

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

JEU DIDACTIQUE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS GEOGRAPHIQUES AU CE1: CAS DE LA LEÇON SUR L'ÉLEVAGE À L'EP DE NGAOUNDÉRÉ 1^{er}

Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en
Science de l'Education le 13 Décembre 2024 à l'Université de Yaoundé I

Option : **Didactique de Géographie**

Par

DJIPPE EMELEU Emilienne

Licenciée en Géographie

Matricule : 20V3520



JURY :

Président : ELONO MANKA FUBE, MC
Rapporteur (s) : Renée Solange NKECK BIDIAS, Pr
Examineur : TCHUIKOUA Louis Bernard, Pr

Année académique 2024/2025

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
ABRÉVIATIONS	vi
RESUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	26
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ETUDE	60
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	62
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.	85
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, PERSPECTIVES ET IMPLICATIONS	109
CONCLUSION GÉNÉRALE	126
BIBLIOGRAPHIE	129
ANNEXES	139
TABLE DES MATIERES	167

DEDICACE

À

Mes parents M et Mme EMELEU

REMERCIEMENTS

Avant d'amorcer le développement de cette recherche, il me paraît tout naturel de commencer par remercier les personnes qui m'ont permis d'effectuer ce travail ainsi que ceux qui m'ont été d'une aide capitale pour ce moment agréable et profitable.

Nos remerciements vont à l'endroit du professeur Rénée Solange NKECK BIDIAS, chef de département de didactique des disciplines de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I pour le suivi de nos travaux en tant que Directeur. A cet effet, nous lui témoignons notre reconnaissance pour sa disponibilité, ses conseils, sa contribution ses remarques qui nous ont été fructifiant tout au long de nos recherches.

Notre profonde gratitude va aussi à l'endroit de tous nos enseignants du Département de Didactique des Disciplines de l'Université de Yaoundé I pour la qualité de leurs enseignements. Une pensée particulière aux professeurs : NKECK BIDIAS Renée Solange (chef de département), MIMCHE Honoré, MGBWA ; aux Docteurs BANGA, TOUA, MOUTO.

Nos remerciements s'adressent également à tout le personnel administratif et enseignant des écoles publiques du complexe Burkina pour la facilitation de la collecte des données sur le terrain.

Nous formulons particulièrement nos remerciements à nos amis Docteurs EKOTO ABAAYO Julio, LAYOU LIMBEPE Zikif, et Doctorants : Nguélé Cyrille, EBO'O NYAMA Fabrice Gaël pour des moments d'échanges enrichissants et pour avoir pris de leur temps en ce qui concerne la rédaction et la relecture de ce mémoire. Ainsi que nos camarades du département de Didactique des Disciplines qui ont manifesté un esprit d'équipe notamment : BIBOU ANDRE, GAJUI EMELEU Larissa, Mballa Ekoundji, Bella Eric et bien d'autres.

Nos remerciements s'adressent aux membres de ma famille, mes frères et sœurs pour leurs précieux conseils, encouragements et soutiens financiers. Également à mon époux Mr MANDONG Antoine pour sa patience, son soutien moral et financier.

A mes enfants, qui ont été présent tout au long de cette formation et ont été ma source de motivation pour mener à bout cette recherche.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synoptique récapitulatif _____	56
Tableau 2: récapitulatif de la population cible _____	64
Tableau 3: critères d'échantillonnage _____	65
Tableau 4 : caractéristique générale de la population _____	65
Tableau 5: Répartition des élèves par sexes _____	65
Tableau 6: Repartition par age _____	66
Tableau 7: Caractéristiques générale des enseignants _____	66
Tableau 8: schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et savoie zajc. _____	68
Tableau 9: répartition des avis des répondants selon leur âge _____	86
Tableau 10: répartition des avis des répondants selon le sexe _____	86
Tableau 11: répartition des avis des répondants selon leur région d'origine _____	87
Tableau 12: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 201 _____	89
Tableau 13: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 202 _____	90
Tableau 14: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 203 _____	91
Tableau 15: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 204 _____	92
Tableau 16: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 205 _____	93
Tableau 17: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 301 _____	94
Tableau 18: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 302 _____	95
Tableau 19: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 303 _____	96
Tableau 20: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 401 _____	97
Tableau 21: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 402 _____	97
Tableau 22: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 403 _____	98
Tableau 23: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 404 _____	99
Tableau 24: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 405 _____	100
Tableau 25: Présentation des répondants _____	101
Tableau 26 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 1 _____	102
Tableau 27 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 2 _____	103
Tableau 28 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 3 _____	104
Tableau 29: Diagramme de dispersion du groupe témoin _____	106
Tableau 30 : diagramme de dispersion du groupe expérimental _____	106
Tableau 31: Test de normalité Shapiro-Wilk _____	107
Tableau 32: tableau de vérification de HR: Test de student _____	107
Tableau 33: variance d'Anova au groupe de témoin et expérimental _____	108

LISTE DES FIGURES

Figure 1: carte de localisation de la zone d'étude.....	24
Figure 2 : savoir géographique comme un système	34
Figure 3: schéma de la méthodologie d'étude.....	76
Figure 4 : schéma de la méthodologie d'étude.....	83
Figure 5 : répartition des avis des répondants selon leur âge.....	86
Figure 6 : répartition des avis des répondants selon le sexe.....	87
Figure 7: répartition des avis des répondants selon leur région d'origine	88
Figure 8: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 201.....	89
Figure 9: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 202.....	90
Figure 10: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 203.....	91
Figure 11: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 204.....	92
Figure 12: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 205.....	93
Figure 13: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 301.....	94
Figure 14: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 302.....	95
Figure 15: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 303.....	96
Figure 16: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 401.....	97
Figure 17: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 402.....	98
Figure 18: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 403.....	98
Figure 19: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 404.....	99
Figure 20: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 405.....	100
Figure 21: proposition d'un modèle d'enseignement par les 2C et 1i pour la construction des savoirs géographiques	125

ABRÉVIATIONS

APC : Approche par les compétences

CEI : Cours élémentaire première année

CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles

E/A : Enseignement/ Apprentissage

ECA : En cours d'acquisition

EP : Ecole publique

ESV : Entrée par les situations de vie

FSE : Faculté des sciences de l'éducation

HP : Hypothèse principale

HS : Hypothèse secondaire

ICC : Immersion Collaboration et conceptualisation

MEEF : Master métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MIE : Modèle d'intervention éducative

NA : Non acquis

OP : Objectif principal

OPO : Objectif pédagogique opérationnel

OPR : Objectif opérationnel de référence

OS : Objectif spécifique

PPO : Pédagogie par objectifs

QP : Question principale

QS : Question secondaire

VD : Variable dépendante

VI : Variable indépendante

RESUMÉ

Notre étude porte sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 ; cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de ²Ngaoundéré 1^{er}. Partant du constat selon lequel l'élevage est l'un des principales activités génératrices de revenue dans la localité plus particulièrement l'élevage des ruminants qui par la viande, la peau, le lait, les bouses d'animaux servant de charbon écologique, le beurre, les graisses etc... permettent aux populations de gagner leur vie. En dépit d'avoir l'élevage comme activité principale, les apprenants, pendant les apprentissages avaient des difficultés à construire les savoirs géographiques lié à l'élevage. Pour pallier cette difficulté, nous avons opté pour l'expérimentation. Nous nous sommes basés sur un ensemble de théories à savoir l'intervention éducative de Yves Lenoir (2009) mettant en relief l'intervention des élèves et des élèves, des élèves et des enseignants, qui permet à ces derniers (apprenants) d'intégrer, de fixer de nouveaux concepts liés à la leçon sur l'élevage qui s'intitule dans le curriculum du niveau II : Expliquer l'importance économique de l'élevage. Cette théorie nous enseigne que l'enfant ne se présente pas à l'école dépourvu de connaissance puisqu'il possède déjà une, vu que, ce qu'on lui enseigne ressort de son quotidien. Aussi nous avons convoqué la théorie de l'action didactique de Sensevy, G (2006) qui également met en relief l'immersion, l'interaction et la conceptualisation qui intègre l'institutionnalisation et l'implémentation d'où la géographie expérientielle de Leininger-Frezal et ses 4i. Cette théorie fait également appel à la conception d'un dispositif didactique qui permettra de faciliter les apprentissages et d'intégrer plus facilement les nouveaux savoirs liés à la leçon en cours. Pour y parvenir, nous avons formulé l'hypothèse principale selon laquelle le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1. L'opérationnalisation de cette hypothèse nous a conduits à trois hypothèses spécifiques.

HS1 : l'immersion des apprenants dans le jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques.

HS2 : l'interaction des apprenants lors du jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques à partir du conflit sociocognitif au CE1.

HS3 : La conceptualisation des apprenants/joueurs sur l'élevage contribue à une meilleure construction des savoirs géographiques

En convoquant une démarche quasi expérimentale de 60 élèves dans les écoles publiques de Burkina de l'arrondissement de Ngaoundéré 1^{er} qui ont construit des savoirs à partir de l'usage du jeu didactique comme dispositif d'apprentissage. Nous avons obtenu des résultats à partir du test de T-Student, que ce groupe expérimental ayant bénéficié de l'expérimentation ont travaillé par rapport au groupe témoin de 30 élèves ayant suivi une leçon classique. Au vu du résultat obtenu nous constatons que l'enseignement à partir du jeu didactique est une meilleure option pour formuler de nouveaux savoirs et mieux fixer les nouveaux concepts.

Mots Clés : construction des savoirs, élevage, jeu didactique, savoirs géographiques.

ABSTRACT

Our study focuses on the didactic game and construction of geographical knowledge in CE1; case of the lesson on rearing at the EP of NGaoundéré 1st. Based on the observation that livestock rearing is one of the main income-generating activities in the locality, more particularly the rearing of ruminants which through meat, skin, milk, animal dung serving as ecological charcoal, the butter, fats etc... allow the population to earn their living. Despite having livestock as the main activity, the learners during the learning of these lessons had difficulty constructing the geographical knowledge linked to this activity. To overcome this difficulty, we opted for experimentation. We based ourselves on a set of theories, namely the educational intervention of Yves Lenoir (2009) highlights the intervention of pupils and pupils, pupils and teachers, which allows the latter (learners) to integrate, to finance a new concept linked to the lesson on livestock which is entitled in the level I curriculum: Explain the economic importance of livestock. This theory teaches us that the child does not come to school lacking knowledge since he already has a view that what he is taught emerges from his daily life. Also we invoked the theory of didactic action of Sensevy, G (2006) which also highlights immersion, interaction and conceptualization which integrates institutionalization and implementation hence the experiential geography of Leininger- Frezal and his 4i. This theory also calls for the design of a didactic device which will facilitate learning and more easily integrate new knowledge linked to the current lesson. To achieve this, we formulated the main hypothesis according to which the educational game promotes better construction of geographical knowledge among CE1 learners. The operationalization of this hypothesis led us to three specific hypotheses.

HS1: the immersion of learners in the didactic game in the construction of geographical knowledge.

HS2: the interaction of learners during the didactic game promotes the construction of geographical knowledge based on the sociocognitive conflict in CE1.

HS3: The conceptualization of playful learners on livestock contributes to a better construction of geographical knowledge

By convening an almost experienced approach of 30 raised in the public schools of the Burkina school complex in the district of Yaoundé 1st who have constructed knowledge on rearing from the use of the didactic game as a learning device. We obtained results from the T-Student test, that this experimental group having benefited from experimental teaching worked compared to the control group of 30 students having followed a traditional lesson. In view of the result obtained, we see that teaching based on didactic games is a better option for formulating new knowledge and better understanding new concepts.

Key words: construction of knowledge, breeding, didactic game, geographical knowledge.

INTRODUCTION

Le développement d'une société est conditionné par la formation de ses membres et le rôle de l'éducation, comme institution, est de permettre à chacun de développer ses capacités individuelles pour les mettre aux services de la collectivité. L'éducation favorise l'intégration sociale des apprenants. C'est aussi un outil de développement économique. L'enseignement de la didactique de la géographie permet aux enseignants, de développer des habiletés qui leur permettent de mieux asseoir leur enseignement, tout en apprenant à l'enfant et à l'adolescent comment observer des faits géographiques, comment construire son propre savoir, à partir des méthodes et techniques d'enseignement qui sont repensées en fonction des objectifs nouveaux et des divers niveaux scolaires dans l'optique d'un effort d'adaptation au niveau mental de l'enfant et de l'adolescent. Comme outil d'enseignement, on peut voir le jeu didactique qui apparaît dans notre thème intitulé : « Jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré Ier ». Ce thème nous permet de faire ressortir les difficultés des apprenants à construire des savoirs géographiques. Cette préoccupation de recherche a pour but de s'interroger sur les raisons qui conduisent à l'échec des apprenants pendant la construction des savoirs géographiques au CE1. Pour mieux cerner ces difficultés, nous nous interrogeons sur la question de savoir quel est l'apport du jeu didactique sur la construction des savoirs géographiques ? Au regard de cette question, l'enseignement de la géographie au primaire est tiré des programmes officiels et des contenus d'enseignement. La notion géographique abordé ici est l'élevage qui dans le programme officiel du CE1 est intitulé : « expliquer l'importance économique de l'élevage ». Pour mieux comprendre la question de recherche, nous ferons appel au jeu didactique qui est notre variable indépendante tandis que les savoirs géographiques sont la variable dépendante. De la variable indépendante, nous allons voir naître d'autres variables qui nous permettront de cerner davantage la quintessence de notre problème avec l'apport de l'immersion du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques au CE1, et enfin on aura la conceptualisation de l'expérience des apprenants/ joueurs dans la construction des savoirs géographiques.

Cette recherche mixte fondée sur l'ingénierie didactique vise à montrer la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1. Cette étude pose ainsi le problème des difficultés des apprenants à construire les

savoirs géographiques lié au contenu de l'élevage. Pour cela elle tourne autour de la question principale suivante : Quelle est la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques au CE1 ? Pour mieux cerner et comprendre cette interrogation, nous l'avons disséqué en plusieurs questions secondaires : (1) Quelle est l'influence de l'immersion lors du jeu sur la construction des savoirs géographiques au CE1 ? (2) Quelle est l'influence de l'interaction lors du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques au CE1 ? (3) Quelle est la contribution de la conceptualisation de l'expérience lors du jeu dans la construction des savoirs géographiques au CE1 ?

Pour répondre à ces interrogations, les objectifs spécifiques se rapportent (1) montrer l'influence de l'immersion des apprenants lors du jeu dans la construction des savoirs géographiques liés à la leçon sur l'élevage. (2) montrer l'influence de l'interaction des apprenants lors du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques liés à la leçon sur l'élevage. (3) Ressortir la contribution de la conceptualisation de l'expérience des apprenants lors du jeu dans la construction des savoirs géographiques. Ce travail est structuré en deux grandes parties. La première partie présente le cadre conceptuel et théorique de l'étude. Elle est constituée de deux chapitres. Le chapitre 1 porte sur la problématique de l'étude. Il est constitué du contexte et justification de l'étude, formulation du problème, des questions de recherche, de l'objectif de l'étude, l'intérêt de l'étude et la délimitation du problème. Le chapitre 2 s'intitule insertion théorique de l'étude. Il permet de définir les concepts, faire la revue de la littérature, évoquer les théories liées à notre étude, formuler les hypothèses, définir les variables et ressortir le tableau synoptique.

La deuxième partie traite du cadre méthodologique et opératoire de la recherche. C'est un ensemble de trois chapitres. Le chapitre 3 qui s'intitule méthodologie de l'étude met en relief le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, l'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la procédure de la collecte des données, les méthodes d'analyse des données. Le chapitre 4 présente et analyse les résultats, il décrit les résultats et vérifie les hypothèses. Le 5^{ème} et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats et implications professionnelles.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Piveteau (1975 :2) définit la problématique comme : « un ensemble de relations entre les problèmes dans une situation concrète et les hypothèses qu'on émet pour une explication anticipée de ces problèmes » Par ailleurs, Nyonga (2004), définit la problématique comme « *un ensemble de questionnements auquel le chercheur veut apporter une réponse. Ils conduisent à des hypothèses que le chercheur doit confirmer ou infirmer à l'aide des tests statistiques* ». La problématique est pour un travail de mémoire et de thèse aussi importante que le cerveau l'est pour un être humain. Dans ce chapitre seront présentées le contexte dans lequel se situe notre recherche et les constats qui nous ont permis de mener cette étude. Ensuite, seront présentés les questions de recherche, les objectifs et enfin l'intérêt de cette recherche. Cette partie du mémoire s'achèvera par la délimitation théorique qui permettra de mener à bien cette étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Cette étude se déroule dans un contexte marqué par la professionnalisation des enseignements et l'effervescence des thématiques portant sur l'amélioration de l'enseignement en géographie dans le monde et notamment au Cameroun. Cela amène donc à poser un regard sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces pouvant favoriser le transfert des savoirs appris par les apprenants dans la vie quotidienne. Il sera donc question dans cette partie de la problématique de décrire l'enseignement de la géographie dans le monde en général et au Cameroun en particulier. Cette description fera ressortir les méthodes, les techniques, les approches utilisées pour la mise en œuvre de ce processus d'une part, mais aussi et surtout les finalités de cet enseignement et les difficultés rencontrées par les acteurs en situation de classe.

1.1.1. Contexte général de l'enseignement de la géographie

Cette partie se structure autour de trois principaux points : d'abord, la description de l'évolution de l'enseignement de la géographie dans le monde. Ensuite, l'importance de la géographie pour le programme scolaire, et enfin les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la géographie.

1.1.1.2. Description de l'évolution de l'enseignement de la géographie dans le monde

L'enseignement de la géographie est passé par trois étapes principales au cours de ces dernières années, de l'enseignement par contenu à l'enseignement par compétence, en passant par la pédagogie par objectif. Ils se différencient sur cinq domaines : la finalité pédagogique, l'organisation pédagogique, le contenu pédagogique, les pratiques mises en œuvre, les manuels et autres outils utilisés en classe

❖ L'approche par les contenus

C'est une approche pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire directe d'un professeur ou d'un moniteur (Josiane, 2009). Elle repose sur trois principes principaux : Le principe de décomposition qui consiste à détailler un contenu en ses substances constitutives élémentaires ; Le principe de facilité relative qui cherche à organiser les substances obtenues selon l'ordre qui va du plus simple au plus complexe, de manière à ce que chaque étape soit facile à partir du moment où la procédure est acquise ; Le principe de renforcement qui consiste à susciter une réponse de la part de l'apprenant et à valider lorsqu'elle est bonne (Mérenne-Schoumaker, 2012, p. 189).

Cette approche est encore individualisée dans la mesure où chaque apprenant procure personnellement les étapes de l'apprentissage (et non l'enseignant ou le groupe). Ici, l'apprenant produit lui-même son propre apprentissage au fur et à mesure qu'il avance dans le programme ; mais il ne s'agit en fait que de la « reproduction » dans la mesure où il ne fait que suivre à sa manière le chemin préalablement établi.

❖ La PPO : pédagogie par objectif

La PPO est une technologie éducative prônée par Tyler (1949). Apparue aux Etats-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe. En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviorisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans la « boîte noire » qu'est le cerveau.

La PPO, donc « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en petites unités » (Buffault et al., 2011 :4), ce second aspect de la PPO behavioriste mentionné dans cette citation (c'est-à-dire le fractionnement des savoirs) représente ainsi une autre marque du behaviorisme pour lequel la segmentation des savoirs

éviterait l'erreur. La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général, et un objectif spécifique. C'est une approche qui se base sur la définition des objectifs d'apprentissages attendus à la fin d'une séquence d'apprentissage. Ici l'enseignant formule des objectifs attendus pour une leçon, l'apprenant doit simplement apprendre la leçon par cœur et répondre aux questions bien en classe lors de la révision ou pendant l'examen. A ce moment on considère qu'il a bien appris.

Toutefois, cette approche a été fortement critiquée par des auteurs de la PPO ((Rey, 1996 :32) ; (Papel, 2002 :32) ; (Hameline, 2005 :13) ; (Buffault et al, 2011 :4) ; (Deronne, 2012) ; (Ouardia, 2014 :146), (l'UNESCO, 2010 cité par Bibana, 2017),) dont la principale est le « saucissonnage des contenus » d'apprentissage qui fait perdre à l'élève la finalité des apprentissages (Deronne, 2012, cité par Ouardi, 2014), et son conditionnement à des comportements préétablis. C'est dans ce sillage de réflexion globale que l'approche par compétence (APC) a fait son apparition au Cameroun avec la participation de ce pays au programme de formation de pool d'experts francophones en sciences de l'éducation dont les travaux ont essentiellement porté sur l'APC en 2001. Mais ce n'est qu'en 2003 que l'APC a été véritablement introduite dans le cadre d'un projet pilote.

❖ L'approche par les Compétences

L'Approche par les Compétences (APC) ou Approche par Compétences, ou Pédagogie de l'intégration s'observe au Cameroun depuis 2003 par le discours officiel à la suite des orientations données par les institutions internationales notamment l'UNESCO (United Nations Science and Education Cooperation) et la CONFEMEN (Conférence des Ministres africains chargés de l'Education Nationale). Cette approche est en cours d'implémentation progressive dans les différentes classes. A ce jour, cette approche est en cours d'implémentation dans les classes de première. Cette innovation pédagogique axée sur le développement des compétences en situation d'apprentissage a permis l'accroissement de l'efficacité interne en ramenant le taux de redoublement de 41% en 2000 à 8% en 2008, en diminuant les déperditions scolaires de 40% en 2000 à un taux moyen de 10% en 2008.

Pour sa mise en œuvre, dans la salle de classe, l'APC intègre les acquis de la NAP et de l'approche LAMAP (Nkeck, 2015, P. 139). Selon Roegiers (2000) l'APC poursuit trois objectifs : « *Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...] plutôt que sur ce l'enseignant va enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure des manières pour amener ses élèves au niveau attendu* ». Là on voit bien la centration de l'apprenant dans le processus enseignement/apprentissage.

Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Mais aussi, certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes et non plus une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier.

Pour mener à bien l'application de l'approche par les compétences le système éducatif camerounais a rénové les programmes d'enseignements secondaires en 2014. En effet les nouveaux programmes ont été mis sur pied. De plus les séminaires ont été organisés pour permettre aux enseignants de se familiariser avec cette nouvelle approche, en occurrence le séminaire du 17-19 juillet 2018 qui s'était tenu au palais de congrès de Yaoundé. Ce séminaire avait pour but la promotion de l'APC ; il vise la professionnalisation du métier d'enseignant.

1.1.2-Importance de la géographie dans le programme scolaire

Tout comme les autres disciplines, la géographie est enseignée au Cameroun de façon continue (de la maternelle jusqu'au supérieur en passant par le primaire et le secondaire). Cette continuité n'est pas un fait de hasard. Elle se justifie par les attentes de l'État pour le développement du pays sur le plan social, économique et politique. Etant considéré comme un ensemble d'idées ordonnancées, elle met en lumière une nécessité indispensable à l'homme sage, tout en engendrant une procédure naturelle de l'esprit¹. Ce qui fait d'ailleurs sa valeur culturelle et justifie sa place aux programmes d'enseignement de la plupart des pays du monde moderne Saint-Yves, (1976).

En outre, l'enseignement de la géographie peut contribuer par son essence même, à la formation civique de la jeunesse. Mais il faudrait qu'elle soit simple, bien conduite, basée sur les méthodes modernes Saint-Yves, (1976). L'enseignement/apprentissage de la géographie leur fait connaître comment ont vécu et vivent les peuples des élèves, quelle est la participation de quiconque au patrimoine commun de l'humanité² ; il leur démontre enfin que, même si les nations restent divisées politiquement, les habitants de la terre deviennent sans cesse plus solidaires les uns des autres dans leurs rapports économiques et culturels (Mamolison F.R. 2018).

De plus, Fegepro (1986) souligne que la finalité de l'enseignement de la géographie est avant tout la préparation à l'action, non pas à l'action spécifique, mais à l'action dans la vie

¹ <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2000-v26-n2-rse367/00012ar/>, consulté le 07 juin 2021 à 00 heure 00 minutes.

² https://biblio.univ-antananarivo.mg/pdfs/tahinjanharyHenintsoaNR_ENS-CPN_14.pdf, consulté le 05 juin 2021 à 05 heures 21 minutes.

de tous les jours. En effet, d'une part il s'agit de diffuser, de voyager, de comprendre les messages des médias de masse, et d'autre part, il s'agit d'être un citoyen responsable, soucieux de son environnement. À cette fin, il soutient que la connaissance des faits sur les dimensions géographiques nous permet d'agir plus intelligemment et efficacement. De plus, il a noté que son objectif était de se former par la géographie, car les méthodes et les réalisations en géographie peuvent souvent servir de transfert de connaissances et d'action dans d'autres domaines. Par exemple, savoir recueillir des informations, savoir mettre en relation des phénomènes, savoir imaginer des solutions, savoir mesurer des impacts (Fegepro, 1986).

1.2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, nous analyserons d'une part, la finalité de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire camerounais et, d'autre part, la finalité de l'enseignement de l'élevage en milieu scolaire. Enfin nous présentons le dispositif institutionnel mis en place pour l'enseignement de l'élevage en géographie au Cameroun.

1.2.1- Les finalités de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire camerounais

Parlant de l'apport de la géographie aux apprenants, Mérenne-Schoumaker (2019, p.13) et Gérard-François (2016, p. 12), regroupent en quatre axes les finalités de l'enseignement/apprentissage de la géographie. Cette répartition des deux auteurs met un accent particulier sur les trois premiers qui sont plus orientés sur les « contenus » et un quatrième sur les « compétences ». Pour ces auteurs, la géographie permet de :

❖ Aider les apprenants à mieux se situer dans leurs cadres de vie

Cette mission de la géographie permet aux jeunes enfants de découvrir certains espaces vécus (leur école, quartier, village et de la commune). Ensuite, l'intérêt passera à la fin de l'enseignement primaire, à d'autres territoires du pays, aux pays limitrophes, au monde. L'enseignement de la géographie doit de ce fait amener les apprenants, en début de formation, à savoir se situer et se déplacer dans des espaces. Il faut préciser que les termes « espace » et « territoire » sont utilisés conjointement pour désigner une portion de la superficie terrestre selon les propos de Mérenne-Schoumaker (2002, pp. 10-13). C'est pourquoi nous ne ferons donc pas la distinction entre les deux expressions. Cette compétence est une condition fondamentale pour devenir plus tard des citoyennes et des citoyens (Mérenne-Schoumaker, B, 2019, p.13). Puisque se localiser dans le cadre d'existence, revient également à connaître

graduellement l'organisation, particulièrement en tenant compte des interactions les hommes et leur milieu³.

❖ Une finalité : fournir à tous les élèves une éducation géographique

L'une des finalités de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire est de fournir aux apprenants des savoirs géographiques. C'est dire que l'enseignement de la géographie vise à donner aux apprenants les connaissances sur les notions et concepts géographiques en général sur tous les plans autant sur le plan de la géographie humaine, économique, physique, pour une meilleure exploitation des ressources du milieu. C'est ce que souligne Pinchemel, le but de cette éducation est d'amener :

Les humains à ne pas se sentir mal dans les épidermes de leurs milieux et de leurs espaces, sites et territoires, mais également dans les sites et les pays des cultures distinctes des leurs... étant donné qu'ils sauront l'origine et l'évolution, après parce que, les ayant saisis, ils seront capables d'agir sur eux, de les modifier en connaissance de cause⁴. (Pinchemel, 1982, p. 783)

Ce qui signifie pour Pinchemel, qu'il convient de revenir aux fondements même de la géographie. Il s'agit de connaître la terre et la façon avec laquelle les hommes ont pris le contrôle, sont intercédées sur et dans les espaces naturels, ont changé ces espaces dans leurs dispositions ainsi que les représentations. Il est nécessaire d' :

Enseigner la lecture et l'écriture géographique de la société, à déchiffrer ces écritures complexes abandonnées au fil des années et dans des milieux différents, surtout apprendre soi-même à bien rédiger sur la Terre, ou à défaut, à apprécier les caractères et les défauts de ceux qui rédigent⁵. (Pinchemel, 1982, p. 783)

Au vu de ce qui précède, il ressort que la géographie est essentielle dans la formation des citoyens d'un pays. C'est la raison pour laquelle sa place est devenue primordiale dans les curriculums scolaires des pays du monde en général et du Cameroun en particulier. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'enseignement de cette matière dans tout le cursus scolaire au Cameroun.

Cependant, il faut souligner que la géographie est enseignée au Cameroun du primaire jusqu'au supérieur en passant par le secondaire. Nous nous intéresserons sur les finalités de l'enseignement de la géographie à l'école primaire de façon général et au niveau II en particulier. Ainsi, dans le contexte camerounais, la géographie est logée dans le domaine des sciences humaines et sociales. Ce domaine regroupe les disciplines telles que l'histoire, la

³ <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2000-v26-n2-rse367/000124ar/>. Consulté en mai 2021 à 02 heure 10 minutes

⁴ https://greenstone.lecames.org/collect/theft/tmp/CS_00078.html, consulté en juin, 2021

⁵ <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2000-v26-n2-rse367/000124ar/>, consulté le 07 juin 2024 à 10 heure 40 minutes.

géographie, l'éducation à la citoyenneté et à la morale. Les Sciences humaines et sociales ont pour finalité l'étude de l'homme et ses interactions avec son environnement (politique, physique, économique, socio-culturel) en vue de se protéger et de préserver son milieu de vie. Elles se développent à travers les sous-disciplines suivantes : l'histoire, la géographie l'éducation civique et morale. L'apprentissage des sciences humaines et sociales vise à développer chez les apprenants de ce niveau une bonne interprétation de la vie en société, de leur histoire personnelle et celle de leur pays, afin de vivre en harmonie avec les autres. Au niveau 2, l'élève commence à développer un esprit critique et le goût de la controverse. L'école aide l'apprenant à développer une conscience historique par l'étude des traces du passé familial, local et national (curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, 2018).

De façon plus claire, l'enseignement de la géographie fournit à l'enfant les repères dont il a besoin pour situer sa société, son pays dans l'espace et comprendre de façon plus générale l'organisation du monde contemporain. Cet enseignement participe ainsi à l'apparition et à la consolidation de la conscience nationale. La géographie ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace. Les attentes de fin de niveau et critères d'évaluation. Compétence à faire développer : Interpréter les éléments de l'univers physique naturel, se familiariser avec la diversité et les activités humaines pour résoudre des problèmes (CEPFC, 2018).

Par ailleurs, s'appuyant sur Audigier (1993), Oliveira (2012) souligne que les savoirs scolaires doivent aussi servir à certaine chose dans l'existence sociale et professionnelle des apprenants. L'affirmation est ambiguë et difficile. À moins qu'on devienne historien ou géographe de métier, ces disciplines ont peu d'importance pratique à l'origine. Les buts politiques et civiques sont réputés primordiales pour la formation des individus. Ils perçoivent donc un soin dans l'exercice de droit et le respect des devoirs. On souligne que d'autres exercices ont pour but d'aider les adultes dans leur vie⁶. C'est pourquoi, les textes de 1923 affirment que la lecture des textes dans l'enseignement est une aide à une lecture pensée du journal. Toutefois, il ne s'agit pas d'une compétence pratique à mettre en œuvre dans l'existence sociale et professionnelle qui conditionne le choix des apprentissages scolaires⁷ (Audigier, 1995).

⁶ https://spirale-edu-revue.fr/IGM/pdf/3_AUDIGIER_spi15.pdf; consulté en juillet 2023 1er juillet 2023 à 1heure 05 minutes.

⁷ Idem.

1.2.2- Finalité de l'enseignement de l'élevage à l'école primaire

De façon concrète, l'enseignement de l'élevage en milieu scolaire camerounais vise à résoudre les problèmes liés aux activités humaines. Il cherche à analyser l'importance des activités économiques du village sur la vie des habitants. Il montre également les principaux produits d'élevage qui sont commercialisés au Cameroun. L'enseignement de ce contenu vise enfin à situer sur une carte les grandes zones et les types d'élevages au Cameroun. Ces finalités vont dans le même sens que celui de l'APC, qui vise à doter les élèves des bagages intellectuels capables de les aider à résoudre des situations complexes et diversifiées liées à la vie courante. Dans ce sens, l'enseignement de l'élevage au niveau 2 du primaire vise à donner aux élèves les rudiments afin d'inculquer en eux les bienfaits de l'élevage non seulement sur le plan social, mais aussi et surtout sur le plan économique. Après avoir présenté les finalités de l'enseignement de la géographie et de l'élevage en milieu scolaire camerounais, il nous revient à présent de présenter l'approche pédagogique, les méthodes et technique actuellement utilisée à l'école primaire pour enseigner l'élevage.

1.2.3- Approches pédagogiques dans l'enseignement de l'élevage au Cameroun

De façon générale, trois (03) approches se sont succédées dans l'enseignement au Cameroun. Il s'agit de l'approche par les contenus, de la Pédagogie par Objectif (PPO) et de l'Approche par les Compétences (APC). Chacune de ces approches recouvre une méthode (passive pour la PPO et active pour l'APC). La pédagogie par objectifs tire sa source du modèle behavioriste tandis que l'approche par compétence est issue des modèles behavioriste et constructiviste⁸. Nous présentons ici l'approche par les compétences.

1.2.3.1- L'approche par les compétences (APC)

L'implémentation de l'APC dans le système éducatif camerounais a débuté par le primaire et a été expérimenté à partir de 2003 pour une durée de deux ans, ce qui devait être suivi par l'élaboration des curricula et la formation des agents superviseurs et des instituteurs⁹. Dans la même lancée, Nkeck souligne que :

L'expérimentation de l'APC a été mise en œuvre dans cent cinquante (150) écoles primaires pilotes pendant deux (2) ans (2003 et 2004) réparties sur l'ensemble du territoire national. La

⁸ <http://ilairfeumo.over-blog.com/pages-approches-pedagogiques-3357489.html>, consulté le 17 juin 2021 à 09 heure 10 minutes.

⁹ <https://revue-tdfle.fr/article/revue-72/53-I-approche-par-compétence-en-classe-de-francais-au-cameroun-analyse-des-pratiques-et-representations-a-partir-de-l-experience-d-un-lycee-de-ngaoundere>, consulté en Aout 2023 à 21 heure 05 minutes.

mise à disposition des curricula élaborés s'est faite en 2009¹⁰. L'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Elle devrait se poursuivre jusqu'au niveau de l'enseignant de l'école primaire à¹¹ partir de l'année scolaire 2012-2013 et durant la période 2012- 2016. (Nkeck Bidias 2013 : 241-242)

Ainsi, dans l'optique d'accompagner l'État dans l'atteinte de son objectif, celui de l'émergence à l'horizon 2035, le MINESEC a poursuivi en 2013 avec les réformes curriculaires commencées en 2003 au primaire. Celles-ci ont abouti à la mise sur pied d'un paradigme nouveau : « l'Approche Par les compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV) » (Awoundja, 2019, p. 2). Ce dernier a pour seule et unique visée de former les citoyens camerounais autonomes dans l'exercice de ses multiples rôles sociaux (P.5). Il s'agit en fait de développer chez l'apprenant des connaissances que celui-ci pourrait réinvestir dans des situations réelles de la vie quotidienne. Aussi, les programmes APC doivent préparer les élèves à s'insérer dans le monde de l'emploi (Awoundja, 2019, p. 2). Pour cela, les programmes nouvellement élaborés tournent autour de notions et de connaissances de base, de sources cosmiques et de méthodes et techniques. Les contenus ont été centrés sur des priorités à la fois en termes d'apprentissage et aussi socialement parlant.

En outre, avec l'APC, il n'est plus désormais question de gaver les apprenants d'un programme ennuyeux, mais les accoutumer aux délices des compétences (Mgbwa et al, 2019 : p.3). Dans ce contexte, l'enseignant n'a plus pour rôle de transmettre les savoirs, mais plutôt de concevoir, de créer les conditions d'apprentissage et de piloter des séquences d'apprentissage dans des situations nouvelles devant amener les apprenants à agir et interagir (Jonnaert et Vander Borgh, 2009). En d'autres termes, l'enseignant devient un artisan dont le rôle est d'outiller l'apprenant afin qu'il puisse par lui-même construire ces savoirs. Dans le même ordre d'idée, Awoundja, C. (Ibidem, p.5) souligne que ce paradigme pédagogique demande à l'enseignant de développer chez l'apprenant des connaissances qui sont directement liées aux réalités de sa vie quotidienne. Il est en fait question des connaissances qu'il pourrait réinvestir dans des situations réelles de la vie quotidienne. Ainsi, avec l'APC il serait désormais question au terme d'une séquence d'activité d'enseignement/apprentissage de s'interroger sur ce « que sait faire l'apprenant ? » et non de « que sait l'apprenant ».

Le paradigme pédagogique en vigueur au Cameroun vise donc, à garantir aux apprenants des chances égales d'affranchissement social en cherchant à diminuer l'écart entre

¹⁰ <https://revue-tdfle.fr/article/revue-72/53-I-approche-par-compétence-en-classe-de-francais-au-cameroun-analyse-des-pratiques-et-representations-a-partir-de-l-experience-d-un-lycee-de-ngaoundere>, consulté en Aout 2023 à 21 heure 05 minutes.

¹¹ Idem.

institutions et cellules (Frézal et al, 2020). C'est pourquoi les dispositifs de formation, selon le DSCE, doivent intégrer des situations de vie réelles, complexes et diversifiées afin de développer des savoirs, savoir-faire et des compétences utiles pour la formation professionnelle et l'insertion future des élèves dans le monde de l'emploi. Cependant, tout comme la pédagogie par objectif, l'APC pour atteindre ses objectifs s'appuie sur un ensemble des méthodes actives.

1.2.3.2- Les méthodes, techniques et outils prescrits pour l'enseignement de l'élevage en milieu scolaire camerounais.

➤ Les méthodes

Selon les curricula de l'enseignement primaire francophone, l'enseignement de la géographie de façon générale repose sur un ensemble des documents, répartis en trois catégories à savoir : les documents écrits (discours, déclaration, article...) ; les documents iconographiques (cartes, images et photos...) et les autres documents (cartes, schémas, croquis, graphiques, diagrammes, les documents audio et audio-visuel, les phénomènes observés sur le terrain...). Aussi, l'enseignement de ce contenu doit se dérouler en présence des éleveurs sur le terrain, des cartes présentant par exemple les types d'élevages, les grandes zones d'élevages ainsi que les produits dérivant de l'élevage etc. Ceux-ci ont pour but d'amener l'apprenant à s'approprier les savoirs. Ils développent chez l'apprenant des aptitudes à observer, situer, localiser, identifier, nommer, repérer, mettre en relation et comparer (MINESEC, 2014).

En outre, l'enseignement de la géographie, mieux que les autres enseignements, doit donner la possibilité à l'apprenant d'entrer en contact avec la nature, de l'objet d'apprentissage. Aussi, les classes promenades, les investigations et les représentations seront les activités récurrentes au cours de cet enseignement. L'enseignant devra aussi expliquer l'importance de l'apprentissage de la géographie à ses élèves. Cependant, plusieurs stratégies sont également mises en place au cours de l'enseignement de cette discipline. Il s'agit de :

- L'apprentissage coopératif qui signifie que les élèves travaillent en petits groupes pour accomplir des tâches et réaliser des projets. Les tâches sont structurées de telle sorte que chaque membre du groupe puisse participer au travail, le succès dépend du rendement du groupe plutôt que de celui d'un élève en particulier.

- L'apprentissage autonome qui est une stratégie d'enseignement individualisé grâce à laquelle les élèves peuvent choisir un sujet, Définir des problèmes ou des questions,

rassembler et analyser l'information, mettre des habiletés en pratique et créer un produit pour montrer ce qu'ils ont appris. Utilisation du matériel didactique.

L'apprentissage de la géographie passe aussi par l'utilisation d'un matériel concret : -les paysages autour de l'école, les objets divers, les témoignages et les documents visuels ou écrits, les sites géographiques (montagnes, rivières, végétations, plantations) etc. Ou encore un matériel semi-concret : croquis, cartes, photographies, graphiques, collections d'albums ou vidéogrammes présentant les monographies d'une région, d'une localité, etc. (MINEDUB, 2018).

➤ **Les outils et techniques de l'enseignement de la géographie**

L'enseignement de la géographie s'appuie sur la maîtrise d'un certain nombre d'outils qui permettent d'analyser et/ou de produire de l'information géographique. La simple consultation d'un manuel scolaire permet de voir la richesse des documents fournis. Derrière le luxe éditorial se cache aussi bien des photographies et des documents de la vie courante (Publicités, extraits de sites internet, d'articles de journaux etc.) que des documents plus spécialisés en particulier des extraits de cartes topographiques, des photographies aériennes, des statistiques, ou des images satellites. La maîtrise de ces documents a été revendiquée par les géographes qui en ont fait un des fondements de leur pratique, voire même un exercice à valeur initiatique à travers le commentaire de cartes développées depuis le début du XX^e siècle. Apprendre les bases de leur compréhension et de leur utilisation reste un objectif important de l'enseignement de la géographie. Par ailleurs, le développement de la cartographie a très largement été associé à celui de la géographie. Un géographe produit des cartes, mais il sait aussi avant tout les lire, comme le note Jean Jacques Bavoux : « les géographes ne peuvent pas se passer des cartes ».

Comme technique dans l'enseignement de la géographie on a la technique de l'exposé, du questionnement, de l'observation, la technique de groupes ou discussion ; le monitorat ou l'aide mutuelle ; la technique de la recherche collective des idées ; l'élaboration progressive ; la technique d'expérimentation, la technique de démonstration et les travaux pratiques en cours ; nous avons aussi la leçon débat ; la technique de l'enquête, de l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur, la technique du panel, le Phillip 6/6, le brainstorming(remue-méninges) ; le jeu de rôle, et jeu de simulation. Il revient à l'enseignant de rechercher les méthodes et les techniques les plus pertinentes afin d'atteindre les objectifs

fixés. Les méthodes et les techniques ne sont que des instruments que les enseignants se servent pour développer ses habiletés et celui de ses apprenants.

1.2.3.3- La place de l'élevage dans l'enseignement de la géographie

En géographie, la leçon d'élevage occupe une place importante car elle permet d'étudier la relation entre l'activité d'élevage et l'environnement géographique dans lequel elle se déroule. Enseigner des leçons sur l'élevage en géographie présente plusieurs avantages et intérêts :

- La compréhension des interactions humains-animaux-environnement : L'élevage est une activité qui implique des interactions complexes entre les éleveurs, les animaux, et l'environnement naturel. En étudiant ces interactions, les élèves acquièrent une compréhension approfondie des relations entre les activités humaines, le milieu géographique et la durabilité des pratiques d'élevage ;

- L'étude des paysages et des territoires : L'élevage façonne les paysages ruraux et influence l'aménagement du territoire. En abordant les leçons sur l'élevage en géographie, les élèves peuvent analyser comment l'activité d'élevage influence la structure spatiale des territoires, les types d'utilisation des sols, et les dynamiques socio-économiques locales ;

- L'impact sur l'économie et la société : L'élevage a un impact significatif sur l'économie locale, nationale et parfois même mondiale. En étudiant les leçons d'élevage en géographie, les élèves peuvent comprendre le rôle économique de l'élevage, les chaînes de valeur associées, et les enjeux sociaux liés à cette activité. D'où la leçon intitulée dans le curriculum du niveau 2 : importance économique de l'élevage qui sera le titre de notre leçon ;

- La durabilité et gestion des ressources : L'élevage soulève des questions importantes de durabilité environnementale et de gestion des ressources naturelles. En enseignant sur l'élevage en géographie, on sensibilise les élèves aux défis liés à la gestion des terres, de l'eau, de la biodiversité et des changements climatiques associés à cette activité.

En somme, enseigner des leçons sur l'élevage en géographie permet de sensibiliser les élèves aux enjeux complexes et multidimensionnels associés à cette activité importante pour de nombreuses régions du monde et particulièrement la région de l'Adamaoua. Cela contribue à former une vision globale et critique de l'impact des activités humaines sur l'environnement et les sociétés.

1.1.2. Justification du choix du sujet

Le choix de ce sujet repose sur des raisons : Pédagogique, sociale et didactique.

❖ **Pédagogique**

La première raison s'inscrit dans un contexte marqué par l'éruption des thématiques portant sur la didactique des disciplines en général et de la didactique de la géographie en particulier. Ainsi, l'usage de certains matériels didactiques (carte, manuels scolaires, usuels, encyclopédies...), certaines techniques (jeu didactique, jeu de rôle) et de certaines méthodes (travail de groupe, excursion...) 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. Mais les études sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques des élèves du primaire restent limitées dans le Sous-système Francophone au Cameroun. C'est donc l'une des raisons pour lesquelles nous avons voulu travailler sur ce thème afin d'apporter une modeste contribution à l'avancé de la science.

❖ **Sociale**

La deuxième motivation s'appuie sur le fait que la géographie est une discipline qui occupe une place de choix dans le domaine de la vie des populations en générale 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. Pour cela, l'amélioration des techniques d'enseignement et l'intégration de certains outils ont permis de transformer le monde en un village planétaire pour parler simplement.

❖ **Didactique**

Le choix de ce thème s'explique par le fait que les techniques pédagogiques restent souvent sous-exploitées, voire ignorées par certains enseignants au Cameroun. En effet, le jeu didactique occupe une place importante dans les cours de géographie dans les salles de classes au primaire.

1.3. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

La formulation du problème de recherche résulte de deux aspects à savoir : Les constats et le problème proprement dit.

1. 3.1. Les constats

Nous distinguons dans le cadre de cette étude deux types de constats : théoriques et empiriques.

1. 3.1.1. Les constats théoriques

Les rapports des études des pays où l'APC est implémenté soulignent le fossé entre les prescriptions officielles et leur mise en place à travers les représentations des acteurs, qu'elles soient liées à une méconnaissance des caractéristiques de l'APC ou au malaise ressenti face à son caractère contraignant (en termes de rythmes, de temps de préparation, de supports à construire, de disponibilité de l'enseignant, etc.). Ces représentations se construisent autour d'une position ambiguë des acteurs qui associent un fond de reconnaissance générale de l'intérêt de l'APC à un constat de profonde difficulté de sa mise en œuvre dans le contexte actuel des pays africains. Les outils pédagogiques utilisés dans ces pays, en lien avec les caractéristiques de l'APC, ont été analysés à travers un échantillon, selon un canevas prenant en compte la présence ou non des éléments évoqués dans les principes de l'APC. Ces productions mettent davantage l'accent sur des compétences comportementales (rappelant la pédagogie par objectifs) tout en développant dans certains pays un souci d'intégration et de contextualisation par rapport aux situations locales, tandis que d'autres pays s'en abstraient. L'approche interdisciplinaire est totalement absente de ces outils et les approches par projet ou résolution de problèmes sont très variables d'un pays à l'autre. Il reste à souligner que si les outils pédagogiques aident (à condition d'être disponibles en nombre, ce qui est très inégal dans les pays étudiés), un critère est plus important : celui de la pratique même de l'enseignant qui, dans les observations de classe, apparaît plus proche du cours magistral. Il semble donc que, même si on observe quelques activités de groupes d'élèves, les pratiques de classe aient assez peu évolué, soit faute de formation des enseignants, soit faute d'appropriation de la démarche par les maîtres. (Cros et al, 2009, P. 8)

1. 3.1.2. Les constats empiriques

Lors de nos investigations dans les établissements primaires de la ville de NGaoundéré nous avons constaté que les élèves du CE1 étaient très attentifs durant le cours de géographie sur l'élevage. La raison est simple, l'élevage est la principale activité des populations de cette région du Cameroun. Cependant, grande fut notre surprise lorsque nous avons constaté que ces derniers étaient incapables de dire un mot face aux questions qui leur ont été posées au sujet de l'élevage des bovins. Ainsi, nous avons compris que les apprenants avaient des difficultés à construire des savoirs géographiques liés à l'élevage malgré le milieu qui l'a pour activité principale. Ainsi, nous avons constaté que la difficulté à construire des savoirs était l'une des causes des mauvaises notes dans cette discipline et voire même de l'échec de ces derniers aussi la non-participation des apprenants ou le refus de répondre aux questions

posées par l'enseignant nous amène à penser que l'APC connaît des difficultés dans son implémentation lors des pratiques de classe.

1.3.2. Le problème de recherche

D'après le dictionnaire français le Robert nouvelle édition (2006), un problème est une question à résoudre en science, une question à résoudre par des éléments fournis. C'est une difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un résultat. La formulation du problème permet de procéder à l'énonciation précise de celui-ci. Cette formulation réside dans la prise de conscience d'une difficulté que nous avons extériorisée afin qu'elle soit plus accessible. D'après Gordon Mace, par exemple, (1998, p.14), « le problème peut être défini comme un écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable ». Pour Mace, en effet, « toute connaissance scientifique est fondamentalement une démarche de questionnement ». Ce qui veut dire toute initiative intellectuelle émerge des situations troubles, au sujet desquelles l'on se pose quelques questions devant conduire à son examen et à sa résolution.

Ce travail porte sur la construction des savoirs géographiques et se formule comme suit : Jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré 1er. La préoccupation dans ce travail est de type empirique, et porte sur la difficulté des apprenants à construire des savoirs en géographie au CE1. Cette préoccupation de recherche a pour but d'amener à s'interroger sur les raisons qui conduisent à l'échec des apprenants pendant la construction des savoirs géographiques au CE1. Ceci étant, la situation didactique liée à notre problème, qui s'observe à travers un constat de terrain que les apprenants ont des difficultés à s'exprimer en langue française, ce qui crée un blocus à la plupart des élèves. Aussi, la peur et le refus de s'exprimer empêchent un grand nombre d'apprenants d'écrire, de comprendre les consignes données par l'enseignant. Nous noterons également que ce blocage semble réduit lorsque l'enseignant demande à ces derniers de s'expliquer en langue maternelle alors la timidité disparaît et laisse place à l'enthousiasme. Nous noterons que ses élèves possèdent déjà des acquis dans le domaine qui est leur quotidien. Cette incompréhension des consignes qui réduit la construction des savoirs géographiques des apprenants de la classe élémentaire nous amène à utiliser le jeu didactique dans le souci de pallier aux difficultés rencontrées par ces élèves et réduire le taux des échecs lors des apprentissages concernant la leçon sur l'importance économiques de l'élevage.

Au regard de ce qui précède, la présente étude pose un problème : celui de la difficulté des élèves du CE1 à construire des savoirs géographiques. Ceci conduit directement à jeter un regard sur un certain nombre d'aspects, d'où la formulation des questions de recherches.

1.4. Question de recherche

Selon le guide de rédaction des mémoires en science de l'éducation, les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. La difficulté des élèves du CE1 à construire des savoirs en géographie. De ce fait, après l'identification du problème, il nous est donc nécessaire de le transformer sous forme interrogative. Ainsi, pour élucider et expliciter ce problème, il sera formulé une question de recherche principale qui sera accompagnée par des questions secondaires

1.4.1. Question principale de recherche

La question principale est la question centrale qui cherche à rendre plus compréhensible la préoccupation soulevée dans une recherche. Ainsi notre question de recherche est formulée de la manière suivante : Quelle est la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs des élèves en Géographie au CE1 ?

1.4.2. Questions secondaires de recherche

Comme mentionné ci-dessus, les questions secondaires de recherches sont des questions qui permettent de rendre plus fluide la compréhension de la question principale. Comme question secondaire dans ce travail, nous en avons trois (3) :

➤ **Question secondaire 1 (QS1)**

Quelle est l'influence de l'immersion lors d'un jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques insérés au CE1 ?

➤ **Question secondaire 2 (QS2)**

Quelle est la plus-value de l'interaction lors d'un jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques au CE1 ?

➤ **Question secondaire 3 (QS3)**

Quelle est la contribution de la conceptualisation de l'expérience des apprenants lors d'un jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques au CE1 ?

1.5. OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de recherche est connu comme l'ensemble de but qu'un chercheur se propose d'atteindre dans un travail, un projet ou une étude. En général, les objectifs de la recherche

sont alignés sur le domaine de connaissance spécifique dans lequel s'inscrit le travail et visent généralement à élargir les connaissances ou les théories sur un certain sujet. Ainsi les objectifs de recherche constituent l'axe autour duquel se définissent le cadre théorique d'un projet et la méthode à appliquer. Pour ce qui est de ce travail, nous aurons un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif principal

L'objectif général est celui qui concerne un aspect global fondamental de l'enquête et ou le résultat final est censé être atteint. Dans ce travail de recherche, le but principal est de montrer la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques des élèves du CE1.

1.5.2. Les objectifs spécifiques

L'objectif spécifique est celui qui découle des aspects plus spécifiques ou précis de la recherche, décrivant donc des objectifs généraux. Pour notre étude nous proposons trois (3) objectifs spécifiques :

➤ Objectif spécifique 1 (OS1)

Montrer l'influence de l'immersion des apprenants dans le jeu sur la construction des savoirs géographiques liés à l'élevage.

➤ Objectif spécifique 2 (OS2)

Montrer la plus-value de l'interaction des apprenants lors du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques liés à l'élevage.

➤ Objectif spécifique 3: (OS3)

Ressortir la contribution de la conceptualisation de l'expérience des apprenants/joueurs dans la construction des savoirs géographiques.

1.6. Intérêts de l'étude

Ce travail comporte un intérêt didactique, politique et social.

1.6.1. Intérêt didactique

Le jeu est un outil pédagogique, et permet la construction des savoirs géographiques. Car les Jeux didactiques se fondent sur des consignes, des tâches, que l'enseignant donne aux

apprenants, pour mieux cadrer le jeu et favoriser l'acquisition des connaissances donc les jeux didactiques interviennent dans les séquences didactiques pendant l'apprentissage.

1.6.2. Intérêt politique

Les jeux sont légitimés par les politiques éducatives, de ce fait ce travail interpelle les autorités politiques et administratives du Cameroun à penser comment reformer et réorienter les programmes d'enseignement, les manuels ou livre de géographie.

1.6.3. Intérêt social

« Le jeu est un processus de socialisation qui prépare l'enfant à prendre sa place dans cette société » Brouyère (1995 p.254) ceci revient à comprendre que la formation académique des élèves influence l'avenir ou la vie future de ces derniers qui ont des aspirations socioprofessionnelles, dont le désir majeur est l'insertion dans la société.

1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE

Dans le cadre de l'étude portant sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques au cour élémentaire première année : cas de la leçon sur l'élevage à l'école publique de Burkina de NGaoundéré Ier. Il a été nécessaire de délimiter notre travail sur le plan spatial ou géographique, temporel d'où la délimitation empirique, et thématique. Dans le cadre de cette recherche, la dimension empirique prend en compte les aspects contextuels alors que le volet thématique s'articule autour des concepts mis en exergue par l'étude.

1.7.1. Délimitation thématique

De nombreux travaux ont été effectués sur les jeux en géographie de façon générale. Néanmoins, dans ces travaux, le constat qui surgit montre que la plupart de ces auteurs se sont beaucoup attardé sur les jeux comme des simulations et des outils pédagogiques car exploiter les jeux dans son ensemble serait complexe et vaste, parce que mener une étude sans le borner ou délimiter rendra la tâche difficile dans la mesure où on ne saurait aborder de manière efficace et efficiente tous les aspects. Sur le plan expérimental, le prétest et le post test permettent de mesurer la compétence des apprenants à partir des résultats obtenus qui parfois sont divergents et dépendent du degré de motivation et de fixation des apprentissages.

C'est pourquoi, dans notre recherche, nous avons opté de cadrer plutôt notre étude sur le jeu didactique sur la leçon : l'importance économique de l'élevage au CE1. Ce travail consistera à montrer de manière thématique le jeu didactique impactant sur la construction des

savoirs des apprenants sur l'importance économiques de l'élevage à partir de l'action didactique, du processus de dévolution. Aussi, l'immersion des élèves dans le jeu favorise l'acquisition des connaissances et la bonne fixation des connaissances d'où la bonne construction des savoirs. C'est ce qui constitue le thème de ce travail : « Jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de NGaoundéré Ier ».

1.7.2. Délimitation temporelle

Les questions sur le jeu didactique dans l'enseignement de la géographie permettent aux apprenants de construire eux-mêmes leur propre savoir, au Cameroun l'unanimité ne s'est toujours pas fait entre les inspecteurs, les enseignants de cette discipline qui s'enseigne très peu au primaire. Discipline biaisée et boycottée par les enseignants du primaire car moins privilégiés que le français et les mathématiques. Les nouveaux programmes (curricula) mettent l'accent sur l'utilisation des jeux dans les enseignements aux primaires afin de susciter l'intérêt des apprenants. Ceci nous a permis de penser qu'il était important de délimiter cette étude sur une période bien déterminée, ainsi 2018 marque une ère nouvelle dans plusieurs secteurs de l'éducation à travers une multitude d'efforts consentis pour modifier et améliorer des conditions d'enseignement /apprentissage au primaire ce qui a abouti à l'utilisation des nouveaux curricula et son implémentation dans les salles de classes.

La démarche d'enseignement de la géographie à partir du jeu didactique connaît et subit encore d'énorme expérimentation tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique. Ainsi la délimitation de cette étude sur le plan temporel permettrait donc de mieux appréhender les difficultés des apprenants à construire eux-mêmes leurs propres savoirs ce qui va rendre ce travail plus intéressant. Cette délimitation ne voudrait pas dire qu'on n'évoquera pas les auteurs qui ont abordé les jeux, mais c'est à partir de leurs travaux effectués que sera justifiée la pertinence de notre étude.

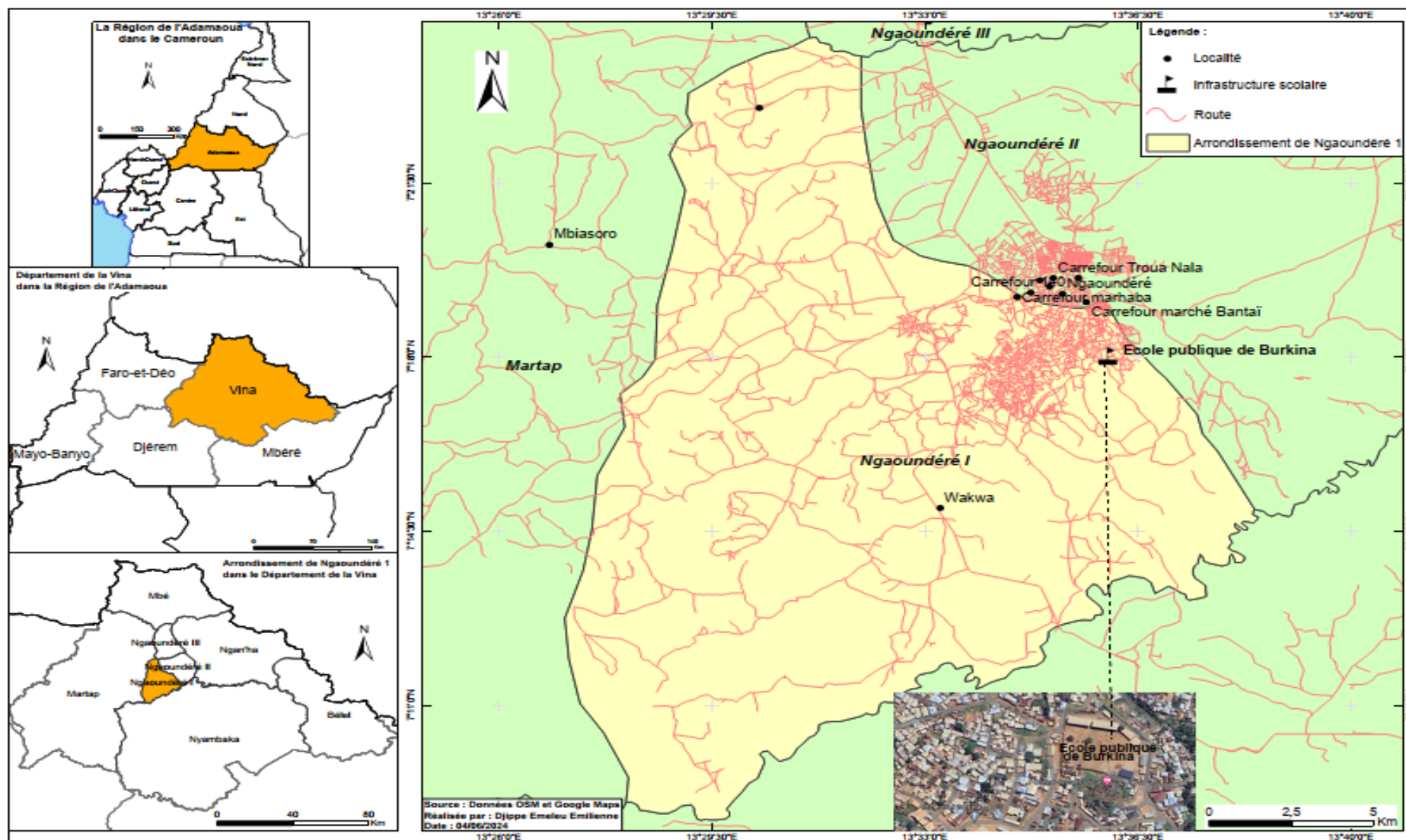
1.7.3. Délimitation spatiale ou géographique

Cette étude traite du jeu didactique et construction des savoirs géographiques chez les élèves du CEI. Elle concerne les établissements scolaires du Cameroun en général et ceux de la région de l'Adamaoua en particulier. Notre terrain d'étude se trouve dans la région de l'Adamaoua au Cameroun et plus précisément dans le département de la Vina. Il s'agit de l'arrondissement de NGaoundéré 1^{er}. Il couvre une superficie de 1 270 km². C'est l'un des trois (03) arrondissement du département de la Vina créée par décret présidentiel N°2007/115

du 23 avril 2007 suite à l'éclatement de l'ancienne commune rurale de NGaoundéré (PCD, 2013). Il partage ces frontières avec les communes suivantes :

- Au Nord par l'Arrondissement de NGaoundéré II^{ème} ;
- À l'Ouest par l'Arrondissement de Martap ;
- Au Sud par l'Arrondissement de Nyambaka ;
- A l'Est par l'Arrondissement de Nyambaka.

Ainsi, la délimitation spatiale de la commune de NGaoundéré 1^{er} présentée se matérialise par la figure1 suivante.



Source : Mémoire Djippe Emeleu 2024

Figure 1: carte de localisation de la zone d'étude

Parvenu au terme de ce chapitre qui portait sur la problématique de l'étude, il était question de présenter les différents éléments qui nous ont amenés à effectuer cette recherche et ceux autour desquels repose ce chapitre. Ainsi, après cette présentation de la problématique, il sera donc nécessaire de présenter également l'insertion théorique de l'étude qui fera l'objet de notre deuxième chapitre.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Après avoir posé et formulé le problème dans le chapitre précédent, la tâche consiste dans le présent chapitre à présenter le cadre théorique de l'étude. De ce fait, les principales opérations à effectuer sont entre autres, la définition des concepts clés, la présentation des travaux antérieurs sur le thème, ainsi que la déclinaison des principaux angles d'attaque théorique à partir desquels la recherche a tiré ses hypothèses.

2. Définition des concepts clés de l'étude

Il est question dans cette partie, de définir les concepts pour les rendre opérationnels afin d'apporter une signification à cette étude. D'après le dictionnaire Larousse (2008, p.84), un concept est « *la représentation intellectuelle d'un objet conçu par l'esprit permettant d'organiser les perceptions et les connaissances* ». Nous avons deux types de concepts : les concepts centraux et les concepts transversaux.

2.1. Cadre conceptuel de la recherche

Tout sujet de recherche tourne autour des concepts. Définir les concepts revient à les rendre opérationnels afin d'apporter une signification à notre sujet et faciliter sa compréhension. Nous distinguons dans le cadre de cette étude deux types de concepts : les concepts centraux et les concepts transversaux.

2.1.1. Les concepts centraux

Il s'agit des concepts clés du sujet. Ils sont au nombre de quatre (04) à savoir : jeu didactique, jeu, didactique, construction, savoir, construction des savoirs E.

2.1.1.1. Jeu didactique

Pour mieux définir le concept de jeu didactique, nous pensons qu'il est nécessaire de savoir à quoi renvoie la notion de jeu et celui de didactique. C'est pourquoi nous allons dans un premier temps nous attarder sur la définition du mot jeu et ensuite sur celle de didactique.

2.1.1.1.1. Jeu

Etymologiquement, le mot jeu vient du latin « *Jocus* » qui signifie « *plaisanterie* » selon le petit Robert (2000) c'est « une activité physique ou mentale purement gratuit qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure ». Cependant le terme du jeu est un terme polysémique, preuve en sont les nombreuses entrées dans le dictionnaire. En effet si l'on reprend la définition citée ci-dessus le jeu peut tout d'abord être une activité physique ou mentale. Dans le cas de la pratique du jeu en didactique de la géographie les activités sont plutôt des types intellectuels, étant donné qu'il s'agit dans la majeure partie des cas de mettre l'élève en situation, afin de l'amener à développer une réflexion sur un sujet précis. Selon le Petit Larousse 2008, le jeu (du latin : *Jocus*, plaisanterie) est « l'activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ».

Pour le dictionnaire usuel : le jeu est une : « Activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure. » « Activité organisée autour d'un système de règles. ». Pour le Dictionnaire du vocabulaire de l'éducation le jeu est perçu comme une : « Activité physique ou mentale purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres fins qu'elle-même, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure. ».

De son côté, Blodgett (1929) appréhende le jeu défini comme une activité ludique reposant sur un jouet ou un objet technique, et qui permet soit l'acquisition de connaissances (jeu didactique), soit l'acquisition d'une disposition utile à l'existence (jeu éducatif). Pour Huizinga (1976), « *Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi ; accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante* ».

Au-delà de ces quelques caractéristiques (liberté de jouer, limites spatiotemporelles, activité réglée et fictive, plaisir des joueurs, créativité, gratuité) que l'on retrouve également décrites chez Caillouis (1958) et De Grandmont (1995), le jeu peut être également considéré comme un fait social car il noue des liens entre les individus et rapproche ceux-ci. Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences mais aussi à la découverte des autres.

Ce droit indispensable nous est à nouveau décrit par De Graeve : « *Il convient donc non seulement de respecter son besoin de jeu, de lui laisser le temps, de lui procurer l'occasion, mais encore de s'y intéresser* ». (De Graeve, 1996).

Le jeu est « une action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. » (Château, 1973). Le jeu est une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante.

De l'avis des psychologues suisse Edouard Claparède, le jeu doit tenir un rôle central dans l'activité et l'initiative de l'enfant : « *L'enfant pour se développer doit agir. D'où la place importante donnée par les nouvelles méthodes aux exercices physiques et aux jeux : ceux-ci ne sont pas considérés comme un simple délassement ou une détente ; ils ont une véritable valeur éducative* » (Claparède, 1920).

2.1.1.1.2. Didactique

Plusieurs auteurs et selon leurs époques ont tenté de donner une définition au concept de didactique. Ainsi, pour Mialaret (1992), président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) et l'un des créateurs des sciences de l'Éducation en France cité par Nimier M.L. (2009, 40), la didactique est l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement. Cette définition se rapproche de la pédagogie. Quant à Torre (1992), la didactique se conçoit comme une discipline réflexive et pratique qui s'occupe des processus de la formation et du développement des personnes dans de contextes préalablement organisés.

Sensevy (2008) de son côté appréhende la didactique comme « ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre » il s'agit pour lui des résultats issus de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Toutefois, s'appuyant sur Zabalza (1990) Belinga Bessala appréhende la didactique comme une science appelée à résoudre les problèmes émanant des processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle doit aussi gérer des stratégies d'action pouvant améliorer qualitativement ces processus, élaborer systématiquement des savoirs et des méthodes ayant une incidence directe sur les activités didactiques de l'enseignant et de l'apprenant¹² Zabalza (1990). Nous retenons de cette définition que l'objet de la didactique est non seulement l'élaboration systématique des savoirs et méthodes qui vont influencer les activités des acteurs en situation, mais aussi la résolution des problèmes qui émanent du processus E/A.

¹² https://www.ens.cm/IMG/pdf/Mémoire_DIPES_II_MOUKOURI_Claude.pdf, consulté en juillet 2023

Fernandez Pérez (1977), pour sa part, définit la didactique comme la science qui étudie le processus de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants¹³. Cette définition se démarque des trois premières dans la mesure où elle parle du processus enseignement/apprentissage. En 1984 c'est-à-dire sept ans plus tard, le grand mathématicien français Adrien Douady va se démarquer des autres en définissant la didactique comme l'étude des processus de transmission et d'apprentissage des savoirs. Il ajoute à la définition proposée par les autres auteurs le concept de contenu. Au vu de ce qui précède, nous pouvons dire que les auteurs du 20e siècle associent la didactique à la pédagogie, même si certaines définitions mettent l'accent sur le contenu à enseigner et les méthodes de cet enseignement.

Au regard de ce qui précède, la didactique est la science qui s'intéresse aux procédés et aux contenus des enseignements qui étudient comment les savoirs sont transmis et comment les élèves se les approprient.

2.1.1.1.3. Jeu didactique

La notion de jeu didactique nous sert à décrire la grammaire générique des situations d'enseignement apprentissage. Le jeu didactique comporte deux joueurs : le joueur élève (noté A) et le joueur professeur (noté B). Plus que des personnes, ces deux joueurs représentent une instance élève et une instance professeur nombre de professeur. En effet, le nombre d'élèves, et le nombre de professeurs, ne relèvent pas d'une nécessité grammaticale. Différents cas de figures peuvent exister mais, dans tous ces cas, un observateur peut identifier A et B. Une action est conjointe lorsque deux participants (ou plus) occupent des positions différentes. À l'inverse, au quotidien, il est peu évident que quelqu'un accepte d'un autre ce qui est contraire à sa pensée.

Nicole de Grandmont insiste elle aussi sur l'incertitude inhérente au jeu et sur la fantaisie du joueur mais elle propose dans son ouvrage pédagogie du jeu (1997) une typologie qui met en évidence une autre approche plus utilitaire du jeu comme support des apprentissages du joueur. Il met en exergue trois niveaux d'intervention du jeu.

➤ Le jeu ludique

Il constitue le premier volet de ce triptyque employé par Nicole Grandmont pour montrer le jeu dans sa spontanéité, sans structure préétablies, et source de joie et de plaisir qui permet aux joueurs à apprendre, à explorer et contrôler ses émotions, de développer ses capacités cognitives, affective ou psychomotrice.

¹³ https://ens.cm/IMG/pdf/syllabus_review_4_1_2013_2017_249.pdf, consulté en juillet 2023

➤ **Le jeu éducatif**

Deuxième volet du triptyque, ce type de jeu est structurer et axé sur les apprentissages, reste distrayant pour le joueur malgré une diminution du plaisir intrinsèque du jeu. Et démystifie l'effet d'apprendre et poursuit un but utilitaire puisqu'il permet aux joueurs de comprendre des notions et d'approvisionner des concepts tout en structurant sa pensée. Il permet donc des apprentissages plus intellectuels que le pédagogue peut ensuite évaluer mais l'aspect éducatif est le plus souvent caché au joueur. En ce sens, le jeu éducatif est alors considéré comme étant une ruse pédagogique tout comme le jeu didactique.

➤ **Le jeu pédagogique**

Troisième et ultime volet des niveaux de jeu il désigne tout support permettant de tester les apprentissages (Grandmont, 1997 p.70) ce dernier est très structuré et axé sur le devoir d'apprendre. Le plaisir intrinsèque est très faible et ne renvoie finalement qu'à la capacité de performer dans la mesure où il vise à réaliser des apprentissages précis et à renforcer les connaissances des apprenants joueurs.

Dans le cadre de cette étude, nous définissons le jeu didactique comme un jeu conçu pour divertir mais aussi pour enseigner ou renforcer des concepts éducatifs. Il est souvent utilisé dans les environnements éducatifs pour aider les apprenants à acquérir de nouvelles compétences et des concepts de manière ludique et interactive.

2.1.1.2. Concept lié à la construction de savoir

Afin de bien appréhender cette notion, nous l'avons scindé en ses deux mots composites à savoir construction et savoir.

2.1.1.2.1. Construction

La notion de construction est empruntée du latin *constructio*, qui signifie, action de construire un édifice ou assemblage de matériaux ou alors disposition des mots, construction d'une phrase. L'académie française (1932) définit ce terme construction comme « *l'action de créer, ce qui est élaboré par la pensée, une production de l'esprit* ». Le résultat de cette action est par exemple la construction des hypothèses scientifiques, d'une théorie mathématique ou la construction d'un savoir. Les néologismes sont en effet des constructions momentanées, la plupart du temps non reprises et qui rapidement disparaissent. Ceux qui au contraire ont la faveur des locuteurs s'instituent en langue grâce au processus de lexicalisation (Godinet, 2014).

2.1.1.2.2. Savoir

Le terme savoir d'après le dictionnaire Larousse (2016, p.1045) est défini comme « *un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience* ». Lorsqu'on parle de savoirs, on se réfère ici aux savoirs proprement dit, aux savoirs savants, aux savoir-faire et aux savoir-être.

- **Les savoir proprement dit**

D'après le nouveau Petit Robert de la langue Française (2009, p.940), « *le savoir proprement dit est un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie* ». C'est également le fait d'avoir dans l'esprit un ensemble d'idées et d'images constituant des connaissances sur tel ou tel objet ou pensée.

Pour Gérard (2000, p 29) « *le savoir est un nom au singulier et cela renvoie à ce dont l'individu sait, en tant que verbe, cela renvoie aussi à l'action* ».

- **Les savoir-savant**

D'une façon classique, le terme savoir-savant regroupe des savoirs constitués et décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou dans d'autres documents didactiques. Ces savoirs sont socialement admis et valorisés. À ce titre ils sont codifiés dans des programmes d'études pour que des personnes fassent des apprentissages à leur propos. Ils appartiennent aux « communautés de savoirs » qui les ont codifiés. Par exemple, les savoirs chimiques appartiennent à la communauté des chimistes. À partir du moment où une société les reconnaît, ils sont valorisés par celle-ci et codifiés dans des programmes d'études afin que ses membres puissent se les approprier (Jonnaert 2007).

- **Les savoir-faire**

Le savoir-faire est défini comme une habileté à mettre en œuvre son expérience et ses connaissances acquises dans un art, un métier quelconque ou au terme d'une formation. Cette combinaison de deux infinitifs savoir et faire allie la connaissance et l'action et relève d'une expérience. Le savoir-faire caractérise en fait l'expérience pratique acquise grâce à une étude, une formation.

- **Les savoir-être**

La notion de savoir-être se situe entre la connaissance et l'action. Son évaluation n'est pas censée porter sur la personne mais sur la capacité d'un individu à utiliser des savoirs dans une situation de travail donnée. Cette notion est utilisée indifféremment comme équivalent à des « compétences comportementales » ou encore à des « savoirs comportementaux ».

2.1.1.2.3. La notion de savoir

Le sens étymologique proposé au mot savoir dans le site de recherche « étymologie français latin grec sanskrit » (EFLGS, 2013), savoir dérive du latin « sapere » et « sopio » qui signifie avoir du goût, de l'intelligence, de la prudence. (Juignet, 2016), distingue le processus actif de production, que l'on nomme la « connaissance », de son résultat que l'on appelle le « savoir » pour lui, le savoir acquis est le corpus des notions admise et transmise, l'ensemble organisé d'information dans un domaine donné, selon son origine il distingue : le savoir issu de la réflexion philosophique, le savoir issu de la pratique scientifique, le savoir issu de la croyance religieuse, etc...

La notion de savoir peut-être assimiler à ce que Yves Reuter (2007) appelle contenu d'enseignement et d'apprentissage c'est-à-dire tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage et qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps le savoir est construit socialement et historiquement. C'est un objectif, dépersonnalisé et décontextualiser. La connaissance est un point de vue subjectif, un résultat intériorisé. Les savoirs sont des connaissances déclaratives, les savoir-faire sont des connaissances procédurales. Cependant ses connaissances procédurales peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, d'un contrôle intentionnel, et être mise en mot : on parle de connaissances métaprocédurales. La notion de jeu didactique actuellement centrale correspond à une mobilisation de savoir et savoir-faire dans des situations précises pour faire face à des tâches, résoudre des problèmes... Les savoirs peuvent être scolaires ou extrascolaires (et parfois en conflit comme dans les jeux d'apprentissage mal géré), explicites ou implicites (notamment suivant les différents niveaux de cursus scolaire), appris ou retenu, à évaluer ou réellement évaluer.

Develay (1997), assimile le concept de savoir à celui de discipline scolaire et suggère que la question de la discipline scolaire pose comme fait important la discipline fondamentale entre « discipline scientifique et « discipline scolaire », même si cette dernière est généralement inscrite dans un rapport de filiation avec les « savoir savant », la discipline scolaire renvoie à l'idée d'une véritable construction propre à la logique scolaire, cette dernière étant envisagé comme disposant d'une relative autonomie. Cette forte référenciation à l'école, aux pratiques scolaires, au compromis inévitable quel suscitent du point de vue des savoirs et retravailler l'idée de « transposition didactique ». Il ressort également que « les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires ».

Selon les travaux de Reuter et al, (2013), le savoir constitue le côté finalisé et dépersonnalisé de la connaissance. Il s'agit de l'ensemble des concepts, des procédures, des

aptitudes qui constituent une discipline. De manière précise, le savoir renvoie aux différents éléments constitutifs d'une discipline scientifique. Ce fondant sur cette conception, le savoir apparaît comme l'élément au centre du processus enseignement/apprentissage. En ce sens il fait ressortir un concept essentiel dans la compréhension des jeux didactiques et des élèves dans la construction des savoirs il s'agit de la notion de rapport au savoir. Le rapport au savoir est un concept dont la polysémie est établie car le sens qu'on lui donne varie en fonction des disciplines scientifiques. En sociologie il renvoie au rapport à la culture alors qu'en recherche clinique, le rapport ou savoir fait appel au désir propre de l'individu à apprendre. En didactique, le rapport au savoir ne s'apprécie qu'à partir des particularités et des spécificités des savoirs disciplinaires (Aillot, 1999, Chartrain 1998).

Si le savoir est l'objet d'apprentissage, le rapport à ce savoir détermine le niveau de son acquisition par les apprenants. Ceci au niveau du jeu didactique et construction de savoir géographique par les apprenants du CE1 de façon générale et spécifiquement ceux de géographie. Quels rapports ceux qui sont destinés à enseigner la géographie ont-ils avec cette discipline ? Et comment facilite-t-il la construction des savoirs géographiques par les apprenants ? Mombele (2017-2018 p.25).

2.1.3.2. Construction de savoir

La construction de savoir au plan didactique et épistémologique est une succession de rupture et de remodelage des savoirs. En ce sens, ce concept désigne une élaboration progressive des structures complexes à travers des phénomènes d'assimilation et d'accommodation grâce aux ruptures successives (De vichi, 1990). Il apparaît ainsi que la construction de savoir par des conceptions ou représentation furent-elles erronées ou juste des apprenants afin de construire ou de renforcer pour intégrer de nouveaux éléments, il s'agit clairement de la capacité d'un apprenant à réorganiser les savoirs initiaux pour un éventuel réinvestissement. Pour Tardif (1992) construire le savoir est un processus de modification durable du comportement à la suite d'un ou plusieurs exercices. Pour cet auteur trois principaux éléments déterminent la construction de savoir :

➤ La responsabilité de l'enseignant :

Par leur conception et des techniques d'évaluation il influence le niveau de construction de savoir des apprenants. On note ainsi que les apprenants dont les enseignants sont restés dans le paradigme de l'enseignement auront des difficultés d'apprentissage que ceux dont les enseignants ont opté pour le paradigme d'apprentissage en ce sens qu'il a juste des jeux pour permettre à ses élèves la bonne construction de leur savoir. Pour le premier groupe

d'apprenants l'apprentissage reste de surface alors que le second groupe d'apprenant l'apprentissage est en profondeur car l'enseignant utilise d'autres atouts personnel tel que les jeux pour permettre la bonne fixation des apprentissages. On peut alors parler de la construction de savoir car les derniers peuvent établir des liens ou corrélation entre les différents éléments objets d'apprentissage, trouver des exemples et les contextualiser

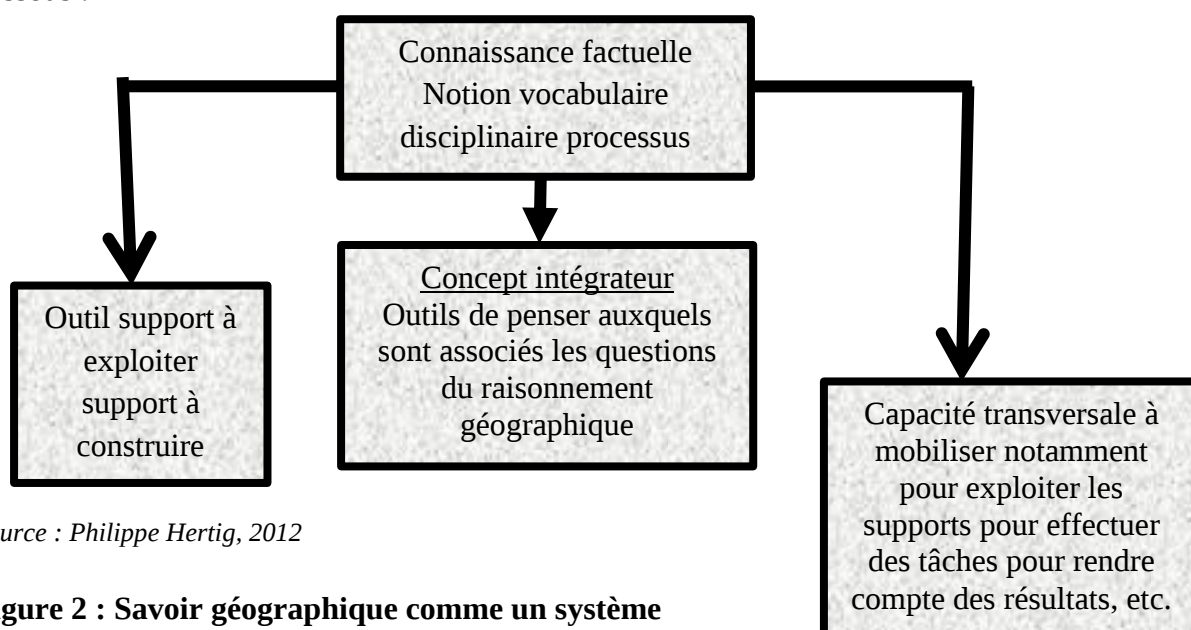
➤ **La dynamique affective et cognitive de l'apprentissage :**

L'engagement personnel, les connaissances antérieures de l'apprenant et le contexte initial dans lequel se déploie le processus enseignement/apprentissage son déterminer dans la construction du savoir par les élèves. Il est question ici de placer l'élève au centre du processus en lui proposant des situations d'apprentissage adéquate comme le souligne (Leroux, 2003).

➤ **La probabilité des réutilisations des savoirs construits**

Le savoir à construire doit avoir un sens pour l'apprenant. En effet l'élève a besoin de savoir que les objets d'apprentissage auquel il est soumis sont utiles pour lui et qu'ils peuvent lui permettre de résoudre les problèmes concrets de son quotidien.

Dans le cadre de cette étude la construction du savoir désigne simplement l'acquisition des savoirs géographiques par les apprenants au terme du processus E/A. Il est des savoirs aussi bien déclaratifs, procéduraux que conditionnels. La construction de savoir quant à lui est la compétence enregistrée par les apprenants au terme d'une évaluation. Il faut noter que le niveau de compétence est fonction des capacités des apprenants à construire le savoir géographique comme un système tel que le montre (Hertig, 2012) à travers le schéma ci-dessous :



Source : Philippe Hertig, 2012

Figure 2 : Savoir géographique comme un système

De ce schéma, on retient que la construction des Savoirs géographiques prend en compte les trois types de savoirs (déclaratifs, procéduraux, et conditionnels). Dans ce sens, le niveau de construction de savoir sera fonction de la capacité des apprenants à réinvestir les savoirs. De manière précise, l'apprenant qui se limite au savoir déclaratif est considéré dans le cadre de cette étude comme ayant un faible niveau de construction de savoir. Celui qui associe les savoir déclaratifs au savoir procéduraux à un bon niveau de construction des savoirs alors que celui qui manifeste l'acquisition des trois types de savoir à un très bon niveau de construction. Cette dernière catégorie d'apprenant permet à la géographie d'atteindre effectivement l'objectif qui lui est assigné par l'institution scolaire.

Les savoirs géographiques sont des connaissances discursives et comportementales relatives à la géographie, ainsi que les processus de leurs traitements. Ce sont des connaissances qui vont appel à l'espace et au milieu Staszak (1996). Il définit les savoirs géographiques comme des connaissances discursives parce qu'elles sont faciles à comprendre rien qu'à sa lecture, c'est un savoir qu'on a pas besoin d'apprendre, ça se sait et dénote de l'inné, du réflexe, de l'intuition, et de l'observation. Par exemple observer les types d'élevage dans un environnement. C'est également une connaissance comportementale à partir des savoir-faire. Pour produire des résultats, il faut un dynamisme qui nécessite un processus cognitif faisant appel à la mémorisation, à l'expérience. Par exemple l'élevage est un savoir géographique qui nécessite l'apprentissage et fait appel à son champ lexical que l'apprenant doit s'en approprier en mémorisant de façon inconsciente. D'où la stimulation par le jeu.

2.1.5. La notion d'élevage

L'élevage c'est « l'action d'élever des animaux domestiques » (Larousse, 2004) dès cette définition apparaît la dualité de ce terme « élevage » tout autant activités humaines que technique d'exploitation d'un ensemble d'animaux. Le concept de système d'élevage a été élaboré dans les années 80 par des zoos techniciens (Landis 1987, Gibon et al 1988). Nous abordons la notion d'élevage dans ce mémoire parce que la leçon que nous avons choisie pour étude afin de s'assurer de la construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1 est intitulée « expliquer l'importance économique de l'élevage » comme pris dans le curriculum de l'enseignement primaire niveau II. Alors comme le champ d'étude sur l'élevage est vaste nous avons décidé lors de la préparation de la leçon évoquer l'importance économique dans sa globalité, mais de le restreindre uniquement à l'élevage bovine pour permettre la mise en place du jeu didactique sur l'importance économique de l'élevage bovine plus prisé dans la région de l'Adamaoua et particulièrement à Ngaoundéré 1^{er}. Comme

définition de l'élevage, nous allons retenir que c'est l'ensemble des activités qui assurent l'entretien et la multiplication des animaux souvent domestiques, parfois sauvage pour l'usage humain.

2.1.5.1. Le concept du système d'élevage et son importance économique

Le système d'élevage est défini comme un système d'éléments en interaction dynamique, organisé par l'homme en fonction de ses objectifs, pour faire produire (lait, viande, cuirs et peaux, fumure...) et se reproduit un collectif d'animaux domestiques en valorisant et renouvelant différentes ressources (Landis 1987). Le concept du système d'élevage a connu de nombreux développements. Ils ont visé d'une part à mieux comprendre et formaliser des ressorts, les logiques et les matérialisations concrètes de l'élevage vu comme une activité humaine et d'autre part vu à approfondir des connaissances sur le fonctionnement dynamique de l'animal et du troupeau dans des situations réelles parallèlement, les questions vives touchant l'élevage ont profondément évolué : produire plus pour nourrir les populations et pour assurer la rentabilité de l'activité. En définitif l'approche système de l'élevage ressort l'importance économique de l'élevage. Après avoir largement présenté diverses définitions et concept lié à notre thème de recherche, nous allons présenter la revue de la littérature.

2.2. Revue de la littérature

Cette partie permet de préciser les questions de recherche et d'élaborer un cadre d'analyse des données recueillies au cours de l'expérimentation. Elle porte essentiellement sur l'état des lieux de la littérature se rapportant au sujet de recherche.

2.2.1. Les travaux de Marine Roustan

Au travers de son mémoire de master 2 encadré par Sandrine Cazeneuve intitulé « Apprendre et raisonner en géographie scolaire par le jeu de simulation ». Elle expose l'objectif de la géographie scolaire comme étant une aide aux élèves à penser le monde et à comprendre son organisation. Elle nous présente l'utilité sociale de la géographie comme une discipline scolaire pouvant permettre aux élèves de se construire en tant qu'habitant et futurs citoyens. Pour les didacticiens, le jeu de simulations apparaît comme un outil pour impliquer les élèves dans des problématiques de gestion et d'aménagement de l'espace. Et enfin la création d'un jeu pour comprendre l'espace rural.

L'auteur part de la définition de Roger Caillois (1967) qui définit le jeu selon plusieurs critères, il s'agit d'une activité séparée car circonscrite dans des limites d'espace et de temps fixées à l'avance. Une activité incertaine dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le

résultat acquis préalablement. Une activité improductive ne créant ni bien, ni richesse. Une activité réglée soumise à des conventions et enfin une activité fictive.

Michelle Masson-Vincent (2005) adopte ces critères mais nous fait comprendre qu'un consensus existe actuellement sur : L'activité de jouer et reprend la définition de Fournier, « jouer c'est appartenir à une communauté qui a des règles ; c'est se socialiser et construire son identité [...] il ne faudrait pas évacuer la dimension de plaisir [...] finalement, en permettant de s'évader gratuitement des impératifs de la vie quotidienne, le jeu ne serait-il pas une manière de rejouer, pour un temps limité, son rapport au monde ? (2004, p10) ». Cette définition permet de développer les apprentissages géographiques. Il prend ses distances par rapport à d'autre fonction du jeu notamment le hasard. Il nous fait savoir que les jeux pédagogiques s'inscrivent dans la logique des jeux de stratégies. Selon François, « un bon jeu, c'est une bonne règle, simple, accessible et assimilable en quelque minute dont l'objet n'est que de fixer des limites. Elle n'indique en rien les ressources du jeu et les stratégies possibles. [...] les règles complémentaires seront assimilées au coup par coup en fonction de la demande » (2001).

Pour Michèle Masson-Vincent (2005) les jeux pédagogiques remplissent tous les critères exceptés celui de la liberté, en classe, les élèves ont obligation de jouer tel que nous le présente le curriculum.

2.2.1.1. La Place du jeu dans l'éducation

Marine Roustan nous fait savoir que la place du jeu dans l'éducation évolue selon les visions de la pédagogie. Elle se sert de la pensée occidentale qui oppose le travail au jeu de Michelle Masson Vincent (2005, p14) qui dévalorise le jeu à l'école. Pour les philosophes de l'encyclopédie, le jeu est une occupation frivole, il peut être conçu comme « une ruse pédagogique » qui aide à faire travailler l'enfant. Masson, (2005) le jeu ne sera reconnu comme outil d'apprentissage à part entière. « Mais admis seulement comme un détour ; permettant, grâce à l'aspect ludique, de changer le rapport à l'acte d'apprentissage, d'amorcer des attitudes des réflexions, des comportements qui autrement aurait été plus long car négligent les aspects de simulation et d'imitation propre au jeu ainsi que la part de la motivation due au plaisir de jouer » Masson, p20 ».

2.2.1.2. Les atouts du jeu pour les apprentissages

D'après un article des cahiers pédagogiques rédigé par Evelyne Vouthier (2014), le jeu serait un outil efficace d'apprentissage à plusieurs niveaux grâce à plusieurs de ses propriétés. Il serait motivant et stimulant pour l'élève puisque l'élève s'implique non pour satisfaire

l'adulte mais pour gagner, faire gagner son équipe et être reconnue par les autres. Le jeu facilite la concentration et le recours à la mémoire. Il favorise des qualités de communications, le respect mutuel, la prise en compte des règles, de savoir vivre ensemble. Les jeux de rôles ou de stratégie conduiraient à s'exprimer, clarifier sa pensée à justifier ses choix. Par le jeu, les élèves acquièrent des méthodes de travail, le sens de l'ordre, l'enchaînement logique, du raisonnement du travail en groupe. « Le jeu est à la base de tous processus d'apprentissage qui dépassent la simple mémorisation » (Martine-Bousquet, 2005, p17). Elle ressort également les compétences du jeu selon M. Masson, M-Bousquet. Pour Masson, le jeu serait un comportement exploratoire, qui permet de s'entraîner à rechercher les informations, à résoudre des problèmes nouveaux. « Les jeux facilitent un enseignement problématisé et déductif systémique et modélisant » (Masson, 2005, p7). Par conséquent répond à une conception précise de la géographie.

2.2.1.4. Des jeux de simulations au service des apprentissages géographiques et d'une certaine conceptualisation de la géographie

2.2.1.4.1. Jeu, géographie et citoyenneté

La géographie autre fois perçue comme un objectif de mémorisation, de localisation, de repère se voit aussi comme un objectif de réflexion sur l'organisation du monde pour (Masson 2005, p6). On doit redonner un sens à la géographie à partir de son enseignement et du citoyen de demain. L'analyse des territoires doit servir à la formation des citoyens. Ils doivent être formé et sensibilisée à la gestion du territoire. Alors l'auteur défend la thèse selon laquelle l'enseignement de la géographie permet la formation du citoyen appliquée à l'aménagement des territoires, à la prévention des risques au type de développement de la société et sa mise en œuvre pour la légitimité, la géographie doit servir socialement. Les jeux de simulation sont un exemple d'outils appropriés pour la formation des adultes voir des enfants.

ROUTAN soutient la thèse de M. Masson en proposant un exemple de jeu concret tout en analysant ses effets sur les apprentissages géographiques et de la citoyenneté. Elle propose une géographie dans laquelle les élèves vont « choisir débattre, créer, raisonner, assimiler à travers une sorte de géographie expérimentale » (C Nace, 2008 p97). D'où la prise de conscience des acteurs en jeu. Le jeu amène à une prise de conscience par les élèves que l'aménagement d'un territoire est véritablement le résultat de choix d'acteur, d'un type de société et parfois le fruit de conflit, de compromis ou de négociation pour l'intérêt général, d'arbitrage aussi entre différentes contraintes » (Nace 2008, p96). Cette vision de la

géographie scolaire correspond à la quatrième conception décrite par Thémines dans son article, celle qui vise la construction d'une pratique spatiale réflexive. Le savoir consiste ici en « compétence d'interprétation et d'action sur des situations dans laquelle l'individu est engagé » (Thémines 2004). Les élèves doivent comprendre que les productions spatiales sont le résultat d'interaction entre individu. Dans cette conception les pratiques des élèves ont une valeur, et ces pratiques sont opératoires dans le jeu social. Le professeur a donc pour fonction de permettre à ces pratiques d'être analysées.

Le jeu est une source de motivation voir de plaisir pour l'enfant. Le jeu rend l'enfant plus actif et lui permet de construire soi-même son apprentissage. En d'autres termes, il permet d'encourager le développement émotionnel, cognitif, social, intellectuel de l'apprenant. Par ailleurs, cette pédagogie permet aux apprenants les plus timides à participer en tant qu'acteur aux divers jeux qui lui sont proposés. L'enseignant ne critique pas, ne punit pas l'erreur, ni les pairs. L'apprenant se corrige soi-même en rattrapant son erreur. De plus le jeu contribue à la socialisation des enfants en leur apprenant à respecter les règles appliquées du jeu. En d'autres termes, le jeu change le rapport au savoir et introduit les relations plus saines entre les élèves de la même classe. Aussi le jeu les aide à appliquer les concepts théoriques en géographie et dans d'autres disciplines.

Nous pouvons également noter que le jeu renforce la relation parent-enfant ou adulte-enfant en valorisant la place de l'enfant au sein de sa famille ou de sa classe. Le jeu participe au développement de la personnalité et affirme son identité. C'est ainsi qu'un élève qui rêve beaucoup sera plus intéressé par des jeux d'imagination, de reconnaissance, d'autres préféreront des jeux d'action. Le jeu en lui-même fait grandir la confiance chez l'élève, ces derniers valorisent le jeu si ça lui plaît. À travers le jeu, les apprenants vont s'affirmer des qualités et des traits de personnalité : adresse, patience, autorité, fair-play etc. Le jeu didactique présente aussi des avantages aux professeurs. Ceux-ci peuvent différencier leur pédagogie et l'adapter aux différents besoins de leurs élèves pour aborder des notions complexes et limitées des échecs sur le plan scolaire.

2.1.4.2. Le jeu à l'origine des débats et des réflexions géographiques

Selon Roustan le jeu de simulation favorise le débat et la réflexion géographique en ce sens qu'il « permet de pratiquer une réelle et efficace co-activité : les élèves mobilisent, partagent et confrontent leur représentation et leur acquis » (C. Nace, 2008, p95) le jeu d'aménagement favorise l'interaction et le débat au sein du groupe, le jeu de simulation favorise la confrontation des représentations, le partage des connaissances et permet de les

faire évoluer (C. Nace, 2008). La forme « jeu » n'est qu'un artifice ludique destiné à motiver l'élève mais elle implique l'élève dans la résolution des problèmes (Audigier, 1995). Le jeu d'aménagement de Roustan développe l'argumentation et l'émission de plusieurs réponses possibles. D'où M. Masson parle de débat argumenté et met en relief les compétences langagières et d'argumentation.

2.2.2. Les travaux de Sylvain Genevois et Caroline Leininger-frezal

Les « Serious Game » : un outil d'éducation au développement durable ? « Serious Game » « jeux sérieux ». Se développe ici sous la thématique du développement durable ou de l'environnement. Les auteurs tentent de développer chez les joueurs des compétences, des comportements, des connaissances et valeurs. L'objectif recherché est que les enseignants commencent à les utiliser dans les salles de classes . Les auteurs se servent d'une grille d'analyse qui leur permet de construire une typologie des « Serious Game » environnementales socialement vives pour nous montrer comment ils se sont pris pour choisir le jeu à appliquer.

Les jeux sérieux de traductions analysent de Serious Game très en vogue aujourd'hui. Fait appel à la culture numérique des adolescents et des jeunes adultes. Elles permettent d'immerger l'utilisateur dans des simulations ou des entreprises pour communiquer, sensibiliser, former ou éduquer. Elle tient son origine de la formation professionnelle, et voit son essor en milieu scolaire (Genevois, 2008) l'introduction du jeu en milieu scolaire n'est pas une idée récente. Les potentialités du jeu identifiées par les pédagogues pour développer les capacités d'exploration, d'analyse systémique et de résolution de problème. Les didacticiens en Histoire-géographie déroulent une réflexion autour du jeu en classe. (Masson αVincent, 2005, Musset et Thibert, 2009).

Avec l'usage des ordinateurs, les scénarios de jeux proposés sont plus attrayants et complexe porte sur des modèles de simulation climatique ou d'aménagement urbain proche au réel. Ils sont plus riches, offre plus de possibilités que les jeux ludo-éducatifs. Ils permettent de développer des compétences variées l'intérêt des jeux sérieux a été reconnu par la communauté pédagogique à travers des travaux du réseau Ludo et par des chercheurs comme Prenky (2001) ou Mitgutsh (2007). D'où la motivation et l'intérêt des élèves tout en les entraînant dans une démarche d'étude et de cas ou de résolution de problème complexe.

Dans le domaine de l'environnement, les jeux ont pris une place considérable avec la mise sur pied du « Green Game ». Ils permettent de jouer en apprenant ou d'apprendre en jouant. Il est constaté la mise en œuvre des jeux de sensibilisation ou de simulation environnementale pour le grand public. Pour les entreprises, le « Green Game » est vue

comme une stratégie de communication sur le plan commercial d'où l'intérêt économique. Au départ, ses jeux n'étaient pas conçus pour un public scolaire et aussi comme outil pédagogique. Il ressort ici un détournement des jeux sérieux vers un usage pédagogique.

2.2.3. Les travaux de Jasmine Faes et Nicolas Graber

Les « jeux sérieux » sont utilisés pendant les cours de géographie. Le mot « jeu » évoque plus de temps libre en salle de classe et correspond à la liberté et le plaisir, et s'oppose au travail. « Le travail consiste à accomplir ce que l'on nous impose ; ce mot vient du latin tripallium, qui désigne initialement une forme de supplice (Lavergne, Baudier et Dambach, 2010, p1). Mais le jeu est reconnu comme un outil ou un support d'apprentissage chez les pédagogues de la pensée romantique du 19e siècle par la suite des psychologues du développement du courant piagétien et Vygostkien, ressort la relation entre jeu et éducation, et pense le jeu comme un vecteur naturel de formation pour l'enfant (Berry, 2011). L'homme a inventé le jeu, et le jeu est une façon d'apprendre de nouvelles choses d'où la question de savoir si l'apprentissage est possible avec les jeux sérieux. Brougère (2010), nous fait savoir que la frivolité du jeu se perd lorsque ce dernier est rendu obligatoire et qu'il a un but éducatif d'où la tension entre la forme scolaire et la forme ludique.

Alors il ressort multiple questions par exemple le lien entre l'utilisation des jeux vidéo en classe et la motivation chez l'élève les jeux vidéo peuvent-ils résoudre les complexes d'apprentissage ou quelles peuvent être les perceptions des élèves à l'égard de ces jeux vidéo ? Pour répondre à ces questions, il a été testé les jeux sérieux ecoville dans une classe de 9e année (harmos) jeu disponible gratuitement sur internet, il est proposé comme support aux enseignants de géographie.

Jasmine Faes et Nicolas Graber nous font savoir que les articles à ce sujet ne se rassemblent pas autour d'une même définition du terme serious game. Il s'appuie sur la définition d'Alvarez et Djaouti. (2012. P.17). Application informatique dont l'intention initiale est de combiner avec cohérence à la fois des aspects sérieux (serious) tel, de manière non exhaustive et non exclusive l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (game). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation des scénarios utilitaires, qui sur le plan information correspond à implémenter un habillage (sonore et graphique) une histoire et des règles idoines, à don pour but de s'écarter du simple divertissement. Cette définition peut être résumé par la mise en relation suivante : Serious game = dimension sérieux + dimension vidéo ludique. Les jeux sérieux à ce jour sont intégrés dans multiple secteurs de la vie sociale. Ils ont pour vocation

d'apprendre, d'informer, d'expérimenter, de s'entraîner tout en jouant. Tous ces jeux sont créés sur l'idée de base que l'apprentissage est favorisée lors d'une situation d'immersion (Lavergne, Boudier et Dambach, 2010, Alvarez et Djaouti 2012).

Alvarez et Djaouti (2007, 2012), soulignent dans leurs travaux que les jeux vidéo sont dédiés aux divertissements alors que les jeux sérieux combinent une dimension sérieuse avec la dimension ludique. Ils ressortent trois grandes catégories de finalité sérieuse : transmettre un message (publicité), transmettre des connaissances (Ludo éducatifs), les performances (jeux de simulation). Nous n'apercevons que le jeu sérieux à la vocation d'inviter l'utilisateur à interroger avec une application informatique dont l'intention est de combiner à la fois des aspects d'enseignement, d'apprentissage, d'entraînement, avec des qualités ludiques issues du jeu vidéo (Michaud et Alvarez, 2008).

2.2.4. Les limites du jeu à l'apprentissage de la géographie

Les éléments psychologiques (adaptation de la technique aux possibilités intellectuelle des élèves ne sauraient constituer un obstacle majeur parallèlement, l'accent mis sur le développement de savoir-faire milite également en faveur de l'utilisation des techniques de simulation). Les jeux dans le langage courant s'associent à l'idée de divertissement de facilitation et non d'efforts intellectuel intense. La réticence sera d'autant mieux perçue que le lycée en vue d'obtenir l'examen. (Henriet, 1986 p.227-234). Le jeu en géographie est certes important mais nous implorons le temps qui est limité parce que pour mettre en place le jeu, l'enseignant boycotte certaines étapes de la leçon faute du temps impartie. Selon l'emploi du temps du niveau 2, la géographie n'a lieu qu'une seule fois dans la semaine, alors l'enseignant étant le seul responsable de sa classe doit faire une leçon en plusieurs séances s'il faut inclure le jeu. Dans le souci de permettre à ces apprenants de mieux fixer les apprentissages puis inclure le jeu après pour permettre aux enfants d'asseoir les enjeux posés.

Pour gagner en temps pendant le jeu didactique, l'enseignant peut utiliser partiellement le jeu dans la présentation de sa leçon. Il peut simplement se servir du jeu de reconnaissance qui permet de représenter et d'identifier un élément demandé par l'enseignant. Cela peut se faire individuellement ou en groupe. Mais comme nous sommes dans l'optique du travail en groupe, alors chaque groupe pourra avoir sa carte où sa fiche et pourra récupérer en encerclant, en soulignant ou cochant l'objectif demandé. Il est rapide et évite des pertes de temps surtout que le temps de la leçon est limité soit 30 minutes par semaine.

2.2.5. Construction des Savoirs

La construction des savoirs dépend des postures pédagogiques et des acteurs en présence.

2.2.5.1. Construction du savoir géographique : travaux d'Anne Glaudel 2018, Alain poche, Sylvie Joublot ferre 2017

Glaudel mets en relief les savoirs et les discours géographiques en didactique de la géographie. Partant de ces travaux de recherche, les notions de savoir géographique et des discours géographiques telles que les abordent les géographes qui postule la connaissance géographique comme universel (Themines 2006) et qui ne limite pas ses savoirs et ses discours au seul champ de la géographie scientifique. À partir des travaux de Chevalier (1997 et 2023), il emploie la géographie scolaire comme un vaste champ de Savoir géographique structuré en quatre pôles : deux pôles de savoir instituer (la géographie universitaire et la géographie scolaire) et deux pôles de Savoir moins institués (la géographie appliquée et la géographie grand public). Le modèle conduit à interroger les relations qui s'établissent entre différents pôles de Savoir géographiques. Il nous conduit également à considérer que les savoirs et les outils mobilisés à l'école primaire pour étudier l'espace ou des réalités spatiales peuvent être construits dans la rencontre entre différentes « géographie ».

- La géographie scolaire, tel que les enseignants l'ont fréquenté en tant qu'élève puis en formation professionnel initiale et telle qu'elle se formalise dans les programmes scolaires et dans les différentes ressources qu'il mobilise (par exemple les manuels scolaires) ;
- La géographie universitaire qui a une place dans le cursus de formation des enseignants polyvalent, pendant longtemps à travers les épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles entre parenthèses (CRPE), et aujourd'hui dans le cadre des maquettes de formation du Master métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ;
- La géographie grand public présente dans les « médias qui propose des reportages géographiques » (Chevalier, 2003, p.6) et que Themines (2006) élargit la géographie « mobiliser au quotidien » (P.5),
- La géographie appliquée dans les savoirs produits de nombreux domaines, tels que l'urbanisme, ou l'aménagement du territoire, ont probablement une influence culturelle sur les savoirs géographiques des enseignants, citoyen et membres de la société dans laquelle ils vivent.

Selon lui, c'est la rencontre entre ces différentes géographies que se construit le savoir géographique de l'enseignant, c'est-à-dire à l'ensemble de « représentation mentale de l'espace » qui lui permettent de se représenter un espace (Levy et Lussault, 2013).

Dans les classes, la transmission et l'appropriation de savoir géographique repose largement sur le discours qui « domine très largement autre vecteur de transmission de savoir et de technique » (Themines, 2006, p.21). Ce constat conduit Themines (2006) à développer une didactique de la géographie, à partir des travaux de retailer (2000), une approche du discours géographique qui ne se limite pas au discours scientifique du géographe, mais s'intéresse aussi à des discours non scientifiques : « des discours qui ne se disent pas et qui ne se pensent pas géographique » et qui cependant « établissent ou prennent un ordre spatial » (2006, P.22). Ainsi peuvent être étudiés différents types de discours géographiques situés entre deux « bornes » : celle de la « géographie spontanée des sociétés » et celle de la géographie résonner des géographes » (retailer, 1996, p. 33).

Themines (2004) met en évidence que le discours géographique repose sur des « opérations de connaissance géographique » (retailer, 2000) telles que la nomination, la description, la mesure de position et de distance, la mise en ordre. Cette notion rejoint des travaux de recherche sur l'enseignement de la géographie qui ont mis en évidence la prédominance à l'école primaire des « description, nomination, localisation » (Audiger, 1999), qui interroge les « opérations intellectuelles » permettant de passer de l'élémentaire au complexe « Chevalier, 2008), ou qui propose des situations favorisant la « formulation d'hypothèse » et la « mise en relation » des faits dans un raisonnement géographique adapté à l'école élémentaire (Considérer 2000).

Il est important de souligner une spécificité du discours géographique des enseignants : il s'agit d'un discours à la fois géographique et didactique. En effet, le discours géographique de l'enseignant revêt deux dimensions entremêlées : une dimension épistémique (celle d'un discours qui manifeste et contribue à construire une connaissance géographique) et une dimension didactique « celle d'un discours qui vise l'appropriation par les élèves d'un savoir géographique ». En cela, il propose une « mise en ordre spatial du monde » (Thémines, 2006) destinée à faire acquérir aux élèves un savoir géographique. Il conclut en disant que l'hypothèse que les savoirs et les discours géographiques des enseignants de l'école primaire ne sont pas condamnés à la « géographique spontanée » et à la « géographie scolaire » mais qui s'inscrivent dans un système complexe de relation entre différents pôles de savoir géographique et entre différents registres des discours géographiques.

Par ailleurs ces travaux de recherche sur les savoirs des enseignants ont mis en évidence la différence entre différents types de savoir en jeu dans l'enseignement des disciplines scolaires par exemple, Shulman (1986/2007) distingue, d'une part " la connaissance disciplinaire du contenu » qui est épistémique et « refait à la quantité et à l'organisation de la connaissance de « Per Se» dans l'esprit du professeur » (p.104) et, par la connaissance pédagogique du contenu » qui est d'ordre didactique et intègre » les aspects du contenus les plus liés à son enseignabilité », en particulier « les manières de représenter et formuler le sujet qui le rendent compréhensible pour les autres» (p.105). Cette distinction nous permet de rendre compte d'une tension constructive de l'activité didactique des enseignants à l'école primaire en géographie entre le savoir géographique construit de Per Se et le savoir géographique enseignable à de jeunes élèves.

Les écarts entre le savoir géographique en construction dans la classe et le savoir géographique des enseignants construits pour eux-mêmes se manifestent en situation d'auto confrontation. Les entretiens ont permis d'accéder en partie, aux objets géographiques construits par les enseignants et qui diffère des objets enseignés en situation d'interaction avec les élèves. À partir de l'exemple d'enseignement de Katia, Claudel nous présente en effet l'étude en classe d'un quartier qui a été observer et valoriser fortement les caractéristiques technologiques et économique d'un " éco-quartier" et propose une approche assez fragmentée des équipements observés ou imagés par les élèves pour rédiger leur propre projet d'éco-quartier. En revanche, le discours géographique de l'enseignante lorsqu'elle commente le film de son activité mais en évidence que pour elle le quartier présente une unité architectural (en termes de technique de construction et de couleur des bâtiments) et une unité sociale (en terme de communauté d'habitant et d'aménagement collectif).

De même dans la suite de la séquence, l'objet « aéroport » est enseigné en classe dans une approche fragmentée et pragmatique mais principalement en jeu des apprentissages lexicaux de sens commun et de l'utilisation d'un site internet. En revanche, l'entretien d'auto confrontation simple révèle que cette enseignante conçoit l'aéroport étudié comme un élément de la politique départementale d'aménagement du territoire et comme une infrastructure dont elle questionne l'intérêt environnemental et les nuances sociales.

L'auteur considère que les savoirs géographiques des enseignants qui se manifestent en situation d'auto confrontation simple et croiser traduisent l'ouverture pour chacun d'eux une zone de développement potentiel (Clos, 1999) qui ouvre des possibilités de transformation de leur discours géographique en situation d'interaction entre les élèves. Déconstruire et reconstruire la thématique (Alain poche, Sylvie Joublot (2017) mets en relief le numérique et

l'information beaucoup plus apprécié dans la société actuelle. Il importe donc que les élèves identifient différents enjeux dans ce domaine et qu'ils construisent progressivement des outils leur permettant de faire des choix raisonnables. Ils doivent par exemple comprendre que si les médias traditionnels ont une longue histoire, les médias web sont très récents et connaissent un développement remarquable, comme en témoigne des objets, encore inexistant il y a 30 ans qui sont devenus presque indispensables. Et ce mouvement n'est qu'à ses débuts, car de nombreux objets connectés sont régulièrement mis sur le marché, des sociétés spécialisées dans ce domaine apparaissent et disparaissent, des grands groupes mondiaux se créent. Tous ces changements soulèvent de nombreuses questions dans les domaines aussi variés que la santé, l'économie, l'éthique, la politique ou encore la micro technologie.

2.2.5.2. Construction de Savoir : travaux de Paun E (2006) et de Chalak (2012)

Paun E. (2006). Les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans la pratique d'enseignement : la gestion du curriculum et la gestion de la classe (du point de vue de la discipline des élèves). Les aspects les plus importants attachés à la gestion du curriculum concernent la construction du savoir scolaire. C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. Le savoir subit de nombreuses transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement : cette transformation relève de ce que nous nommons dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, opère dans les relations professeur-élèves et l'objectif dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, cocher), elle constitue pour la « transposition didactique interne » toutes ces motivations qui sont réalisées autant dans une logique de continuité que celle de rupture épistémologique.

Pour cet auteur, la transposition didactique est différente de la vulgarisation scientifique donc le but est de rendre la science plus accessible, compréhensible pour le grand public. Mais elle a pour but déclaré d'élaborer un curriculum type didactique rendant la science accessible sans pour autant la sacrifier. Il précise que « le curriculum prescrit ou formel et le résultat des connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires ». Il correspond au « savoir à enseigner », ou encore « savoir nécessaire » (Chevallard, 1985). « Le curriculum formel est l'aboutissement de la transposition didactique externe » et soutient que « la transposition didactique est l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. Elle est qualifiée d'interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève

et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimer à un moment donné ». Certains auteurs à l'instant de Ruano Bordalan (2001), considère que « l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico social et individuelles ».

Le contrat didactique va permettre de mieux appréhender le processus de la transposition didactique interne dans la mesure où il décrit l'action et la relation réciproque – dans le plan cognitif et socioaffectif – entre le professeur et l'élève. Le professeur doit gérer d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaires et cognitif. Le résultat de ces transformations (qui forme la substance de la transposition didactique interne) est matérialisé par deux types de curriculum que nous allons appeler curriculum réel ou « le savoir enseigné » (Chevallard 1985), représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement.

Le curriculum réalise ou d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris ou retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et présente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève ou savoir. Par conséquent, la transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, mais elle implique également des transformations, des réélaborations et les négociations dont les résultats s'objectivent dans le curriculum réalisé qui représente ce qui arrive à l'élève et dans le curriculum réalisé qui représente ce que l'élève assimile effectivement. Les analyses mettent en évidence d'importantes différences quantitatives et qualitatives entre le curriculum prescrit et le curriculum réel et réaliser. Le curriculum réel/réalisé et le résultat des interprétations que le professeur, mais aussi l'élève, donne au curriculum prescrit et transmis. Le professeur a sa propre définition du curriculum et des fonctions ou valeur qui en constituent le fondement.

Tous les enseignants ont comme point de départ le même curriculum prescrit, le curriculum réel est souvent sensiblement différent, le curriculum réel agit comme un mécanisme de différenciation au niveau des élèves. L'enseignant dispose de plusieurs schémas d'interprétation, produisant de nouveaux contenus ou plutôt, de nouveau sens de signification aux aspects thématiques inclus dans le curriculum prescrit. Le professeur réinvente ce

curriculum quotidiennement. Ces schémas font partie de son habitus professionnel. On a donc affaire à un curriculum « construit » et réinventer par le professeur et les élèves dans un processus de négociations quotidiennes. L'intervention de l'enseignant dans le curriculum prescrit peut mener à l'enrichissement ou à l'appauvrissement de celui-ci, à sa réinterprétation ce qui n'apparaît pas toujours comme une intention explicite mais plutôt comme une sorte « d'improvisation réglée » (Perrenaud, 1994). L'une des variables importantes qui intervient dans la négociation du curriculum par les élèves est l'évaluation. « Le rapport au savoir participe en plus d'une arithmétique utilitaire en vertu de laquelle les désirs de maîtriser son strictement calqués sur les exigences du système d'évaluation. Les élèves et les familles calculeront leurs investissements au plus juste, viseront l'excellence dans les principales branches et désinvestiront les domaines les moins rentables du curriculum » (Perrenaud, 1996, p.69).

Paul E (2006), arrive à la conclusion que l'analyse des transpositions didactiques est une partie du domaine d'études du « rapport du savoir » des enseignants et des élèves. Ainsi on peut parler d'un processus de construction de connaissance entrepris par les enseignants et les élèves. Ce qui va nous ramener à une approche constructiviste du processus didactique dans laquelle les connaissances des élèves résultent de leurs activités cognitives.

2.2.6. L'originalité de ce travail

Après avoir parcouru de nombreux ouvrages dans nos bibliothèques, nous avons constaté que très peu de travaux ont été effectués sur le jeu didactique dans l'enseignement de la géographie en générale et du contenu s'appuyant sur la leçon d'élevage intitulé « importance économique de l'élevage » au niveau 3 palier 1 en particulier. Celle-ci a aussi montré que les travaux portant sur le jeu didactique n'ont pas encore connu dans notre environnement une recherche proprement-dite. Cependant les géographes des autres pays ont effectué d'énormes recherches dans ce domaine contrairement à notre pays le Cameroun. Ainsi au terme de notre recherche nous mettrons sur pied un modèle d'enseignement pour favoriser la construction des savoirs géographiques chez les élèves du CE1 sur le concept lié à l'élevage. Il s'agit du modèle de 1I et 2C (Immersion, Co-construction et Conceptualisation). Ce modèle permettra aux enseignants du primaire voire de géographie de s'en servir dans leur enseignement afin d'intégrer effectivement le jeu, comme le prescrit le curriculum de l'enseignement primaire.

2.3. THEORIES EXPLICATIVE DU SUJET

Deux théories sous-tendent cette étude : la théorie de l'intervention éducative d'Yves Lenoir et la théorie de l'action didactique.

2.3.1. La théorie de l'intervention éducative de Yves Lenoir

La théorie de l'intervention éducative qui sous-entend l'élaboration de cette recherche s'appuie essentiellement sur les travaux de recherche de Lenoir (2009). Dans ses travaux, il définit le terme « *Intervenir* » comme une action dans le cadre d'un métier relationnel qui vient modifier un processus. L'intervention éducative est une action bienveillante, finalisée, dialectique, interactive, complexe et régulatrice portant sur les processus d'apprentissage.

C'est ainsi que, inspiré des travaux de Not (1979, 1984, 1987), le concept d'intervention éducative est un concept totalement inclusif en ce sens qu'il vise à exprimer la complexité de la tâche de l'enseignant. Dans le cadre de ce travail, c'est à l'enseignant que revient la tâche de planifier les différentes activités qui vont se dérouler en salle de classe. Partant d'une situation déclenchante présentée aux apprenants, il devrait organiser dans les moindres détails le déroulement de la séance d'enseignement portant sur le concept de la digestion en classe de 4^{ème}. Lenoir distingue quatre modèles d'intervention éducative à savoir :

- le modèle d'hétéro-structuration cognitive traditionnelle (MIE 1)
- le modèle d'hétéro-structuration cognitive de type coactif (MIE 2)
- le modèle d'auto-structuration cognitive (MIE 3)
- le modèle d'inter-structuration cognitive (MIE 4)

Le modèle (MIE 4) qui nous intéresse ici, repose sur une relation de structuration cognitive de type interactif et un perspectif constructiviste qui attribue l'initiative de l'activité du sujet dans l'élaboration du savoir. Le sujet apprenant interagit avec les objets d'apprentissage et dans cette interaction, l'action de l'apprenant est très capitale en ce qu'elle permet d'interroger et de transformer le réel en le conceptualisant et en construisant la réalité (processus d'assimilation). L'objet d'apprentissage avec lequel le sujet est en contact possède une existence autonome par la résistance qu'il offre à une appropriation immédiate. Ainsi, il transforme en retour le sujet qui apprend en l'obligeant à s'accommoder ou à s'adapter c'est-à-dire, à modifier ses schèmes assimilateurs et à produire de nouveaux instruments cognitifs plus appropriés et de plus en plus élaborés (processus d'équilibration majorant de Piaget). Pour ce faire, il faut la présence d'une action médiatrice. La MIE 4 est née des théories d'apprentissage suivantes :

- L'étayage : Elle désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conditions, afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.
- Le socioconstructivisme : C'est une théorie qui tire son fondement du modèle social de l'apprentissage d'Albert Bandura (1986) développé essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social.

L'approche socioconstructiviste, introduite avec Vygotsky (1985) une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de Co-élaboration. En effet, Vygotsky postule que, le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Pour Vygotsky (1985) « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel* ». Il envisage ainsi l'apprentissage comme des activités culturelles complexes dotées de sens à l'image de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou de la résolution de problèmes rencontrés dans l'apprentissage. Dans son développement, Vygotsky affirme que « *les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* et parle alors de *zone proximale (proche) de développement* » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil et Lusignan 1993).

Vygotsky (1985, p.45) définit la zone proximale de développement comme la distance entre deux niveaux dont, celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant à résoudre seul des problèmes et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant à résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Apprendre revient alors à former une zone proche de développement. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la coopération sociale et les confrontations entre pairs favorisant le développement d'un conflit sociocognitif.

L'apprentissage coopérant : Cet apprentissage marque la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes. Cela relève d'une pédagogie basée sur la communication interactive entre les élèves et dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Dans cet apprentissage on peut retrouver le travail en groupes et le tutorat qui constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre les élèves et de les impliquer davantage dans leur propre construction des savoirs. C'est en référence à la conception vygotkienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissages coopérant trouvent leurs références théoriques les plus solides. Baudrit (2007 p.117) soutient à ce titre que :

« L'apprentissage coopérant peut avoir pour effet de générer les modes de pensées à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre ».

Ainsi, cette théorie nous enseigne que l'enfant ne se présente pas à l'école dépourvu de connaissances. Il possède déjà, un ensemble de connaissances sur les notions qui vont lui être enseignées, ces connaissances peuvent être erronées et constituées de ce fait un obstacle à l'apprentissage. La prise en compte des conceptions initiales des apprenants passe donc par des confrontations. Cette théorie de l'intervention éducative met en exergue l'importance des interactions élèves/ élèves d'une part et élèves /enseignant d'autre part dans le processus de construction des savoirs. Le cadre de référence ainsi déterminé nous permettra par la suite de définir les orientations propositionnelles et les conditions de leurs mises en œuvre sur le plan de la réalité des pratiques didactiques des enseignants, en adéquation avec le développement des compétences chez les apprenants.

2.3.2. La théorie de l'action didactique : théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Gérard Sensevy

Dans sa théorie, il définit « action didactique » comme étant la relation entre professeur, élève et savoir qu'on doit décrire comme une action conjointe. (Sensevy, 2006 p.205). Les notions de coopération ou d'action conjointe entre l'apprenant et l'enseignant donnent une intelligibilité intéressante de la situation d'enseignement apprentissage. En effet nous allons aborder les perspectives de la théorie de l'action conjointe. Clauzard nous fait savoir que l'action didactique est par nature une action de communication qui suppose la coopération : c'est une action « dialogique » (Sensevy, 2006), toutes les interactions peuvent être considérées comme des transactions, autour d'un objet de savoir. Résultant d'une interaction dissymétrique (car l'enseignant est celui qui mène le jeu) est tributaire de finalités transactionnelles et intersubjectives. (Venant 1997, 2004) on parle pour agir, pour transformer une réalité, les interlocuteurs se reconnaissent ainsi mutuellement comme Co-locuteurs prises avec une situation partagée. À toute action didactique du professeur ou de l'élève correspond une réponse du professeur ou de l'élève ; ce que signifie le préfixe « Trans » de « transaction », précise Sensevy. Il ajoute : « tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il accomplit sa part d'une transaction dans laquelle le professeur était impliqué »

La notion de coopération est ainsi au cœur de l'agir enseignant. Enseigner engage une dynamique interactive en termes de co-activité professeur-élève. Le cadre de la classe de formation est toujours interactif, des formes de coopération s'imposent par nature. La pédagogie coopérative en est un bon exemple elle reporte sur une façon de penser la classe

d'apprentissage qui place l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de nos compétences en coopération avec l'enseignant et ses Pairs. L'acquisition des connaissances résulte alors d'une « collaboration du maître et des élèves et des élèves entre eux, au sein d'équipe de travail » (Jacques Carbonnel, Jacques Georges, la pédagogie coopérative, cahier pédagogique N° 347). Il s'agit de mettre l'élève en situation vraie d'action une situation où il peut exercer ses capacités de construction de réponses adaptées aux questions soulevées par la mise en œuvre des projets individuels ou collectifs. Un contrat (avec l'enseignant, les autres et soi-même) scelle la démarche coopérative. Les catégories d'analyses de l'action conjointe, développé par Sensevy indiquant le lien indissociable entre l'enseignant et l'apprenant, la nécessité de coopération, qui nomme l'action conjointe au sein d'un système didactique.

L'action du professeur ne peut être traitée indépendamment de celle de l'élève ni de l'enjeu de savoir. La construction du savoir par les élèves reposent sur une analyse épistémique du savoir (au préalable) afin de saisir les enjeux scientifiques, connaître les propriétés conceptuelles de l'objet du savoir ce qui permet de déterminer une stratégie didactique et une didactisation au moyen d'un dispositif didactique concordant, conforme et cohérent... (Référence à une analyse épistémique du savoir, la production d'un dispositif d'apprentissage, à l'élaboration d'une stratégie didactique) le geste d'enseignement forme dans la production d'une étude pour apprendre le rapport au savoir en jeu élaborer par le professeur, la production du dispositif dans lequel s'actualise le savoir. L'action didactique conjointe est fondée sur une relation de communication inscrite autour d'un contenu. La relation actualise l'action qui est en retour actualisé par celle-ci. Cette relation est intrinsèquement centrée sur un objet bien précis, qui est le savoir à transmettre. Lequel actualise également la relation de communication.

➤ **La conceptualisation**

C'est l'opération du sujet. Les enseignants transmettent des représentations mais l'activité de conceptualisation du sujet est personnelle. C'est le sujet qui construit sa conceptualisation. Un enseignant est un facilitateur qui s'inscrit dans la zone proximale de développement. Par exemple Jérôme Santini décrit un modèle du processus de conceptualisation en didactique sous forme d'un système des jeux de savoir représenter par un schéma. Le fonctionnement de ce modèle repose sur des interactions entre le système didactique défini par un jeu didactique (succession des jeux d'apprentissage) et l'institution de référence définie par un jeu épistémique lui-même constitué d'un système de jeu épistémique élémentaire. En guise d'exemple, l'enseignant demande : de déterminer le type de mouvement

mécanique et de phénomènes physiques associés qui rendent compte ensemble de description de tremblement de terre dans la littérature scientifique. Ce modèle permet de déterminer les capacités épistémiques qui sont les enjeux de savoir de l'action didactique. Ainsi pour prendre le même exemple, la capacité systémique du jeu d'apprentissage consiste à expliquer la forme concentrique des isoséistes d'une carte d'intensité sismique d'un tremblement de terre. L'auteur fait fonctionner ce modèle des jeux de savoir pour conduire une réflexion sur l'efficacité des pratiques professionnelles et des lingers didactique coopérative (Santini, 2021).

➤ **Le triplet des genèses en didactique**

Dans la TAC les trois composantes permettent de décrire la dynamique des interactions de classe ou figure la temporalité, le contenu est une contextualisation/milieu d'étude et les transactions où se partagent des responsabilités entre le maître/élèves dans le processus d'apprentissage :

➤ **La chronogénèse** : la progression du système d'objet de l'apprentissage dans le temps non régulier relancer, prolonger et le temps de l'apprentissage = comment, quand ?

➤ **La topogénèse** : c'est la définition des positions et rôles du professeur et des élèves, le pas accordé à chacun des protagonistes dans le processus d'apprentissage, la négociation du partage des tâches et des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur à l'espace de co-construction de la conceptualisation (coactivité de l'enseignement-apprendre) = comment, qui ?

➤ **La mésogénèse** : c'est la constitution d'un milieu pour apprendre, lieu de rencontre entre système des objets de savoir/système apprenant et le système enseignant, rencontre par des élèves de savoir enseigner pour les étudier et les produits, les interactions avec le milieu conduisent à la production de savoir (position constructiviste du savoir) à la situation didactique pour apprendre = comment, quoi ? (Brousseau) ces trois composantes permettent de décrire la dynamique de l'étude dans laquelle professeur et élèves doivent constamment se repositionner l'un par rapport à l'autre selon l'évolution de leur responsabilité envers leur pratique sur les objets de savoir, les savoir partager.

2.4. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

L'hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus c'est une supposition fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. Autrement dit, c'est la

réponse anticipée à la question de recherche posée. Ainsi dans le cadre de notre sujet de recherche nous avons une hypothèse principale et des hypothèses secondaires.

2.4.1. Hypothèse principale

L'hypothèse principale résulte de notre question principale qui est : le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1.

2.4.2. Hypothèse secondaire (HS)

Ce travail fait ressortir trois (3) correspondant chacune à une réponse provisoire apportée aux questions de recherche secondaire formulé. Ainsi comme hypothèses secondaires nous avons :

Hypothèse secondaire 1 (HS1)

L'immersion des apprenants dans le jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques.

Hypothèses secondaire 2 (HS2)

L'interaction des apprenants lors du jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques à partir du conflit sociocognitif au CE1.

Hypothèses secondaire 3 (HS3)

La conceptualisation de l'expérience des apprenants joueurs sur l'élève contribue à une meilleure construction des savoirs géographiques.

2.4.3. Définition des variables

Selon l'institut numérique, une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités ; un système d'expérimentation ou d'observation particulier. En recherche, on distingue deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.4.3.1. La variable dépendante

Encore appelé variable passive ou variable réponse, la variable dépendante est la variable qui subit l'action qu'on voudrait mesurer. C'est pourquoi on l'appelle variable dépendante, car son existence est conditionnée par une variable indépendante. C'est l'effet dans la relation de cause à effet, notre variable dépendante est la suivante : la construction des savoirs géographiques qui englobe les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des élèves du CE1 lors de la leçon sur l'élevage.

2.4.3.2. La variable indépendante

La variable indépendante correspond au phénomène étudié dans une recherche. Elle est encore appelé variable explicative et a une influence sur la variable dépendante. Elle est selon les propos de Gordon Mace (op.cit., p50) : « Une variable dont le changement de valeur influe sur d'autres variables ». Dans le cadre de notre étude le phénomène étudié est jeu didactique. Pour une bonne opérationnalité de cette variable indépendante, nous la subdivisons en trois (3) variables indépendante qui permettront d'apporter des explications au phénomène qui fait l'objet de cette étude et qui influence la variable dépendante. Ainsi ces variables indépendantes portent sur :

Variable indépendante 1 (VI1) : Usage du jeu comme dispositif d'immersion.

Variable indépendante 2 (VI2) : Usage du jeu comme dispositif d'interaction

Variable indépendante 3 (VI3) : Usage du jeu comme dispositif de conceptualisation.

Tout compte fait, pour mieux cerner nos hypothèses formulées plus haut, il serait judicieux pour nous de rendre opératoires les variables mises en évidences par les hypothèses. En effet, par opérationnalisation nous entendons le fait de rendre concret et observable ce qui est abstrait et inobservable. De ce fait, elle a permis de mesurer avec clarté et précision ce qui semblait flou ou imprécis dans nos variables. Ces derniers désignent quant à elles des éléments que nous serons amenés à mesurer. Pour ce faire, pour évaluer l'usage du jeu didactique sur la construction des savoirs géographiques en classe élémentaire au cour de la leçon sur l'élevage. Nous avons décomposé la variable en indicateurs, qui révèlent ce que nous souhaitons évaluer. Le tableau ci-dessous retrace globalement l'opérationnalisation des variables.

2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE

Tableau 1 : synoptique récapitulatif

Thème de recherche	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	indices
Jeux didactiques et construction des savoirs géographiques au CE1 : Cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré 1 ^{er}	Question principale de recherche : Quelle est la relation qui existe entre le jeu didactique sur la construction des savoirs géographiques au CE1 ?	Objectif de recherche général : Montrer la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques au CE1	Hypothèse de recherche principale : Le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1	Variable dépendante : La construction des savoirs géographiques au CE1. Savoirs géographiques qui englobent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être	Savoirs théoriques	La connaissance des concepts sur l'élevage	-Non acquis -En cours d'acquisition(ECA) -Acquis(A) -Expert (A+)
						L'utilisation de ces concepts sur l'élevage	
						La maîtrise de la notion de l'élevage	
					Savoirs pratiques	Savoir-faire	
						Savoir-être	
						Savoir-agir	
				Variable indépendante : Le jeu didactique	Jeu didactique comme dispositif d'immersion	Compétence pratique sur l'élevage	
						-Jeu d'apprentissage sous forme d'image -Jeu épistémique -Jeu ludique	Bien Très bien Moyen Passable Mauvais Très mauvais
					Jeu didactique comme dispositif d'interaction	-Les échanges physiques -les confrontations -Les interventions des uns et des	

						autres	
					Jeu didactique comme disposition de conceptualisation	-Mise en œuvre des concepts -Mise en place du jeu à partir des concepts -Implémentation du jeu didactique à partir de la salle de classe	
	Question secondaire 1 : Quelle est l'influence de l'immersion lors d'un jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques insérés au CE1 ?	Objectif spécifique 1 : Montrer l'influence de l'immersion des apprenants par le jeu sur la construction des savoirs géographiques liés à l'élevage	Hypothèse secondaire 1 : L'immersion des apprenants par le jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques	Variable indépendante 1 : Usage du jeu comme dispositif d'immersion	-Jeu d'apprentissage	Exercices d'apprentissages en salle de classe	Bien Très bien Moyen Passable Mauvais Très mauvais
					-Jeu épistémique	Exercices liés au savoir ou à la notion sur l'élevage	
					-Jeu ludique	Activité de divertissement	
	Question secondaire 2 : Quelle est la plus-value de l'interaction lors d'un jeu didactique pendant la construction des savoirs géographiques au CE1 ?	Objectif spécifique 2 : présenter la plus-value de l'interaction des apprenants lors du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques lié à la leçon sur l'élevage.	Hypothèse secondaire 2 : L'interaction des apprenants lors du jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques à partir du conflit sociocognitif au CE1.	Variable indépendante 2 : Usage du jeu comme dispositif d'interaction.	-Les échanges physiques	Les questions-réponses	Bien Très bien Moyen Passable Mauvais Très mauvais
					-Les confrontations	Des discussions entre les pairs, des élèves avec l'enseignant	
					-Les interventions des uns et des autres	La participation et actions des élèves	

	Question secondaire 3 : Quelle est la contribution de la conceptualisation de l'expérience des apprenants/joueurs dans la construction des savoirs géographiques au CE1 ?	Objectif spécifique 3 : ressortir la contribution de la conceptualisation de l'expérience des apprenants/joueurs lors de la construction des savoirs géographiques.	Hypothèse secondaire 3 : la conceptualisation de l'expérience des apprenants/joueurs sur les élèves contribue à une meilleure construction des savoirs géographiques.	Variable indépendante 3 : Usage du jeu didactique comme dispositif de conceptualisation	-Mise en œuvre des concepts	Des savoirs sur la notion d'élevage	Bien Très bien Moyen Passable Mauvais Très mauvais
					-Mise en place du jeu didactique à partir des concepts	Elaboration des jeux d'apprentissage sur l'élevage	
					-Implémentation	-jeu épistémique sur l'élevage -Jeu ludique sur l'élevage	

En somme, nous avons tout d'abord présentés le cadre théorique et conceptuel de notre recherche, nous avons clarifié les concepts opératoires liés à notre étude, ensuite la revue de la littérature, puis nous avons ressorti les théories explicatives, après la formulation des hypothèses et enfin la définition des types de variables. Tout cela dans le but de répondre à cette problématique heuristique qui est celle de l'usage du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques au CE1 par les apprenants lors de la leçon d'élevage. A ce niveau, il nous incombera de présenter la méthodologie de l'étude que nous aurons à présenter au chapitre trois.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATOIRE DE DE L'ETUDE**

Cette partie qui tient lieu d'ultime marche de notre édifice réflexif s'intitule « cadre méthodologique et opératoire de l'étude ». Il s'agira de montrer comment la recherche a été réalisée et mise en exécution. En effet, entendons par méthodologie ici notre procédé de récolte, d'analyse puis de traitement des données recueillies au cours de l'enquête. Etymologiquement, méthodologie dérive de « méthode » qui lui-même vient du grec « methodos », qui signifie « voie », « vers », « marche vers », « poursuite » et, finalement, l'ensemble des démarches utilisées par un sujet pour atteindre un objectif précis, une fin. Selon Lalande, (1902, p224), le terme méthode évoque « une direction définissable et régulièrement suivie dans une opération de l'esprit » c'est aussi dans une perspective voisine que Yekeye (2001, p19) définit organisations, hypothèses, susceptible de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre. C'est donc un ensemble d'étapes structurées et organisées dans un ensemble cohérent qui permette la collecte et l'analyse des données. Analyser cette partie consistera d'exposé l'aspect méthodologique de notre étude, le quatrième chapitre quant à lui nous amènera à la présentation et l'analyse des résultats. Enfin, le ton nous sera donné dans ce dernier chapitre d'interpréter les résultats obtenus afin de proposer, en guise de recommandation des pistes d'action.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le présent chapitre nous permettra de mieux explorer notre recherche étant donné que la recherche scientifique est un processus dynamique qui permet de juger des phénomènes, des problèmes à résoudre mais aussi d'obtenir des réponses précises à partir d'une investigation heuristique. Ce processus méthodologique se caractérise par le fait qu'il est systématique, rigoureuse et conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances relative pour le cas de notre étude sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1. Dans ce chapitre, sept (7) points essentiels feront l'objet de la présentation de la méthodologie qui sera adopté dans cette étude. D'après Teddie et Tashakorri (2009, p21), la méthode se définit comme « les stratégies et les procédures spécifiques pour la mise en œuvre du design de la recherche, comprenant la collecte des données, l'analyse et l'interprétation des résultats ». Ainsi, nous avons dans cette rubrique le type de recherche, la définition de la population, l'échantillon de l'étude, le choix des méthodes et des instruments de collectes des données, la validation de l'instrument de collecte de donnée, la procédure de collecte de données et enfin les méthodes d'analyse des données.

3.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des disciplines, plus précisément en didactique de la géographie. Il s'agit d'une recherche évaluative, mixte et quasi-expérimentale. Elle est évaluative parce qu'elle nous permet d'évaluer l'apport du jeu didactique dans la construction des savoirs géographiques. Eu égard à notre sujet d'étude nous avons décidé d'opter pour une approche mixte qui associe deux paradigmes complémentaires notamment : l'approche qualitative et quantitative afin de mieux comprendre et expliquer le phénomène étudié. Tout d'abord, la recherche qualitative selon Ekoto Abaayo (2017, p.51) « permet d'analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées. Dans la singularité complexe de chacune et dans la variété de leur niveau interprétatifs ». Elle donne aussi un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leur opinion sur un sujet, leur perception sur un fait, une pratique. Cela nous permettra d'analyser l'apport du jeu didactique sur la construction des savoirs géographiques au CE1 à partir des entretiens individuels adressés aux enseignants. Néanmoins, pour compléter les imperfections de cette approche dans le cadre de la compréhension et de l'explication que nous étudions, il a été jugé

important d'associer l'approche quantitative qui d'après Delgado (2014) indique qu'elle est adoptée pour mesurer l'effet d'une stratégie, d'une méthode sur le comportement de la population étudiée. Alors cette mesure sera faite à partir de l'évaluation écrite.

Dans le cadre de ce travail, l'apport du jeu didactique sur la construction des savoirs géographiques au CE1 qui est étudié ici nécessite une méthode de recherche quantitative, car elle implique la collecte des données numériques et l'analyse statistique. La recherche quasi expérimentale est une recherche quantitative qui compare des groupes soumis à des circonstances ou à des traitements différents afin de trouver des liens de cause à effet. Suite à la présentation du type de recherche de notre travail, sans plus tarder, nous allons maintenant nous atteler à la définition et à la présentation de notre population d'étude de cette recherche.

3.2. DEFINITION DE LA POPULATION

Le terme population désigne un groupe d'individus bien définis. Autrement dit, selon Clément Aladji Godjé (2017, P51), « par population d'étude, nous entendons un ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et vivant dans une circonscription spatiale ». C'est aussi l'ensemble des individus sur lesquels porte la recherche soumis à une étude statistique. Selon Rongere (1979), la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». Ou encore d'après Tsafack (2007, 7) « la population est un ensemble fini ou infini d'élément déterminé à l'avance sur lesquels portent des observations ». Ainsi dans cette étude, comme population nous avons les élèves du CE1 des écoles primaires du Cameroun dans lesquels le jeu didactique est utilisé dans le cadre des enseignements/apprentissages dans la construction des savoirs géographiques. Dans ce cas, on distinguera la population cible et la population accessible.

3.2.1. Population cible

Selon Honoré Mimché, la population cible représente « la population mère », « population souche » ou « population totale ». « La population cible est celle qui est concernée par l'étude (la collecte des données) » (Mimché, 2010, p39). La population cible est encore l'ensemble des sujets ou individus sur lesquels portent l'étude. En d'autres termes, c'est celle qui se réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. Dans le cadre de notre étude, il s'agit précisément des élèves du CE1 des écoles publiques de l'arrondissement de NGaoundéré Ier. Plus précisément de l'école publique de Burkina.

Tableau 2: récapitulatif de la population cible

											Total
Nombre de classes du CE1 par école	1A	1A1	1A2	1B	1B1	1B2	2A1	2A2	2B1	2B2	10
Nombre d'enseignants du CE1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	13
Nombre d'élèves par classe du CE1 du complexe	39	41	45	35	50	44	45	40	44	47	430

Source : enquête de terrain, 2024

3.2.2. Population accessible

Elle désigne l'ensemble des sujets disponibles de notre étude. C'est l'ensemble des personnes tirées de la population cible que le chercheur peut facilement approcher et atteindre au cours de son investigation sur le terrain. Elle est constituée de tous les élèves du CE1 de notre lieu d'étude. Dans cette étude, nous avons délimité notre travail dans la région de l'Adamaoua, département de la vna plus précisément dans l'arrondissement de NGaoundéré Ier. Dans le souci de mener à bien cette étude, nous avons choisi l'école de Burkina de NGaoundéré Ier. Nous avons opté pour la classe du CE1, au sein de ce complexe scolaire de dix écoles où nous travaillons seulement avec deux écoles (l'école publique de Burkina 2B1 et l'école publique de Burkina 2B2). La classe de CE1 de l'EP Burkina 2B1 est notre classe contrôle ou témoin et la classe de CE1 de l'EP Burkina 2B2 est notre classe expérimentale.

Ainsi notre population accessible définie, nous allons présenter l'échantillon de notre étude.

3.3. Définition de l'échantillon de l'étude

Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. L'échantillon correspond à l'ensemble représentatif des individus sur lesquels nous tirons les données. Selon Mayer et Ouellet (1991) cité par Aladjì Godjé (op.cit. P54). « Correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude ». En fait, notre échantillon est constitué d'un maître et de deux maîtresses du CE1 des écoles choisies. Ces

enseignants seront soumis à un entretien semi-directif individuel et les élèves des classes CE1 qui seront soumis à des questionnaires, des tests et des évaluations. Cependant les élèves redoublant seront écartés de l'échantillon afin que leurs expériences de l'année précédente n'influencent pas les résultats de l'étude. Pour le reste il sera appliqué une technique probabiliste : l'échantillonnage systématique. L'échantillon sera constitué de deux groupes : un groupe expérimental de 30 élèves à qui sera soumis des enseignements à partir du jeu didactique. Le groupe témoin constitué également de 30 élèves qui suivront des leçons sans l'emploi du jeu didactique (enseignement classique). En résumé pour faire partir de l'échantillon, il faut :

Tableau 3: critères d'échantillonnage

- être enseignant du CE1 dans l'une des deux écoles primaires du l'EP de Burkina
- être élève du CE1 dans l'une des écoles choisies
- être assidu à l'école
- Ne pas être redoublant
- Assister aux évaluations mensuelles
- être participant volontaire à l'expérimentation.

Tableau 4 : caractéristique générale de la population

Classe	CE1 2B1	CE1 2B2	Total
Effectif Total	47	49	96
Effectif des participants	36	35	71
Effectif des enquêtés	30	30	60
Pourcentage	88,88%	91,42%	90,14%
Nombres d'enseignants	02	01	03

Source : enquête de terrain 2024.

Tableau 5: Répartition des élèves par sexes

Groupe Sexes	Témoin	Expérimental
Garçon	14	15
Fille	16	15
Total	30	30

Source : enquête de terrain 2024

Tableau 6: Repartition par age

Groupe Ages	Témoïn			Expérimental			Total		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
8 ans	04	08	12	05	04	09	09	12	21
9 ans	06	02	08	03	05	08	08	08	16
10 ans	01	03	04	03	03	06	04	06	10
11 ans	01	01	02	02	02	04	02	04	06
12 ans	01	02	03	01	01	02	02	03	05
13 ans	01	0	01	01	0	01	01	01	02
Total	14	16	30	15	15	30	26	34	60

Source : Enquête de terrain 2024

Tableau 7: Caractéristiques générale des enseignants

Groupe Caractéristiques	Témoïn		Expérimental
	E1	E2	E3
Ages	50 ans	38 ans	33 ans
Sexes	M	F	F
Diplôme académique	BEPC	Master I	Baccalauréat
Diplôme professionnel	CAPIEMP	CAPIEMP	CAPIEMP
Année d'expérience	23 ans	6 ans	5 ans
Ancienneté dans la classe	5 ans	1an	5 ans
Apprentissage par le jeu didactique	Quelque fois	De temps en temps	Quelque fois
Maîtrise du jeu didactique	Bonne	Bonne	Bonne

Source : Enquête de terrain 2024

3.4. MÉTHODES, TECHNIQUE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette séquence, il est question pour nous de présenter d'abord les méthodes de collectes des données, ensuite les techniques de collectes des données et ensuite montrer les instruments qui nous ont permis de recueillir les données.

3.4.1. Méthodes de collecte de données et technique de collecte de donnée

Dans les recherches en sciences de l'éducation, le choix d'une méthode dépend du type de recherche que l'on mène et selon ce que le chercheur veut montrer. Concernant notre

recherche portant sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré Ier. Ainsi pour collecter les données, on utilisera d'une part les techniques de collecte des données et d'autre part les techniques d'analyse. D'une part nous allons évoquer les différentes méthodes qui ont permis de collecter les données telles que les entrevues, les entretiens, les observations et même les enquêtes. Pour cela il est indispensable d'utiliser les instruments adaptés à l'étude. Nous devons rappeler que dans notre étude, nous avons opté pour une expérimentation pour la collecte des données quantitative et un entretien semi-directif pour les données qualitatives. Afin d'apporter les éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au cours de notre recherche, nous avons rencontrés les enseignants de terrain pour évaluer la relation entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques.

Dans le cadre de cette étude, nous avons constitués deux groupes. L'un est le groupe témoin ou control qui ne reçoit pas d'enseignement avec la pratique du jeu didactique et l'autre groupe est celui du groupe expérimental qui reçoit des enseignements avec du jeu didactique et permet aux apprenants de construire eux-mêmes leur propre savoir mais guidé par l'enseignement qui aussi joue le jeu comme dans le but de gagné si et seulement si l'apprenant gagne pendant la collecte des données plusieurs outils ont été croisés et sont différents d'une approche à une autre. L'exploration de l'approche réelle s'est fait sur trois temps : nous avons commencé à observer des séquences réelle d'enseignement de la géographie, puis sur les leçons d'élevages ensuite nous avons interviewé les enseignants de ces classes uniquement ceux du CE1. Puis ce fut pareil pour la classe expérimentale sauf que le jeu a été appliqué pendant l'enseignement /apprentissage. Cependant, nous allons essentiellement, décrire dans cette partie, les méthodes utiliser au cours de notre étude. (Méthode quasi-expérimentale). Et comme instruments de collectes des données on a les épreuves.

3.4.2. Description de la méthode quasi-expérimentale

Gilberto de Abieu (2023) présente les recherches quasi-expérimentales comme des méthodologies de recherche qui ressemblent à de véritables expérience, les chercheurs assignent au hasard les participants à un groupe expérimental ou à un groupe de contrôle, ce qui permettent de comparer les effets d'une variable indépendante sur la variable dépendante. Cette affectation aléatoire n'est souvent pas possible ou éthiquement acceptable, ce qui conduit à l'adoption de stratégies alternatives. Ce modèle permet grâce au prétest réalisé avant l'expérience, de rendre compte de l'évolution ou alors de la variable du niveau des groupes au début et à la fin de l'expérimentation.

Karsenti et savoie (2006), dans leurs travaux décrivent la recherche quantitative selon trois types. Notamment : le type expérimental, le type quasi-expérimentale et le type pré-expérimentale. Ces trois types s'expliquent dans leur tableau.

Tableau 8: schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et savoie zajc.

Caractéristiques	Différent modèles		
	Expérimental	Quasi-expérimental	Pré-expérimental
L'échantillon des sujets est 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	Non	Non
Le groupe expérimental et le groupe de contrôle sont équivalents.	Oui	Non	Non

Source : karsenti et savoie zajc (2006)

➤ Description générale des épreuves type APC en géographie

Partant de l'approche par objectif à l'approche par compétence (APC), depuis son introduction dans les curricula des écoles primaires du Cameroun en 2018, la structure des épreuves a été échangée pour adopter celle de la nouvelle approche par compétence. Ainsi, dans l'APC, l'évaluation des compétences s'effectue sur la base de l'exercice des ressources intégrées dans une situation de vie courante (Rogiers, 2010) encore appelé « situation d'intégration » « qui constitue le point d'aboutissement de la formation et sont associés au profil de sortie ». C'est également l'outil du niveau d'acquisition des compétences. Dans toutes les situations d'intégration, il est demandé à l'apprenant d'accomplir une tâche complexe en utilisant toutes les ressources acquises durant une période où une unité d'apprentissage. L'évaluation des compétences se fait en quatre temps et consiste à demander à l'apprenant :

- D'effectuer une tâche pluridisciplinaire complexe.
- De décomposer cette tâche en capacité ou habilité élémentaire dans un ordre qui permet sa réalisation.
- D'explicitier des consignes de correction.
- D'effectuer une tâche ou une série de tâches décontextualiser. (Itong, 2019, 263).

Chaque situation d'intégration comprend trois parties qui sont : l'énoncé où support, la tâche ou travail à faire, et les consignes de correction. La tâche de chacune de nos épreuves totalise

à la fois un score de 40 points portant sur l'unité d'apprentissage, 6 du curriculum du niveau II en géographie économique intitulé « expliquer l'importance économique de l'élevage avec pour centre d'intérêt la santé (curriculum niveau II p.140) ». L'évaluation des ressources et des compétences telles que le précise le curriculum du primaire niveau II (2018 :20) est organisé autour de quatre parties à savoir :

- ❖ L'oral, qui comporte un exercice de définition un concept scientifique (la notion d'élevage), d'un exercice demandant aux apprenants de citer les types d'élevage ? Et d'un exercice d'explication de l'importance économique de l'élevage ;

- ❖ L'écrit, basé sur une situation d'intégration et de 7 questions avec des réponses à choix multiple.

- ❖ La pratique, structurée autour d'un dessin. Ici l'enseignant demande à l'élève de dessiner un animal d'élevage de son choix.

- ❖ Et enfin le savoir être ; qui mesure l'agi compétent de l'apprenant : Ici l'enseignant demande à l'élève comment doit-il se prendre afin d'éviter les odeurs dans les étables. Ainsi comme tout autre discipline, l'épreuve de géographie est désormais organisée pour apprécier le niveau d'acquisition de la compétence dans le but de cerner, de dénicher les lacunes, les fautes, les erreurs commises par l'apprenant afin d'y remédier et non pour connaître la performance. La note chiffrée permet uniquement de classer les apprenants par ordre de mérite ; et sur l'échelle d'acquisition des compétences nous avons : non acquis (Na) ; en cours d'acquisition (ECA) ; acquis et expert (A+).

➤ **Description des épreuves proposées aux apprenants**

Nous décrivons ici les épreuves qui ont été utilisées par les différents tests.

- Epreuve de pré-test (cf. annexe).

L'épreuve du pré-test porte sur la vérification des prérequis et des pré-acquis de l'unité d'apprentissage n° 6 sur l'élevage afin de s'assurer si les apprenants ont déjà des notions, des prérequis sur le thème de l'élevage. Aussi de s'assurer de l'homogénéité du groupe témoin et du groupe expérimental. Ainsi les 60 apprenants retenus pour l'enquête étaient dans les mêmes conditions soumises à l'évaluation. Cette évaluation s'est déroulée dans deux salles de classe (CE1 2b1 et CE1 2b2).

- Épreuve du posttest relative à la leçon sur l'élevage intitulé : « expliquer l'importance économique de l'élevage ». (Cf. Annexe).

- ❖ Le posttest de cette étude consiste à mettre les deux groupes d'apprenants à une nouvelle évaluation. Tout comme au pré-test, les groupes étaient dans les mêmes conditions,

chacun dans sa salle habituelle et chaque apprenant assis sur sa place comme d'habitude. Cependant précisons que l'épreuve du posttest sera pareille à celle du pré-test en dépit des petites différences au niveau de la situation d'intégration et des items qui suivront. Nos questions en majorité sont des questions à choix multiples. L'enseignant pose des questions avec environ quatre (4) réponses et l'élève devra choisir celles qui sont juste ou pas.

➤ **L'enquête par le questionnaire auprès des élèves**

Ce type d'enquête vise à vérifier les hypothèses de recherche, en vérifiant les rapports de réciprocité. Le questionnaire permet de recueillir des données quantifiables. Nous avons administré au total deux (2) questionnaires dans le cadre de cette étude. Un avant l'expérimentation et un après l'expérimentation. De façon générale, les questionnaires administrés aux apprenants dans cette étude sont constitués de 4 grandes parties.

1. L'identification des enquêtes.
2. L'usage du jeu comme dispositif d'immersion.
3. L'usage du jeu comme dispositif d'interaction.
4. L'usage du jeu comme dispositif de conceptualisation.

Le premier questionnaire administré aux apprenants de la classe témoin à sa première partie on retrouve trois questions à savoir : le sexe, l'âge et la région d'origine des apprenants. Pour la deuxième partie concernant le jeu comme dispositif d'immersion on a des questions avec des réponses à choix. Cette partie à 5 questions qui favorise l'immersion par le jeu didactique. La question 5 a deux volets. La partie 3 sur l'usage du jeu comme dispositif d'interaction à trois questions qui permet de vérifier s'il y a interaction entre les apprenants, entre les apprenants et les enseignants. Et enfin la quatrième partie s'appuie sur le jeu comme dispositif de conceptualisation. Ici, cette partie a 5 questions qui renvoient à l'évaluation sommative, celle que l'enseignant donne à la fin d'une leçon pour mesurer et comparer les résultats afin de s'assurer que l'étudiant a bien compris sa leçon. Cette partie permet également de savoir ce que l'apprenant aimerait exercer l'élevage également dans son futur même si ce n'est pas son emploi.

Quant au questionnaire administré après l'expérimentation, son but était de recueillir les avis des apprenants sur la qualité et l'efficacité du jeu comme dispositif d'apprentissage. Ce questionnaire comporte idem les mêmes parties que le premier questionnaire. Cependant ce questionnaire a été administré uniquement dans la classe expérimentale pour juger la qualité et l'efficacité du jeu. La partie une se réfère à l'identification des enquêtés. La partie deux se réfère au jeu comme dispositif d'immersion et qui permet d'obtenir l'avis des enquêtes par rapport à l'usage du jeu dans l'enseignement apprentissage de la géographie. Ces différentes

parties ressort en réalité les différentes variables de notre étude. Chaque item du questionnaire trouve également son sens par rapport à l'évaluation, précisant de sorte que les résultats obtenus infirment ou confirment les centres d'intérêt de notre recherche. Elle porte sur :

- La participation à l'expérimentation ;
- La compréhension du cours ;
- Les éléments qui ont facilité la compréhension ;
- L'utilisation des photographies comme jeu ou dispositif pour permettre l'immersion, l'interaction et la conceptualisation ;
- L'évaluation du dispositif didactique mis en place.

➤ **Mode d'administration du questionnaire**

L'administration des questionnaires proprement dite se déroule en salle de classe l'enseignant prend chaque rangé au fur et à mesure et se fait assister par ses collègues si besoin pour gagner en temps. Le mode d'administration le plus approprié pour un questionnaire d'enquête auprès des élèves de CE1 qui ne savent pas lire mais peuvent expliquer ce qu'ils entendent, serait l'administration orale du questionnaire. Cela signifie que l'enquêteur posera les questions aux élèves et ces derniers pourront répondre verbalement et noter sur le questionnaire. Cette méthode est particulièrement adaptée aux enfants du CE1 qui ne maîtrise pas encore complètement la lecture, mais qui sont capables de communiquer verbalement. En posant les questions et en écoutant attentivement les réponses des élèves, l'enquêteur pourra obtenir des informations précieuses concernant ce qu'ils entendent. Selon Piaget (1896-1980), les enfants de cet âge se situent dans la phase préopératoire, caractérisé par le passage de l'intelligence représentative qui marque la construction de la fonction symbolique (apparition du langage articulé) et des notions de quantité, d'espace, de temps.

➤ **L'entretien**

L'entretien de recherche est « une méthode de collecte d'information qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qui revêt effectivement plusieurs formes. » Boutin (2011, p. 25) cité par LAYAU (2021, p. 182) selon ces auteurs, l'idée de face à face est capitale dans la définition de ce concept, idée sans laquelle il n'y aurait pas d'entretien. Ainsi parmi les trois principaux types d'entrevue (dirigée, semi dirigée, et non dirigée), l'entrevue semi dirigée est celle choisit pour cette recherche. Elle permet à travers les questions de relancer, de recadrer l'interviewé afin qu'il ne puisse s'éloigner de la thématique abordée. Cette étape de la collecte des données permet, par une forme de partage, de mieux

comprendre le phénomène de Co-construire un sens, un savoir qui aboutit à la création d'un nouveaux discours (Savoie-Zajc, 2003 ; Roy 2003 ; Fatin et Gognon, 2016 ; Layou, 2021). Elle permet également de comprendre les perceptions des enseignants de la géographie sur le nouveau dispositif didactique utilisé pour conduire la leçon sur l'élevage. Ainsi grâce aux questions formulées les enseignants sont appelés à parler de leur expérience librement, à exprimer leur sentiment à l'égard de leur situation, etc. (Savoie-Zajc, 2003 ; Roy 2003 ; Fatin et Gognon, 2016 ; Layou, 2024).

Pour ce qui est des entretiens, des questions ouvertes ont été posées à l'enseignant concerné par la recherche et de lui laisser la possibilité de répondre sans toutefois l'interrompre. Nous pouvons au cas où l'enquêté tente de sortir du sujet, le recadrer à travers une question dites de « relance » afin qu'elle puisse nous fournir des informations importantes. Cette opération doit se dérouler dans un endroit calme. Cette interview vise d'une part à récolter les informations sur le dispositif habituel utilisé pour conduire la leçon sur l'élevage et d'autres part pour vérifier si les compétences visées sont effectivement développées. Le guide d'entretien sera composé de quatre thèmes :

1. La présentation des enquêtés ;
2. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion ;
3. Le jeu didactique comme dispositif d'interaction ;
4. Le jeu didactique comme dispositif de conceptualisation.

❖ **Mode d'administration**

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien se fait face à face afin de permettre un contact direct de l'enquêteur avec l'enquêté et l'organisation thématique des pensées d'un sujet sur un thème précis. (Bassirou, 2009 ; Layou, 2024). La stratégie adopter ici est de motivé l'enquêté et amener celui-ci à fournir un maximum d'informations possibles. Ainsi l'attitude adoptée par l'enquêté a permis de comprendre le niveau de son implication dans la recherche.

3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.

Dans le cadre de cette recherche nous avons mené une enquête à partir des questionnaires soumis aux apprenants du CE1 ; des entretiens individuels et par des tests que nous avons adressés aux apprenants du CE1 de l'école publique de Burkina (2b1 et 2b2). Par ailleurs, nous avons procédé à une préenquête qui nous a permis de modifier les questions et les situations problèmes des instruments. Ceci nous a permis d'éviter les questions difficiles à cerner, peu compréhensible. Il faut noter ici que l'évaluation écrite, les entretiens individuels, les questionnaires ont été conçus par nous sous la supervision de notre directeur de recherche

par rapport à trois critères principaux : la clarté des questions, les contenus scientifiques et la portée des questions par rapport aux apprenants dont l'âge varie entre 8 et 9 ans. En effet on a :

- La validité interne : qui consiste à vérifier l'homogénéité des items. Les questions qui constituent les entretiens proviennent des variables dépendante et indépendante. Pour ce qui est de la variable dépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulés des questions. Dans le cadre de cette étude, la cohérence existante entre les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses de notre étude, nous explique correctement la validité interne. La validité interne permet de savoir que les instruments de collecte de données soient conçus en respectant non seulement les hypothèses de recherche mais également les objectifs et les contenus du programme de la classe qui fait l'objet de notre étude.

- La validité externe : elle va être évaluée à partir de la technique du pré test. Elle permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'enquête définitive. Gravite, (1993) ; Layou (2024) ; définissent la pré-enquête comme « l'étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour l'enquête ». Donc la pré-enquête peut améliorer considérablement l'efficacité de l'enquête proprement dit et peut réduire le coût de façon importante. Pour se faire, la validité externe des instruments de collecte des données se fera sur la supervision de nos directeurs de mémoire (Layou, 2024, p 192).

- La fiabilité : elle repose sur la cohérence entre les éléments de réponse et les questions posées lors d'une enquête. C'est le coefficient alpha qui est le coefficient utilisé pour mesurer la fiabilité des questions posées lors d'un test. Les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélé (Cronbach, 1951 ; Layou, 2024). En effet il est question pour nous d'évaluer la clarté et la précision des termes, mots et questions posées, la forme de question, l'ordre, l'efficacité de la mise en page afin d'éliminer toutes les questions ambiguës, de repérer les omissions et de juger de la longueur de notre questionnaire. (Layou, 2024, p. 192).

Les épreuves utilisées pour le pré test se sont déroulé le lundi 11 novembre 2023 à l'école publique de Burkina à Ngaoundéré. Nous avons ce jour choisis notre échantillon auprès de qui nous avons fait passer notre questionnaire pour le test. Cette pré enquête avait pour but de recueillir les avis des apprenants sur le concept élevage. Nous avons mis en place le style de jeu utilisé en fonction du niveau d'expression et de l'âge des apprenants vu qu'il s'agissait du palier I du niveau II. À la fin de cet exercice nous avons constaté que tous répondaient aux questions sans difficulté car c'était oral et c'était à l'enseignant du relevé les

réponses par apprenant. Exercice très intéressantes car permettait aux chercheurs d'avoir une proximité avec ses apprenants. Au départ nous avons distribué des questionnaires aux élèves au bout de 30 minutes nous avons constaté que ces derniers n'avaient pas rempli du tout notre fiche c'est où nous décidons de leur poser nous-même. Cette raison du non remplissage de la fiche était dû au fait qu'il ne lisait pas et n'écrivait pas encore assez pour la plupart. Au moment de poser le questionnaire oralement, il s'est avéré qu'il nous fallait un traducteur c'est-à-dire un élève du niveau 3 qui nous a accompagné et nous servait en même temps de traducteur. Tout ce que nous lisons en français il le traduisait en foulfoudé. Après cette phase, nous avons fait des modifications en prenant en compte les difficultés des élèves. Après les modifications, notre outil de collecte des données a été de nouveau soumis à l'encadreur qui l'a validé.

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

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. Cette étape nous invite dans le cadre de cette recherche à conduire une expérimentation en salle de classe avec les apprenants. Il est question de faire passer le questionnaire aux élèves, et de passer l'entrevue aux enseignants des classes choisies. Ainsi, le jour où nous sommes arrivés à l'école publique de Burkina, la collecte effective des données, nous avons rempli de formalités administratives. (Rencontrer la directrice de l'école et ses adjoints). Il s'agissait pour nous de présenter, d'abord notre attestation de recherche délivrée par l'université de Yaoundé I plus précisément par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation (FSE). Ensuite, nous avons expliqué le but de notre présence dans son établissement ainsi que les raisons du choix de celui-ci.

Après quelques minutes d'échange, les directrices ont donné leur accord et ont présenté à leurs collaborateurs et collaboratrices. Et ce fut le cas pour les deux écoles sélectionnées au sein du complexe scolaire Burkina qui abrite en son sein 10 écoles qui fonctionnent en mi-temps, 5 écoles qui fréquentent le matin et 5 autres dans l'après-midi et vice-versa. Une fois introduite dans les salles de classe, nous avons expliqué le but de notre recherche, et les raisons de leur choix. Nous leur avons distribué des lettres de consentement à remettre à leurs parents pour leur avis. Ces lettres vont nous être retournées le lendemain afin que nous débutions l'enquête. L'objectif ici est de prendre l'accord des parents pour la participation de leurs enfants à cette enquête. Après récupération des récépissés, nous avons constaté que 98 % des parents avaient donné leur accord. La collecte des données de cette étude a été

guidée par l'usage combiné des instruments pour la collecte des données quantitatives et des données qualitatives. Nous avons de ce fait opté pour l'utilisation des questionnaires des épreuves test et d'un guide d'entretien.

3.6.1. La procédure proprement dite

Dans le cadre de cette étude, la collecte des données qualitatives s'est fait en plusieurs étapes entre un pré-test, un test et posttest. L'épreuve de la situation d'intégration utilisée ici à servir à la collecte d'information de cette étude. Il convient de noter que l'épreuve du post test a subi une légère modification au niveau de la situation d'intégration. En dépit de ce changement, le reste est le même le processus de collecte des données c'est fait de manière suivante :

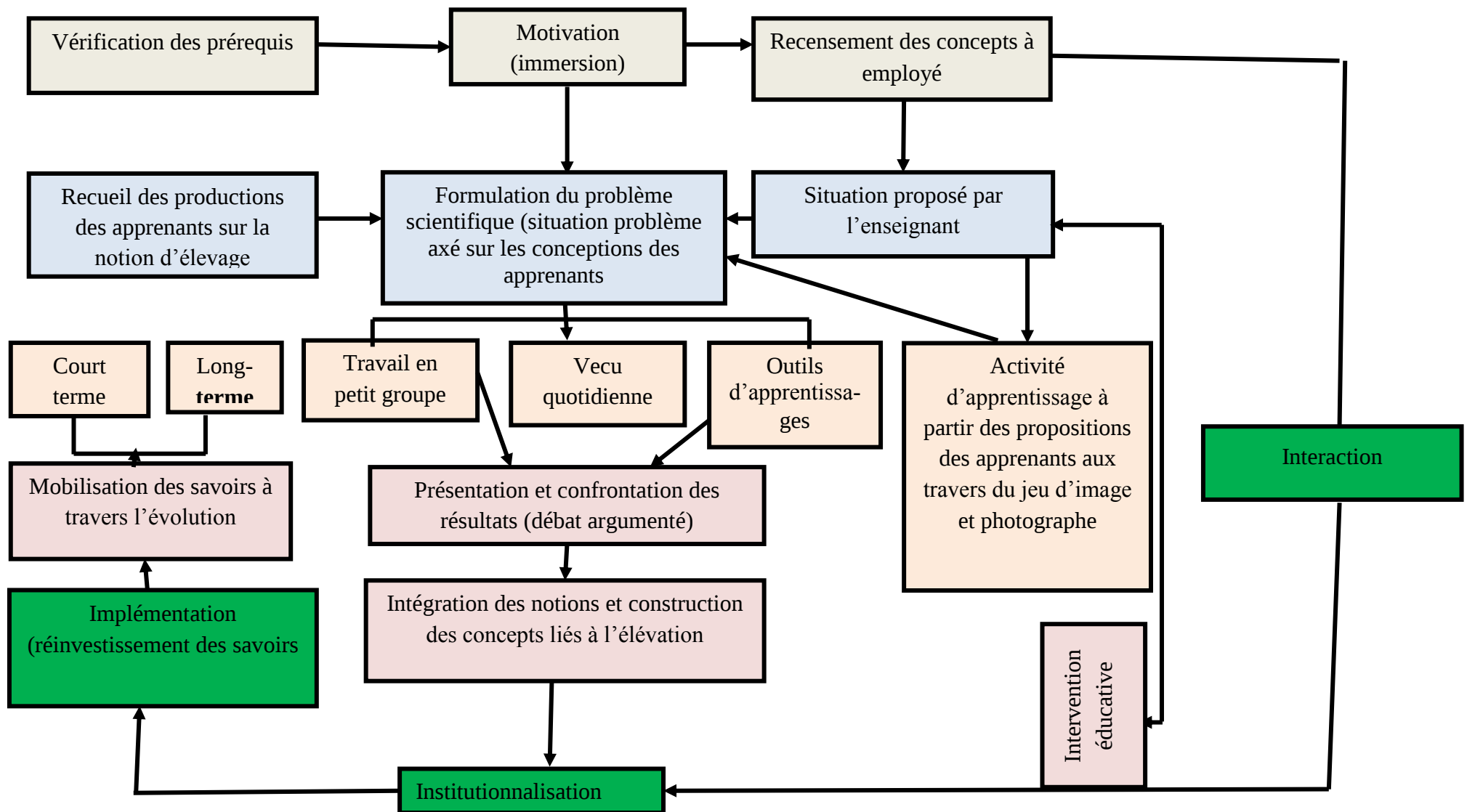
3.6.1.1 Le pré-test

Il a été administré aux deux groupes (témoin et expérimental) avant les séances d'enseignement/apprentissage. Ce pré-test avait pour but de vérifier l'homogénéité des deux groupes avant l'expérimentation. Le pré-test était le même pour les deux groupes. Il a eu lieu le 16 février 2024

3.6.1.2. Le test

Le test auquel est soumis les apprenants dans cette étude, se réfère à une séquence d'enseignement/apprentissage qui s'est fait de manière simultanée dans les groupes expérimental et témoin. Le test s'est fait en deux séances avec les différents groupes échantillons. Notamment une séance d'enseignement avec l'usage du jeu didactique avec les apprenants du groupe expérimental. Il convient de préciser que la leçon qui a été dispensé et rester le même pour les différents groupes à la seule différence qui s'est fait avec des méthodes différentes. Il était question de tester la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs en élevage à savoir sur l'importance économique de l'élevage. L'enseignante chargée de l'expérimentation utilise les images, les photographies substituées en jeu afin de captiver davantage les apprenants tout en les immergeant.

Le schéma ci-dessous résume le dispositif expérimental.



Source : conception de Djippe Emeleu, inspiré de Layou Zikif (2024, .202).

Figure 3: schéma du dispositif expérimental.

Le schéma expérimental présenté ci-haut résume les différentes activités menées par l'enseignant lors de l'unité d'apprentissage sur la leçon de l'élevage avec pour outils didactiques les jeux d'images, de photographie. Ce protocole a été expérimenté pendant l'unité 6 en deux séances de classe au CE1 sur le concept : expliquer l'importance économique de l'élevage. Les activités menées étaient les suivantes :

- La révision qui permet de vérifier les prérequis de la leçon précédente. Donner l'importance économique de la pêche au Cameroun.
- Introduction et motivation qui permet de susciter l'intérêt chez l'élève. Ici l'enseignant distribue les fiches d'image et de photographie pour permettre l'immersion des apprenants. Puis elle annonce aux élèves qu'ils vont apprendre en jouant.

Le recueil des avis des apprenants. Elle est faite à l'aide d'un recueil des productions des apprenants par rapport à l'immersion qui fait son effet d'où l'enthousiasme et l'excitation des enfants avec ses photos reflétant au réel. Le recueil des avis des apprenants s'est fait de deux façons.

- Le recueil individuel des idées des apprenants : pour cette phase, l'enseignant à utiliser le questionnaire oral, les photographies et images du livre au programme pour recueillir les conceptions des élèves.

- Le recueil collectif des conceptions premières des élèves : il était question d'amener les élèves à échanger entre eux, à travailler ensemble dans le groupe et produire une réponse finale du groupe. La mise en commun des idées, des réponses fait ressortir des divergences. Ce débat organisé par l'enseignant que nous nommons ici jeu didactique permet de sélectionner le problème scientifique qui permet d'avoir une démarche scientifique d'investigation sur la construction des différents savoirs prévu par le curriculum. Cette phase permet d'entrer dans la confrontation entre les pairs.

- La formulation du problème scientifique dans l'objet permet de booster la curiosité chez l'apprenant et l'engouement de découvrir la nouvelle leçon à aborder.

- L'émission des hypothèses de la recherche et conception de l'investigation en groupe. Ici les élèves vont formuler des hypothèses dans l'optique d'expliquer le problème. Lesquelles hypothèse seront testées et investiguer.

- L'investigation conduite par les élèves sous la direction de la maîtresse qui autre n'est qu'un guide pour l'apprenant. Cette séquence s'articule autour d'une compétence à savoir l'utilisation des notions en géographie économique pour résoudre les problèmes liés au vécu

quotidien et apprécier l'importance économique de l'élevage qui permet à l'homme de se nourrir, subvenir à ses besoins, gagner de l'argent au travers de l'élevage. Il s'agit ici de mener une investigation sur l'élevage en amenant les apprenants à comprendre la notion d'élevage, les types d'élevage et expliquer à quoi ça sert, ce que l'élevage peut rapporter à l'homme pour son bien-être.

- La présentation et la confrontation des résultats. Ces confrontations se font individuellement par chaque apprenant au sein de sa cellule groupe, ou chacun émet son idée tout en écoutant celle de ses camarades. Par la suite, chaque groupe garde avec elle sa fiche servant de jeu où il était question du jeu de reconnaissance et chaque groupe devait encercler la vache et le bœuf et cocher les animaux d'élevage ; comme deuxième tâche sur une autre fiche intitulé jeu de différenciation où les élèves devaient être en mesure de différencier les types d'élevage. Et pour cela, il devait encercler l'élevage moderne et cocher l'élevage traditionnel. Ce qui va permettre l'intégration de ces deux concepts (l'élevage moderne et élevage traditionnel). Après cette phase, les chefs des groupes devront se lever et présenter le travail du groupe à l'enseignant et à l'ensemble de toute la classe. La confrontation permet aux élèves de prendre conscience de leur erreur et des difficultés qui sont les leurs. Ils ont une troisième planche toujours immersive qui leur permet de comprendre l'explication de l'importance économique de l'élevage autrement dit à quoi sert l'élevage ?

Dans le but de vérifier les hypothèses formulées et de dégager les solutions à adopter pour comprendre l'importance économique de l'élevage, plusieurs activités d'investigation ont été menés qui sous le guide de l'enseignant à partir du jeu didactique qui peut se comprendre aussi comme l'ensemble des interactions entre les apprenants et les enseignants afin de fixer de consolider le savoir en savoir construit et cette construction s'effectue autour des observations et d'expérimentation à partir desquelles des conclusions sont formulées. Il s'agissait en effet d'expliquer l'importance économique de l'élevage à partir de la définition du mot élevage et de ressortir les types d'élevage. Tout ceci pour argumenter le débat et fournir des solutions pratiques pour la résolution du problème.

- L'évaluation formative et mesure du progrès des élèves. Au cours de cette dernière séance d'enseignement/apprentissage, avant les post test, l'enseignant pose des questions aux apprenants afin de leur permettre de faire des mises à points sur ce qu'ils ont appris et sur la façon dont ils ont appris d'où la métacognition qui est l'interaction des élèves échangeant entre eux et avec le professeur ; c'est l'auto apprentissage des élèves qui acquièrent des savoir-faire grâce à leurs propres ressources. Ceci permet de voir si les conceptions ont évolué. Et par contre coup il y a eu développement des compétences. Chaque apprenant devra se poser des

questions suivantes : ai- je grandi en connaissance ? Les fiches de jeu m'ont-ils permis de bien comprendre le cours sur l'élevage ? Si oui, qu'ai-je gagné en plus durant cette séquence d'apprentissage ?

3.6.1.3. Les posttests

Ce sont les évaluations auxquelles ont été soumises les élèves des deux groupes (témoin et expérimental) à la fin du 3e trimestre entre le mois de mi-avril et le début du mois de mai de l'année scolaire 2023- 2024 précisément dans les classes du CE1 (2b1 et 2b2) des deux écoles de l'école publique de Burkina. Le post test numéro 1 a eu lieu le 22 avril 2024 de 16h15 min à 17 h tandis que le post test numéro 2 a eu lieu le vendredi 3 mai 2024 de 9h à 9h45. L'objectif de ce post test était de recueillir un ensemble de données quantitatives à travers des notes chiffrées des apprenants dans l'optique de vérifier l'effectivité de la construction des savoirs géographiques par ces apprenants. Cette effectivité va s'observer après le T-student combiné à Anova.

- Guide d'entretien

Ici nous avons deux classes de CE1 et 3 enseignants. Le CE1 (2b1) à deux enseignants tandis que le CE1 (2b2) à une maîtresse. Nous avons mené des entretiens avec trois enseignants de la classe de CE1 avant et après l'expérimentation. Le guide d'entretien était constitué de trois thèmes qui gravitent autour des variables indépendantes. Notamment l'usage du jeu didactique comme dispositif d'immersion, l'usage du jeu didactique comme dispositif d'interaction et le jeu didactique comme dispositif de conceptualisation. Après l'expérimentation, nous avons également réalisé un entretien semis directif avec l'enseignante ayant expérimenté le modèle didactique proposé par le chercheur. Le but de cet entretien était de connaître la position de l'enseignante au sujet de l'expérimentation et les modifications que celle-ci pouvait apporter dans sa conception et dans sa pratique de classe. Au cours de cet échange, nous avons repris les mêmes thématiques proposées avant l'expérimentation, l'usage du jeu didactique ainsi que l'analyse réflexive de son utilisation comme outil didactique dans l'enseignement/apprentissage afin de lui permettre de réajuster ses enseignements.

3.7. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Deux types de données ont été recueillis pendant notre phase de collecte de données à savoir :

- Les données quantitatives qui sont les notes des apprenants lors des différents tests, et les questionnaires adressés aux élèves.

- Les données qualitatives qui sont les entretiens avec les enseignants encore appelé verbatim car nous allons faire la retransmission fidèle des écrits de ces enseignants interviewés.

3.7.1. Analyse des données quantitatives

Dans le cadre de notre analyse nous avons utilisé des outils statistiques à savoir :

- Le test de student encore appelé le test T est un test statistique populaire servant à mesurer les différences entre les moyennes de deux groupes ou d'un groupe par rapport à une valeur standard. Il est basé sur une loi de probabilité appelé de loi de student. L'utilisation de ce test permet de comprendre si les différences sont statistiquement significatives, c'est-à-dire si elles ne sont pas le fruit du hasard. L'usage du test T pour ce qui est la mesure du savoir, va permettre de présenter des facteurs qui influencent les différences entre les résultats de plusieurs échantillons observés. Dans un test T nous allons établir dans le cadre de notre étude une hypothèse nulle que le groupe témoin et le groupe expérimental entre elles, il n'existe pas de différence significative. Le Test de Student va prouver pour infirmer notre hypothèse nulle, le test T permet de comparer les moyennes de la classe contrôle et de la classe expérimentale afin de ressortir une différence significative. La valeur T est calculée en divisant la différence mesurée par la dispersion des données de l'échantillon. Plus l'amplitude T est grande, plus cela plaide contre une hypothèse nulle. Si la valeur T calculée est supérieure à la valeur T critique, l'hypothèse nulle est rejetée. Nous l'avons utilisé car notre échantillon était supérieur à 30. D'autant plus que nous avons calculé la moyenne et l'écart-type de notre population ainsi que celui de l'échantillon. Nous avons associé au T student le test d'Anova pour montrer la corrélation qui existe entre les tests effectués pendant la recherche. Alors l'Anova va nous aider à comprendre qu'il existe des différences statistiques significatives entre les moyennes des groupes et s'assurer si ces différences sont dues au hasard ou a des effets réels.

- L'analyse descriptive inférentielle qui permet d'analyser les données statistiques des questionnaires, ce qui permet de tirer des conclusions et de faire des prédictions sur la base des données recueillies auprès des élèves.

3.7.2. L'analyse des données qualitatives

Les discours recueillis auprès des enseignants concernés par notre recherche sont analysés selon une démarche thématique. L'analyse thématique d'après André Bastié (2019) est un outil essentiel pour analyser une transcription d'entretien de recherches qualitatives. C'est une méthode pour identifier, interpréter et rapporter des motifs (thèmes) au sein des données. Cette méthode permet au chercheur d'organiser et d'expliquer son ensemble de

données en détail. Elle permet d'illuminer les différents thèmes et motifs qui émergent des données collectées. Elle permet au chercheur d'interpréter ses données de manière à répondre efficacement à la ou aux questions de notre recherche. De plus, c'est une procédure très flexible et peut-être utilisée dans n'importe quel cadre théorique, d'où sa polyvalence pour la recherche qualitative. Elle est fournie des informations précieuses sur l'environnement professionnel des interviewés et permet de mieux appréhender le thème de recherche : « jeu didactique et construction de savoir géographique au CE1 : cas de la leçon d'élevage à l'école publique de Ngaoundéré I^{er} ». Enfin l'analyse thématique favorise la transparence dans la recherche qualitative en impliquant une procédure claire, étape par étape tout en permettant aux autres de reproduire la procédure. Cette transparence améliore la validité et la fiabilité des résultats de la recherche.

3.7.3. La pré-analyse

Cette phase consiste à choisir les documents et à élaborer des indicateurs en fonction des hypothèses de recherche. En ce qui concerne notre recherche notre thème gravite sur le jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon d'élevage à l'école publique de Ngaoundéré I^{er}. Les indicateurs retenus reflètent les principaux axes d'un autre travail qui sont : les savoirs à enseigner, les modèles de jeu utilisés qui ont un impact sur la construction des savoirs par les apprenants, l'implication des savoirs dans la vie courante des élèves. Le but, l'objectif, et la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques au CE1 permet de vérifier comment l'intervention va affecter la recherche. On s'appuiera sur la démarche proposée et annoncée réellement. Les tâches respectives de l'enseignant et de l'élève pendant la séquence didactique. Les images du livre, Les photographies en fiche de jeu prend effet de support documentaire et instrumental mentionné.

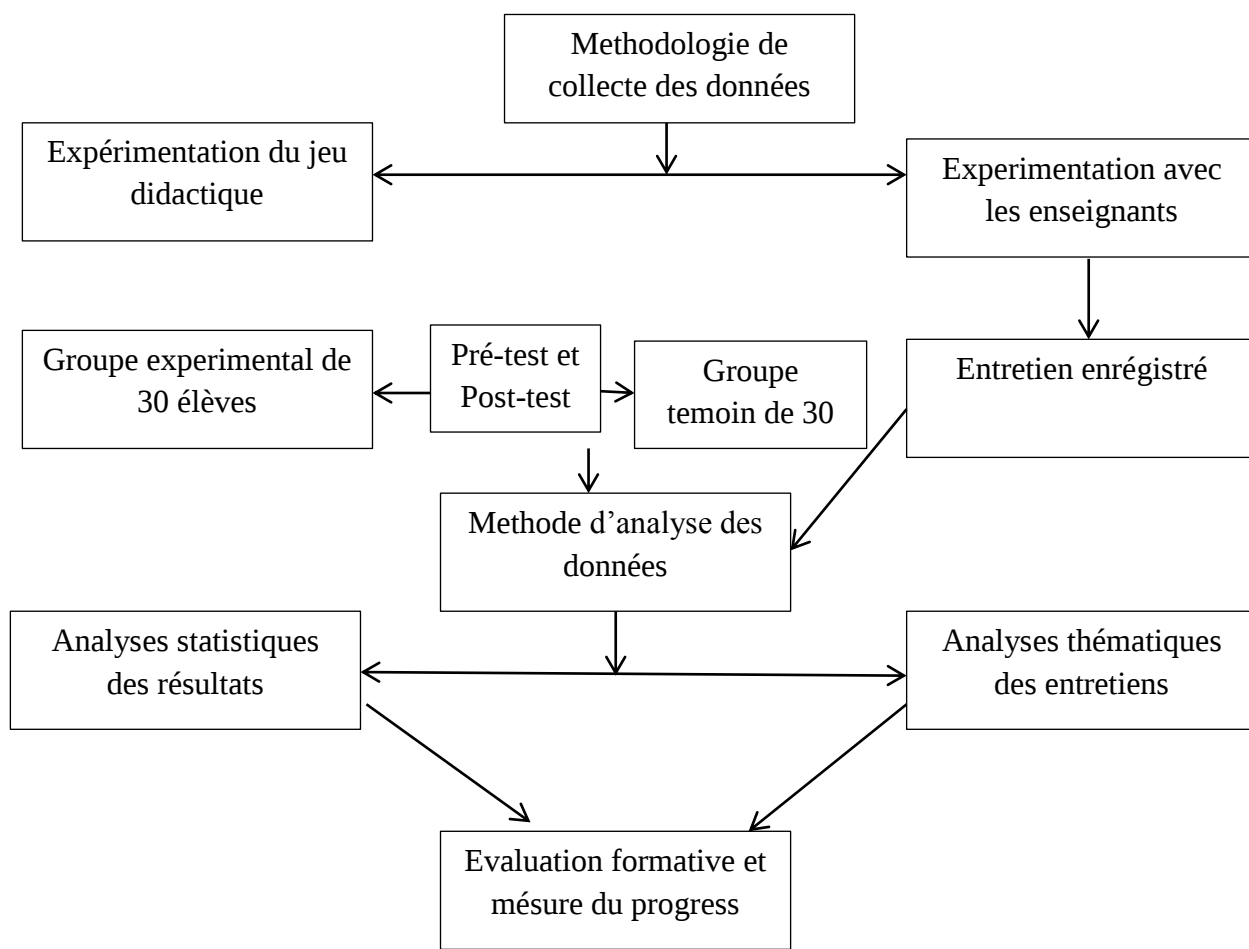
Les spécificités du jeu didactique signaler et les dispositions empiriques qui permettent de réaliser une enquête et de récolter des données en tant que chercheur ; et conceptuel. Roustel, S. (2003) nous fait savoir que le principe de précaution fait partie intégrante d'une approche structurée de l'analyse du risque. Il couvre les cas où les données scientifiques sont insuffisantes, peu concluantes ou incertaines, et où une évaluation scientifique préliminaire montre que l'on peut raisonnablement craindre certains effets pouvant compromettre les données recherchées. Il sera important de lire à plusieurs reprises les corpus recueillis pour se familiariser avec les données. Ceci nous permet d'avoir un aperçu général sur les données, d'estimer le type d'unité à retenir pour une classification ultérieure et appréhender certaines subdivisions significatives à partir des thématiques mises en place.

3.7.4. L'exploitation du matériel

Le matériel servant à décrire les données qualitatives dans le cadre de notre recherche et l'analyse thématique qui est une méthode qualitative de dépouillement utilisé lors d'une analyse de texte. Elle séquence les discours par thème et calcule leurs fréquences et leurs interactions afin de comprendre l'articulation de la pensée des enseignants du CE1. (Question pro, 2024). Il met l'accent sur l'identification, l'analyse et l'interprétation des modèles de données qualitative. Il est utilisé pour décrire un entretien ou un ensemble de transcription. C'est le codage des données qui visent la transformation des données en des unités qui permet de ressortir les caractéristiques pertinentes du contenu. Le codage est le moyen par lequel ce processus de théorisation à partir du matériau s'élabore le codage et là pour éviter que la théorie ne vienne polluer l'analyse du matériau.

3.7.5. Le traitement des résultats

Hasnaoui, R. (2020) dit qu'après avoir terminé la recherche et l'analyse des données, c'est où nous devons commencer à travailler les « résultats » du mémoire. C'est dans cette partie que nous présenterons les principaux aboutissements de nos recherches et que vous répondez à vos questions de recherche ou confirmez, vos hypothèses. Il existe différents types d'études et une variété d'outils comme l'observation, les entretiens et les sondages. La partie résultat dépendra du type d'étude menée, mais vous pouvez tout de même procéder de la même manière. La figure ci-dessous résume la méthodologie que nous avons mise en œuvre pour les trois études de cas de cette recherche. Elle présente brièvement la méthodologie de recueil ainsi que les différentes méthodes d'analyse des données.



Source : réalisé et adopté par DJIPPE EMELEU (2024)

Figure 4 : Schéma de la méthodologie d'étude

En conclusion, il était question de présenter le chapitre 3 intitulés : méthodologie de l'étude. Après analyse de cette partie, il ressort une étude de type mixte (qualitative et quantitative) de la recherche. En outre la population de notre étude est composée de 67 individus soit 60 élèves et trois enseignants. Le questionnaire, l'épreuve test, le guide d'entretien semi directif, et l'expérimentation menée pendant le stage sont des instruments utilisés pour la collecte des données. Toutefois, l'analyse statistique à l'aide des outils de statistique inférentielle et l'analyse thématique sont des méthodes utilisées pour traiter les données.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

La recherche scientifique s'appuie selon Mimché (2016), sur plusieurs grandes étapes qu'il classe en sept (07). En effet, la recherche scientifique tout comme la recherche en science sociale repose sur le postulat selon lequel il existe une explication scientifique et opératoire à tous les phénomènes. Ainsi, après avoir construit dans la partie précédente la problématique en partant de la question de départ et de l'exploration, il est question maintenant de procéder à l'analyse des données. En fait, l'analyse des données est tributaire du type de recherche (qualitative ou quantitative) adopté. Pour le cas de la présente étude, nous sommes en présence d'une étude hybride à la fois quantitative et qualitative. Il s'agit donc de manière opérationnelle de procéder d'abord à l'analyse des données quantitatives et par la suite l'analyse des données qualitatives.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES

Il est important de préciser que l'analyse quantitative de notre étude s'est appuyée sur deux méthodes de collecte des données notamment une enquête qui a consisté par le biais des pré-tests, tests et posttests à collecter les informations en lien avec les représentations des apprenants sur l'élevage. Au-delà de l'enquête, la collecte des données quantitatives de cette recherche s'est également appuyée sur une expérimentation.

4.1.1. Présentation des données issues des questionnaires

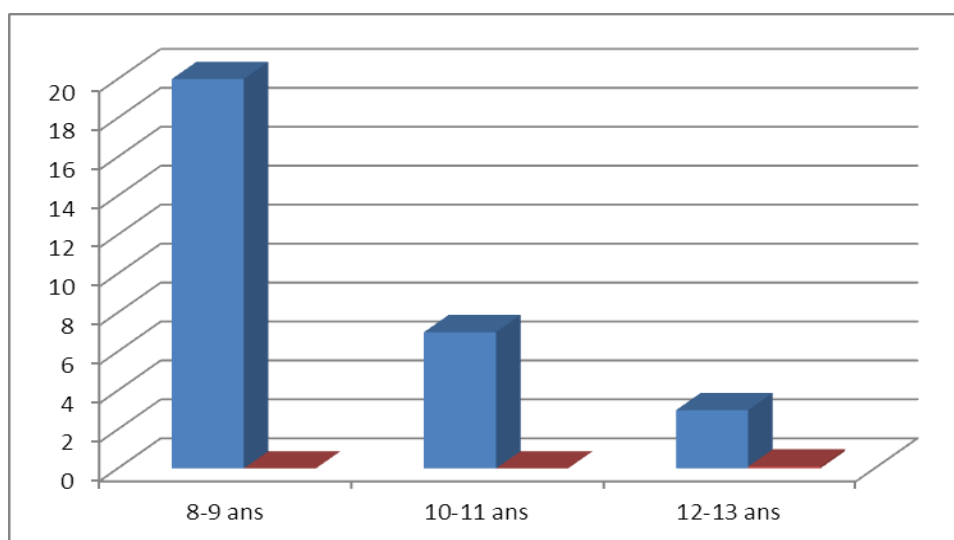
Dans cette partie, nous procédons à la présentation des données collectées par le biais des questionnaires adressés aux élèves.

4.1.1.1. Présentation des données idiomatiques des répondants

Les données idiomatiques des répondants ici sont en lien avec l'âge, le sexe, la région d'origine des apprenants.

Tableau 9: répartition des avis des répondants selon leur âge

Modalités	Effectifs	Fréquences
8-9 ans	20	66.67%
10-11 ans	07	23.33%
12-13 ans	04	10%
Total	32	100%



Source: enquête de terrain, 2024

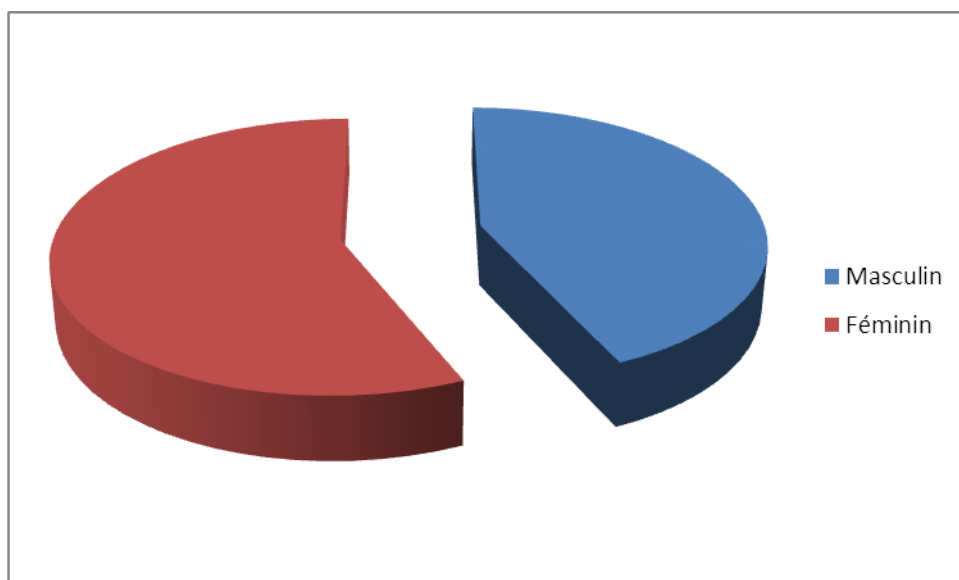
Figure 5 : répartition des avis des répondants selon leur âge

La répartition des participants selon leurs âges révèle clairement que 66.67% ont un âge compris entre 8 et 9 ans. 23.33% des participants de l'étude sont âgés entre 10 et 11 ans et seulement 10% de ces répondants sont âgés de 12 à 13 ans. Ainsi, la classe d'âge dominante dans cette recherche est la tranche d'âge comprise entre 8 et 9 ans car elle cumule le plus grand effectif de répondants.

Tableau 10: répartition des avis des répondants selon le sexe

Modalités	Effectifs	Fréquences
Masculin	13	43.33%
Féminin	17	56.67%
Total	30	100%

Source: Enquête de terrain, 2024



Source : enquête de terrain, 2024

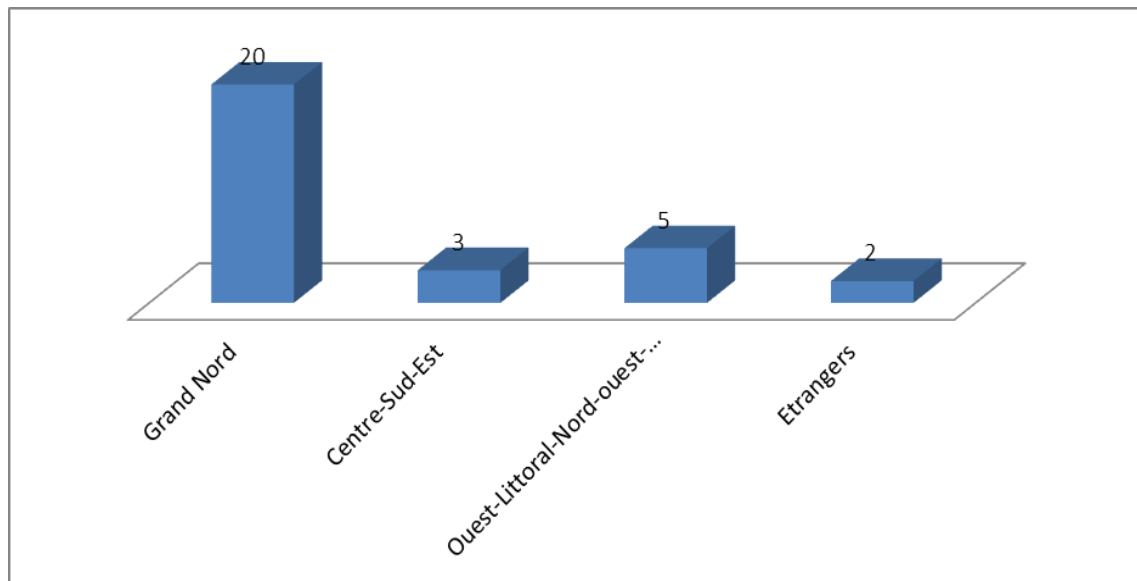
Figure 6 : répartition des avis des répondants selon le sexe

La répartition des participants selon leurs sexes révèle que la majeure partie des élèves ayant répondu à ce questionnaire sont de sexe féminin. En effet, 56.67% des participants sont de sexe masculin. 43.33% des participants sont de sexe masculin.

Tableau 11: répartition des avis des répondants selon leur région d'origine

Modalités	Effectifs	Fréquences
Grand Nord	20	66,67%
Centre-Sud-Est	03	10%
Ouest-Littoral-Nord-ouest-Sud-ouest	05	16,66%
Etrangers	02	6,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

Figure 7: répartition des avis des répondants selon leur région d'origine

La figure et le tableau de répartition des avis des participants selon leurs régions d'origine révèlent de manière claire que 66.67% des apprenants sont originaires du Grand Nord. Il est important de rappeler que la répartition des participants s'est faite selon les principales aires culturelles du Cameroun. Dans ce sens, la région du grand Nord est un rassemblement de trois (03) régions notamment les régions du Nord, extrême-Nord et Adamaoua. 16.66% des participants sont originaires des régions de l'Ouest, Nord et sud-Ouest et littorale. Il convient de préciser que ces régions sont le reflet des aires culturelles Sawa et Grass Field. 10% des répondants sont originaires des régions du centre, Sud et Est qui appartiennent à l'aire culturelle Fang-bétis. Enfin 6,67% sont les étrangers venant des pays voisins.

4.1.1.2. Analyse descriptive des données

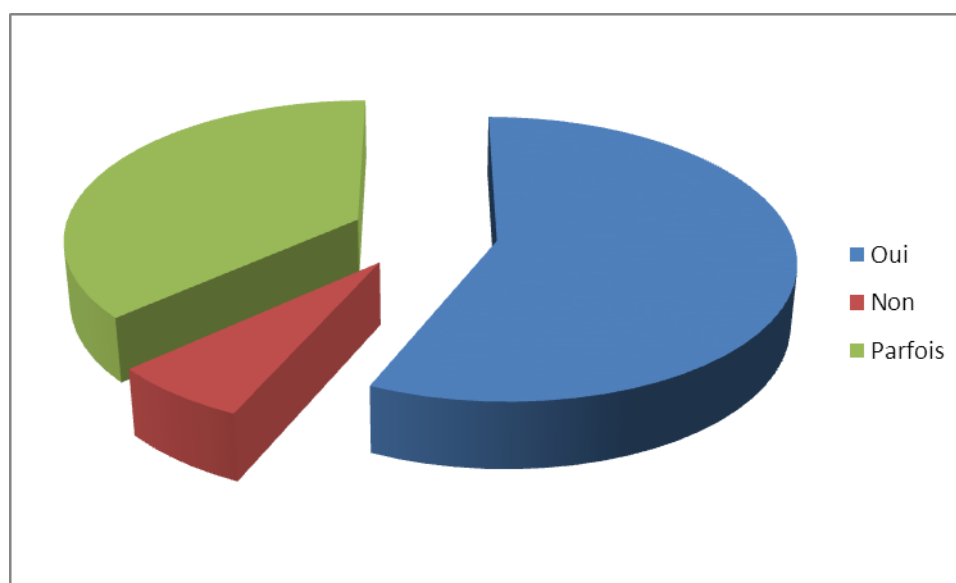
Il s'agit ici de présenter une répartition détaillée des avis des participants en rapport avec chaque section du questionnaire proposé aux apprenants.

Avis des participants selon le thème sur : influence du jeu didactique comme dispositif d'immersion des apprenants dans le jeu

Tableau 12: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 201

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	17	56,66%
Non	2	6,67 %
Parfois	11	36,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source : enquête de terrain, 2024

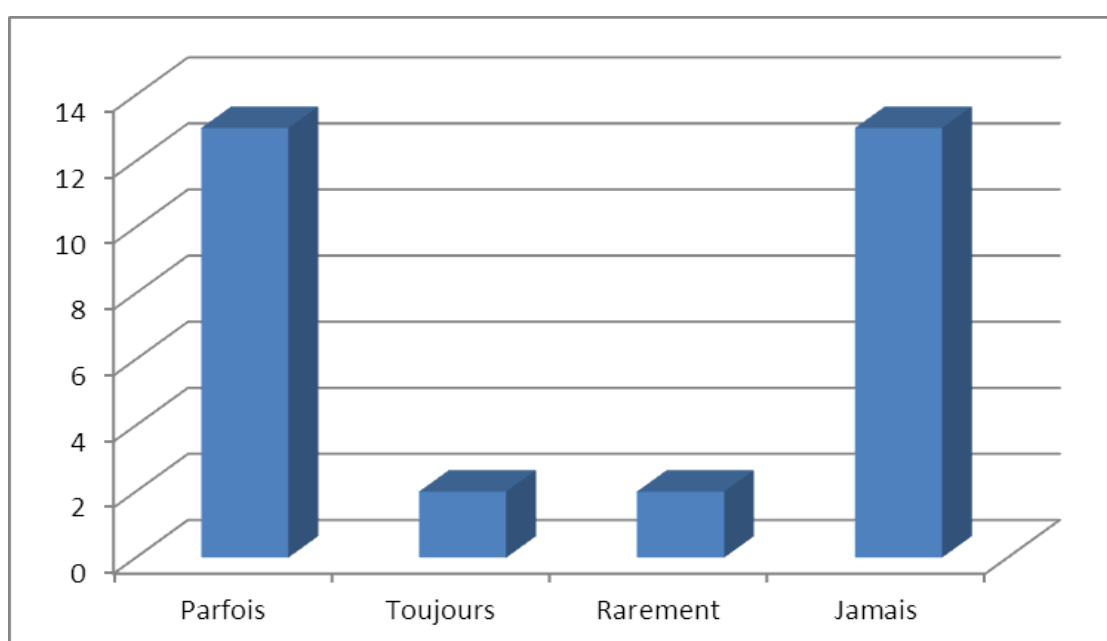
Figure 8: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 201

L'analyse de la répartition des avis des participants selon la question 201 permet de clarifier la répartition des points de vue des élèves. En effet, la question porte sur l'usage du jeu comme dispositif d'immersion des apprenants. Le tableau et la figure y afférents révèlent que 56,66% des apprenants affirment qu'ils aiment jouer. Le jeu est un dispositif d'immersion. Et que le jeu est utilisé par leurs enseignants pour une immersion pédagogique. 6,67% des apprenants émettent un avis contraire. Pour 36.66% des apprenants, l'avis est mitigé. En effet, il ressort clairement que la majorité des apprenants pensent que le jeu est un véritable dispositif utilisé par l'enseignant pour une immersion pédagogique. Car la majorité des apprenants soit 17/30 affirment qu'ils aiment jouer.

Tableau 13: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 202

Modalités	Effectifs	Fréquences
Parfois	13	43,34%
Toujours	2	6,66%
Rarement	2	6,66%
Jamais	13	43,34%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

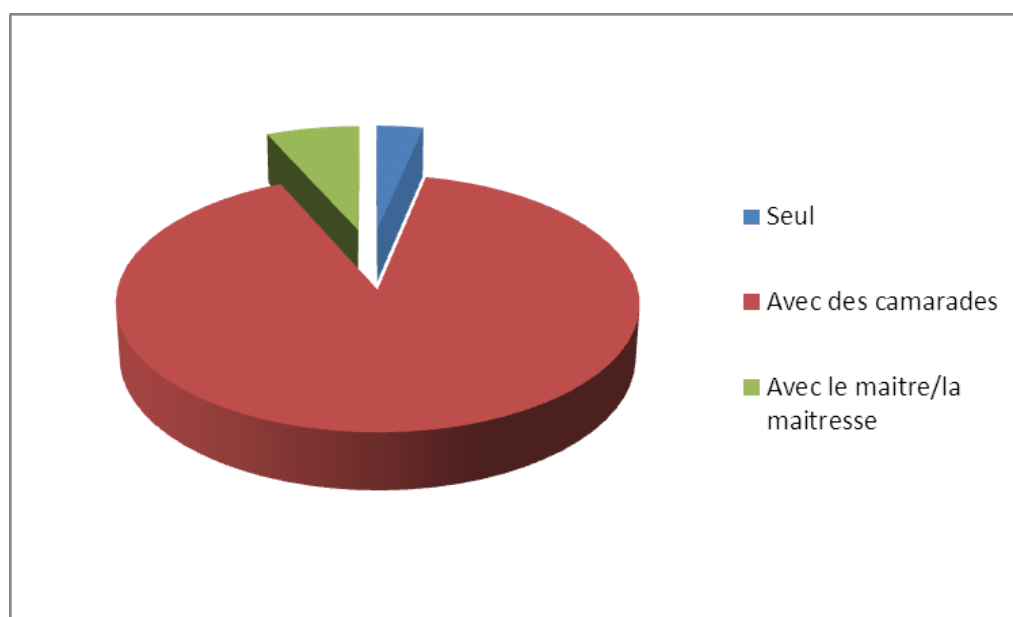
Figure 9: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 202

Pour ce qui est des avis des participants autour de la question 202 qui porte sur l'usage du jeu en salle de classe par l'enseignant, les avis des participants révèlent que 50% des apprenants déclarent que l'enseignant joue souvent avec eux dans la salle de classe. Contre 50% des apprenants qui affirment que l'enseignant joue rarement et jamais avec eux en salle de classe. Au regard de cette répartition, on peut ainsi conclure que les avis sont à égalité.

Tableau 14: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 203

Modalités	Effectifs	Fréquences
Seul	01	3.33%
Avec des camarades	27	90%
Avec le maitre/la maitresse	02	6.67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

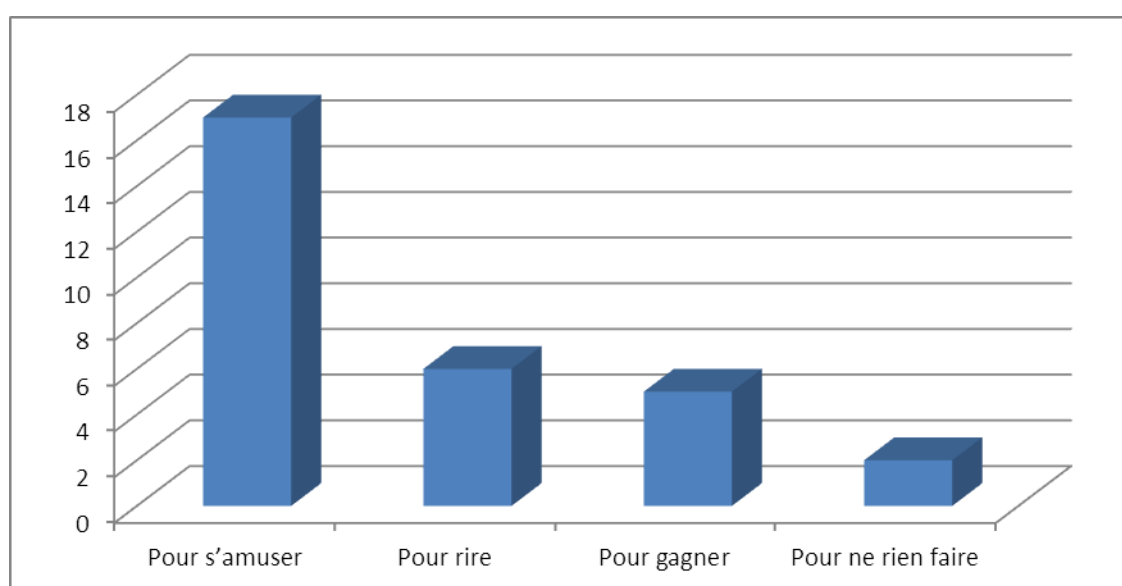
Figure 10: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 203

En ce qui concerne la question 203, il ressort que 90% des apprenants affirment qu'ils aiment étudier avec leurs Camarades. 6,67% de ces élèves affirment qu'ils aiment étudier avec leurs maitresses ou maitres. En effet, l'on peut constater à partir de ces déclarations des apprenants que les interactions fortifient un apprentissage Co-construit et collaboratif. Ainsi, le jeu didactique apparait comme un facteur d'immersion interactif.

Tableau 15: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 204

Modalités	Effectifs	Fréquences
Pour s’amuser	17	56,67%
Pour rire	06	20%
Pour gagner	05	16,66%
Pour ne rien faire	02	6,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

Figure 11: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 204

L'analyse des avis des participants autour de la question 204 révèle que 56.67% des apprenants jouent pour s'amuser. 20% des apprenants quant à eux jouent pour rire. En somme, on peut dire en analysant les avis des répondants que les élèves jouent pour la plus part parce que ça leur permet de s'amuser. Le jeu représente ainsi un modèle d'apprentissage ludique.

Tableau 16: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 205

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	03	10%
Non	07	23,33%
Oui/non	20	66,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024

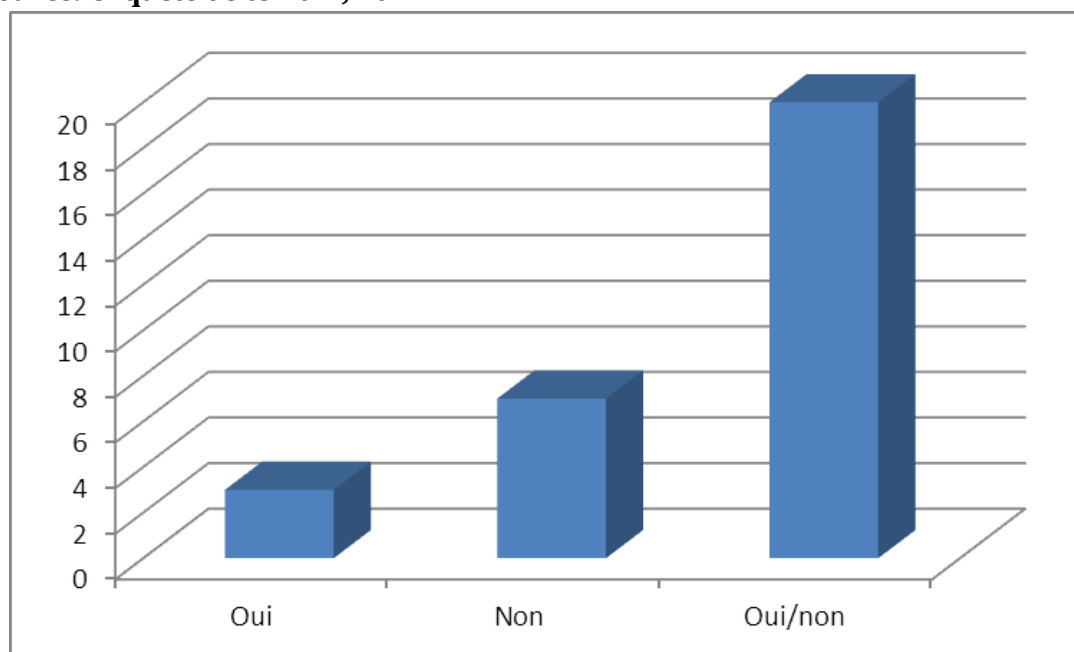


Figure 12: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 205

Source: enquête de terrain, 2024

A la question de savoir si l'apprenant aime les cours de géographie, il apparaît selon les tableaux et figures de répartition des avis des participants que 10% des apprenants seulement aiment les cours de géographie, 66,67% des apprenants ont des avis confus sur la question. On peut ainsi en déduire que 23,33% des apprenants n'aiment pas les cours de géographie.

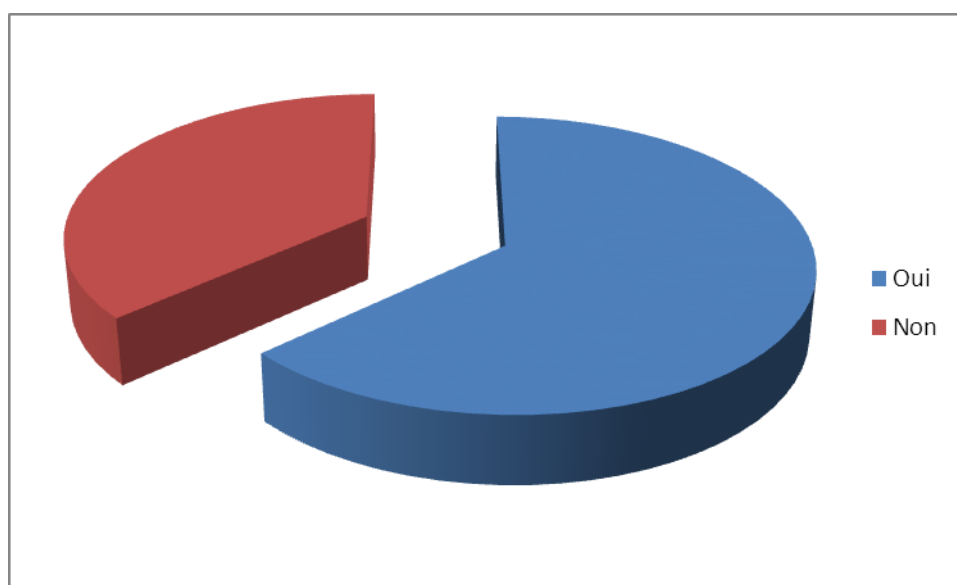
Avis des participants selon le thème sur : Plus-value du jeu comme facteur d'interaction des apprenants lors du jeu didactique.

Il s'agit ici de faire une analyse des avis des participants sur la section 3 de notre questionnaire.

Tableau 17: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 301

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	19	63,33%
Non	11	36,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

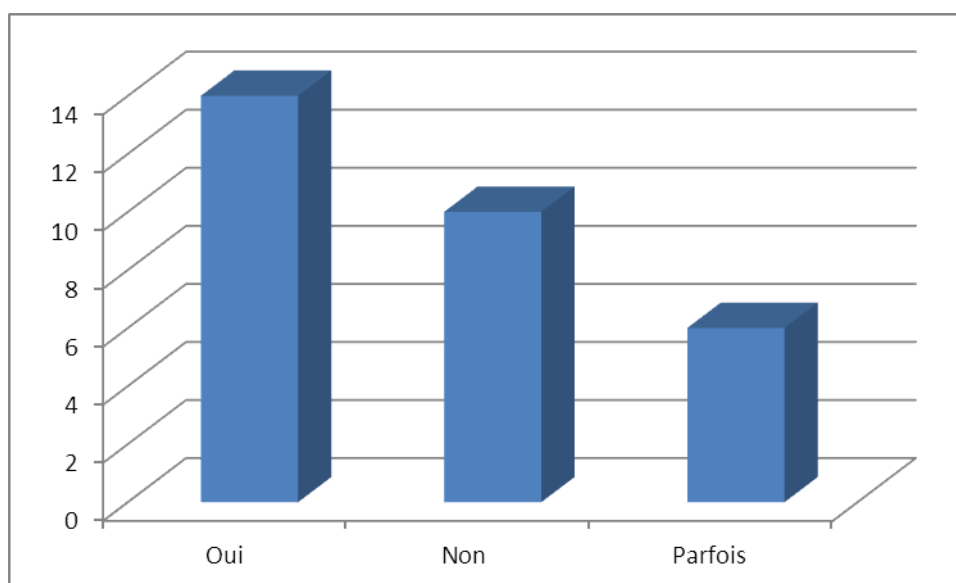
Figure 13: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 301

Pour ce qui est de la question 301, il apparaît à l'analyse des avis des participants que 63,33% des apprenants affirment qu'ils travaillent avec leurs enseignants en salle de classe. Le travail collaboratif et surtout l'action conjointe joue un rôle de choix dans le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, plus les interactions sont mises sur pied, mieux l'apprentissage se produit chez les apprenants à travers les processus de métacognition, de conflit cognitif, Selon les avis de 36,67% des participants, leurs enseignants ne travaillent pas avec eux dans la salle de classe (timidité, refus de participation des apprenants).

Tableau 18: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 302

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	14	46,67%
Non	10	33,33%
Parfois	06	20%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

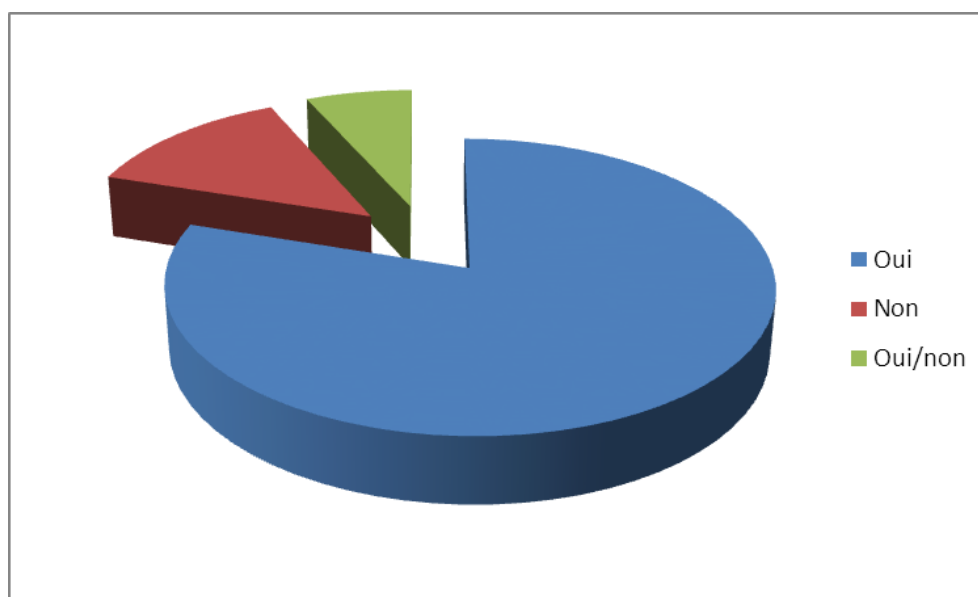
Figure 14: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 302

Pendant une situation de classe, les interactions avec les pairs sont importantes. Dans ce sens, Bruner (1998) dans sa théorie de l'étayage par le tutorat. En effet, selon l'auteur, les interactions entre pairs facilitent l'apprentissage et dans le cadre du cours de géographie, ces interactions favorisent le raisonnement géographique. Ainsi, selon les avis des participants sur la question de savoir s'ils étudient avec leurs camarades durant le cours de géographie, il ressort que 46,67% des participants affirment que pendant le cours de géographie ils travaillent avec des camarades. 33,33% des apprenants affirment ne pas souvent travailler avec les camarades durant le cours de géographie.

Tableau 19: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 303

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	24	80%
Non	04	13,33%
Oui/non	02	6,67%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source : enquête de terrain, 2024

Figure 15: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 303

A la question 303, 80% des apprenants affirment qu'ils apprennent avec les autres camarades en salle de classe. Seulement 13,33% des apprenants n'aiment pas ces interactions entre camarade dans la salle de classe. Ce qui signifie donc de manière claire que les apprenants apprécient tous les interactions avec les autres camarades.

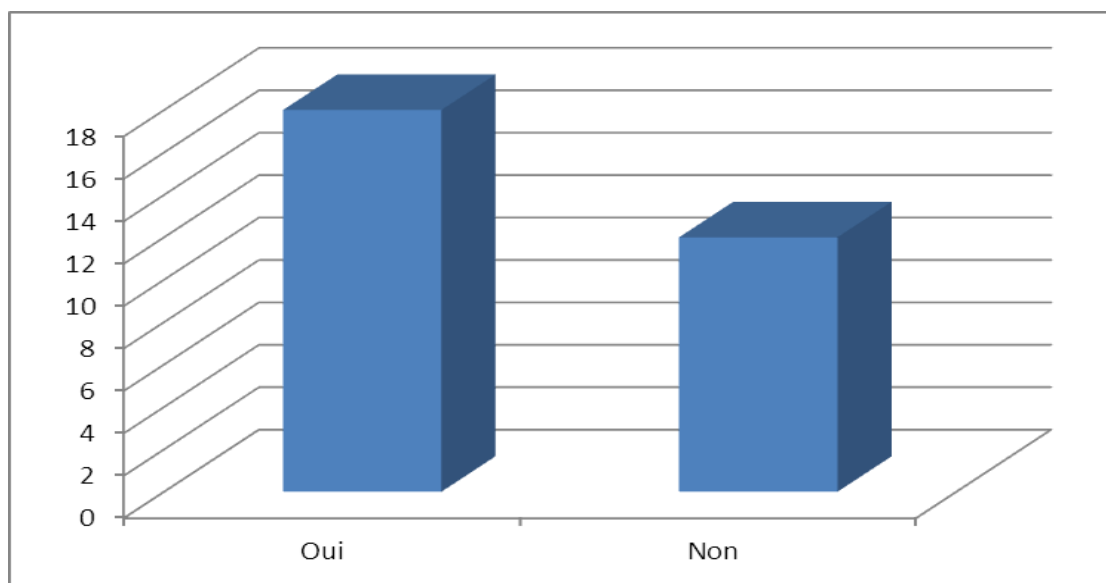
Avis des participants selon le thème sur : Contribution du jeu comme dispositif de conceptualisation de l'expérience des apprenants /joueurs

Dans cette partie de notre étude, nous allons nous atteler à présenter les résultats des avis des participants selon les questions consignées dans cette section. Cette partie de notre questionnaire porte cinq (05) questions.

Tableau 20: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 401

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	18	60%
Non	12	40%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

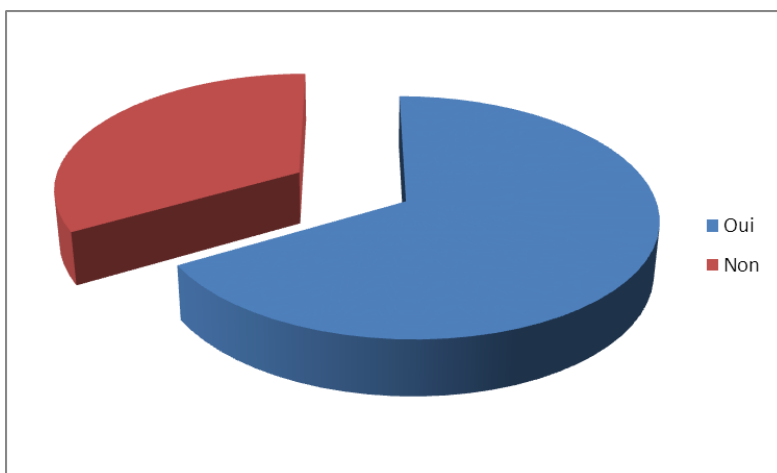
Figure 16: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 401

L'analyse des avis des participants selon la question 401 révèle que 60% des participants connaissent la pratique d'élevage. En effet les apprenants interrogés affirment connaître l'activité d'élevage. Ce qui signifie que la notion et la pratique d'élevage ne sont pas nouveaux pour ces derniers. A contrario, 40% des apprenants affirment ne pas connaître l'élevage.

Tableau 21: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 402

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	20	66,67%
Non	10	33,33%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

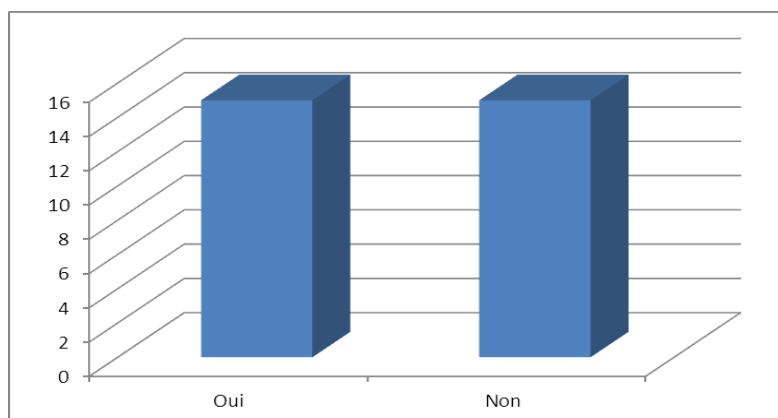
Figure 17: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 402

L'analyse des avis des participants en lien avec la question 402 révèle que 66,67% des apprenants reconnaissent avoir déjà fait les cours sur l'élevage. Contre seulement 33.33% de ces apprenants qui disent n'avoir pas encore fait de cours sur l'élevage. On peut ainsi voir que la plus grande partie des apprenants ont déjà d'une manière ou d'un autre fait le cours sur l'élevage.

Tableau 22: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 403

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	15	50%
Non	15	50%
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

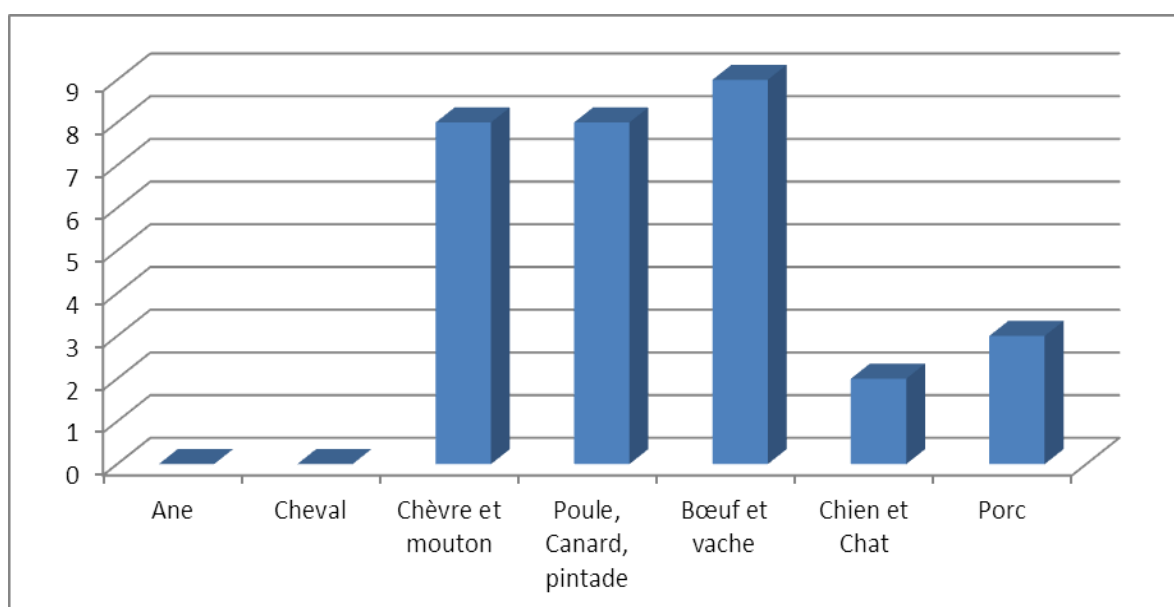
Figure 18: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 403

A la question de savoir si les apprenants avaient déjà pratiqué de l'élevage sur un animal, les avis des participants sont partagés. Selon les avis des participants, 50% des participants reconnaissent avoir déjà élevé un animal et 50% également reconnaissent n'avoir pas encore élevé un animal.

Tableau 23: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 404

Modalités	Effectifs	Fréquences
Âne	00	00%
Cheval	00	00%
Chèvre et mouton	08	26,67%
Poule, Canard, pintade	08	25%
Bœuf et vache	09	28,12%
Chien et Chat	02	6,25%
Porc	03	9,37%
Total	32	100%

Source: enquête de terrain, 2024



Source: enquête de terrain, 2024

Figure 19: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 404

A la question de savoir quel type d'élevage les apprenants aiment, les avis de ces derniers révèlent que 30% des élèves ont une préférence pour l'élevage des bœufs et vaches. 26,67% des participants préfèrent l'élevage des moutons et chèvre et 26,66% de ces apprenants ont une préférence pour l'élevage des poulets, canard et dinde. On peut remarquer que la prédominance d'apprenants originaire de la région du grand Nord oriente de manière concomitante le choix du type d'élevage vers les bovins.

Tableau 24: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 405

Modalités	Effectifs	Fréquences
Oui	21	70%
Non	04	13,33%
Peut-être	05	16,67 %
Total	30	100%

Source: enquête de terrain, 2024

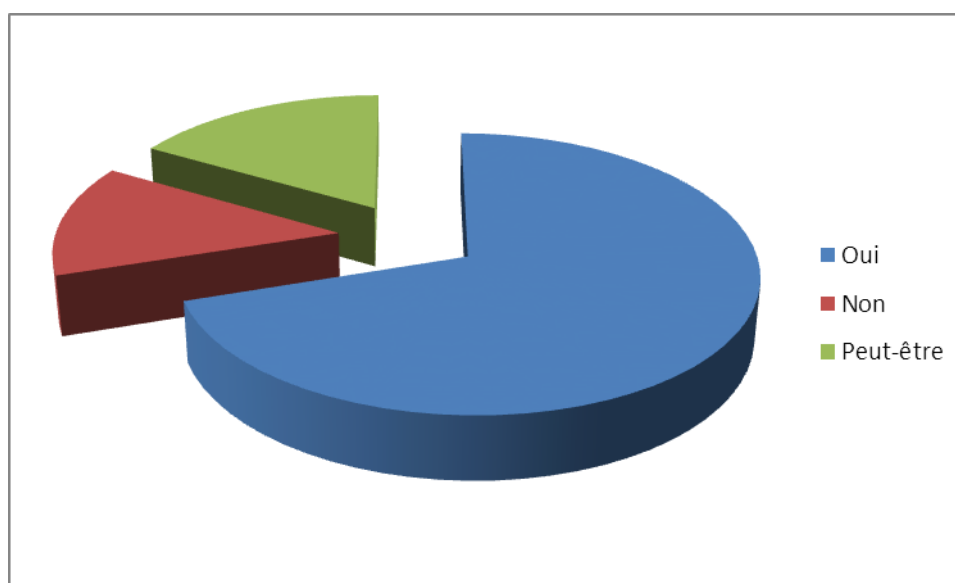


Figure 20: répartition des avis des répondants selon leur avis sur la question 405

Source: enquête de terrain, 2024

De l'analyse des avis des participants autour de la question 405, il ressort 70% des élèves affirment pouvoir reconnaître les types d'animaux et élevage en observant les photos. 13,33% des élèves par contre n'ont pas cette même certitude. 16,67% des apprenants sont dubitatifs face à cette question. On peut ainsi comprendre que face à l'élevage, les apprenants ont des connaissances de base sur cette notion et pratique.

4.2. PRESENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES

Les données qualitatives de notre étude ont été collectées par le biais d'un entretien semi directif auprès de trois enseignants du primaire. En effet, les données collectées sont organisées autour de trois (3) thèmes. Pour ainsi procéder à l'analyse des données, nous allons d'abord faire une présentation des données idiomatiques des participants notamment les données sur l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle, le diplôme professionnel et niveaux d'étude. Après cette phase, nous allons procéder à l'analyse de contenus proprement dite.

4.2.1. Présentation des participants

Les participants de notre étude sont tous des instituteurs diplômés des écoles normales des instituteurs du Cameroun. Dans cette section de notre étude, il s'agit de procéder à la présentation des informations en lien avec leur profession d'enseignant.

Tableau 25: Présentation des répondants

Répondants	Sexe	Age	Profession	Expérience professionnelle	Diplôme professionnel	Niveau d'étude
Enseignant 1	F	38 Ans	Institutrice	6 Ans	CAPIEM P	Master 1
Enseignant 2	F	33 Ans	Institutrice	5 Ans	CAPIEM P	Bacc
Enseignant 3	M	50 Ans	Instituteur	23 Ans	CAPIEM P	BEPC

Source: enquête de terrain, 2024

L'analyse des données idiomatique des répondants de cette étude révèle des informations intéressantes. En effet, il convient avant toute analyse de préciser que la collecte des données qualitative s'est faite auprès d'un échantillon composé de trois (03) enseignants du primaire. Ainsi, les informations sont divergentes les unes des autres. Il ressort donc de l'analyse de ces données que 70% des répondants soit 2/3 sont de sexe féminin. Les trois enseignants sont tous titulaire d'un CAPIEMP. L'âge dominant ici est situé entre 33 et 40 ans. Sur les 3 enseignants interrogés un seul est de sexe masculin, il est âgé de 50 ans et totalise une expérience professionnelle de 23 Ans.

4.2.2. Analyse thématique de contenus

Il est question dans cette partie de notre étude de procéder à la présentation des données proprement dites. Il est important de préciser que les données recueillies sur le terrain ont fait l'objet d'une retranscription. Cette retranscription a permis d'avoir des verbatims qui

sont des données orales présentées sous la forme écrite. Il faut ainsi préciser ici que l'analyse qui est faite est une analyse de contenus thématique tabulaire.

4.2.2.1. Analyse du thème 1 : Jeu didactique comme dispositif d'immersion et construction des savoirs géographiques

Il s'agit ici de présenter d'une part les verbatim des répondants et en suite en faire une analyse de contenus synthétique.

Tableau 26 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 1

Thème 1	Verbatim	Codes
	Oui j'enseigne les cours de géographie une fois au moins par semaine. Parmi les méthodes utilisées parfois j'utilise le jeu didactique, je peux utiliser le jeu de rôle, le jeu d'imitation etc. Le jeu didactique a cette facilité qu'il permet à l'apprenant d'être plongé dans ce qu'on lui enseigne. Il est en immersion dans la leçon en jouant avec les autres. Ainsi, le jeu didactique facilite l'enseignement de la géographie et des autres disciplines. Le jeu facilite l'immersion des apprenants et il permet la prise de conscience de l'apprenant, il permet une autorégulation et des inter régulations entre les enfants. Car ils peuvent se corriger entre eux. Mais le jeu didactique permet de mieux apprendre la géographie car toutes les leçons ne sont pas faciles à enseigner, il peut arriver que l'enfant soit perdu. (Enseignant.1)	A(++)
	J'enseigne la géographie chaque semaine, car c'est une leçon prévue dans le programme scolaire. Le jeu didactique peut être une interaction entre l'enseignant et l'apprenant. D'où l'enfant ressort gagnant car il parvient à formuler son propre savoir à partir des questionnaires de l'enseignant. J'utilise le jeu comme dispositif d'immersion pour faciliter la compréhension et développer les compétences de l'apprenant. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion est très pratique car il permet à l'enseignant de mieux passer la leçon et facilite l'assimilation chez l'apprenant. Le jeu de l'immersion pendant le cours de géographie permet à l'apprenant de vivre du réel. Grace aux images, au vidéos présentées à l'élève ce dernier se rappelle des choses réelles. (Enseignant.2)	A(++)
Jeu didactique comme dispositif d'immersion et construction des savoirs géographiques	Oui, la géographie est une discipline scolaire inscrite au programme, donc je l'enseigne. Le jeu didactique est un jeu pratique dans un but éducatif. Nous utilisons ces jeux lors de nos situations didactiques. Le jeu didactique permet de développer les compétences de l'apprenant. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion est accessible et facilite la compréhension de l'apprenant. Lors de l'immersion pendant les jeux didactiques, les apprenants découvrent des nouvelles connaissances, aide à découvrir la nature de certaines notions en géographie. Le jeu didactique transporte l'apprenant dans la réalité. (Enseignant.3)	A(++)

L'analyse thématique des avis des participants sur le thème 1 : *jeu didactique comme dispositif d'immersion et construction des savoirs géographiques*, révèle de nombreuse

information presque toutes concordantes et convergentes. Les enseignants s'accordent sur le fait que ce dernier est utilisé comme dispositif d'immersion dans le but de faciliter la compréhension de l'apprenant tout en développant ses compétences. C'est dans ce sens qu'un déclare que : « *Le jeu didactique comme dispositif d'immersion est très pratique car il permet à l'enseignant de mieux passer la leçon et facilite l'assimilation chez l'apprenant* ». Alors, cette affirmation nous permet de confirmer que le jeu didactique peut être considéré comme un élément clé dans l'acquisition des savoirs et développement des compétences chez les apprenants. En ce sens qu'il permet à l'apprenant d'apprendre sans toutefois s'en rendre compte, la séance d'enseignement /apprentissage est plus active et les interactions sont plus significatives.

4.2.2.2. Analyse du thème 2 : Jeu didactique comme dispositif d'interaction et construction des savoirs géographique

Il s'agit ici de présenter et analyser les données en lien avec les avis des répondants autour du thème 2 de notre étude. Pour ce qui est des effets du jeu didactique comme outil d'interaction entre les apprenants et son impact sur la construction des savoirs des apprenants du primaire autour de la notion d'élevage, les avis sont différents.

Tableau 27 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 2

Thème 2	Verbatim	Codes
	De mon point de vue, je peux dire d'entrée de jeu que le jeu didactique favorise les interactions. Je prends le cas du jeu de rôle par exemple, les enfants sont obligés d'échanger entre eux car chacun a un rôle qui lui a été attribué. Ces interactions facilitent l'apprentissage, la métacognition et même des conflits cognitifs car les connaissances s'entrecroisent et les enfants sont parfois obligés d'échanger pour mieux apprendre. Pour ce qui est de l'enseignement de l'élevage par exemple, dans le jeu de rôle, je peux donner des rôles aux enfants et ensemble, ils apprennent chacun en confrontant ce qu'il sait à ce que les autres de ses camarades savent eux aussi. Donc effectivement, pour moi, le jeu didactique est un moyen de développer les interactions entre les apprenants ce qui aboutit à la construction des savoirs. Pendant le jeu didactique, certains apprenants sont attentifs, émerveillés, concentrés. Pour ma part, le jeu didactique comme dispositif d'interaction en géographie pour moi facilite l'apprentissage des notions et connaissances en géographie par les élèves surtout pour la leçon sur l'élevage. (Enseignant.1)	B(++)
	Pour enseigner la géographie, nous organisons généralement des enseignements par jeu didactique en formant des petits groupes. Grace aux jeux didactiques, les enfants travaillent en harmonie et en interaction. C'est plus pratique quand ils utilisent la technique des jeux didactiques. Pendant les jeux didactiques, les apprenants ont l'esprit de compétition ce qui les pousse à donner le meilleur et à développer les interactions. Ce qui favorise l'apprentissage de la géographie. (Enseignant.2)	B(++)

Jeu didactique comme dispositif d'interaction et construction des savoirs géographique	Pendant les jeux didactiques, les enfants travaillent en harmonie avec l'enseignant et entre eux. Ils participent plus lors des séances de jeu dans certaines disciplines. Pendant le jeu didactique, ils sont plus actifs et interactifs. Pendant le jeu, l'enseignant organise une compétition pour motiver les apprenants. Pour conclure, je dirais que le jeu didactique permet de favoriser les interactions qui aident les enfants à mieux apprendre la géographie. <i>(Enseignant.3)</i>	B(++)
--	---	-------

Source: enquête de terrain, 2024

Lorsque l'on se penche sur les déclarations des participants en rapport avec le thème 2 de notre entretien, il ressort des informations importantes et pertinentes. En effet, le thème 2 de notre étude intitulé *jeu didactique comme dispositif d'interaction et construction des savoirs géographique*, a permis aux enseignants de donner leurs points de vue. En effet, l'analyse permet de constater que les répondants sont tous d'accord que le jeu didactique permet aux apprenants de mieux apprendre et d'être assez interactifs. Il permet aussi un apprentissage collaboratif et participatif donnant la possibilité à chaque apprenant de s'exprimer lors de la séance d'apprentissage. D'où l'affirmation d'un des répondant : « *C'est plus pratique quand ils utilisent la technique des jeux didactiques. Pendant les jeux didactiques, les apprenants ont l'esprit de compétition ce qui les pousse à donner le meilleur et à développer les interactions* ». Enfin, le jeu didactique permet à l'enseignant de facilement atteindre son objectif avec une marge d'excellence dans son travail.

4.2.2.3. Analyse du thème 3 : Jeu didactique comme dispositif de conceptualisation et construction des savoirs géographiques

Enfin, la troisième partie de notre guide d'entretien établit un lien entre le jeu comme dispositif de conceptualisation et le développement des savoirs géographique. Il s'agit ici de procéder à l'analyse thématique des avis des enseignants autour de ce thème.

Tableau 28 : présentation des verbatim des répondants sur le thème 3

Thème 2	Verbatim	Codes
	Le jeu didactique comme dispositif de conceptualisation favorise la recherche, la compréhension, l'acceptation de l'autre, le partage. En tant qu'enseignant, je peux affirmer avec clarté et certitude que le jeu didactique permet à l'apprenant de mieux conceptualiser, d'apprendre de nouveaux mots, de nouveaux concepts, des concepts propres à une leçon notamment celle de l'élevage. Vous voyez, lorsque les apprenants sont placés ensemble dans le cadre d'un jeu, ils apprennent les uns des autres, mais aussi, ils sont facteurs d'apprentissage. Ils peuvent capter les mots prononcés par les autres en répétant, ils apprennent également. Le jeu est vraiment important dans l'apprentissage en géographie car il facilite la conceptualisation, l'apprentissage de nouvelles notions concepts. Le jeu	

Jeu didactique comme dispositif de conceptualisation et construction des savoirs géographiques	didactique permet de comprendre facilement, de chercher. (Enseignant.1)	C (++)
	Oui, le jeu didactique comme processus de conceptualisation est bénéfique pour les élèves car il facilite la compréhension et leur permet de formuler eux-mêmes leurs savoirs. Grace aux jeu didactique, les enfants apprennent des mots nouveaux. De manière concrète, le jeu didactique permet aux apprenants de faire des découvertes, de s'impliquer dans le processus d'enseignement/apprentissage. Bien évidemment que le jeu didactique lors des enseignements permet aux élèves de faire assoir de nouveaux savoirs. Le jeu didactique serait nécessaire dans l'enseignement de la géographie aux CE1 parce que cela permettra à l'enfant d'être actif, de se sentir impliquer dans le processus d'apprentissage. (Enseignant.2)	C (++)
	Le jeu didactique est bénéfique pour l'élève. C'est une technique qui facilite la compréhension des élèves. Pour eux, le jeu didactique est considéré comme un divertissement, ils sont actifs, acquièrent de nouvelles connaissances, développent leurs compétences. Le jeu didactique est un moyen pour inculquer de nouvelles connaissances et de les assimiler. Le jeu didactique comme processus de conceptualisation est nécessaire dans l'enseignement de la géographie. Il permet d'apprendre de nouveaux mots, de nouveaux concepts qu'ils entendent chez les autres enfants. (Enseignant.3)	C(++)

Source: enquête de terrain, 2024

En ce qui concerne le thème 3 intitulé ***jeu didactique comme dispositif de conceptualisation et construction des savoirs géographiques***, il en ressort que le jeu didactique en plus d'être un facilitateur d'apprentissage, permet également aux apprenants de mieux appréhender et assimiler le contenu voire le concept à enseigner. Il s'agit alors d'une réification de concept de manière à ce qu'il soit mieux compris et conçu par l'apprenant ; tout en lui permettant de formuler lui-même son savoir. Les répondants de cette question sont unanimes sur l'importance du jeu didactique comme dispositif de conception, ceci est soutenu par les propos d'un répondant qui déclare que : « *le jeu didactique comme processus de conceptualisation est bénéfique pour les élèves car il facilite la compréhension et leur permet de formuler eux-mêmes leurs savoirs. Grace au jeu didactique, les enfants apprennent des mots nouveaux.*

4.3- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Cette recherche porte sur la mise en œuvre d'un jeu didactique en géographie pour développer les compétences géographiques des élèves au primaire. Conçu à partir d'une problématique sur l'élevage, ce jeu permet aux élèves d'apprendre la géographie selon une

démarche expérientielle. Afin d'évaluer l'apport du dispositif dans l'enseignement-apprentissage de la géographie nous avons adopté pour analyse descriptive et inférentielle des scores à partir des tests de comparaison des moyennes.

4.3.1-Distribution des scores des élèves dans le groupe témoin et le groupe expérimentale

Afin d'avoir un aperçu général de la distribution des scores au pré-test et posttest dans les différents groupes d'étude, nous avons opté pour une analyse descriptive des notes des élèves à partir des diagrammes de dispersion. (Figure)

Tableau 29: Diagramme de dispersion du groupe témoin

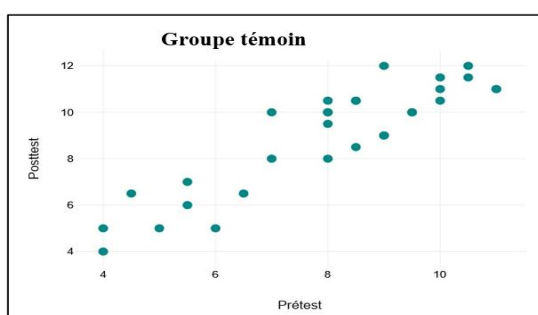
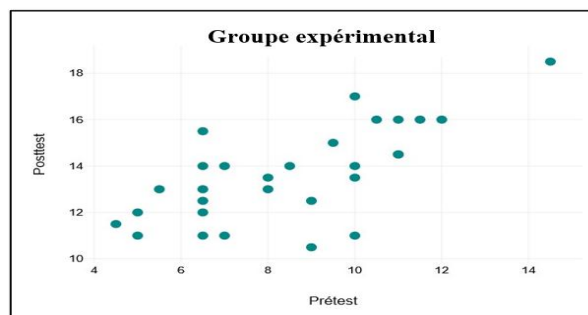


Tableau 30 : diagramme de dispersion du groupe expérimental



Source : enquête de terrain, 2024

4.3.2-Analyse de confirmation

Cette recherche porte sur la mise en place d'un jeu de rôle fondée sur la démarche expérientielle dans le cadre de l'enseignement de la géographie au primaire. À partir des éléments de la problématique du cadre théorique nous avons formulé l'hypothèse principale suivante : le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1.

Cette hypothèse est liée à un dispositif procédural fondée sur la démarche expérientielle et qui prend en compte :

- L'immersion dans le jeu de didactique à travers la construction des personnages
- L'interaction à partir de la Co-construction des points de vue
- La conceptualisation de l'expérience du jeu

❖ Test de normalité de la distribution

Le test de normalité permet de vérifier la distribution des scores dans les différents groupes d'expérience. Aussi, les résultats de ce test nous permettront de choisir les types de test de comparaison des moyennes à appliquer (paramétriques ou non paramétriques).

Tableau 31: Test de normalité Shapiro-Wilk

Test de normalité Shapiro-Wilk		
Groupe d'expérience	W	P
Groupe témoin	0.897	0.683
Groupe expérimental	0.9675	0.715

Source: Enquête de terrain, 2024

Dans le groupe témoin, la p-value est supérieur à 0,05 (0.683). C'est également le cas dans le groupe expérimental où la P-value est aussi supérieur à 0,05 (0.715) : les distributions suivent la loi normale ainsi nous pouvons appliquer le test de T Student pour échantillons appariés

❖ Test de T Student pour échantillons appariés

Compte tenu de la nature des données (score des élèves au pré-test et post-test), de la démarche de recherche adoptée (recherche quasi-expérimental) et l'effectif des participants, nous avons adopté pour la vérification de cette hypothèse à partir d'un test de comparaison des moyennes. Pour vérifier cette hypothèse, nous allons avoir besoin dans un premier temps de considérer deux variables qui sont : le score du questionnaire au pré-test et le score au post-test dans le groupe de contrôle et expérimental. Les variables étant des mesures ordinales, et les sujets étant les mêmes, nous utiliserons le T test (effectif inférieur 30). Voici les hypothèses mises en jeu :

- L'hypothèse nulle H0 : Le jeu didactique ne favorise par une meilleure construction des savoirs chez les élèves du CEI
- L'hypothèse alternative H1 : Le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs chez les élèves du CEI

Tableau 32: tableau de vérification de HR: Test de student

Test apparié	Groupes d'élèves	N	T	ddl	
Prétest-Posttest	Gt	28	1,29	28	0,062
	Ge	28	<u>15,39</u>	28	<u>0,002</u>

Source: Enquête de terrain, 2024

Dans le groupe témoin, la plus-value est supérieure à 0,05 (0,062) avec un T=1,29. Ainsi le T de Student met en évidence une différence statistiquement non significative entre les scores du pré-test et au post-test. Cependant, dans le groupe expérimental, la plus-value est

inférieure à 0,05 (0,002) avec un $T=15,39$. Considérant ces résultats, nous pouvons dire que le test met en évidence une différence statistique significative des moyennes au prétest et au posttest. Ainsi L'utilisation de jeu didactique comme dans les phases d'immersion, d'interaction et de conceptualisation favorise une meilleure construction des savoir géographique par les élèves.

Tableau 33: variance d'Anova au groupe de témoin et expérimental

		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Groupe témoin prétest-posttest	Inter groupes	1,400	1	1,400	0,296	0,227
	Intra groupes	127,200	28	3,214		
	Total	128,600	29			
Groupe expérimental pretest-posttest	Inter groupes	132,225	1	122,125	24,201	0,000
	Intra groupes	171,250	28	5,383		
	Total	303,475	29			

Source: enquete de terrain, 2024

Le test d'Anova appliqué au groupe témoin et au groupe expérimental N°1 a donné les résultats suivants :

- Dans le groupe témoin, nous avons un F de 0,296 avec une probabilité de 0,227largement supérieure au seuil de représentativité qui est de 0,05. Ainsi il n'existe pas de lien significatif entre le dispositif traditionnel et la construction des savoirs géographiques. Dans le groupe expérimental, le test d'Anova a donné un F de 24,201 avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de représentativité de 0, 05. Il existe donc une relation étroite entre l'utilisation du jeu comme dispositif d'immersion, d'interaction et conceptualisation et la construction des savoirs géographiques.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, PERSPECTIVES ET IMPLICATIONS

Dans le chapitre qui précède, il a été question de procéder d'une part à une présentation des données brute collectées sur le terrain, mais d'autre part de procéder à une analyse minutieuse de ces données en rapport avec les objectifs de notre étude. La tâche dans le présent chapitre consiste à procéder à une interprétation des résultats à la lumière du cadre théorique convoqué. En outre, après cette interprétation des résultats, la tâche va consister à une présentation des implications de l'étude qui débouchera sur les perspectives.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

En s'appuyant sur la revue de la littérature ainsi que les théories convoquées, nous allons tout au long de cette section procéder à l'interprétation qui apparaît comme une confrontation entre le cadre théorique et le cadre opératoire en vue de valider ou invalider les hypothèses émises.

5.1.1. Interférence entre le Jeu didactique comme dispositif d'immersion et la construction des savoirs géographiques

Le jeu en général est perçu par Château (1973) comme une action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. Lorsque l'on exploite de près le point de vue de cet auteur, il ressort de nombreuses informations. Tout d'abord le jeu utilisé pour enseigner la géographie aux jeunes élèves soulève l'importance de la liberté. En effet, l'apprentissage est un processus mental qui doit être libre et dénué de toute contrainte. Toute contrainte entraînerait des difficultés d'assimilation par l'apprenant. Le second aspect aussi important soulevé par cet auteur est la fiction. Le jeu apparaît tout simplement comme un dispositif fictif durant lequel l'élève n'a pas conscience d'être en train d'apprendre.

Utilisé pour l'enseignement/apprentissage de l'élevage, le jeu comme dispositif d'immersion pour les apprenants leur permet tant qu'activité libre et fictive de se plonger dans la réalité traduite et transportée par le jeu mis sur pied par l'enseignant pour les guider vers l'apprentissage. En effet, l'élevage étant une activité humaine qui ne s'offre pas toujours à tous les enfants, qui n'est pas pratiquée par tous les enfants, il est donc important dans une

classe de géographie dont la leçon porte sur l'élevage de mettre sur pied un dispositif d'immersion qui se rapproche de la réalité enseignée. C'est donc à juste titre que le jeu didactique comme dispositif d'immersion favorise l'apprentissage de la géographie par les élèves.

Si l'on s'intéresse à la définition proposée par Château (1973), le jeu didactique va ainsi apparaître comme une activité de dévolution par laquelle l'enseignant laisse le soin à l'apprenant tout en le guidant (Lenoir, 2004), d'apprendre sans que ce dernier n'en n'ai conscience. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion booste ainsi l'apprentissage et la construction des savoirs géographiques chez l'apprenant. Dans sa théorie de l'intervention éducative, Lenoir (2004), met l'accent sur la notion de médiation. L'auteur va ainsi définir deux types de médiations. D'une part la médiation pédagogico didactique et d'autre part la médiation cognitive. Si donc, le jeu didactique comme dispositif d'immersion est un outil didactique, alors il joue le rôle de médiation-pédagogico didactique. Tout comme il joue le rôle de médiateur cognitif car durant le jeu, le savoir circule entre les joueurs (Elèves) et le processus de jeu développe des conflits cognitifs qui trouvent leurs résolutions dans les rôles joués par chaque enfant durant le jeu. Pour dire que le jeu didactique au-delà d'être un dispositif d'immersion, il est un dispositif de médiation.

L'immersion dans le réel à travers le jeu didactique permet à l'enfant de mieux comprendre la leçon enseignée. L'enseignant 1 interrogé confirme l'apport du jeu didactique comme dispositif d'immersion en déclarant « *Le jeu facilite l'immersion des apprenants et il permet la prise de conscience de l'apprenant, il permet une autorégulation et des inter régulations entre les enfants. Car ils peuvent se corriger entre eux. Mais le jeu didactique permet de mieux apprendre la géographie* ». Dans le même sens, l'enseignant 2 va reconnaître également l'importance du jeu didactique comme dispositif d'immersion dans la construction du savoir géographique en affirmant

J'utilise le jeu comme dispositif d'immersion pour faciliter la compréhension et développer les compétences de l'apprenant. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion est très pratique car il permet à l'enseignant de mieux passer la leçon et facilite l'assimilation chez l'apprenant. Le jeu de l'immersion pendant le cours de géographie permet à l'apprenant de vivre du réel. Grace aux images, aux vidéos présentées à l'élève ce dernier se rappelle des choses réelles (Enseignant 2).

En effet, selon l'enseignant 2, le jeu didactique comme dispositif d'immersion permet de plonger l'apprenant dans la réalité et de le rapprocher le plus possible de la réalité vécue qu'on souhaite lui enseigner. Au-delà des déclarations enseignantes, les notes obtenues par les apprenants au cours de la phase expérimentale de cette étude renforcent l'idée selon laquelle le jeu didactique comme dispositif d'immersion favorise la construction des savoirs

géographique chez les apprenants. On a ainsi remarqué que sur 30 apprenants évalués dans le groupe expérimental, l'on est passé de 11/32 note supérieure ou égales à 10/20 pour 30/30 élèves dans le même qui ont obtenus la moyenne, c'est-à-dire une note supérieure ou égale à 10/20.

Lorsqu'on pousse l'analyse plus loin, on découvre à partir des notes des élèves du groupe expérimental durant la phase expérimentale que les notes au prétest sont comprises entre 5/20 et 14.5/20, alors qu'au posttest, les notes sont comprises entre 10.5/20 et 18.5/20. On peut donc conclure que l'utilisation du jeu didactique comme dispositif d'immersion favorise la construction des savoirs géographiques par les apprenants. On peut encore plus loin, convoquer les données obtenues par le biais des questionnaires soumis aux apprenants. Le jeu didactique perçue comme une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante occupe une place de choix dans les processus d'apprentissage des plus jeunes.

5.1.2. Du Jeu didactique comme dispositif d'interaction à la construction des savoirs géographiques

Le rôle important des interactions dans le processus d'apprentissage n'est plus à démontrer. Bruner (1998) dans sa théorie du socio constructivisme met un accent particulier sur les interactions en salle de classe. Mieux encore, Lenoir (2004) dans le model d'intervention éducative N°4, met également un accent sur le rôle important des processus interactifs dans l'apprentissage. Ainsi, le jeu didactique, perçu comme un dispositif didactique qui favorise les interactions vise mieux la construction des savoirs par l'apprenant. En effet, en définissant le jeu comme une action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel, Château (1973), met un accent particulier sur le rôle des interactions et des relations de groupe.

Ces interactions aident ainsi le joueur (Apprenant) à mieux construire son savoir et à mieux l'assimiler (Piaget, 1964). Les processus interactifs apportent des faciliter d'apprentissage chez le jeune élève en interaction. Le jeu didactique perçue par Lenoir (2004) dans sa théorie de l'interaction éducative comme un médiateur pédagogico didactique favorise le développement des interactions. Si donc la didactique est perçue du point de vue de Pérez

(1977), comme la science qui étudie le processus de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants. Le jeu didactique comme dispositif d'immersion pour sa part est donc un processus d'apprentissage interactif qui favorise l'optimisation de la formation des élèves sur l'activité d'élevage.

Le jeu didactique comme dispositif d'interaction et son apport sur la construction des savoirs en processus d'interaction est mis en exergue par Vauthier (2014), pour qui le jeu apparaît comme un outil efficace pour la construction en interaction des savoirs géographiques. Les interactions développées à travers le jeu sont motivantes et stimulantes pour l'élève, car ce dernier s'implique non pour satisfaire l'adulte mais pour gagner, faire gagner son équipe et être reconnue par les autres. De ce point de vue, le jeu est donc un processus d'interaction qui développe l'éveil, la participation afin d'aboutir à la construction d'un savoir acceptable et accepté par tous les membres du groupe. Une fois ces savoirs acceptés dans le groupe, l'apprentissage est validé. Mieux encore, le jeu didactique comme dispositif d'interaction facilite la concentration et le recours à la mémoire. Il développe les qualités de communications, le respect mutuel, la prise en compte des règles, de savoir vivre ensemble qui sont des principes importants dans les interactions.

Le jeu didactique entant que dispositif d'interaction conduit chaque élève du groupe à s'exprimer, à interagir pour clarifier sa pensée et justifier ses choix. Par le jeu, les élèves acquièrent des méthodes de travail, le sens de l'ordre, l'enchaînement logique, du raisonnement du travail en groupe. Cette place du jeu didactique comme dispositif d'interaction est clarifiée par l'enseignant 1 lorsqu'il affirme :

De mon point de vue, je peux dire d'entrée de jeu que le jeu didactique favorise les interactions. Je prends le cas du jeu de rôle par exemple, les enfants sont obligés d'échanger entre eux car chacun a un rôle qui lui a été attribué. Ces interactions facilitent l'apprentissage, la métacognition et même des conflits cognitifs car les connaissances s'entrecroisent et les enfants sont parfois obligés d'échanger pour mieux apprendre. Pour ce qui est de l'enseignement de l'élevage par exemple, dans le jeu de rôle, je peux donner des rôles aux enfants et ensemble, ils apprennent chacun en confrontant ce qu'il sait à ce que les autres de ses camarades savent eux aussi. Donc effectivement, pour moi, le jeu didactique est un moyen de développer les interactions entre les apprenants ce qui aboutit à la construction des savoirs. (Enseignant 1).

Dans le même sens, l'enseignant 3 déclare « Pendant les jeux didactiques, les enfants travaillent en harmonie avec l'enseignant et entre eux. Ils participent plus lors des séances de jeu dans certaines disciplines. Pendant le jeu didactique, ils sont plus actifs et interactifs. Pendant le jeu, l'enseignant organise une compétition pour motiver les apprenants. Pour conclure, je dirais que le jeu didactique permet de favoriser les interactions qui aident les enfants à mieux apprendre la géographie. ». Cette affirmation permet ainsi de comprendre

que les interactions mise en place durant le jeu didactique ne concernent pas que les apprenants entre eux, mais aussi, ces interactions favorables à l'apprentissage se développent entre l'enseignant tant que guide et les apprenants.

En lien avec la leçon sur l'élevage, le jeu didactique comme dispositif d'interaction permet ainsi aux apprenants de construire des savoirs autour des différents types d'élevage, des et les types d'animaux élevés etc. Les données issues de l'expérimentation avec l'utilisation du jeu didactiques comme dispositif d'interaction montrent à suffisance que l'apport du jeu dans l'apprentissage des savoirs en lien avec l'élevage. En effet, lors des prétests et posttest entre les groupes expérimentaux et contrôles, les données obtenues montrent que l'utilisation d'une démarche classique porte moins de fruit que l'application d'un enseignement avec le jeu didactique. Ceci se traduit par la différence de notes qui apparaît entre les deux groupes. En effet, dans les groupes expérimentaux et de contrôle, les notes des élèves sont identiques ou presque au prétest ce qui traduit le niveau égal des apprenants.

Mais, une analyse des données des élèves au posttest montre que 17/30 élèves seulement ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Avec 12/20 comme note maximale. Or dans le groupe expérimental, les notes au posttest des élèves révèlent que 30/30 élèves ont eu une note supérieure ou égale à 10/20 avec 18.5/20 comme note maximale. Les notes des élèves au posttest du groupe expérimental sont comprises entre 10 et 18.5/20 par contre dans le groupe témoin, au posttest, les notes sont comprises entre 4 et 12/20. Soit une différence de moyenne générale du groupe qui montre une grande évolution des performances des élevés dans le groupe qui a suivi l'enseignement avec le jeu éducatif comme dispositif didactiques. En somme, toutes ces notes permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle le jeu éducatif comme dispositif d'interaction favorise la construction du savoir en lien avec l'élevage chez les élèves des classes de CE1.

5.1.3. Construction des savoirs géographiques à partir du Jeu didactique comme dispositif de conceptualisation

Selon Claparèd (1920), L'enfant pour se développer doit agir. D'où la place importante donnée par les nouvelles méthodes aux exercices physiques et aux jeux. Ceux-ci ne sont pas considérés comme un simple délassement ou une détente ; ils ont une véritable valeur éducative. Par cette déclaration, l'auteur met l'accent sur le jeu didactique comme dispositif d'apprentissage et de construction des savoirs en classe de géographie. Du point de vue de Ilois (1958) et De Grandmont (1995), le jeu didactique comme processus de conceptualisation peut être également considéré comme un fait social car il noue des liens

entre les individus et rapproche ceux-ci. Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences mais aussi à la découverte des autres. Ainsi, l'auteur met un point d'honneur sur le rôle de l'exploration et de l'invention qui sont des processus qui se développent chez l'enfant lors du jeu didactique et qui favorise la conceptualisation qui n'est rien d'autre que la prise de conscience épistémologique d'un langage propre à la géographie et à l'activité de l'élevage.

En effet, le jeu didactique à travers la découverte et l'invention permet à l'enfant d'aller à la conquête de concept nouveau pour lui. Des concepts dont il n'avait pas conscience de l'existence. Ainsi, le jeu didactique développe un comportement exploratoire qui permet de s'entraîner à rechercher les informations à résoudre des problèmes nouveaux. Ce qui favorise la construction du savoir par l'apprenant lui-même. Selon la théorie du constructivisme de Piaget (1964), le constructivisme est une théorie qui met l'accent sur le rôle central joué par l'apprenant lui-même dans le processus d'apprentissage. Ainsi, le jeu didactique dans le sens de Piaget, développe l'autonomie dans la recherche des solutions aux problèmes. Dans ce sens, Masson (2005), soutient que les jeux facilitent un enseignement problématisé et déductif systémique et modélisant, Par conséquent répond à une conception précise de la géographie.

Selon Lenoir (2004), la médiation pédagogicodidactique permet à l'enseignant d'intervenir de manière efficace dans le processus d'apprentissage de l'enfant. En ce sens, le jeu didactique entant que dispositifs didactiques favorise selon l'auteur la médiation pédagogique didactiques, mais également la médiation cognitive. C'est d'ailleurs à travers cette dernière que l'enfant parvient à conceptualiser et à construire le nouveau savoir. Ce point de vue cadre clairement avec celui de l'enseignant 1 interrogé dans le cadre de cette étude déclare :

Le jeu didactique comme dispositif de conceptualisation favorise la recherche, la compréhension, l'acceptation de l'autre, le partage. Entant qu'enseignant, je peux affirmer avec clarté et certitude que le jeu didactique permet à l'apprenant de mieux conceptualiser, d'apprendre de nouveaux mots, de nouveaux concepts, des concepts propres à une leçon notamment celle de l'élevage. Vous voyez, lorsque les apprenants sont placés ensemble dans le cadre d'un jeu, ils apprennent les uns des autres, mais aussi, ils sont facteurs d'apprentissage. Ils peuvent capter les mots prononcés par les autres en répétant, ils apprennent également. Le jeu est vraiment important dans l'apprentissage en géographie car il facilite la conceptualisation, l'apprentissage de nouvelles notions concepts. Le jeu didactique permet de comprendre facilement, de chercher. (Enseignant 1).

Ce point de vue de l'enseignant montre combien le jeu didactique est un facteur non négligeable dans la construction des savoirs. Dans le même sens, Thémines (2004), soutient que le jeu est une source de motivation et de plaisir pour l'enfant. Le jeu didactique dans le

même sens que Piaget (1964), rend l'enfant plus actif et lui permet de construire lui-même le savoir. Mieux encore, le jeu didactique comme processus de conceptualisation permet d'encourager le développement émotionnel, cognitif, social, intellectuel de l'apprenant. Par ailleurs, L'enseignement par le jeu didactique permet aux apprenants les plus timides à participer en tant qu'acteur aux divers jeux qui lui sont proposés. L'enseignant ne critique pas, ne punit pas l'erreur, ni les pairs. A travers le jeu didactique, l'enfant développe sa métacognition et son auto régulation, l'apprenant se corrige sois même en rattrapant son erreur. De plus le jeu contribue à la socialisation des enfants en leurs apprenants à respecter les règles appliquées du jeu. En d'autres termes, le jeu change le rapport au savoir et introduit les relations plus saines entre les élèves de la même classe. Ces idées corroborent la déclaration que fait l'enseignant 2 au sujet de l'importance du jeu didactique comme dispositif de conceptualisation et son impact sur l'apprentissage de l'élève, il déclare à cet effet

Oui, le jeu didactique comme processus de conceptualisation est bénéfique pour les élèves car il facilite la compréhension et leur permet de formuler eux-mêmes leurs savoirs. Grace au jeu didactique, les enfants apprenants des mots nouveaux. De manière concrète, le jeu didactique permet aux apprenants de faire des découvertes, de s'impliquer dans le processus d'enseignement/apprentissage. Bien évidemment que le jeu didactique lors des enseignements permet aux élèves de faire assoir de nouveaux savoirs. Le jeu didactique serait nécessaire dans l'enseignement de la géographie aux CE1 parce que cela permettra à l'enfant d'être actif, de se sentir impliquer dans le processus d'apprentissage (Enseignant 2).

Le jeu didactique comme processus de conceptualisation permet aux apprenants d'appliquer les concepts théoriques en géographie et dans d'autres disciplines. Il ressort en outre que le jeu renforce la relation parent-enfant ou adulte-enfant en valorisant la place de l'enfant au sein de sa famille ou de sa classe. Le jeu participe au développement de la personnalité et affirme son identité. C'est ainsi qu'un élève qui rêve beaucoup sera plus intéressé par des jeux d'imagination, de reconnaissance, d'autres préféreront des jeux d'action. Le jeu en lui-même fait grandir la confiance chez l'apprenant ces derniers valorisent le jeu si ça lui plaît. Les statistiques obtenues par une enquête faite par le biais des questionnaires aux apprenants confirment l'idée selon laquelle le jeu didactique comme dispositif de conceptualisation impacte sur la construction des savoirs géographiques. En effet, après avoir passé l'expérimentation, la question a été posée à aux apprenant de savoir s'ils ont mieux appris la géographie à travers le jeu 19/30 élève ont répondu « oui » contre 13 élèves qui ont répondu « non » à la question de savoir si l'apprenant peut reconnaître les différents types d'animaux à travers les images, 23/30 élèves disent « oui » contre seulement 4/30 qui disent

« non » et 5/30 qui sont dubitatifs. Ces statistiques démontrent que le jeu didactique est favorable à la construction des savoirs par les apprenants.

En somme, au regard de tout ce qui précède, les déclarations des enseignants, la différence de performance entre les groupes (témoin et expérimental), les avis des apprenants collectés à travers le questionnaire montrent tous de manière convergente que l'usage de jeu comme dispositif didactique favorise la construction du savoir en classe de géographie. Plus précisément, le jeu comme dispositif didactique selon Lenoir (2004) facilite l'apprentissage de l'élevage chez les élèves du CE1. Le jeu didactique est somme toute, un dispositif à trois temps, il est un dispositif d'immersion en ce sens qu'il plonge l'apprenant dans une réalité approximative. Il est un dispositif d'interaction, car, il développe chez les apprenants du groupe des échanges et des interactions entre eux et avec l'enseignant. Il est enfin un dispositif de conceptualisation car, il favorise la découverte, l'invention, la créativité chez l'apprenant. Au terme de cette section, il convient donc maintenant d'envisager de tirer des leçons pour favoriser un meilleur apprentissage de l'élevage chez les enfants du CE1.

5.2. IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE

Au terme de cette étude plusieurs leçons doivent être tirées en vue d'améliorer l'enseignement apprentissage de l'élevage aux jeunes élèves du CE1. En effet, il s'agit des mesures et des comportements pédagogiques à adopter tant par le système éducatif lui-même que par les acteurs facilitateur (Enseignants) de ce processus. Comme le soulignent de nombreux auteurs, l'enseignant ne saurait être écarté du processus d'apprentissage car en étant l'un des principaux acteurs.

5.2.1. Une meilleure application de l'APC en classe de géographie

L'intégration de l'APC dans l'enseignement-apprentissage en général et celui de la géographie au primaire en particulier s'appuie principalement sur l'utilisation et une véritable application des méthodes d'enseignement dans les pratiques de classe. L'une des principales innovations didactiques apportée par l'APC en classe de géographie c'est la pratique de classe qui intègre non seulement, les méthodes d'enseignement, mais aussi les stratégies d'enseignement, l'usage des outils adaptés etc. L'APC exige à ce titre le passage d'une pédagogie passive vers une pédagogie active, différenciée et individualisée. Pédagogie dans laquelle les interactions enseignant/apprenants et Apprenants/apprenants occupent une place de choix. Il s'agit donc d'une pédagogie de l'action qui vise chez l'apprenant la mobilisation des savoirs acquis en classe pour la résolution optimale des problèmes du quotidien.

C'est à ce titre que Mahamat (2011), pense que L'approche par compétences est une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. C'est dans ce sens que nous nous souvenons d'un proverbe d'une vieille préoccupation de l'école à savoir : « *Savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer* ». Mieux encore, S'agissant de l'approche par compétences (APC) encore appelée « *Pédagogie de l'Intégration* », elle désigne une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habiletés afin de résoudre les problèmes de la vie. Elle s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. De la sorte, elle est différente de la pédagogie par contenus.

Une véritable application de l'APC en classe de géographie passe par le respect des principes de coopération et de collaboration didactique entre enseignant et apprenants. C'est à ce titre que Senvevy (2006) soutient qu'une action didactique est une étroite relation entre enseignant et apprenant autour d'un objet (Savoir). Il s'agit ainsi selon l'auteur d'une action conjointe, une action collaborative et de coopération. A ce titre, les notions de coopération ou d'action conjointe entre l'apprenant et l'enseignant donnent une intelligibilité intéressante de la situation d'enseignement apprentissage. La coopération, la collaboration, la co-construction prennent ainsi corps au cœur de l'agir enseignant. Enseigner engage une dynamique interactive en termes de coactivité professeur-élève. La situation didactique ou situation de classe accorde une place importante aux interactions. La pédagogie coopérative en est un bon exemple elle reporte sur une façon de penser la classe d'apprentissage qui place l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de nos compétences en coopération avec l'enseignant et ses Pairs.

L'acquisition des connaissances résulte alors d'une « collaboration du maître et des élèves et des élèves entre eux, au sein d'équipe de travail » (Jacques Carbonnel, Jacques Georges, la pédagogie coopérative, cahier pédagogique N° 347). En dehors des pratiques d'enseignement, cette étude implique également une véritable application de l'APC dans les pratiques d'évaluation. En effet, selon l'arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant révision des programmes d'étude du premier cycle de l'enseignement général camerounais, l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique a induit trois principales innovations notamment :

- 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 ;
- Évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;

- Évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

À ce titre, l'évaluation occupe une place de choix dans les pratiques de classe des enseignants et jouent un rôle sur la mesure du niveau et degré d'acquisition des élèves. Cette évaluation permet entre autres de maintenir les apprenants en éveil et de développer chez la métacognition et l'auto régulation. Selon le Décret Missions, (1997, p.4), L'évaluation diagnostique est pratiquée avant les apprentissages afin de repérer les besoins des apprenants auxquels les enseignants remédient as des contenus et des stratégies appropriées. Pour ce qui est de l'évaluation formative, elle est *« effectuée en cours d'activité visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou d'ajuster le cheminement des élèves »*. Selon Khadraoui, Assia, Messaour (2019), la pratique d'évaluation apporte un nouveau rapport à l'apprentissage. Grâce à la nouvelle approche, l'évaluation est mieux insérée dans le domaine éducatif. Du point de vue de Roegiers (2006, p. 58), l'APC vise à *« mieux articuler les apprentissages et l'évaluation »* Le processus d'évaluation devient ainsi intrinsèque à l'enseignement/apprentissage de la géographie ». Donc, cette étude implique une véritable application des innovations de l'APC non pas seulement en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, mais aussi les pratiques d'évaluation.

5.2.2. Importance d'une formation continue des enseignants de géographie à l'usage du jeu comme dispositif didactique

Une immersion dans l'expérience des enseignants du primaire en particulier sur le terrain permet de voir que la grande majorité des enseignants n'appliquent pas véritablement l'APC telle que recommandée. L'on peut ainsi observer dans la salle de classe des interférences entre une application de l'APC partielle et une application de l'APO. Les motifs évoqués sont nombreux Soit la non maîtrise de l'APC, soit les mauvaises conditions de travail, soit la charge de travail, soit les effectifs pléthoriques qui ne favorisent pas une véritable application de l'APC, soit alors l'absence de matériel didactique. On peut ainsi confirmer avec Ferhani (2006, p.33) que *« l'échec observé dans l'enseignement/apprentissage réside dans la pédagogie mise en œuvre, les stratégies appliquées ainsi que les conditions de classe, la surcharge des classes, le niveau des élèves, la formation enseignante... qui s'avèrent déficiente »*.

Il apparait donc de manière claire que les enseignants en grand nombre ne maîtrisent pas les pratiques de classe, les méthodes qui doivent être utilisées en contexte APC soit du fait d'une formation beaucoup trop légère, soit du fait d'un retard dans la formation et des

séminaires jugés insuffisants surtout lorsque les formateurs eux-mêmes ne maîtrisent pas la chose. Pour donc résoudre ce problème, il est important de penser à une véritable formation continue des enseignants. Et cette formation continue doit passer par des formateurs qui eux-mêmes maîtrisent ces méthodes.

5.2.3. Importance de l'usage du numérique en situation de classe par les enseignants de géographie comme outil didactique

Cette étude implique donc sur le plan didactique, une véritable application de l'APC dans les classes de géographie qui s'appuie sur les supports d'enseignements, le matériel didactique. Cette implication passe ainsi par les méthodes d'enseignement que Khadraoui, Assia, Messaour (2019) mettent en avant. Pour ces auteurs, L'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique a induit plusieurs variations au niveau des méthodes d'enseignement à travers principalement des variations de support. Le support ici traduit le matériel didactique utilisé dans la salle de classe par l'enseignant pour illustrer ses enseignements. Pour un enseignement portant sur l'élevage, l'utilisation d'un matériel illustratif d'immersion, de collaboration et d'institutionnalisation est important. Le support d'enseignement ici implique automatique une adaptation de la méthode d'enseignement. Par ailleurs, les implications didactiques de l'APC dans les méthodes d'enseignement ont permis de revoir les rôles des acteurs : l'enseignant et l'apprenant. L'on passe le cap où toutes les méthodes étaient portées par l'enseignant pour une pédagogie où les tâches sont partagées.

Pour ce qui est de l'ancrage des pratiques d'enseignement sur le matériel didactique, le numérique apporte aujourd'hui une solution partielle mais pérenne aux pratiques enseignantes dans la salle de classe. Selon une classification faite par Petite Jean (2016) et de Vire (2001), il apparaît que les TIC offrent aux enseignants de nombreux supports notamment matériels, virtuel et logiciels. Il s'agit entre autres pour l'enseignement de la géographie de mettre un accent sur l'usage des icônes (images, photos, croquis numériques). En effet, l'importance et les enjeux de l'utilisation pédagogique des Technologies de l'information et de la communication en éducation n'est plus aujourd'hui à démontrer, seulement le point focal reste l'utilisation que les acteurs de l'éducation en font. Les TICE sont aujourd'hui source de motivation à l'apprentissage pour les élèves, ces technologies offrent à l'apprenant une source intarissable de savoirs (Internet). Les TICE offrent par ailleurs aux apprenants des espaces d'interaction et d'auto action (Logiciel et plateformes éducatives). Les TIC présentent des avantages tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Pour les Enseignants, l'utilisation pédagogique des TICE leur permet de varier non seulement leurs ressources, mais aussi d'améliorer et de varier leurs pratiques. Lebrun (2005),

parlant des objectifs pédagogiques initiaux des TICE dit à ce propos : « Plus généralement, on peut affirmer que l'impact des technologies a été plus grand lorsque celles-ci ont été intégrées dans les méthodes ouvertes et actives et qui contribuent à la préparation des personnalités « fortes » dont la société a besoin. Quant aux apprenants, Pediatrics Caen (2014), estime que la mobilisation des TICE par les élèves a un effet bénéfique en améliorant la communication ainsi que les liens sociaux et même les compétences techniques. Les TICE feraient même partie du processus de socialisation. De plus, les élèves ont de belles opportunités d'apprentissages et d'échanges d'idées, car les TICE permettent de collaborer à distance. À l'aide de ces outils, les élèves ont la chance d'apprendre autrement, car certaines écoles utilisent les TICE comme outil d'enseignement. Puis, ils ont aussi accès à l'information plus rapidement. On remarque plusieurs effets bénéfiques sur les apprentissages des jeunes comme le développement de la créativité ou des expressions écrites (Borja, 2005).

5.2.4. Importance de fixer l'attention de l'apprenant sur l'élevage comme activité productive non pas comme simple contenu d'enseignement

En pays tropical et au Cameroun en particulier, la géographie a longtemps été maintenue comme simple discipline scolaire sans véritable attractivité ni intérêt. Les enseignants en classe de géographie à partir de leurs comportements en salle de classe ont participé à cette vision rudimentaire et ancienne de la géographie par les élèves qui l'ont longtemps considéré comme une simple discipline complémentaire. Une discipline pourvoyeuse de points. Il est donc aujourd'hui question de redorer le blason de la géographie comme discipline scolaire. Il est important pour les enseignants de montrer à ces jeunes élèves que la géographie n'est pas qu'une discipline dont les notions doivent être récitées. Mais une façon de vivre, un mode de vie qui doit être adopté par eux si l'on veut assurer la pérennisation et la survie de l'espèce humaine. Le cas pratique peut être pris sur la leçon de l'élevage. L'élevage en dehors d'être une leçon, est un mode de vie, une tradition profondément ancrée dans les modes de vie de nombreuses populations non pas seulement comme moyennes de subsistance, mais aussi comme mode de vie. Il s'agit entre autres d'une activité économique. Une activité génératrice de revenus. L'une des finalités de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire est de fournir aux apprenants des savoirs géographiques. C'est dire que l'enseignement de la géographie vise à donner aux apprenants les connaissances sur les notions et concepts géographiques (climat, relief, nature, hydrographie, végétation...), pour une meilleure exploitation des ressources du milieu.

En effet, l'enseignement/apprentissage de l'élevage en milieu scolaire camerounais vise résoudre les problèmes liés aux activités humaines. Il cherche à analyser l'importance des

activités économiques du village sur la vie des habitants. Il montre également les principaux produits d'élevage qui sont commercialisés au Cameroun. L'enseignement de ce contenu vise en fin à situer sur une carte du Cameroun les grandes zones et les types d'élevages au Cameroun. Ces finalités vont dans le même sens que celles induite par l'APC, qui vise à doter les élèves des bagages intellectuels capables de les aider à résoudre des situations complexes et diversifiées liées à la vie courante. Dans ce sens, l'enseignement de l'élevage au niveau 2 du primaire vise à donner aux élèves les rudiments afin de leur montrer les bienfaits de l'élevage non seulement sur le plan social, mais aussi et surtout sur le plan économique.

5.3. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Pour des travaux futurs, il est important d'envisager des perspectives en vue d'améliorer la qualité du travail produit. Ces perspectives sont formulées sur le plan théorique et sur le plan théorique.

5.3.1. Perspectives théoriques

Sur le plan théorique, la présente étude s'est appuyée sur deux principales théoriques. Notamment d'une par la théorie de l'Intervention éducative de Lenoir (2004), et la théorie de l'action conjointe. Une analyse minutieuse de ces deux théories, montre que les deux théories sont axées sur l'importance de la construction du savoir par les apprenants. Sur le plan théorique, la présente étude aurait également pris son cadre théorique de nombreuses autres théories notamment la théorie du socio constructivisme interactif de Jonnaert et Borght (1999).

Le socioconstructivisme tel que le présente Jonnaert et Borght (1999), est assis sur trois dimensions dont la première est constructiviste. La dimension constructiviste mis en exergue soutient l'idée que l'élève construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà. En d'autres termes, la construction des connaissances se fait à partir des expériences et du vécu de l'élève. Il adapte alors ces connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux manifestations qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre, en l'occurrence le climat en géographie. Cette activité est réflexive au sens géographique du terme puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet. Cette activité est également dialectique en ce sens qu'elle met en interaction les connaissances anciennes de l'élève avec le nouvel objet à apprendre.

Au-delà de cette dimension, le socio constructivisme interaction met également un accent sur la dimension interactive et collaborative. En effet, les interactions jouent un rôle de choix dans l'apprentissage. Ces deux dimensions fonctionnent donc solidement en étroite

synergie. Enfin, le socio constructivisme s'appuie sur une dimension socio. La dimension Socio du processus de construction des compétences quand elle présente un triple ancrage entre autres celui des interactions sociales qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels. L'Existence d'un lien étroit entre le contexte (environnement d'apprentissage) et l'apprentissage. Selon Lave (1988), Brown, Collins, Duguid (1989), L'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités. Par ailleurs, le présent travail aurait tiré ses fondements théoriques de la théorie anthropologique de la didactique et celle de la transposition didactique (Chevallard, 1998).

5.3.2. Perspectives pratiques

Sur le plan pratique, le présent travail s'est appuyé sur une méthodologie mixte qui a associée à la fois l'usage des démarches et méthodes de collecte des données qualitatives et celles d'une méthode quantitative. Sur le plan qualitatif, nous avons fait usage des entretiens. En effet, la collecte des données portant sur étude qui met en exergue le jeu et principalement l'usage des stratégies d'immersion, d'interaction et conceptualisation nécessite quelque part l'usage des stratégies de collecte des données immersives. Pour le cas des prochains travaux, la collecte des données pourra intégrer égerment les stratégies de collecte des données par observation participante afin de vivre de près l'immersion des apprenants.

5.4. DIFFICULTÉS ET SUGGESTIONS

La réalisation de ce travail a fait face à de nombreuses difficultés. Ces difficultés tant méthodologiques que théorique et même fonctionnelle ont nécessité des mesures adoptées pour pouvoir conduire à terme cette recherche.

5.4.1. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du présent travail

La mise en œuvre de ce travail a fait face à de nombreuses difficultés sur le plan méthodologique et théoriques. En effet, la construction du cadre théorique de notre étude a fait face à de nombreuses difficultés. La construction du cadre théorique de notre étude a été entravée par le sous équipement de la bibliothèque de La Faculté. Les mémoires de nos aînés et prédécesseurs n'ont pas toujours abordé le volet de l'étude que nous menons. Il donc fallu chercher ailleurs des ouvrages. Il faut rappeler qu'en ligne la reconnaissance de la fiabilité d'un document n'est pas aisée. Etant donc des novistes dans la recherche, ces blocages nous ont considérablement ralentis. Par ailleurs, sur le plan méthodologique, la collecte des données n'a pas été aisée. En ce sens que l'accès à la population cible n'était pas évidente. Il faut rappeler que l'étude a porté sur une population très jeune dont l'accès était conditionné

par l'obtention des accords administratifs et des accords parentaux. Il faut également noter la réticence des enseignants à l'idée de participer à l'étude.

5.4.2. Suggestions en vue d'améliorer la recherche pour les futurs étudiants la faculté.

Au regard de ces difficultés, nous formulons des suggestions afin de faciliter les travaux de recherche de nos successeurs et nos futurs travaux de recherche. Sur le plan théorique, nous suggérons un meilleur équipement de la bibliothèque de la Faculté. Surtout une mise à disposition des documents pour la consultation des étudiants. En outre, en ce qui concerne la formation à la rédaction des travaux de recherche et des travaux scientifiques, nous proposons qu'un accent soit davantage mis sur la formation des étudiants à la maîtrise des parties d'un mémoire, thèse et article. En dehors de cette suggestion, nous formulons également la suggestion d'accentuer la formation des étudiants aux nombreuses techniques de collecte et d'analyse des données afin que ces derniers soient plus autonomes et de réduire le plus le plagiat possible.

5.5. PROPOSITION ET DESCRIPTION DU MODEL D'ENSEIGNEMENT PAR LES 2C ET 1I

Au terme de cette recherche, l'on se rend à l'évidence que l'enseignement de la géographie afin de mieux favoriser le développement des compétences des apprenants doit être un environnement d'immersion des apprenants. Cette immersion joue un rôle dans la prise de conscience des apprenants dans l'apprentissage. Elle consiste à placer les élèves devant les situations d'apprentissage qui interpellent leur expérience. Elle permet à l'enseignant de recueillir les conceptions des élèves qui peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage d'une part et d'autre part de vérifier les pré-acquis et prérequis. Pour y parvenir, l'enseignant peut utiliser plusieurs techniques. Ainsi, il peut procéder par enquête de terrain auprès des personnes ressources à l'aide d'un questionnaire mis à la disposition des apprenants (recueillir les discours sur la pratique de l'élevage). Il peut également procéder par une simulation de la pratique d'élevage à travers le jeu de rôles. On parle dans ce cas d'expériences indirectes puisqu'elles portent sur les pratiques spatiales d'autres acteurs. Il peut enfin recueillir leur représentation à travers la réalisation d'un projet d'activité, lequel portera sur l'élevage des bétails. Dans ce dernier cas, on parle d'expérience directe en prise avec le vécu des élèves. Dans le cadre de cette étude, cela se fera par l'enquête de terrain et la simulation.

Aussi, pendant l'immersion, l'enseignement de la géographie fournit à l'enfant les repères dont il a besoin pour situer sa société, son pays dans l'espace et comprendre de façon

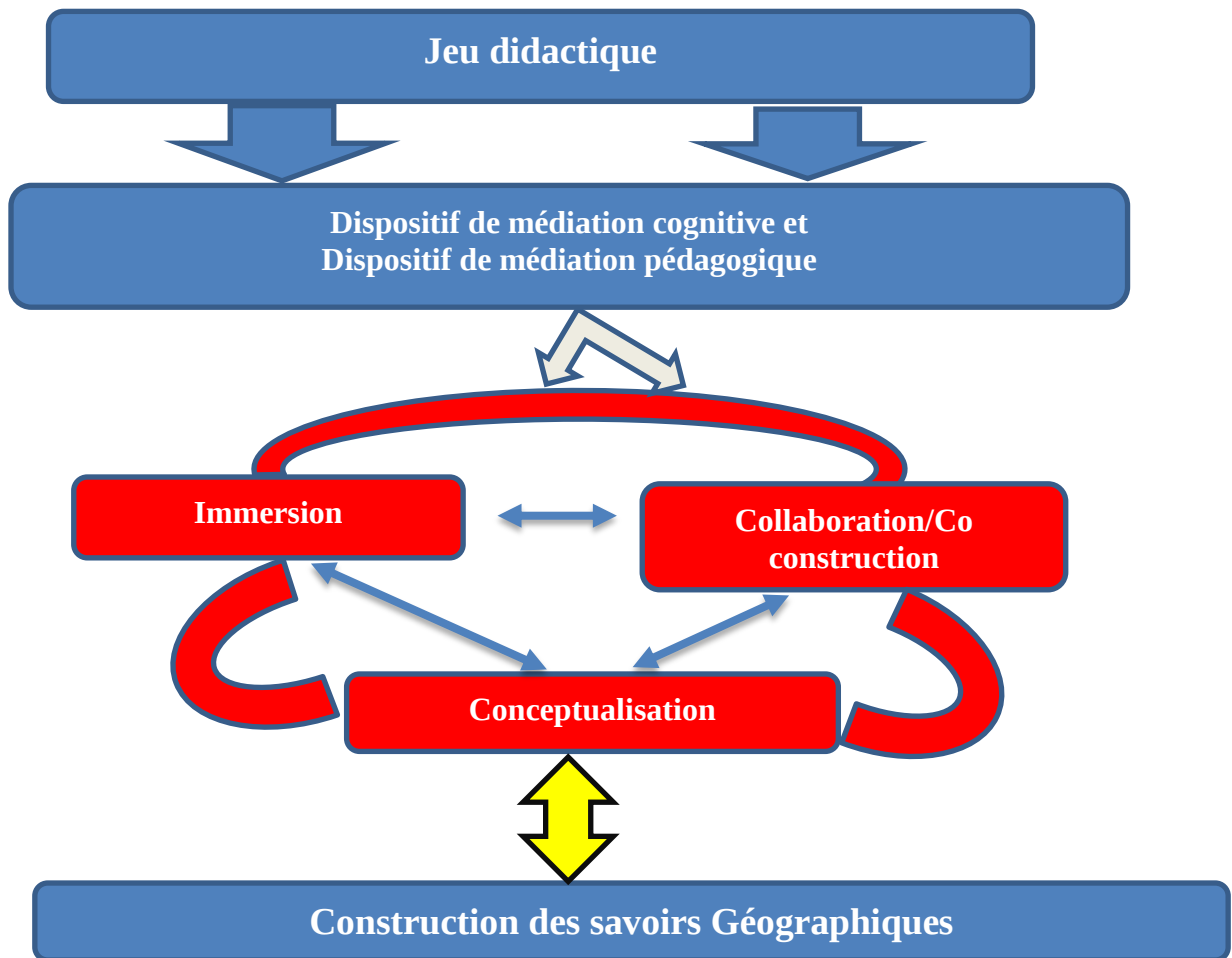
plus générale l'organisation du monde contemporain. Cet enseignement afin d'être efficace doit se faire par une immersion qui rapproche le plus l'apprenant de la réalité véritablement vécue. Cet enseignement participe ainsi à l'apparition et à la consolidation de la conscience nationale. La géographie ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace. Les attentes de fin de niveau et critères d'évaluation. Compétence à faire développer : Interpréter les éléments de l'univers physique naturel, se familiariser avec la diversité et les activités humaines pour résoudre des problèmes (CEPFC, 2018).

La phase d'immersion conduit immédiatement à l'interaction. En effet, à partir des observations et du compte rendu de l'enquête de terrain, les élèves doivent identifier les pratiques spatiales en jeu dans l'immersion et leur mise à distance. L'enseignant constitue les groupes de travail et met à leur disposition les documents ainsi que la tâche à effectuer. En groupe, les élèves vont formuler les hypothèses, les présenter à travers des débats argumentés pour leur confrontation. Ils vont élargir et approfondir leur réflexion en mobilisant des outils géographiques : cartes, extraits de textes, les comptes rendus de leur projet d'activité ou bien celui recueilli auprès des éleveurs. C'est donc une phase purement socioconstructiviste dans la mesure où elle nécessite des échanges entre pairs pour que les élèves puissent confronter leur expérience. Sa finalité est la construction des concepts et des notions en jeu dans la situation géographique étudiée. Ces échanges se feront au moyen des activités proposées par l'enseignant.

La phase de conceptualisation est importante dans le processus d'apprentissage car elle permet la transformation des connaissances (une connaissance est, en quelque sorte, le rapport personnel que l'élève a développé avec une notion particulière (un savoir particulier)) tandis qu'un savoir (savoir est une théorie ou un concept reconnu par l'institution scolaire et habituellement par la société et la communauté scientifique) Brousseau (1998, p.100). C'est le temps de la formalisation des savoirs en jeu, c'est-à-dire des concepts et des savoirs de la géographie. La conceptualisation est le moment où l'élève passe du registre de savoirs de l'expérience à celui des savoirs géographiques Leininger-Frézal et al. (2020, p. 109). C'est pendant cette phase que l'élève transforme avec l'aide de l'enseignant les connaissances mises en jeu pendant la phase d'immersion.

Ainsi, les élèves sont amenés à comparer, puis questionner et analyser les pratiques spatiales en jeu. Ainsi, le modèle de 1I qui renvoie à l'immersion et l'interaction et 2C qui renvoie à la conceptualisation peut encore se traduire par le sigle **ICC** (Immersion,

Collaboration et Conceptualisation). Ainsi le modèle des 1I et 2C est une proposition améliorée de l'enseignement expérientiel de la géographie sur les 3I.



Source : conception de l'auteur, 2024

Figure 21: proposition d'un modèle d'enseignement par les 2C et 1i pour la construction des savoirs géographiques

À travers cette figure, l'on peut ainsi percevoir le jeu didactique comme un dispositif de médiation qui aboutit sur l'ICC. En effet, le jeu didactique apparaît tout d'abord comme un dispositif de médiation cognitive et pédagogique. Cette médiation qui à son tour se matérialise par l'immersion, la collaboration et la conceptualisation. Tout ce processus a pour but de faciliter la construction des savoirs et l'apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme notre étude portait sur le « jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de la leçon sur l'élevage à l'EP DE NGaoundéré Ier ». Il s'agissait pour nous de montrer la relation qui existe entre le jeu didactique et la construction des savoirs géographiques par les élèves du CE1. Dans le but d'atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse principale selon laquelle. Le jeu didactique favorise une meilleure construction des savoirs géographiques chez les apprenants du CE1. L'Opérationnalisation de celle-ci nous a permis d'obtenir trois hypothèses secondaires que sont :

HS1 : L'immersion des apprenants dans le jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques.

HS2 : L'interaction des apprenants lors du jeu didactique favorise la construction des savoirs géographiques à partir du conflit sociocognitif au CE1.

HS3 : La conceptualisation de l'expérience des apprenants joueurs sur l'élève contribue à une meilleure construction des savoirs géographiques.

Pour mieux cerner les contours de notre étude, nous avons préféré l'aborder selon la structure suivante : premièrement nous nous sommes intéressés au cadre général de l'étude, deuxièmement, nous nous sommes attardés d'une part au cadre conceptuel, théorique et opérationnel et d'autre part à la méthodologie de l'étude. Pour mieux cerner notre sujet, la deuxième partie a été structurée autour de deux chapitres qui ont présenté les résultats de la recherche. Nous avons de ce fait présenté les résultats issus de l'analyse des données collectées, l'interprétation des dits résultats et leur implication théoriques et professionnelles.

En outre, pour vérifier nos hypothèses, afin d'atteindre nos objectifs nous avons mené une étude quasi expérimentale avec un plan d'expérience groupe. Témoin /groupe expérimentale et ayant pour cible les élèves. Dans un souci de collecter des données, nous avons menés des expérimentations pendant la collecte des données à l'école publique de Burkina auprès de 2 écoles logeant dans la même enceinte. Il a été question de suivre deux groupes d'élèves dans deux classes du CE1 de ces deux écoles (2b1et 2b2). La classe de CE1 de l'école publique 2b1 était notre classe témoin, tandis que, la classe de CE1 de l'école publique 2b2 était notre classe expérimentale. La classe témoin a reçu la leçon sans usage du jeu didactique tandis la classe expérimentale a reçu la même leçon mais avec l'intégration des jeux comme dispositif d'enseignement/ apprentissage. Nous avons passé des questionnaires aux apprenants afin d'avoir leur avis sur le jeu et la leçon d'élevage ; nous avons également auprès des enseignants de ces deux classes réalisées des entretiens semi-directifs. Nous avons

aussi mis à la disposition des élèves des épreuves tests qui respectent les normes prescrites par les nouveaux curricula du primaire en géographie niveau II. Les résultats obtenus ont permis la validation des hypothèses spécifiques de notre recherche.

La validation de ses hypothèses nous ont permis d'accepter l'hypothèse générale de la recherche. Ces recherches nous ont permis de comprendre que l'usage du jeu comme dispositif didactique, à travers des images et photographies conçu comme étant des jeux, de par leur couleur attire l'attention du jeune élève. La formation des groupes et le travail en équipe sont autant de facteurs jeu qui favorise l'immersion, l'interaction et la conceptualisation qui met en relief l'institutionnalisation et l'implémentation de nouveaux concept qui doit être intégré, assimilé, mémoriser et bien fixer qui permet la construction des savoirs géographique chez les élèves du CE1.

Cependant, l'enseignement de la géographie au primaire connaît de multiples problèmes notamment, la géographie est très peu enseignée par certain enseignant du primaire ; aussi le temps d'enseignement est très réduit à savoir 30minutes par semaines d'où sa négligence. Pour faire face à ces problèmes, nous suggérons qu'un accent soit mis sur le recyclage des enseignants, également sur le matériel didactique et les outils d'enseignement de cette discipline afin d'assurer un enseignement meilleur en géographie qui contribuera à une meilleure construction des savoirs géographiques par les élèves du primaire et plus particulièrement du CE1.

En somme, le travail autour de cette recherche donne la mission de susciter l'intérêt chez l'élève, favoriser l'interaction en salle de classe par les jeux, de stimuler et motiver les élèves par les jeux, être à leur écoute, susciter en eux la confiance en soi en vue de favoriser une fixation des concepts enseigner et plus durable. En outre, ce travail permettra à l'enseignant de revoir le comment enseigner tout en intégrant des dispositifs didactiques plus efficace et cela ne pourra être nécessaire qu'au fin d'un questionnaire sans cesse rebondissant afin de répondre au besoin réel des apprenants. Il demeure sans doute d'autres orientations dans ce thème qui pourraient permettre un regard plus enrichissant tout en prenant en compte ce qui est contenu dans les analyses sur sus-présentées. Les contributions de ce travail de recherche sont les suivantes : l'emploi de l'approche méthodologique par la notion de l'expérimentation et les conditions permettant d'utiliser deux théories ; la théorie de l'intervention éducative et la théorie de l'action conjointe en didactique. Le présent travail propose un modèle d'enseignement par les « 2i et 1c » qui est un modèle qui renvoie à l'immersion et l'interaction, et de conceptualisation qui se traduit ainsi par l'icc (immersion, collaboration et conceptualisation d'où le modèle d'enseignement proposé par « les 2c et 1i).

Ce travail sur le jeu didactique pourrait être continué par des recherches futures et basé sur des dispositifs didactiques plus améliorés intégrant de ce fait d'autres savoirs géographiques.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGE

- Andries, L. (2009) la Construction des savoirs : XVIIIe –XIXe siècles.
- Anne Philippon (2003). Les finalités de la géographie scolaire.
- Araùjou – Oliveira, A. (2012).
- Curriculum de l'enseignement primaire francophone Camerounais. Niveau 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CE1-CE2) (2018).
- Dictionnaire petit Robert.
- Document d'orientation stratégique de l'APESS : <<pour un élevage moderne de vie >> Apres horizon 2021, 2011.<http://opess.org/attachements/article/198/Dos-APESS>. Pdf
- Manuel d'histoire, géographie, Education à la citoyenneté CE1, Manuel agréé.

ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Alain Pache (2020). des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisations dans le cadre des leçons de géographie au cycle 2.
- André Martin et al (1996-2018). importance de l'élevage et sa place dans l'économie des pays de la commission du Bassin du lac Tchad.
- Angeon. V & Lardon, S. (2008) usage du « jeu de territoire » pour faciliter la construction d'une vision partagée du territoire dans une démarche participative. L'élaboration du plan stratégique du Témiscamingue (Québec, Canada). (2011) l'utilisation du jeu dans l'enseignement de la géographie (Melchior) f.
- Astolfi Jean Pierre, (1992) << l'école pour apprendre >>, Ed. Bautier.
- Astolfi, J.P et DEVELAY, M (1989). La didactique des sciences, paris, presses universitaire de France, N 2448 <https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?type=Resource-ENS-&onglet=contenu&no-version=2162&no-Recherche=Rep>
- Audigier, F. (1992) La construction de l'espace géographique. Propos d'étape sur une recherche en cours.
- Audigier, F. (2005), histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles les constructions des élèves
- Baie, F. (2009). Les jeux à l'école : chimère culturelle et réalité.
- Balza, C. (2019) l'apprentissage des mathématiques par les jeux en cycle 3.
- Bassis, O. (2023). La démarche de la construction du savoir. GFEN.
- Bastié, A. (2019). Comment analyser les transcriptions d'entretiens de recherche qualitative.

- Baudinault, A. (2017) Géographie en mouvement. Pour une ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire. Thèse sous la direction d'Isabelle le font. Université lumière Lyon 2. Tome 2, corpus 1p. 84. Mise en ligne sur cairn. Info le 24/09 /2018<https://doi-org/10.3917/lig.823.0015>.
- Bedouret, D., Mainar, C.V., Castagnet-Lars, V., fillâtre, E. et Maffre, S. (2023). L'enseignante d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté : un acteur. Trice confronté. C aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire.
- Benmarhnia, T.& Fuller, D. (2019). Les méthodes quasi-expérimentales. L'effet de l'âge légal minimum sur la consommation d'alcool chez les jeunes aux Etats-Unis.241-264.
- Bernard Darfour et al (2016), Agriculture and food security in Ghana; Asobe Annual international Meeting paper
- Bertone, S. ; Chaliès, S. & Clot. Y (2009) contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants.
- Birlouez, (2018)
- Boule, R., clavet, D. Et Girard, G. (2005) planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage. 6, 178-185.
- Boyer, J-Y (1983) pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. Revue des sciences de l'éducation, IX (3) ,433-452.
- Bradley Jones (2024) qu'est-ce-que les plans d'expériences ?
- Brougère, G. (2018). Qu'apprend-on en jouant ?
- Bruno Hennoque (2017). Enseigner la démarche d'investigation scientifique au cycle3.
- Cacheiro, J. (2018) Anciennement à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des lessons study.
- Caltérac, y. (2005). Pérennité et invariants dans la construction des savoirs géographiques : construction, transmission et adaptation d'un habitus du terrain dans la géographie Française .93-107. [http://édition.de.lasortonne. Fr /](http://édition.de.lasortonne.fr/).
- Chaliès, S. ; Luc Ria & Bertone, S. (2004) interaction entre enseignant débutants et coopérant et construction des connaissances lors des entretiens post – cours.
- Chamberland, G. et Provost, G (1996). Jeu, simulation et jeu de rôle, presses de l'université du Québec.
- Château, J. (1973). Le jeu chez l'enfant, introduction à la pédagogie.

- Chouteau, A, Disenhaus, C, Brunschwig, G 2019 a. place de l'élevage dans l'enseignement –1 Analyse des contenus des programmes de formation ainsi que des manuels scolaires. [https://www. gis –avenir - l'élevage. org /](https://www.gis-avenir-l'elevage.org/) Actions – thématiques/ Enseigner – l'élevage / 3 –études – du Gis – Avenir – Elevages – pour – mieux – comprendre – la – de – l' – élevage – dans – l' – enseignement.
- CROGUENNEC, Y. et jaffrelat, M. (2011) Les technique de simulation pour aider à apprendre.
- Davaud, C. & Varcher, P. (1990) La géographie à l'école : entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarche géographiques.
- Décocter, I. (2015). Le jeu essentiel au développement de l'enfant.
- Dedieu, B., faverdin, Philippe, Jean-Yves, Gibbon et Annick. (2008). Système d'élevage, un concept pour raisonner les transformations de l'élevage. INRA. Production Animales. 21(1), 45-58.
- Dongmo, J-L. (2012). La géographie Camerounaise face au défi de la transversalité.
- Dorier, J-L. Leutenegger, F. et schneuwly, B. (2013) Didactique en construction, construction des didactiques.
- Dulac (2012), le rôle du langage dans la construction des savoirs historique sensibles et de compétences éthique, Revue de recherches en éducation.
- Duru, M. Le bas, C. et Grillot, M. (2021) : une approche holitique de l'élevage au cœur des enjeux de santé animale, humaine et environnementale.
- Dutois, p. (1993). La méthode active dans l'enseignement de la géographie. 30ans d'enseignement : expérience et suggestions. Revue internationale P.M.E. vol. 6(1) 2-
- Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. (2012). Apprentissage par le jeu.
- Equipe de bien enseigner. (2019). Pédagogie par le jeu : pourquoi et comment enseigner par le jeu.
- Etude quasi –expérimentale sur l'élargissement des heures de visite en oncologie au centre hospitalier régionale de liège.
- Faes, J. Et Graber, N. (2017). Contribution du jeu vidéo sérieux « Ecoville » à l'apprentissage des concepts d'urbanisation et de ville durable en géographie.
- Garcia et Broun (2019)
- Glaudel, A. (2018). Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : une étude de cas au cycle 3. L'information géographie 82, p. 144-166.
- Hamadou
- Hasnaoui, R. (2020). Traiter les résultats de recherche dans votre mémoire.

- Henri et, J-M. (1986). Didactique des jeux de simulation dans l'enseignement du second cycle des lycées. (2) géographie de Lyon,61(2), 227-234.
- Hertig. P. (2009) Didactique de la géographie et Formation initiale des enseignants spécialistes : conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation des initiales des enseignants de géographie du secondaire supérieur à la HEP Voud.
- Huizinga, J. (1951). Homo ludus. Essai sur la fonction sociale du jeu.
- Jacob, F et servais, E. (2017) science du jeu. Le jeu en contexte scolaire : un outil au service du renouveau didactique de la géographie ?
- Jean-François Thémines (2004) Quatre conceptions de la géographie scolaire : d'un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ?
- Karsenti ; T, savoie Zoje, l (2006). Recherches-en Education étapes et approche .4eme édition repérée de : [HTTPS://www.jstor. Org /stable/J.CTV69SV3W.8.8](https://www.jstor.org/stable/J.CTV69SV3W.8.8).
- Knibiehler, y. (1977). Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le second degré. 38(1) <https://www.perse.fr/doc/RFP-0556-7807-1977-num-38-1-1->
- Kong symplice Grégoire (2019). Pratique de l'interdisciplinarité et construction du raisonnement géographique dans l'enseignement secondaire générale au Cameroun ; cas du lycée de la cité verte (Yaoundé) (Mémoire de Master) UYI.
- Kounou Mvondo. L. J. (2018). L'enseignement/ apprentissage par le jeu : dans l'optique de l'amélioration des pratiques de classe en histoire au CES d'Ekali I et au collège 5Braunchweig d'Ekoumdoum. (Mémoire de master) Cameroun.
- Lacoste Y. (1980). « Les différents niveaux d'analyse de raisonnement géographique, Hérodote », N°-18, pp3-15.
- Landais E, Deffontaines J. P ; 1994 « L'espace d'un berger. Pratique pastorales dans les écrits. In c. Blanc. Pamard & J. Boutrais (coordination). Dynamique du système agraire. A la croisée des parcours, éleveurs, cultivateurs. Paris, orstom Edition : 321-336.
- Larose, F, Lenoir. Y., Deau delin, C., Kalubi, J-C. et Roy, G-R (2002) l'intervention éducative : clarification conceptuelles et enjeu sociaux. Pour une Reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement .04(04)
- Larose, F., Lenoir, Y et Ponton, M. (1994) « Lieu de contrôle, représente sociales et modèles d'intervention éducatif dans une perspective interdisciplinaire : Une étude exploratoire auprès d'enseignante et d'enseignant du primaire au Québec » .20 (4). P719-740.
- Lefebvre, P. (2018). Apprendre à localiser par le jeu.

- Leininger – Frezal, C (2020) vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de L'espace proche
- Leininger-Frezal, C. (2019) Apprendre la géographie par l'expérientielle : la géographie expérientielle, université de coen.
- Leminger. Frezal, C. Et Genevois, S (2014). Les serious gammes : un outil d'éducation au développement durable.
- Lenoir ; Y. (2006, février). « L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche, séminaire », universitaire de Genève, faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Ecole doctorale sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y. (2003). « La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétence, CRIE faculté d'éducation », université de Sherbrooke, p 76.
- Lenoir, Y. Et sauvé, L. (1998 a). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. Revue française de pédagogie, 124, 121-153.
- Lenoir, Y. et Bédard, J. (2011) Intervention éducative. La reconnaissance en conteste scolaire : un processus indispensable à bien circonscrire .9(1).
- Majors en histoire et géographie CE1
- Marraïne, p (2012). De la découverte du monde à l'enseignement des sciences. Science au cycle 2
- Marty, L & Florence Ligozat et Patrice Venturini (2023) structuration des situations didactique et continuités dans la dynamique de construction des savoirs en sciences.
- Martyn, shuttleworth (Aug13, 2008). Le modèle quosi-expérimentale.
- Melchior, F. (2011) l'utilisation du jeu dans l'enseignement de la géographie (Melchior) f.
- Melchior, f. et paccaud, L. (2012). L'apport du jeu dans la mobilisation de concepts intégrateurs en géographie. (Mémoire professionnel)
- Mérenne –schoumaker, C. (2003) De la géographie des professeurs à la géographie de l'action : Une place nouvelle dans l'enseignement secondaire.
- Merenne-Schoumaker B. (2005) « didactique de la géographie organiser les apprentissages. Science humaines ». Paris de Boeck.
- Merenne-schoumaker. B. (1985). « Savoir penser l'espace, pour un renouveau conceptuel et méthodologique d l'enseignement de la géographie dans le secondaire », l'information géographique, N°-49, p151-160.

- Méthods (2013). La simulation une stratégie pour l'apprentissage des langues. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie.
- Muller, A., Delnotaro, C, Dubois, A., Jacquin,M.et Lombard, F (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture / compréhension des savoirs en lecture/ compréhension et en sciences de la nature cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques.
- Munoz, J. (2000). La simulation par le jeu de rôle comme méthode d'apprentissage de l'espagnol. Cahier de l'APLIUT, 19 (3),513
- Nathalie Denizot (2021) Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires.
- Nathalie Fréchette, Pau Mousette. (2018-08,20) le développement de l'enfant.
- Nizet, F. Et Leroux, J. L. (2015). La construction des savoirs conceptuel et évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. Evaluer. Journal international de recherche en Education et Formation, 1(2), pp.15-29.
- Nkeck Bidias, R.S (2013) problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun, syllabus Review human. Social sci. ser. 4(1), 2013
- Nkeck, B (2013). dispositif didactiques de plateforme formation enseignement, éducation à l'environnement. Allemagne : verlag.
- OssouBita, B. -(2022) présentation et compréhension du nouveau curriculum de l'enseignement primaire. ICE DREB-SUD.
- Pache, A. Et jablot-ferré, S. (2017). Aborder les flux d'information une classe. Proposition de séquence d'enseignement en géographie pour les élèves de 14-15ans. Ingénierie d'information (5),113.
- Pastre, p. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives en éducation permanente .Charline Duizings (2018-2019)
- Patrice Djamén Nana (2013) Mutation et défis : Etat de l'élevage bovin dans la vana (Cameroun).
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris ESF.
- Piaget(1966) la psychologie de l'enfant repris par sarrazy (2024) le développement cognitif chez l'enfant.
- Plan communal de développement de NGaoundéré 1er. (2013).
- Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, c. et Sanchez, E. (2019) vers un modèle de débriefing : une étude de cas avec le jeu programming Game.

- Quesnel, M. (2015). Efficacité du jeu et du jeu de simulation sur l'apprentissage des sciences.
- Rabic, E. (2015). L'importance des jeux dans les apprentissages : exemple des ateliers mathématiques en cycle 3.
- Reuter et al, 2007, Dictionnaire de conceptions fondamentaux de didactiques .Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, y, (2014). Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique. Edition de Boeck.
- Roegiers x. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers x. (2008) l'approche par compétence dans les curricula en Afrique Francophone, quelques tendance.
- Roegiers, x (2010,1 ed). La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Ronveaux, C., Gognon, R., Doghé, S.A.et Dolz, j. (2013) Les objets d'enseignement et de la formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis.
- Roustan, M. (2016). Apprendre et raisonner en géographie par le jeu de simulation.
- Roux, L. (2008). Le concept de jeu comme moyen de réalité dans l'art actuel.
- Saint-Yves, M. (1976). Matériel didactique et méthodes en géographie. Cahiers de géographie du Québec, 20(51), 505-519. <https://doi-org/10.7202/021332ar>.
- Samson, G. (2013). Rapport au savoir. Esprit critique (17) E. Bien, B.V. (2004). La relation pédagogique. Du rapport au savoir au partage des connaissances.
- Samuel Fierz (2004) des enseignants de primaire parlent de la géographie et son enseignement.
- Santini, J. (2013) une étude du système de jeux de savoirs dans la théorisation de l'action conjointe en didactique. Le cas de l'usage des modèles concrets en géologie au cours moyen.
- Santini, J. Sensevy G. (2010) Les interaction didactiques dans les dialectiques jeux d'apprentissage – jeux épistémiques. Une étuddes pe de cas à l'école primaire.
- Sauvé, L. Renauld, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. Revue des sciences de l'éducation, 33(1), 89-107. <https://doi-org/10-7202/016190ar>.
- Savie (2008). Introduction. Définition et conception théoriques de la didactique.

- Schutouer-Leoni, M.L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Co-construire des savoirs : le métier de l'intervention dans les APSA, 67-85.
- Sensevy, G (2007) des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Agir ensemble : élément de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves, 13-49.
- Sensevy, G (2012) Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. Nouvelles perspectives en science sociale : Revue internationale de systémique complexe et d'étude relationnelle, 7(2), 105-132.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Élément de Théorisation. SCHweizerische zeitschrift fur Bildungswissenschaften, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2011) le sens du savoir, élément pour une théorisation de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: De Boeck, 2011, 796p.
- Sétastien, o(2016). Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. Education université Toulouse le Mirail. Toulouse.
- Smith et Johnson (2015). Le bien-être animal, un atout pour l'élevage. <http://dx.doi.org/10.1016/j.animal.2015.05.001>
- Steinfeld, h., Gognon, P., Wassenarr, T .et autres (2009). L'ombre portée de l'élevage. FAO (édition française).
- Suzanne Laurin (1999). La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise. 43 (120). Cahiers de la géographie du Québec, 43 (120), 379-392. <https://doi.org/10.7202/022844ar>.
- TAVIGNOT.1995) A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques. Spirale, revue de recherche en science de l'éducation N -15, 31-60.
- Thémines J.F. (2004) quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif pratique d'enseignement de la géographie ? cyber géo, document 262, [http://journal. Open édition or /cyber géo /4325](http://journal.openedition.org/cyber_géo/4325)).
- Thorun, M. (2014). Réaliser une recherche en didactique. Education Multimodes. Biologique royale de Belgique, Bruxelles. De Boeck.
- Tsafak ; G (2004), méthodologie générale de la recherche en éducation. Yaoundé : CUSEAC.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Emprunts, recombinaison. Les conceptions et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins. (53)

- Veyrett, P. (1952). Géographie de l'élevage. Collection géographie humaine, pierre deffontaines. 254.
- Vygotski, L (1985 ; 1993). Le problème de l'enseignement et du développement mental a l'âge scolaire. In shneuwly et Bronckert. Vygotski aujourd'hui Delachaud et Niesté, 95-117.
- Vygotski. pensée et langage. Édition la dispute.

MEMOIRES ET THESES

- Thomas Julio Ekoto ABAAYO (2017) « pratiques cartographiques et raisonnement géographique des élèves en classe de troisième dans le sous-système francophone » (mémoire de Master) UYI
- Nneck Bidias, R.S (2011) dispositif didactique pour une formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement. Thèse de doctorat unique de l'université Marien Ngouabi, CUSEAC.
- LAYOU, L.Z. (2024). Dispositif didactique en Agriculture et développement des compétences des apprenants au cours des activités agro-pastorales : Le cas des apprenants des classes de première au Lycée Bilingue de Foubot

RAPPORTS D'ETUDE

- Bureau de l'UNESCO, (2005) <<Refonte de la pédagogie en Algérie, Ed UNESCO.
- CIWF. (2021) le bien-être des vaches laitières. N°-3www.agro ciwf.fr.
- CONFEMEN (2012) qualité de l'éducation, un enjeu pour tous constats et perspectives. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN. *
- Conseil Canadien sur l'apprentissage. (2006). Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les enfants. Carnet du savoir.
- FAO (organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture. L'emploi rural décent.
- UNICEF. (2018) Apprendre par le jeu. Renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance.
- PAREC (2023). Manuel de l'enseignant. Utilisation du curriculum de l'enseignement primaire.
- MINDUB Canevas expliqués des leçons à l'école primaire.
- MINEPIA (1995). Etude du secteur élevage au Cameroun/

- Ministère de l'éducation de Base (2006). Rapport des activités du 1^{er} semestre. Yaoundé : MINEDUB.
- Ministère de l'éducation de Base (2012). Rapport du colloque sur l'approche par compétence.
- Ministère de l'éducation National du Cameroun /CONFEMEN (1998) l'enseignement primaire au Cameroun. Investigation et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Yaoundé, Cameroun ; PASEC/CONFEMEN.

WEBOGRAPHIES

- <https://doi-org/10.3917/dunod. Delac. 2021..01.0089>.
- <https://explorable.com/fr/Le-modele-quasi-experimentale>
- <https://www. gis –avenir - l'élevage. Org / Actions – thématiques/ Enseigner – l'élevage / 3 –études – du Gis – Avenir – Elevages – pour – mieux – comprendre – la – de – l'– élevage – dans – l'– enseignement>.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Bonjour madame, bonjour monsieur !

Je m'appelle DJIPPE EMELEU Emilienne, je suis étudiante à l'Université de Yaoundé I, en Faculté des Sciences de l'Education et au Département de Didactique des disciplines, spécialité : Didactique de la géographie. Je mène une recherche dans le but de l'obtention de mon Master en didactique de géographie sur : « Jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré 1^{er} ». L'entretien portera sur trois sous thèmes. Dans le cadre de cette recherche, j'aimerais que vous répondiez à ce questionnaire en minimum 30 minutes et maximum 45 minutes afin d'obtenir un maximum d'information possible. Compte tenu de l'éthique de la recherche, je vous promets que toutes informations que vous me donnerez resteront strictement confidentielles et ne seront utilisées uniquement pour le cas de cette recherche

QUESTIONNAIRE PRE- TEST

Partie 1 : Identification des enquêtés.

Q.101. Le sexe F ☐ M ☐

Q.102. L'âge

[5-7[[7-10[[10-et plus [

Q.103. Région d'origine

Grand nord ☐

Centre-Sud-Est ☐

Ouest-Littoral-Nord-Ouest-Sud-Ouest ☐

Partie 2 : 1) Usage du jeu didactique comme dispositif d'immersion

Q.201. Est-ce que tu aimes jouer ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Q.202. Est-ce que ton maitre ou ta maitresse joue souvent avec toi en classe lors du cours de géographie ?

Parfois ☐ Toujours ☐ Rarement ☐ Jamais ☐

Q.203. Comment joues tu souvent ?

Seul ☐ Avec tes camarades ☐ Avec ton maitre/maitresse ☐

Q.204. Selon toi, on joue pourquoi ?

Pour s'amuser ☐

Pour rire ☐

Pour gagner ☐

Pour apprendre les leçons ☐

Pour ne rien faire ☐

Q.205. a) Est-ce que tu aimes le cours de géographie ?

Oui ☐ Non ☐

b) Pourquoi ?

- Si oui parce que c'est bien ☐

- C'est rare qu'on enseigne le cours de géographie ☐

- C'est facile à comprendre ☐

- Si non parce que c'est difficile ☐

- Parce que les cours sont longs ☐

- Les devoirs difficiles ☐

3^e partage

3) usage du jeu comme dispositif d'interaction

Q301. est-ce que tu travailles souvent avec ton maître en classe ?

Oui ☐ Non ☐

Q302. Est-ce que tu travailles souvent avec tes camarades en classe lors du cours du géographie ?

Oui ☐ Non ☐ parfois ☐

Q 303. Est-ce que tu aimes lorsque tu apprends avec tes autres camarades en classe ?

Oui ☐ Non ☐ parfois ☐

4^e partie

4) Usage du jeu comme dispositif de conceptualisation.

Q401. Est-ce que tu connais ce que sais que l'élevage ?

Oui ☐ Non ☐

Q402 : As-tu déjà fais le cours sur l'élevage ?

Oui ☐ Non ☐

Q.403. As-tu déjà élevé un animal ?

Oui ☐ Non ☐

Q404 : quel type d'élevage aimes-tu faire ?

Ane ☐ cheval ☐ chèvre et mouton ☐

Bœuf et vache ☐ chien et chat ☐ poulet, canard, pintade ☐

Q.405. Est-ce que si on le met les images de ces animaux, peux-tu les identifiés

Oui ☐ non ☐ peut-être ☐ pas ☐

Merci pour tes réponses à ces questions

Fait à Ngaoundéré le

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Bonjour madame, bonjour monsieur !

Je m'appelle DJIPPE EMELEU Emilienne, je suis étudiante à l'Université de Yaoundé I, en Faculté des Sciences de l'Education et au Département de Didactique des disciplines, spécialité : Didactique de la géographie. Je mène une recherche dans le but de l'obtention de mon Master en didactique de géographie sur : « Jeu didactique et construction des savoirs géographiques au CE1 : cas de leçon sur l'élevage à l'EP de Ngaoundéré 1^{er} ». L'entretien portera sur trois sous thèmes. Dans le cadre de cette recherche, j'aimerais que vous répondiez à ce questionnaire en minimum 30 minutes et maximum 45 minutes afin d'obtenir un maximum d'information possible. Compte tenu de l'éthique de la recherche, je vous promets que toutes informations que vous me donnerez resteront strictement confidentielles et ne seront utilisées uniquement pour le cas de cette recherche

QUESTIONNAIRE APRES LE POSTEST

Partie 1 : Identification des enquêtés.

Q.101. Le sexe F ☐ M ☐

Q.102. L'âge

[5-7[[7-10[[10-et plus [

Q.103. Région d'origine

Grand nord ☐

Centre-Sud-Est ☐

Ouest-Littoral-Nord-Ouest-Sud-Ouest ☐

Partie 2 : Usage du jeu comme dispositif d'immersion

Q201. Est-ce que tu aimes jouer ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Q202 : est-ce que, tu aimes le cours de géographie

Q203 : Est-ce que tu aimerais désormais faire la cour de géographie en jouant ?

Oui ☐ Non ☐

Q204 : pourquoi dois-tu jouer pendant le cours de géographie ?

Pour s'amuser ☐

Pour gagner ☐

Pour apprendre les leçons ☐

Pour ne rien faire ☐

Q.205 : As-tu aimé les jeux que nous avons faits ?

Oui ☐ Non ☐

Q.206. Comment as-tu trouvé les jeux que nous avons faits ensemble pendant le cours sur l'élevage ?

Très bien ☐

Bien ☐

Un peu bien ☐

Mauvais ☐

Très mauvais ☐

Q207 : quel est le jeu que tu as le plus aimé ?

1) Le jeu de reconnaissance ☐ aucun ☐ tout ☐

2) Le jeu immersif sur l'importance économique de l'élevage ☐

3) Le jeu de différenciation ☐

b) quel est le jeu que tu n'as pas aimé :

- aucun ☐ - le jeu de reconnaissance

- Tout ☐ - le jeu de différenciation ☐

- le jeu immersif ☐

Partie 3 : l'usage du jeu comme dispositif d'interaction

Q301. Comment aimerais-tu jouer désormais au cours de géographie ?

Seul ? ☐

Avec les camarades ☐

Avec le maître ☐

Q.302. penses-tu que tes camarades pourront t'aider à mieux jouer ? Lors du cours de géographie ?

Oui ☐ Non ☐

Q.303. Est-ce que tu aimerais que tous tes cours de géographie soit enseigné à partir des jeux ?

Oui ☐ Non ☐ parfois ☐

4^e partie : usage du jeu comme dispositif de conceptualisation

Q.401. Même chose

Q.402. As-tu aimé le cours sur l'élevage ?

Oui ☐ Non ☐

Q.403. A quoi peut servir l'élevage ?

- vendre les animaux ☐
- A manger les animaux ☐
- Garder et protéger les animaux ☐
- A gagner l'argent ☐
- Je ne sais pas ☐
- A rien ☐

Q.404. Quel type d'élevage aimerais-tu faire ?

Ane ☐ cheval ☐ chèvre et mouton ☐

Bœuf et vache ☐ chien et chat ☐ poulet, canard, pintade ☐ lapin ☐

Q.404. Est-ce que on te met les images de ces animaux peux-tu les identifier ?

Oui ☐ Non ☐

Q.405. Est-ce que tu aimerais faire l'élevage un jour dans ta vie à partir des leçons que tu as fait pendant le cours sur l'élevage ?

Oui ☐ Non ☐ peut-être ☐

Merci pour tes réponses à ces questions

Fait à Ngaoundéré le

EVALUATION PRE-TEST DE GEOGRAPHIE

I- ORALE 6pts

- 1) Qu'est ce que l'élevage ? 2pts
- 2) Cite les types d'élevages 2pts
- 3) A quoi sert l'élevage ? 2pts

II- ECRIT 7pts

MOUSSA élève des bœufs, des chèvres et des moutons. C'est un éleveur. C'est la rentrée scolaire, il doit inscrire ses enfants à l'école, pour cela, il doit vendre quelques-uns de ces animaux. Alors il les amène au marché.

1) Qui est Moussa ? 0,5pt

- a) un commerçant ☐
- b) Un agriculteur ☐
- c) Un policier ☐
- d) Un éleveur ☐

Souligner la bonne réponse.

2) Moussa fait quoi dans sa vie 0,5pt

- il vend les animaux ☐
- Il achète les animaux ☐
- Il élève les animaux ☐
- Il court les habits aux animaux ☐

3-Qu'est-ce que l'élevage ? 1pts

Répondre par : vrai ou faux en encerclant la bonne réponse

- La reproduction des animaux et leur entretien V F
- activités d'entretien et de multiplication des animaux V F
- Garder les animaux à la maison V F
- Vivre avec les animaux V F

4) Quels sont les deux manières d'élever les animaux au Cameroun ? 1pt

Coche les bonnes réponses

- Elevage domestique ☐
- Elevage traditionnel ☐
- Elevage sauvage ☐

- Elevage moderne ☐

5) Que va faire moussa u marché avec ses animaux ? coche la bonne réponse 1pt

- Il va les acheter ☐
- Il va les soigner ☐
- Il va les partager ☐
- Il va les vendre ☐

6) Pourquoi il va vendre ses animaux aux marchés 1pt

- Pour acheter le mil ☐
- Pour payer l'école des enfants ☐
- Pour ouvrir une boutique ☐
- Pour faire la fête ☐

7) A quoi sert l'élevage ? 2pts

Coche la bonne réponse

- Elever les animaux ☐
- Garder et protéger les animaux ☐
- Manger les animaux ☐
- Gagner de l'argent à partir de la vente des animaux ☐
- Protéger la maison et la famille ☐
- Fabriquer les objets ☐
- Labourer les champs ☐
- Transporter les bagages ☐
- Transporter les hommes ☐

III-PRATIQUES 20 pts

Dessine un animal d'élevage de ton choix

IV-SAVOIR ETRE 7pts

Pour éviter les odeurs dans les étables ou les enclos que doit fait l'éleveuse

Coche la bonne réponse

- a) recouvrir la litière salle par une nouvelle litière ☐
- b) Arroser les tables avec de l'eau ☐
- c) Nettoyer à l'aide d'une serpillère ☐
- d) Remplacer la litière salle par une nouvelle ☐

Proposé par Mme DJIPPE

EVALUATION POST-TEST

Nafissatou élève les bœufs, et les vaches au village. Elle vit du lait de vache qu'elle extrait pour vendre. Elle vit du lait de vache qu'elle extrait pour vendre elle se fait aidé par Oureyatou sa fille. Qui l'aide à vendre afin de préparer son mariage. Elle tombe malade et Nafissatou sa mère doit vendre une de ses vaches pour la soigner.

N.B : Nafissatou est une éleveuse car elle élève des animaux



I- ORALE 6pts

- 4) Qu'est ce que l'élevage ? 2pts
- 5) Cite les types d'élevages 2pts
- 6) A quoi sert l'élevage ? 2pts

II- ECRIT 7pts

1) qui est Nafissatou ? 0,5pt ?

- un éleveur ☐
- Une éleveuse ☐
- Une institutrice ☐
- Une commerçante ☐

2) Nafissatou fait quoi dans la vie ? coche les bonnes réponses 0,5pt

- Elle vend les animaux ☐
- Elle achète les animaux ☐
- Elle élève les vaches ☐
- Elle extrait et vend le lait de vache ☐

3) Que va faire Nafissatou au marché avec sa vache ? coche la bonne réponse 0,5pt

- Elle va acheter la vache ☐
- Elle va la faire soigner ☐
- Elle va l'offrir au boucher ☐
- Elle va la vendre ☐

4) Qu'est-ce que l'élevage ? 1pt

- La reproduction des animaux et leur entretien V. F
- activités d'entretien et de multiplication des animaux V F
- Garder les animaux à la maison V F
- Vivre avec les animaux V F

5) **Quels sont les deux manières d'élever les animaux, 1pt**



- Elevage domestique ☐
- Elevage traditionnel ☐
- Elevage sauvage ☐
- Elevage moderne ☐

6) **Pourquoi elle va vendre sa vache 0,5pt**

- Pour acheter le pagne ☐
- Pour avoir de l'argent ☐
- Pour construire sa maison ☐
- pour soigner sa fille ☐
- pour faire la fête ☐

7) **A quoi sert l'élevage, 2pts**

Du bœuf et des vaches ?

- Elever les animaux ☐
- Se nourrir ☐
- Fabriquer les objets ☐
- Extraire le lait pour boire et vendre ☐
- Faire les travaux de champs ☐
- A défricher les herbes ☐
- A porter les gens ☐
- A garder la maison ☐

III-PRATIQUES : 20pts

Dessine un animal d'élevage de ton choix

IV-SAVOIR ETRE 7pts

Pour éviter les odeurs dans les étables ou les enclos que doit faire l'éleveuse

Coche la bonne réponse

- e) recouvrir la litière sale par une nouvelle litière ☐
- f) Arroser les tables avec de l'eau ☐
- g) Nettoyer à l'aide d'une serpillère ☐
- h) Remplacer la litière sale par une nouvelle ☐

Proposé par Mme DJIPPE



EP Bukina 2B2

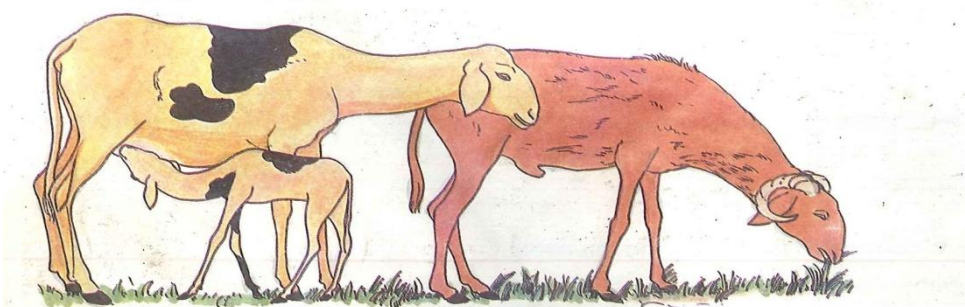
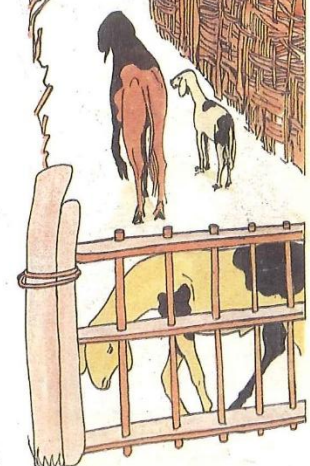
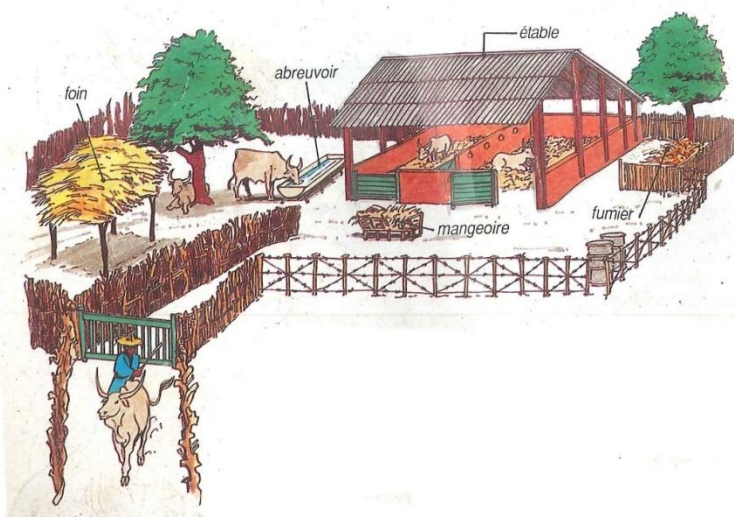
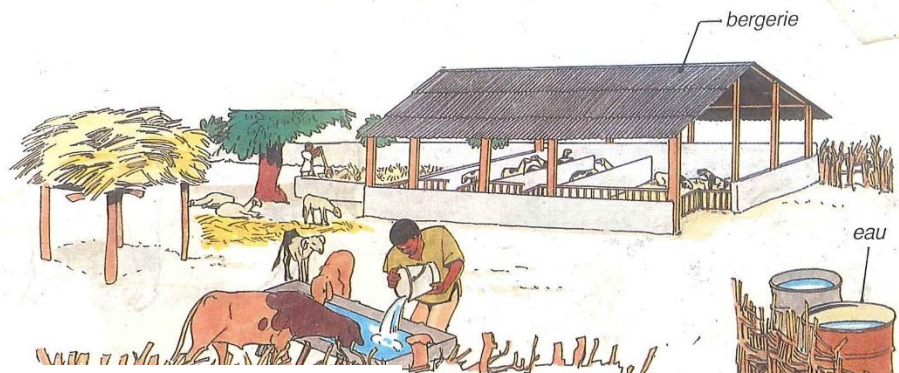
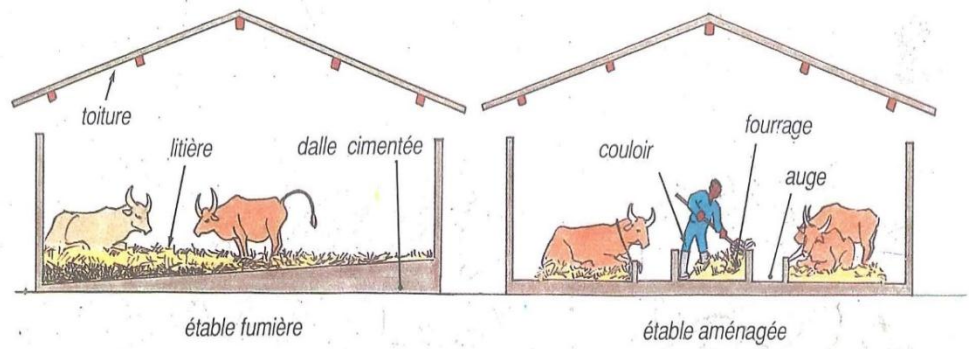


EP Bukina 2B1

Notes des apprenants du groupe expérimental au pré-test et au posttest		
	Prétest	Posttest
Apprenant 1	12	16
Apprenant 2	11.5	16
Apprenant 3	11	14.5
Apprenant 4	11	16
Apprenant 5	10.5	16
Apprenant 6	6.5	13
Apprenant 7	4.5	11.5
Apprenant 8	5	11
Apprenant 9	5	12
Apprenant 10	5.5	13
Apprenant 11	7	14
Apprenant 12	8	13.5
Apprenant 13	6.5	11
Apprenant 14	7	11
Apprenant 15	6.5	12
Apprenant 16	10	11
Apprenant 17	6.5	14
Apprenant 18	6.5	15.5
Apprenant 19	10	13.5
Apprenant 20	8	13
Apprenant 21	8.5	14
Apprenant 22	9	10.5
Apprenant 23	6.5	12.5
Apprenant 24	9	12.5
Apprenant 25	10	14
Apprenant 26	10	17
Apprenant 27	9.5	15
Apprenant 28	11	14.5
Apprenant 29	14.5	18.5
Apprenant 30	8	14.5
Apprenant 31	8	13
Apprenant 32	10.5	15

Notes des apprenants du groupe témoin au pré-test et posttest		
	Prétest	Posttest
Apprenant 1	4.5	6.5
Apprenant 2	4	4
Apprenant 3	4	5
Apprenant 4	5	5
Apprenant 5	5.5	6
Apprenant 6	5.5	7
Apprenant 7	6	5
Apprenant 8	6.5	6.5
Apprenant 9	7	10
Apprenant 10	7	8
Apprenant 11	8	8
Apprenant 12	8	10
Apprenant 13	8	10.5
Apprenant 14	8	10
Apprenant 15	8	9.5
Apprenant 16	8.5	8.5
Apprenant 17	8.5	10.5
Apprenant 18	8.5	10.5
Apprenant 19	9	12
Apprenant 20	9	9
Apprenant 21	9	9
Apprenant 22	9.5	10
Apprenant 23	9.5	10
Apprenant 24	10	10.5
Apprenant 25	10	11
Apprenant 26	10	11.5
Apprenant 27	10.5	11.5
Apprenant 28	10.5	12
Apprenant 29	11	11
Apprenant 32	12	12

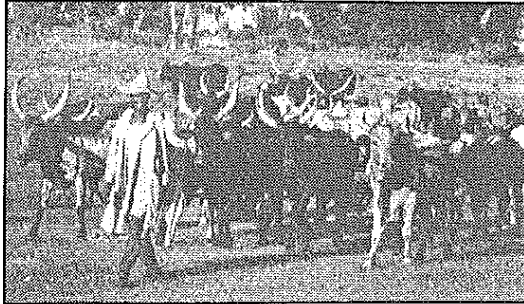
JEU D'IMMERSION



JEU D'IMMERSION ET D'INTERACTION

EXPLIQUER L'IMPORTANCE ECONOMIQUE DE L'ELEVAGE

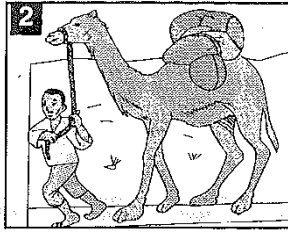
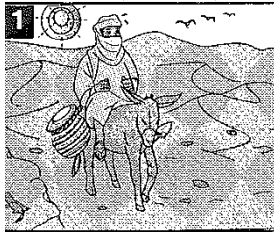
Les animaux sont utiles, à l'homme



- De quels animaux est constitué le troupeau de l'image ci-contre ?
- Énumère d'autres animaux domestiques que tu connais.
- Quelle est l'utilité des animaux pour l'homme ?



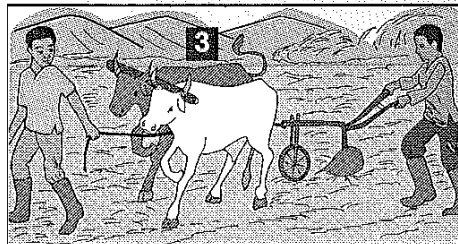
Je réfléchis :



Un moyen de transport

Dans la zone du Nord Cameroun et principalement dans les pays du désert, l'homme utilise l'animal pour aller d'un endroit à un autre ou pour transporter des bagages.

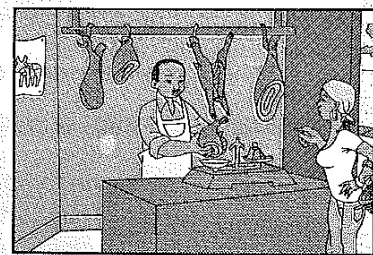
- Que fait l'animal de l'image 1 ?
- Que fait l'animal de l'image 2 ?
- Connais-tu un autre animal qui peut transporter l'homme ou ses bagages ? Énumère-les.



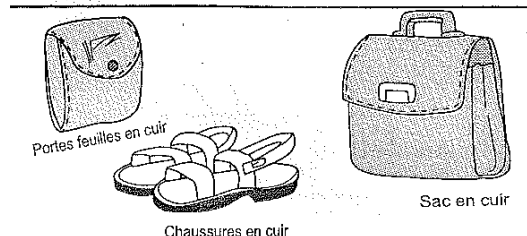
Un outil d'agriculture

- Que font les animaux de l'image 3 ?
- Le travail qu'ils font est-il utile à l'homme ? Pourquoi ?
- À quoi servent les excréments des animaux dans l'agriculture ?

- D'où proviennent les viandes que nous consommons ?
- Cite quelques animaux domestiques dont tu aimes manger la viande ?
- Quelles autres ressources peut-on tirer des animaux ?



Un produit de consommation



Portes feuilles en cuir

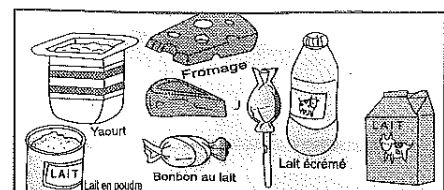
Chaussures en cuir

Sac en cuir

- Quel usage fait-on de la peau des animaux ?
- Comment appelle-t-on l'industrie qui consiste à transformer et à fabriquer des objets en cuir ?

À partir de l'image ci-contre, dis quels sont les produits faits à base de lait.

Quel est l'apport de ces produits dans le corps humain ?



JEU DE DIFFERENCIATION
ELEVAGE TRADITIONNEL ET MODERNE
Encerle l'élevage moderne et coche l'élevage traditionnel



JEU DE RECONNAISSANCE
ENCERCLE LE BŒUF ET LA VACHE ET COCHE DES ANIMAUX D'ELEVAGES





Fiche de préparation d'une leçon de Géographie au CE1

Unité d'apprentissage : 6e

Noms et prénoms : DJIPPE EMELEU EMILIENNE

Centre d'intérêt : la santé

Ecole :

Domaine : Connaissance fondamentale

Niveau :II

Discipline : Sciences Humaines et Sociales

Palier :I

Sous discipline : Géographie économique

Classe CEI :

Titre : Expliquer l'importance économique de l'élevage

Effectif :

Compétence à développer : Identifier un certain nombre de caractéristique de l'espace

Age moyen :

Savoir à acquérir : l'élevage

Durée :

Savoir être : avoir le respect de la nature

Période :

OPR :- Curriculum niveau 2 page 140

Date :

-Science humaine et sociale page 95

Regroupement :

-Jeu d'image.

OPO : Partant des jeux d'image sur l'élevage, au terme de la leçon, l'élève doit pouvoir :

-Définir élevage

-Donner les types d'élevage

- Expliquer l'importance économique de l'élevage

Etapes	OPI	Activités du maitre ou de l'enseignant	Activités de l'élève ou de l'apprenant
Révision	Vérifier les prérequis : -Donner l'importance de la pêche au Cameroun.	Pose la question -Quelle est l'importance de la pêche au Cameroun ? -A quoi sert la pêche au Cameroun ?	Répond : -Donne l'argent grâce à la vente du poisson -Nourrir l'homme et lui donne la santé -Donne du travail
Introduction et motivation	Susciter l'intérêt chez l'élève.	Distribuer les fiches (jeux) pour immerger l'élève.	Ecoute

		Alors les amis nous allons jouer en étudiant, la leçon sur l'élevage qui ce jour parle de l'importance de l'élevage.	
Découverte de la situation problème	Observer un fait géographique au travers des jeux d'image.	Fait observer le fait géographique à étudier de façon semi-concrète par immersion à partir des images et photos. -La première image montre quoi les amis ? - Animaux d'élevage -Que nous montrent les images ?	-Observe -Observe et exécute -Répond
Exploitation du fait géographique (Analyse), présentation des faits géographiques (carte, croquis, consignes)	1-Analyser la situation pour bâtir ses connaissances. 2- Constituer les groupes de travail 3- Présenter les travaux de recherche en groupe et les justifier.	Fait constituer des groupes et désigne les chefs de groupe, faire le jeu, encercle le bœuf et la vache, puis coche les animaux d'élevage. En se servant des images et du texte, demande de répondre à toutes ces questions. - Quels animaux élève-t-on dans ta localité ? -A quoi servent-ils ? -A quoi servent les bouses encore appelé excréments, le lait, le beurre extrait du lait, la laine, le fumier ? -Pourquoi pratique-t-on l'élevage ? -Comment et où se pratique l'élevage traditionnelle, moderne ? -Qu'est-ce qu'on peut avoir lorsqu'on	-Note les questions posées. -Réfléchissent -Emet des hypothèses. -Mettre les réponses à chaque question posée -La chèvre, le mouton, la vache, les poules, les porcs. -A se nourrir, à se vendre. -Le cuir permet de fabriquer les sacs, les chaussures. -Les excréments servent d'engrais pour l'agriculture. -Le lait permet de se nourrir. -Le beurre permet de préparer et sert d'huile de cheveux -La laine permet de fabriquer les vêtements, du fil. - Le fumier sert d'engrais pour l'agriculture. - L'élevage traditionnel se pratique en famille,

		pratique l'élevage ? -Quelle est l'importance économique de l'élevage au Cameroun ? -Qu'est-ce l'élevage ? Fait présenter, justifier les bonnes réponses par les élèves.	dans les enclos à la maison. - L'élevage moderne se pratique dans de grande ferme dans des étables bien modernes. -L'élevage apporte de l'argent. -Entretenir et multiplier les animaux.
Synthèse	Récapituler les faits pour en faire une trace écrite ou formuler le nouveau savoir	-Qu'est-ce que l'élevage ? -Cite les principaux animaux élevés au Cameroun et ce qu'ils produisent. -Décris deux manières d'élever les animaux. -Explique l'importance économique de l'élevage au Cameroun.	Trace écrite : L'élevage c'est une activité d'entretien et de multiplication des animaux. (entretenir et multiplier les animaux). -Les principaux animaux élevés au Cameroun sont : les bœufs, les moutons, les chèvres, les porcs, les poulets... Ils produisent de la viande, des œufs, du lait, des plumes, du cuir, de la laine. La bouse de bœuf sert de fumier et de charbon écologique lorsqu'il est bien séché. Il existe deux types d'élevage : - L'élevage traditionnel : -L'élevage moderne : Sur le plan économique, l'élevage permet de gagner de l'argent en vendant les bêtes. Exemple : la vache donne le lait. Et elle permet de se nourrir et donne du travail aux hommes.
Consolidation	Fixer des nouveaux savoirs	Fait répéter la nouvelle notion	Répète
Evaluation	Restituer les faits retenus ou vérifier l'atteinte de l'OPO	Demande d'expliquer l'importance économique de l'élevage au	L'importance économique de l'élevage au Cameroun. -Donne du travail rémunéré, payant

		Cameroun. En cinq minutes.	-Augmente l'économie par la vente des animaux et de leur produit par exemple la traite du lait par les femmes et leur commercialisation.
--	--	----------------------------	--

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
ABRÉVIATIONS	vi
RESUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	4
1.1.1. Contexte général de l'enseignement de la géographie	4
1.1.1.2. Description de l'évolution de l'enseignement de la géographie dans le monde	5
1.1.2-Importance de la géographie dans le programme scolaire	7
1.2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE	8
1.2.1- Les finalités de l'enseignement de la géographie en milieu scolaire camerounais	8
1.2.2- Finalité de l'enseignement de l'élevage à l'école primaire	11
1.2.3- Approches pédagogiques dans l'enseignement de l'élevage au Cameroun	11
1.2.3.1- L'approche par les compétences (APC)	11
1.2.3.2- Les méthodes, techniques et outils prescrits pour l'enseignement de l'élevage en milieu scolaire camerounais.	13
1.2.3.3- La place de l'élevage dans l'enseignement de la géographie	15
1.1.2. Justification du choix du sujet	15
1.3. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	16
1. 3.1. Les constats	16
1. 3.1.1. Les constats théoriques	17
1. 3.1.2. Les constats empiriques	17
1.3.2. Le problème de recherche	18
1.4. Question de recherche	19
1.4.1. Question principale de recherche	19
1.4.2. Questions secondaires de recherche	19
1.5. OBJECTIF DE RECHERCHE	19

1.5.1. Objectif principal	20
1.5.2. Les objectifs spécifiques	20
1.6. Intérêts de l'étude	20
1.6.1. Intérêt didactique	20
1.6.2. Intérêt politique	21
1.6.3. Intérêt social	21
1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE	21
1.7.1. Délimitation thématique	21
1.7.2. Délimitation temporelle	22
1.7.3. Délimitation spatiale ou géographique	22
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	26
2. Définition des concepts clés de l'étude	26
2.1. Cadre conceptuel de la recherche	26
2.1.1. Les concepts centraux	26
2.1.1.1. Jeu didactique	26
2.1.1.1.1. Jeu	27
2.1.1.1.2. Didactique	28
2.1.1.1.3. Jeu didactique	29
2.1.1.2. Concept lié à la construction de savoir	30
2.1.1.2.1. Construction	30
2.1.1.2.2. Savoir	31
2.1.1.2.3. La notion de savoir	32
2.1.3.2. Construction de savoir	33
2.1.5.1. Le concept du système d'élevage et son importance économique	36
2.2. Revue de la littérature	36
2.2.1. Les travaux de Marine Roustan	36
2.2.1.1. La Place du jeu dans l'éducation	37
2.2.1.2. Les atouts du jeu pour les apprentissages	37
2.2.1.4. Des jeux de simulations au service des apprentissages géographiques et d'une certaine conceptualisation de la géographie	38
2.2.1.4.1. Jeu, géographie et citoyenneté	38
2.1.4.2. Le jeu à l'origine des débats et des réflexions géographiques	39
2.2.2. Les travaux de Sylvain Genevois et Caroline Leininger-frezal	40
2.2.3. Les travaux de Jasmine Faes et Nicolas Graber	41

2.2.4. Les limites du jeu à l'apprentissage de la géographie	42
2.2.5. Construction des Savoirs	43
2.2.5.1. Construction du savoir géographique : travaux d'Anne Glaudel 2018, Alain poche, Sylvie Joublot ferre 2017	43
2.2.5.2. Construction de Savoir : travaux de Paun E (2006) et de (Chalak (2012)	46
2.2.6. L'originalité de ce travail	48
2.3. THEORIES EXPLICATIVE DU SUJET	49
2.3.1. La théorie de l'intervention éducative de Yves Lenoir	49
- le modèle d'hétéro-structuration cognitive traditionnelle (MIE 1)	49
- le modèle d'hétéro-structuration cognitive de type coactif (MIE 2)	49
- le modèle d'auto-structuration cognitive (MIE 3)	49
- le modèle d'inter-structuration cognitive (MIE 4)	49
2.3.2. La théorie de l'action didactique : théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Gérard Sensevy	51
2.4. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	53
2.4.1. Hypothèse principale	54
2.4.2. Hypothèse secondaire (HS)	54
2.4.3. Définition des variables	54
2.4.3.1. La variable dépendante	54
2.4.3.2. La variable indépendante	55
2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE	56
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE DE L'ETUDE	60
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	62
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE	62
3.2. DEFINITION DE LA POPULATION	63
3.2.1. Population cible	63
3.2.2. Population accessible	64
3.3. Définition de l'échantillon de l'étude	64
3.4. MÉTHODES, TECHNIQUE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	66
3.4.1. Méthodes de collecte de données et technique de collecte de donnée	66
3.4.2. Description de la méthode quasi-expérimentale	67
3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.	72
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNÉES	74

3.6.1. La procédure proprement dite _____	75
3.6.1.1 Le pré-test _____	75
3.6.1.2. Le test _____	75
3.6.1.3. Les posttests _____	79
3.7. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNÉES _____	79
3.7.1. Analyse des données quantitatives _____	80
3.7.2. L'analyse des données qualitatives _____	80
3.7.3. La pré-analyse _____	81
3.7.4. L'exploitation du matériel _____	82
3.7.5. Le traitement des résultats _____	82
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES _____	85
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES _____	85
4.1.1. Présentation des données issues des questionnaires _____	85
4.1.1.2. Analyse descriptive des données _____	88
4.2. PRESENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES _____	101
4.2.1. Présentation des participants _____	101
4.2.2. Analyse thématique de contenus _____	101
4.2.2.1. Analyse du thème 1 : Jeu didactique comme dispositif d'immersion et construction des savoirs géographiques _____	102
4.2.2.2. Analyse du thème 2 : Jeu didactique comme dispositif d'interaction et construction des savoirs géographique _____	103
4.2.2.3. Analyse du thème 3 : Jeu didactique comme dispositif de conceptualisation et construction des savoirs géographiques _____	104
4.3- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES _____	105
4.3.1-Distribution des scores des élèves dans le groupe témoin et le groupe expérimentale _____	106
4.3.2-Analyse de confirmation _____	106
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, PERSPECTIVES ET IMPLICATIONS _____	109
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS _____	109
5.1.1. Interférence entre le Jeu didactique comme dispositif d'immersion et la construction des savoirs géographiques _____	109
5.1.2. Du Jeu didactique comme dispositif d'interaction à la construction des savoirs géographiques _____	111
5.1.3. Construction des savoirs géographiques à partir du Jeu didactique comme dispositif de conceptualisation _____	113

5.2. IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE	116
5.2.1. Une meilleure application de l'APC en classe de géographie	116
5.2.2. Importance d'une formation continue des enseignants de géographie à l'usage du jeu comme dispositif didactique	118
5.2.3. Importance de l'usage du numérique en situation de classe par les enseignants de géographie comme outil didactique	119
5.2.4. Importance de fixer l'attention de l'apprenant sur l'élevage comme activité productive non pas comme simple contenu d'enseignement	120
5.3. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE	121
5.3.1. Perspectives théoriques	121
5.3.2. Perspectives pratiques	122
5.4. DIFFICULTÉS ET SUGGESTIONS	122
5.4.1. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du présent travail	122
5.4.2. Suggestions en vue d'améliorer la recherche pour les futurs étudiants la faculté.	123
5.5. PROPOSITION ET DESCRIPTION DU MODEL D'ENSEIGNEMENT PAR LES 2C ET 1I	123
CONCLUSION GÉNÉRALE	126
BIBLIOGRAPHIE	129
ANNEXES	139
TABLE DES MATIERES	167