d'avoir l'esprit ouvert, découvrent d'eux mêmes, faire

leurs propres recherches, explorer d'eux-mêmes les faits et phénomènes géographiques, en d'autres termes la recherche personnelle. Tout ceci les amène à mieux construire leur savoir géographique et à développer de manière efficace les compétences.

Tableau : les considérations de sortie de terrain par les enseignants

Les représentations de la pratique de sortie de terrain géographique dans l'environnement proche de l'établissement scolaire pour l'étude du paysage.		
	D'accord	Désaccord
Quand l'établissement est situé en zone rurale, il y a beaucoup de choses à observer et comprendre	65	25
Quand l'établissement est situé en zone périurbaine, il y a beaucoup de choses à observer et comprendre	27	57
Quand l'établissement se situe en zone urbaine, il y a beaucoup de choses à observer et comprendre	12	88
Une sortie dans le milieu proche est plus facile à concevoir quand l'école se situe dans une zone rurale.	72	28
Une sortie dans l'environnement proche est plus facile à concevoir quand l'école se situe dans une zone périurbaine.	42	58
Une sortie dans l'espace proche est plus facile à concevoir quand l'école se situe dans une zone urbaine.	21	79
Pour concevoir une sortie de terrain dans l'environnement proche, c'est difficile		
De choisir l'itinéraire à parcourir avec les élèves.	32	68
De construire les supports de l'itinéraire (carte, plan, ; paysages).	69	31
D'imaginer des activités à faire réaliser aux élèves pendant la sortie.	56	44
D'évoquer des questions géographiques à poser aux élèves sur leur environnement proche	54	46
D'organiser une sortie géographique dans le quartier de l'établissement pour des raisons administratives (organisation, accompagnateur, sécurité).	90	10
Une sortie de terrain dans l'environnement proche de l'établissement permet		
De travailler le repérage dans l'espace avec les élèves	96	4
De s'appuyer sur l'observation concrète pour enseigner des notions géographiques complexes.	92	8
De s'appuyer sur une approche concrète qui facilite la motivation des élèves	90	10
D'aborder des notions géographiques en se questionnant avec les élèves	95	5
Pour organiser une sortie dans l'environnement proche		
L'enseignant doit bien connaître le territoire autour de l'école	45	55
Il faut surtout savoir quelles questions géographiques se poser	50	50

C'est plus facile de savoir quelles questions géographiques poser lorsqu'on connaît bien le territoire autour de l'école	65	35
Les parents attendent des enseignants qu'ils apprennent aux élèves à se repérer dans leur espace proche à l'aide d'un plan	24	76
Être en sortie de terrain géographique dans l'environnement proche avec ses élèves correspond à l'idée que l'on se fait du métier de professeur des écoles.	12	88

Source : Enquête de terrain mars 2023

Les enseignants qui enseignent en zone rurale sont plus nombreux à penser qu'il y a plus de choses à observer et à questionner dans leur milieu rural que ceux qui enseignent dans les autres types d'espace. La sortie de terrain sur un milieu rural est plus facile à développer les compétences chez les élèves sur l'occupation de l'espace en classe de 5^e. Mais le milieu rural semble offrir moins de possibilité de questionnement pour la majorité des enseignants sauf pour ceux qui exercent dans le milieu rural qui considèrent, eux, qu'il y a plus de choses à observer et à questionner. L'observation et le questionnement de l'espace proche par les enseignants obligent à anticiper sur les sorties avec les élèves, à concevoir des itinéraires et des supports et à prévoir des tâches et des questionnements pour construire des notions géographiques. Les compétences pédagogiques et didactiques sont évidentes qui facilitent la mise en œuvre de sorties géographiques dans l'espace proche des élèves.

4.2.5. Les obstacles aux processus d'apprentissage et d'enseignement de la géographie en sortie de terrain

Les sorties de terrain sont une modalité pédagogique prescrite dans les programmes de géographie et sont catégorisées comme une méthode d'enquête directe indispensable pour l'enseignement de certaines problématiques géographiques. Cependant, les pratiques de terrain et le rapport au terrain sont quasiment absents dans les pratiques d'enseignement de la géographie scolaire. Cette situation pourrait s'expliquer par le coût, les difficultés matérielles de la mise en place des sorties, les contraintes des emplois du temps et des programmes à respecter ainsi que les problèmes de sécurité.

Tableau 28: Avis des enseignants sur les difficultés et les freins dans la mise en place des sorties de terrain

Difficultés et Les freins	Pas du tout d'accord	Vraiment d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Les responsables des établissements scolaires n'encouragent pas les sorties scolaires	0	0	1	5
Les sorties de terrain nécessitent un investissement important de la part de l'enseignant qu'il est difficile de les organiser	0	0	2	4
Le cout financier, la sécurité des élèves et le cadre législatif sont les principaux problèmes de la mise en place des sorties de terrain	0	1	2	3

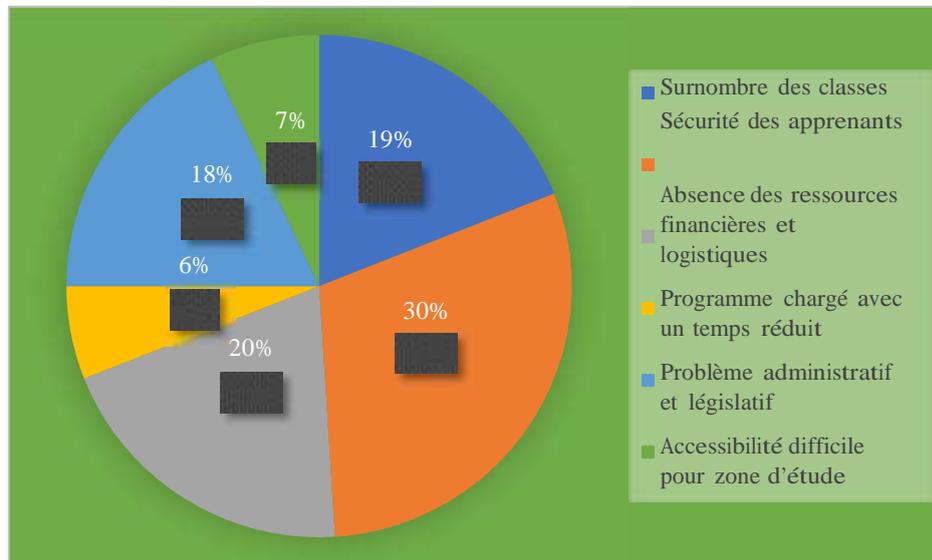
Source : Enquête 2023

Trois propositions ont été choisies pour recueillir l'avis des enseignants sur les facteurs explicatifs de la quasi-absence des sorties de terrain dans leur pratique d'enseignement. À l'issue de cette enquête, trois/six des enseignants sont tout à fait d'accord avec la première proposition où les coûts financiers, la sécurité des élèves et le cadre législatif sont les principaux freins à la mise en place des sorties de terrain. Car les sorties de terrain nécessitent des moyens financiers importants pour le transport et les équipements. De plus, les risques liés à la sécurité des élèves et aux répercussions qui peuvent s'en suivre n'encouragent pas toujours les enseignants à s'y lancer. Enfin le cadre législatif marqué par le peu de temps alloué pour l'enseignement de la géographie ainsi que le règlement intérieur de certains établissements limitent l'intégration de ce dispositif dans l'enseignement de la géographie.

La seconde proposition porte sur l'investissement important que nécessite la mise en place des sorties de terrain et qui est rend difficile son intégration dans les pratiques d'enseignement. À cet effet, quatre/six des enseignants sont tout à fait d'accord sur le fait que la conduite d'une classe de terrain nécessite un investissement intellectuel, matériel et organisationnel et même financier important de leur part si bien qu'il est difficile de les organiser. Et enfin, dans la troisième proposition cinq/six des enseignants sont tout à fait d'accord sur le fait que les responsables des établissements scolaires n'encouragent pas la mise en place des sorties de terrain. Tous ces facteurs sont à l'origine de la quasi-absence des sorties

de terrain dans l'enseignement de la géographie. Face à cette situation, la lecture du paysage par une observation directe comme outil de pratique de terrain pourrait apporter des solutions pédagogiques et améliorer l'étude du paysage.

4.2.6. Les obstacles rencontrés par les enseignants pour la mise en place des sorties de terrain pour l'étude didactique du paysage



Source : Enquête 2023

FIGURE 28: LES OBSTACLES RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS

La question liée à la réalisation des sorties par les enseignants, les résultats diffèrent largement. Pour cette raison, il nous semble important de chercher les différents obstacles rencontrés dans les pratiques enseignantes liées aux sorties pédagogiques de terrain par les enseignants. On peut évoquer d'autres problèmes liés à la formation continue des enseignants qui est censée leur faire acquérir les bases théoriques et pratiques de classes de terrain et notamment la maîtrise des outils, des méthodes et des techniques appropriées pour la planification et la gestion des activités d'apprentissage sur terrain. Cette formation continue que les enseignants enquêtés souhaitent avoir leur permettrait également une bonne connaissance des différents sites présents dans leur région et surtout des sites à intérêt géographiques, écologiques et environnementaux. L'engagement des formateurs et des professionnels de terrain dans l'organisation de ces formations continues va encourager les enseignants de géographie à la réalisation des sorties géographiques programmées et favorisera la recherche des pratiques de terrain innovant par l'usage des techniques numériques.

4.3. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES SUR L'ÉTUDE DU PAYSAGE CAS DE L'HABITAT RURAL

Dans le but de comprendre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et le développement des compétences chez les apprenants en 5^e dans l'occupation de l'espace, nous avons distribué un questionnaire aux apprenants des classes de 5^e. Notre échantillon était basé sur une population cible de 56 élèves.

4.3.1. Analyse pour les apprenants

4.3.1.1. Répartition des apprenants des groupes selon l'âge et le sexe

L'âge et le sexe des apprenants sont deux variables indispensables pour caractériser les groupes dans le cadre d'une recherche expérimentale. En fait, ces deux variables influencent énormément sur le comportement des apprenants lorsdu processus enseignement/apprentissage. Dans cette étude, notre approche didactique et pédagogique a été expérimenté en classe de 5^{eme} où le groupe témoin ou de contrôle et le groupe expérimental sont caractérisés par une prédominance des apprenants de sexe féminin âgés entre 12 et 13 ans.

Tableau 29: répartition des élèves selon le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Masculin	24	33,0%	33,0%
Féminin	32	57,0%	100,0%
Total	56	100%	100%

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

Pour un échantillon de 56 élèves des classes de 5^e (5^e 1 et 5^e 2) du Lycée de Wall, la répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des filles dans l'effectif total avec 57% contre 33% pour les garçons.

4.3.1.2. Répartition des apprenants selon l'âge

La répartition des apprenants par âge est consignée dans le tableau.

Tableau 30 : répartition des apprenants selon l'âge

Âge	Effectifs	Pourcentages valide	
			Pourcentage
10	3	1,8 %	1,8%
11	6	13,0%	14,8%
12	21	37,2%	52,0%
13	13	28,7%	80,7%
14	8	15,2%	96,0%
15	5	4,0%	100,0%

La majorité des élèves dans ces classes est âgée de 12 ans (37,2%), suivi de ceux de 13 ans (28,7%). Ce sont des élèves assez jeunes à la vue de la moyenne d'âge qui doit être située entre 12 et 13 ans. Les moins de 15 ans représentent 4,0% soit plus de la moitié de la population. Les plus jeunes ont 10 et 12 ans (âge que l'on retrouve beaucoup plus dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}) et les plus âgés ont 15ans.

Établissements		Age			Totaux
		10-12 ans	12-14 ans	Plus de 15 ans	
Lycée de Wall	5 ^e 1	3	21	8	34
	5 ^e 2	6	13	5	22
Totaux		9	34	13	56

Source : enquêtes de terrain, 2023

Les élèves de 5^e que nous avons approchés dans les différents établissements sont relativement jeunes. On peut considérer qu'ils sont dans un intervalle d'âge où les cours de géographie jouent un rôle important dans le renforcement de leurs raisonnements géographiques. Mais, on observe également dans les apprenants sont plus âgés dans la zone périurbaine que dans la zone urbaine comme on voit dans le graphique suivant.

4.3.1.3. Ancienneté des apprenants dans l'établissement

La répartition des apprenants par ancienneté dans l'établissement est consignée dans le tableau suivant :

Tableau 31: ancienneté des élèves dans l'établissement scolaire

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	5	9,0 %	9,0%
2	49	87,5%	87,5%
3	2	3,58%	3,58%
4	0	00,0%	100,0 %
Total	56	100,0%	

En ce qui concerne l'ancienneté des élèves dans cette classe, nous relevons que 3,58% des élèves ont une ancienneté de 3 ans au lycée, 87, 5% ont une ancienneté de 2 ans, et enfin 9% ont une ancienneté de 1 an.

4.3.1.4. La place de l'étude du paysage au moment de l'étude

La répartition des apprenants en fonction de leurs intérêts pour l'étude du paysage en géographie est consignée dans le tableau.

Tableau 32 : la place de la géographie au moment de l'étude

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Primordiale	10	14,8%	14,8%
Moyenne	32	68,2%	83,0%
Moindre	14	17,0% %	100,0%
Total	56	100,0%	

L'analyse du questionnaire nous a donné de relever que l'étude du paysage occupe chez les élèves à 68,2% une place moyenne, 14,8% une place primordiale et 17% une place moindre. Ce tableau montre clairement comment le paysage a une place capitale pour les élèves des classes de 5^{ème} du Lycée de Wall.

4.3.2. Analyse des conceptions des apprenants sur le paysage et les sorties de terrain

4.3.2.1-Répartition des apprenants selon les groupes d'expérimentation

Le tableau ci-dessous présente la répartition des apprenants selon les groupes d'expérimentation. Celui-ci nous montre que 34 élèves soit 60% de notre échantillon proviennent de la classe de 5^e 1, notre groupe témoin. De même, il apparait que 22 élèves soit 40% de notre population proviennent de la classe de 5^e 2 qui est notre groupe expérimental. Il en ressort de celle-ci que les deux classes n'ont pas le même effectif. La figure ci-dessous est la représentation graphique des données de ce tableau.

Tableau 33: Répartition des élèves selon leurs classes.

Groupe	Fréquence	Pourcentage
Contrôle ou témoin	34	60%
Expérimentale (GE)	22	40%
Total	56	100%

Source : Enquête du terrain ,2023

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

4.3.2.2. Appréciation des apprenants sur le cours de géographie

Tableau 34: Appréciation des apprenants sur le cours de géographie en classe de 5^e

Appréciation des élèves sur le cours de géographie		Aimez-vous particulièrement les cours de géographie ?		TOTAL
		Oui	Non	
Statut	Redoublant	4	2	6
	Non redoublant	30	20	50
TOTALS		34	22	56

Proposée par ZEH MBALLA (2023)

4.3.2.3. Répartition des apprenants des groupes selon le lieu de résidence et le nombre d'années passées

Travailler sur les représentations spatiales des apprenants nécessite de prendre en compte les variables liées à leur contact avec l'espace proche. L'analyse des données du questionnaire montre que la majorité des apprenants résident à proximité du lycée aussi bien dans le groupe témoin que le groupe expérimental.

Dans le groupe témoin, 50% des apprenants résident à proximité du collège contre 32 % qui résident au peu loin et 18% qui habitent très loin. Dans le groupe expérimental, 59% des apprenants résident à proximité du collège alors que 23% habitent un peu loin et 17% résident très loin.

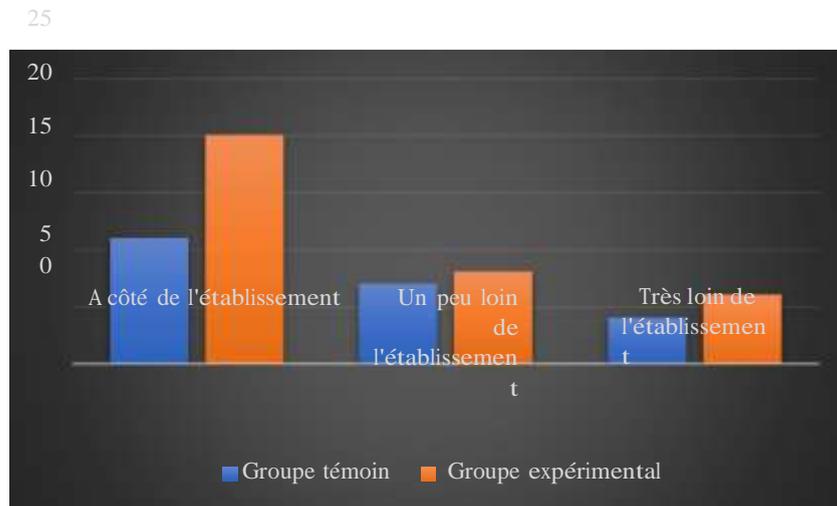


FIGURE 29: RÉPARTITION DES APPRENANTS DES GROUPES SELON LE LIEU DE RÉSIDENCE

4.3.2.4. Répartition des apprenants en fonction de leurs statuts : Un statut assez varié

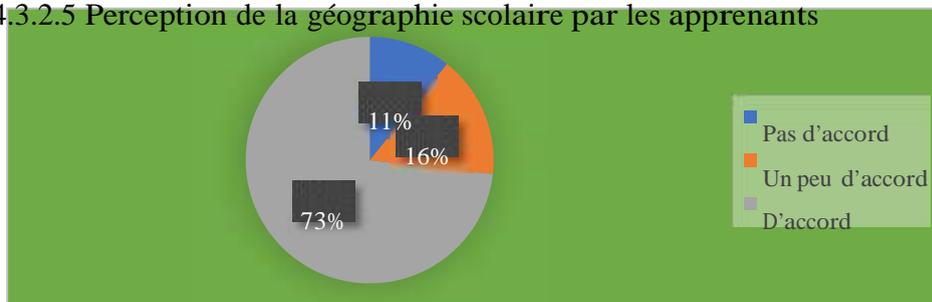
Nous avons aussi relevé une frange importante des étudiants non redoublants dans ces classes de 5^{ème}. Dans tous les établissements dans lesquels nous avons travaillé, nous avons identifié uniquement 9 redoublants sur les 56 élèves approchés.

Tableau 35: Répartition des apprenants en fonction de leurs statuts

Établissements		Statut		Totaux
		Redoublant	Non-redoublant	
Lycée de Wall	5 ^e 1	5	29	34
	5 ^e 2	4	18	22
Totaux		9	47	56

Source : enquêtes de terrain, 2023

4.3.2.5 Perception de la géographie scolaire par les apprenants

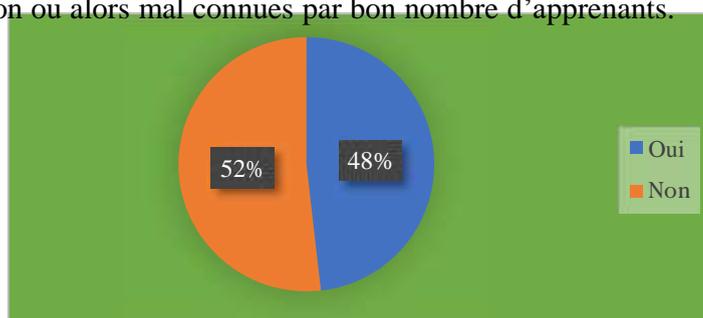


Source : enquêtes de terrain, 2023

FIGURE 30: LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE PERÇUE PAR LES APPRENANTS

4.3.2.6. Connaissance des apprenants pour les sorties de terrain en géographe

En tant qu'outil didactique en géographie les sorties doivent être aussi utilisées comme les autres outils didactiques en géographie à l'instar de la carte, des photos, du global virtuel pour ne citer que ceux-là. Tous les outils des différentes disciplines ont leur place dans ces disciplines ils ne sont pas au choix ils sont obligatoires. Les sorties de terrain quant à elles en géographie sont non ou alors mal connues par bon nombre d'apprenants.



Source : Enquête de terrain

FIGURE 31 : CONNAISSANCE DES SORTIES DES APPRENANTS

La figure ci-dessus montre clairement le taux de connaissance des apprenants ayant déjà entendu parler des sorties de terrain en géographie ; nous pouvons le constater près de 52% élèves ignorent l'existence des sorties de terrain en géographie. Mais une interrogation reste celle de savoir si tous ceux qui ont déjà entendu parler des sorties ont automatiquement déjà participé pour une meilleure lecture du paysage.

4.3.2.7. Participation aux sorties de terrain pour étudier la géographie par les apprenants

La figure ci-dessus présente un taux de 71% qui n'ont jamais participé aux sorties de terrain en géographie, et un taux de 29% ceux-là qui ont déjà participé aux sorties de terrain en géographie ; or pourtant les sorties de terrain font partie des outils didactiques en géographie et qui doivent être exploités par les enseignants pour illustrer la leçon de géographie en classe de 5^e. D'après la figure précédente nous pouvons constater que le taux de connaissance des sorties de terrain diffère de celui des apprenants qui ont déjà eu à participer aux sorties de terrain en géographie. La différence est que le nombre d'élèves ayant déjà participé aux sorties de terrain est inférieur par rapport à celui de ceux qui ont déjà entendu parler.



Source : Enquête de terrain

FIGURE 32: PARTICIPATION AUX SORTIES DE TERRAIN

4.3.2.8. Lieux de pratique des sorties de terrain en géographie scolaire par les apprenants

Les sorties de terrain sont des activités mentionnées dans le programme officiel de géographie au secondaire pour permettre à l'enseignant de mieux expliquer, illustrer ses leçons. Toutes les leçons ne nécessitent pas des sorties de terrain mais celles qui vont faire l'objet de notre étude sont indispensables surtout liées à l'étude du paysage et de l'occupation de l'espace. Les sorties en géographie peuvent s'effectuer aux environs de l'établissement voir même de la cour de l'établissement ; ou nécessiter un déplacement vers le site ou la zone d'exploration qui peut être les habitats et paysages proches de l'établissement, une plantation, une usine etc.

Tableau 36: Représentation des taux par rapport aux lieux de pratique de sorties de classe

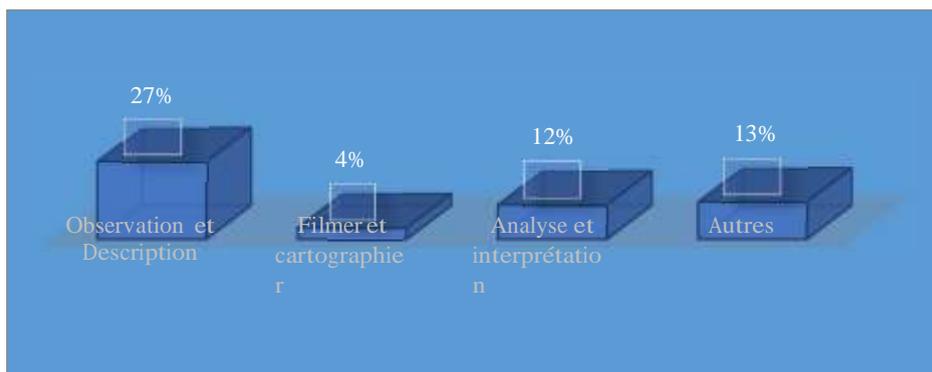
Lieux de pratique des sorties de terrain en géographie scolaire	Taux
Proche de l'établissement	27%
Cours de l'établissement	16%
Autres	13%

Source : Enquête de terrain

Le tableau nous présente les taux par rapport aux lieux de pratique de sortie de terrain en géographie en rapport avec l'étude du paysage ; nous pouvons le constater les sites d'explorations les plus visités sont situés aux environs de l'établissement.

4.3.2.9-Exercices effectués pendant les sorties de terrain en géographie sur l'étude du paysage

Dans l'enseignement de la géographie développer le sens de l'observation est l'un des objectifs principaux ; cet objectif peut être atteint dans bon nombre d'exercices à l'instar des excursions lors des sorties de terrain. Lors des sorties de terrain l'on assiste à des observations directes.



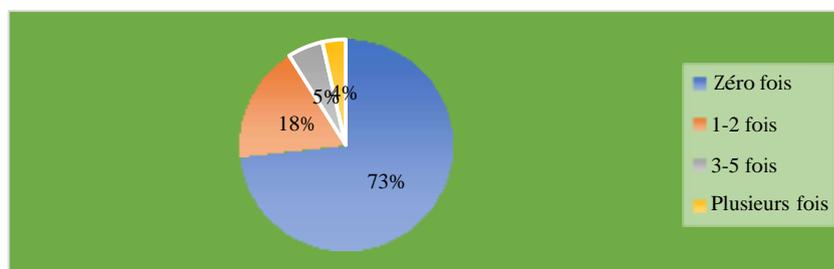
Source : Enquête de terrain

FIGURE 33: REPRÉSENTATION DES FRÉQUENCES DES DIFFÉRENTS EXERCICES EFFECTUES PENDANT LES SORTIES SCOLAIRES

La figure ci-dessus comme nous pouvons bien le constater les exercices d'observation sont très fréquents, les plus pratiqués lors des sorties de terrain au LW. Ce sont pour la plupart des sorties effectuées autour du lycée, les plantations, le zoo pour développer le sens de l'observation chez les élèves afin de les amener à mieux construire leur savoir géographique.

4.3.2.9-Fréquence la réalisation des sorties pédagogiques de terrain en géographie depuis le début d'années scolaire

La figure ci-dessous représente la fréquence de réalisation des sorties se terrain en géographie au LW par les apprenants.



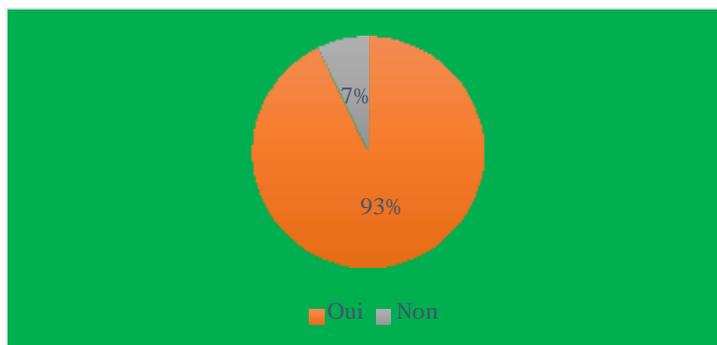
Source : Enquête de terrain

FIGURE 34: FRÉQUENCE LA RÉALISATION DES SORTIES PÉDAGOGIQUES DE TERRAIN EN GÉOGRAPHIE

Bien que la majorité des enseignants (73%) interrogés soulignent la non réalisation des sorties de terrain, le nombre de ces sorties réalisées varie remarquablement autour de zéro plusieurs fois. Selon leur déclaration, 18% les ont pratiquées moins de 1 à 2 fois, 5% les ont faites une à deux fois uniquement alors que 73% ne les ont jamais réalisées. Cela montre leur importance pour le développement des compétences des apprenants en classe de 5^e dans l'étude didactique du paysage.

4.3.2.10. Utilisation des méthodes familières par l'enseignant

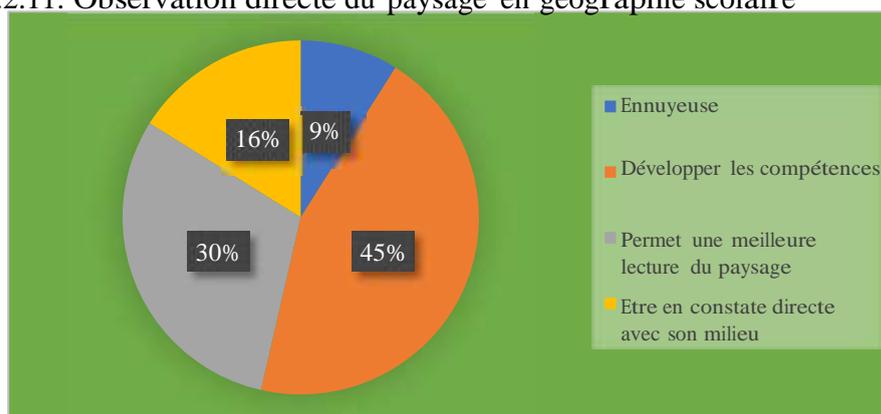
Au regard de ce graphique, il ressort que sensiblement 56 élèves de notre échantillon soit 92% approuvent que les enseignants utilisent des méthodes familières pour enseigner la géographie. Ainsi, 13 élèves soit 8% disent que les élèves n'utilisent pas les méthodes familières.



Source : Enquête de terrain

FIGURE 35: UTILISATION DES MÉTHODES FAMILIÈRES PAR L'ENSEIGNANT

4.3.2.11. Observation directe du paysage en géographie scolaire



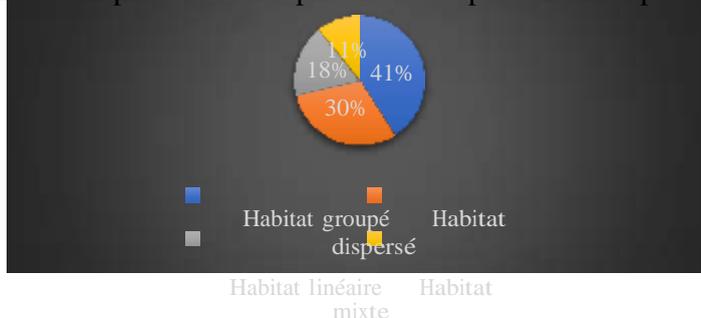
Source : Enquête de terrain

FIGURE 36: OBSERVATION DIRECTE DU PAYSAGE EN GÉOGRAPHIE SCOLAIRE

A la lumière de ce diagramme, nous remarquons que 56 élèves soit 9% de l'échantillon pensent que l'observation directe du paysage en géographie comme une discipline ennuyeuse ; 25 élèves soit 45. % la perçoivent comme un meilleur moyen pour le développement de leurs compétences en relation avec le paysage proche de leur milieu de vie.

4.3.2.12- Appréciation du paysage et de l'habitat rural dans l'environnement proche du lycée

Recueillir les avis des apprenants sur les formes et types d'habitat dans leur environnement proche consistent à prendre en compte leur appréciation et leur description de l'habitat afin de mieux comprendre leur représentation spatiale sur ce phénomène



Source : Enquête de terrain

FIGURE 37: APPRÉCIATION DU PAYSAGE ET DE L'HABITAT RURAL

La majorité des apprenants affirment que l'habitat en milieu rural est plus groupé et dispersé soit respectivement 41% et 30%.

4.3.2.13. Les exemples pris dans ces documents vous aident ils à bien comprendre le paysage en cours sur les leçons liées à l'occupation du milieu

La répartition du nombre d'élèves qui prennent des exemples dans les livres est consignée dans le tableau.

Tableau 37: les exemples pris dans le livre pour expliquer le paysage

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Pas du tout	17	30,35%	30,35%
Un peu	32	57,14%	69,64%
Beaucoup	7	12,5	100,0
Total	56	100,0	

D'après ces statistiques, nous notons que les manuels scolaires n'aident pas toujours les élèves. 57,14% des élèves qui possèdent les manuels pensent que ces documents les aident très peu ; ceci peut être parce que la géographie n'occupe pas une place primordiale dans leurs études. 30,35% déclarent que ces documents ne les aident pas du tout. Seulement 12,5% pensent que ces documents les aident véritablement. Cette catégorie d'élèves peut être celle qui

s'intéresse à la géographie. Autrement dit, 30,35% des élèves pensent que les exemples pris dans les documents ne sont pas tous adaptés aux situations de la vie ; 57,14% pensent que ces exemples sont un peu adaptés aux situations de la vie et seulement 12,5% estiment vraiment que ces exemples sont adaptés aux situations de la vie.

4.3.2.14. L'enseignant maîtrise-il les concepts liés au paysage lors du cours en salle ?

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants annoncent la leçon du jour est consignée dans le tableau.

Tableau 38 : la maîtrise par les enseignants des concepts liés au paysage lors du cours en salle

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	36	64,28%	64,28%
Non	20	35,72%	100,0%
Total	56	100,0 %	

Les résultats de nos recherches nous ont montré qu'à 64,28% les enseignants maîtrisent les concepts liés au paysage et qu'à 35,72%, pensent qu'ils ont des difficultés pour la conduite des cours.

4.3.2.15. L'enseignant justifie-t-il la leçon sur l'occupation du milieu en classe de 5^e ?

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants justifient la leçon du jour est consignée dans le tableau.

Tableau 39: Justification de la leçon sur l'occupation du milieu

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	32	57,14 %	57,14%
Non	24	42,85%	100,0%
Total	56	100,0%	

A 57,14% les participants déclarent que les enseignants justifient la leçon le jour du cours et que 42,84% ne justifient pas la leçon.

4.3.2.16. L'enseignant utilise-t-il le matériel didactique (cartes, photos, documents, exposés) pendant l'étude du paysage ?

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants utilisent le matériel didactique lors de la leçon sur l'étude du paysage est consignée dans le tableau.

Tableau 40: Matériel didactique

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	40	71,42%	71,42%
Non	26	28,58%	100,0 %
Total	56	100,0	

Les enseignants à 71,42% utilisent le matériel didactique pendant les enseignements en géographie et 28,58% n'utilisent pas ce matériel didactique pendant la conduite de la leçon

4.3.2.17. L'enseignant pose-t-il des questions aux apprenants pendant le cours pour évaluer les compétences des élèves ?

La répartition du nombre d'apprenants qui pensent que les enseignants posent des questions pendant le cours est consignée dans le tableau.

Tableau 41: Questions posées aux élèves pour évaluer les compétences des élèves

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	37	69,64%	69,64%
Non	27	30,35%	100,0%
Total	56	100,0%	

Pendant la conduite de la leçon, l'enseignant pose les questions aux élèves à 69,64% et à 30,35% ne pose pas de questions.

4.3.2.18. L'enseignant fait une évaluation à la fin de la leçon pour vérifier si cette dernière a été comprise ?

Tableau 42 : Évaluation faite à la fin de la leçon

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	32	57,14%	57,14%
Non	24	42,85%	100,0%
Total	56	100,0	

Pour ce qui est de l'évaluation à la fin de la leçon, l'enseignant évalue les élèves à 57,14% et à 42,85% il n'évalue pas l'élève à la fin d'une leçon.

4.3.2.19-L'enseignant donne-t-il des devoirs à faire à la maison après chaque leçon liée à l'étude du paysage ?

Tableau 43: Devoirs à faire à la maison

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	39	69,64%	69,64%
Non	17	30,36%	100,0%
Total	56	100,0	

L'enseignant donne les devoirs à faire à la maison aux apprenants après chaque leçon à 70% et à 30%, il ne le fait pas.

4.3.2.20. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en géographie lors des sorties de terrain ?

La répartition du nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés en géographie lors des sorties de terrain pour l'étude du paysage est consignée dans le tableau.

Tableau 44: Difficultés rencontrées en géographie lors de la sortie de terrain

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Manque de concentration	20	35,71	37,71%
Discipline difficile à cerner	14	25,0%	90,1
Manque d'engouement	11	19,64%	95,1
Manque de livre au programme	8	14,28%	98,7
Mauvaise explication l'enseignant	3	5,36%	100,0
Total	56	100,0	

Les difficultés que les élèves éprouvent lors des sorties de terrain sont diverses : à 35,71% c'est un manque de concentration ; à 25,0% c'est une discipline difficile à cerner, à 19,64% c'est un manque d'engouement, 14,28% c'est un manque de livre au programme et à 5,36% c'est une mauvaise explication de l'enseignant.

4.3.2.21. Lieux des leçons de géographie sur l'étude du paysage

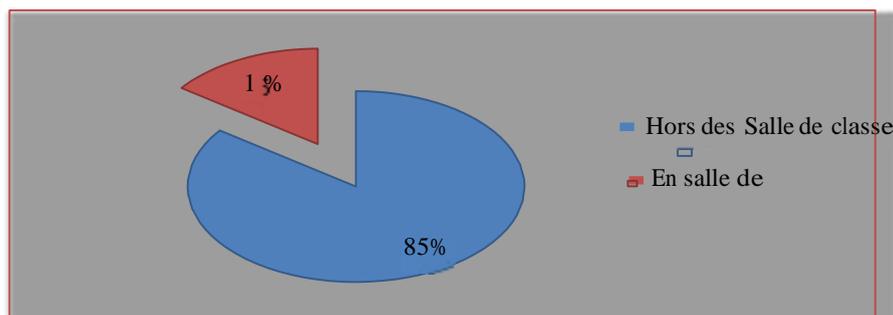


FIGURE 38: LIEUX DES LEÇONS DE GÉOGRAPHIE SUR L'ÉTUDE DU PAYSAGE

Au regard de ce graphique, il ressort que 41 élèves soit 85% de l'échantillon affirment que les leçons de géographie sur l'étude du paysage qui se passent hors les salles de classe (cours de l'école, milieu proche de l'établissement) permettent le développement des compétences. Alors que 9 élèves soit 15% de l'échantillon préfèrent les leçons faites en salles de classe.

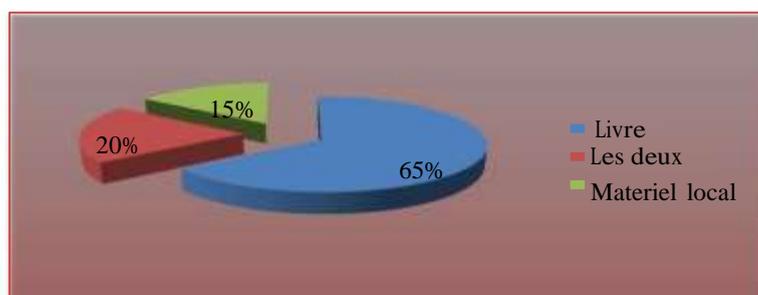
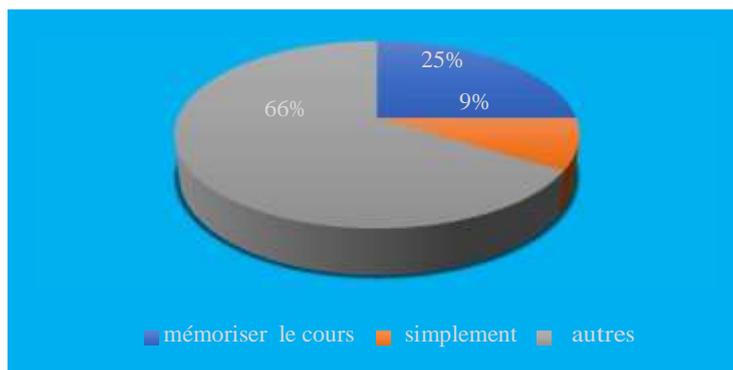


FIGURE 39: APPRÉCIATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE UTILISÉ

Le 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.

4.3.2.22. Perceptions des élèves par rapport aux sorties de classe pour l'étude du paysage en géographie scolaire en 5^e

Les sorties de terrain en géographie représentent un outil didactique comme bien d'autres.

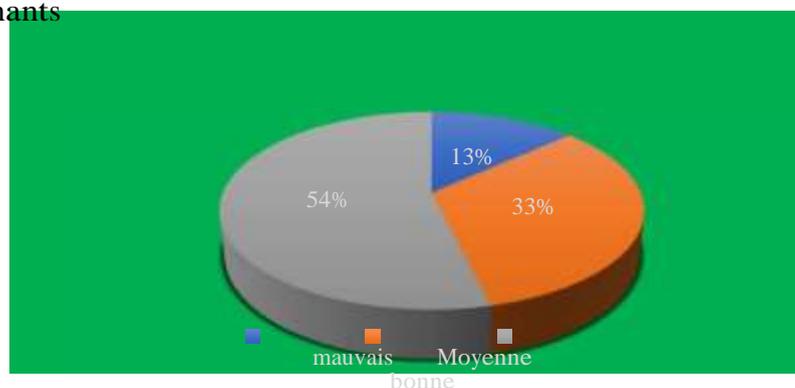


Source : enquête de terrain

FIGURE 40: REPRÉSENTATION DES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX SORTIES SCOLAIRE

La figure ci-dessus montre les différents avis des élèves sur le rôle des sorties de terrain dans la géographie .Nous pouvons bien le constater comme l'illustre la figure sur vingt élèves qui ont déjà participé aux sorties de terrain en géographie certains les apprécient bien ; d'après eux les sorties de terrain les aident à mieux mémoriser le cours de géographie , elles leur apportent des éclaircis sur certaines zones d'ombres qu'ils avaient en géographie et pour cela ils n'ont plus besoin de faire recours au cahier ; par contre d'autres ne trouvent aucun apport par rapport au cours de géographie ; cette situation peut s'expliquer dans le sens où l'intérêt de la sortie était une visite , du tourisme , des prises de photos , une séance de loisir.

4.3.2.23. Appréciation des compétences à partir de la lecture du paysage par les apprenants



Source : enquête de terrain

FIGURE 41 : APPRÉCIATION DES COMPÉTENCES À PARTIR À LA LECTURE DU PAYSAGE

4.3.2.24. Êtes-vous satisfaits des compétences acquises lors des sorties de terrain ?

La répartition du nombre d'élèves qui sont satisfaits des compétences acquises lors des sorties de terrain est consignée dans le tableau.

Tableau 45: Satisfaction des compétences acquises lors des sorties de terrain

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	44	79,0	79,0
Non	12	21,0	100,0
Total	56	100,0	

Bon nombre d'élèves déclarent être satisfaits des compétences acquises lors des sorties de terrain soit 79,0% et pour 21,0% seulement déclarent être non satisfaits.

4.4. ANALYSE DU DISCOURS GEOGRAPHIQUE DES SEANCES DIDACTIQUES ENREGISTREES POUR ACCEDER AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'analyse du discours géographique des enseignants est une méthodologie efficace pour accéder à la pratique d'enseignement dans la géographie scolaire. Dans cette recherche, nous voulons analyser et comprendre la pratique d'enseignement liée à l'étude du paysage dans la géographie scolaire. L'analyse détaillée des séances didactiques filmées repose sur trois principales questions à savoir :

- Quelles sont les méthodes d'étude et l'opération de connaissance liées à l'étude du paysage ?
- Quels sont les moyens et les ressources didactiques mobilisés pour l'étude du paysage en classe de géographie ?

4.4.1. Le statut du paysage dans les séances didactiques

Dans cette grille il est question d'appréhender le statut du paysage dans les séances didactiques filmées.

Tableau 46: Récapitulatif du statut du paysage dans les trois séances filmées

		Séances didactiques filmées					
		«les campagnes d'Afrique»		«L'habitat rural»			
Variables	Repères	E1	E2	E1	E2	E3	
Conception du paysage	Paysage illustration						
	Paysage Révélateur						
	Paysage relation						
Dimension du paysage en jeu	Conception biocentrique						
	Conception anthropocentrique						
	Conception technocentrique						
Organisation des contenus liés au paysage	Organisation thématique et régionale						
	Eclairage pluridisciplinaire des thèmes de société						
	Dimension de la relation paysage paysagère						
Approches du paysage mobilisées	Description de paysages						
	Analyse spatiale						
	Insertion du sujet dans l'objet						
Les modalités de représentation du paysage	Langage verbal (oral et écrit)						
	Langage cartographique et iconique						
	Langage minogestuel						

Proposé par Ekoto Abaayo (2021) et adapte par Zeh Mballa (2023)

La première variable mobilisée dans cette analyse est la conception du paysage. Sur les quatre séances observées, le paysage est mobilisé pour illustrer des faits géographiques tels que le paysage agraire, système agraire, habitat rural, urbain et terroir. Mais les enseignants E1 et E2 ont également mobilisé le « paysage révélateur » qui permet de comprendre les pratiques spatiales liées à l'habitat rural en Afrique et au Cameroun. Elle étudie à la fois les conditions naturelles du milieu ainsi que l'action de l'homme dans l'occupation de son milieu de vie.

La deuxième dimension sera plus associée à la séance didactique portant sur l'habitat rural qui étudie l'interaction entre l'homme et le milieu naturel ainsi que les conséquences qui y sont associées. Enfin, les approches utilisées dans l'étude du paysage sont majoritairement descriptives et fondées sur l'analyse spatiale dans certaines séances.

4.4.2. Les ressources didactiques et les démarches pédagogiques

Les deux dernières variables mobilisées dans l'analyse du discours géographique des enseignants dans les séances filmées sont les ressources didactiques et les démarches pédagogiques mobilisés par l'enseignant. Ces variables sont utilisées pour analyser la place de la médiation pédagogico-didactique dans l'enseignement de contenus liés au paysage.

Tableau 47 : Ressources didactiques et les démarches pédagogiques en jeu dans les quatre séances filmées

Variables	Repères	Séances didactiques filmées			
		« Les campagnes »		« L'habitat en milieu rural »	
		E1	E2	E3	E1 E2
Ressources didactiques	Prérequis				
	L'expérience personnelle de l'espace terrestre				
	Manuel au programme				
	Atlas				
	Cartes				
	Croquis				
	Extrait de texte				
	Vidéo				
	Photographies				
	Sorties de terrain				
Démarches pédagogiques	Discussion/le débat				
	Brainstorming ou les remue-méninges				
	Questions-réponses				
	le jeu de rôles (simulation)				
	Travail par petits groupes				
	Lecture et l'analyse des documents				
	Enquêtes / les visites de terrain				
	-Les exposés				

Proposé par Ekoto Abaayo (2021) et réadapte par Zeh Mballa

En ce qui concerne les ressources didactiques mobilisées lors des séances filmées. Il s'agit entre autres des prérequis, des documents cartographiques (carte, croquis), du manuel scolaire, des documents textuels et photographiques. Cependant les mêmes enseignants dans le cadre du TP sur l'habitat rural en Afrique et au Cameroun ont mobilisé le milieu proche de l'Etablissement pour des observations directes avec les élèves.

Ainsi, les démarches pédagogiques les plus mobilisées le brainstorming, les questions réponses, la lecture et l'analyse des documents ainsi que les exposés qui sont des démarches essentiellement objectives. Dans le cadre d'un cours de géographie, les jeux de rôle peuvent mobiliser l'expérience vécue des élèves mais aussi leur expérience spatiale.

4.5. ANALYSE DES RESULTATS DES PERFORMANCES DES GROUPES

Il s'agit ici d'analyser les résultats des performances du groupe témoin et du groupe expérimental après le test, ensuite l'analyse des résultats du prétest dans le groupe témoin et le groupe expérimental, analyse des résultats du post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental, arguments des élèves sur la sortie de terrain pour l'étude didactique du paysage et arguments sur les sorties de terrain comme outil de pratique de terrain.

4.5.1-Analyse globale des performances du groupe témoin et du groupe expérimental après le test

L'hypothèse principale de notre travail est de montrer qu'il existe un lien étroit entre l'approche didactique du paysage et le développement des compétences des apprenants autrement dit la pratique de sortie de terrain et la construction du savoir géographique de l'apprenant. A cet effet il sera question pour nous de montrer que l'enseignement basé sur la pratique de sortie de terrain comme outil d'investigation améliore le développement des compétences des apprenants et la construction du savoir géographique des apprenants au détriment d'un enseignement fait entre les quatre murs. Afin de montrer ce lien nous avons analysé les performances des élèves des deux groupes à travers les notes obtenues à la fin du test.

4.5.2. Analyse des résultats du prétest dans le groupe témoin et le groupe expérimental

Il est question dans cette partie d'analyser le niveau préalable des élèves avant l'expérimentation de l'enseignement normal sur l'habitat. Ainsi l'attribution des scores des élèves dans le groupe témoin et le groupe expérimental est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 48 : Distribution des scores du prétest dans le groupe-témoin et le groupe expérimental

Note/20	Performance au prétest			
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
[4-6]	0	0,0%	0	0,0%
[6-8]	4	11,76%	0	0,0%
[8-10]	18	52,94%	8	36,36%
[10-12]	12	35,29%	12	54,54%
[12-14]	0	0,0%	2	9,09%
[14-16]	0	0,0%	0	0,0%
[16-18]	0	0,0%	0	0,0%
[18-20]	0	0,0%	0	0,0%
Total	34	100%	22	100%

Ce tableau présente la distribution des scores des apprenants au prétest dans le groupe témoin et le groupe expérimental. Dans les deux groupes, les notes à l'issue du prétest varient entre l'intervalle [6-8] et [10-12]. Dans le groupe témoin la majorité des apprenants ont une note de [10-12] soit 52,94%. Par contre dans le groupe expérimental la plupart des scores se situent à [10-12] soit 52,54%. Ce faible niveau s'explique par le fait que les élèves ont été évalués avant le passage de « enseignement normal dans le groupe témoin et des sorties de terrain dans le groupe expérimental. Afin de mener une analyse descriptive approfondie, trois indicateurs statistiques ont été mobilisés à savoir la moyenne, l'écart-type et la variance.

Tableau 49: Comparaison des moyennes au prétest des groupes par série

Groupes	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
Témoin	34	9,47	1,66	1,28
Expérimental	22	9,72	2,55	1,59
Total	56			

Dans ce tableau, nous constatons clairement que les scores des apprenants à l'issue du pré-test sont relativement faibles dans le groupe témoin et le groupe expérimental. De façon précise, le groupe témoin a une moyenne 9,47 et un écart-type de 1,66. De même, le groupe expérimental a une moyenne 9,72 et un écart-type de 2,55. La passation du post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental nous permettra d'évaluer l'apport du dispositif didactique et de l'enseignement normal dans l'évolution des performances des apprenants sur le développement des compétences chez les élèves en habitat rural.

4.5.3-Analyse des résultats du post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental

Après l'expérimentation du dispositif didactique dans le groupe expérimentation et la passation d'un enseignement ordinaire dans le groupe témoin, un deuxième test a été soumis aux deux groupes. Il s'agit d'un test post-séquence qui permet d'effectuer une comparaison statistique entre la performance des groupes en présence au prétest et au post-test. L'analyse globale des résultats au post-test dans le groupe-témoin et le groupe expérimental montre une évolution des performances.

Tableau 50: Distribution des scores du post-test dans le groupe-témoin et le groupe expérimental

Note/20	Performance au post-test			
	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
[4-6]	0	0,0%	0	0,0%
[6-8]	0	0,0%	0	0,0%
[8-10]	6	17,64%	0	0,0%
[10-12]	14	41,17%	0	0,0%
[12-14]	10	29,41%	5	22,63%
[14-16]	3	8,82%	8	36,72%
[16-18]	1	2,94%	6	27,27%
[18-20]	0	0,0%	2	9,09%
Total	34	100%	22	100%

Dans le groupe-témoin, les performances des élèves au test ont connu une évolution moyenne avec des scores qui varient entre [8-10] et [16-18]. Dans ce groupe, on note des scores compris entre [8-10] de 17,64%, des scores compris entrent [10-12] de 41,17% ; des scores compris entrent [12-14] de 29,41%, des scores compris entrent [14-16] de 8,82% et un score de [16-18] soit 2,94%. Par contre dans le groupe expérimental, les tests après sortie de terrain ont amélioré significativement les scores des élèves au post-test. Dans ce groupe, les scores varient entre [12-14] et [18-20] avec une forte proportion des notes de [14-16] soit 36,36% et de [16-18] soit 27,27%. L'analyse détaillée de ces scores à partir de la moyenne, l'écart-type et la variance démontre clairement que ces scores au post-test sont nettement meilleurs.

Tableau 51: Comparaison des moyennes au prétest des groupes par série

Groupes	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
Témoin	34	11,76	3,59	1,89
Expérimental	22	13,90	3,47	1,86
Total	56			

Selon ce tableau, la moyenne des scores au post-test dans le groupe-témoin se situe à 11,66 avec un écart type de 3,59 contre une moyenne de 13,90 et un écart-type de 3,47 dans le groupe expérimental. Ces statistiques supposent que l'enseignement de l'habitat à partir des sorties de

terrain physiques et expérientielles améliore significativement les performances des élèves et favorise le développement des compétences chez les élèves comparativement au groupe témoin où l'enseignement est fait en salle de classe. L'analyse des moyennes au prétest et au post-test dans les deux groupes en présence confirme ces propos.

4.5.4-Arguments des élèves sur la sortie de terrain pour l'étude didactique du paysage

Recueillir les points de vue des utilisateurs de l'approche didactique est une étape indispensable dans le processus de validation interne. Elle permet d'avoir les avis des principaux utilisateurs sur la façon dont ils comprennent les sorties de terrain. Dans cette recherche, il est question de prendre en compte les points de vue des élèves sur ce qu'ils pensent de la sortie de terrain et de démarche didactique mobilisée pour l'étude de l'habitat. Afin de recueillir ces points de vue, un questionnaire a été distribué aux apprenants du groupe expérimental.

Tableau 52:Sortie de terrain dans les pratiques d'enseignement de la géographie

Sortie de terrain dans les pratiques d'enseignement de la géographie			
	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Appréciation de la séance de sortie de terrain	0%	5,28%	94,72%
Faire la géographie autrement	6,2%	10,2%	62,5%
Montrer les conceptions des élèves et les affronter avec le réel	28,8%	12,2%	50%
Étudier l'habitat à partir d'une sortie de terrain	18,1%	15,9%	66%
Percevoir le paysage (rivière, maison, forêt, champ, route)	18,2%	30,9%	50,9%
Étudier aux voisinages de l'établissement	10,5%	21,5%	68%

D'après ce tableau, la plupart des élèves ont apprécié la sortie de terrain. En effet, 94,72% des élèves ont beaucoup aimé la séance de sortie de terrain, car celle-ci leur a permis de mieux comprendre la géographie et de développer leurs compétences en travaillant sur l'habitat à travers une sortie de terrain aux abords de l'établissement (68%).

4.5.5-Arguments sur les sorties de terrain comme outil de pratique de terrain

L'appréciation de la sortie de terrain par les élèves du groupe expérimental vise principalement l'évaluation des compétences acquises par les élèves. En ce qui concerne cette évaluation, la plupart des élèves sont d'accord sur le fait que la mise en place des sorties de

terrain a favorisé une étude didactique du paysage lors de la leçon de géographie, la mise en place des sorties de terrain et l'étude didactique du paysage à travers les sorties de terrain.

Tableau 53 : Récapitulatif des arguments des élèves sur l'apport de la démarche didactique

Apport de l'approche didactique dans l'étude du paysage	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Encourage l'observation attentive du paysage	0,0%	28,8%	71,2%
Offre les outils pour analyser les composantes du paysage	15,5%	28,2%	56,3%
Favorise une approche interdisciplinaire	4%	27,5%	68,5%
Encourage la participation active des élèves	0%	31,9%	68,1%
Permet de mieux comprendre l'Habitat	0%	12,8	88,2%
Contribue à valoriser le savoir-faire local	8,1%	32,9%	59%
Aider à contextualiser le paysage en le reliant à sa géographie	0%	69,2%	30,8%
Développer des compétences d'observation et d'analyse	0%	2,9%	97,1%
Contribue à l'occupation durable des paysages et à l'aménagement de celui-ci	12,1%	29,9%	58%

Selon ce tableau, 97,1% estiment que les sorties de terrain favorisent le développement des compétences chez les élèves par l'observation et l'analyse des paysages en salle de classe et hors de la salle de classe.

4.6. APPORTS DES SORTIES DE TERRAIN DANS L'APPROCHE DIDACTIQUE DU PAYSAGE POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES APPRENANTS

La sortie de terrain est une visite programmée en dehors de l'école, et qui doit avoir des objectifs pédagogiques, culturels et récréatifs. Plusieurs objectifs dont les plus importants :

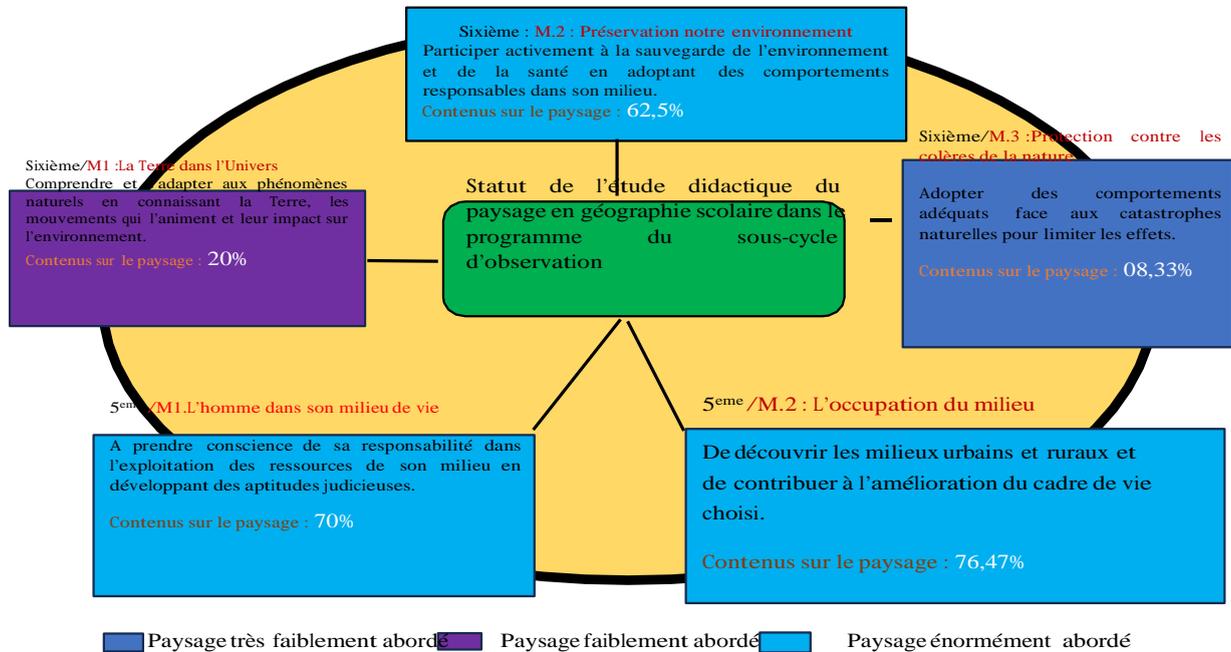
- Développer les compétences motrices et les bonnes habitudes sanitaires ;
- Construire une bonne conception et compréhension correcte de leur entourage ;
- Apprendre à interagir avec les autres élèves.

Ces objectifs et compétences peuvent être classés sous forme de tableau :

Objectifs	Les		
Objectifs cognitifs	Concernent l'acquisition des notions connaissances et données nouvelles à partir de notamment l'histoire, la SVTHEE et la géologie ;	Les compétences cognitives	-les élèves apprennent à attentivement le paysage et à décrire -les élèves développent compétences en analyse spatiale en identifiant des modèles et les relations dans le paysage. -les élèves apprennent à interpréter les informations qu'ils collectent et à formuler des conclusions sur les caractéristiques et les processus du paysage.
Objectifs de compétence	ils sont liées essentiellement à	Les compétences sociales et émotionnelles	-les élèves développent compétences en communication en présentant leurs résultats et en discutant de leurs conclusions. -les sorties de terrain permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec l'environnement et de développer une appréciation de sa beauté et de sa fragilité.
			-les élèves apprennent à analyser les informations et à formuler des conclusions éclairées. -les élèves sont confrontés à des problèmes réels qu'ils doivent résoudre en utilisant leurs connaissances en cours en salle et leurs compétences géographiques.
			-Les élèves peuvent prendre des décisions éclairées sur la manière d'utiliser et de gérer le paysage et l'occupation de l'espace
Objectifs émotionnels	Ils s'intéressent à l'ancrage des valeurs du développement durable et de citoyenneté ainsi que du sens de la responsabilité et l'ouverture sur l'environnement naturel, culturel et social des apprenants.	Les compétences pratiques	-les élèves peuvent utiliser des didactiques tels que les GPS et les SIG pour collecter et analyser des données géographiques -les élèves développent compétences en graphique en créant des cartes, diagrammes et d'autres représentations du paysage. -les sorties de terrain offrent des opportunités aux élèves de mener des recherches géographiques.

Enquête de terrain

Par conséquent, les compétences attendues dans l'étude du paysage seront principalement axées dans la vision rationaliste et naturaliste de la géographie comme l'illustre la figure ci-dessous.



Proposée par ZEHMBALLA (2023)

Figure : progression des modules dans le programme d'étude du sous-cycle d'observation

FIGURE 42: PROGRESSION DES MODULES DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDE DU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION

Cette figure présente les différents modules du programme de géographie dans le sous-cycle d'observation (sixième et cinquième) ainsi que la place du paysage dans les contenus didactiques (leçon, TD, TP, dossier) de ces différents modules. En effet, ce programme a pour but d'étudier l'organisation de l'espace terrestre et les interactions réciproques entre les sociétés humaines et leurs milieux de vie pour une meilleure connaissance du milieu et la bonne gestion des ressources. En ce qui concerne les compétences à développer chez l'apprenant, ce programme contribue à une prise de conscience par l'apprenant des menaces qui pèsent sur l'environnement et de la nécessité de le préserver. En classe de cinquième qui nous intéresse, les thématiques sur le paysage sont abordées dans deux principaux modules qui portent respectivement sur « l'homme dans son milieu de vie » et « l'occupation du milieu ». Le premier module amène l'apprenant à prendre conscience de sa responsabilité dans

l'exploitation des ressources de son milieu. Le deuxième module quant à lui présente les villes et les campagnes d'Afrique et leurs relations pour permettre à l'apprenant de découvrir les milieux urbains et ruraux et de contribuer à l'amélioration du cadre de vie choisi.

4.7. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Les résultats des travaux que nous avons menés portent sur la vérification de nos hypothèses émises au début de notre recherche. Ces hypothèses spécifiques découlent logiquement des questions préalablement posées à savoir :

HS1 : Les sorties de terrain dans l'enseignement de la géographie permettent de développer les compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace.

H2 : L'utilisation du matériel didactique permet de développer les compétences des apprenants en classe de 5e en occupation de l'espace.

HS3 : L'utilisation des évaluations appropriées contribue au développement des compétences et l'étude du paysage en classe de 5e à travers une observation directe du paysage.

- Première hypothèse : Les sorties de terrain dans l'étude du paysage en enseignement de la géographie permettent de développer les compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace.

Au terme de notre travail de recherche où en amont nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle, Les sorties de terrain comme pratique didactique dans l'étude du paysage en enseignement de la géographie permettent de développer les compétences des apprenants de 5e en occupation de l'espace. Il ressort de l'analyse de ce tableau que les performances des élèves sont bonnes soient 64,28% pour ceux qui pensent que les sorties de terrain favorisent le développement des compétences chez les apprenants. Par contre, pour d'autres ne favorisent pas une amélioration du développement des compétences chez les apprenants en ce qui concerne l'étude du paysage en occupation de l'espace.

Tableau 54: MÉTHODES DE sortie de terrain pour l'étude du paysage en géographie

	Effectifs des élèves	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Bonne	36	64,28 %	64,28%
Moyenne	14	25,00%	35,72%
Faible	6	10,71%	100,0
Total	56	100,0 %	

Il en ressort que les sorties de terrain grâce aux méthodes et techniques actives favorisent le développement des compétences acquises par les apprenants. En effet, les moyennes obtenues pour tout cet échantillon révèlent que pour le cas de la 4^e évaluation, les 56 élèves des deux classes ont obtenu une moyenne générale de 12,05 ; alors que pour l'évaluation 5 où les élèves ont d'abord fait une sortie de terrain on constate que les notes ont sensiblement augmenté.

Tableau 55: Vérification de l'hypothèse

	Sorties de terrain	N(effectif des élèves)	Moyenne	Ecart-type
Evaluation 4	Bonne	36	12,05	2,816
	Moyenne	14	8,82	2,843
	Faible	6	7,96	2,676
	Total	56	8,89	3,205
Evaluation 5	Bonne	36	13,43	3,213
	Moyenne	14	9,56	2,146
	Faible	6	9,29	3,106
Total		56	10,53	3,801

Le test d'Anova à un facteur montre ici que ces significations visibles sont inférieures à 0,005 comme nous le présente le tableau suivant.

Tableau 56 :ANOVA à 1 facteur

		Sommes des carrés	Ddl(degré de liberté)	Moyennes des carrés	F(statistiques)	Signification
Evaluation 4	Intergroupes	4,092	2	2,046	3,89	0,000
	Intragroupes	28,904	54	0,525		
	Total	32,996	56			
Evaluation 5	Intergroupes	196,2171	2	98,108	85,74	0,000
	Intragroupes	61,798	54	1,1442		
	Total	258,0151	56			

Au travers de tout ceci, nous pouvons dire que notre première hypothèse est confirmée car les élèves qui bénéficient des enseignements de géographie dispensés en permanence lors des sorties de terrain ont des meilleures notes ce qui les amène à développer des compétences très appréciables par rapport aux apprenants qui reçoivent les cours en classe. Par conséquent, nous

pouvons conclure que les sorties de terrain comme moyen d'enseignement favorisent l'étude didactique du paysage dans le sous-cycle d'observation et favorise le développement des compétences chez les élèves.

- Deuxième hypothèse : L'utilisation du matériel didactique permet de développer les compétences des apprenants en classe de 5e en occupation de l'espace.

Il était question pour nous dans cette hypothèse de montrer comment l'utilisation du matériel didactique dans l'approche didactique du paysage permet le développement des compétences chez les apprenants en classe de 5^e. Pour mieux évaluer cette variable, nous avons utilisé les modalités : permanent, irrégulier, absent comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 57 : utilisation du matériel didactique lors de l'étude du paysage

	Effectifs des élèves	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Permanent	35	62,5%	62,5%
Irrégulier	15	26,78 %	37,5
Absent	6	10, 71%	100,0 %
Total	56	100,0%	

De ce tableau, nous pouvons dire que 62,5% des enseignants des classes de 5^{ème} utilisent permanemment le matériel didactique en salle de classe et lors des sorties de terrain, 26,78% utilisent de manière irrégulière le matériel didactique et 10,71% n'utilisent pas véritablement le matériel didactique parfois n'utilise même pas.

Cette observation nous montre que les élèves qui reçoivent permanemment les enseignements avec support didactique augmentent leurs performances en classe ou hors des salles de classe, ce qui entraine le développement des compétences chez les élèves en occupation de l'espace sur l'étude didactique du paysage.

Tableau 58 : vérification de l'hypothèse

	Matériel didactique	N (effectif des élèves)	Moyenne	Ecart-type
Evaluation 4	Bonne	36	12,05	2,816
	Moyenne	14	8,82	2,843
	Faible	6	7,96	2,676
	Total	56	8,89	3,205
Evaluation 5	Bonne	36	13,43	3,213
	Moyenne	14	9,56	2,146

	Faible	6	9,29	3,106
Total		56	10,53	3,801

Ainsi, le test d'ANOVA à un facteur montre que les significations sont inférieures à 0,005 et par conséquent nous pouvons conclure que cette hypothèse est vérifiée car nous donne des résultats présentés dans ce tableau.

Tableau 59: ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	Ddl (degré de liberté)	Moyenne des carrés	F(statistiques)	Signification
Evaluation n°4	Inter-groupes	2,079	2	1,0395	0,329	0,000
	Intra-groupes	170,612	54	3,159		
	Total	172,691	56			
Evaluation n°5	Inter-groupes	249,004	2	124,502	93,956	0,000
	Intra-groupes	71,557	54	1,3251		
	Total	320,561	56			

- Troisième hypothèse : Les méthodes d'évaluation permettent de développer des compétences chez les apprenants en étude didactique du paysage en classe de 5^e sur l'occupation de l'espace.

Pour évaluer cette hypothèse, nous avons choisi comme modalité, bonne, moyenne et faible :

Tableau 60 : Utilisation des outils pédagogique

	Effectifs des élèves	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Bonne	37	66,07%	66,07%
Moyenne	11	19,64%	33,93%
Faible	8	14,28%	100,0 %
Total	56	100,0 %	

La lecture de ce tableau nous montre que l'utilisation des outils pédagogiques par les enseignants des classes de 5^{ème} au Lycée de Wall est bonne à 66,07%, moyenne à 19,64%, et faible à 14,28%. Ainsi, les élèves qui bénéficient les bons moyens pour développer des meilleures compétences chez les élèves par rapport aux enseignants qui utilisent moins des méthodes pédagogiques et faibles comme le présente ce tableau.

Tableau 61 : Vérification de l'hypothèse

	Tests(épreuves)	N (effectif des élèves)	Moyenne	Ecart-type
Evaluation 4	Bonne	36	12,05	2,816
	Moyenne	14	8,82	2,843
	Faible	6	7,96	2,676
	Total	56	8,89	3,205
Evaluation 5	Bonne	36	13,43	3,213
	Moyenne	14	9,56	2,146
	Faible	6	9,29	3,106
Total		56	10,53	3,801

Ainsi, le test d'ANOVA à un facteur montre que les significations sont inférieures à 0,005 et par conséquent nous pouvons conclure en disant que cette hypothèse est vérifiée car nous donne des résultats suivants.

Tableau 62: ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	Ddl(degr é de liberté)	Moyenne des carrés	F(statistiq ues)	Signific ation
Evaluation n°4	Inter-groupes	4,585	2	2,2925	0,705	0,002
	Intra-groupes	175,612	54	3,25		
	Total	180,197	56			
Evaluation n°5	Inter-groupes	580,236	2	290,118	96,384	0,000
	Intra-groupes	164,816	54	3,01		
	Total	3207,561	56			

Conclusion

La géographie est une science qui éclaire les relations de l'homme et de son milieu et qui permet de comprendre l'espace à partir d'une méthode acquise. Pour ce qui est des sorties de terrain c'est un autre monde il est quasi inexistant elles sont effectuées rarement dans son contexte propre elles sont effectuées beaucoup plus pour des fins ludiques, du tourisme. La sortie de terrain un outil d'apprentissage du langage géographique, elle donne lieu à de multiples usages pédagogiques pour évaluer le développement des compétences apprises par les élèves. A cela s'est ajouté le matériel didactique et les tests qui ont permis d'évaluer les compétences chez les apprenants.

CHAPITRES V : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES, DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

Notre travail de recherche avait pour but d'étudier l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des apprenants de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace au Lycée de Wall. Ceci pour montrer l'influence que les sorties de terrain, des méthodes d'évaluation, l'utilisation du matériel didactique ont sur le développement des compétences chez les élèves. Ainsi, notre discussion sera structurée autour des points essentiels : l'interprétation et la discussion des résultats, ensuite les implications de la recherche par la suite des difficultés rencontrées et enfin les suggestions.

5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

5.1.1 : Impact les sorties de terrains sur le développement des compétences chez les apprenants des classes de 5^{ème}

Les sorties de terrain sont un excellent moyen d'amener les apprenants à développer leurs compétences en géographie. En utilisant les méthodes et des techniques d'enseignement adaptées, les sorties de terrain aident les élèves à mieux comprendre la géographie physique, humaine, économique et culturelle. Les sorties de terrain permettent aux élèves d'observer directement le paysage autrement les phénomènes géographiques, ce qui renforce leur compréhension et leur apprentissage. Les enseignants utiliseront les techniques telles que la cartographie, l'analyse du paysage et les enquêtes sur le terrain, les élèves ont donc développé les compétences pratiques en géographie. De plus, nous pouvons dire que les sorties de terrain offrent aux élèves l'occasion d'appliquer leurs connaissances théoriques dans un contexte réel, ce qui renforce leur apprentissage et leur engagement. Cela peut également stimuler leur curiosité et leur intérêt pour la géographie, ce qui est essentiel pour un développement continu de leurs compétences.

L'utilisation des méthodes telles que l'observation de terrain et les exercices d'analyse visuelle ont été très utilisées par les élèves pour développer les compétences en observation,

d'analyse spatiale et de pensées critiques. Car ceci a encouragé les élèves à poser des questions, à proposer des hypothèses et à rechercher des questions sur le terrain, les enseignants ont développé un apprentissage actif et participatif. Sur le plan didactique, la sortie de terrain permet une médiation pédagogique-didactique favorisant une compréhension des problématiques liées au paysage telles que l'étude des campagnes en Afrique, l'habitat rural. Le terrain met l'élève en contact avec la réalité et sa réalité. Les questionnements sur le support appellent à des réponses en lien avec le vécu des élèves. Ainsi sur des sujets liés à l'occupation de l'espace, les élèves identifient les éléments constitutifs du paysage. Loin du virtuel, du textuel et de l'iconographique, les sorties de terrain permettent à l'enseignant de proposer un support connu et maîtrisé par l'élève sur lequel il vit.

De plus, ce résultat s'inscrit dans le cadre du MIE 4 fondé sur la prise en compte des perceptions et des représentations des apprenants. En somme, en se référant aux programmes officiels de la classe de 5^e, il s'est agi d'apprécier les méthodes et techniques des enseignants dans les salles de classe mais aussi lors des sorties de terrain vues plus haut. Toutefois, certains enseignants ne trouvent toujours pas nécessaire de faire des sorties de terrain comme outil d'apprentissage pour le développement des compétences chez les élèves du fait des effectifs pléthoriques des classes qui ne leur permettent pas de surveiller des élèves, de former des groupes de discussion en classe du retour du terrain et de faire régner la discipline dans la classe brève d'appliquer toutes ces méthodes définies par le Ministère des enseignements secondaires. Par ailleurs, avec la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, il est conseillé de faire des groupes de discussion pendant la conduite de la leçon, les TP et les TD pour permettre à l'élève d'interagir avec ses pairs c'est-à-dire ses camarades de classe sous le contrôle de l'enseignant. Ekoto (2021) montre l'utilité des sorties de terrain virtuel comme le globe virtuel comme apport pédagogique pour le développement des compétences chez les apprenants. La géographie qui est un travail de terrain, de par même sa définition, exige aussi la descente sur le terrain pour rendre pratique les leçons théoriques qui sont dispensées dans les salles de classe. La sortie de terrain est une stratégie pédagogique favorable à la mise en œuvre des contenus de leçons qui abordent les enjeux actuels et de demain. Comme le montre le programme de géographie de 5^e. il s'agit de mettre les élèves en contact avec le milieu à étudier.

5.1. 2. Apport du matériel didactique géographique sur le développement des compétences chez les apprenants de classe de 5^e sur l'étude du paysage en occupation du milieu

Le matériel didactique est un outil important pour les enseignants dans leur salle de classe. Il permet de rendre les leçons plus interactives et amusantes pour les élèves, ce qui facilite l'apprentissage et la compréhension des concepts. En utilisant une variété de matériel didactique, les enseignants peuvent répondre aux besoins de différents types d'apprentissage et aider les élèves à atteindre leur plein potentiel. Le matériel didactique tel que les cartes, les photographies aériennes, les maquettes, les outils interactifs, le terrain physique peut vraiment enrichir l'apprentissage des élèves en leur offrant une perspective visuelle et pratique. Dans leur livre au programme par exemple, les cartes topographiques peuvent aider les élèves à comprendre la géographie physique d'une région, tandis que les photographies aériennes peuvent leur permettre d'observer les modèles d'occupation du milieu et enfin les maquettes et les outils interactifs peuvent également encourager l'exploration et la compréhension active et participative de l'étude du paysage. Mais, l'utilisation du matériel didactique étant très limitée et parfois pas utilisé à bon escient par les enseignants. Pendant l'enquête nous avons compris que la plupart des enseignants font très peu recours aux matériels didactiques pendant leurs cours en géographie en classe de 5^e au lycée de Wall. Ayant intégré certaines de ces ressources de l'enseignement les élèves peuvent développer leurs compétences en observation, en analyse spatiale et en compréhension des interactions entre la société et l'environnement. Cela peut également stimuler leur curiosité et leur intérêt pour la géographie.

Discutons maintenant des résultats portant sur le matériel didactique et son impact sur le développement des compétences chez les apprenants. L'analyse des pratiques didactiques en classe de géographie démontre avec la nouvelle approche basée sur « L'APC », une prédominance des pratiques d'enseignement de la géographie visant à amener les élèves à développer des compétences qui les rendent aptes à résoudre les problèmes réels auxquels ils sont confrontés dans la vie, que ce soit à l'école ou hors de l'école. Ainsi, dans l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2017, les pratiques d'enseignement de la géographie au premier cycle ont été fortement orientées vers l'utilisation efficace des outils didactiques. Aujourd'hui, le Ministère des Enseignements Secondaires à travers les inspecteurs a fait de gros efforts pour rendre pratique les enseignements de la géographie à travers la nouvelle approche APC. De façon générale, les pratiques didactiques de la géographie visent à rendre pratiques les enseignements de la géographie face aux situations de la vie. C'est

pourquoi, en géographie comme partout ailleurs, les pratiques didactiques doivent amener les enseignants à la bonne utilisation du matériel didactique à savoir : les cartes, les manuels, les photographies, les diapos, les documentaires, les supports audio-visuels, les personnes ressources, les schémas, les Atlas, les ouvrages, l'environnement, ceci dans le but de rendre vivants les cours de géographie afin d'amener les élèves à maîtriser cette discipline.

Ainsi, le matériel didactique qui peut être regroupé en trois types d'exercices d'observation notamment : l'observation directe (celle qui se pratique dans le milieu local à l'instar du paysage), l'observation indirecte (celle qui porte sur toutes les sortes d'illustration d'un fait à l'instar des photographies), et l'observation insinuée qui comprend les procédés de représentation schématique ou symbolique de la réalité. De ce qui précède, le matériel didactique est un support incontournable dans l'enseignement de la géographie pour favoriser le développement des compétences chez les élèves. Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que sur six enseignants interrogés un utilise très peu le matériel didactique : Les moyens financiers limités, les effectifs pléthoriques, la pauvreté des élèves, le milieu sont autant de raisons que les enseignants utilisent pour justifier le manque de matériel dans les salles de classe. Le matériel didactique n'est pas toujours à la portée de tous.

Pourtant, Le matériel didactique est l'une des ressources nécessaires, très indispensable dans la transmission des connaissances aux élèves car il rend attrayant le cours, captive l'attention des élèves, facilite la compréhension de la leçon et amène les élèves à mieux construire le savoir géographique. Ce qui permet de manière efficiente d'évaluer l'acquisition des compétences chez les élèves. Ainsi au Lycée de Wall précisément dans les classes de 5^{ème}, les enseignants utilisent à 62,5% le matériel didactique lors de la conduite de la leçon contre 37,5 % des enseignants qui ne l'utilisent pas. Il est impératif pour les enseignants d'utiliser régulièrement le matériel didactique car ceci influencerait le développement des compétences chez les élèves. Ainsi d'après les enseignants, le matériel didactique présente de nombreux avantages pour l'enseignement : Il facilite la compréhension des concepts difficiles en les illustrant visuellement. Il permet aux élèves d'apprendre en faisant, en expérimentant et en manipulant les objets. Il crée un environnement d'apprentissage interactif et stimulant. Il rend l'apprentissage plus varié et amusant, aidant ainsi à maintenir l'attention des élèves. L'important est de bien choisir son matériel didactique et de l'adapter à ses objectifs, son contenu et sa cible. Le matériel didactique favorise la motivation et le développement des compétences langagières chez les élèves en géographie.

5.1.3. Impact des méthodes d'évaluations géographiques appropriées au développement des compétences chez l'apprenant sur l'étude du paysage en classe de 5^e.

Les méthodes d'évaluations, les devoirs sont régulièrement donnés après les cours permettant aux élèves d'intégrer la leçon vue. Alors chaque enseignant devrait faire des efforts de donner les devoirs à faire à la maison ceci pour donner la possibilité aux élèves de devenir des chercheurs et de développer eux même leurs propres compétences. Ainsi, pour le cas de notre population cible, nous comprenons que seulement 66,07% des enseignants donnent des devoirs aux élèves à la fin des leçons contre 33,92% ne donnent pas les devoirs aux élèves à la fin de la leçon chose anormale car ne respectant pas les principes de l'APC et ne facilitant pas l'intégration de la leçon par les élèves. La géographie reste une science qui permet d'observer, de décrire, d'analyser, de localiser, d'interpréter les phénomènes naturels. Cette discipline impose aux élèves et aux enseignants de s'appliquer pour mieux la comprendre. Ainsi, plusieurs motifs justifient les difficultés que rencontrent parfois les élèves face à cette matière. 48,4% expliquent que c'est le manque de concentration, 41,7% déclarent que c'est une discipline difficile à cerner ; 4,9% manque d'engouement ; 3,6% manque de livre aux programmes, 1,3% mauvaise explication de l'enseignant.

5.2. IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

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

5.2.1. Implications professionnelles

Dans cette partie, il est question de dire de manière pratique l'importance de cette recherche dans les professions liées à l'enseignement de la géographie. Aussi, nous montrerons comment ce travail de recherche peut améliorer les pratiques d'enseignement de la géographie en salle de classe et hors des salles de classe en contribuant au développement des compétences chez les élèves. De même sur le plan professionnel, elle permet une bonne maîtrise de l'approche didactique du paysage et peut être un atout pour les enseignants. Cela leur permet d'aborder la géographie de manière plus concrète et visuelle, ce qui peut rendre les leçons plus engageantes pour les élèves.

5.2.2. Implications pédagogiques

Sur le plan pédagogique, l'approche didactique du paysage en géographie peut contribuer à éveiller la curiosité des élèves pour leur environnement et à développer chez eux

un sens de responsabilité vis-à-vis de la préservation des paysages naturels et culturels. Pour ce qui est des enseignants, les implications pédagogiques concernent particulièrement la formation professionnelle continue des enseignants de géographie comme nous l'avons vu, on a les contractuels parmi les enseignants interrogés. Cette formation professionnelle liée aux pratiques didactiques et d'enseignement/apprentissage de la géographie sur l'étude du paysage est l'un des problèmes posés par nos enquêtés sur le terrain. Notre recherche permettra donc de concevoir un dispositif de formation initiale et continue des enseignants de géographie dans les ENS du Cameroun. Cette pratique sera proposée aux enseignants de l'ENS qui pourront l'appliquer dans les programmes de formation des élèves-professeurs. Les résultats de nos travaux pourront donc être utilisés comme une référence dans la conception des dispositifs de formation des enseignants. Aussi, les séminaires de recyclage pour les formations continues seront renouvelés.

5.2.3. Implication didactique

Ces implications sont diverses et variées.

Au niveau de la méthode par sortie de terrain, l'étude du paysage permet de développer leurs compétences en observant et en analysant. De même en examinant différents paysages, ils apprennent à identifier les éléments naturels et humains qui les composent, ainsi que les interactions entre ces éléments. Elle peut également favoriser le développement des compétences en cartographie et en utilisant des technologies géospatiales. Les élèves peuvent être amenés à cartographier les différents types de paysages étudiés, à utiliser des outils numériques pour analyser les changements dans le paysage au fil ou même à créer des modèles en 3D de paysages.

Au niveau des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, il faut mettre à la disposition des établissements des moyens pouvant favoriser les sorties de terrain, des excursions, des activités pratiques pour rendre pratique la discipline géographique.

Au niveau du matériel didactique, il s'agira de produire les cours digitalisés, des supports notamment des vidéo scopiques, des rétroprojecteurs, des cartes pour satisfaire la demande sans cesse croissante des enseignants dans l'élaboration et la dispensation des leçons géographiques sur l'étude du paysage par exemple pour ne citer que cela.

Au niveau des méthodes d'évaluation, nos résultats vont permettre de mettre l'accent sur les évaluations formatives et sur les mesures de remédiation c'est-à-dire des cours de remise à

niveau pour permettre aux apprenants d'avoir un niveau performant en géographie enfin de mieux jauger les compétences acquises chez les élèves.

En résumé, l'analyse globale et détaillée des séances didactiques filmées a permis de saisir et d'appréhender quelques pratiques d'enseignement en rapport avec le paysage. L'analyse du discours géographique élaboré et énoncé en salle de classe a servi de base théorique à cette analyse des pratiques. Le constat général qui se dégage de cette analyse est que l'étude du paysage est encore basée sur des démarches verbales et spatiales qui trouvent leur fondement dans la géographie raisonnée. Or, le savoir géographique doit se construire à partir d'une association entre une géographie spontanée et une géographie raisonnée. Il est donc important de mieux comprendre cette posture à partir des conceptions des enseignants de géographie sur le paysage, l'observation directe et les sorties de terrain.

5.3. LES DIFFICULTES RENCONTREES

Ce travail de recherche s'est fait avec des difficultés de plusieurs ordres la première est liée à l'accès à la documentation ; la deuxième liée au temps ; la troisième liée à l'analyse des données et à la méthodologie.

5.3.1. Les difficultés liées à l'accès de la documentation

Pour réaliser ce travail, nous nous sommes confrontés aux difficultés liées à l'accès des sources. Il est recommandé que tout travail scientifique doive s'appuyer sur les travaux scientifiques des prédécesseurs dans notre domaine d'étude. Cette étape n'a malheureusement pas été facile. En effet, dans la plupart des bibliothèques que nous avons consultées, nous nous sommes confrontés aux problèmes de manque de documents relatifs à notre travail. Nous avons donc mené des recherches à plusieurs endroits pour parvenir à nos données secondaires. Pour ce qui est de la documentation sur la pratique des sorties de terrain elle est rare. La documentation des bibliothèques universitaires est pauvre dans ce domaine.

5.3.2. Les difficultés liées au temps imparti

Le temps de recherche à la FSE est assez restreint compte tenu de différentes activités académiques. Nous pouvons noter entre autres les cours, les examens, les exposés à faire et à présenter. Tout ceci ne nous donne pas trop de temps pour se rendre sur le terrain.

5.3.3. Difficultés liées à l'analyse des données

L'analyse de données de l'enquête de terrain a été très difficile : l'analyse de contenus, l'analyse des enregistrements et l'analyse statistique des notes des élèves. Il a fallu se former sur certaines méthodes qui étaient nouvelles pour nous. Il s'agit particulièrement des méthodes

d'analyse de contenu, l'analyse statistique des données statistiques ; Malgré ces difficultés, nous avons pu élaborer un travail scientifique qui répond aux canevas prescrits.

5.3.4. Limites de la méthodologie

Nous avons mobilisé dans cette recherche une approche mixte (quantitative et qualitative) fondée sur une posture d'ingénierie didactique et de praticien-chercheur. Cette démarche méthodologique présente des forces et des limites. En ce qui concerne les forces, la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche se démarque des autres par son originalité. Cette originalité se matérialise par l'association de deux approches méthodologiques à savoir l'approche quantitative (questionnaires aux enseignants et aux apprenants) et qualitative (Analyse des observations directes). De plus, nous avons mobilisé une méthodologie de l'ingénierie didactique fondée sur une posture de praticien-chercheur. Enfin, cette méthodologie associe deux instruments de collecte complémentaire à savoir les observations de sortie de terrain et une multitude de questionnaires (aux enseignants et aux apprenants) permettant de cerner le problème de recherche dans sa globalité et sa complexité. Cependant, cette méthodologie présente un certain nombre de limites. D'une part, les recherches fondées sur l'ingénierie didactique sont généralement des études de cas dont les résultats sont difficilement généralisables. Elles sont plutôt fondées sur un principe de reproductibilité qui nécessite de faire appel à des enseignants dans une approche collaborative.

5.4. SUGGESTIONS

5.4.1-Suggestions pour une intégration de l'approche didactique du paysage dans la géographie scolaire

En ce qui concerne notre sujet, l'approche didactique du paysage en géographie offre plusieurs avantages pour le développement des compétences chez les élèves en occupation de l'espace. D'abord, cette approche permet de comprendre et d'analyser leur environnement immédiat de l'établissement scolaire, ce qui favorise une meilleure compréhension de la géographie locale et régionale. En observant et en étudiant les paysages qui entourent, les élèves développent leur capacité à interpréter les caractéristiques physiques, humaines et culturelles de ces espaces. De plus, l'approche didactique du paysage encourage les élèves à prendre en compte les interactions entre les différents éléments d'un paysage, tels que l'habitat humain, la végétation, les infrastructures, et à comprendre comment ces éléments interagissent pour façonner l'espace. Cela contribue au développement de compétences analytiques et critiques chez les élèves, tout en favorisant une vision holistique de l'occupation de l'espace. Enfin, cette

approche pédagogique peut également stimuler l'intérêt des élèves pour leur environnement, ce qui peut avoir un impact positif sur l'engagement et leur motivation à apprendre la géographie. En observant et en étudiant les paysages qui les entourent, les élèves peuvent développer un sentiment d'appartenance à leur région et être encouragés à s'impliquer dans sa préservation durable.

5.4.2. La formation continue et initiale des enseignants

Cette formation se trouve à deux niveaux à savoir :

- La formation initiale des élèves professeurs dans les Ecoles Normales Supérieures

Ceci se fera par la mise en place par les enseignants de l'ENS de la formation approfondie des professeurs stagiaires ; il s'agira de renforcer les séances de stages pratiques dans les Lycées pour permettre à ces derniers de maîtriser la discipline de géographie et les pratiques didactiques, afin de mieux l'expliquer aux élèves. L'ENS doit aussi faire des efforts de former uniquement les enseignants de géographie pour enseigner la géographie comme c'est le cas dans le système Anglophone. L'expérience a montré que les enseignants d'histoire ne se plaisent pas trop à enseigner la géographie car disent-ils la géographie est une discipline assez complexe. De plus, la formation en didactique de la géographie dans les ENS et les Facultés des sciences de l'éducation devrait comporter des contenus axés sur l'approche didactique du paysage afin d'outiller les futurs enseignants du Cameroun à l'usage des sorties de terrain en classe de géographie et à l'intégration des démarches pédagogiques dans l'enseignement de la géographie. Afin de maximaliser la pratique des sorties de terrain dans les enseignements en géographie nous proposons la conception d'un dispositif de formation pour les professeurs de collège et lycée. Ce dispositif aura pour objectif de consolider les connaissances des enseignants dans la maîtrise des techniques de sorties de terrain.

- La formation continue des enseignants de géographie.

Il s'agit du recyclage permanent des enseignants qui sont déjà sur le terrain. Il s'agit d'organiser des journées pédagogiques et des séminaires d'imprégnation où les animateurs pédagogiques des départements d'histoire-géographie viendront se recycler sur les nouvelles pratiques pédagogiques. Par la suite ceux-ci organiseront des séances de formation au sein de leur établissement sous la coordination d'un inspecteur pédagogique. La formation des enseignants de géographie à l'usage pédagogique des sorties de terrain d'une part et des démarches pédagogiques dans l'enseignement de la géographie est l'une des solutions majeures à mettre sur pied au Cameroun. Il s'agit de proposer réajuster des modules de formation sur

l'usage pédagogique des sorties de terrain par exemple dans l'enseignement de la géographie dans la formation initiale et continue des enseignants. Nous suggérons la multiplication de ces séminaires de recyclage qui permettront aux enseignants de maîtriser les contours de la nouvelle Approche APC. En outre, la formation continue des enseignants sur le terrain lors des journées pédagogiques et des séminaires devrait comporter des aspects sur la démarche pédagogique dans l'enseignement de la géographie. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs doivent montrer aux enseignants des techniques et démarches favorisant la prise en compte de l'expérience sensible dans la construction du savoir géographique dans un contexte marqué par l'approche par les compétences qui recommande l'entrée par les situations problèmes.

5.4.3. Suggestions aux autorités en charge de l'éducation au Cameroun

Les pratiques d'enseignement de la géographie constituent le socle de transmission des connaissances en géographie aux apprenants. Selon Laurent Talbot (2012). Les méthodes de transmission des connaissances géographiques doivent être « directes », « explicites », « actives », méthodes qui sans doute réduiraient les écarts de performances entre les élèves forts. Ainsi, nos travaux de recherches nous ont démontré que ces méthodes et techniques telles que définies par l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 ne peuvent pas être totalement exploitées dans les salles de classes par les enseignants. Il serait donc important que le Ministère des enseignements secondaires mette à la disposition des établissements scolaires des moyens pouvant favoriser la mise en application de certaines méthodes telles que les sorties de terrain, les excursions, des enquêtes qui nécessitent la descente sur le terrain surtout que la géographie est beaucoup plus pratique que théorique. Nous pensons que par-là, nos élèves seront plus motivés à suivre les cours de géographie, à participer efficacement, et à construire le savoir géographique. Aussi, le Ministère doit trouver des moyens pour réduire les effectifs dans les salles de classes afin de faciliter la mise en exergue de ces méthodes d'apprentissage, la main mise sur tous les élèves, le travail en petits groupes, la lecture et l'analyse des documents géographiques dans les salles de classe. En ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique, celui-ci doit être varié et diversifié. Il doit s'utiliser efficacement dans les salles de classes. Pour cela, l'Etat, l'APEE et les élites doivent contribuer à son application dans les classes, en dotant l'établissement des matériels didactiques performants comme les vidéoprojecteurs, les cartes murales, les véhicules de transport pour faciliter les descentes sur le terrain, les manuels scolaires divers déposés dans les bibliothèques pour exploitation par les élèves.

5.4.4. Inspecteurs et Etablissements scolaires

a-Au niveau des inspecteurs

Ils doivent organiser des séminaires de formation pour tous les inspecteurs pour avoir une bonne formation quant à cette nouvelle approche ; faire des séminaires de recyclage pour le personnel enseignant en simulant les leçons de géographie des classes de 5^{ème}. Ils doivent mettre à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques et des exemples de dispositifs pédagogiques à l'exemple de dispositifs de sortie de terrain pour une étude didactique du paysage. Nous suggérons également une collaboration entre les inspections pédagogiques et les facultés de sciences de l'éducation où des didacticiens de la géographie et des enseignants pourront mener des recherches collaboratives en vue de mettre en place de nouveaux dispositifs et de nouvelles ressources didactiques pour les enseignants.

b-Au niveau des établissements scolaires

Les chefs d'établissements doivent rendre opérationnelles les salles multimédia pour permettre aux enseignants de faire quelques cours de géographie sur vidéo projecteur ; accorder des autorisations aux enseignants pour faire des sorties de terrain, des excursions, la pratique de la géographie sur le terrain ; sensibiliser les parents d'élèves à coopérer avec les enseignants quant aux différentes sorties avec les élèves. Par ailleurs, quel que soit le statut (vacataire ou formé), ces derniers doivent s'approprier les approches didactiques correspondant à chaque cycle d'enseignement, ce qui contribuerait à réduire les confusions et les malentendus dans les pratiques de classe. Pour cela, les enseignants doivent assister aux séminaires, journées pédagogiques et autres organisées par les inspections régionales et nationales.

Conclusion

Afin d'évaluer la validité, la qualité et la pertinence des résultats de recherche, une discussion a été réalisée à partir de la littérature existante et des théories mobilisées dans cette étude. On peut donc conclure que l'approche didactique est au centre des études en didactique de la géographie et dispose d'un potentiel didactique énorme pour la construction des savoirs géographiques. Ainsi on a proposé les sorties de terrain sur l'étude du paysage dans les pratiques d'enseignement de la géographie cela peut contribuer au développement des compétences chez les élèves. L'approche didactique devient donc un outil de pratique de terrain et une approche fondée sur la construction du savoir et le développement des compétences chez les élèves.

CONCLUSION GENERALE

En définitive, ce travail qui portait sur « approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des apprenants de la classe de 5eme en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall » se proposait de répondre à la question de savoir quelle est le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire sur le développement des compétences des apprenants en occupation de l'espace en classe de 5e au lycée de Wall ? En d'autres termes, il s'agissait de dire quel est l'impact des sorties de terrain, des méthodes d'évaluation, l'utilisation du matériel didactique sur le développement des compétences chez les apprenants ? L'objectif formulé dans le cadre de cette étude était celui de montrer le lien qui existe entre l'approche didactique du paysage en géographie scolaire sur le développement des compétences des apprenants en classe de 5°. Ainsi, pour atteindre cet objectif, nous avons employé une méthode quasi-expérimentale. Notre méthodologie s'est articulée autour d'une méthodologie mixte à la fois quantitative et qualitative. Deux méthodes de collecte des données ont été associées par la distribution d'un questionnaire aux élèves de 5° du Lycée de Wall. Ainsi, divers logiciels de cartographie, de photographie et de statistiques ont été utilisés en vue de faire les meilleurs traitements possibles et d'optimiser la qualité et la fiabilité de ces données en termes de résultats de recherche. Grâce aux informations que nous avons recueillies principalement auprès des élèves et en considérant les informations issues des divers entretiens que les enseignants du Lycée de Wall et ailleurs ont accepté de nous accorder, nous pouvons dire que l'approche didactique du paysage à travers les sorties de terrain, le matériel didactique et les tests impactent sur le développement des compétences chez les apprenants. Ainsi, plusieurs indicateurs pris comme hypothèses spécifiques dans notre étude convergent vers cette conclusion. On a pu observer dans ce travail que la quasi-absence des sorties de terrain, l'exploitation insuffisante du matériel didactique, la négligence de certaines mesures d'évaluation exposent les élèves à la non maîtrise des compétences acquises. C'est sans doute ce qui explique les écarts de compétences entre les élèves. Ces analyses nous ont permis de conclure que l'utilisation efficace des sorties de terrain en géographie permet la bonne construction du savoir géographique par les élèves et le développement des compétences de ceux-ci. L'analyse des notes obtenues par les élèves lors des 4° et 5° évaluations nous a permis de voir les écarts de performance entre les élèves. Ce travail visait également à promouvoir le

paysage en tant qu'objet et outil d'enseignement à part entière au regard des finalités qui le positionnent au cœur des apprentissages dans le milieu scolaire aujourd'hui. Un premier argument s'appuie sur l'idée qu'il contribue à l'acquisition des compétences scientifiques, sociales et politiques sur l'occupation de l'espace et sur notre habitat. Le paysage apparaît donc comme un outil de compréhension de l'évolution des territoires et de formulation des enjeux. Le paysage introduit les sens, les émotions dans les apprentissages. L'approche didactique du paysage est un outil précieux et important pour enseigner l'occupation du milieu en classe de 5^e. En utilisant le paysage comme une ressource d'apprentissage, les enseignants peuvent créer des expériences d'apprentissage engageantes et significatives qui aident les élèves à comprendre les aspects complexes par exemples des campagnes, de l'habitat rural et surtout à développer des compétences essentielles. Ainsi, dans une optique d'amélioration des pratiques géographiques dans les salles de classes et hors des salles de classe, nous avons formulé des recommandations. Ces recommandations concernent la chaîne éducative notamment les enseignants de l'ENS, les inspecteurs pédagogiques, les enseignants et les élèves. Alors, si chacun de ces maillons joue pleinement sa partition, il est à espérer que les compétences chez les apprenants en géographie seront élevées.

BIBLIOGRAPHIE

1-OUVRAGES GENERAUX ET SPECIFIQUES

- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». Revue Française de Pédagogie, N°138, 85-93.
- Audigier, F. (1997b). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant. Dans R. Knafou (dir.), L'état de la géographie. Autoscopie d'une science. Paris, Belin, pp.7579
- Audigier, F. (1997c). La didactique de la géographie : entre innovation et connaissance de l'enseignement. In R. Knafou, L'état de la géographie. Autoscopie d'une science (p. 314-323). Paris: Belin.
- Astolfi, J.P. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Edition d'organisation.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? » In Les dossiers des sciences de l'éducation, Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes. N°8, pp. 59-72. Artigue, M., Lenfant, A., et Roditi, E. (2003). La confrontation de cadres théoriques dans l'analyse didactique de vidéos réalisées dans des classes. In J. Colomb, J. Douaire & R.
- Baron, G.-L. (2001). Pratiques hors de la classe. Jeunes, TIC et école, questions de compétences. Équipe de recherche EDA. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Paris-IV (Sorbonne)
- Berque, A. (2008). La pensée paysagère. Paris : Archibooks.
- Berque, A. (1991). De paysage en outre-pays. Réédité dans La théorie du paysage en France (1974-1994) (sous la dir. de Roger). 1995. Paris : Champ Vallon, p. 346-359 Bertrand, G., et Bertrand, C. (2002). Une géographie traversière. L'environnement à travers territoires et temporalités. Paris : Editions Arguments.
- Bertrand, G.(1978). Le paysage entre la Nature et la Société. Réédité dans La théorie du paysage en France (1974-1994) (sous la dir. de Roger). 1995. Paris : Champ Vallon. Besse, J.-M. (2009). Le goût du monde. Exercices de paysage. Arles : Actes Sud, 227 p.
- Broc,A.(2015). Les apports du sensible dans les projets urbains : les approches sensibles vues par les acteurs de la formation à l'urbanisme et à l'architecture. [Projet de fin d'étude en génie aménagement, Ecole polytechnique de l'université de Tours].
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. Revue Française de pédagogie, 138, 63-74.
- Camara E-H, (2015). Quelles compétences en géographie pour l'enseignement scolaire au Sénégal ?
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Actes de la VIIIe

Cifali, M. (1991). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. Université de Genève, 112p

CLAVAL Paul, « Le rôle du terrain en géographie », Confins [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 21 novembre 2023.

Conseil de l'Europe, Dimensions paysagères, Strasbourg, 2017.

Donadieu P., Sciences du paysage, entre théories et pratiques, Paris, Lavoisier, 2012.

Desplanques, P. (1994). La géographie en collège et en lycée. Paris : Hachette Education.

Dossier Enseigner la géographie par la sortie terrain, Géoconfluences. Disponible en ligne: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/revues-de-presse/ressources-classeesenseigner-par-la-geographie-par-la-sortie-terrain>

Commune de Minta (2015). Plan communal de développement de Minta. Récupéré le 16 janvier 2022) dans le site : www.communedeminta.org

Gaujál, S. (2021). Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie, Mappemonde, 130. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/mappemonde/5145#quotation>

Gayet, D. (1997). Les performances scolaires. Paris, harmattan, 134p.

Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques. Ed. ESF, Paris 223

Hayat Sibari, PhD, Hasnae El Hnot, PhD et Bouamama Cherai, PhD(2020), L'Analyse des pratiques enseignantes liées aux Sorties de terrain dans l'Enseignement des sciences de la vie et de la terre ;European Scientific Journal January 2020 edition Vol.16, No.2 ISSN: 1857 – 7881 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n2p86](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n2p86)

Houssay, J. (1988). Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang Hugonie, G. (1992). Pratiquer la géographie au collège. IUFM professeurs de lycées et collèges. Paris :

HUGONIE Gérard, 2005, « Des recherches didactiques aux pratiques de classe », Résonances, avril, n° 7, Sion., p.8

Lebrun, J., Hasni, A., Lenoir, Y. et Oliveira, A. (à paraître). La dimension didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement : difficultés et défis. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire : quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ? Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Leininger-Frézal, C. (2012). L'étude de cas : une approche pertinente pour enseigner le développement durable ? Présenté à Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

Leininger-Frézal, C.,Gaujál,S., Heitz, C., & Colin,P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche. Recherches en éducation [En ligne].n°41 . Récupéré dans le 09 avril 2020 dans le site journals open édition <http://journals.openedition.org/ree/579>

- Leininger-Frézal, C. (2019). Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle (HDR). Université de Caen Normandie
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement au primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogie*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Récupéré dans le 19 mars 2020 dans <http://www.espritcritique.org/>
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9– 29. Récupéré le 20 juillet 2020 <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lévy, J. & Lussault, M. (dir.) (2003). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 1033 p.
- Le Roux, A. (2005). *La didactique de la géographie*, IUFM (3^e Ed), Caen : PUC 239
- Lévy, J. et Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, Paris, 1127 MEN (2006). *Programme Consolidé de Géographie*.
- Nkeck Bidias, R.S. (2014). Dispositifs didactiques sur l'éducation sensorielle et perceptive à l'école maternelle et développement des compétences du maître et des élèves. Dans *Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires d'Ouagadougou. 1(10), 57-76).
- Nkeck Bidias, R.S. (2015). *Dispositifs didactiques de plateforme formation-enseignement : éducation à l'environnement*. Presses universitaires francophones ;Sarrebren
- Ndongmo, J.L.(2019).La géographie camerounaise face aux défis de transversalité. Les cahiers de la géographie d'Outre-Mer (en ligne). Récupéré le 12 octobre 2020 dans le journals.openedition.org/com/6673
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27,127-140.
- Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'Information géographique*, 74(1), 40-54
- Schoumaker B-M. (2002). *Analyser les territoires : savoirs et outils*. Presses Universitaires de Rennes, 166 Reclus – La Documentation Française, 2^e édition.
- Schoumaker B-M. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. 2^{ème} édition, Ed. de Boeck, 300 PARC, 2015 : Document sur l'orientation et la méthode.

2–Mémoire 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). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie ; à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. [Thèse de doctorat. Université de Paris VII].

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). L'observation directe—5e éd. Armand Colin.

BEDIGA NKOLLO Gisèle Hortense (DIPES II,2018-2019) Pratique de sorties scolaires et construction du savoir géographique des apprenants : cas des classes de quatrième du lycée de Nsam-Efoulan(Mémoire, Université de Yaoundé)

Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. Carrefours de l'éducation, 39(1), 171-184.

Bedouret, D. (2012). Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique. (Thèse de doctorat, université de Toulouse Jean-Jaurès)

Benimmas, A. (2000). La didactique de la carte : élaboration d'un modèle didactique pour l'utilisation de la carte thématique au second cycle de l'enseignement fondamental au Maroc : cas de la septième année.(Thèse de doctorat, Université Laval-Québec)

Ben Jemaa, A.(2017). Une ingénierie didactique fondée sur une démarche d'investigation avec stimulation pour enseigner les ondes au lycée. [Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale – Brest/Université virtuelle de Tunis]

Benoît, M. (1992). L'enseignement de la géographie à l'école primaire, 1867-1991. (Thèse de doctorat, Université Paris 1)

Biloua Tuna Marie (2017). Didactique de géographie et développement des Compétences chez les apprenants du primaire (Mémoire, Université de Yaoundé)

Briand, M. (2014). La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire [These de doctorat, Caen]. [http:// www.theses.fr/2014CAEN1027](http://www.theses.fr/2014CAEN1027)

Boumba Amang, S. (juin2014). Promotion collective et développement des compétences scolaires en mathématiques. Mémoire de master en SCED, 152p. UYI

Calbérac, Y. (2010). Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle. (Thèse de doctorat, Université Lyon II)

DJEUMI KWEKEU Minerve Flore (2017), Pratiques d'enseignement de la géographie et catégorisation des apprenants des classes de 3ème : une étude menée au lycée de Nsam Efoulan (Mémoire, Université de Yaoundé)

Ekoto Abaayo, Thomas Julio. (2021). Usage du globe virtuel comme outil de géo exploration pour une étude sensible du paysage en classe de cinquième. [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé]

RALAITSIHOARANA Harilala Honore, 2018, Utilisation de documents et supports didactiques dans l'enseignement de l'histoire au lycée Foulpointe : problèmes et solutions. Mémoire de Master professionnel soutenu à l'ENS de l'Université d'Antananarivo, 87 p.

Tutiaux-Guillon, N. (1998). L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée [These de doctorat, Paris 7]. <http://www.theses.fr/1998PA070046>

3-Dictionnaires

Dictionnaire universel, Hachette, Paris, 2002

Dictionnaire encyclopédique. De l'éducation et de la formation, Edition Nathan, Paris, 1994

Dictionnaire, Le petit Larousse illustré Paris 2007

ANNEXES

ANNEXE 1: SCENARIO PEDAGOGIQUE

Scénario pédagogique				
Contexte pédagogique de la séquence : Cette séquence didactique s'inscrit dans la cadre d'une approche didactique du paysage fondée sur une sortie de terrain pour l'étude de l'habitat dans un environnement proche des élèves.				
Discipline		Géographie		
Salle de classe		5 ^{eme}		
Programme de référence		Programme officiel de géographie de 6eme 5eme de l'ESG du Ministère des enseignements secondaires du Cameroun		
Nombre d'élèves : 22		Garçons : 14	Filles : 08	
Date		Nombre de période : 1/semaine		
Matériels didactiques : terrain d'étude, google earth, carte, Manuel scolaire, schéma ; fiche de travail				
Titre de la séance et problématique : Enquête sur l'habitat dans un paysage proche de l'établissement scolaire des élèves				
Articulation dans le programme :				
Module : L'occupation de l'espace				
Chapitre : Villes et campagnes				
d'Afrique TP 5 : L'habitat rural en				
Compétences attendues : Cette séquence permet aux apprenants d'installer les ressources afin d'améliorer les conditions de vie des habitants des campagnes dans son environnement proche.				
Savoirs : forêt, paysage, habitat rural, terroir		Savoir-faire :		Savoir-être : sens de l'observation, créativité, amour de la campagne, savoir occuper son espace
		-Identifier les formes de paysage		
		-identifier et observer les formes d'habitat		
		-décrire ces formes d'habitat		
		-restituer ce que tu as observé à partir d'un dessin.		
Situation problème : construction anarchique des habitats dans le paysage proche de votre établissement scolaire				
Fil rouge de la séquence didactique				
Phase 0 : préparation des apprenants à une sortie de classe pour observer l'habitat autour de son établissement (1h00).				
Etapas	Activités	Objectifs d'apprentissage	Matériel	Durée
1. Partir des représentations des	-Recueil des représentations	-Identifier les représentations spatiales des élèves	-Fiche questions des élèves	

élèves des élèves sur le quartier	individuelles sur le quartier			
2. Introduction et maîtrise d'une sortie de terrain géographique	-Formation des apprenants à la maîtrise des fonctionnalités de base de de sortie de terrain en géographie	Amener les apprenants à maîtriser les fonctionnalités de base de de sortie de terrain en géographie	Fiche de travail	
Phase 1 : Immersion : Sortie de terrain et préparation du débat (15min) Confrontation à l'expérience spatiale en sortie de terrain				
1. Sortie de terrain dans l'environnement proche du collège	Sortie de terrain et collecte des informations à partir des perceptions visuelles et sonores sur les pratiques des habitants, les impacts de ses pratiques sur la forêt et les conséquences qui en découlent et les conceptions des habitants	- Se confronter à une expérience de sortie de terrain virtuelle dans le paysage proche - Restitution des perceptions sensorielles -Description du paysage sur le vif		
Phase 2 : Interaction : Mise en débat (20 min) Identification des pratiques spatiales liées à l'habitat en jeu dans l'immersion et leur mise à distance				
Échanges entre pairs pour que les élèves puissent confronter leur expérience	-Confrontation de l'expérience sensorielle avec les pairs en groupe - Echange et discussion entre le membre du groupe	Analyser et synthétiser les données issues des perceptions sensorielles Echanger et confronter les idées entre les membres de chaque groupe	Questionnaire Questionnaire	10 m
Phase 3 : L'institutionnalisation (35min) Formalisation des concepts et des savoirs de la géographie raisonnée				
Compte rendu de la visite sensible et du travail par les membres des groupes	Présentation des résultats du travail en groupe sous forme d'exposer par le rapporteur de chaque groupe	-Amener les apprenants à mutualisation les résultats de leur travail en classe	Fiche d travail Synthèse des travaux en groupes	
Débat sur l'habitat à Wall	Organiser un débat sur la question « occupation de l'espace à Wall ? »	Entraîner les apprenants à formuler une position sur l'habitat et à l'étayer par des arguments concrets.	-Expérience vécu lors de la sortie de terrain - Conceptions personnelles sur la <u>déforestation</u>	
-Carte didactique de l'étude du paysage autour de l'école	Réalisation d'une carte didactique de l'étude sur le paysage proche du collège	Réaliser une carte sensible et perceptible de l'espace proche de mon établissement scolaire	Fiche dessin	
Phase 4 : Implémentation : le réinvestissement des apprentissages réalisés en classe				
Réinvestissement des savoirs géographique dans une autre leçon	Remobilisation des éléments de l'habitat et les paysages	Amener les apprenants à mobiliser les concepts liés à L'habitat pour mieux comprendre la leçon sur l'occupation de l'espace	Prérequis	

S3Q24	Le cout financier, la sécurité des élèves et le cadre législatif sont les principaux problèmes de la mise en place des sorties de terrain 1. Tout à fait d'accord 2. Assez d'accord 3. Je ne sais pas 4.pas vraiment d'accord 5. Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>
S3Q25	Les sorties de terrain nécessitent un investissement important de la part de l'enseignant qu'il est difficile de les organiser 1. Tout à fait d'accord 2. Assez d'accord 3. Je ne sais pas 4.pas vraiment d'accord 5. Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>
S3Q26	Les responsables des établissements scolaires n'encouragent pas les sorties scolaires 1. Tout à fait d'accord 2. Assez d'accord 3. Je ne sais pas 4.pas vraiment d'accord 5. Pas du tout d'accord 6. Aucune idée	<input type="checkbox"/>
S3Q27	Les sorties scolaires ne sont pas véritablement inscrites dans les programmes de géographie 1. Tout à fait d'accord 2. Assez d'accord 3. Je ne sais pas 4.pas vraiment d'accord 5. Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>
S3Q28	Selon vous quels pourraient être l'usage pédagogique des sorties scolaires ?	
S3Q29	Quels sont les outils didactiques qui peuvent être utilisés pour sa mise en œuvre	
S3Q30	Peux-tu définir habitat ?	
S3Q31	Peux-tu citer 02 formes d'habitats ?	

SECTION 4 : Matériel didactique

S4Q01	Quels sont les documents utilisés pour l'étude du paysage en salle de classe Documents écrits (extrait de te	<input type="checkbox"/>
S4Q02	Document iconographiques (cartes postales, des photographies, des dessins...etc) 1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
S4Q03	Documents cartographiques (carte, schéma, croquis) 1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
S4Q04	Document audio, audio-visuels et sonore 1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
S4Q05	Le terrain 1 Jamais 2 Rarement 3 Parfois 4 Souvent 5 Toujours	<input type="checkbox"/>
S4Q06	Citez les outils que vous utilisez pour préparer vos cours ? 1 = manuel scolaire au programme 2 = manuel scolaire hors programme 3 = ressources internet 4 = autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>
S4Q07	Comment acquerez-vous vos matériels didactiques ? 1 = achat personnel 2 =	<input type="checkbox"/>
S4Q08	Comment-utilisez-vous ces matériels ? justifiez 1 = seul 2 = avec les élèves	<input type="checkbox"/>
S4Q09	Citez les matériels didactiques que vous utilisez lors des sorties de terrain ? 1-téléphone portable 2-cameras	<input type="checkbox"/>
S4Q10	Pendant vos cours quelle pourcentage d'élèves ont le manuel de géographie ? (En Pourcentage à l'effectif de la classe) 1= de 5 à 10% 2= de 11 à 25% 3= de 26 à 50% 4= de 51 à 80% 5= de 80 à 100%	<input type="checkbox"/>
S4Q11	Pourquoi n'utilisez-vous pas de matériel didactique ? 1 = problème financier 2 = le matériel didactique n'est pas nécessaire 3 = le matériel didactique n'est pas accessible 4 = ne connais pas utiliser 5 = autre	<input type="checkbox"/>
S3Q12	L'usage ou non du matériel didactique a-t-il un effet sur le niveau de l'apprenant ? Justifiez 1-oui 2-	<input type="checkbox"/>
S4Q13	Quels sont les avantages de l'utilisation des outils didactiques dans l'enseignement de la géographie en occupation de l'espace ? 1 = facilite l'enseignement 2 = facilite l'apprentissage 3 = facilite la compréhension 4 = autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>
S4Q14	Quels sont selon vous les mesures à prendre pour une meilleure intégration des outils didactiques dans l'enseignement de la géographie ?	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENSEIGNANTS

- 1- Quelle est votre propre définition du paysage ?
- 2- Le paysage est-il selon vous au centre des politiques éducatives du Cameroun ? comment faire le rapprochement avec le programme de classe de 5^e ?
- 3- Compte tenu du fait que le paysage est une représentation subjective il peut être un objet d'étude pour les sciences humaines, le littéraire, l'artiste, le photographe. Mais pourquoi est-il un objet d'étude pour le géographe ?
- 4- Quelles compétences géographiques doivent prioritairement être enseignées en géographie dans le module 2 du programme ?
 - a- Connaître son espace/territoire proche ; b- Avoir des repères pour le Cameroun ; b- Comprendre les relations entre les sociétés et leur espace ; d- Reconnaître quelques paysages de son pays. d- Questionner son environnement proche ; e- Observer et comprendre la répartition des richesses sur la terre ; f- Observer et comprendre les pratiques spatiales des hommes ; g- Se repérer sur une carte de son environnement proche ; h- Se repérer sur un planisphère ; i- Reconnaître quelques paysages du monde ; j- Observer et comprendre la répartition des hommes sur la terre ; i- Apprendre à se poser des questions géographiques en observant son environnement
- 5- Questions sur la pratique de sortie de terrain géographique dans l'environnement proche
 - a) Avez-vous en charge l'enseignement de la géographie cette année ? Oui/non
 - b) si oui avez-vous organisé une sortie de terrain géographique dans l'environnement proche de ton établissement ? Oui/non.
 - c) Utilises-tu des outils didactiques ? avez-vous déjà utilisé l'outil didactique pour enseigner la géographie : oui ou non
 - d) Estimez-vous bien connaître le quartier de l'école : oui/non
 - e) Si oui, parce que : (Plusieurs propositions à cocher) :
Vous y habitez - Vous y avez habité - Vous y enseignez depuis longtemps - Autre (texte libre)
 - f) Si non, parce que : (Plusieurs propositions à cocher) :
Vous n'y habitez pas - Vous y enseignez depuis peu de temps- Autre (texte libre)
- 6- Dans un premier temps j'aimerais savoir par qui sont organisées les sorties de terrain ?
- 7- Avez-vous déjà eu à pratiquer des sorties de terrain avec vos élèves lors de vos cours de géographie ? Si non pourquoi ?
- 8- Si oui quels types d'exercices faites-vous lors de vos sorties de terrain avec vos élèves ?
- 9- Combien de fois par an pouvez-vous effectuer des sorties de terrain avec vos élèves ?
- 10- Où est ce que vous effectuez vos sorties de terrain avec vos élèves ?
 - a- Hors de la ville ? b- aux environs de l'établissement scolaire ?
- 11- Que pensez-vous du rôle des sorties de terrain dans la construction du savoir géographique et le développement des compétences chez l'apprenant ?
- 12- Quel est votre opinion personnelle sur la pratique des sorties de terrain en géographie ? Ennuyeux ou avantageux ? Pourquoi ?
- 13- Selon vous que faudrait-il faire pour faciliter la mise en œuvre des sorties de terrain en géographie au secondaire ?
- 14- Diversifiez-vous les documents, les outils pédagogiques ? Oui Non Si oui à quelle fréquence ?
- 15- Comment faites-vous pour choisir les outils didactiques ?
- 16- Quels critères prenez-vous en compte ?
- 17- Quelle sont les difficultés techniques liées à l'utilisation des outils didactiques ?
- 18- Quels sont les types d'activités ou travaux pouvant influencer l'utilisation des outils didactiques
- 19- La mise en valeur des outils didactiques peut-t-il constituer une plus-value dans la compréhension du cours ?
- 20- Que faut-il faire pour améliorer l'accessibilité aux outils didactiques ?
- 21- Quels sont les effets induits de la mise en valeur des outils didactiques

ANNEXE 3 : Approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des élèves de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall

Questionnaire sur la prise en compte des représentations des élèves sur l'habitat autour de ton établissement scolaire

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX / IDENTIFICATION

S0Q00	NUMÉRO DU QUESTIONNAIRE (À ne pas remplir)	□□□□
S1Q01	Quel est votre sexe ? 1 = Masculin 2 = Féminin	□
S1Q02	Quel Age de l'enquêté ? 1 = 08-10 ans 2 = 10-12ans 3 = 12-14ans 4 = 15et plus	□
S1Q03	Quelle est votre région 1 = Adamaoua 2 = Centre 3 = Est 4 = Nord 5 = Littoral 6 = Extrême Nord 7 = Nord-Ouest 8 = Ouest 9 = Sud-Ouest 10 =	□
S1Q04	Quel est votre département d'origine ?.....	□
S1Q05	Statut de l'élève 1. redoublant 2. non	□
S1Q06	Où habites-tu ? 1. En zone rural 2. Zone urbaine	□
S1Q07	J'ai toujours la moyenne en géographie = d'accord 1 = pas d'accord 2 = un peu si d'accord aller à S1Q08	□
S1Q08	Sur quelle partie avez plus de point ? 1. Partie A 2. Partie B	□

SECTION 2 : Ta conception de l'habitat dans l'environnement proche de ton établissement et Ton appréciation de l'habitat dans le paysage proche de ton établissement ?

S2Q01	J'ai la géographie : 1-pas d'accord 2-un peu d'accord 3- Si pas d'accord aller à S2Q02	D'accord	□
S2Q02	Pourquoi ? 1- ça ne m'intéresse pas 2- Suis pas motivé n'encourage pas 3- Le programme est vaste 4- l'enseignant n'encourage pas 5- Autres (préciser)		□
S2Q03	J'ai un manuel de géographie 1-pas d'accord. 2-un peu d'accord 3- d'accord		□
S2Q04	Pourquoi ? 1- Pas d'argent 2-on ne vend pas sur le marché 3-je ne veux pas		□
S2Q05	Le programme de géographie prend en compte le contexte d'habitat ?		□
S2Q06	J'étudie le paysage 1- La vue ;2- L'observation directe, 3- La perception 4- L'exploration 5- L'identification 6- Autres		□
S2Q06a	Matériaux, techniques et documents utiles pour l'enseignement du paysage 1-diapositives de paysages, 2- documentaires photographiques, 3-cartes thématiques, 4- orthophotocartes 5- Autres (préciser)		□
S2Q06b	As-tu déjà entendu parler de l'occupation de l'espace ?		□
S2Q08	Les formes d'habitat de ta localité observé 1-carré 2-rectangulaire 3-arrondi 4-triangulaire		□
S2Q09	Retrouves-tu les éléments du paysage aux alentours de ton établissement ? 1. Aucun 2. Faiblement 3. Moyennement 4. Abondamment 5. Quelques-uns		□
S2Q10	Type d'habitat 1 = Collectif 2 = Individuel 3 = groupé 4 = dispersé 5 = mixte 6 = linéaire 7- Autres (préciser)		□
S2Q11	Principal matériau de construction 1 = Parpaings 2 = Briques 3 = Planches 4 = Terre battue 5 = Semi dur		□
S2Q12	Toiture 1 = Tôles 2 = Tuiles 3 = Nattes		□
S2Q13	Mode d'éclairage 1= Electricité 2 = Lampe à pétrole 3 = Feu à bois 4 = Autres (A préciser)		□
S2Q14	Comment apprécies-tu la position de l'habitat aux alentours de ton établissement ? 1. dispensé 2. Abondante 3. Groupé 4. Autres (A préciser)		□
S2Q15	Peux-tu justifier ta réponse ?		□
S2Q16	Trouves-tu que le paysage autour de ton établissement est important pour toi ? 1 Pas du tout 2 Un peu 3 Beaucoup 4 Enormément		□

S2Q17	Peux-tu justifier ta réponse ?	<input type="checkbox"/>
S2Q18	Respectes-tu ce paysage ? 1. Pas du tout 2. Un peu 3. Beaucoup 3. Enormément	<input type="checkbox"/>
S2Q19	Peux-tu justifier ta réponse ?	<input type="checkbox"/>
S2Q19b	Quelles sont les actions ou les activités observées aux alentours de ton établissement ? 1. agriculture 2. Élevage 3. Commerce 4. Transport 5. Pêche 6. Industrie 7. Artisanat 8. Exploitation forestière 9. Aucune	<input type="checkbox"/>
S2Q20	Quels sont impacts les plus observés dans les alentours de ton établissement	<input type="checkbox"/>
S2Q21	Taille des habitats qui sont autour de ton établissement scolaire 1-moyenne 2-petite 3-grande	<input type="checkbox"/>

SECTION 3 : MET & TECHNIQUE D'ENSEIGNEMENT DU PAYSAGE EN GEOGRAPHIE LORS LES COURS EN SALLE / MATERIEL DIDACTIQUE

S3Q01	Quelle méthode d'enseignement utilise-t-il pour transmettre les connaissances 1. Brainstorming 2. Jeu de role 3. Figures 4-Discussion 5. Excursion 6- simulation	<input type="checkbox"/>
S3Q02	L'enseignant annonce-t-il la leçon ?	<input type="checkbox"/>
S3Q03	1-Oui 2-Non L'enseignant justifie-t-il la leçon ?	<input type="checkbox"/>
S3Q04	1. OUI 2. NON L'enseignant pendant la leçon explique-t-il chaque partie de la leçon ?	<input type="checkbox"/>
S3Q05	1. OUI 2. NON Selon vous quelle méthode l'enseignant utilise-t-il ?	<input type="checkbox"/>
S3Q06	1. Active 2- Mixte 3. Passive L'enseignant utilise-t-il le matériel didactique (cartes, images, ...) pour dispenser son cours ?	<input type="checkbox"/>
S3Q07	1. Permanent 2. Irrégulier 3. Absent Quel livre utilise l'apprenant ?	<input type="checkbox"/>
S3Q08	1. Livre au programme 2. Ancien livre 3. Autres Ces documents vous aident-ils dans la compréhension du cours et le développement de vos compétences cognitives ?	<input type="checkbox"/>
S3Q09	1. Pas du tout 2. Un peu 3. Beaucoup Les exemples pris dans ces documents sont-ils adaptés aux situations de vie ?	<input type="checkbox"/>
S3Q10	La place de l'étude du paysage en géographie au moment de l'étude	<input type="checkbox"/>
S3Q11	1. Primordiale 2. Moyenne 3. Moindre Avez-vous le manuel scolaire de géographie ? 1 = oui 2 = non	<input type="checkbox"/>
S3Q12	Si non, pour quelle (s) raison (s) ? 1 = pas important 2 = problème financier 3 = autre (à préciser)	<input type="checkbox"/>
S3Q13	Pendant les cours de géographie le professeur utilise-t-il le matériel didactique ? 1 = oui 2 = non	<input type="checkbox"/>
S3Q14	Cochez les matériels que le professeur utilise souvent en classe pendant les cours de géographie - Cartes - Photos -Atlas -Globe- Planisphère -Mappemonde -Schéma- Tableau Texte	<input type="checkbox"/>
S3Q15	A quelle fréquence utilise-t-il le matériel didactique ? 1 = toujours 2 = presque toujours 3 = parfois	<input type="checkbox"/>
S3Q16	4 = très rarement Comprenez-vous mieux le cours avec ou sans matériels didactique ? justifiez votre réponse	<input type="checkbox"/>
S3Q16	avec 2 = sans Quel est votre niveau moyen en géographie ? 1 = très bon 2 = bon 3 = moyen 4 = faible	<input type="checkbox"/>
S3Q16	Le matériel didactique facilite l'apprentissage (justifiez votre choix) 1 = Vrai 2 = faux	<input type="checkbox"/>
S3Q16	Quels sont les avantages de l'utilisation des outils didactiques dans l'enseignement de la géographie ? 1 = facilite l'enseignement 2 = facilite l'apprentissage 3 = facilite la compréhension 4 = autres (à préciser)	<input type="checkbox"/>

S3Q16 Quels sont selon vous les mesures à prendre pour une meilleure intégration des outils didactiques pour développer vos compétences ?

SECTION 4 : LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES APPRENANTS EN CLASSE DE 5°.

S4Q01 Mon enseignant explique toujours avec les sorties de terrain
1-pas d'accord 2-un peu d'accord 3- d'accord

S4Q02 L'enseignant fait toujours le croquis au tableau
1- pas d'accord ,2-un peu d'accord 3-d'accord

S4Q03 Je dessine toujours une représentation du paysage dans mon cahier
1-pas d'accord 2-un peu accord 3-d'accord

S4Q04 L'enseignant nous apprenant l'occupation de l'espace
1-pas d'accord ,2-un peu accord 3- d'accord

S4Q05	L'enseignant ne nous amène pas à observer les faits géographiques sur le terrain 1-pas d'accord 2-un peu d'accord	<input type="checkbox"/>
S4Q06	Je comprends mieux quand l'enseignant explique lors les sorties de terrain 1-pas d'accord ,2-un peu d'accord, 3-d'accord	<input type="checkbox"/>
S4Q10	Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'étude du module 2 sur l'occupation du milieu ? 1. Manque de concentration 2. Discipline difficile à cerner 3. Manque d'encouragement 4. Manque de livre au programme 5. Mauvaise explication de enseignants	<input type="checkbox"/>
S4Q11	Combien de fois avez-vous participé aux séances de simulation et de remise à niveau ? 1. 0 fois 2. 1 fois 3. 2 fois 4. 3 fois 5. 4 fois	<input type="checkbox"/>
S4Q12	Quel est le moyen qui vous permet de mieux développer vos compétences sur l'étude du paysage ? 1-cours en salle 2- sortie de terrain 3-simulation 4-observation directe	<input type="checkbox"/>

Merci pour votre collaboration.

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE DES ELEVES CONCERNANT LES SEANCES CONDUITES

Bonjour, Je souhaite par ce questionnaire d'évaluer l'apport de sorties de terrain sur l'étude didactique du paysage menée en classe. Je voudrais que tu donnée tu coches une série.

Apport dans l'étude du paysage	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Ton regard sur ton paysage proche a-t-il changé ?			
Cette visite a changé ta façon de découvrir les endroits			
Cette sortie t'a permis de comprendre d'avantage l'habitat			
Cette sortie t'a permis de découvrir d'avantage le paysage proche de ton établissement			
Cette sortie a changé quelque chose sur ta façon de percevoir l'habitat			
Cette visite a changé quelque chose sur ta façon de traiter le problème de ton environnement proche comme l'habitat			
Cette sortie a changé ta manière de travailler seul ou avec les autres			
Cette sortie a changé ta façon d'étudier et d'apprendre la géographie			
Tu aimerais d'avantage apprendre la géographie de cette manière			
Utilisez-vous les sorties de classe en histoire-géographie ?			
Avez-vous apprécié ces séances de sorties de classe ?			
Qu'est-ce qui vous a le plus motivé ?			

Quels problèmes avez-vous rencontrés ?

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Manque de temps			
Travailler sur un seul endroit			
Pouvoir travailler à votre rythme			
Difficulté à comprendre la question			

Qu'est-ce que tu n'as pas apprécié ?

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Les sorties de terrain			
Le débat			
Le travail en groupe			
Jeux de rôle			
Simulation			

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST

Questionnaire du pré-test et du post-test	
Section A1 : tu vas d'identifier	
Quel est ton nom?	
Quel âge as-tu ?	
Où habites-tu?	
L'école est-il éloigné de ta maison ?	
PARTIE 1 : LA VERIFICATION DES RESSOURCES 9pts	
I.1/Verification des saviors	
1-Definis : paysage, campagne et habitat rural 1pt	
2-l'habitat rural est : a) habitat situé en campagne / b) est une maison rurale située en campagne souvent localisé dans le milieu rural 1pt	
Champs 1.5pts	1-a) Petit / b) grand / c) de forme régulière / d) de forme irrégulière (entoure la ou les bonnes réponses) 2-a) Fermes par des haies(bocages) / b) ouverts (sans haies, c) openfield (choisir la bonne réponse) 3-a) Fermes de petites tailles / b) de grande taille / c) culture / d) élevage (entoure la bonne réponse)
Habitat 1.5pts	1- a) Dispersé / b) groupé/ c) mixte (choisir la bonne réponse) 2- a) individuel / b) collectif / c) mitoyen / d) périurbain (habitants travaillant en ville) 3-a) hameau / b) village / c) bourg / d) petite ville / e) grande ville / f) agglomération
Infrastructure 1.5pts	1- a) nombreuses / b) en faible quantité / c) faible / d) absent 2- a) écoles / b) lycées / c) hôpitaux/ d) poste de gendarmerie / e) marchés / f) autres services 3- a) gare/ b) routes/ c) nationales
Industrie 1pt	a) Zone d'activités forestières b) zones d'activités artisanale / c) commerciale /d) industrielle
I.2/La vérification des savoir-faire	
1-relie chaque forme d'habitat à son image 1,5pts	
	* a-Habitat groupé
	* b-Habitat mixte
	* c-Habitat dispersé
2- Relie les types de paysages 0.25x5=1.25pts	

Paysage du littoral	●	●	
Paysage montagneux	●	●	
Paysage rural	●	●	
Paysage désertique	●	●	
Paysage urbain	●	●	

PARTIE 2/LA VERIFICATION DES COMPETENCES	
Situation problème : ton jeune frère cousin après l'obtention de son CEP, est obligé faute d'établissement scolaire d'aller s'installer en ville pour poursuivre ses études.	
Il t'est demandé de proposer des solutions pour faire à ce problème.	
<i>Consigne</i> A partir de ton expérience et ton vécu sur l'habitat dans le paysage proche de ton établissement réponds aux questions	
1-Quel est le problème dans cette situation ci-dessus ?	2pts
2- Dans ton village, les maisons sont-elles groupées ou dispersées ?	1pt
3-Donne les formes et tailles des maisons ?	2pts
4-Identifie les matériaux traditionnels avec lesquels ces maisons sont faites ?	1pt
5-Donne un avantage et un inconvénient lié à l'utilisation de ces matériaux ?	1pt
6- représente et décris un habitat de ton village	3pts

RESUME

Cette étude s'intéresse à l'approche didactique du paysage en géographie scolaire et développement des compétences des élèves de la classe de 5^{ème} en occupation de l'espace : cas du lycée de Wall. Il s'agit d'apprécier l'apport de l'approche didactique du paysage sur le développement des compétences des apprenants en occupation de l'espace. Pour y parvenir, nous avons orienté notre réflexion vers la question suivante : « Quel est l'appréciation qu'on peut faire de l'approche didactique du paysage en géographie scolaire sur le développement des compétences des élèves en occupation de l'espace en classe de 5e au lycée de Wall ? ». Pour répondre à cette question, l'hypothèse selon laquelle l'approche didactique du paysage à partir des sorties de terrain, les matériels didactiques et les évaluations qui favoriserait le développement des compétences des apprenants a été formulée en guise de réponse provisoire. La théorie de l'intervention éducative et celle de l'approche de la géographie expérientielle construisent le cadre théorique du présent travail.

À partir d'une démarche quasi-expérimentale réalisée sur un échantillon de 56 apprenants et de 6 enseignants, des données ont été collectées à base d'un questionnaire, des entretiens semi directifs et d'un téléphone couplé à des tests des élèves. Les caméras, les smartphones et les téléphones androïdes ont permis de collecter les données. Ainsi, les données collectées ont fait l'objet d'analyse statistique avec usage de test d'anova, des analyses a priori et a posteriori. Ainsi, les résultats qui en découle permettent de confirmer les hypothèses spécifiques de la recherche.

En effet, l'hypothèse 1 a été confirmée grâce aux résultats suivants : $F=85,74$ avec une probabilité de 0,00, largement inférieur au seuil de représentativité de 0,05. Il en est de même pour l'hypothèse 2, où les résultats ont donné $F=93,95$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de représentativité de 0,005 et pour l'hypothèse 3 où $F=96,384$ avec une probabilité de 0,001 largement inférieur au seuil de représentativité de 0,005. Ainsi, ces résultats ont montré que l'enseignement du module lié à l'occupation de l'espace sur les campagnes en Afrique et l'habitat rural à partir de l'approche didactique favorise le développement des compétences des élèves.

Mots-clés : paysage, géographie scolaire, approche didactique, Sortie de terrain, approches par compétences.

ABSTRACT

This study examines the didactic approach to landscapes in school geography and the development of spatial occupation skills among 5th-grade students at Wall High School. The objective is to establish the link between the didactic approach and skill development in spatial occupation. The hypothesis posits that field trips, didactic tools, and evaluations promote skill development in these students. The theoretical framework is built on educational intervention and experiential geography.

Using a quasi-experimental method with 56 students and 6 teachers, data were collected via questionnaires, semi-structured interviews, lesson recordings, and student tests. Tools such as cameras, smartphones, and Android phones facilitated data collection, which was then analyzed statistically using ANOVA tests and both a priori and a posteriori analyses. The results confirmed the specific hypotheses of the study:

1. Hypothesis 1: Confirmed with $F=85,74$ and a probability of 0.00, much lower than the representativity threshold of 0.05.
2. Hypothesis 2: Confirmed with $F=93,956$ and a probability of 0.000, much lower than the representativity threshold of 0.005.
3. Hypothesis 3: Confirmed with $F=96.384$ and a probability of 0.001, much lower than the representativity threshold of 0.005.

These results indicate that teaching the module on spatial occupation in African campaigns and rural habitats using the didactic approach, field trips, didactic tools, and tests significantly develops 5th-grade students' competencies.

Keywords: landscape, school geography, didactic approach, field trip, competency-based approaches.