

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF

DISCIPLINARY

DIDACTICS

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE
ET CATEGORISATION DES APPRENANTS DES
CLASSES DE 3^{ème}: UNE ETUDE MENEES AU LYCEE DE
NSAM EFOULAN (YAOUNDE)**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en science de l'Éducation

Par : **DJEUMI KWEKEU Minerve Flore**

Licenciée en Géographie Humaine

Professeur de Lycée d'Enseignement Secondaire Général

(Géographie)

Sous la direction de

NJENGOUE NGAMALEU

Henri Rodrigue

Chargé de Cours

MBAHA Joseph Pascal

Maître de conférences

Année Académique : 2017-2018



SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vii
ANNEXES	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	19
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE.....	49
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	49
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS	67
CHAPITRE 5: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....	121
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	141
ANNEXES	145
TABLE DES MATIÈRES.....	155

DÉDICACE

A mon époux et mon fils

MANDOMAN Jean Jacques et Ma'a Kono Ange Nathanaël, si longtemps délaissés, afin qu'ils trouvent en ce travail la raison de cet abandon, et qu'il puisse cultiver en eux, l'amour du travail.

REMERCIEMENTS

Les travaux présentés dans ce document ont été effectués avec la collaboration de plusieurs personnes morales et physiques.

- ❖ Nous tenons d'abord à adresser nos sincères remerciements à notre superviseur Pr. MBAHA JOSEPH PASCAL pour son encadrement et ses remarques en ce qui concerne tous les aspects de notre travail.
- ❖ Nous remercions également notre encadreur le Dr. NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue pour son suivi, sa disponibilité, sa patience et son soutien continu pendant les moments qui ont marqué la rédaction de ce mémoire. Merci pour tout le temps que vous avez consacré pour la réflexion et la discussion dans le cadre de ce travail.
- ❖ Nos remerciements vont aussi à l'endroit des Pr. NGAPGUE JEAN NOEL, Pr. LIEUGOMG Medard, Dr MENGUE MBOM Alex, Dr. TAGATSING Maurice et Dr. NZWEUNDJI Justine Germe pour leur disponibilité, leurs critiques constructives et leur soutien permanent dans la réalisation de ce mémoire.
- ❖ Nous remercions notre chef de département Pr NKECK BIDIAS RENEE SOLANGE et tous nos professeurs du département de didactique des disciplines de la faculté des sciences de l'éducation pour leurs conseils instructifs tout au long de notre formation académique.
- ❖ A nos parents M. KWEKEU Paul et Mme YANKEU Jacqueline pour leur réconfort moral et leur assistance multiforme.
- ❖ Tous nos camarades du département de didactique des disciplines particulièrement Djouhou Pascaline, Pountcheu Audrinne, Bibi Sylvianne et les camarades de didactique de la géographie pour leur soutien et leur encouragement.
- ❖ Nous remercions nos frères et sœurs qui sont à l'origine de l'aboutissement de ce travail.
- ❖ Nos collègues Censeurs Ossobo Sylvie et Niasan Alice et Surveillante générale GOUET Marlyse du Lycée de Nsam Efulan pour leur collaboration et leur assistance durant nos travaux sur le terrain.

Enfin, que tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, trouvent en ces quelques mots, le signe de notre reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Représentation schématique des principaux courants théoriques	35
Tableau 2: Opérationnalisation des variables (dépendante et indépendante) de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques	46
Tableau 3: Population enquêtée par classe.....	56
Tableau 4:Description des enseignants des classes de 3 ^{ème} ayant attribué les notes aux apprenants.....	61
Tableau 5:Schéma synoptique de la méthodologie.....	65
Tableau 6:Matériels didactiques utilisés dans la recherche et le traitement des données	66
Tableau 7: Caractéristiques générales de l'enseignante	68
Tableau 8: Caractéristiques générales de l'enseignante	73
Tableau 9:Caractéristiques générales de l'enseignante	76
Tableau 10:Caractéristiques générales de l'enseignante	79
Tableau 11:Caractéristiques générales de l'enseignante	83
Tableau 12:Caractéristiques générales de l'enseignante	86
Tableau 13: Caractéristiques générales de l'enseignante	90
Tableau 14:récapitulatif des caractéristiques des enseignantes	95
Tableau 15:Méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement de la géographie	96
Tableau 16:utilisation du matériel didactique	97
Tableau 17:méthodes d'évaluation	98
Tableau 18:Taux de concentration des élèves.....	99
Tableaurécapitulatif19: les pratiques d'enseignement de la géographie	100
Tableaude fréquences 20: séquence 1	101
Tableau de fréquences 21: séquence 3	102
Tableau 22:répartition des apprenants selon le sexe.....	103
Tableau 23:répartition des apprenants selon l'âge.....	103
Tableau 24: ancienneté des élèves dans l'établissement	104
Tableau 25:la place de la géographie au moment de l'étude	105
Tableau 26:Possession du livre de 3 ^{ème}	105
Tableau 27: La place des documents de géographie dans la compréhension des leçons	106
Tableau 28:les exemples pris dans le livre	106
Tableau 29:Annonce de la leçon du jour.....	107
Tableau 30: Justification de la leçon	107
Tableau 31:Matériel didactique	108
Tableau 32:Questions posées aux élèves.....	108
Tableau 33:Évaluation faite à la fin de la leçon	109
Tableau 34:Devoirs à faire à la maison	109
Tableau 35:Difficultés rencontrées en géographie	110
Tableau 36:Séances de remise à niveau	111
Tableau 37: Satisfaction des cours de remise à niveau	111
Tableau 38: Méthodes et techniques d'enseignement.....	113

Tableau 39:Vérification de l'hypothèse	113
Tableau 40:ANOVA à 1 facteur	114
Tableau 41: utilisation du matériel didactique.....	114
Tableau 42: vérification de l'hypothèse	115
Tableau 43: ANOVA à 1 facteur	116
Tableau 44: méthodes d'évaluation	116
Tableau 45:Vérification de l'hypothèse	117
Tableau 46: ANOVA à 1 facteur	117
Tableau 47: Formation des enseignants	118
Tableau 48:Vérification de l'hypothèse	118
Tableau 49: ANOVA à 1 facteur	118
Tableau 50: Formation continue	119
Tableau 51: Vérification de l'hypothèse	119
Tableau 52:ANOVA à 1 facteur	120

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Carte arrondissements de Yaoundé.....	18
Figure 2:Triangle didactique: épistémologie/construction des savoirs.....	36
Figure 3:Triangle didactique : approche anthropologique	37
Figure 4:Triangle didactique : théorie des situations	38
Figure 5:Triangle didactique selon Karine Robinault.....	40
Figure 6:Triangle didactique : organisation des objets d'étude	41
Figure 7:Fréquence de répartition des questionnaires par classe	57
Figure 8: Les phases de l'enregistrement des séances didactiques.....	58
Figure 9: Étapes de l'analyse d'un discours	62
Figure 10: répartition des élèves selon le sexe (3A1).....	69
Figure 11: répartition des élèves selon le sexe (3A2).....	73
Figure 12:répartition des élèves selon le sexe (3 ^E 1)	77
Figure 13 : répartition des élèves selon le sexe (3 ^E 2).....	80
Figure 14 :répartition des élèves selon le sexe (3 ^E 3)	84
Figure 15 : répartition des élèves selon le sexe (3Chi).....	87
Figure 16 :répartition des élèves selon le sexe (3IA).....	91

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par Compétences

DIPES I : Diplôme de Professeur de l'enseignement secondaire premier grade

DIPES II : Diplôme de Professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade

ENS : Ecole Normale Supérieure

ESG : Enseignement secondaire General

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

PLEG : Professeur des Lycées de l'Enseignement Général

PCEG : Professeur des Collèges de l'Enseignement Général

FALSH : Faculté des lettres et des sciences humaines

UYI : Université de Yaoundé I

Ens : Enseignant

El : Elève

3^{ème} A1 : 3ème Allemand 1

3^{ème} A2 : 3ème Allemand 2

3^{ème} E1 : 3ème Espagnol 1

3^{ème} E2 : 3ème Espagnol 2

3^{ème} E3 : 3ème Espagnol 3

3^{ème} Chi : 3ème Chinois

3^{ème} IA : 3ème Italien

MIE1 : Modèle d'Intervention Educative 1

MIE2 : Modèle d'Intervention Educative 2

MIE3 : Modèle d'Intervention Educative 3

MIE4 : Modèle d'Intervention Educative 4

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaires destinés aux élèves

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Annexe 3 : Fiche pédagogique sur : l'agriculture camerounaise

Annexe 4 : Leçon sur « l'agriculture camerounaise »

Annexe 5 : Arrête portant sur la nouvelle approche

Annexe 6 : quelques photos sur l'une des méthodes en classe

RÉSUMÉ

Les pratiques d'enseignement de la géographie dans les classes de troisième ont été proposées comme une stratégie pouvant améliorer les performances des apprenants et réduire les écarts de notes entre élèves forts et élèves faibles.

L'objectif de cette étude était celui d'examiner le lien qui existe entre les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances. L'hypothèse principale de cette recherche a consisté à montrer l'influence que ces pratiques d'enseignement de la géographie ont sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances. L'approche méthodologique a consisté à évaluer d'abord les enregistrements vidéos copiques dans les salles de classes, ensuite les entretiens auprès des enseignants, enfin les questionnaires adressés aux apprenants et leurs notes obtenues lors des séquences I et III.

Les résultats issus de l'analyse des données nous ont montré que les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, l'utilisation du matériel didactique dans les salles de classe, les méthodes d'évaluation ainsi que les formations (initiale et continue) des enseignants catégorisent les apprenants en fonction de leurs performances.

Les résultats obtenus notamment 28,3% des enseignants de géographie qui utilisent la méthode active contre 40,8% qui utilisent la méthode mixte et 30,9% qui utilisent la méthode passive confirment avec le test d'anova nos différentes hypothèses formulées. Ainsi les pratiques efficaces d'enseignement de la géographie favorisent la construction du savoir géographique. Une intégration effective des pratiques d'enseignement de la géographie est donc nécessaire dans l'amélioration des performances des apprenants. Celle-ci passe par la formation des enseignants de géographie à la didactique de la géographie dans les Ecoles Normales Supérieures pour des élèves professeurs et la formation continue des professeurs déjà diplômés à travers des séminaires de formation organisés par les inspecteurs.

Mots-clés : Pratiques d'enseignement, construction du savoir géographique, performance des apprenants, catégorisation des apprenants, didactique de la géographie.

ABSTRACT

The methods and technics of teaching geography, the didactic materials used, the methods of evaluation and the training (initial and continuous) of teachers which constitute the process of the teaching of Geography in Form 4 classes has been suggested as a strategy that could enhance learners' performances and reduce the gap existing between fast and slow learners' marks.

The aim of this study is to examine the link existing between the teaching of geography and the categorization of learners looking at their performance. The main hypothesis of this work is to highlight the influence the teaching of geography has on categorisation of learners based on their performances. The methods used in data collection were video reading, discussions with teachers and finally a questionnaire that was handed to learners and their 1st and 3rd sequence marks. The results of data analysis shows that the class video recording methods, technics of teaching geography, the didactic tools used in classrooms and the different methods of evaluation as well as teachers continuous assessment categorises learners with respect to their performances. The data collected was analysed using the Anova Test. The results obtained notably 28,3% of teachers use the active method, 40,8% use the mixed method and 30,9% use the passive method confirming. Thus, efficient practices of geography teaching encourage the development knowledge of Geography. The effective implementation of geography teaching is therefore necessary for the amelioration of learners' performances. This can be done through the training of geography teachers in Higher Teachers Training College (HTTC) and through continuous capacity building workshops organised by inspectors.

INTRODUCTION GENERALE

La didactique vient du mot grec ‘‘Didaskein’’ qui veut dire enseigner, mettre la connaissance à la disposition des apprenants. Elle signifie également montrer, indiquer, orienter. Selon Robert Galisson et Daniel Coste (1976), la didactique est l’ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire qui feront l’objet d’actions visant à leur appropriation par tel public, en fonction d’informations diverses relatives à ce public.

La didactique est un mot féminin à double sens ; elle renvoie d’abord à l’utilisation des techniques et des méthodes propre à chaque discipline (Nkeck, 2015). Ces méthodes renvoient à des contenus à enseigner. Aussi, une définition moderne lui est attribuée dans le sens où elle étudie les interactions qui peuvent s’établir dans une situation d’enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur.

De ces définitions, il est donc clair que la didactique met en exergue l’interaction entre Enseignant, Savoir et Apprenant. Ainsi, l’une des problématiques que pourrait poser la didactique aujourd’hui est l’efficacité des pratiques d’enseignement au secondaire précisément les pratiques d’enseignements de la géographie étant donné que la didactique est fondée sur l’enseignement-apprentissage. Au regard de l’environnement scolaire, ces pratiques entraîneraient certainement des variances dans les performances des élèves en ce sens où elles influencent la construction des savoirs des apprenants et par là les performances de ces derniers et ceci les catégorisent en fonction des notes obtenues pendant les évaluations. D’après Laurent Talbot (2012), les pratiques d’enseignement reposent sur des méthodes « directes », « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes » en projetant l’engouement des enseignants au sein de la classe, en montrant leur expertise dans la gestion didactique centrée sur les contenus d’enseignements, sur les tâches et les activités données aux élèves , sur l’ambiance de la classe, sur les méthodes de remédiations. C’est en s’appuyant sur ce paragraphe cité par Laurent Talbot (2012) que les pratiques d’enseignement que nous allons développer reposeront sur les méthodes (actives notamment les méthodes interrogatives, de découverte, expérimentale ,d’observation et les méthodes passives notamment les méthodes dogmatique, magistrale, historique...) et techniques (brainstorming, jeu de rôle, exposés, groupes de discussion...) d’enseignement, sur le matériel didactique (cartes, photos, documents)utilisé en salle de classe, sur les méthodes d’évaluations (intégration, formative, remédiation...) et les

formations (initiale et continue). Alors, l'une des questions fondamentale que pose la didactique est celle de savoir quelle est la place qu'occupe les pratiques d'enseignement de la géographie dans la construction des savoirs géographiques des élèves ou plus encore, quelle est l'influence des pratiques d'enseignement de la géographie sur les performances des élèves dans les classes du secondaire ? Répondre à cette question, nous amène à montrer l'impact des pratiques d'enseignement de la géographie ont sur la catégorisation des apprenants, en tenant compte de leurs performances. Ceci nous permet de dire qu'il ne saurait avoir des bonnes pratiques d'enseignement de la géographie sans amélioration des performances des apprenants.

L'analyse des programmes de géographie des classes de 3èmes, l'analyse des manuels en géographie, présente les différentes parties d'une leçon, les contenus à enseigner, le matériel didactique associé...aussi, les stages de formation, les séminaires de recyclages, les formations continues amènent les enseignants à acquérir les méthodes et les techniques de transmission des connaissances aux élèves et ceci contribue à la construction de leurs savoirs. Il découle de ceci que ces éléments démontrent suffisamment que les pratiques d'enseignement de la géographie notamment les méthodes et techniques d'enseignement, la bonne utilisation du matériel didactique, les méthodes d'évaluation, la formation continue des enseignants occupent une place importante dans la construction du savoir géographique des élèves et joue sur les performances des élèves car celles-ci sont sans lien avec les pratiques des enseignants (Bianco et Bressoux, 2009). Ce faisant, la mise en situation (rappel des connaissances antérieures), la présentation des objectifs d'apprentissage, la présentation des nouveaux éléments de connaissance de façon magistro-centrée, la pratique guidée avec le groupe de classe, les évaluations formatives et sommatives, les corrections en classe, les pratiques individuelles, les révisions générales et régulières sont des techniques que l'enseignant doit utiliser pour mener à bien ses pratiques enseignantes. Aussi, les pratiques d'enseignement, lorsqu'elles sont efficaces réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles comme nous le rappelle Kahn dans ce numéro en s'appuyant sur les travaux de Mingat (1991) et Bressoux (2007). Les élèves forts ne le deviennent pas moins que dans d'autres classes mais les élèves faibles ou moyens progressent plus lorsqu'ils sont confrontés à ce type de pratiques.

Avec la nouvelle approche centrée sur les « APC » et rendu opérationnel (2017-2018) en classe de 3^{ème} dans le sous-système francophone, elle apporte un plus sur les pratiques d'enseignement de la géographie en ce sens que c'est une démarche pédagogique qui vise à démolir le mur entre l'école et la vie courante. Cette approche permet à l'élève de développer des compétences qui le rendent apte à résoudre les problèmes réels auxquels il est confronté dans la vie que ce soit à

l'école ou hors de l'école. Cette pédagogie qui a donc pour ambition d'aider l'élève à investir les savoirs acquis à l'école pour la résolution des problèmes de la vie courante, contribue à améliorer les performances des élèves et à développer chez eux des techniques d'acquisition et d'assimilation des connaissances géographiques.

Toutefois l'inefficacité des pratiques d'enseignement de la géographie, entraînent une mauvaise transmission des connaissances géographiques et par conséquent une mauvaise acquisition par les élèves et limitent aussi la construction du savoir géographique par ces derniers et ne favorisent pas les performances scolaires attendues et plus encore crée un écart considérable entre les élèves forts et faibles. Or l'une des finalités de l'enseignement de la géographie est de contribuer au développement du raisonnement géographique à travers le renforcement des compétences dans la description, l'explication et la généralisation des faits géographiques (Benmmas, 2009). Face à ces difficultés, la mise en œuvre d'un modèle didactique pour l'utilisation efficace des pratiques d'enseignements s'avère importante en vue d'améliorer les performances scolaires des apprenants et de réduire les écarts entre les élèves forts et faibles. Cette étude de didactique de la géographie vise donc l'analyse des pratiques enseignantes dans les établissements secondaires.

Il s'agit ici de montrer l'influence qu'ont les pratiques d'enseignement de la géographie dans les performances scolaires des apprenants dans la mesure où l'on note une catégorisation des élèves en fonction de leurs notes (forts, moyens, faibles) afin de permettre des remédiations, des améliorations par l'enseignant dans ses pratiques d'enseignement pour réduire les écarts entre élèves forts et élèves faibles. Ainsi, notre travail sera structuré en deux principales parties. La première partie à travers le cadre conceptuel et théorique s'attèlera à poser et énoncer le problème de recherche, ainsi qu'à le conceptualiser au moyen de sa terminologie, de la revue des travaux antérieurs et de l'identification des références théoriques du sujet. La deuxième partie consistera à présenter le cadre méthodologique et empirique basée sur la méthodologie de travail, la présentation des résultats, l'interprétation des résultats suivie des suggestions et des perspectives.

PREMIERE PARTIE :
CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

L'efficacité des pratiques d'enseignement de la géographie n'est pas une préoccupation récente. Il y a plusieurs années, les études faites sur le sujet aussi bien aux USA, en France et en Europe, ont été menées (Talbot, 2012). Ces études relevaient déjà la place qu'occupent les pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Pratiques qui réduiraient sans doute les écarts entre les élèves plus forts et les élèves faibles. Ces pratiques devraient être très importantes dans la mesure où elles limiteraient les échecs scolaires. Pour ce qui est des performances des élèves, il est à noter que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques d'enseignement. Les écarts de performances liés à l'origine sociale et culturelle ne sont cependant pas une fatalité en témoignent les résultats de nombreux pays participant aux évaluations internationales qui réussissent mieux que la France, à réduire ces différences. La recherche le montre aussi et décrit que des pratiques enseignantes sont favorables aux apprentissages des élèves les plus fragiles. En règle générale, les enfants fragiles et/ou issus de familles pauvres, apprennent mieux lorsque les dispositifs d'enseignement prévoient un enseignement compensatoire riche et intensif et lorsque les enseignants pratiquent une pédagogie explicite guidant plus fortement les élèves dans les apprentissages.

L'efficacité de l'enseignement explicite et sa capacité à réduire les écarts de performance entre les élèves font aujourd'hui assez largement consensus. L'enseignement explicite répond à un ensemble de principes qui ont été établis à partir de l'observation des pratiques et attitudes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants efficaces, autrement dit, ceux qui font le plus progresser leurs élèves au cours d'une année scolaire. Ce type d'enseignement se caractérise par un ensemble de traits saillants.

L'enseignant endosse tout d'abord la responsabilité de réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la leçon et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où sont abordées tour à tour chacune les habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même.

L'enseignant guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires (Bianco, 2015). S'agissant de la catégorisation des apprenants en fonction de leurs notes, les études ont été menées par (Bautier, 2006) et (Caffieaux et Cèbe, 2011).

Selon ces auteurs, enseigner demande de faire des choix pédagogiques et didactiques ainsi que d'interroger ses pratiques au regard des progressions des élèves. Dans cette recherche, c'est à travers la catégorisation que les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves seront interrogés. Catégoriser et conceptualiser les objets est un processus universel qui permet de s'adapter à notre environnement. Dans un souci de développer des compétences catégorielles et des procédures efficaces chez les élèves, l'auteur s'est intéressé à l'enseignement de la catégorisation dans une classe de deuxième année primaire « Harnos (2P) » en Suisse.

C'est ainsi que les pratiques et les performances des apprenants sont donc devenues un sujet d'étude pour les didacticiens. Etudier ces pratiques, nous amène à porter une attention particulière sur la manière dont les enseignants dispensent les leçons et l'influence de ces pratiques sur les performances des apprenants. Ceci dit dans ce premier chapitre, nous présenterons la problématique de la recherche en insistant sur le contexte et la justification de notre étude, le problème de notre étude, les questions de recherche, les objectifs de recherche. Puis, nous allons ressortir les intérêts de notre étude ainsi que la délimitation de cette étude

1.1-Contexte et justification de l'étude

1.1.1. Contexte de l'étude

La communauté internationale reconnaît que chaque citoyen a droit à une éducation qui lui permet d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité afin de pouvoir s'épanouir et contribuer au développement de la société dans laquelle il vit (Enseignement Secondaire et Perspectives, 1990). L'organisation de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (JOMTIEN, 1990), a expliqué que les actions en faveur de l'amélioration des systèmes éducatifs se sont multipliées autant sur le plan national que sur le plan international. Le XXI^e siècle apporte alors de nouvelles tendances auxquelles toutes les sociétés seront appelées à s'arrimer.

Ainsi, pour une meilleure organisation et une meilleure gestion de l'enseignement, les pratiques enseignantes doivent être efficaces car c'est par elles que tout apprentissage doit se faire. Les études menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement en géographie aux Etats

Unis, en Europe, et en France, (Talbot, 2012) montrent que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs, ce qui, d'un certain côté est rassurant. Effectivement, certaines pratiques d'enseignement sont efficaces que d'autres et celles-ci se caractérisent ainsi qu'il suit : Les enseignants efficaces mettent en place des activités d'enseignement « directes, explicites », « systématiques ou instructionnistes » (Dubé et Al, 2011). Ces performances scolaires des élèves qui sont envisagées comme étant directement le produit du processus d'enseignement élaboré par l'enseignant déterminent les caractéristiques de l'activité efficace des professeurs à travers leur structuration en plusieurs phases notamment : la mise en situation (rappel des connaissances antérieures) , la présentation des objectifs d'apprentissage, la présentation des nouveaux éléments de connaissances de façon magistro-centrée, la pratique guidée avec le groupe classe, les corrections avec l'ensemble du grand groupe, la pratique indépendante avec les exercices autonomes et individuelles, les révisions régulières et les évaluations sommatives ; les pratiques d'enseignements efficaces sont aussi celles qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles (Mingat, 1991) ; les professeurs efficaces entretiennent effectivement des attentes élevées envers les élèves qui leur sont confiées ; les professeurs efficaces montrent une expertise dans la gestion didactique car leur enseignement est centré sur le contenu d'enseignement, les tâches et les activités données aux élèves ; les pratiques d'enseignement efficaces concernent la gestion pédagogique (les professeurs maintiennent une ambiance de la classe à la fois organisée, agréable, positive, chaleureuse...), le plus de temps est réservé aux activités d'enseignement directement liées à l'apprentissage et au principe de clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves et enfin, l'accent est mis sur l'évaluation qui permet de suivre de près le progrès des élèves (évaluation formative).

Alors au Cameroun, le système éducatif (caractérisé par deux sous-systèmes Francophone et Anglophone) est régi par la loi no 98 /004 du 14 avril 1998 article 17 d'orientation scolaire. Cette loi oblige l'Etat camerounais à assurer à l'enfant le droit à l'éducation et à garantir à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses. Sa mission première se résume dans la formation des citoyens enracinés dans leur culture, ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général du bien commun. Dans ce système éducatif, y figure différents niveaux d'enseignement : Dans le cas du secteur francophone, il ya l'enseignement primaire d'une durée de 06 ans et l'enseignement secondaire d'une durée de 07ans avec deux cycles : le premier cycle sanctionné par le BEPC (Brevet d'Etude au Premier Cycle) et le second cycle sanctionné par le BACC (Baccalauréat)

qui est le passeport pour les études supérieures et dans le cas du système anglophone, existe l'enseignement primaire d'une durée de 06 ans et l'enseignement secondaire d'une durée de 07 ans avec deux cycles : le premier cycle qui dure 05 ans sanctionné par le « General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) et le second cycle d'une durée de 02 ans sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L). A cet effet, L'enseignement secondaire au Cameroun vise donc à former les citoyens de qualités et a, entre autres missions, celle d'amener l'élève à travers la situation didactique à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans les différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne.

Ainsi, un des buts spécifiques de l'enseignement est « d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain que les pays peuvent enrichir systématiquement par de nouvelles possibilités d'éducation » (UNESCO, 1997). C'est dans ce registre que s'inscrit l'enseignement de la géographie qui est un des plus vivants que l'on puisse imaginer. Au carrefour des sciences de la nature et des sciences humaines, s'intéressant au substrat de la vie et de l'action humaine, la géographie est « une discipline qui éclaire le comportement et les aventures des hommes sur la terre, de AA (terme Hawaïen désignant une surface de lave rugueuse) à Zoo sociologie (étude des associations animales), cette pluridisciplinarité induit un répertoire terminologique caractérisé par son hétérogénéité » (Pierre George et Verger , 2013).

Par conséquent faire la géographie, c'est d'abord opérer « une analyse globale des systèmes spatiaux et de leurs différenciations » (Janin, 2009), bien plus, faire la didactique de la géographie c'est mettre l'élève au centre du processus enseignement/apprentissage et c'est ensuite favoriser l'interaction entre enseignant et apprenant pour un meilleur apprentissage. Ceci nécessite donc des spécialistes pour former les apprenants afin de leur garantir une certaine compétence et surtout une certaine pertinence sociale.

En outre, l'enseignement de la géographie est codifié par des normes qui se résument substantiellement en deux aspects étroitement complémentaires : l'aspect théorique et l'aspect pratique. L'aspect théorique se résume en l'enseignement apprentissage des notions (savoirs) utiles dans la compréhension des phénomènes géographiques quotidiens et l'aspect pratique qui vient simplement étayer l'aspect théorique par l'utilisation des matériels didactiques appropriés à l'instar des planches, cartes, photos ou images, aussi par la maîtrise du terrain à travers l'observation, l'analyse et le diagnostic du terrain afin d'en dégager les problèmes et de trouver

les solutions : c'est ce qui justifie l'aspect vivant de la géographie car les élèves peuvent facilement acquérir les leçons par l'étude de la carte et les faits observables sur le terrain. Alors, la pratique de l'enseignement de la géographie d'après « la géo : méthode et pédagogie » (R.Clozier, 1955) stipule que l'enseignement de la géographie est basé sur des exemples concrets, fait connaître et comprendre à l'aide d'exercices raisonnés, des définitions et des notions tels que : montagnes, plateaux, plaines, villages, villes etc. Les phénomènes envisagés doivent être décrits avec toute la netteté possible dans leur organisation (structure, fonctionnement, environnement d'insertion). Il convient également d'initier les élèves à établir des croquis et des graphiques, multiplier les exercices, faire les cartes en utilisant des figures, apprendre la notion d'échelle d'orientation et lier les phénomènes observables sur le terrain et la théorie.

Cette méthodologie est d'ailleurs celle dispensée à l'Ecole Normale Supérieure par la formation des élèves professeurs francophones et anglophones. Il est donc à noter que malgré cette pertinence de la méthodologie, nous réalisons que dans les établissements scolaires, les apprenants éprouvent de nombreuses difficultés quant à l'acquisition, l'assimilation, la maîtrise de cette discipline et les normes relatives à la pratique du terrain. Cette situation peut se justifier par beaucoup de facteurs. C'est fort de ce contexte que s'inscrit notre étude intitulée : « pratiques d'enseignement de la géographie et catégorisation des apprenants en classe de 3^{ème} au secondaire général.

1.1.2-Justification du choix du sujet

Depuis plus d'une décennie, Les pratiques d'enseignement sont au centre des recherches en didactique et particulièrement en didactique de la géographie. Ces recherches mettent l'accent sur les méthodes et les techniques d'enseignement déroulées dans une situation d'enseignement- apprentissage. Plusieurs raisons nous ont poussées à choisir ce thème portant sur les pratiques d'enseignement. La première raison s'explique par l'effervescence des thématiques sur les pratiques d'enseignement. En effet, Altet (2000) démontre que les pratiques d'enseignement doivent faire l'objet d'une recherche particulière, c'est un bel objet de recherche qui implique une multitude de dimensions à la fois didactique, pédagogique, curriculaire et psychologique. Les pratiques d'enseignement sont considérées comme un concept majeur dans les recherches en didactique des disciplines.

De plus, cette thématique se situe dans un contexte marqué par les difficultés éprouvées par les enseignants de géographie en salle de classe. Il s'agit principalement de l'absence du

manuel scolaire et des documents didactiques ainsi que de l'appropriation minimale des méthodes actives. Ces difficultés d'ordre didactiques et pédagogiques ont des impacts dans la construction des savoirs géographiques et du développement des compétences. Ceci se vérifie à travers les notes de ces derniers et leur laxisme dans l'étude de cette discipline. A l'observation de cette situation, l'on peut croire que ce désintéressement à la géographie est lié à plusieurs facteurs notamment aux pratiques d'enseignement de la discipline dans les salles de classes et l'image que le public (les non géographes) se fait de cette discipline, au contexte socio-économique et professionnel des enseignants qui limitent leur engouement à la transmission des savoirs et des savoir-faire, à l'inadéquation entre le référentiel de formation (programme) et le niveau réel des élèves, du niveau très faible des élèves, de l'insuffisance des outils pédagogiques, des effectifs pléthoriques des classes, des descentes insuffisantes voire absentes sur le terrain pour une géographie qui se veut pratique, pour ne citer que ceux-là.

Au regard donc de ces difficultés réelles, il est important d'évaluer les raisons qui expliquent cet écart entre les pratiques d'enseignement de la géographie et la maîtrise de cette discipline par les élèves et d'en trouver les solutions pour une meilleure formation des apprenants appelés à s'investir pour le développement de la société actuelle. C'est ce qui justifie notre interrogation centrée sur le domaine des savoirs enseignés et le processus d'apprentissage et d'appropriation de la leçon et du terrain par les élèves. Ainsi, cette étude se veut diagnostique car le manque d'intérêt de cette discipline par les élèves se pose alors comme un danger sérieux pour notre pays qui se veut émergent et prospère. Il est judicieux sinon impératif d'analyser la qualité des enseignements qu'ils reçoivent ainsi que les pratiques pédagogiques associées. C'est donc un appel à l'analyse de la restitution des savoirs et des savoir-faire disciplinaires dispensés dans les établissements scolaires et de l'appropriation de ceux-ci par les apprenants.

De plus, le choix de ce sujet s'explique par le fait que les pratiques d'enseignement font partie intégrante des études en didactique. Nous souhaiterons analyser ces pratiques afin d'en déceler les problèmes qui entravent le processus enseignement-apprentissage de la géographie.

Tout travail de recherche s'insère dans un contexte scientifique bien déterminé. Pour le rendre plus compréhensible, il est nécessaire de présenter le problème de recherche, les questions de recherche suivies des hypothèses et des objectifs ensuite, de présenter les intérêts de l'étude et pour clore cette partie, nous fixerons les bornes temporelles, thématiques, géographiques ou spatiales.

1.2- Position et formulation du problème

1.2.1.Constats

Les pratiques enseignantes mettent en relief le processus enseignement-apprentissage. Ce processus est dit interactif (Altet, 1991, 1994,1999) et (Lave, 1988) car il renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers (un enseignant, des apprenants). Ce processus qui se veut dynamique a pour finalité de former des produits capables de s'insérer dans la société actuelle. Ainsi, les enseignants efficaces devraient mettre en place des activités d'enseignement « directes » et « explicites » (Dubé et al, 2011). Des activités didactiques et pédagogiques favorisant des interactions avec les apprenants.

Durant notre stage de formation, pendant nos différentes descentes dans les lycées d'enseignement général, nous avons fait de nombreux constats entre autres, des pratiques d'enseignement de la géographie variant d'un enseignant à l'autre. Au lycée de Nsam Efoulan précisément où nous avons dénombré sept classes de 3èmes avec Sept professeurs de géographie répartis dans les différentes salles de classe, nous avons constaté des différences dans la dispensation des leçons, des manières différentes dans les activités menées en classe, l'utilisation ou pas du matériel didactique, les interactions efficaces ou pas avec les élèves pour ne citer que ceux-là. Aussi, les évaluations des première et troisième séquences, nous ont fort étonnées dans la mesure où nous avons vu des écarts importants dans les performances des élèves. Ainsi nos inquiétudes ont porté sur ces faits : pourquoi depuis les sous cycles d'observation (6^{ème} et la 5^{ème}), des 4èmes où l'on est supposé maîtriser le niveau des élèves, où l'on est supposé asseoir leurs connaissances en géographie, l'on note encore des écarts considérables chez les élèves des classes de 3èmes.

1.2.2. Le problème de la recherche

L'enseignement de la géographie au Cameroun selon l'APC est balisé par l'arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014. Selon cet arrêté l'enseignement de la géographie doit « développer la curiosité de l'apprenant et sa connaissance du monde, et lui permettre de s'approprier des repères pour y évoluer avec discernement ». L'atteinte de cette finalité nécessite la mise en place des pratiques d'enseignement efficaces qui passe par l'application d'une approche parmi lesquelles l'APC qui est de nos jours en vigueur dans les classes de 6^{ème} en 3ème. Cette approche met en exergue l'utilisation des méthodes , des techniques d'enseignement telles que le Brainstorming, le jeu de rôle, la formation des groupes de discussion, les exposés, la descente sur le terrain pour ne citer que cela. À cela s'ajoute l'intégration dans les pratiques de

classe d'un matériel précis à savoir les cartes, les manuels, les photographies, les diapositives, les documentaires ; les supports audio-visuels, les schémas et les ouvrages.

Lorsqu'on assiste au cours donné par les enseignants, on constate que ceux-ci ne sont pas dispensés de la même façon. À côté de certains professeurs qui insistent sur la compréhension des documents et l'explication des outils didactiques pour expliquer certains faits géographiques aux apprenants, d'autres par contre survolent ces outils géographiques nécessaires à la compréhension des faits. N'est-ce pas là l'un des grands aspects qui peut expliquer la différence au niveau des classes enseignées par les enseignants ?

À observer les enseignants qui dispensent ces leçons, on trouve qu'à côté de ceux qui sont spécifiquement formés en géographie, il y a d'autres qui le sont partiellement. La formation d'un professeur est nécessaire dans l'approche d'une leçon et dans la dispensation du cours. Les objectifs d'une leçon sont bien assimilés et véhiculés aux élèves. Mais le professeur formé fait-il toujours bien son travail ? Nous notons l'impact que ceci a sur la construction du savoir géographique par les apprenants. C'est ce qui peut justifier le fait que certains élèves terminent le premier cycle sans qu'ils aient au préalable développés un certain nombre de compétences indispensables pour l'entrée au second cycle. On aura donc une relation étroite entre les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des élèves en fonction de leurs performances.

Dans le souci d'aider les élèves à acquérir les connaissances en géographie et à comprendre cette discipline, il nous reviendra d'étudier en profondeur les mécanismes liés aux pratiques d'enseignement de la géographie dans les établissements d'enseignement secondaire afin de proposer des solutions pratiques pour un meilleur rendement scolaire.

1.3. Questions de recherche

Les questions de recherche permettent d'orienter un travail scientifique du début jusqu'à la fin. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu une question principale et quatre questions spécifiques.

1.3.1. Question principale

Elle se décline comme suit :

- les pratiques d'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?

1.3.2. Questions secondaires

De cette question centrale, découlent les questions spécifiques suivantes :

- Les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?
- L'utilisation du matériel didactique dans l'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?
- Les évaluations proposées aux élèves permettent-elles de catégoriser les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?
- Les formations (initiale et continue) des enseignants permettent-elles de catégoriser les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?

1.4- Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche permet de voir les différentes étapes, de mieux apprécier la structuration de notre recherche. Ces objectifs sont étroitement liés aux hypothèses de recherche. C'est ainsi que nous avons énoncé un objectif principal quatre objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif principal

Cette étude vise un objectif principal, celui de montrer l'influence que les pratiques d'enseignements ont sur la catégorisation des apprenants dans une classe.

1.4.2 : Objectifs spécifiques

- Étudier l'impact des méthodes et des techniques d'enseignement de la géographie sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances.
- Évaluer l'influence du matériel didactique utilisé en classe sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances

- Démontrer l'influence des évaluations dans les salles de classes sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances.
- Expliquer comment les formations des enseignants de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.

1.5 L'intérêt de la recherche

Pour une meilleure appréhension de notre sujet, nous allons présenter l'intérêt de notre recherche sous quatre plans.

1.5.1 . L'intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, ce sujet serait digne d'intérêts à plus d'un titre. En effet la problématique des pratiques d'enseignement de la géographie est au cœur de toutes productions scientifiques des chercheurs en didactique. Ainsi, notre étude peut être une contribution scientifique pouvant permettre de comprendre les causes des difficultés réelles des apprenants dans l'assimilation et l'appropriation de cette discipline. Bien plus, cette étude peut proposer des solutions nécessaires à la résolution des problèmes liés à l'apprentissage de la géographie par les élèves. Encore plus, cette étude donnera de comprendre que l'enseignement efficace de la géographie dans les établissements scolaires permettra à l'apprenant de comprendre les causes scientifiques des phénomènes naturels, physiques et humains qui existent dans le monde.

1.5.2 : L'intérêt social

Notre étude liée aux pratiques d'enseignement de la géographie, permettra l'analyse et la mise en place des bonnes pratiques d'enseignement qui faciliteront le développement et la construction des compétences géographiques utile pour l'insertion d'un apprenant dans la société. A titre d'exemple,

Un bon enseignant de la géographie permet à l'élève de s'insérer dans tout milieu social parce qu'il comprend les faits liés à la nature.

Exemple 1 : si un élève se retrouve dans un cadre sous-peuplé ou surpeuplé, il pourra comprendre les éléments qui expliquent cette situation et leur impact au niveau du développement de son pays.

Exemple 2 : si un élève devient chauffeur dans la société, il pourra utiliser une carte pour mieux repérer les points d'une ville.

Exemple 3 : L'élève pourra lire une carte pour connaître les limites de ses frontières, les lieux touristiques pour pouvoir s'orienter dans n'importe quel point de son pays ou à l'extérieur.

1.5.3 : Intérêt pédagogique

L'enseignement de la géographie :

- Initie les élèves aux techniques de la cartographie (lire et interpréter les cartes)
- Initie les élèves aux principes d'orientation (avec les quatre points cardinaux)
- Ouvre l'esprit des élèves sur les phénomènes naturels (tsunami, volcanisme, séisme)
- Permet de comprendre et interpréter les faits économiques : capitalisme, industrie transport, commerce ;
- Ouvre l'esprit des élèves sur les faits humains : démographie, croissance de la population et problèmes qui s'en suivent.

1.5.4 Intérêt didactique

- L'enseignement de la géographie :
- Met l'élève au centre du processus enseignement-apprentissage
- Favorise l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans la construction des savoirs
- Permet à l'enseignant et à l'apprenant de remplir le contrat didactique
- Permet à l'enseignant de pratiquer la transposition didactique en transformant les savoir-savants en savoirs enseignés puis en savoir à enseigner pour faciliter sa compréhension par les apprenants.

1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE

La délimitation du sujet permet de cadrer le sujet dans le temps, dans l'espace et de le singulariser des autres travaux en précisant l'orientation : c'est le cadre thématique.

1.6.1 Délimitation thématique

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique des disciplines de manière générale et de la didactique de géographie en particulier. En effet notre travail abordera les grandes thématiques portant sur les pratiques enseignantes et les performances des apprenants. Il s'agit ici de montrer la portée didactique des pratiques d'enseignement de la géographie dans la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances en classe de troisième au Lycée de Nsam Efulan. A cet effet nous utiliserons les méthodes et techniques d'enseignement de la

géographie, l'utilisation du matériel didactique, les formations des enseignants, les évaluations des apprenants comme éléments d'illustration.

De façon particulière cette recherche se situe en didactique de la géographie. Elle aborde les grandes thématiques des pratiques enseignantes dans l'enseignement de la géographie ainsi que son rôle dans les performances des apprenants en géographie. Cette étude mettra donc l'accent sur les concepts de didactique de la géographie tels que les pratiques enseignantes, les performances des apprenants et la catégorisation de ces derniers.

1.6.2 Sur le plan temporel

Pour mieux cerner notre sujet, nous nous sommes proposés d'inscrire cette recherche dans une perspective évolutive pour montrer et expliquer l'impact des pratiques d'enseignements de la géographie sur les performances des élèves en géographie. La fourchette temporelle choisie va de 2017 à 2018 c'est-à-dire une période d'un an. Cette période a été choisie parce qu'elle facilitera l'obtention des données c'est-à-dire les notes des élèves (3èmes) du lycée de Nsam-Efoulan : données qui sont encore bien conservées.

1.6.3 .Sur le plan spatial

Yaoundé, la « ville aux sept collines », est la Capitale politique du Cameroun. Chef-lieu de la région du centre et du département du Mfoundi, est située à 750 mètres d'altitude avec pour coordonnées géographiques latitude : 3°52'0 - 3°52'12 Nord et longitude : 11°31'0 - 11°31'12 Est. Cette ville abrite les institutions les plus importantes du Cameroun et regorge plusieurs établissements publics et privés d'enseignement secondaire général. Ainsi, notre étude porte sur les classes d'examen du premier cycle des établissements secondaires de l'enseignement général de la ville de Yaoundé. Pour une étude efficace et scientifique, nous avons choisi un établissement secondaire : le lycée de Nsam Efoulan de l'arrondissement de Yaoundé III. Cet établissement a été choisi comme cadre de notre étude de recherche parce que c'est un établissement à grand effectif et contenant plusieurs classes de troisièmes. Notons que le lycée de Nsam Efoulan a été créé il y a plus de 20 ans en 1987 avec un effectif d'environ 3500 élèves et un personnel qualifié constitué de 12 censeurs, 09 surveillants généraux, environ 187 enseignants parmi lesquels 19 professeurs de géographie sortis tous de l'Ecole Normale Supérieure. Ce lycée compte 41 salles de classes parmi lesquelles 07 classes de 3èmes pour un effectif de 727 élèves.

Avec un échantillon assez représentatif, la dite recherche nous permettra d'analyser les savoirs disciplinaires dans cet établissement public d'enseignement général.

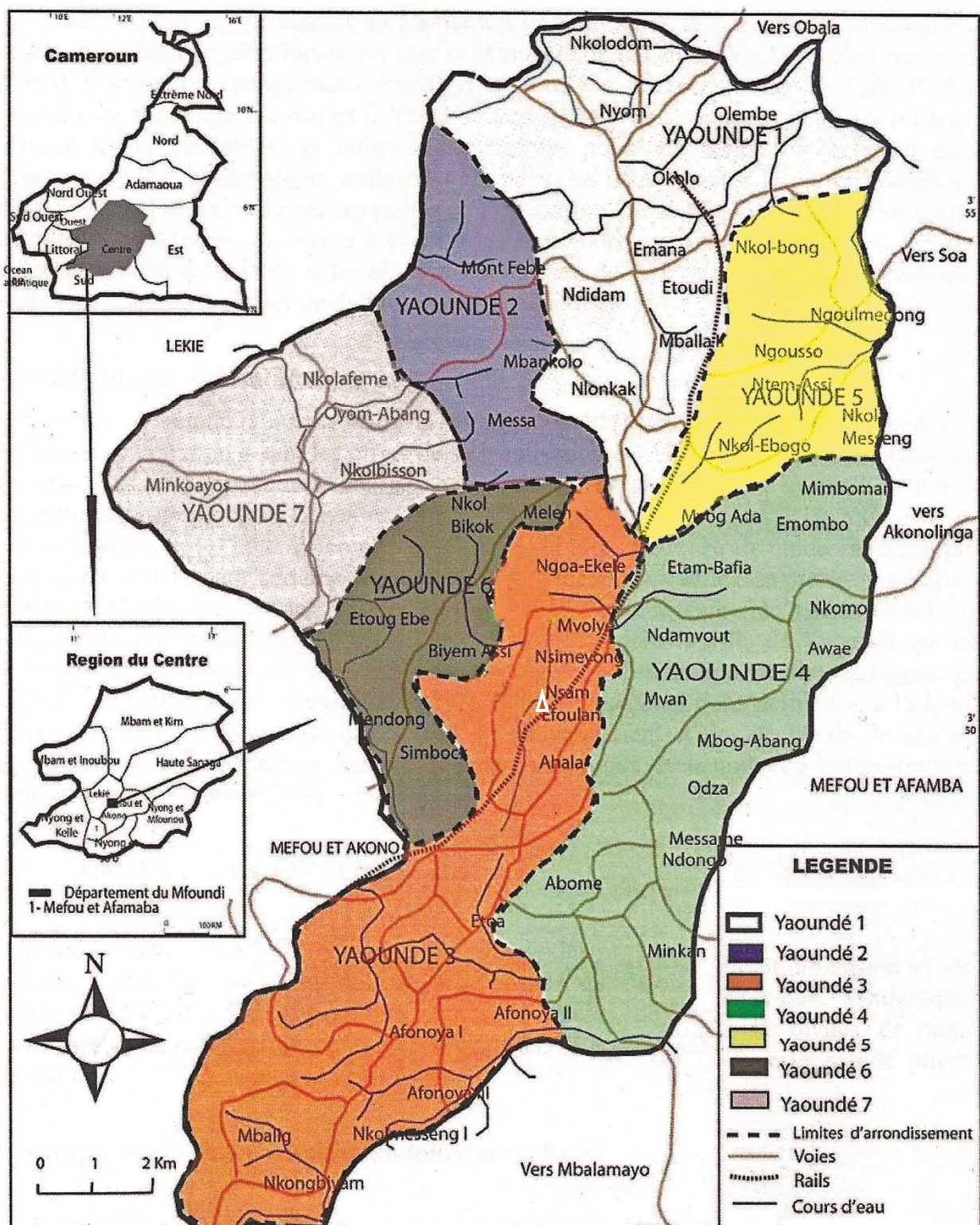


Figure 1: Localisation de la zone d'étude dans la région du Centre
Source : Communauté urbaine de Yaoundé : 2009

1.6.4. Délimitation théorique

Sur le plan théorique plusieurs théories ont été retenues pour mener notre étude. En ce qui concerne l'analyse des performances scolaires, nous nous sommes penchés sur les théories du Behaviorisme de John.B.Watson, de constructivisme de Piaget, de socioconstructivisme de Vygotsky; nous avons choisi les approches d'Isabelle Girault, Karine Robinault pour expliquer les performances scolaires suivant les théories didactiques. Nous aurons également à utiliser le modèle d'intégration didactique de Hofer pour mieux comprendre la catégorisation des apprenants par les enseignants.

En résumé, nous avons présenté le contexte général et la justification de notre sujet, le problème de recherche et les questions de recherche qui y sont liés, Puis nous avons ressorti les objectifs et l'intérêt de notre sujet ainsi que la délimitation thématique et spatio-temporelle. Tels sont les paramètres qui permettent d'une part de poser la problématique de cette étude, et d'autre part de la circonscrire dans l'espace et dans le temps afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Après avoir procédé au cadrage du sujet, il s'agira dans le présent chapitre de définir les concepts clés, et de jeter un regard sur les principaux travaux de recherche effectués dans le domaine et d'énoncer les théories qui soutiennent et expliquent le sujet.

2.1 Cadre conceptuel et théorique

Toute production scientifique se réalise dans un environnement bien circonscrit dont il est méthodiquement impératif de décrire les caractéristiques physiques et humaines. Bien plus, lorsqu'il vient à la suite des travaux antérieurement réalisés, l'esprit scientifique exige que l'on mette en lumière quelques-unes des théories énoncées par les auteurs. Les concepts clés utilisés doivent être clairement définis. Ceci permet au lecteur d'avoir une idée assez claire du sujet.

2.1.1 Cadre conceptuel : Définition des concepts

2.1.1.1 Concepts liés aux pratiques d'enseignement

- Education

Selon Mvesso (2005), l'éducation est une activité globale de transmission aux « jeunes » générations, c'est-à-dire, celles qui ne sont pas encore mûre pour la vie sociale, d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. (Durkheim, 1968).ENLEVER

Cette activité et cette fonction sociale sont générales et universelles en ce sens qu'aucune société ne peut assurer les conditions de sa perpétuation sans l'éducation et sans un « système » d'éducation pensé en fonction de certains objectifs manifestes ou latents.

L'éducation est une pratique sociale globale et nécessaire à la perpétuation de la société (André Mvesso, 2005). Elle est globale d'abord du fait qu'elle s'adresse à la totalité de l'être à éduquer parce qu'elle concerne plusieurs dimensions de la personnalité. Ainsi, l'éducation est à la fois intellectuelle, affective, physique, morale, religieuse, politique.

- L'éducation formelle

L'éducation formelle est l'ensemble des processus de transmission des connaissances organisées en degrés et où des agents, commis par un Etat, un organisme ou une association,

dispensent des enseignements selon une programmation précise et qui prévoit une évaluation et une certification du niveau de ces connaissances sous la forme des diplômes , (Mvesso ,2005).

Cette définition englobe ainsi le système de l'enseignement public de la plupart des Etats, de l'enseignement privé laïc et de l'enseignement confessionnel. Ce système dispense ses enseignements dans des structures scolaires précises régies par des réglementations et soumises à une évaluation périodique sous la forme d'inspection.

- L'éducation non-formelle

L'éducation non-formelle concerne, non plus le public traditionnel : populations d'enfants scolarisables, jeunes adolescents ayant le diplôme terminal du secondaire et pouvant ainsi avoir leur inscription à l'université, mais une clientèle qui n'est plus en mesure de fréquenter à l'école, le collège ou l'université classiques. Il s'agit d'un public à qui on offre une seconde chance. Le terme de la formation n'est pas sanctionné par un diplôme classique mais par des certificats de fin de stage, par des attestations de niveau ou de qualification, (Mvesso, 2005).

- L'éducation informelle

L'éducation informelle est par contre la somme de toutes les influences éducatives qui nous viennent du milieu, des mass-médias, des lectures et même des loisirs personnels et libres, et qui se réalise tout au long de la vie, par osmose, (Mvesso, 2005).

-Pratiques d'enseignement

Une pratique enseignante renvoie aux façons de faire de l'enseignant sous toutes formes d'actions, de gestes, de stratégies et de procédures marquées par une pré-action, une interaction, et une post action avec pour but l'apprentissage des apprenants ; l'action professionnalisant, l'action collaboratrice ou évaluative (Bru et marcel, 2001), et (Altet et Lenoir, 2002).

On peut aussi définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: L'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : "C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse, d'un Côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles » ; (Beillerot, 1998).

Ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoqués. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire singulière, “Le faire propre à cette personne” et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le “savoir-enseigner”) telle qu’elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d’objectifs et de choix autonomes (Altet, 2002).

Ainsi, La pratique enseignante est synonyme de la pratique d’enseignement quand il s’agit de l’exercice professionnel de l’enseignant en contexte scolaire. Cette pratique vise à conduire les apprenants ou à les engager dans la poursuite de leur activité apprenante en vue de l’apprentissage (Moubout , 2010) et (Nkeck , 2015) .

- Enseignement/Apprentissage

Le mot enseignement selon le dictionnaire Universel 6è édition est défini, comme une action, une manière d’enseigner. Et ce terme d’après A. France dans notre beau métier de F.Macaire, est « l’art d’éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaction ensuite ». L’apprentissage quant à lui, désigne l’acquisition d’une formation professionnelle. Il peut encore se définir comme une modification du comportement après un enseignement. Le concept enseignement /apprentissage se définit comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l’assimilation. Il se confond à l’éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d’un point de vue cognitif et pratique. Alors le concept enseignement/apprentissage aidera à mieux cerner ce qu’on entend par conception d’une leçon d’information dont le but est de réaliser à la fin de ce travail.

L’enseignement/apprentissage est la manière qu’emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Les connaissances avant de les dispenser doivent être au préalable structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il est nécessaire d’avoir une connaissance en pédagogie et en didactique.

- Etablissements scolaires publics

Qu’est-ce qu’un établissement public ? Les autres structures administratives Découverte des institutions-Repères-vie-publique.fr (2013) définissent établissement public comme une personne morale de droit public disposant d’une autonomie administrative et financière afin de remplir une mission d’intérêt général, précisément définie sous le contrôle de la collectivité publique dont il dépend (état, région, département ou commune). Il dispose donc d’une certaine

souplesse qui lui permet de mieux assurer certains services publics. Il ne doit pas être confondu avec un établissement d'utilité publique qui relève du droit privé.

Le décret n°2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire au Cameroun (Yaoundé, 19 février 2001), présente en son articles 4 les missions des établissements scolaires qui sont : former les enfants et les adolescents en vue de leur épanouissement physique, intellectuel, civique et morale ; développer leur capacité intellectuelle ; développer leur personnalité et les préparer à assumer leur citoyenneté ; et faciliter leur intégration dans la vie sociale et professionnelle. En son article 5, l'établissement scolaire public se compose des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il a été créé. Il s'agit notamment : des dirigeants dudit établissement ; des personnels administratifs et d'appui ; des enseignants ; des élèves ; des parents d'élèves ; des associations des enseignants ; des milieux socio-économiques et professionnels ; des collectivités territoriales décentralisées ; des associations des enseignants élèves ; des associations locales de développement ; des autorités traditionnelles ; des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif. Certaines personnes suscitées interviennent dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement.

- Acteurs éducatifs

Dans l'article « les acteurs du système éducatifs-Ministère de l'éducation nationale », de l'Enseignement supérieur et de la recherche, est défini les acteurs du système éducatif comme des personnes, des corps qui travaillent au sein de écoles, collèges, lycées, chacun avec son rôle bien défini. Ainsi, nous avons, les parents d'élèves qui sont les membres à part entière de la communauté éducative ; l'administration de l'éducation, les collectivités territoriales ; les délégués académiques, les comités techniques, les enseignants...

Dans le guide pratique pour la direction de l'école primaire, les acteurs éducatifs sont tous les membres qui participent à l'action de l'école. Il s'agit : des élèves qui ont droit à un accueil bienveillant et non discriminant ; les parents qui siègent au conseil d'école et ont le droit d'être informés des acquis et du comportement scolaires de leurs enfants ; les personnels enseignants et non enseignants qui doivent respecter le statut et les missions de l'école ; et les partenaires et intervenants.

2.1.1.2. Concepts liés aux performances scolaires

- Performance scolaire

Emmanuelle Calcoen (2009), soutient que la performance est un exploit ou une réussite remarquable en un domaine quelconque ; un résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche dans un domaine particulier, par une personne, une équipe, un groupe....En sport par exemple, la performance est le résultat chiffré d'une compétition (exemple une performance de 20 seconde au 220m.). A cet effet et toujours selon le même auteur, un exploit sportif est une performance, celle-ci devant être considérée ici comme le résultat ultime de l'ensemble des efforts d'une entreprise ou d'une organisation. Ces efforts consistent à faire des bonnes choses, de la bonne façon, rapidement, au bon moment, au moindre coût, pour produire les bons résultats répondant aux besoins et aux attentes des clients, leur donner satisfaction et atteindre les objectifs fixés par l'organisation.

Pour Legendre(1993), il s'agit assurément du « résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies »suivant cette logique de Legendre, la performance est donc le résultat consécutif à une opération effectuée. Si le résultat est bon et même élevé, on parlera de « bonne performance » et/ou « performance élevée » ; mais si le résultat n'est pas bon et donc insatisfaisant, on parlera de « mauvaise ou piètre performance ».

- Réussite scolaire

La réussite scolaire comme« un concept vaste englobant diverses conceptions, dont celles de réussite éducative et de réussite scolaire » (Basque, 2014).

La réussite éducative « embrasse une vision large de la réussite qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle » (Lapostolle, 2006). La réussite éducative est perçue comme la capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage (Barbeau, 2007). Le concept de réussite éducative englobe donc celui de la réussite scolaire qui lui est plus restrictif. « La réussite scolaire, elle, correspond à la notion traditionnelle de performance scolaire » (Barbeau, 2007). On la mesure par les résultats et les diplômes obtenus à la fin d'un parcours ou d'un programme.

Mais aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue (Barbeau, 2007).

Ainsi, la réussite scolaire peut se diviser en deux composantes selon les buts poursuivis :

- la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs (académiques) des élèves;
- la réussite scolaire en fonction des résultats non-cognitifs des élèves.

Pour la réussite scolaire en fonction des résultats non-cognitifs, on traite alors des résultats reliés aux aspects comportementaux (exemple : délinquance, décrochage scolaire, vandalisme, absentéisme), aux aspects sociaux (exemple : coopération, interactions significatives avec les pairs et les enseignants, bien-être social), aux aspects moraux et éthiques (exemple : valeurs et normes culturelles et éducation interculturelle), aux aspects esthétiques (exemple : appréciation pour les arts), aux aspects affectifs (exemple : attitude envers les matières scolaires, l'école, etc.) et à l'éducation physique (Knuver & Brandsma, 1993). Bien définir ces résultats, pouvoir les mesurer et convenir si ceux-ci représentent des finalités de la scolarisation sont tous des problèmes évidents reliés à cette catégorie de résultats (Knuver & Brandsma, 1993). Certaines recherches portant sur les écoles efficaces se sont intéressées à ces résultats non cognitifs (ex. Brookover et al, 1979; Knuver et Brandsma, 1993; Rutteret a Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, & Onghena, 2002). Il y a lieu de préciser que les résultats de ces recherches ne sont pas tous en accord concernant la relation qui peut exister entre les résultats cognitifs et non cognitifs (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Lorsqu'on traite des résultats cognitifs des élèves, on fait référence aux connaissances et aux compétences acquises dans les matières scolaires et ceci est mesuré par les résultats des élèves aux épreuves normalisées. Traditionnellement, les recherches sur les écoles efficaces se sont concentrées principalement sur les résultats cognitifs des élèves tout particulièrement dans les langues et les mathématiques (Knuver & Brandsma, 1993; Opdenakker & Van Damme, 2000). L'importance accordée à l'acquisition de ces connaissances et compétences cognitives est reliée au fait que celles-ci représentent l'objectif principal de l'école, soit celui de l'apprentissage des élèves du contenu académique (Lezotte et Bancroft, 1985). Cet intérêt principal se retrouve également dans les études internationales en éducation et elle serait reliée à la demande par la société pour la réussite des élèves sur le plan académique (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2006).

Dans le cadre de cette recherche, nous traitons de la réussite scolaire en fonction des résultats cognitifs des élèves.

2.2- Revue de la littérature

Dans le domaine de la recherche, comme l'a souligné Fragnière : « on est rarement le premier à aborder un sujet ». De ce fait, certains auteurs et chercheurs nous ont précédés sur la question des pratiques d'enseignement, de l'enseignement-apprentissage, des performances des élèves et de la catégorisation des apprenants. Pour une bonne revue de la littérature, nous avons regroupé les travaux desdits chercheurs selon trois grandes approches.

2.2.1-Approches sur les pratiques d'enseignement en didactique :

➤ Les pratiques d'enseignement apprentissage selon certains auteurs

Des auteurs comme Gérard Guimont et Margaret Rioux-Dolan dans le livre « l'apprentissage et les modèles pédagogiques » ont présenté l'historique et l'évolution des courants théoriques de l'apprentissage. Ces courants étant le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. À chaque courant, ils ont montré les finalités de l'école, les conceptions de l'enseignement, les conceptions de l'apprentissage, les valeurs véhiculées, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant.

Aussi, ces derniers ont présenté les principaux courants pédagogiques sur lesquels s'appuient les programmes axés sur le développement de compétences notamment :

- L'analyse des conditions actuelles d'enseignement : organisation des classes, approches pédagogiques utilisées, les programmes et leurs contenus, les ressources à la disposition des enseignants (matériels didactiques, manuels scolaires, ateliers de travail, laboratoires, TIC...), le temps de préparation des enseignants animations et supervision.
- La Formation des enseignants : dans le but de réfléchir sur leur conception actuelle de l'apprentissage et de l'enseignement et sur le choix des méthodes pédagogiques qui ont une incidence sur la qualité des apprentissages des élèves : formation des enseignants, formation continue, accompagnement.
- La participation des enseignants : changer des pratiques exige de la réflexion, de l'expérimentation et de l'appui et ceci prend du temps. L'enseignant est aussi un apprenant et la démarche dans laquelle il s'engage doit lui permettre d'exercer et de développer des compétences professionnelles dans un projet de soutien à l'innovation.

Toujours dans le cadre des courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage, des auteurs comme Isabelle Girault (2007) et Gérard Barnier (2009) se sont accordés sur le fait que plusieurs théories expliquent l'enseignement apprentissage. Celles-ci sont le béhaviorisme qui s'intéresse au comportement dans sa relation avec l'environnement, le constructivisme qui développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent, le socioconstructivisme qui introduit une dimension supplémentaire celle des interactions, des échanges, avec les autres élèves ou avec l'enseignant. Leur influence se manifeste dans la conception de l'enseignement-apprentissage, dans les stratégies de conception et de mise en œuvre des projets éducatifs, dans la formation des enseignants et des apprenants.

André Mvesso (2005), « Pour une nouvelle éducation au Cameroun dans les fondements d'une école citoyenne et de développement », a présenté les finalités d'une éducation que sont : l'intégration supra-communautaire, qui tient aux conditions mêmes de la survie et de la pérennisation d'une nation Camerounaise en construction, en dépit de sa multiethnicité ; le développement économique comme impératif absolu et condition sine qua non de la reproduction de notre société ; la sauvegarde de certaines valeurs dont l'originalité constitue un élément du patrimoine culturel de l'humanité. Ainsi, l'auteur mentionne que pour atteindre ces finalités, une nouvelle école où l'on doit voir à la fois un milieu de vie, un espace de parole et d'appropriation des connaissances par la coaction maître-élève, lieu de valorisation du patrimoine culturel national, doit être mise à contribution.

Denise Barbeau (Octobre 2002), dans son article tiré de pédagogie collégiale vol 16, a parlé de : la classe, un miroir du professeur et de son enseignement. Dans son article, elle dit que l'enseignement requiert des stratégies cognitives qui permettront aux élèves de retenir et d'utiliser des compétences visées et ces stratégies varient selon les catégories de connaissances enseignées ; aussi, ces stratégies favorisent le transfert des connaissances et utilise des moyens pédagogiques qui permettront aux élèves de se sentir impliqués dans leurs apprentissages. L'enseignement individualise aussi la relation avec les élèves, sait communiquer des informations de façon efficace, possède de bonnes stratégies de communication (écoute de façon active) et sait gérer efficacement une situation de classe.

➤ **Les pratiques enseignantes comme objet d'étude en didactique**

Laurent Talbot (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, vol 6 n°18 », a présenté les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Dans son ouvrage, il a montré que les pratiques d'enseignement nommé « effet-maître » ou « effet-

enseignant » (Bedin et Broussel) explique généralement entre 10 et 20% de la variance des performances des élèves de fin d'année. Aussi, il a présenté les caractéristiques des pratiques d'enseignement notamment : l'efficacité que mettraient les enseignants dans le processus enseignement-apprentissage en utilisant des méthodes « directes », « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes » (Dubé et Al, 2011), en projetant clairement leur engouement au sein de la classe, en montrant leur expertise certaine dans la gestion didactique centré sur les contenus d'enseignements, sur les tâches et les activités données aux élèves , sur l'ambiance de la classe, sur les méthodes de remédiations, méthodes qui sans doute réduiraient les écarts entre les élèves forts et les élèves faibles.

Les pratiques enseignantes sont au centre des études en didactique depuis plus d'une dizaine d'années (Ekotto, 2017). Ce terme a été développé pour la première fois aux États-Unis et mettait l'accent sur « processus-produit » en essayant de repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage mais en réduisant l'étude du processus de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Des définitions des pratiques enseignantes en didactique, plusieurs didacticiens ont essayé de donner une définition au concept de pratique enseignante.

Ainsi, Sensevy et Mercier (2007) vont assimiler les pratiques enseignantes à la notion d'action didactique, c'est-à-dire "ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend", en considérant que cette action est réalisée conjointement par le professeur et ses élèves. La pratique enseignante s'observe donc dans un cadre socialement normé qui est l'institution scolaire, elle fait partie de la dimension institutionnel et sociale de l'intervention éducative (Lenoir, 2004). D'après cet auteur, l'intervention éducative est une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé. En fonction du cadre de mise en place des pratiques enseignantes.

Altet (2002) distinguera deux types de pratiques d'enseignement à savoir :

- celles non liées à l'enseignement proprement dit (rencontres avec les parents, réunions avec les collègues...)
- toutes les autres renvoyant aux pratiques d'enseignement à proprement parlé: celles-ci sont tous les actes, observables ou non tant dans la planification de l'action que lors de l'action en présence des élèves et lors de l'évaluation à posteriori de cette action». (Altet, 2002)

Les pratiques enseignantes se situent donc dans toute la chaîne de l'intervention éducative dans la mesure où elles touchent la phase pré-active, la phase interactive et la phase post active (Nkeck, 2015) propose donc une définition plus complète de la pratique enseignante ; Selon elle la pratique enseignante renvoie aux façons de faire de l'enseignant sous toutes formes d'actions, gestes, stratégies et procédures marquées par une pré-action, une interaction et une post-action avec pour but l'apprentissage des apprenants, l'action professionnalisante, collaborative ou évaluative.

De ces définitions, nous pouvons donc conclure que les pratiques enseignantes sont un objet d'étude incontournable en didactique.

2.2.2- Les pratiques enseignantes en didactique de la géographie

➤ Les travaux portant sur la construction du savoir géographique

D'après Suzanne Laurin (1999), Géographie et Education, La recherche en didactique de la géographie s'oriente davantage vers la connaissance des modalités de transmission et de construction d'une pensée géographique. C'est la relation entre des structures universelles et des Contextes culturels tels qu'ils sont mis en discours et en pratique par la géographie Scolaire qui intéresse la recherche en didactique de la géographie. Ce qui est en Cause, c'est l'acquisition par l'élève d'une pensée géographique critique et féconde, Susceptible de l'aider comme sujet (individu) à se penser dans l'espace local et mondial, et comme citoyen (collectif) à agir sur ses différents territoires d'appartenance. Cette pensée géographique s'exerce sur des territoriaux et sociaux significatifs, à l'aide de différents types de raisonnements qui s'articulent à d'autres domaines d'expériences et de connaissances.

Selon Sophie Soury-Lavergne (2010-2011), Introduction à la théorie des situations didactiques, Master Eadm UE 10, stipule que le système minimum d'étude est le triangle didactique qui permet d'étudier les interactions entre enseignant et élèves relatives à un savoir dans une situation à finalité didactique. Alors, comment différencier les positions élèves et enseignants :

- L'enjeu d'apprentissage : passer d'un état initial à un état final vis-à-vis du savoir
- La dissymétrie de la relation au savoir : l'enseignant est celui qui sait plus mais aussi qui peut anticiper ce qu'il y a à savoir

- Le rôle de l'enseignant est donc de choisir judicieusement les situations qu'il propose pour provoquer chez les élèves les adaptations souhaitées

Dans son ouvrage, l'auteur a mentionné l'importance des éléments du triangle didactique dans la construction du savoir ; elle a mis un point d'honneur sur :

- Le contrat didactique : représentation des droits et des devoirs implicites des élèves et de l'enseignant à propos d'objets de savoirs géographiques enseignés ; au cours de l'enseignement d'un savoir, les règles de communication entre les élèves et l'enseignant, à propos d'objets de savoirs, s'établissent, changent, se rompent et se renouent au fur et à mesure des acquisitions, de leur évolution et de l'histoire produite.
- Intérêt du contrat didactique : en ce sens que le contrat didactique est nécessaire pour que la situation didactique existe, pour que les élèves et l'enseignant surmontent le paradoxe de la relation didactique ; aide les élèves pour savoir dans quel cadre travailler, dans quelle direction travailler, oser se lancer, aide l'enseignant à interpréter les réponses des élèves.

Aussi, Maurice Saint-Yves, (1976), Matériel didactique et méthode en géographie, vol 20, numéro 51, dit ceci : Que l'on enseigne la géographie au niveau élémentaire, secondaire ou pré-universitaire, il est utile d'être formé dans les sciences de l'éducation. De toute évidence, le professeur de géographie ne peut être celui qui s'enferme dans le cadre restreint de sa discipline, indifférent aux préoccupations multiples de son interlocuteur, son élève. Si la spécialisation correspond à la nécessité du principe de la division du travail, elle doit par ailleurs être mise au service d'un plan d'ensemble qui dépasse largement l'enseignement d'une discipline particulière. Ce plan d'ensemble, c'est celui de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent. Le professeur de géographie se doit de le connaître et d'y adhérer, c'est à ce titre qu'il sera éducateur et non un simple spécialiste. Cette connaissance du champ de l'éducation pourra faire naître chez lui une certaine inquiétude à propos de ce que l'on a convenu d'appeler la «relation pédagogique ». Il est bien certain que si l'on demande au professeur de géographie d'être plus qu'un technicien dans l'enseignement, il devra répondre aux exigences et posséder les qualités propres à l'éducateur, c'est-à-dire avoir été formé comme tel. Selon Roger Cousinet, trois qualités essentielles ont toujours été exigées de l'éducateur. « Ainsi, on lui demandait un savoir qu'il transmettait à ses élèves, un valoir qu'il leur communiquerait, un savoir-faire grâce auquel s'opéreraient cette transmission et cette communication ». Savoir, valoir, savoir-faire, cette formule lapidaire

résume bien les qualités morales, intellectuelles, affectives et physiques de l'éducateur. Il faut les exiger du professeur de géographie comme de tout autre.

➤ **Les travaux portant sur les difficultés d'apprentissage de la géographie**

Dans l'ouvrage de Bernadette Merenne Schoumaker (2012), *Didactique de la géographie, organiser la bibliothèque*, il nous est présenté les difficultés de l'élève à apprendre et les difficultés à enseigner la géographie. Pour ce qui est des difficultés des élèves à apprendre, il est dit par Anne Le Roux que face aux images, l'élève ne dépasse pas le stade de l'émotion, ce qui ne lui permet pas d'accéder à l'implicite des messages, ainsi, l'élève ne retient que les lieux communs, les noms des endroits qu'il ne situe pas toujours et qui s'ajouteront à ce déjà vu en classe. Il en ressort des connaissances fragmentées qui sont difficiles à mobiliser. De plus ces connaissances sont rarement prises en compte par les enseignants qui régulièrement proposent chaque année les mêmes contenus aux élèves ; la séquence sur la circulation atmosphérique en est un exemple. Alors la géographie est vécue comme fastidieuse et ceci n'est pas sans conséquence sur les évaluations. Pour ce qui est des difficultés à enseigner, bien que les soucis des enseignants étant de mettre en œuvre des activités qui intéressent les élèves, les enseignants peinent à mettre les programmes en œuvre car il ya une succession de leçons sans cohérence. Ceci se traduit par un manque d'outil et une démarche traditionnelle où il s'agit de nommer.

Laurent Talbot (2005), a écrit un ouvrage sur les pratiques d'enseignement et les difficultés d'apprentissage. Il a commencé par se poser une question : que font les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des élèves qui ont du mal à apprendre ? Comment peut-on décrire, comprendre et expliquer ces pratiques ? Le thème de difficultés d'apprentissage, pourtant ancien est un sujet d'actualité. Au cours de l'histoire de l'éducation, il a été abordé essentiellement sous trois angles différents : l'élève, le contexte familial et l'école. Ces différentes approches sont liées et étroitement imbriquées. Dans cet ouvrage, l'auteur a mené des recherches sur le double thème de la difficulté d'apprentissage et des pratiques d'enseignement proprement dites.

2.2.3- Approches sur les pratiques enseignantes, les performances scolaires et la catégorisation des apprenants

➤ **Travaux portant sur les pratiques enseignantes et sur les performances scolaires**

Le concept de performance scolaire définit par Christian Couturier (2014), « qu'est-ce qu'une performance scolaire ? 17 septembre 2014 » est une prestation ou une réalisation motrice (définition proche de celle des programmes lycée) articulant logique sportive et logique

didactique. Pour quelles raisons mettre en relation la performance scolaire avec ces deux types de logiques ?

Concernant la logique sportive, l'élève doit produire une performance « reconnaissable » au regard d'un certain nombre de pratiques sociales (réaliser une performance au javelot c'est produire un jet mesuré, « performer » en sports collectifs c'est faire basculer le rapport de forces en sa faveur pour battre l'équipe adverse etc ...). Nous n'excluons pas ici le domaine des pratiques artistiques pour lesquelles il est tout à fait concevable de dire que l'on peut « performer ». La performance est ici conçue comme la capacité à produire des formes expressives manifestant une sensibilité artistique et suscitant de l'émotion chez le spectateur, la logique didactique porte sur les intentions pédagogiques de l'enseignant en termes de transformations souhaitées ou de contenus que les élèves doivent s'approprier. Sur une durée d'apprentissage fixée et compte tenu des possibilités des élèves, quel est le produit attendu ? Quelles sont les manifestations comportementales attestant que l'élève est devenu plus performant ? On pointe ici toute l'importance de prendre en compte le contexte scolaire. Les normes à partir desquelles devront être appréciées les performances des élèves sont, dans ce cas, internes à l'école car déterminées profondément par un certain nombre de contraintes qui pèsent sur la quantité d'apprentissage (hétérogénéité du public, conditions matérielles, motivation des élèves, durée des cycles ...).

Si la référence aux champs des pratiques sociales de type artistique ou sportif reste de mise, les performances évaluées ne peuvent en aucun cas occulter les contraintes du temps didactique, ce qu'expriment bien les textes programmes pour lesquels les compétences visées sont déterminées en fonction de durées d'apprentissage bien précises. L'ensemble de ces réflexions montre bien, nous semble-t-il, toute la pertinence du concept de performance scolaire. »

Il s'agit donc d'une notion qui articule logique sportive ou artistique et logique didactique. Ce qu'on entend ici par logique sportive, c'est le respect du « sens » de l'activité, et la logique didactique, la prise en compte du contexte scolaire.

La grande nouveauté du Bac 2002, c'est la mise en relation, ce qui aujourd'hui nous paraît normal, d'une épreuve avec ses conditions de réalisations et d'un système de notation spécifique qui caractérise la production « scolaire ». Le cas emblématique est celui du 3X500m. Cette épreuve ne reproduit la norme fédérale tout en respectant la logique du demi-fond, et le système

de notation intègre la notion de « projet de performance ». Respecter concrètement ce projet devient en soi une part de la performance. Au plan théorique, par rapport aux objectifs annoncés, ce modèle est presque parfait. Pour que la performance soit validée et bien notée, il faut qu'elle soit reproductible (je ne peux annoncer de projet si je n'ai pas reproduit plusieurs fois le résultat), elle est le reflet d'un travail (impossible d'annoncer le projet si je n'ai pas pris nombre de repères avant), elle intègre des éléments de connaissance de soi (je me connais, je sais que je peux réaliser tel temps).

2.3- Cadre théorique : les théories explicatives

La théorie est un ensemble d'énoncés, de concepts, de connaissances permettant d'analyser, de décrire et d'expliquer un phénomène de la réalité. Elle permet d'expliquer la pratique ; il s'agit alors d'un « discours produit par la recherche dans un champ disciplinaire à propos d'un processus, d'un phénomène » B. Donnadieu, M. Genthon, M. Vial (1998, p.128). Ainsi, les pratiques enseignantes géographiques sont considérées comme des manières de faire, d'agir des enseignants dans les salles de classes permettant de communiquer et de transmettre des connaissances géographiques. L'usage des bonnes méthodes et techniques dans l'enseignement de la géographie permet donc à l'enseignant d'améliorer les performances des apprenants en salle de classe. Le but de cette partie sera de présenter les différentes théories qui vont nous permettre de mieux appréhender la relation qui existe entre les pratiques d'enseignement de la géographie et les performances scolaires des apprenants. À cet effet, quelques théories ont été mobilisées dans le cadre de notre étude. Il s'agit des théories d'apprentissage favorisant le renforcement des capacités d'acquisition des apprenants améliorant ainsi leurs performances scolaires et les théories didactiques mettant en exergue des méthodes et techniques de transmission des connaissances aux élèves en facilitant par-là l'activité enseignement-apprentissage.

2.3.1- Les théories explicatives des performances des apprenants

2.3.2- Les théories d'apprentissage

➤ La théorie du behaviorisme de John.B.Watson (1913)

Elle définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Initié pour la première fois par John.B.Watson (1913), le behaviorisme porte sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier. Selon cet auteur, l'objet de la psychologie devient alors le comportement observable des

individus et non l'étude des idées, des motivations etc. Ainsi le behaviorisme s'intéresse au comportement dans sa relation avec son environnement c'est-à-dire un ensemble de faits qui peuvent influencer ou déterminer la conduite du sujet observé.

Le paradigme béhavioriste a eu une grande influence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Cette influence s'est manifestée dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, dans les stratégies de conception et de mise en œuvre des projets éducatifs (structuration des contenus, définition des objectifs, élaboration de taxonomie, évaluation), dans la formation même des enseignants.

L'apprentissage au sens béhavioriste consiste à s'exercer à associer les réponses adéquates (R) à un stimulus « S » donné. Dès lors, la résolution de problème consiste en la sélection par le sujet, parmi les réponses dont il dispose, d'une réponse adaptée au stimulus présenté.

De ceci, le modèle behavioriste dans le cadre de l'éducation, a été à l'origine de techniques et d'approches pédagogiques encore en vigueur dans de nombreux pays, dans l'élaboration des curricula, dans la formation des enseignants (pédagogie par objectifs : Hameline, 1979), dans l'enseignement proprement dit. Le terme béhaviorisme est même synonyme d'objectivité car il dépend de l'épistémologie objective. L'objectivité défend l'existence du monde. Le but de l'apprenant c'est de se l'approprier en vue de la répliquer, le but de l'enseignant c'est de la transmettre. L'apprentissage consiste donc à assimiler cette réalité objective. Toutefois, il est à noter que cette approche bien qu'enrichissante et instructive à présenter quelques limites quant à l'explication de certains comportements sociaux. Par exemple, les enfants ne reproduisent pas toujours tous les comportements qui ont été renforcés. De plus, ils peuvent toujours modéliser de nouveaux comportements plusieurs jours après l'observation initiale sans y avoir été renforcé.

Ainsi, nous avons utilisé cette théorie parce qu'elle porte sur le comportement des apprenants. Pour avoir un comportement, il faut un stimulus qui est une motivation pouvant amener l'élève à produire ce que l'enseignant attend. Ce stimulus peut être l'utilisation des documents, l'ajout des points aux élèves, ... Ceci permet une interactivité entre l'enseignant et les apprenants car pendant les séances didactiques, les pratiques d'enseignement doivent intégrer les éléments motivationnels qui vont permettre à l'apprenant d'être actif et pouvoir améliorer ses performances en classe.

- La théorie du constructivisme de Piaget (1923)

Développé par Piaget (1923), le constructivisme cherche à répondre à la question : comment les connaissances viennent-elles aux individus ? La réponse que Piaget donne à sa question, c'est le constructivisme : les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers un autre qui ne sait pas, mais elles ne viennent pas non plus des sensations comme le prétendent les associationnistes. Elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent des schèmes. Ceux-ci arrivent dans le cerveau, s'organisent en structures opératoires, et permettent à l'individu de répondre de façon satisfaisante à une situation (adaptation). Ainsi, certains concepts expliquent le processus de l'adaptation notamment, les concepts d'assimilation (c'est par l'assimilation qu'un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale), d'accommodation (c'est le processus par lequel un organisme se modifie sous la pression de l'environnement) et d'équilibrage (conçue comme une homéostasie des structures cognitives).

Dans le langage pédagogique, « assimiler » est synonyme de « comprendre » : il a bien assimilé sa leçon. On assimile les connaissances, ce qui signifie que lorsqu'un apprenant a assimilé un concept, il est capable de l'utiliser dans une nouvelle situation et de s'en servir comme un nouvel outil de pensée. Lorsque par accommodation et assimilation l'individu a modifié ses schèmes d'action ou a créé de nouveaux schèmes lui permettant de résoudre le problème auquel il était confronté, il dispose alors d'une nouvelle structure mentale, il retrouve son équilibre d'où le terme d'équilibration utilisé par Piaget.

Dans le cadre des pratiques d'enseignement, la théorie constructiviste de Piaget, s'applique au contexte de l'enseignement car les élèves sont appelés à développer de nouvelles connaissances et à résoudre des problèmes pratiques. En effet, les apprenants construisent leurs propres connaissances dans un environnement précis. Les pratiques d'enseignement vont de pair avec la construction des situations d'enseignement-apprentissage qui est l'environnement dans lequel l'enfant doit construire ses connaissances. Si cet environnement est mal construit, l'apprenant ne pourra pas construire ses connaissances et avoir de bonnes performances. Cette théorie permet donc à l'enseignant de construire des situations d'enseignement-apprentissage qui intègre toutes les dimensions : dimensions didactiques (ressources didactiques), dimensions pédagogique (méthodes et techniques d'enseignements), dimensions curriculaires (contenus des

programmes), dimensions psychologiques (motivation, quotient intellectuel, état psychologique de l'enfant) pour permettre à l'élève de mieux construire ses connaissances.

- **La théorie du socioconstructivisme de Vygotski (2016)**

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issue en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. Cette théorie est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociable pour permettre le progrès :

- La dimension constructiviste qui fait appel au sujet qui apprend : l'élève
- La dimension socio qui fait référence aux autres partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.

La dimension interactive qui fait référence au milieu : situation d'apprentissage et contenu d'enseignement.

Cette autre théorie a été choisie parce qu'elle intervient dans le processus enseignement/apprentissage et influence grandement les performances des apprenants dans les établissements d'enseignement secondaire. En effet, en classe de 3^{ème}, c'est la théorie du socioconstructivisme qui guide l'Approche par les Compétences. Selon Vigotski, la connaissance se construit par les interactions entre les pairs c'est-à-dire que l'apprenant doit interagir avec ses pairs sous le contrôle de l'enseignant d'où l'importance dans une pratique d'enseignement des méthodes telles que les débats, les travaux en petits ou grands groupes car ceci permet aux apprenants d'interagir et de développer des connaissances.

Le résumé des théories suscitées sont représentées dans le tableau suivant. Ce tableau est un tableau récapitulatif de toutes ces théories qui présentent de façon détaillée le processus enseignement apprentissage influençant les performances des apprenants.

Tableau 1: Représentation schématique des principaux courants théoriques

Socioconstructiviste	Constructiviste	Béavioriste
Enseigner c'est...		
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.

	monde.	
Apprendre c'est...		
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées		
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

Source : Anastassis Kozanitis, (Septembre 2005) : Bureau d'appui pédagogique, Ecole Polytechnique.

2.3.3- Les théories didactiques

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

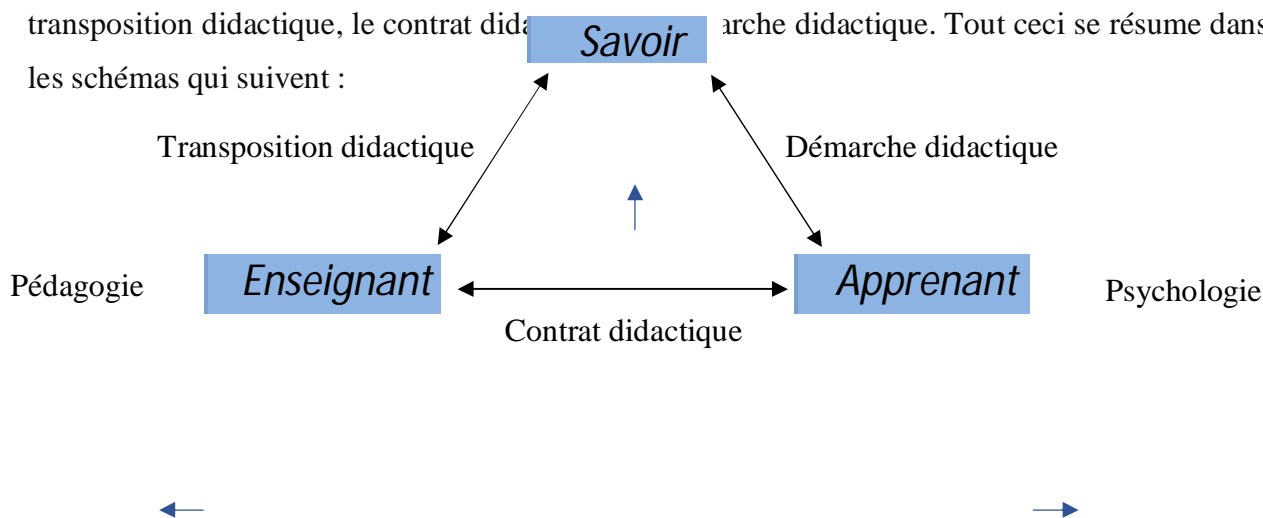


Figure 2: Triangle didactique: épistémologie/construction des savoirs

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

La figure 2 est un schéma du triangle didactique, selon cette figure, l'acte didactique fait appel à trois principaux éléments à savoir le savoir, l'enseignement et l'apprenant. Dans ce

schéma la relation au savoir fait appel à deux acteurs à savoir l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, la pratique d'enseignement a pour finalité la facilitation de la construction du savoir par les apprenants. L'enseignant à travers les méthodes et techniques pédagogiques joue un rôle de médiateur dans le processus de construction du savoir géographique. L'enseignant, l'apprenant et le savoir sont donc les principaux acteurs de la pratique d'enseignement.

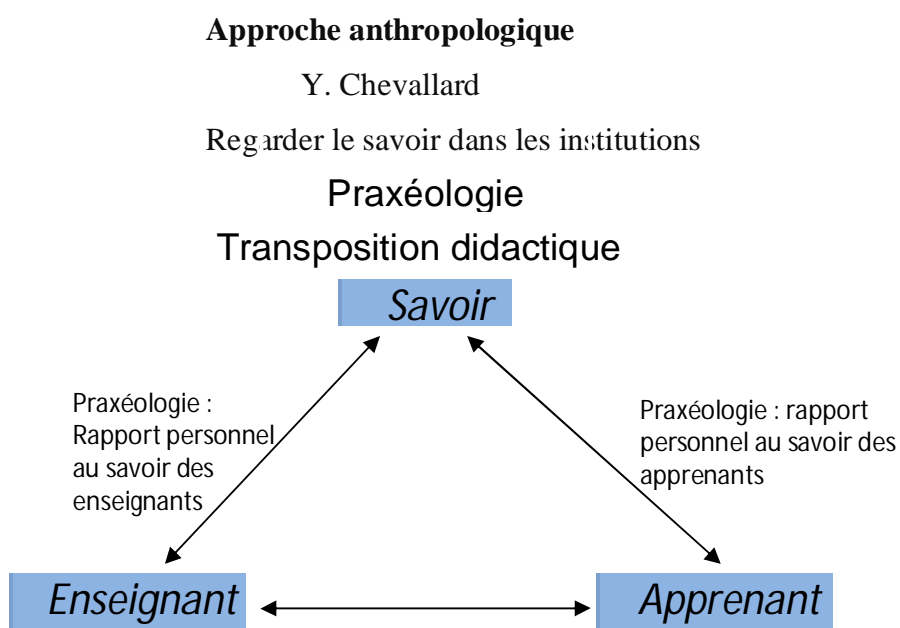


Figure 3: Triangle didactique : approche anthropologique

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

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

Théorie des situations :G. Brousseau

- Etudier le savoir par les situations
- Basée sur la théorie des champs conceptuels (Vergnaud)

Concepts, schèmes, théorèmes-en-acte

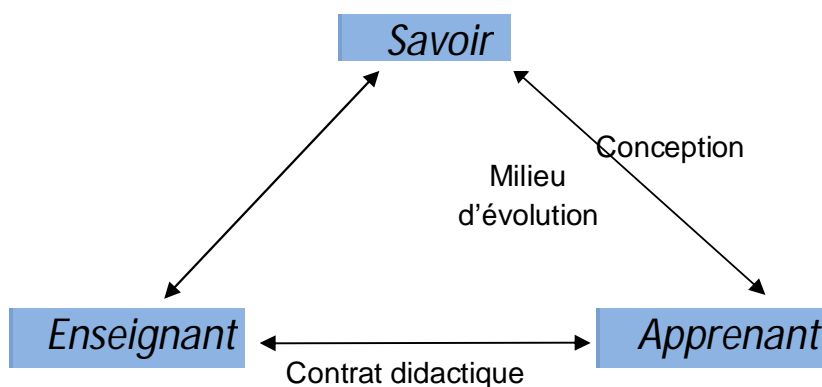


Figure 4:Triangle didactique : théorie des situations

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

Dans cette figure, nous percevons clairement les éléments majeurs d'une situation didactique. Selon Brousseau la situation didactique est l'environnement dans lequel se passe l'acte didactique. A cet effet, la pratique d'enseignement se déroule dans un cadre précis appelé situation didactique. Cet environnement va donc influencer les pratiques d'enseignement dans les mesures où les ressources didactiques et les techniques d'enseignement dépendent de la situation didactique mis en place par l'enseignant

À travers ces schémas, l'auteur fait ressortir les trois pôles important de la didactique, il s'agit du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant. La didactique prend en compte tous ces partenaires qui définissent la relation didactique. Ainsi, elle définit à travers ces schémas, des éléments tels que :

-le contrat didactique : c'est l'interaction entre enseignant et apprenant c'est-à-dire les attentes de l'apprenant envers l'enseignant et vice versa ou bien encore, les attentes réciproques entre enseignant et apprenant.

-la transposition didactique : c'est la transformation du savoir savant en savoir enseigné puis en savoir à enseigné facilement transmissible aux apprenants.

-la démarche didactique : c'est le procédé personnel de l'apprenant pour acquérir le savoir.

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

Comme autres auteurs parlant des théories didactiques, nous avons :

Karine Robinault (2006), « le système didactique», a défini la didactique comme ce qui est en rapport avec l'enseignement, ou qui vise à instruire. C'est aussi l'ensemble des méthodes et techniques de l'enseignement qui s'intéresse principalement aux moyens de conduire une classe ou l'enseignement d'une discipline. Ainsi la didactique d'une discipline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant, (Dupin, 1989). Elle a comme objet d'étude la construction des

savoirs identifiés par des apprenants qui construisent des connaissances placés dans une institution de formation où ils interagissent avec les enseignants éventuellement par l'intermédiaire informatisés.

Comme objectifs, la didactique permet d'élaborer des outils théoriques, d'optimiser le processus d'apprentissage, de fonder les pratiques pédagogiques, les approches épistémologiques, les approches psychologique et sociologique...

L'auteur explique dans son ouvrage que l'apprentissage ne se réduit pas simplement au contexte scolaire mais aux autres situations d'appropriation des savoirs : exposition, textes de vulgarisation, télévision...

Elle propose à cet effet les figures suivantes : Figures 5 et 6.

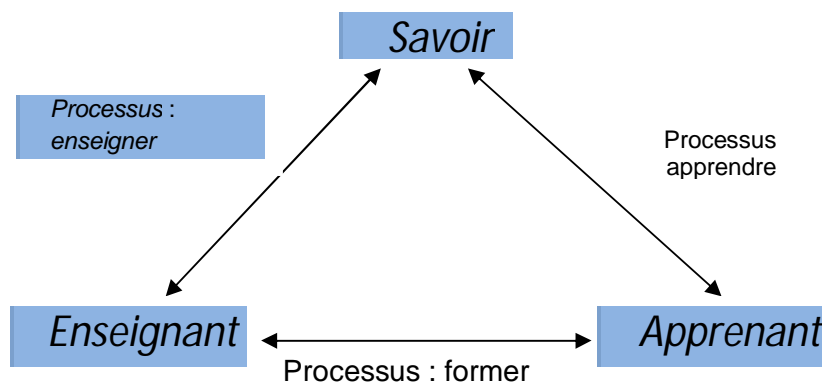


Figure 5: Triangle didactique

Source : Karine Robinault (2006) : Le Système Didactique

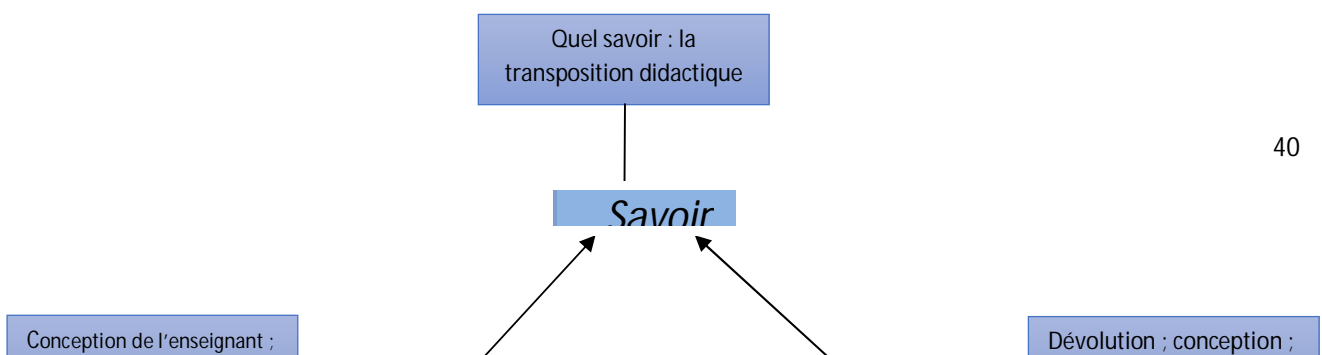


Figure 6: Triangle didactique : organisation des objets d'étude

Source : Karine Robinault (2006) : Le Système Didactique

Lenoir (2004), dans la théorie didactique de l'Intervention Educative. Selon lui, la notion d'intervention Educative est inspirée des travaux de NOT et il le définit comme « l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant) en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves le processus d'apprentissage approprié ». Ainsi définie, l'Intervention Educative inclut l'ensemble des actions suivantes :

- La planification caractérisée par la phase pré-active pour l'identification de la situation-problème.
- L'actualisation de la classe caractérisée par la phase interactive c'est-à-dire caractérisée par l'agir en situation.
- L'évaluation de l'actualisation caractérisée par la phase post-active.

De ceci, l'Intervention Educative se caractérise par une structure de rapports notamment le rapport entre la dimension curriculaire et didactique (rapport au savoir, rapport aux savoirs, rapport de savoir) ; Les dimensions psychopédagogiques (rapport avec les apprenants) ; les dimensions organisationnelles (gestion de l'espace, gestion du temps). À côté de ces rapports didactiques, Lenoir a distingué quatre modèles de l'Intervention Educative à savoir : le MIE1 qui se rapporte à l'auto-structuration de type traditionnel et se caractérise par la pédagogie de transmission ; le MIE2 qui est fondé sur l'auto-structuration cognitive ; le MIE3 qui est

caractérisé par l'inter structuration cognitive de type coactif et le MIE4 fondé sur l'inter structuration cognitive et se caractérise par la pédagogie active.

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

2.3.4-Le modèle d'intégration didactique de Hofer (2016)

Le modèle de Hofer a été élaboré à la suite d'une réflexion épistémologique lié à la catégorisation des apprenants. Il vise selon son auteur la catégorisation des élèves par les enseignants en vue d'une amélioration des performances des élèves. Ce chercheur exploite des données de questionnaires de jugements qu'il soumet à des analyses par grappes (clusters) pour générer des profils d'élèves. Il observe que les enseignants catégorisent leurs élèves en sous-ensembles. En outre, Hofer pense prouver que les représentations des enseignants sur les élèves sont compartimentées en grappes dont la structure est composée d'une périphérie gravitant autour d'un noyau central. Ce modèle permet d'appréhender le classement des apprenants à partir de leurs performances. Ainsi, Hofer analyse des données rassemblées auprès de 15 enseignants allemands qui enseignent leur langue. Ils ont été priés de juger tous les élèves de l'une de leurs classes selon 25 caractéristiques liées à des échelles de type Likert à 7 modalités. Par exemple, pour la caractéristique « attitude que l'élève a face à l'école », l'échelle allait de 1 – attitude très défavorable à 7 – attitude très favorable. Hofer a ensuite soumis les matrices de jugements à une analyse par grappes selon deux algorithmes agglomératifs. Cette procédure lui a permis de mettre en évidence une catégorisation des 358 élèves de son échantillon en cinq grappes, qu'il décrit à partir de la comparaison de leurs moyennes aux 25 variables jugées. Ces cinq grappes peuvent être interprétées comme étant deux groupes de bons et deux groupes de mauvais élèves ainsi qu'un groupe d'élèves moyens.

- La première grappe comprend 64 élèves obtenant de bonnes notes que les enseignants estiment intelligents, appliqués, disciplinés, actifs et contrôlables sur le plan du comportement en classe ;

- La deuxième grappe renferme 120 élèves obtenant également de bonnes notes ainsi que de hautes valeurs de talent, de perspicacité et de discipline. Ils font preuve de retenue sociale : ils sont sensibles, calmes, modestes, simples et participent peu ;
- La troisième grappe contient 60 élèves moyens dans les performances scolaires et les autres variables. Ils sont considérés comme étant fermés, peu sûrs d'eux, timides, calmes et distants, mais relativement talentueux, appliqués, disposés à faire des efforts et disciplinés ;
- La quatrième grappe englobe 74 élèves très peu disciplinés avec une intelligence jugée moyenne, une haute activité sociale et plutôt une mauvaise relation avec le travail. Les trublions et les dérangeurs de tous les niveaux de rendement sont contenus dans cette grappe ;
- Les 40 élèves de la cinquième grappe sont perçus comme étant peu intéressés, peu doués, sans ambition ni perspicacité au travail et manquant d'activité sociale

Pour vérifier la pertinence de sa méthode, Hofer et Köpke (1987) ont comparé l'analyse par grappes à l'approche de Morine-Dersheimer (1978, 1979). Cette dernière demande aux enseignants de regrouper librement leurs élèves selon leur ressemblance (pour une description plus complète).

Notre travail de recherche à travers ce modèle de Hofer, nous permettra de catégoriser les élèves en fonction de leurs performances et d'analyser les résultats de cette catégorisation. Ainsi, nous pourrions examiner les pratiques d'enseignement de la géographie et leur impact sur la catégorisation des apprenants.

2.3.5- Application des théories à l'étude

Il convient tout d'abord de dire que toutes ces théories à savoir : les théories Béhavioristes, Constructivistes, Socioconstructivistes et Didactiques, ont un dénominateur commun suivant l'approche de la bonne transmission des connaissances aux élèves et la bonne appropriation par ces derniers. En termes claires, cela signifie que nos différentes théories s'inscrivent dans une perspective d'une amélioration des performances des apprenants dans les salles de classes.

Ainsi dans le cadre de notre étude, ces théories s'appliquent dans la mesure où l'on voudrait améliorer les performances des apprenants en milieu scolaire. Cet état de choses ne va pas sans poser de grands soucis sur les pratiques d'enseignement de la géographie. Même si la

géographie est une discipline complexe, l'élève aidé par l'enseignant doit s'y mettre pour comprendre le monde, les phénomènes naturels, et même analyser les causes qui expliquent ces phénomènes.

2.4 . HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Une hypothèse de recherche est une réponse anticipée à la question qui oriente la recherche. Ainsi notre problématique porte sur les pratiques d'enseignement et la catégorisation des apprenants. Cette problématique nous conduit à formuler une hypothèse principale et quatre hypothèses spécifiques.

2.4.1 : HYPOTHESE PRINCIPALE

- Les pratiques d'enseignement de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.

2.4.2 : HYPOTHESES SPECIFIQUES

- Les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.
- L'utilisation du matériel didactique permet de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.
- Les méthodes d'évaluation permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.
- Les formations (initiale et continue) des enseignants permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.

2.5. Variables et indicateurs du sujet d'étude

Il consiste à définir le cadre indicatif qui est le substrat sémantique de notre étude. Pour notre sujet, nous avons distingué deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante.

Selon Grawitz, M. (1993), les variables sont les éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Ainsi, la variable indépendante qui correspond au phénomène manipulé par le chercheur est sensée avoir une influence sur une autre variable dite dépendante. La variable dépendante est celle qui subit l'action mesurée par le chercheur. Dans le cadre de notre recherche, comme variables indépendante et dépendante :

- La variable indépendante : notre sujet de recherche a pour variable indépendante « les pratiques d'enseignement de la géographie ». Dans cette partie, nous expliquerons les normes de l'enseignement au secondaire telle que définit par l'Etat, puis nous indiquerons le rôle des différents acteurs pédagogiques.
- La variable dépendante : notre sujet de recherche a pour variable dépendante « la catégorisation des apprenants »

Le tableau ci-dessous illustre le contexte, les dimensions, les indicateurs et les sous-indicateurs de cette variable.

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

Sujet de recherche	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
Pratiques d'enseignements de la géographie et catégorisation des apprenants de la classe de 3^{ème} : une étude menée au lycée de NSam Efulan	QP : Quelle est l'influence des pratiques d'enseignements de la géographie sur la catégorisation des apprenants dans une classe?	OG : montrer l'influence que les pratiques d'enseignements ont sur la catégorisation des apprenants dans une classe.	HG : Les pratiques d'enseignement de la géographie influence la catégorisation des apprenants dans une classe.	VI : Pratiques enseignantes	--Pratiques en salle de classe	-Méthode enseignante -Matériel didactique -Méthode et évaluation	-Bonne -Faible -Moyenne
					-Formation	-Formation initiale -Formation continue (recyclage-séminaire)	-Bonne -Faible -Moyenne
				VD : Catégorisation des apprenants	-Efficacité interne -Efficacité externe	-Motivation -Niveau de l'élève -Apports de l'enseignant -Apport des pairs	-Faible -Moyen -Bon
	QS1 : Les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3 ^{ème} du Lycée de Nsam Efulan en fonction de leurs performances?	OS1 : Étudier l'impact des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	HS1 : Les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances	VII : Les méthodes et techniques d'enseignement	-Méthode d'enseignement -Techniques d'enseignement	-Types de méthodes -Types de technique	-Bonne -Moyenne -Mauvaise
					VD : Catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	-Efficacité	- Notes -Niveau de l'élève -Apport de l'enseignant -Apport des pairs
	Q2 : L'utilisation du matériel didactique dans l'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3 ^{ème} du Lycée de Nsam Efulan en fonction de leurs performances	O2 : Évaluer l'influence du matériel didactique utilisé en classe sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	H2 : L'utilisation du matériel didactique permet de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.	VI 2 : Utilisation du matériel didactique	-Matériel didactique	-Type de matériel -Qualité de matériel utilisé -Quantité de matériel utilisé	-Bonne -Moyenne -Mauvaise
VD : Catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances					-Efficacité	- Notes -Niveau de l'élève -Apports de l'enseignant -Apport des pairs	-Faible -Moyen -Bon

	Q3 : Les méthodes d'évaluations proposées aux élèves permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3 ^{ème} du Lycée de Nsam Efulan en fonction de leurs performances	O3 : - Démontrer l'influence des évaluations dans les salles de classes sur la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	H3 : Les méthodes d'évaluation permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.	VI3 : Méthodes d'évaluation	-Évaluation formative -Évaluation sommative -Remédiation	-Nombre d'évaluation effectué Qualité des évaluations réalisées Nombre de remédiation	-Bonne -Moyenne -Mauvaise
				VD : Catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	-Efficacité	- Notes -Niveau de l'élève -Apports de l'enseignant -Apport des pairs	-Faible -Moyen -Bon
	Q4 : Les formations (initiale et continue) des enseignants permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3 ^{ème} du Lycée de Nsam Efulan en fonction de leurs performances?	O4 : - Expliquer comment les formations des enseignants de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances.	H4 : Les formations (initiale et continue) des enseignants permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances	VI4 : Formation (initiale et continue) des enseignants	-Formation initiale -Formation continue	-Type de formation initiale -Qualité de formation	-Bonne -Moyenne -Faible
				VD : Catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances	-Efficacité	- Notes -Niveau de l'élève -Apports de l'enseignant -Apport des pairs	-Faible -Moyen -Bon

En conclusion, nous avons présenté le cadre théorique et le cadre conceptuel de notre recherche. Cette partie nous a permis de ressortir les théories de notre sujet, les concepts liés à notre étude, la revue de la littérature et les hypothèses liées à notre sujet. Pour répondre à cette problématique qu'est l'étude des pratiques d'enseignements de la géographie et catégorisation des apprenants en classe de troisième au lycée de Nsam-Efoulan, nous avons fait le choix d'une méthodologie de recherche que nous nous proposons de décrire à présent.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE
METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE**

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Grawitz (1986), la méthodologie est l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit.

Kasertie et Savoie-Zajc (2004) définissent la méthodologie comme l'ensemble cohérent et organisé des façons de faire la recherche.

En géographie comme dans d'autres sciences, l'approche méthodologique renvoie à la façon dont on procède pour construire son raisonnement et sa pensée.

Ainsi, d'après notre problématique portant sur les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants, nous présenterons dans ce chapitre les principes méthodologiques et l'analyse des données de cette recherche.

La méthodologie que nous allons donc mettre en œuvre pour mener à bien notre recherche s'articule autour des étapes suivantes :

➤ **Approche méthodologique globale**

Dans cette approche globale, il s'agira de montrer et de faire comprendre à l'auditoire les processus utilisés pour la collecte, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données. Pour cela, les démarches utilisées sont :

- **Hypothético-déductive** qui renvoie à la formulation des hypothèses suivie par leur vérification sur le terrain c'est-à-dire qu'on choisit de confronter les tests empirique, expérimental et les réalités de terrain aux modèles raisonnés préalablement définis, théories et hypothèses.

- **L'approche systémique** qui nous permettra de mettre en interrelation ou dans un système les phénomènes que nous avons étudiés dans notre zone d'étude.

➤ **Approches méthodologiques spécifiques**

Pour parvenir aux résultats après avoir défini nos hypothèses, nous avons recherché les informations à partir des enquêtes par questionnaires, des interviews, l'enregistrement vidéoscopique, et le traitement des données. Pour cela, plusieurs étapes ont été suivies.

3.1-Recherche et exploitation des données

3.1.1- Recherche documentaire

Nous avons consulté différents responsables notamment de l'ENS, de l'inspection de l'enseignement secondaire général, du MINESEC, des lycées, des collèges ceci pour nous permettre de définir et de mieux appréhender les pratiques d'enseignement et de performance des apprenants en géographie dans les classes de 3ème. La documentation que nous avons exploitée concerne entre autre les tests législatifs et réglementaires en vigueur au Cameroun, la cartographie, les ouvrages généraux, des mémoires, des publications, et des articles spécialisés. L'exploitation de cette documentation s'est faite dans les bibliothèques notamment au département de géographie de la falshde UYI, à l'ENS, la bibliothèque des inspecteurs. L'exploitation de cette documentation nous permettra de mieux cerner la problématique du sujet, de recueillir des éléments, de diagnostic et analyser des données sur la zone d'étude.

3.1.2- Recherche sur internet

Nous avons effectué plusieurs recherches sur internet à travers le moteur de recherche Google ; Cette recherche informatisée nous a permis d'entrer en possession des documents et articles relatifs aux pratiques d'enseignement de la géographie, aux performances des apprenants et à la catégorisation de ces derniers de manière générale car ces données sont rares dans nos bibliothèques.

3.1.3- La recherche iconographique

Dans notre travail, nous avons utilisé les cartes topographiques à travers le site d'exploitation de la région du centre au 1/50000 et des images obtenues sur internet à travers le site d'exploitation cartoogleearth. Du rapprochement des cartes nous avons extrait celle de l'arrondissement de Yaoundé III afin de délimiter la zone d'étude qui concerne notre travail.

Ces différentes phases de la recherche des informations ont été indispensables pour l'atteinte de nos objectifs de recherche.

3.2- Travail de terrain

3.2.1-Types de recherche

Au regard de notre sujet de recherche, nous avons choisi d'utiliser la recherche mixte qui n'est autre que la recherche qualitative et la recherche quantitative. Ainsi,

-**La méthode qualitative** nous permet d'analyser premièrement les interviews enregistrés et décryptés pour connaître l'attitude des enseignants face aux pratiques d'enseignement de la géographie, deuxièmement faire des enregistrements vidéoscopiques pour regarder comment les pratiques d'enseignement de la géographie se déroulent dans les salles de classes..

-**La recherche quantitative** quant à elle permet de distribuer les questionnaires aux élèves pour évaluer leurs performances en géographie , aussi d'analyser les notes des élèves obtenues pendant les évaluations des séquences (1et 3 qui portaient sur la géographie) pour les élèves des classes de 3èmes de cette année au lycée de Nsam Efulan (notre population cible) , ceci dans le but de mesurer les performances des élèves de 3èmes et vérifier si celles-ci sont dues aux pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes.

3.2.2-La collecte des données

La descente sur le terrain nous aide à obtenir les données qualitatives et quantitatives importantes à la vérification des hypothèses que nous avons émises au départ. Les données quantitatives particulièrement nous offrent les pourcentages des différents aspects liés aux performances des apprenants.

➤ La phase exploratoire

Les observations directes faites au cours de cette phase nous ont permis de remarquer l'ampleur de l'exploitation. Ce qui nous conduit à se rapprocher des établissements d'enseignement secondaires général pour avoir les renseignements sur les conditions d'obtention d'une autorisation de collecte des informations auprès des enseignants , des responsables de l'administration. Puis nous avons exploré les inspections en nous présentant aux différents inspecteurs (nationaux et régionaux) afin d'avoir les informations sur les pratiques d'enseignement et les performances des apprenants.

Cette première phase d'observation nous a aussi permis de faire une comparaison entre les informations présentes sur les documents et celles du terrain afin de disposer des informations plus récentes et significatives.

En effet, cette première descente nous a permis de nouer des contacts avec les personnes ressources telles que les inspecteurs, les enseignants, les élèves. Ceux-ci ont été indispensables lors de la collecte des informations à travers des interviews, l'administration du questionnaire et des enregistrements vidéoscopiques.

➤ **Le choix du site de l'étude**

Compte tenu du fait que notre étude porte sur un modèle didactique, il était important pour nous de choisir un établissement d'enseignement secondaire pour mener à bien notre recherche. Nous avons aussi choisi un établissement à grand effectif pour avoir un échantillon assez représentatif. Celui-ci se trouve à Yaoundé précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Il s'agit du lycée de Nsam Efoulan.

Pour ce qui est du choix du niveau des élèves, nous avons été motivé parce que les classes de 3^{ème} constituent la fin d'un cycle au secondaire et en matière de discipline qu'est la géographie, les méthodes et techniques d'enseignement, les méthodes d'évaluation, le matériel didactique suivent une certaine logique de la classe de 6^{ème} en classe de 3^{ème}. Notons aussi que les évaluations dans ces classes portent pour la plupart sur les leçons dispensées dans les classes par les enseignants ; ici, l'on ne fait pas trop recours à une réflexion personnelle des apprenants comme c'est le cas pour les classes du 2nd cycle ; généralement les évaluations portent beaucoup plus sur les questions-réponses. Ainsi, en matière de pratiques d'enseignement de la géographie, ce niveau nous permettra de vérifier avec efficacité si ces pratiques permettent de catégoriser systématiquement les apprenants en fonction de leurs performances.

➤ **Techniques d'échantillonnage**

D'après le dictionnaire Wikipédia, une population est un ensemble d'individu ou d'éléments partageant une ou plusieurs caractéristiques qui servent à les regrouper. On parle ainsi de population humaine, population statistique, population biologique, population civile.

La population peut encore désigner l'ensemble des habitants vivants dans un pays, une région, une ville, un lieu déterminé.

En géographie, une population est un ensemble d'individus d'un pays formant une catégorie sociale, culturelle ou ethnique particulière.

La formation de notre échantillon repose sur la méthode probabiliste à échantillonnage aléatoire simple. En effet, la méthode probabiliste permet de construire des échantillons les plus proches de la population parente, ils sont représentatifs au sens précis du terme de la population parente. Ici, on a affecté à chaque individu (unité) de la population parente une certaine probabilité d'appartenir à l'échantillon et d'autre le tirage au sort d'individu de la population parente. Notre échantillonnage est aléatoire parce que la population a été subdivisée en strates et dans chaque strate, nous avons choisi au hasard le nombre nécessaire d'individus. Ainsi,

- **La population mère** de notre étude est composée des enseignants d'histoire-géographie et des élèves des classes de 3^{ème} des établissements secondaires d'enseignements généraux. Ceci s'explique par le fait que notre étude vise à analyser les pratiques d'enseignement de la géographie et à mesurer la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances.
- **La population cible** est constituée des enseignants d'histoire-géographie et des élèves du lycée de Nsam-Efoulan. Ces enseignants et ces élèves sont ceux des classes de 3èmes de l'année scolaire 2017-2018.
- **L'échantillon** est une partie de la population cible. C'est à lui que s'adresse directement l'enquête ; il est conçu selon les objectifs fixés en fonction des spécialités à faire ressortir. Après l'identification du nombre des élèves dans chaque classe, nous avons opté pour un sondage aléatoire simple pour constituer l'échantillon. Dans chaque groupe, après avoir choisi au hasard le nombre nécessaire d'individus, on leur attribue un numéro d'identification. La numérotation va de manière croissante jusqu'au nombre de personnes enquêtées.

- **La taille de l'échantillon** : Nous avons choisi comme unité d'enquête l'individu (enseignant, élève). Nous avons travaillé avec les enseignants qui interviennent dans les classes de 3èmes (le Lycée de Nsam Efoulan compte 07 classes de 3^{ème}) avec les élèves de ces classes. Ces enseignants sont au nombre de sept ; les élèves quant à eux, sont au nombre de 727. Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi sur les 727 élèves, 35% de la population. Sur cette base, nous avons obtenu par calcul environ 250. Nous avons administré notre questionnaire à ces 250 élèves et le nombre de questionnaire que nous avons collecté était de 223. (Tableau 3).

Tableau 3: Population enquêtée par classe

Etablissement	Classes	Effectif de la population mère	Echantillon administré	Echantillon d'enquête obtenu	Pourcentage par rapport à l'échantillon enquêté (%)	Nombre d'enseignement
	3A1	92	35	32	91	01
Lycée de NsamEfoulan	3A2	92	35	28	80	01
	3 ^{E1}	121	45	44	97	01
	3 ^{E2}	115	35	29	82	01
	3 ^{E3}	111	35	29	82	01
	3 ^{CHI}	82	30	27	90	01
	3IA	114	35	34	97	01
TOTAL	07	727	250	223	89	07

Source : Enquête de terrain, 2017

Cet échantillon constitué d'une part des élèves se traduit suivant leurs effectifs dans la figure ci-contre.

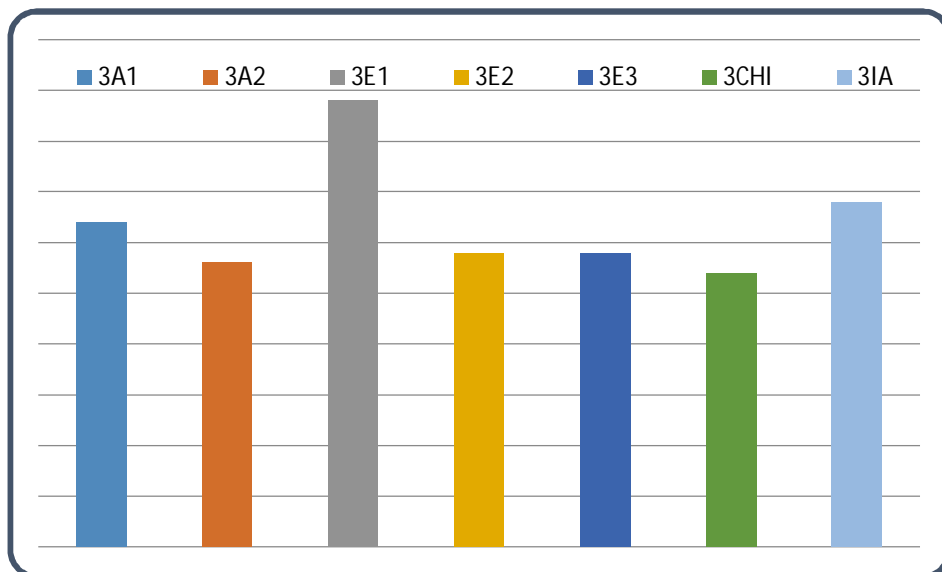


Figure 7:Fréquence de répartition des questionnaires par classe

3.2.3- Choix de la méthode de collecte des données

Pour mener à bien notre méthodologie de recherche, nous avons choisi deux méthodes : la méthode qualitative et la méthode quantitative. Ainsi, la méthode qualitative est basée sur les enregistrements vidéoscopiques dans les salles de classes pendant le déroulement des leçons, sur les interviews des enseignants pour qu'ils expliquent leurs pratiques d'enseignement. La méthode quantitative quant à elle, a porté sur les données chiffrées des notes des élèves pour évaluer leurs performances scolaires pour le compte de cette année scolaire 2017-2018 et sur un questionnaire administré aux élèves pour mesurer leurs performances dans les salles des classes.

➤ La méthode qualitative

❖ La réalisation des enregistrements vidéoscopiques

Notre étude porte sur l'analyse des pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème} ; pour évaluer ou plus encore pour mesurer les pratiques d'enseignement de la géographie, nous avons observé des leçons dispensées dans les salles de classes par les apprenants et des enregistrements vidéoscopiques ont été faits à cet effet. Ces descentes dans les salles de classes nous ont permis de voir comment sont menées les situations

d'apprentissage dans les salles de classes ; étant entendu que les situations d'apprentissage renvoient aux circonstances dans lesquelles l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage transmet des connaissances aux apprenants.

Ainsi, l'étude de ces situations s'avère importante dans ce sens qu'elle permet de rendre compte du travail des élèves et des professeurs dans les classes ordinaires (Mercier 2008).

Toujours dans le cadre de cette méthodologie, les enregistrements audio et vidéo ont été faites en salle de classe sur des leçons concernant le programme de géographie de 3^{ème} et précisément la leçon qui porte sur Le chapitre 3 : les activités agro-pastorales et particulièrement la leçon 9 qui a pour titre : « l'Agriculture Camerounaise » où l'enseignant utilise les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, le matériel didactique pour mieux faire comprendre les leçons aux apprenants, les méthodes d'évaluations pour voir le niveau réel des apprenants et procéder à des remédiations si possible. Le but de ces enregistrements étant de percevoir l'impact que les pratiques d'enseignement de la géographie ont sur les performances des apprenants.

Notons que ces enregistrements se sont faits en plusieurs étapes à savoir :

- La préparation par l'enseignant de la leçon qui sera dispensée
- Le déroulement de la leçon
- L'enregistrement de la leçon à l'aide d'un caméscope

Ces différentes phases peuvent se traduire dans le schéma ci-dessous.

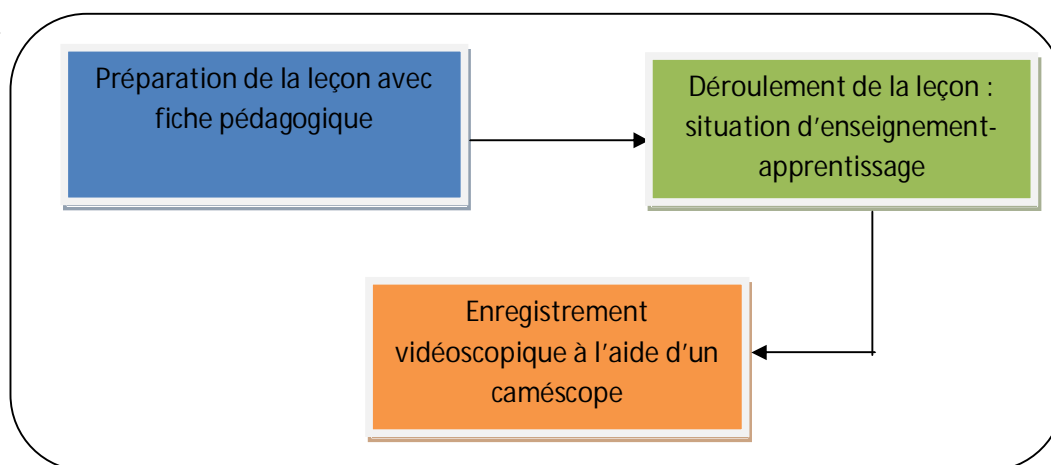


Figure 8: Les phases de l'enregistrement des séances didactiques

Source:Hana'aChalak (2012) adapté par Djeumi Minerve

Cette figure explique les différentes phases de l'enregistrement vidéoscopique. Les leçons ont été filmées et les enregistrements ont été faits à cet effet. Notons que les photos ont été prises pendant cette phase de déroulement de la leçon et le matériel didactique utilisé par l'enseignant a été récupéré.

❖ **Interviews destinés aux enseignants de géographie des classes de 3èmes du Lycée de NsamEfoulan**

Il s'est agi principalement des entretiens semi-directs. Ils ont consisté à avoir des entrevues avec des personnes ressources ayant des informations pertinentes sur notre étude. Il s'agit d'une rencontre où nous avons recueilli les informations sur les pratiques d'enseignement de la géographie notamment les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, l'utilisation du matériel didactique, les méthodes d'évaluation et des questions en rapport avec leur formation initiale et des formations continues (en relation avec les séminaires de recyclage). Ces entretiens se sont exceptionnellement faits avec les enseignants de géographie des classes de 3^{ème} du lycée de Nsam-Efoulan. Le guide d'entretien portait sur deux thèmes ayant chacun des sous-thèmes. Il se présente de la manière suivante :

THEME 1 : Pratiques d'enseignements

Sous-thème 1 ; l'intérêt des méthodes et techniques d'enseignement dans l'enseignement de la géographie

Sous-thème 2 : l'utilisation du matériel dans les salles de classe

Sous-thème 3 : le type de méthodes d'évaluation et leur fréquence

Sous-thème 4 : La formation des enseignants : formation initiale, formation continue

THEME 2 : Les performances des apprenants

Sous-thème 1 : Le taux de concentration des élèves

Sous-thème 2 : La participation des élèves pendant les leçons

Sous-thème 3 : Les manuels scolaires des apprenants

Sous-thème 4 : Le niveau des élèves par rapport à la classe

Ainsi, les précieuses informations que nous avons recueillies auprès de ces enseignants nous permettrons de comprendre les pratiques d'enseignement de la géographie.

➤ **La méthode quantitative**

Dans le cadre de cette recherche qui a pour but de montrer la relation qui existe entre les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances, nous avons procédé de la manière suivante

❖ **Administration du questionnaire aux élèves de 3^{ème} du Lycée de NsamEfoulan**

Le questionnaire conçu dans le cadre de cette étude renfermait deux types de questions : les questions fermées c'est-à-dire celles qui sont souvent sous forme interrogatives et qui provoquent des réponses d'approbation (oui ou non), et les questions ouvertes qui n'influencent absolument pas l'enquêté qui est libre de son opinion.

Ainsi, ce questionnaire renferme environ 22 questions regroupées en quatre modules :

- Section I porte sur les renseignements généraux et identification des élèves de 3èmes
- Section II porte sur les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie dans la dispensation du cours
- Section III porte sur l'utilisation du matériel didactique dans les salles de classes
- Section IV porte sur les méthodes d'évaluation.

Le but ultime de ce questionnaire étant de faciliter le travail de dépouillement tout en favorisant la libre expression des enquêtés. Après vérification de la fiabilité et de la validité de notre questionnaire lors d'une pré-enquête, nous l'administrerons. L'administration de ce dernier sera faite auprès des élèves de 3^{ème} du lycée de Nsam-Efoulan.

• ***L'enquête***

L'enquête proprement dite renvoie à la descente sur le terrain suivi de la distribution et de l'administration du questionnaire. Pour ce faire, ledit questionnaire a été distribué facilement aux élèves de 3^{ème} qui ont réagi sans hésitation. Il convient de noter que ce procédé nous a permis de gagner en temps avec pour effet, l'avancée du travail. Il permet également d'obtenir de l'enquêté le maximum d'informations car ce dernier répond plus librement et sans crainte à nos questions.

❖ Notes des élèves de 3^{ème} : Séquences 1 et 3

Sur le plan quantitatif, nous avons mesuré les notes des 1^{ère} et 3^{ème} séquences des élèves de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efulan (en rappel, le chronogramme du lycée a prévu l'évaluation de la 1^{ère} séquence et de la 3^{ème} séquence en géographie alors que la 2^{ème} séquence portait sur l'histoire) ; « il est important de relever que ces notes ont été recueillies à la cellule informatique du lycée de Nsam Efulan ». Les multiples descentes dans les salles de classes nous ont permis de suivre de bout en bout les pratiques d'enseignement de la géographie en 3^{ème} par différents enseignants et des enregistrements vidéoscopiques ont été faits à cet effet. Durant ces moments, nous avons pu voir les méthodes et techniques d'enseignement utilisées par les enseignants, leurs méthodes d'évaluations, l'usage du matériel didactique dans les situations d'apprentissage. Ces descentes nous ont donné de voir la réalité des pratiques d'enseignement de la géographie et ceci nous a permis de voir l'impact que celles-ci ont sur les performances des apprenants. Aussi les notes obtenues par les élèves nous permettront de déduire si les pratiques d'enseignement de la géographie sont à l'origine de la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances.

Tableau 4:Description des enseignants des classes de 3^{ème} ayant attribué les notes aux apprenants

Enseignants	Année d'expérience	Ancienneté dans la classe	Nombre d'élèves
3A1	11	02	92
3A2	08	03	92
3 ^{E1}	07	03	121
3 ^{E2}	14	05	115
3 ^{E3}	09	02	111
3 ^{CHI}	09	03	114
3IA	04	02	82

Source : Enquête de terrain, Novembre 2017

3.3- Méthodologie de traitement et d'analyse des données

Après la phase de collecte des données basées premièrement sur la méthode qualitative notamment les interviews auprès des enseignants et l'enregistrement vidéoscopique pendant les leçons des apprenants, deuxièmement sur la méthode quantitative basée sur le questionnaire auprès des apprenants des classes de 3^{ème}, sur l'évaluation des notes des apprenants, il a été important pour nous

de faire une analyse des données recueillies, données qui sont de nature différente. C'est donc ainsi que les traitements des données quantitatives et qualitatives issues de cette étude ont été à la fois manuels et numériques. Ceci dit, l'analyse de ces différents éléments s'est présentée ainsi qu'il suit :

3.3.1- Analyse de l'enregistrement vidéoscopique

Lorsque nous voulons faire une analyse du discours, nous avons les étapes suivantes :

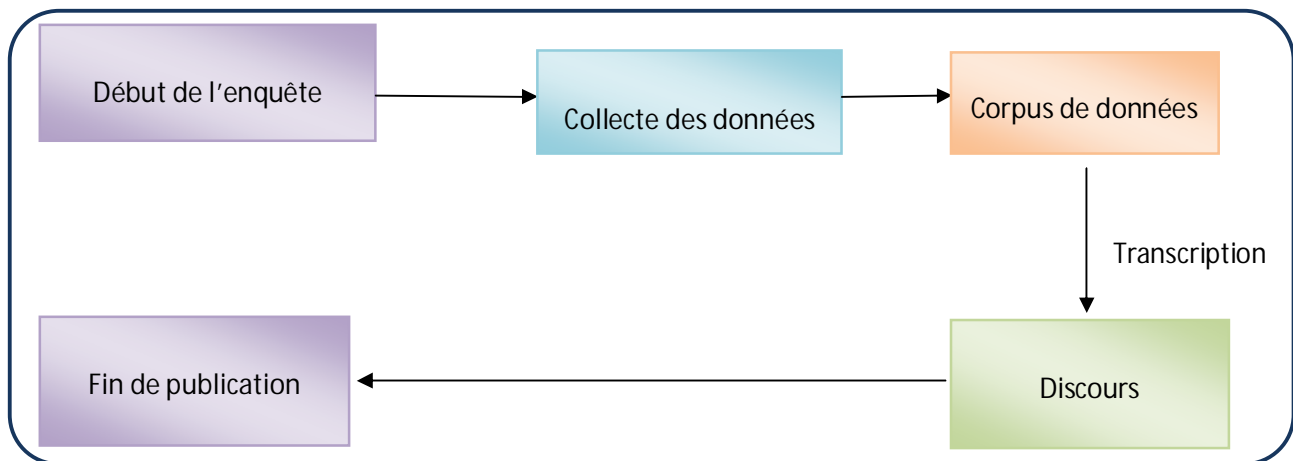


Figure 9:Étapes de l'analyse d'un discours

Source : Hana'a Chalak (2012) adapté par Djeumi Minerve

Ces étapes nous permettent de comprendre l'importance de l'enregistrement vidéoscopique. Ainsi, après avoir fait l'enregistrement vidéoscopique de l'enseignant, nous avons fait la retranscription de sa leçon c'est-à-dire que nous avons transformé les paroles orales de la dite leçon en paroles écrites.

- **La retranscription de la leçon**

Après avoir filmé la leçon, il était question pour nous de retranscrire les enregistrements vidéo afin de pouvoir construire un corpus qui sera inséré dans notre travail. Pour cela, nous avons noté quelques signes de ponctuation (point, virgule, point d'interrogation) sont venus agrémenter la transcription afin d'en faciliter la lecture. Le passage d'une unité à une autre correspond à une rupture dans le discours de l'enseignant.

3.3.2- L'analyse des interviews

L'analyse de contenu portait sur les entrevues réalisées avec les enseignants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efulan. Le but de cette analyse était de recueillir les informations sur les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, sur les méthodes d'évaluation des élèves pendant les évaluations séquentielles et même les évaluations formatives, sur l'utilisation du matériel didactique pendant les situations d'enseignement-apprentissage dans les salles de classes. De manière générale, il s'agissait de comprendre comment se déroule les pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes.

Pour ce faire les manuscrits des entrevues ont été soumis à l'analyse de contenu. Cette analyse comporte les étapes suivantes :

- La première étape se manifeste dans la lecture, à plusieurs reprises, des corpus recueillis pour se familiariser avec les données. Ceci nous permettra d'avoir une vue d'ensemble sur les données; d'estimer le type d'unités à retenir pour une classification ultérieure; d'appréhender certaines subdivisions significatives (thèmes et catégories).
- La deuxième étape consiste à ressortir les unités de classification en découpant les données en énoncés ayant un sens et qui seront réorganisés par la catégorisation et la classification. C'est le codage des données qui vise la transformation des données en des unités qui permettent de ressortir les caractéristiques pertinentes du contenu.
- La troisième étape aboutit à l'interprétation des résultats.

3.3.3- L'analyse des données du questionnaire

Les questionnaires ont été minutieusement dépouillés quantitativement et qualitativement suivant les techniques de traitement numérique des données avec des logiciels SPSS Version 2.0, Excel. Il s'est fait en deux phases :

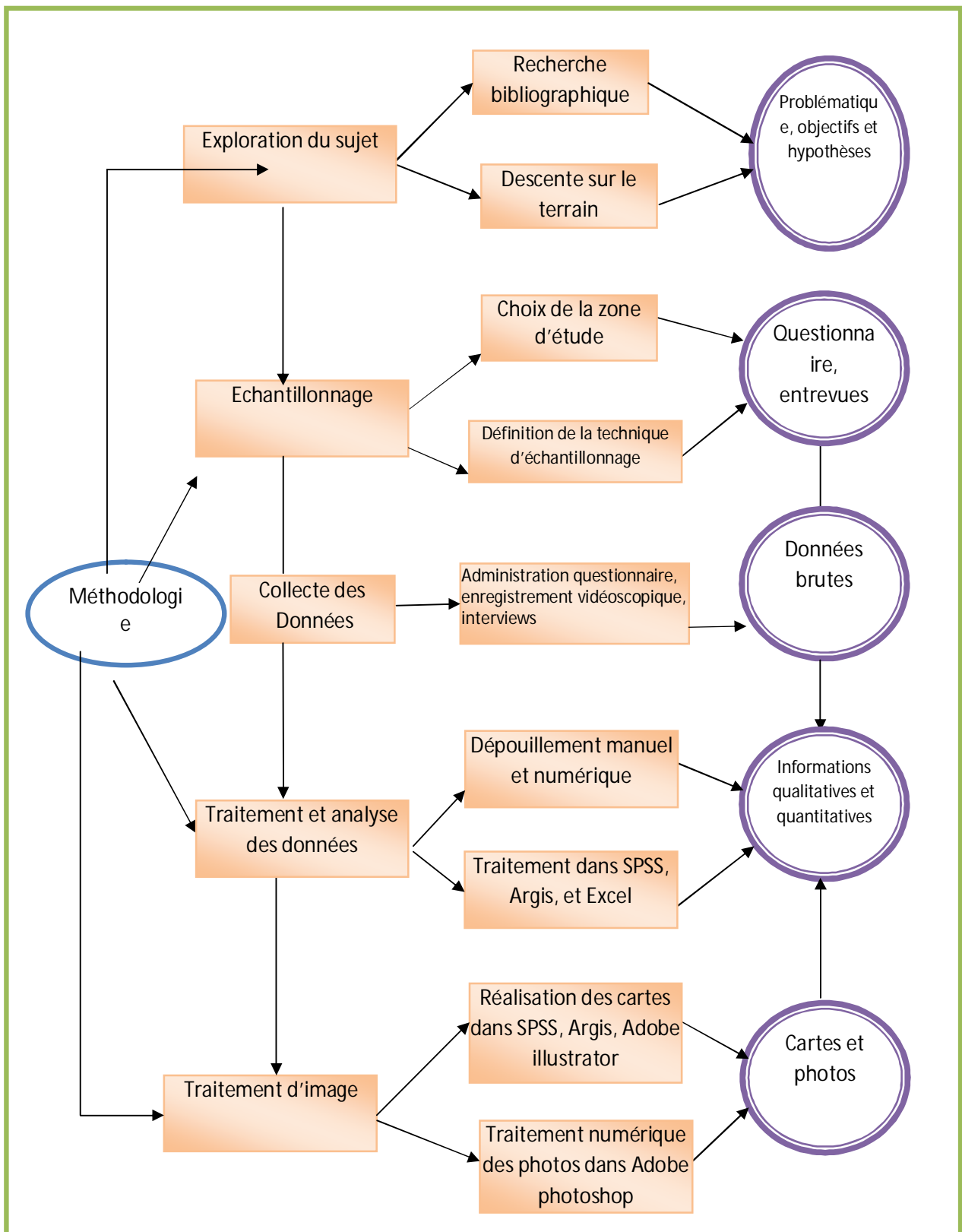
- Une première phase où nous avons pu confectionner le masque de saisie des données brutes issues du terrain.
- La deuxième phase par contre, a consisté à l'introduction des données collectées dans le masque de saisie puis, au traitement numérique des données.

3.3.4- Traitement cartographique des données

La carte, premier outil d'analyse du géographe a elle aussi fait l'objet d'un traitement numérique particulier. Ainsi, la carte du Cameroun au 1/50000 obtenue à la Communauté Urbaine (2009), nous a permis de réaliser la carte de localisation de l'arrondissement de notre zone d'étude. Ceci a été possible grâce aux logiciels de Cartographie assistée par ordinateur (CAO) Adobe Illustrator 9.0.

En définitive, pour mieux comprendre la démarche méthodologique que nous avons suivie nous avons fait un schéma simplifié qui se trouve ci-dessous

Tableau 5: Schéma synoptique de la méthodologie



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

Tableau 6: Matériels didactiques utilisés dans la recherche et le traitement des données

Matériel	Taches effectuées	Type de matériel
GPS	Prise de positionnement	Cartographique
Appareil photographique	Prise de vues	Visuel
Adobe Illustrator 9.0 et ARCGIS	Réalisation des cartes	Informatique
Scanner	Scanner les cartes et certaines photographies	Informatique
Logiciel SPSS version 2.0	Analyse des données	Informatique
Adobe Photoshop	Traitement des photographies	Informatique
Excel	Elaboration des graphiques	Informatique
Logiciel Word 2007	Saisie et traitement de texte	Informatique

Source : Mengue Ndzeng Charlotte (2013) adapté par Djeumi Minerve

Au regard de notre recherche, nous avons construit une méthodologie en nous inspirant de travaux préexistants ; Nous avons fait le choix d'adopter une méthode mixte qui comporte une méthodologie qualitative et une méthodologie quantitative. La méthodologie quantitative était basée sur l'évaluation des notes des apprenants. La quantité importante de données nécessitait une analyse afin d'avoir des résultats. Pour les données qualitatives issues de l'enregistrement vidéoscopique, pour les entretiens, nous avons réalisé une analyse de contenu à partir d'une grille d'analyse bien définies. Quant aux données quantitatives, l'analyse était purement statistique avec l'utilisation des indices de l'analyse univariée et bivariée basée sur le test d'ANOVA.

Le test d'ANOVA a été développé par R. Fisher et est utile dans l'analyse de la variance. En effet, lorsque le nombre de moyenne est supérieur à deux, on utilise l'analyse de la variance (Anova). Ceci dit, les résultats de cette analyse seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

Nous avons analysé les pratiques d'enseignement de la Géographie et leur influence sur la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème} en fonction de leurs performances. L'analyse des enregistrements vidéoscopiques des leçons de Géographie, l'analyse de contenu des entrevues avec les enseignants, l'analyse statistiques du questionnaire recueilli auprès des élèves et l'analyse des notes en géographie des séquences I et III des élèves de 3èmes du lycée de Nsam Efoulan nous permettront d'établir un rapport entre les pratiques d'enseignement de la Géographie et la catégorisation des apprenants.

4-1- Pratiques d'enseignement de la Géographie en classe de troisième

L'objectif principal de cette partie est de présenter les pratiques d'enseignement de la géographie basées sur les méthodes et techniques d'enseignement, l'utilisation du matériel didactique, les méthodes d'évaluation et les formations (initiale et continue) des enseignants. Pour cela, nous présenterons tour à tour le scénario global d'une leçon où l'on a évalué les pratiques d'enseignement de la Géographie, les entrevues avec les enseignants, l'analyse des notes des première et troisième séquences et l'analyse des questionnaires distribués aux apprenants.

4-1-1- Analyse globale du scénario didactique de la leçon sur les pratiques d'enseignement de la géographie

Cette analyse du scénario didactique concerne l'enregistrement vidéoscopique des leçons de Géographie des classes de troisième (3A1, 3A2, 3^E1, 3^E2, 3^E3, 3Chi et 3IA) portant sur les activités économiques du Cameroun notamment l'Agriculture Camerounaise. Pour cette leçon, le scénario didactique a été décrit et les pratiques d'enseignement de la Géographie mises en œuvre par l'enseignant dans les salles de classes ont été identifiées. Ceci nous a permis d'analyser les méthodes et techniques d'enseignement et d'évaluation de la géographie ainsi que l'utilisation du matériel didactique.

4.1.2- Description générale de la leçon

Il s'agit de la présentation de la leçon filmée et enregistrée dans les différentes classes de 3^{èmes} du Lycée de Nsam Efulan. Pour plus d'objectivité quant à l'évaluation des pratiques d'enseignement de la géographie, une même leçon a été observée dans toutes les classes. Cette leçon portait sur les activités économiques au Cameroun principalement sur l'Agriculture au Cameroun et était constituée de quatre unités didactiques.

Classe de 3^{ème} A1

La classe de 3^{ème} A1 est composée de 92 élèves (56 Garçons et 36 filles) dont la tranche d'âge varie de 12 à 17 ans. L'enseignante de géographie est une femme âgée de 38 ans, diplômée de l'Ecole Normale Supérieure en 2007, PLEG (professeur des lycées d'enseignement général), soit 11ans d'année d'expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d'une licence en Histoire de l'Université de Yaoundé I (Tableau 7).

La leçon a été filmée en troisième allemand 1 le 28 novembre 2017 à 11h 10 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves sont âgée entre 14 et16 ans. Les moins de 15 ans représentent 34,1% soit le quart des élèves de la classe.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 60,89 % contre 39,11 % pour les filles (Fig.10).

Tableau 7: Caractéristiques générales de l'enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
1	3A1	38 ans	Féminin	Licence	PLEG	histoire	11ans

Source : terrain, Novembre 2017

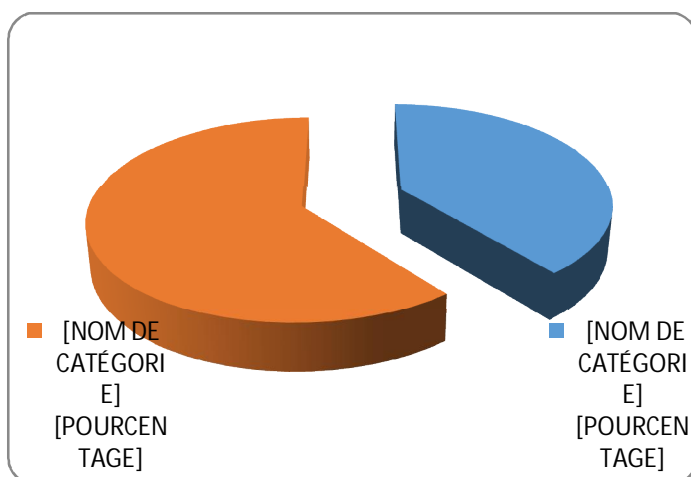


Figure 10:répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- Introduction de la leçon

Le début de la séance didactique est marqué par des éléments majeurs :

- la prise en main de la classe,
- le contrôle des prérequis,
- l'annonce de la leçon du jour,
- la mention du titre au tableau,
- le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques,

Le rappel de la leçon précédente consistait à vérifier si les élèves ont maîtrisé leur leçon. Pour cela, l'enseignante 1 a interrogé les élèves sur "La population et l'immigration".

Cette évaluation était basée sur un jeu de questions réponses. Après le rappel de la leçon précédente, l'enseignante a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Après avoir écrit le titre de la leçon donné par les élèves, elle les a instruit de le recopier dans leurs cahiers. Ayant pris des exemples de situations de vie contextualisée, l'enseignante a facilité la formulation de la justification de la leçon par des propositions d'exemples d'actions prises par les élèves, qui a été recopiées par ces derniers.

L'enseignante ainsi a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos, les tableaux statistiques pour expliquer les séquences didactiques.

Les questions de rappel posées par l'enseignante sont présentées dans l'extrait ci-dessous.

Ens1 : Bon qui peut nous rappeler la leçon de la dernière fois ?

EL1 : La dernière fois, nous avons parlé de la population et migration

Ens1 : Très bien, nous avons effectivement parlé de la population et migration. Alors comment les avons-nous définies ?

EL2 : Nous avons défini la population comme l'ensemble des habitants d'un pays et migration comme les déplacements de personne d'une région à une autre ou d'un pays à un autre

Ens1: Très Bien comment calcule-t-on le taux de mortalité?

EL2 : Le taux de mortalité est le nombre de décès par mille sur la population totale

Ens1: Bien.

- **Unité didactique 1**

Cette unité a commencé par la justification du cours qui a été lu et recopiée par les élèves. Après l'enseignante a introduit une activité didactique dont l'objectif était de définir l'agriculture. Elle a utilisé le jeu de questions réponses se basant sur les prérequis des apprenants. L'unité didactique s'est achevée par un petit résumé lu par l'enseignant et recopié par les élèves. L'extrait du synopsis nous présente les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : Ok. Qui a déjà entendu parler de l'agriculture ?

(Toute la classe lève le doigt pour exprimer qu'ils en ont déjà entendu parler)

Ens1 : Qu'est-ce que l'agriculture? Au fond de la classe.

E13 :L'agriculture est une activité qui consiste à cultiver la terre.

Ens1 : Votre camarade vient de donner la définition de l'agriculture, êtes-vous d'accord?

Les élèves répondent en cœur : *oui Madame*

Ens1:Très bien vous voyez donc que l'agriculture permet de cultiver la terre.

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les atouts naturels de l'agriculture. Ainsi, l'enseignante a mis en place deux activités d'apprentissage. La première activité avait pour objectif principal de faire ressortir les éléments qui favorisent le développement de l'agriculture. Pour cela elle a fait lire un texte aux élèves tiré du manuel scolaire. Après la lecture du texte par les élèves, une série de questions ont été posées aux élèves. Le principal but de cette activité était de ressortir les éléments naturels favorables à l'agriculture mentionnés dans le texte. À l'issue de cette activité, deux principaux éléments sont ressortis notamment le climat et les sols.

Après avoir amené les élèves à identifier ces éléments, l'enseignante a proposé une activité où les apprenants devaient identifier dans leur milieu les zones où l'on retrouve les cultures de rentes (cacao, café, canne à sucre). Les élèves ont cité des hauts plateaux de l'Ouest, les zones forestières ; et l'enseignante a demandé pourquoi ? Les élèves ont répondu que la cause était les précipitations

abondantes et les sols ferrugineux. Cette activité d'explication géographique s'est basée sur les pré-acquis des apprenants.

Ens1 : De quoi parle le texte ?

E15 : le texte parle des éléments du climat et des sols

Ens1 : Quels sont les éléments du climat qui sont mentionnés dans le Texte et les types de sols qu'on y retrouve ?

E15 : Nous avons les précipitations et les températures et les sols riches en humus.

Ens1 : C'est bien. Nous avons les températures, les précipitations et les sols riches en humus. En ce Qui concerne les précipitations comment sont-elles à l'Ouest ? Qui est déjà allé à l'Ouest ?

E15 : A l'Ouest il pleut régulièrement et les précipitations sont abondantes

Ens1: C'est vrai vous avez raison à l'Ouest les précipitations sont abondantes. Et comment sont ses sols ?

E15 : ses sols sont riches et favorisent le développement de l'agriculture.

Ens1: très bien

- **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les caractéristiques de l'agriculture Camerounaise. C'est pendant cette étape que l'enseignante a présenté les photos aux élèves ainsi que les tableaux statistiques de production agricole. L'objectif principal de cette activité était d'amener les élèves à identifier les différents secteurs de production de l'agriculture Camerounaise. Pour cela l'enseignante a fait observer les photos et les tableaux statistiques. Après avoir terminé, l'enseignante a demandé aux élèves de citer ces secteurs et de donner les caractéristiques de chaque secteur. Ainsi, les apprenants ont cité en premier le secteur traditionnel dominé par la production vivrière caractérisée par : une main d'œuvre familiale, un outillage rudimentaire, les techniques archaïques avec un rendement faible ; en second lieu, le secteur moderne caractérisé par l'utilisation des engrais chimiques, des outils modernes, des produits phytosanitaires.

Ens1 : Que nous représentent ces photos ?

El8 : ces photos nous présentent les types d'agriculture.

Ens1 : Très bien effectivement ces photos nous montre les différents types d'agriculture.

Alors combien de types distingue-t-on ?

El9 : Nous distinguons deux types

Ens1 : c'est vrai quels sont ces types ?

El10 : Il s'agit de l'agriculture traditionnelle et l'agriculture moderne

Ens1 : Très bien comment se caractérise chaque type ?

El11 : l'agriculture traditionnelle est caractérisée par l'utilisation des matériels archaïques (houe, machette, pioche...), alors que l'agriculture moderne est caractérisée par l'utilisation des engrais, des produits phytosanitaires, des tracteurs....

Ens1 : Très bien

- **Unité didactique 4**

Cette séquence porte sur les problèmes et solutions de l'agriculture. A cet effet, pour mener à bien cette activité, l'enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte.

Ens1 : à l'aide de ce texte, citez les problèmes de l'agriculture au Cameroun?

El8 : les problèmes de l'agriculture Camerounaise sont : une main d'œuvre vieillissante, les techniques archaïques d'exploitation, le financement de l'état très limité, le manque de formation des agriculteurs, l'enclavement des régions de production, le mauvais état des routes, le changement de climat.

Ens1 : Très bien effectivement ces éléments que vous venez de citer constituent les problèmes que rencontrent l'agriculture Camerounaise. Quelles solutions sont proposées dans le texte ?

El9 : Les solutions proposées sont : la formation des agriculteurs, la création des coopératives agricoles pour renforcer le rendement, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.

Ens1 : Très bien.

- **Classe de 3^{ème} A2**

La classe de 3^{ème} A2 est une classe de 92 élèves (51 Garçons et 41 filles) dont la tranche d'âge varie entre 13 et 17 ans. L'enseignante est une femme âgée de 38 ans sortie de l'Ecole Normale Supérieure en 2007 comme PLEG soit 11ans d'année d'expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d'une licence en histoire obtenue a l'université de Yaoundé I (tableau 8)

Tableau 8:Caractéristiques générales de l'enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
2	3A2	38 ans	Féminin	Licence	PLEG	Histoire	11 ans

Source : terrain, Novembre 2017

La leçon a été filmée en troisième allemand 2 le 30 novembre 2017 à 11h 10 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves est âgée d'environ 14 ans. C'est une classe assez jeune au vue de la moyenne d'âge qui est entre 14 et 16 ans. Les moins de 15 ans représentent 31,2% soit le quart de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 55,43 % contre 44,57 % pour les filles, comme l'illustre la figure 11.

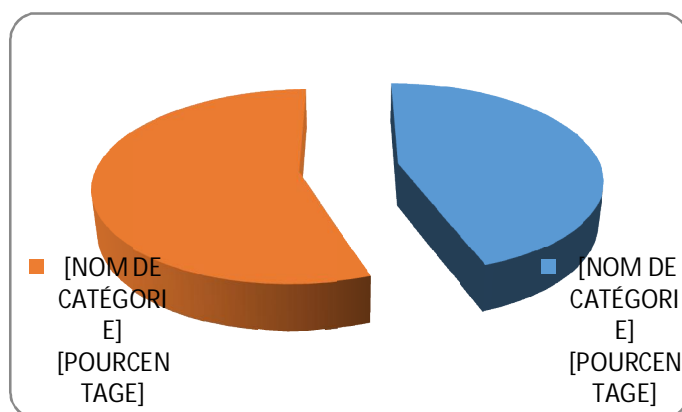


Figure 11: répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- Introduction de la leçon

Le début de la séance didactique était marqué par des éléments majeurs à savoir la prise en main de la classe, le contrôle des prérequis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle et finale et le devoir à faire à la maison.

En ce qui concerne le rappel de la leçon précédente, l'enseignante 2 a interrogé à travers le jeu question-réponse quelques élèves.

Après elle a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Pour continuer, l'enseignante a pris des exemples de situations de vie contextualisé, puis les propositions d'exemples d'actions ont été données par les élèves ce qui a permis la formulation de la justification de la leçon par l'enseignante : Justification qui a toute de suite été recopiée par les élèves. Ainsi, l'enseignante a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos, les tableaux statistiques pour expliquer les séquences didactiques.

- **Unité didactique 1**

L'unité didactique 1 a commencé par la justification de la leçon. Après cette phase, l'enseignante a introduit l'unité didactique 1 à travers une activité didactique dont l'objectif est de définir l'agriculture. Ici, l'enseignante utilise le jeu de question réponses en se basant sur les pré-requis des apprenants. Puis elle a introduit l'activité didactique en posant la question sur la définition de l'agriculture. Cette unité didactique s'est achevée par un petit résumé. L'extrait du synopsis nous présente les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : *nous parlons d'agriculture aujourd'hui. Nous savons que vous tous avez déjà entendu parler de l'agriculture, n'est-ce pas ?*

(Toute la classe lève le doigt pour exprimer qu'ils en ont déjà entendu parler)

Ens1: *Alors, Qu'est-ce que l'agriculture? Des doigts se lèvent et une élève est interrogée.*

El3 : *L'agriculture sert à cultiver la terre.*

Ens1 : *bien, qui n'est pas d'accord avec cette définition?*

Les doigts se lèvent: *oui répond Madame. Un élève répond, l'agriculture sert à cultiver le maïs, la patate*

Ens1: *Très bien vous voyez donc que l'agriculture permet de cultiver la terre.*

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les conditions favorables de développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, L'enseignante a distribué des documents aux élèves, les a mis en petits groupes et a utilisé la méthode du brainstorming pour amener les élèves à faire ressortir les conditions qui favorisent le développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, les élèves ont parlé des conditions naturelles, des conditions traditionnelles et des conditions modernes. Quelques scénarios didactiques :

Ens1 : *ce document est un extrait de texte tiré de votre livre.*

Ce n'est pas un texte. De quoi parle-t-il ?

Els : *le texte parle des éléments naturels de développement de l'agriculture.*

Ens1 : *Quels sont ces éléments ?*

Els : *Ces éléments sont : le climat et les sols.*

Ens1 : *Très bien ; ces éléments sont effectivement les sols et le climat.*

Comment est caractérisé le climat ?

Els : *Le climat est caractérisé par les précipitations abondantes comme à l'Ouest*

Ens1 : *C'est vrai vous avez raison à l'Ouest les précipitations sont abondantes.*

Et comment sont ses sols ?

Els : *ses sols sont riches en humus et favorisent le développement de l'agriculture.*

Ens1 : *très bien*

• Unité didactique 3

L'unité didactique 3 a porté sur les types d'agriculture au Cameroun. C'est pendant cette étape que l'enseignante a présenté aux élèves les images sur les techniques agricoles et a formé des petits groupes. L'objectif principal de cette activité étant d'amener les élèves à présenter les caractéristiques de l'agriculture Camerounaise. Pour cela l'enseignante a fait observer les images. Après avoir terminé, elle a demandé aux élèves de citer les secteurs agricoles et de donner leurs caractéristiques. Ainsi, les apprenants ont cité en premier le secteur traditionnel dominé par la production vivrière qui est caractérisée par : une main d'œuvre familiale, un outillage rudimentaire, les techniques archaïques avec un rendement faible ; en second lieu, le secteur moderne caractérisé par l'utilisation des engrais chimiques, des outils modernes, des produits phytosanitaires. Exemple de scénario didactique :

Ens1 : *Que représentent ces images ?*

Els : *ces images nous présentent l'agriculture sous plusieurs formes.*

Ens1 : *Très bien effectivement ces photos nous montrent l'agriculture sous plusieurs formes.*

Alors combien de types d'agriculture distingue-t-on ?

El9 : *Nous distinguons deux types d'agriculture*

Ens1 : *c'est vrai quels sont ces types ?*

El10 : *Il s'agit de l'agriculture traditionnelle et l'agriculture moderne*

Ens1 : *Très bien comment se caractérise chaque type ?*

El11 : *l'agriculture traditionnelle est caractérisée par l'utilisation des matériels archaïques (houe, machette, pioche...), alors que l'agriculture moderne est caractérisée par l'utilisation des engrais, des produits phytosanitaires, des tracteurs....*

Ens1 : *Très bien*

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l’agriculture. A cet effet, pour mener à bien cette activité, l’enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte tirés du livre au programme. Elle les a fait lire aux élèves et ceux-ci ont ressortis les problèmes et les solutions de l’agriculture Camerounaise

Ens1 :À l’aide de ce texte, citez les problèmes de l’agriculture au Cameroun?

Els :les problèmes de l’agriculture Camerounaise sont : une main d’œuvre vieillissante, les techniques archaïques d’exploitation, le financement de l’état très limité, le manque de formation des agriculteurs, l’enclavement des régions de production, le mauvais état des routes, le changement de climat.

Ens1 : Très bien effectivement ces éléments que vous venez de citer constituent les problèmes que rencontrent l’agriculture Camerounaise. Quelles solutions sont proposées dans le texte ?

El9 :Les solutions proposées sont : la formation des agriculteurs, la création des coopératives agricoles pour renforcer le rendement, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.

Ens1 :Très bien.

Classe de 3^{ème} E1

La classe de 3^{ème} E1 est une classe de 121 élèves (63 Garçons et 58 filles) dont la tranche d’âge varie entre 13 et 17 ans. Agée de 34 ans l’enseignante est une femme sortie de l’Ecole Normale Supérieure en 2011 comme PLEG soit 07 ans d’année d’expérience et titulaire d’une licence en histoire obtenue à l’université de Yaoundé I.

Tableau 9:Caractéristiques générales de l’enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
3	3E1	34 ans	Féminin	Licence	PLEG	Histoire	07ans

Source : terrain, Novembre 2017

Pour cette classe, la leçon a été filmée en troisième espagnol le 11 novembre 2017 à 13h 10 minutes. La majorité des élèves est âgée de 13ans à 17 ans. C’est une classe assez jeune au vu de la moyenne d’âge qui doit être entre 14 et 15 ans. Les moins de 15 ans représentent 51,7% soit La moitié de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l’effectif total avec 52,06 % contre 47,93 % pour les filles comme l’illustre la figure 12.

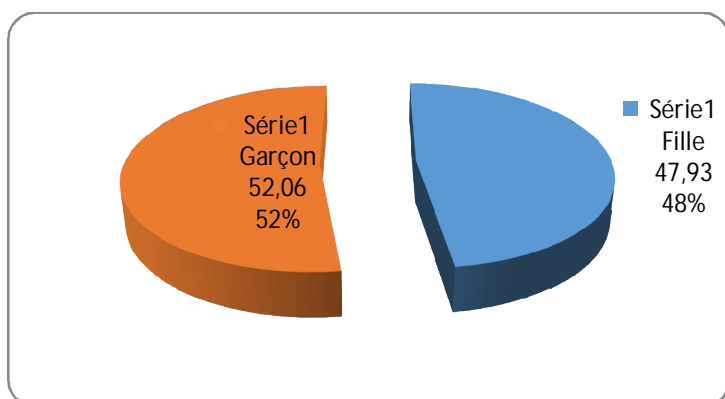


Figure 12:répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- **Introduction de la leçon**

Le début de la séance didactique est marqué par des éléments majeurs à savoir la prise en main de la classe, le contrôle des pré-requis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle et finale et le devoir à faire à la maison.

Le rappel de la leçon précédente consistait à contrôler les pré-requis des apprenants. À cet effet, l'enseignante 3 a interrogé sur la leçon portant sur l'agriculture Camerounaise. Puis, elle a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Après cela, elle a écrit le titre de la leçon donné par les élèves et a instruit aux apprenants de recopier le titre. Pour continuer, l'enseignante a pris des exemples de situations de vie ce qui a permis la formulation de la justification de la leçon. Ensuite, elle a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos pour expliquer les séquences didactiques.

- **Unité didactique 1**

La leçon a commencé par la justification de la leçon. Celle-ci a permis à l'élève de mobiliser les ressources pour promouvoir une activité. Après cette phase, l'enseignante a introduit l'unité didactique 1 à travers une activité didactique dont l'objectif était de définir l'agriculture. Ici, elle a utilisé le brainstorming pour amener les élèves à répondre. Effectivement, les élèves ont donné une définition à l'agriculture. L'extrait du synopsis nous a présenté les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : *Aujourd'hui, nous parlerons d'agriculture, avez-vous déjà entendu parler de l'agriculture ?*

(Toute la classe s'exprime en ces termes : oui madame, nous avons déjà entendu parler d'agriculture.

Ens1 : *Alors, Qu'est-ce que l'agriculture? Des doigts se lèvent et un élève est interrogé.*

Els : *L'agriculture est une activité qui permet de cultiver la terre.*

Ens1 : *très bien, reprend elle, l'agriculture sert à cultiver la terre.*

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les conditions favorables au développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, L'enseignante a distribué des documents aux élèves, les a mis en petits groupes et a utilisé la méthode du jeu de rôle pour amener les élèves à faire ressortir les conditions qui ont favorisé le développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, les élèves ont parlé des conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes. Quelques scénarios didactiques :

Ens1 : *A partir de ce document, citez les conditions de développement de l'agriculture.*

Els : *les conditions de développement de l'agriculture sont : les conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes.*

Ens1 : *citez deux éléments naturels ?*

Els : *Ces éléments sont : le climat et les sols.*

Ens1 : *Très bien ; ces éléments sont effectivement les sols et le climat.*

- **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les types d'agriculture au Cameroun. Pendant cette étape, l'enseignante n'a présenté aucun support didactique aux élèves pour expliquer les techniques agricoles. Les apprenants ont cité à l'aide de leurs connaissances la production vivrière caractérisée par : l'utilisation de la houe, la machette, la pioche, les feux de brousse ; l'enseignante à compléter elle-même en donnant le résumé de cette partie.

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l’agriculture. À cet effet, pour mener à bien cette activité, l’enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte tiré du livre au programme. Elle les a fait lire aux élèves et ceux-ci ont ressortis les problèmes et les solutions de l’agriculture Camerounaise

Ensi : *A l’aide de ce texte, citez les problèmes de l’agriculture au Cameroun?*

Els : *les problèmes de l’agriculture Camerounaise sont : une main d’œuvre vieillissante, les techniques archaïques d’exploitation.*

Ensi : *Très bien effectivement ces éléments que vous venez de citer constituent les problèmes que rencontrent l’agriculture Camerounaise. Quelles solutions sont proposées dans le texte ?*

Els : *Les solutions proposées sont : la formation des agriculteurs, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.*

Ensi : *Très bien.*

- **Classe 3^E2**

La classe de 3^{ème} E2 est une classe de 115 élèves (57 Garçons et 58 filles) dont la tranche d’âge varie entre 13 et 17 ans. Il est à noter que l’enseignante est une femme âgée de 41 ans. Elle est sortie de l’Ecole Normale Supérieure en 2004 comme PLEG soit 14 ans d’année d’expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d’une licence en histoire obtenue à l’université de Yaoundé I dont historienne de formation mais enseignant la géographie parce qu’ayant une base en géographie durant sa formation professionnelle à l’ENS.

Tableau 10:Caractéristiques générales de l’enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
4	3E2	41 ans	Féminin	Licence	PLEG	histoire	14ans

Source : terrain, Novembre 2017

La leçon a été filmée en troisième espagnol 2 le 15 novembre 2017 à 13h 10 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves est âgée d’environ 15 ans. C’est une classe assez jeune au vue de la moyenne d’âge qui doit être entre 14 et 16 ans. Les moins de 15 ans représentent 44,1% soit le quart de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une légère part importante des filles dans l’effectif total avec 50,43 % contre 49,56 % pour les garçons comme l’illustre la figure 13.

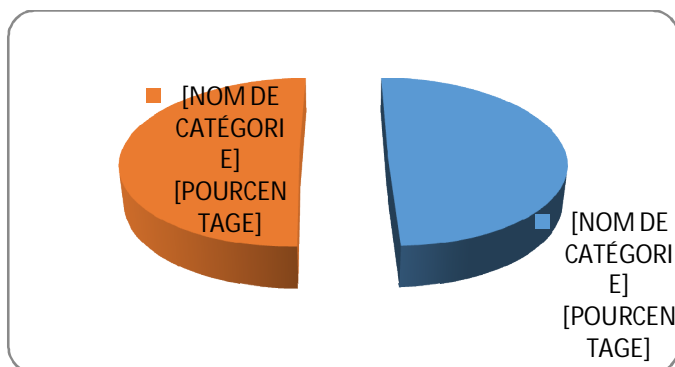


Figure 13 : répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- Introduction de la leçon

Le début de la séance didactique est marqué par des éléments majeurs à savoir la prise en main de la classe par le contrôle des pré-requis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle.

Ici, compte tenu du fait qu'il y avait assez de désordre dans la classe, l'enseignante 4 a directement commencé la leçon du jour qui portait sur l'agriculture Camerounaise. Cette mesure prise pour amener les apprenants qui revenaient de la pause à garder le silence afin de s'intéresser au cours. Pour se faire entendre, l'enseignante a demandé à deux élèves assis au fond de la classe de définir Agriculture et a poursuivi en disant que leurs réponses doivent être bonnes sous peine de sanction sévère. Puis un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne a été pris ceci pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Voici un exemple de scénario

Ens1 : je sais que vous revenez de la pause, mais cela ne veut pas pour autant dire que vous allez continuer le désordre.

E11 : Les élèves semblent ne pas écouter l'enseignante.

Ens1 : ok ; aujourd'hui nous allons parler de l'agriculture au Cameroun ; elle a mis le titre de la leçon au tableau

E2 : les élèves se sont calmés sauf quelques-uns au fond de la classe.

Ens1:les deux élèves qui continuent de bavarder, définissez moi le mot agriculture?

E13 : le 1^{er} n'a pas donné de définition et a écopé d'une punition sévère et le 2nd a donné cette réponse : l'agriculture permet de cultiver le manioc, la tomate, les arachides...

Mme: Cette définition est généralement celle donnée par les élèves de 6^{ème}. Qui peut donner une bonne définition ?

E17 : l'agriculture est le fait de cultiver la terre

Ens4 : c'est une définition acceptable

- **Unité didactique 1**

La leçon a commencé par la définition de l'agriculture. Cette unité didactique s'est achevée par un résumé que l'enseignante a lu et les élèves ont recopié.

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les atouts naturels de l'agriculture. Ainsi, L'enseignante a mis en place deux activités d'apprentissage. La première activité avait pour objectif principal de faire ressortir les éléments qui ont favorisé le développement de l'agriculture. Pour cela l'enseignante a fait lire un texte par les élèves tiré du manuel scolaire. Après la lecture du texte par les élèves, une série de questions ont été posées aux élèves. Le principal but de cette activité était de ressortir les éléments naturels favorables à l'agriculture mentionnés dans le texte. À l'issue de cette activité, deux principaux éléments sont ressortis : il s'agissait du climat et des sols.

Cette activité d'explication géographique s'est base sur les pré-acquis des apprenants.

Ens1 : *ce document est un extrait de texte tiré de votre livre.*

De quoi parle le texte ?

E15 : *le texte parle des éléments du climat et des sols*

Ens1 : *pourquoi le climat et les sols sont-ils favorables à l'agriculture ?*

E15 : *parce que au niveau du climat, les précipitations arrosent la terre.*

Ens1 : *C'est bien, quoi d'autres?*

E15 : *les précipitations abondantes vont faciliter la poussée des plantes*

Ens1 : *C'est vrai. Et qu'en est-il des sols ?*

E15 : *les sols sont riches en humus et favorisent le développement de l'agriculture.*

Ens1 : *très bien*

• **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les caractéristiques de l'agriculture Camerounaise. C'est pendant cette étape que l'enseignante a présenté les photos aux élèves sur les types d'agriculture. Après cela, elle a fait observer les photos aux élèves et leur a demandé de présenter les caractéristiques de chaque type d'agriculture. Les élèves ont parlé de l'agriculture traditionnelle où la main d'œuvre est familiale, un outillage rudimentaire, les techniques archaïques avec un rendement faible ; en second lieu, le secteur moderne caractérisé par l'utilisation des engrais chimiques, des outils modernes, des produits phytosanitaires.

Ens1 : *Que nous représentent ces photos ?*

E18 : *ces photos nous présentent les types d'agriculture.*

Ens1 : *Combien de types distingue-t-on ?*

E19 : *Nous distinguons deux types*

Ens1 : *c'est vrai quels sont ces types ?*

E110 : *Il s'agit de l'agriculture traditionnelle et l'agriculture moderne*

Ens1 : *Très bien comment se caractérise chaque type ?*

E111 : *l'agriculture traditionnelle est caractérisée par l'utilisation des matériels archaïques (houe, machette, pioche...), alors que l'agriculture moderne est caractérisée par l'utilisation des engrais, des produits phytosanitaires, des tracteurs....*

Ens1 : *Très bien*

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l'agriculture. Ici, l'enseignante a posé la question suivante aux élèves « quels sont les problèmes que l'agriculture Camerounaise rencontrent » ? Les élèves ont parlé de la pauvreté, les outils qui sont obsolètes, vieux, le climat qui est rude... Ensuite, elle a poursuivi : « quelles solutions trouvées à ces problèmes » ? Les élèves ont parlé d'acheter les outils modernes, de former les jeunes à l'agriculture...

- **Classe de 3^{ème} E3**

La classe de 3^{ème} E3 est une classe de 111 élèves (69 Garçons et 42 filles) dont la tranche d'âge varie entre 13 et 17 ans. Il est à noter que l'enseignante est une femme âgée de 40 ans. Elle est sortie de l'Ecole Normale Supérieure en 2009 comme PLEC soit 09 ans d'année d'expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d'une licence en histoire obtenue à l'université de Yaoundé I dont géographe de formation car a une base en géographie durant sa formation professionnelle à l'ENS.

Tableau 11:Caractéristiques générales de l'enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
5	3E3	40 ans	Féminin	Licence	PLEC	Géographe	09ans

Source : terrain, Novembre 2017

La leçon a été filmée en troisième espagnol le 13 novembre 2017 à 9h 00 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves est âgée de 13ans à 17 ans. C'est une classe assez jeune au vu de la moyenne d'âge qui doit être entre 14 et 15 ans. Les moins de 15 ans représentent 52,6% soit La moitié de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 62,16 % contre 37,84 % pour les filles comme l'illustre la figure 14.

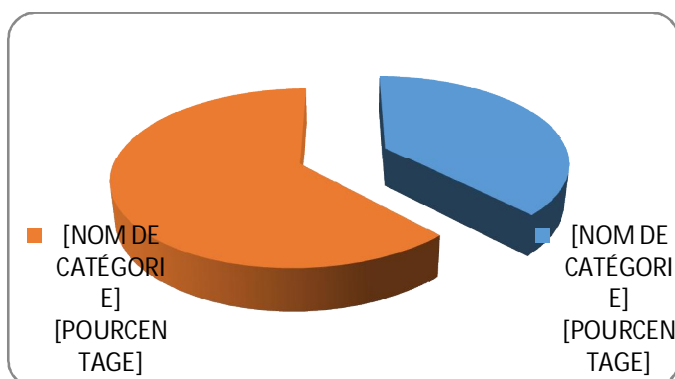


Figure 14 :répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain, Novembre 2017

- **Introduction de la leçon**

Le début de la séance didactique est marqué par des éléments majeurs à savoir la prise en main de la classe, le contrôle des pré-requis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle et finale et le devoir à faire à la maison.

En ce qui concerne le rappel de la leçon précédente, elle a consisté au contrôle des pré-requis des apprenants. À cet effet, l'enseignante 5 a interrogé les apprenants sur la leçon portant sur l'agriculture Camerounaise. Ces questions étaient basées sur le jeu de question-réponse. Puis, elle a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Après cela, elle a écrit le titre de la leçon donné par les élèves et a instruit aux apprenants de le recopier. Pour continuer, celle-ci a pris des exemples de situations de vie ce qui a permis la formulation de la justification de la leçon. Ensuite, elle a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos pour expliquer les séquences didactiques.

- **Unité didactique 1**

La leçon a commencé par la justification de la leçon. Après cette phase, l'enseignante a introduit l'unité didactique 1 à travers une activité didactique dont l'objectif était de définir Agriculture. Pour cela l'enseignante a utilisé le brainstorming pour amener les élèves à répondre. L'extrait du synopsis nous présente les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : *Aujourd'hui, nous parlerons de l'agriculture, en avez-vous déjà entendu parler?*

(Toute la classe s'exprime en ces termes : oui madame, nous avons déjà entendu parler d'agriculture.

Ens1 : *Alors, Qu'est-ce que l'agriculture? Des doigts se lèvent et un élève est interrogé.*

El3 : *L'agriculture est une activité qui permet de cultiver la terre.*

Ens1 : *très bien, reprend elle, l'agriculture sert à cultiver la terre.*

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les conditions favorables au développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, L'enseignante a distribué des documents aux élèves, les a mis en petits groupes et a utilisé la méthode du jeu de rôle pour amener les élèves à faire ressortir les conditions qui favorisent le développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, les élèves ont parlé des conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes. Quelques scénarios didactiques :

Ens1 : *A partir de ce document, citez les conditions de développement de l'agriculture.*

Els : *les conditions de développement de l'agriculture sont : les conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes.*

Ens1 : *citez deux éléments naturels qui conditionnent le développement de l'agriculture ?*

Els : *Ces éléments sont : le climat et les sols.*

Ens1 : *Très bien ; ces éléments sont effectivement les sols et le climat.*

- **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les types d'agriculture au Cameroun. Pendant cette étape, l'enseignante n'a présenté aucun support didactique aux élèves pour expliquer les techniques agricoles aux élèves. Les apprenants ont cité à l'aide de leurs connaissances les caractéristiques de la production vivrière notamment : l'utilisation de la houe, la machette, la pioche, les feux de brousse ; l'enseignante à compléter elle-même en donnant le résumé de cette partie.

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l'agriculture. À cet effet, pour mener à bien cette activité, l'enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte tiré du livre

au programme. Elle les a fait lire par les élèves et ceux-ci ont ressorti les problèmes et les solutions de l'agriculture Camerounaise.

Ensi : *À l'aide de ce texte, citez les problèmes de l'agriculture au Cameroun?*

Els : *les problèmes de l'agriculture Camerounaise sont : une main d'œuvre vieillissante, les techniques archaïques d'exploitation.*

Ensi: *Très bien effectivement ces éléments que vous venez de citer constituent les problèmes que rencontre l'agriculture Camerounaise. Quelles solutions sont proposées dans le texte ?*

Els : *Les solutions proposées sont : la formation des agriculteurs, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.*

Ensi : *Très bien.*

- **Classe de 3^{ème} Chi**

La classe de 3^{ème} Chi est une classe de 82 élèves (42 Garçons et 40 filles) dont la tranche d'âge varie entre 13 et 17 ans. Il est à noter que l'enseignante est une femme âgée de 40 ans. Elle est sortie de l'Ecole Normale Supérieure en 2009 comme PCEG soit 09 ans d'année d'expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d'une licence en histoire obtenue à l'université de Yaoundé I dont géographe de formation car a une base en géographie durant sa formation professionnelle à l'ENS.

Tableau 12:Caractéristiques générales de l'enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme académique	Diplôme professionnel	Spécialité	Expérience
6	3 ^{chi}	35 ans	Féminin	DIPES I	PCEG	Géographe	09ans

Source : terrain, Novembre 2017

La leçon a été filmée en troisième Chinoise le 14 novembre 2017 à 8h 00 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves sont âgée de 13ans à 17 ans. C'est une classe assez jeune au vu de la moyenne d'âge qui doit être entre 14 et 15 ans. Les moins de 15 ans représentent 50,5% soit La moitié de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 51,2 % contre 48,78 % pour les filles comme l'illustre la figure 15.

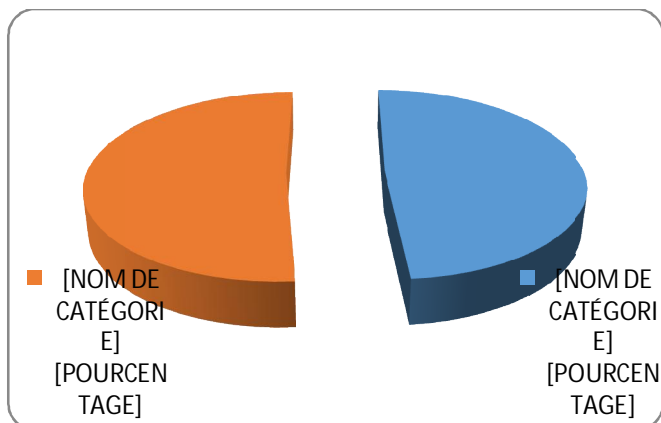


Figure 15 : répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- **Introduction de la leçon**

Le début de la séance didactique était marqué par la prise en main de la classe, le contrôle des prérequis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle et finale et le devoir à faire à la maison.

En ce qui concerne le rappel de la leçon précédente l'enseignante 6 a interrogé les apprenants sur la leçon portant sur l'agriculture Camerounaise. Puis, elle a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Après cela, elle a écrit le titre de la leçon donné par les élèves et a instruit aux apprenants de recopier le titre. Pour continuer, l'enseignante a pris des exemples de situations de vie ce qui a permis la formulation de la justification de la leçon. Ensuite, elle a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos, le matériel apporté par les apprenants pour expliquer les séquences didactiques. Exemple de scénario didactique.

Ens: Quelqu'un peut-il nous dire ce que nous avons vu la dernière fois ?

E1: La dernière fois nous avons parlé de la population et les migrations

Ens: Très bien, comment les avons-nous définies ?

E2: Nous avons défini la population comme l'ensemble des habitants d'une région.

Ens: Très Bien, quelqu'un d'autre pour définir migration

E19: On appelle migration, le déplacement des personnes d'une région à une autre.

Ens: Bien. Qu'avons-nous dit d'autres?

E3: Nous avons parlé des taux de natalité, mortalité, d'accroissement de la population

Mme: Bien, Aujourd'hui nous allons étudier une autre leçon.

- **Unité didactique 1**

Pour mener à bien cette activité, l'enseignante a fait observer par les élèves une vidéo enregistrée dans son ordinateur portable et qui portait sur l'agriculture ; tout de suite ceci a attiré l'attention des élèves qui étaient curieux d'observer la vidéo. L'enseignante a pris environ 10 minutes pour donner l'occasion à toute la classe de regarder la vidéo. Après cela, elle est partie d'une situation problème pour amener les élèves à faire ressortir le titre de la leçon. Suite à cela, elle a procédé à la justification de la leçon qu'elle a lue et fait recopier par les élèves. Cette justification a permis aux élèves de mobiliser les ressources pour promouvoir une activité. Après cette phase, l'enseignante a introduit l'unité didactique 1 à travers une activité didactique dont l'objectif est de définir l'agriculture. Ici, l'enseignante utilise à partir de la vidéo observée par les élèves le brainstorming pour amener les élèves à définir l'agriculture. Les élèves ont donné une définition à l'agriculture. L'extrait du synopsis nous présente les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : *Aujourd'hui, nous allons observer une vidéo et après cela, je vais vous poser les questions. Que nous présente cette vidéo ?* Toute la classe s'exprime en ces termes : Cette vidéo nous présente des femmes en train de cultiver la terre.

Ens1 : *Alors, comment appelle-t-on cette activité ?* Des doigts se lèvent et un élève est interrogé.

El8 : *madame, cette activité s'appelle l'agriculture*

Ens5 : *très bien ! Qu'est-ce que l'agriculture ?*

El3 : *L'agriculture est une activité qui permet de cultiver la terre.*

Ens1 : *très bien, reprend elle, l'agriculture sert à cultiver la terr*

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les conditions favorables au développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, l'enseignante a utilisé les extraits de textes qu'elle a fait lire aux élèves, puis, elle les a mis en petits groupes et a utilisés la méthode du jeu de rôle pour amener les élèves à faire ressortir les conditions qui favorisent le développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, les élèves ont parlé des conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes. Quelques scénarios didactiques :

Ens1 : *Que nous présentent ces extraits ?*

El3 : *ces extraits nous présentent les conditions de développement de l'agriculture*

Ens2 : *quelles sont donc les conditions de développement de l'agriculture ?*

El5 : *les conditions de développement de l'agriculture sont : les conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes.*

Ens1 : *citez les conditions naturelles que vous trouvez dans le texte ?*

El5 : *Ces conditions naturelles trouvées dans le texte sont : le climat et les sols.*

Ens1 : *Très bien ; ces éléments sont effectivement les sols et le climat.*

- **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les types d'agriculture au Cameroun. Pendant cette étape, l'enseignante n'a présenté aucun support didactique mais a demandé aux élèves qu'elle avait préparé à l'avance de sortir leurs outils pour expliquer les techniques agricoles. Les apprenants ont sorti les houes, les machettes, la pioche, engrais... l'enseignante a demandé à toute la classe d'applaudir pour eux. Ainsi, elle leur a demandé, quels sont les outils que l'on utilise dans la production vivrière ; les élèves ont parlé de la houe, la machette, la pioche, les feux de brousse ; l'enseignante à compléter elle-même en donnant le résumé de cette partie.

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l'agriculture. À cet effet, pour mener à bien cette activité, l'enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte tirés du livre au programme. Elle les a fait lire le texte et ceux-ci ont ressorti les problèmes et les solutions de l'agriculture Camerounaise

Ens1 : *À l'aide de ce texte, citez les problèmes de l'agriculture au Cameroun?*

Els : *les problèmes de l'agriculture Camerounaise sont : une main d'œuvre vieillissante, les techniques archaïques d'exploitation.*

Ens1: *Très bien quelles solutions sont proposées dans le texte ?*

El9 : *Les solutions proposées dans le texte sont : la formation des agriculteurs, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.*

Ens1 : *Très bien.*

- **Classe de 3^{ème} IA**

La classe de 3^{ème} IA est une classe de 114 élèves (64 Garçons et 50 filles) dont la tranche d'âge varie entre 13 et 17 ans. Il est à noter que l'enseignante est une femme âgée de 35 ans. Elle est sortie de l'Ecole Normale Supérieure en 2014 comme PLEG soit 04 ans d'année d'expérience. Sur le plan académique, elle est titulaire d'une licence en géographie obtenue à l'université de Yaoundé I dont géographe de formation car a une base en géographie durant sa formation professionnelle à l'ENS.

Tableau 13: Caractéristiques générales de l'enseignante

Enseignante	Classe	Age	Sexe	Diplôme	Diplôme	Spécialité	Expérience
-------------	--------	-----	------	---------	---------	------------	------------

				académique	professionnel		
7	3 ^{IA}	35 ans	Féminin	Licence	PLEG	Géographe	04ans

Source : terrain, Novembre 2017

La leçon a été filmée en troisième Italien le 11 Décembre 2017 à 11h 10 minutes. Dans cette classe, la majorité des élèves est âgée de 13ans à 17 ans. C'est une classe assez jeune au vue de la moyenne d'âge qui doit être entre 14 et 15 ans. Les moins de 15 ans représentent 54,3% soit La moitié de la population.

La répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 56,1 % contre 43,85 % pour les filles comme l'illustre la figure 16.

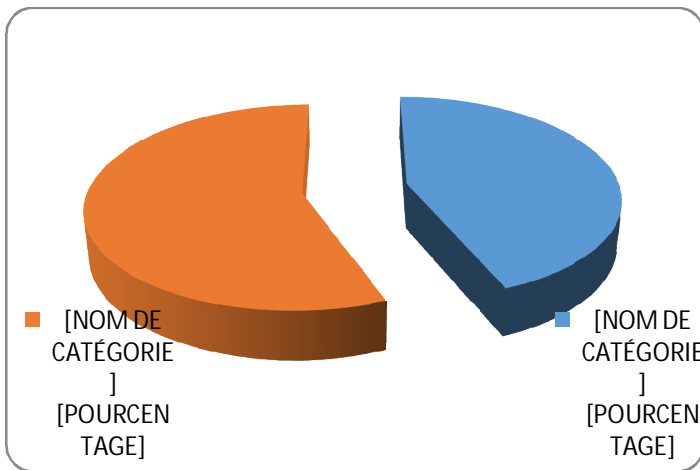


Figure 16 :répartition des élèves selon le sexe

Source : Enquête de terrain

- **Introduction de la leçon**

Le début de la séance didactique est marqué par la prise en main de la classe, le contrôle des pré-requis, l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon basé sur la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques, l'évaluation partielle et finale et le devoir à faire à la maison.

En ce qui concerne le rappel de la leçon précédente, elle consiste à contrôler les pré-requis des apprenants. À cet effet, l'enseignante 7 a interrogé sur la leçon portant sur l'agriculture Camerounaise. Ces questions étaient basées sur le brainstorming ; puis, elle a utilisé un exemple de situation en rapport avec la vie quotidienne pour amener les élèves à donner le titre de la leçon. Après cela, elle a

écrit le titre de la leçon donné par les élèves et a instruit aux apprenants de le recopier. Pour continuer, elle a pris des exemples de situations de vie ce qui a permis la formulation de la justification de la leçon. Ensuite, elle a utilisé le matériel didactique comme les documents, les photos, pour expliquer les séquences didactiques.

- **Unité didactique 1**

Pour mener à bien cette activité, l'enseignante est partie d'une situation problème pour amener les apprenants à donner le titre de la leçon. Suite à cela, elle a procédé à la justification de la leçon qu'elle a lue et fait recopier par les élèves. Cette justification a permis aux élèves de mobiliser les ressources pour promouvoir une activité. Après cette phase, l'enseignante a introduit l'unité didactique 1 à travers une activité didactique dont l'objectif est de définir l'agriculture. Ici, l'enseignante a utilisé le brainstorming pour amener les élèves à définir l'agriculture. Les élèves ont donné une définition à l'agriculture. L'extrait du synopsis nous présente les interactions verbales durant cette unité didactique.

Ens1 : *Lorsque vous allez au village et que vous mangez le macabo, le manioc, le maïs, les arachides...Ces productions sortent d'où ?*

El4 : *Ces productions sortent des champs*

Ens7 : *Qui travaille ces champs ?*

El1 : *Ce sont nos grands-parents ;*

Ens1 : *Alors, comment appelle-t-on cette activité ? Des doigts se lèvent et un élève est interrogé.*

El8 : *madame, cette activité s'appelle l'agriculture*

Ens5 : *très bien ! Qu'est-ce que l'agriculture ?*

El3 : *L'agriculture est une activité qui permet de cultiver la terre.*

Ens1 : *très bien, reprend elle, l'agriculture sert à cultiver la terre*

- **Unité didactique 2**

L'unité didactique 2 a porté sur les conditions favorables au développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, L'enseignante a utilisé les extraits de textes qu'elle a fait lire par les élèves, puis, elle les a mis en petits groupes et a utilisés la méthode du jeu de rôle pour amener les élèves à faire ressortir les conditions qui favorisent le développement de l'agriculture au Cameroun. Ainsi, les élèves

ont parlé des conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes. Quelques scénarios didactiques :

Ens1 : que nous présentent ces extraits ?

El3 : ces extraits nous présentent les conditions de développement de l'agriculture

Ens2 : quelles sont donc les conditions de développement de l'agriculture ?

Els : les conditions de développement de l'agriculture sont : les conditions naturelles, les conditions traditionnelles et les conditions modernes.

Ens1 : Très Bien citez les conditions naturelles que vous trouvez dans le texte ?

Els : Ces conditions naturelles trouvées dans le texte sont : le climat et les sols.

Ens1 : Très bien ; ces éléments sont effectivement les sols et le climat.

- **Unité didactique 3**

L'unité didactique 3 a porté sur les types d'agriculture au Cameroun. Pendant cette étape, l'enseignante a présenté aux apprenants des photos sur les outils de travail de l'agriculture, puis a fait lire par les élèves les extraits de textes qui parlaient des techniques agricoles au Cameroun. Après ces observations et la lecture des extraits de texte, l'enseignante a demandé à toute la classe les outils que l'on utilise dans la production vivrière ; les élèves ont parlé de la houe, la machette, la pioche, les feux de brousse ; l'enseignante a complété elle-même en donnant le résumé de cette partie.

- **Unité didactique 4**

Cette séquence a porté sur les problèmes et solutions de l'agriculture. À cet effet, pour mener à bien cette activité, l'enseignante a utilisé comme support didactique des extraits de texte tirés du livre au programme. Elle les a fait lire le texte et ceux-ci ont ressorti les problèmes et les solutions de l'agriculture Camerounaise.

Ens1 : A l'aide de ce texte, citez les problèmes de l'agriculture au Cameroun?

Els : les problèmes de l'agriculture Camerounaise sont : une main d'œuvre vieillissante, les techniques archaïques d'exploitation.

Ensi: *Très bien quelles solutions sont proposées dans le texte ?*

Elb :*Les solutions proposées sont : la formation des agriculteurs, la mobilisation des jeunes dans le secteur agricole, la modernisation des outils de travail.*

Ensi :*Très bien*

En résumé, il était question pour nous de présenter les séances didactiques observées et enregistrées dans les classes de 3^{ème} ; Ainsi, nous avons choisi d'observer la même leçon de géographie pour toutes les classes. Cette leçon portait sur l'agriculture au Cameroun. Notons que c'est pour plus d'objectivité que nous avons choisi de suivre la même leçon afin de mesurer ou bien d'apprécier les pratiques d'enseignement de la géographie en classe de 3^{ème}. Ces pratiques étaient basées sur les méthodes et techniques d'enseignement, l'utilisation du matériel didactique, les méthodes d'évaluation, les techniques de questionnement pour ne citer que celles-là.

De ces observations, nous pouvons dire que les enseignants sur le plan du fond et de la forme avaient la même structure et texture de la leçon. La différence résidait au niveau des méthodes et techniques d'enseignement, des techniques de questionnement, de la conduite de la leçon...Ainsi, dans certaines classes, les enseignants utilisaient comme méthodes et techniques : le brainstorming, le jeu de rôle, la lecture des documents, le travail en petits groupes...Et ces méthodes étaient utilisées pour toutes les unités didactiques. Par contre, dans d'autres classes, certes ces méthodes étaient utilisées mais pas pour toutes les unités didactiques et même la conduite de la leçon ne se faisait pas toujours avec aisance.

4-1-3- Analyse des entretiens avec les enseignants

Pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la géographie basées sur les méthodes et techniques d'enseignement, l'utilisation du matériel didactique et les méthodes d'évaluation, la réalisation des entretiens semi-directifs avec sept enseignants des classes de 3èmes du Lycée de Nsam Efulan nous ont permis d'obtenir les résultats suivants :

❖ Identification des participants

L'identification des participants s'articule autour des points suivants : le genre, l'âge, la qualification professionnelle, l'expérience professionnelle.

Concernant le genre, tous ces enseignants étaient des femmes ayant un DIPES I ou II diplômées de l'ENS de Yaoundé avec moins de 10 ans d'expérience excepté deux avec plus de 10 ans d'expériences professionnelles.

Quant à l'âge des enseignants, la majorité avait moins de 40 ans excepté deux ayant plus de 40. Ces caractéristiques sont données dans le tableau suivant.

Tableau 14:récapitulatif des caractéristiques des enseignantes

Participant	Sexe	Age	Qualification professionnelle	Ancienneté	Diplôme le plus élevé	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
Enseignant 1	F	38 ans	PLEG	11 ans	DIPES II	14 Décembre 2017	34 min
Enseignant 2	F	38 ans	PLEG	8 ans	DIPES II	14 Décembre 2017	20 min
Enseignant 3	F	34 ans	PLEG	7 ans	DIPES II	11 Décembre 2017	31 min
Enseignant 4	F	41 ans	PLEG	14 ans	DIPES II	15 Décembre 2017	27 min
Enseignant 5	F	40 ans	PCEG	9 ans	DIPES I	13 Décembre 2017	22 min
Enseignant 6	F	35 ans	PCEG	9 ans	DIPES I	14 Décembre 2017	29 min
Enseignant 7	F	35 ans	PLEG	4 ans	DIPES II	11 Décembre 2017	26 min

Source : Enquêtés de terrain

Les entretiens avec les enseignants qui portaient sur les pratiques d'enseignement de la géographie étaient essentiellement basées sur les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, l'utilisation du matériel didactique, les méthodes d'évaluation, le taux de concentration des élèves en classe et la participation de ces derniers dans les salles de classe.

❖ Méthodes et techniques d'enseignement de la géographie

Les méthodes telles que définies par Lambert Ekanga Lokoka (2012) portent sur les méthodes actives (nouvelles) et les méthodes passives (traditionnelles) ; et les techniques d'enseignement telles que définies dans le programme de géographie des classes de 3^{ème} portent sur le brainstorming, l'exploitation des documents qui consiste à la lecture et à l'analyse des textes et des cartes ; le jeu de rôle, le théâtre, les histoires, l'observation des images, les travaux en groupe, la conception et la présentation des exposés en géographie, la cartographie qui consiste à l'élaboration des cartes et au respect des techniques cartographiques.

Ainsi, à la question de savoir quelles sont les techniques que vous utilisez pendant que vous êtes en situation de classe ? Plusieurs réponses en découlaient chacun utilisant sa technique telles que

le brainstorming, le jeu de rôle, et d'autres par contre présentaient des difficultés à utiliser ces méthodes telle les effectifs pléthoriques, l'indiscipline des élèves:

Tableau 15: Méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement de la géographie

THEME	VERBATIM
Méthodes et techniques utilisées en géographie	<i>Enseignant 1 : pendant l'enseignement de la géographie, les méthodes que j'utilise sont mentionnées dans la fiche pédagogique. J'envoie les élèves au tableau dessiner, localiser sur une carte, écrire des mots difficiles ; aussi pour amener les faibles à travailler, je forme des groupes de discussion en classe et je fais participer tous les apprenants.</i>
	<i>Enseignant 2 : à dire vrai, je ne prépare pas toutes les leçons avec fiche pédagogique, c'est parfois difficile surtout avec la nouvelle approche basée sur les APC (Approches Par les Compétences). Et pour ce qui est des méthodes et techniques d'enseignement, je demande souvent aux élèves de passer au tableau pour faire des schémas, je leur demande aussi de dire un mot sur une situation de la vie qu'ils ont expérimenté en rapport avec la leçon du jour afin de faire un rapprochement entre le cours et les situations de vie.</i>
	<i>Enseignant 4 : mes années d'expérience comme enseignante me permettent de faire mon cours pas forcément à base d'une fiche pédagogique ; il est vrai qu'avec la nouvelle approche basée sur les APC, ça m'exige un peu plus de travail. Je suis dans une classe pléthorique et par conséquent les méthodes et techniques d'enseignement deviennent difficile à appliquer : je n'arrive pas à circuler dans les rangées pour vérifier si la prise des notes est effective, je ne peux pas former des groupes de discussion en classe, ce que je fais c'est les envoyer régulièrement au tableau</i>
	<i>Enseignant 5 : la géographie est une discipline assez complexe ; pour la faire comprendre, il faut bien préparer sa leçon en utilisant des méthodes et techniques actives comme vérifier les prérequis et pré acquis, faire un rapprochement entre le cours et la situation de la vie, faire participer les élèves en classe, les motiver de temps à autre pour qu'ils s'intéressent à la géographie.</i>
	<i>Enseignant 6 : D'entrée de jeu, je prépare la leçon à la maison et sur fiche pédagogique et dans celle-ci, on retrouve toutes les activités que je dois mener en classe. Comme méthodes et techniques d'enseignement, je forme des groupes de travail en alternant les plus forts avec les moins forts, je donne des exposés aux apprenants, j'envoie localiser ou dessiner au tableau, j'annonce la leçon suivante aux apprenants et leur demande de lire et préparer les questions pour la prochaine fois.</i>
	<i>Enseignant 7 : les méthodes d'enseignement de la géographie sont les manières de mener le cours dans la salle de classe. Ainsi, c'est la méthode active que j'utilise car je ne dicte pas seulement le cours aux élèves, mais j'explique et à chaque étape, je les fais participer. Je prépare la fiche pédagogique qui présente toutes articulations de la leçon et par là ressort même les ressources que je dois utiliser pour chaque étape de la leçon. Alors, je mets les élèves en groupe pour mieux échanger sur certaines questions de la leçon, je les envois au tableau, je ramasse les cahiers pour corriger afin qu'ils soient motivés à bien prendre les notes.</i>

Source : Enquête de terrain

❖ **L'utilisation du matériel didactique dans les salles de classes**

Les enquêtes auprès des enseignants montrent l'utilisation des matériels didactiques tels la carte, les photos, les croquis, les extraits de texte pour une bonne conduite de la leçon (tableau 16)

Tableau 16:utilisation du matériel didactique

THEME	VERBATIM
Utilisation du matériel didactique	<i>Enseignant 1 : à chaque leçon, j'utilise le matériel didactique. Ce matériel peut être la carte que je colle au tableau à droite pour attirer déjà l'attention des élèves sur la leçon du jour, les croquis par exemple qui portent sur les types de volcans, les schémas, les photos, rarement sur les documents (extraits de textes)</i>
	<i>Enseignant 2 : j'utilise le matériel didactique en classe et je varie le matériel en fonction de la leçon du jour. Ce matériel porte sur les croquis, cartes, documents, photos...</i>
	<i>Enseignant 3 : la géographie est une discipline qui exige l'utilisation du matériel didactique, celui-ci est divers et varié et porte sur les cartes, photos, schémas...</i>
	<i>Enseignant 4 : oui j'utilise le matériel didactique en salle de classe. Très souvent, j'apporte les cartes et les affiches en classe, je dessine souvent, je fais des schémas sur des cours portant par exemple sur les types de volcans...</i>
	<i>Enseignant 5 : pour rendre mon cours vivant, j'enseigne en utilisant le matériel didactique. Par exemple, pour un cours portant sur la végétation, j'affiche une carte végétative au tableau et je leur demande de faire ressortir les zones à forte saison sèche, les zones à forêt dense ...</i>
	<i>Enseignant 6 : le matériel didactique est un outil très important dans la dispensation des leçons de géographie. Celui-ci est très souvent apporté par moi, Ça peut être les cartes, les photos, les fragments de textes, les objets... très souvent je leur demande de venir avec le matériel didactique fabriqué ou conçu par eux ceci pour leur donner la possibilité de se familiariser à la leçon et de mieux l'acquérir</i>
	<i>Enseignant 7 : un cours de géographie sans matériel didactique est passif et ne développe pas chez l'élève les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les cartes, les extraits de textes, les photos, les objets sont très souvent utilisés pendant le développement des activités d'apprentissage.</i>

Source : Enquête de terrain

❖ **Les Méthodes d'évaluation et leur fréquence**

Pour ce qui concerne cette activité, les enseignants attribuent des évaluations diagnostiques en début d'année, pendant le cours, des évaluations formatives et à la fin de chaque séquence, des évaluations sommatives. Très peu donnent les devoirs à faire à la maison et font des séances de remédiations (tableau 17).

Tableau 17:méthodes d'évaluation

THEME	VERBATIM
Méthodes d'évaluation	<i>Enseignant 1 : En début d'année, je fais une évaluation diagnostique pour connaître le niveau réel des élèves en géographie. Pendant la leçon, je pose des questions et les élèves répondent, je leur donne des exposés et pendant ceux-ci, je pose des questions aux élèves, à la fin de la leçon, je leur donne des devoirs à faire à la maison.</i>
	<i>Enseignant 2 : les méthodes d'évaluation que j'utilise en classe sont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative</i>
	<i>Enseignant 3 : Dans la salle de classe, j'interroge les élèves individuellement, en groupe, je leur donne des devoirs à faire à la maison</i>
	<i>Enseignant 4 : généralement ce que je fais, c'est le jeu de question réponse et parfois, je leur donne des devoirs à faire à la maison</i>
	<i>Enseignant 5 : le jeu de question-réponse est très utilisé pendant mon cours, aussi, je prends dix minutes tous les jours avant de commencer la leçon pour faire une petite interrogation écrite aux élèves, je leur donne aussi des devoirs à faire à la maison</i>
	<i>Enseignant 6 : pendant mon cours, je fais des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Je fais aussi des jeux de question-réponses, je les interroge par groupe ou alors individuellement.</i>
	<i>Enseignant 7 : les méthodes d'évaluation que j'utilise en classe sont l'évaluation diagnostique, le jeu de question-réponse, les devoirs à faire à</i>

	<i>la maison, les évaluations surprises...</i>
--	--

Source : enquête de terrain

❖ **Le taux de concentration et de participation des élèves en classe**

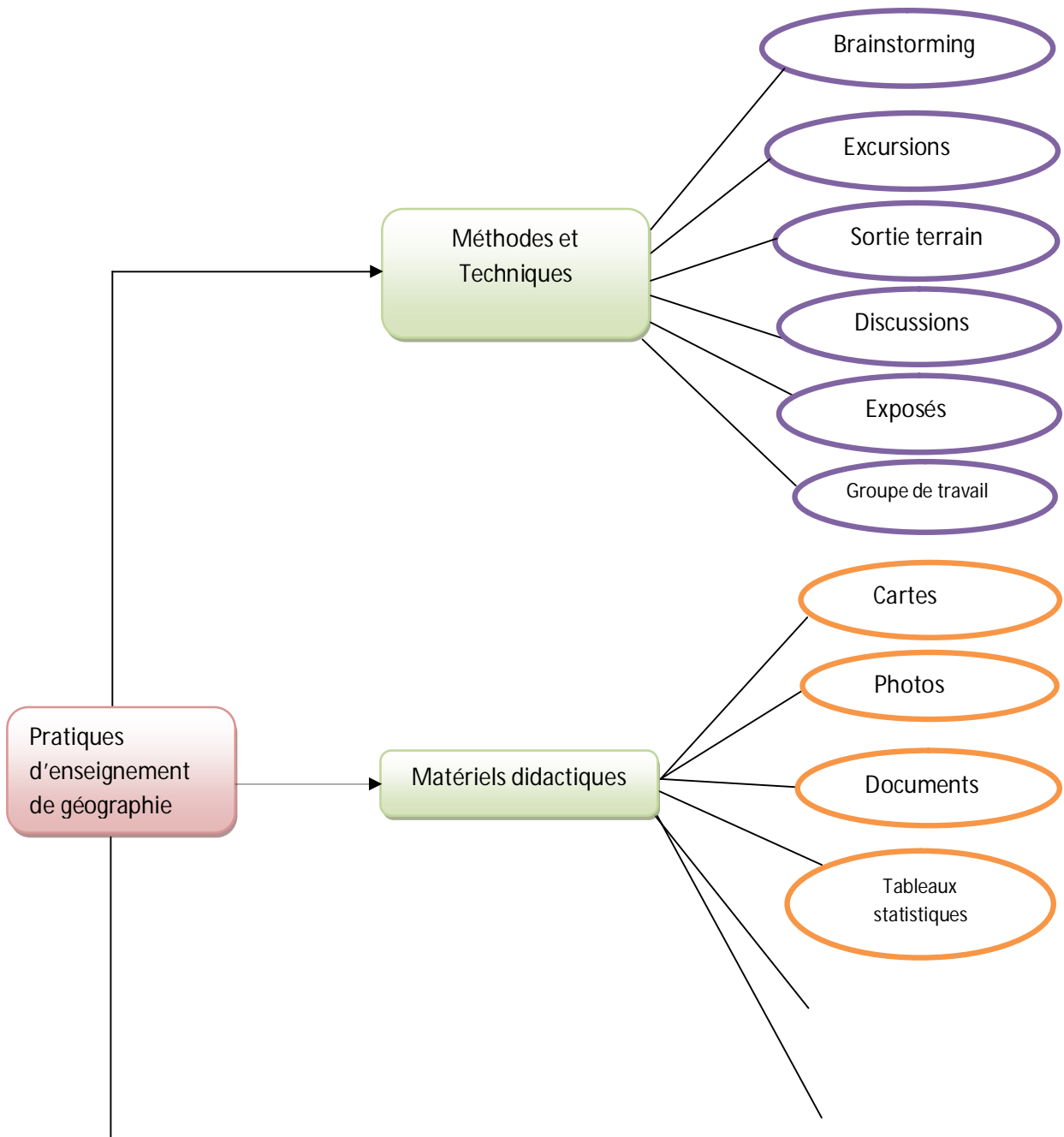
D'une manière générale, les enseignants ont déclaré la majorité des élèves très dispersée pendant les cours de géographie surtout ceux programmés dans l'après-midi qu'ils trouvent fatiguants, ennuyeux, malgré les efforts des enseignants. Ci-dessous le résumé de quelques réactions. (Tableau 18).

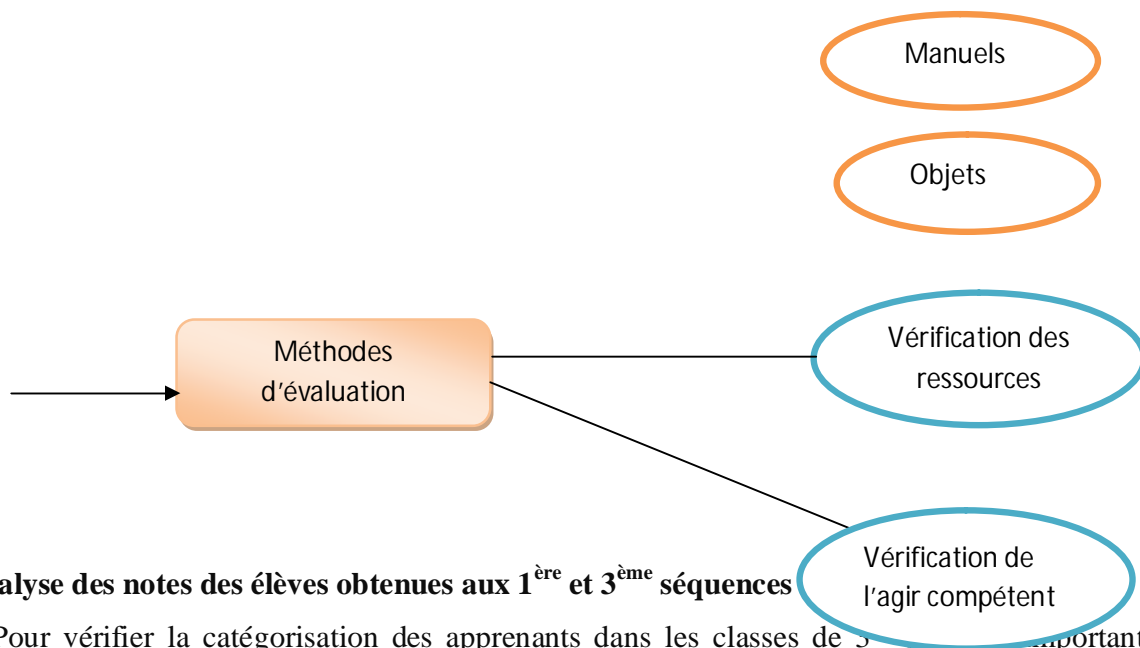
Tableau 18:Taux de concentration des élèves

THEME	VERBATIM
Taux de concentration des élèves	<i>Enseignant 1 : étant donné que le cours de géographie se déroule en mi-journée et juste avant la pause, les élèves de ma classe sont plus attentifs à la première heure mais à la deuxième heure, ils présentent plus ou moins les signes de fatigue. Ils sont assez participatifs quand la leçon porte sur les faits actuels mais pour les autres sujets, ils sont moins intéressés.</i>
	<i>Enseignant 2 : La plupart de mes élèves sont attentifs pendant le cours surtout ceux qui occupent les places assises devant. Il est vrai que ceux qui occupent les places assises au fond sont moins concentrés. Plus de la moitié de la classe participe aux activités menées en classe surtout lorsque les exemples sont tirés de la situation de vie et pendant les moments d'exposé où chacun veut exposer son savoir, savoir-faire le savoir-être devant les autres camarades de classe.</i>
	<i>Enseignant 3 : la géographie est une discipline pas très complexe comme les mathématiques. En classe de 3^{ème}, les élèves doivent avoir de très bonnes performances surtout que ce sont des questions relatives aux situations de la vie. Alors dans une classe pléthorique, l'on se rend compte que les apprenants sont moins concentrés, ils s'occupent pour la plupart à faire les exercices de mathématiques pendant le cours, d'autres font la couture et bien plus.</i>
	<i>Enseignant 4 : les élèves de ma classe trouvent que la géographie est très difficile pour certaines leçons. Certains sont assez concentrés mais ils sont moins motivés contrairement à l'histoire où ils estiment qu'il suffit de réciter pour mieux assimiler.</i>
	<i>Enseignant 5 : les élèves de ma classe participent à 75% pendant les leçons de géographie. Ils se concentrent assez pour suivre le cours, la preuve est qu'ils</i>

	<i>posent beaucoup de questions.</i>
	Enseignant 6 : <i>j'ai une classe très dynamique ; les élèves sont assez jeunes et travailleurs. Ils participent beaucoup en classe, ce qui rend le cours attrayant. Ils sont motivés à faire les devoirs et faire des exposés dans la classe.</i>
	Enseignant 7 : <i>mes élèves sont attentifs pendant le cours surtout ceux qui occupent les places assises devant. Il est vrai que ceux qui occupent les places assises au fond sont moins concentrés. Ils participent à 80% pendant le cours. Ils répondent aux questions et sont prompt à aller au tableau pour localiser sur une carte un point, ...</i>

Tableau récapitulatif 19: les pratiques d'enseignement de la géographie





4-2- Analyse des notes des élèves obtenues aux 1^{ère} et 3^{ème} séquences

Pour vérifier la catégorisation des apprenants dans les classes de 3^{ème}, il est important de connaître les performances des élèves en géographie. Pour cela, nous avons collecté les notes des élèves en géographie des première et troisième séquences.

Tableau de fréquences 20: séquence 1

Classe	Pourcentage cumulé	Tranches des notes (%)							
		0-5	6-10	11-15	16-20				
3A1	92	01	1,08%	24	26,08%	55	59,78%	12	13,04%
3A2	92	00	0,00%	27	29,34%	48	52,17%	17	18,47%
3E1	121	01	0,82%	66	54,54%	12	09,91%	42	34,71%
3E2	115	00	0,00%	84	73,04%	31	26,95%	00	0,00%
3E3	111	03	2,70%	43	38,73%	42	37,83%	23	20,72%
3CHI	82	00	0,00%	06	07,31%	22	26,82%	54	65,85%
3IA	114	00	0,00%	04	03,50%	33	28,94%	77	67,54%

Les notes obtenues par les apprenants à la première séquence, en géographie, dans les classes de 3^{ème} au Lycée de Nsam Efulan, varient entre 01 et 19 sur une échelle de 20. Pour mieux comprendre la catégorisation des apprenants, nous avons regroupé les notes par tranches. C'est ainsi

que pour la tranche de (0-5), les pourcentages sont essentiellement les mêmes pour toutes les classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efulan. Pour la tranche de (6-10), on note des différences dans les pourcentages pour les différentes classes ; les 3^{ème} E1 et E2 ont des pourcentages supérieurs à 50%, la 3A1 oscille autour de 29%, les 3A2 et 3^E3 les pourcentages oscillent autour de 35%. La 3Chi a un pourcentage de 15,85% ; seule la 3^{ème} IA a un pourcentage inférieur à 5%. Pour la tranche de note de (11-15), presque toutes les classes ont un pourcentage de notes supérieur à 25% excepté la 3E1 qui a un pourcentage de moins de 10%. Pour la tranche de note de notes de (16-20), seules les classes de 3^{ème} Chi et 3IA ont un pourcentage supérieur à 50%.

L'observation de ces notes montre que les classes les plus performantes sont la 3Chi et la 3IA

Tableau de fréquences 21: séquence 3

Classe	Effectifs	Tranches de notes (%)							
		0-5		6-10		11-15		16-20	
3A1	92	06	06,52%	52	56,52%	27	29,34%	07	07,60%
3A2	92	11	11,95%	46	50,00%	32	34,78%	03	03,26%
3 ^E 1	121	09	07,43%	68	56,19%	38	31,40%	06	04,95%
3 ^E 2	115	13	11,30%	71	61,73%	30	26,08%	01	08,60%
3 ^E 3	111	04	03,60%	66	59,45%	27	24,32%	14	12,61%
3CHI	82	03	03,65%	10	12,19%	02	02,43%	67	81,70%
3IA	114	00	0,00%	06	05,26%	27	23,68%	81	71,05%

Tous les apprenants qui ont participé à l'évaluation de géographie lors de la 1^{ère} séquence ont pris part à celle de la 3^{ème} séquence. Pour la tranche de notes allant de (0-5), toutes les classes excepté la 3IA, ont enregistré des pourcentages bien qu'étant faibles. Pour la tranche de (6-10), toutes les autres classes ont des pourcentages supérieurs à 50% excepté les classes de 3Chi et 3IA. Pour la tranche de (11-15), toutes les classes ont un pourcentage inférieur à 50% ; pour la tranche de notes de (16-20), les classes de 3Chi et de 3IA ont un pourcentage supérieur à 50% et toutes les autres classes ont un des pourcentages inférieurs à 15%.

On note que les performances des apprenants ont baissé en géographie à la 3^{ème} séquence par rapport à celles de la 1^{ère} séquence, excepté en classes de 3^{ème} Chi et de 3^{ème} IA ;

Ces différences dans les résultats sont certainement dues aux différences dans les pratiques de l'enseignement de la géographie tel que stipulé dans l'analyse des entretiens et des leçons enregistrés sur vidéoscopie et présentés dans les tableaux 15, 16 ; 17.

4.3- L'analyse des données du questionnaire

Dans le but de comprendre les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances, nous avons distribué un questionnaire aux apprenants des classes de 3^{ème}. Notre échantillon était basé sur une population cible de 223 élèves. Le questionnaire comptait 20 questions réparties en quatre modules. De l'analyse de celui-ci, il ressort que :

❖ Analyse du sexe des apprenants des classes de 3^{ème}

La répartition des apprenants par sexe est consignée dans le tableau 19.

Tableau 22:répartition des apprenants selon le sexe.

<i>Sexe</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Masculin</i>	116	52,0	52,0
<i>Féminin</i>	107	48,0	100,0
<i>Total</i>	223	100	100

Pour un échantillon de 223 apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efulan, la répartition des élèves selon le sexe montre une part importante des garçons dans l'effectif total avec 52 % contre 48 % pour les filles.

❖ Répartition des élèves selon l'âge

La répartition des apprenants par âge est consignée dans le tableau 23.

Tableau 23:répartition des apprenants selon l'âge

<i>Âge</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentages valide</i>	<i>Pourcentages cumulés</i>
12	4	1,8	1,8
13	29	13,0	14,8

14	83	37,2	52,0
15	64	28,7	80,7
16	34	15,2	96,0
17	9	4,0	100,0

En ce qui concerne la répartition des élèves selon l'âge au sein des différentes classes, nous notons que l'âge varie entre 12 et 17 ans. Plus de 50% des élèves ont un âge qui se situe entre 14 et 15 ans, les plus jeunes ont 12 ans (âge que l'on retrouve beaucoup plus dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}) et les plus âgés ont 17 ans (l'âge limite pour les classes 3^{èmes}).

La majorité des élèves dans ces classes est âgée de 14 ans (36%), suivi de ceux de 15 ans (28,6%). Ce sont des classes assez jeunes au vue de la moyenne d'âge qui doit être située entre 14 et 16 ans. Les moins de 15 ans représentent 52% soit plus de la moitié de la population.

❖ Ancienneté des élèves dans l'établissement

La répartition des apprenants par ancienneté dans l'établissement est consignée dans le tableau 24.

Tableau 24: ancienneté des élèves dans l'établissement

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
1	20	9,0	9,0
2	65	29,1	38,1
3	78	35,0	73,1
4	60	26,9	100,0
Total	223	100,0	

En ce qui concerne l'ancienneté des élèves dans cette classe, nous relevons que 35% de la population ont une ancienneté de 3 ans au lycée, 29, 1% ont une ancienneté de 2 ans, 26,9% ont une ancienneté de 4 ans et enfin 9% ont une ancienneté de 1 an.

❖ La place de la géographie au moment de l'étude

La répartition des apprenants en fonction de leurs intérêts pour la discipline (géographie) est consignée dans le tableau 25.

Tableau 25: la place de la géographie au moment de l'étude

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Primordiale</i>	33	14,8	14,8
<i>Moyenne</i>	152	68,2	83,0
<i>Moindre</i>	38	17,0	100,0
Total	223	100,0	

L'analyse du questionnaire nous a donné de relever que la géographie occupe chez les apprenants à 68,2% une place moyenne, 14,8% une place primordiale et 17% une place moindre.

Ce tableau montre clairement comment la géographie n'est pas une discipline capitale pour les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan. La place primordiale est très faiblement représentée.

❖ **La possession du livre de 3^{ème}**

La répartition du nombre d'élèves qui possèdent le livre de géographie est consignée dans le tableau 26.

Tableau 26: Possession du livre de 3^{ème}

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Livre au programme</i>	90	40,4	40,4
<i>Ancien livre</i>	93	41,7	82,1
<i>Autre(s)</i>	40	17,9	100,0
Total	223	100,0	

Les données recueillies nous ont montré que les élèves de 3^{ème} possèdent les livres au programme à 40,4%, l'ancien livre à 41,7% et les autres livres à 17,9%

❖ **La place des documents de géographie dans la compréhension des leçons**

La répartition du nombre d'élèves qui possèdent un document de géographie est consignée dans le tableau 27.

Tableau 27: La place des documents de géographie dans la compréhension des leçons

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Pas du tout</i>	26	11,7	11,7
<i>Un peu</i>	157	70,4	82,1
<i>Beaucoup</i>	40	17,9	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

L'analyse des statistiques montre que les livres qu'utilisent les apprenants occupent une place très peu importante dans la compréhension des leçons de géographie. Plus de la moitié des apprenants c'est-à-dire 70,4% ne comprennent pas bien les leçons de géographie bien que possédant le manuel, 11,7% des apprenants ne comprennent pas du tout les leçons de géographie et seulement 17,9% de la population comprennent bien les leçons de géographie appuyée des différents manuels.

❖ **Les exemples pris dans ces documents vous aident ils à bien comprendre la géographie ?**

La répartition du nombre d'élèves qui prennent des exemples dans les livres est consignée dans le tableau 28.

Tableau 28: les exemples pris dans le livre

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Pas du tout</i>	28	12,6	12,6
<i>Un peu</i>	178	79,8	92,4
<i>Beaucoup</i>	17	7,6	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

D'après les statistiques ci-dessous, nous notons que les manuels scolaires n'aident pas toujours les apprenants. 79,8% des apprenants qui possèdent les manuels pensent que ces documents les aident très peu ; ceci peut être parce que la géographie n'occupe pas une place primordiale dans leurs études.

12,6% déclarent que ces documents ne les aident pas du tout. Seulement 7,6% pensent que ces documents les aident véritablement. Cette catégorie d'élèves peut être celle qui s'intéresse à la géographie.

12,6% des apprenants pensent que les exemples pris dans les documents ne sont pas tous adaptés aux situations de la vie ; 79,8% pensent que ces exemples sont un peu adaptés aux situations de la vie et seulement 7,6% estiment vraiment que ces exemples sont adaptés aux situations de la vie.

❖ l'enseignant annonce-il la leçon du jour ?

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants annoncent la leçon du jour est consignée dans le tableau 29.

Tableau 29: Annonce de la leçon du jour

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Oui	155	69,5	69,5
Non	68	30,5	100,0
Total	223	100,0	

Les résultats de nos recherches nous ont montré qu'à 69,5% les enseignants annoncent le titre de la leçon et qu'à 30,5%, ils n'annoncent pas le titre de la leçon.

❖ L'enseignant justifie-t-il la leçon ?

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants justifient la leçon du jour est consignée dans le tableau 30.

Tableau 30: Justification de la leçon

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Oui	115	51,6	51,6
Non	108	48,4	100,0
Total	223	100,0	

A 51,6% les participants déclarent que les enseignants justifient la leçon du jour et que 48,4% ne justifient pas la leçon du jour

❖ **L'enseignant utilise-t-il le matériel didactique (cartes, photos, documents, exposés) pendant sa leçon ?**

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants utilisent le matériel le matériel didactique lors de la leçon du jour est consignée dans le tableau 31.

Tableau 31:Matériel didactique

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Oui</i>	157	70,4	70,4
<i>Non</i>	66	29,6	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

Les enseignants à 70,4% utilisent le matériel didactique pendant les enseignements en géographie et 29,6% n'utilisent pas ce matériel didactique pendant la conduite de la leçon

❖ **L'enseignant pose-t-il des questions aux élèves pendant le cours ?**

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que les enseignants posent des questions pendant le cours est consignée dans le tableau 32.

Tableau 32:Questions posées aux élèves

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Oui</i>	152	68,2	68,2
<i>Non</i>	71	31,8	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

Pendant la conduite de la leçon, l'enseignant pose les questions aux apprenants à 68,2% et à 31,8% ne posent pas de questions

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

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que l'enseignant fait une évaluation à la fin de la leçon pour vérifier si cette dernière a été comprise est consignée dans le tableau 33.

Tableau 33:Évaluation faite à la fin de la leçon

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Oui</i>	96	43,0	43,0
<i>Non</i>	127	57,0	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

Pour ce qui est de l'évaluation à la fin de la leçon, l'enseignant évalue les apprenants à 43% et à 57% il n'évalue pas l'apprenant à la fin d'une leçon

❖ **L'enseignant donne-t-il des devoirs à faire à la maison après chaque leçon ?**

La répartition du nombre d'élèves qui pensent que l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison est consignée dans le tableau 34.

Tableau 34:Devoirs à faire à la maison

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Oui</i>	107	48,0	48,0
<i>Non</i>	116	52,0	100,0
<i>Total</i>	223	100,0	

L'enseignant donne les devoirs à faire à la maison aux apprenants après chaque leçon à 48% et à 52%, il ne le fait pas.

❖ **Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en géographie ?**

La répartition du nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés en géographie est consignée dans le tableau 35.

Tableau 35: Difficultés rencontrées en géographie

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Manque de concentration</i>	108	48,4	48,4
<i>Discipline difficile à cerner</i>	93	41,7	90,1
<i>Manque d'engouement</i>	11	4,9	95,1
<i>Manque de livre au programme</i>	8	3,6	98,7
<i>Mauvaise explication de l'enseignant</i>	3	1,3	100,0
Total	223	100,0	

Les difficultés que les apprenants éprouvent face à la géographie sont diverses : à 48,4% c'est un manque de concentration ; à 41,7% c'est une discipline difficile à cerner, à 4,9% c'est un manque d'engouement, 3,6% c'est un manque de livre au programme et à 1,3% c'est une mauvaise explication de l'enseignant.

❖ **Combien de fois avez-vous participé aux séances de cours de remise à niveau ?**

La répartition du nombre d'élèves qui ont participé aux séances de cours de remise à niveau est consignée dans le tableau 36.

Tableau 36:Séances de remise à niveau

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
0	77	34,5	34,5
1	64	28,7	63,2
2	48	21,5	84,8
3	22	9,9	94,6
4	12	5,4	100,0
Total	223	100,0	

Les élèves déclarent à 34,5% qu'ils n'ont jamais participé aux séances de cours de remise à niveau ; à 28,7% ils ont participé une seule fois ; 21,5% ont participé deux fois ; à 9,9% ont participé trois fois, et à 5,4% ont participé quatre fois.

❖ **Êtes-vous satisfaits des cours de remise à niveau ?**

La répartition du nombre d'élèves qui sont satisfaits des cours de remise à niveau est consignée dans le tableau 37.

Tableau 37: Satisfaction des cours de remise à niveau

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Oui	86	38,6	38,6
Non	137	61,4	100,0
Total	223	100,0	

Bon nombre d'élèves déclarent ne pas être satisfaits des cours de remise à niveau soit 61,4% et 38,6% seulement déclarent être satisfaits.

4-4- Les tests d'hypothèses

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

- les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?
- l'utilisation du matériel didactique dans l'enseignement de la géographie permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?
- les évaluations proposées aux élèves permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances ?
- les formations (initiale et continue) des enseignants permettent-elles de catégoriser systématiquement les apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan en fonction de leurs performances?

❖ Première hypothèse : les méthodes et techniques de pratiques d'enseignement de géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances

Au terme de notre travail de recherche où en amont nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle, les méthodes et techniques des pratiques d'enseignement de la géographie permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances, il ressort que les méthodes (actives et passives) et les techniques d'apprentissage de la géographie (les excursions, les discussions, les jeux de rôle, le travail en petits groupes, le brainstorming, la lecture et l'analyse des documents, les exposés, les activités pratiques...) lorsque celles-ci sont bien exploitées dans les salles de classes, elles sont dites actives, lorsqu'elles ne sont pas trop utilisées, elles sont dites mixtes, et lorsqu'elles ne sont pas du tout exploitées, elles sont dites passives.

Ainsi, les résultats obtenus après les séances d'entretien et même les leçons enregistrées ont démontré que dans deux classes (3Chi et 3IA) la méthode active est pratiquée, soit un pourcentage de 28,57% avec une moyenne générale pour ces deux classes de 13,73 pour les deux séquences ; les 3èmes (A1,A2,E3) pratiquent la méthode mixte, soit un pourcentage de 42,86% avec une moyenne générale des élèves de 10,32 et les classes de 3èmes (E1, E2) la méthode passive, soit un pourcentage de 28,5% avec une moyenne générale des élèves de 08,60.

Aussi, dans le souci d'évaluer les pratiques d'enseignement de la géographie dans les classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan, nous avons recueilli les réactions des apprenants et sur un échantillon de 223 élèves, nous pouvons dire qu'à 28,3% les enseignants utilisent les méthodes et techniques actives pour véhiculer les connaissances aux apprenants, 40,8% utilisent les méthodes mixtes c'est-à-dire n'utilisent pas régulièrement les méthodes et techniques pour dispenser leurs enseignements ; et 30,9% utilisent les méthodes passives pour transmettre les connaissances aux apprenants

Tableau 38: Méthodes et techniques d'enseignement

	<i>Effectifs des élèves</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Active	63	28,3	28,3
Mixte	91	40,8	69,1
Passive	69	30,9	100,0
Total	223	100,0	

Il en ressort que les élèves qui reçoivent les méthodes et techniques actives des pratiques d'enseignement de la géographie, ont de meilleures performances. En effet, les moyennes obtenues pour tout cet échantillon révèlent que pour le cas de la 1^{ère} séquence, les 63 élèves ont obtenu une moyenne générale de 13,44 ; les 91 élèves, une moyenne générale de 9,82 et les 69 élèves ont obtenu une moyenne générale de 9,96. Pour le cas de la 3^{ème} séquence, ces 63 élèves suscités ont obtenu une moyenne générale de 13,03 ; les 91 une moyenne générale de 9,56 et les 69 autres, une moyenne générale de 6,29.

Tableau 39: Vérification de l'hypothèse

	<i>Méthodes et techniques</i>	<i>N (effectif des élèves)</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Séquence 1	Active	63	13,44	2,816
	Mixte	91	9,82	2,843
	Passive	69	9,96	2,676
	Total	223	10,89	3,205
Séquence 3	Active	63	13,03	3,213
	Mixte	91	9,56	2,146
	Passive	69	6,29	3,106

Total	223	9,53	3,801
--------------	------------	-------------	--------------

Le test d'Anova à un facteur montre ici que ces significations visuelles sont inférieures à 0,005 comme nous le présente le tableau 40.

Tableau 40: ANOVA à 1 facteur

		<i>Somme des carrés</i>	<i>Ddl (degré de liberté)</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F (statistiques)</i>	<i>Signification</i>
Séquence 1	Inter-groupes	574,585	2	287,293	37,057	0,000
	Intra-groupes	1705,612	220	7,753		
	Total	2280,197	222			
Séquence 3	Inter-groupes	1497,004	2	748,502	96,267	0,000
	Intra-groupes	1710,557	220	7,775		
	Total	3207,561	222			

Au travers de tout ceci, nous pouvons dire que notre première hypothèse est confirmée car les élèves qui bénéficient des enseignements de géographie dispensés en permanence suivant la méthode active ont des meilleures performances par rapport aux élèves qui reçoivent les méthodes mixtes et passives.

❖ **L'utilisation du matériel didactique permet de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances**

Il était question pour nous dans cette hypothèse de montrer comment l'utilisation du matériel didactique dans les pratiques enseignantes de la géographie permet de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances. Pour mieux évaluer cette variable, nous avons utilisé les modalités : permanent, irrégulier, absent comme le présente le tableau 41.

Tableau 41: utilisation du matériel didactique

	<i>Effectifs des élèves</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Permanent	63	28,3	28,3
Irrégulier	91	40,8	69,1
Absent	69	30,9	100,0

Total | **223** **100,0**

De ce tableau, nous pouvons dire que 28,3% des enseignants des classes de 3^{ème} utilisent permanemment le matériel didactique en salle de classe, 40,8% utilisent de manière irrégulière le matériel didactique et 30,9% n'utilisent pas véritablement le matériel didactique.

Cette observation nous montre que les élèves qui reçoivent permanemment les enseignements avec support didactiques ont plus de performances que les apprenants qui reçoivent les cours sans matériel didactique ou même de façon irrégulière. Le tableau 42 l'illustre clairement.

Tableau 42: vérification de l'hypothèse

		<i>N(effectif des élèves)</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Séquence 1	Permanente	63	13,44	2,816
	Irrégulier	91	9,82	2,843
	Absent	69	9,96	2,676
	Total	223	10,89	3,205
Séquence 3	Permanente	63	13,03	3,213
	Irrégulier	91	9,56	2,146
	Absent	69	6,29	3,106
	Total	223	9,53	3,801

Ainsi, le test d'ANOVA à un facteur montre que les significations sont inférieures à 0,005 et par conséquent nous pouvons conclure en disant que cette hypothèse est vérifiée car nous donne des résultats présentés dans le tableau 43.

Tableau 43:ANOVA à 1 facteur

		<i>Somme des carrés</i>	<i>Ddl (degré de liberté)</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F (statistiques)</i>	<i>Signification</i>
<i>Séquence 1</i>	Inter-groupes	574,585	2	287,293	37,057	0,000
	Intra-groupes	1705,612	220	7,753		
	Total	2280,197	222			
<i>Séquence 3</i>	Inter-groupes	1497,004	2	748,502	96,267	0,000
	Intra-groupes	1710,557	220	7,775		
	Total	3207,561	222			

❖ **Les méthodes d'évaluation permettent de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances**

Pour évaluer cette hypothèse, nous avons choisi comme modalité, bonne, moyenne et faible comme l'indique le tableau 44:

Tableau 44: méthodes d'évaluation

	<i>Effectifs des élèves</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Bonne	63	28,3	28,3
Moyenne	91	40,8	69,1
Faible	69	30,9	100,0
Total	223	100,0	

La lecture de ce tableau nous montre que les méthodes d'évaluation des élèves des classes de 3^{ème} au Lycée de Nsam Efoulan sont bonnes à 28,3%, moyenne à 40,8%, et faible à 30,9% ;

Ainsi, les élèves qui bénéficient les bonnes méthodes d'évaluation ont des meilleures performances par rapport aux élèves qui bénéficient des méthodes d'évaluation moyenne et faible comme le présente ce tableau 45.

Tableau 45: Vérification de l'hypothèse

		<i>N (effectif des élèves)</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
<i>Séquence 1</i>	Bonne	63	13,44	2,816
	Moyenne	91	9,82	2,843
	Faible	69	9,96	2,676
	Total	223	10,89	3,205
<i>Séquence 3</i>	Bonne	63	13,03	3,213
	Moyenne	91	9,56	2,146
	Faible	69	6,29	3,106
	Total	223	9,53	3,801

Ainsi, le test d'ANOVA à un facteur montre que les significations sont inférieures à 0,005 et par conséquent nous pouvons conclure en disant que cette hypothèse est vérifiée car nous donne des résultats suivants (Tableau 46).

Tableau 46: ANOVA à 1 facteur

		<i>Somme des carrés</i>	<i>Ddl (degré de liberté)</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F (statistiques)</i>	<i>Signification</i>
<i>Séquence 1</i>	Inter-groupes	574,585	2	287,293	37,057	0,000
	Intra-groupes	1705,612	220	7,753		
	Total	2280,197	222			
<i>Séquence 3</i>	Inter-groupes	1497,004	2	748,502	96,267	0,000
	Intra-groupes	1710,557	220	7,775		
	Total	3207,561	222			

❖ **Formation initiale des enseignants catégorisent les apprenants en fonction de leurs performances**

Il était question pour nous dans cette hypothèse de montrer comment la formation initiale ou le cursus de base scolaire et professionnel des enseignants peuvent catégoriser les apprenants dans les salles de classe. Pour mieux évaluer cette variable, nous avons utilisé les modalités, géographe, historien.

Tableau 47: Formation des enseignants

	<i>Effectifs des enseignants</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
Géographe	03	42,8	42,8
Historien	04	57,2	100,0
Total	07	100,0	

Pour mieux comprendre l'impact de la formation initiale des enseignants sur les performances des apprenants, nos enquêtes nous ont démontré que les élèves qui reçoivent les cours dispensés par les enseignants géographes totalisent à la première séquence 12,00 de moyenne et à la troisième séquence reçoivent 11,72. Par contre, les élèves qui reçoivent les leçons dispensées par les enseignants historiens totalisent une moyenne de 10,09 à la première séquence et 7,96 à la troisième séquence.

Tableau 48: Vérification de l'hypothèse

	<i>Discipline</i>	<i>N (effectif des élèves)</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
Séquence 1	Géographe	93	12,00	3,359
	Historien	130	10,09	2,846
	Total	223	10,89	3,205
Séquence 3	Géographe	93	11,72	3,555
	Historien	130	7,96	3,149
	Total	223	9,53	3,801

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

Tableau 49: ANOVA à 1 facteur

		<i>Somme des carrés</i>	<i>Ddl (degré de liberté)</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F (statistiques)</i>	<i>Signification</i>
<i>Séquence 1</i>	Inter-groupes	197,305	1	197,305	20,935	0,000
	Intra-groupes	2082,892	221	9,425		
	Total	2280,197	222			
<i>Séquence 3</i>	Inter-groupes	766,022	1	766,022	69,338	0,000
	Intra-groupes	2441,539	221	11,048		
	Total	3207,561	222			

❖ **Formation continue des enseignants permettant de catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances**

Pour cette hypothèse, Il était question pour nous de montrer comment la formation continue des enseignants c'est-à-dire le recyclage des enseignants à travers les séminaires de formation, peuvent catégoriser les apprenants en fonction de leurs performances. Pour mieux évaluer cette variable, nous avons utilisé les modalités, une fois, deux fois, trois fois, comme nous l'indique le tableau 50.

Tableau 50: Formation continue

	<i>Effectifs des enseignants</i>	<i>Pourcentage valide</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Une fois</i>	04	57,2	57,2
<i>Deux fois</i>	01	14,3	42,8
<i>Trois fois</i>	02	28,5	100,0
<i>Total</i>	07	100,0	

De ce tableau, 57,2% des enseignants ont fait des séminaires de formation une fois, 14,3% ont assisté deux fois et 28,5% ont pris part trois fois. Ainsi, force est de constater que les apprenants qui présentent les meilleures performances sont ceux qui subissent les enseignements de la part des enseignants ayant fait le recyclage trois fois. Le tableau 51 nous le prouve.

Tableau 51: Vérification de l'hypothèse

		<i>N (effectif des élèves)</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>
<i>Séquence 1</i>	Une fois	99	9,63	2,534

<i>Séquence 3</i>	Deux fois	60	10,23	3,066
	Trois fois	64	13,45	2,794
	Total	223	10,89	3,205
	Une fois	99	7,09	3,175
	Deux fois	60	9,87	1,891
	Trois fois	64	12,98	3,210
	Total	223	9,53	3,801

Les statistiques qui ressortent de ce tableau nous montrent que nous avons un pourcentage de 13,45% pour la première séquence et 12,98% pour la troisième séquence pour les apprenants qui reçoivent les séminaires de recyclage trois fois, 10,23% et 9,87% respectivement pour les première et troisième séquences reçoivent les enseignements des enseignants ayant suivi les cours de recyclage deux fois, enfin 9,33% pour la première séquence et 7,09% pour la troisième séquence reçoivent des enseignements venant des enseignants ayant reçus la formation de recyclage une seule fois.

À partir des résultats obtenus par le test ANOVA à un facteur, nous pouvons conclure que cette hypothèse est vérifiée. Ceci s'explique à travers le tableau suivant :

Tableau 52:ANOVA à 1 facteur

		<i>Somme des carrés</i>	<i>Ddl (degré de liberté)</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F (statistiques)</i>	<i>Signification</i>
<i>Séquence 1</i>	Inter-groupes	604,433	2	302,216	39,676	0,000
	Intra-groupes	1675,764	220	7,617		
	Total	2280,197	222			
<i>Séquence 3</i>	Inter-groupes	1359,461	2	679,731	80,916	0,000
	Intra-groupes	1848,100	220	8,400		
	Total	3207,561	222			

CHAPITRE 5: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Notre travail de recherche avait pour but d'étudier les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants des classes de troisième du Lycée de Nsam Efoulan. Ceci pour évaluer l'influence que les pratiques d'enseignement de la géographie ont sur la catégorisation des apprenants en tenant compte des méthodes et techniques d'enseignements, des méthodes d'évaluation, l'utilisation du matériel didactique et la formation des enseignants. Au terme des développements théoriques et méthodologiques exposés dans notre travail, au terme des analyses que nous avons faites des pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes à travers les vidéoscopiques, au terme de l'analyse des entretiens que nous eus avec les enseignants de géographie du Lycée de Nsam Efoulan, au terme de l'analyse du questionnaire que nous avons adressé aux apprenants, au terme de l'analyse des notes des séquences I et III que nous avons obtenues à la cellule informatique dudit Lycée, il s'agira ici de discuter, de comparer les résultats obtenus à d'autres travaux abordant dans le même thème et de faire des propositions pour des pratiques d'enseignement de la géographie plus efficaces dans les établissements scolaires. Ceci dit, notre discussion sera structurée autour des points essentiels :

- Influence des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie sur la catégorisation des apprenants
- Influence de l'utilisation du matériel didactique dans la catégorisation des apprenants
- Influence des méthodes d'évaluation dans la catégorisation des apprenants
- Influence de la formation (initiale, continue) des enseignants sur la catégorisation des apprenants
- Recommandations pour une pratique d'enseignement de la géographie plus efficace.
- Après cette phase de discussion, nous allons présenter la conclusion générale dans laquelle nous allons ressortir les apports de cette recherche, ensuite nous présenterons ses limites et enfin nous proposerons des suggestions.

5-1- Influence des résultats sur la catégorisation des apprenants

5.1.1 : Impact des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie sur la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème}

Les méthodes et techniques d'enseignement de la géographie sont très importantes. Ainsi, pendant la conduite de la leçon, les enseignants doivent tenir compte de certains aspects très importants notamment : l'annonce de la leçon du jour c'est-à-dire que l'enseignant doit utiliser une situation-problème que les élèves doivent résoudre afin de donner le titre de la leçon du jour. Pour le cas du Lycée de Nsam Efoulan, à 69,5% contre 30,5%, les enseignants mènent cette activité d'où une réduction de l'efficacité des pratiques d'enseignement de la géographie. Nous estimons que le non-respect de cette activité pourrait s'expliquer par la non effectivité de l'approche APC dans les établissements scolaires, en d'autres termes, partir d'une situation problème, que l'élève cherche à résoudre afin de donner le titre de la leçon, leur semble très difficile. Aussi, l'enseignant doit toujours justifier la leçon. Le protocole de justification de la leçon s'articule autour de trois points : la proposition d'un exemple de situation de vie contextualisé (enseignant), la proposition d'exemples d'actions (élèves), la formulation de la justification (enseignant). Cette justification est très importante dans la mesure où elle permet de mobiliser les ressources à utiliser pour mettre en pratique la leçon. Nos résultats ont indiqué que certains enseignants ne justifient pas toujours leurs leçons. Cette situation s'expliquerait par le fait que la nouvelle approche APC est nouvelle pour certains enseignants de la classe de troisième, et c'est une activité difficile à mener. Certains auteurs tels que Laurent Talbot (2012) recommandent aux enseignants efficaces et équitables de mettre en place des activités d'enseignement « directes », « explicites » basées sur des méthodes actives (mise en situation : rappel

de la leçon, présentation des objectifs d'apprentissage, travail en groupe pour ne citer que cela) ; Dans la même lancée, Jean François Marcel et Hélène Veyrac (2012) recommandent d'éviter de trop se focaliser sur les caractéristiques des enseignants, mais plutôt sur le déroulement des séances de classe notamment les méthodes d'enseignement, l'organisation de la classe, et la mobilisation des ressources. À leur suite, Lambert Ekanga Lokoka (2013), dans ses travaux sur « la place des méthodes actives au sein de l'enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo », a mentionné qu'il y a un très faible usage des méthodes actives dans les pratiques des classes.

En somme, en se référant aux programmes officiels de la classe de troisième, il s'est agi d'apprécier les méthodes et techniques des enseignants dans les salles de classes. L'effectivité de ces méthodes dans les salles de classes permet de donner à celle –ci le nom de méthode active. Cette méthode sans doute réduirait les écarts de performance entre élèves forts et élèves faibles.

Pendant nos entretiens, les enseignants 6 (de la classe de 3^{chi}) et 7 (de la classe de 3^{IA}) ont précisé qu'il est très important pour tout enseignant d'élaborer la fiche pédagogique pour chaque leçon car c'est un document important qui permet de bien conduire les activités d'apprentissage sans égarement possible.

Toutefois, les enseignantes 3 (classe de 3^{E1}) et 4 (classe de 3^{E2}), ne trouvent toujours pas nécessaire de préparer les fiches pédagogiques qui regroupent toutes les articulations d'une leçon car disent-elles l'ancienneté dans le travail leur a donné de maîtriser certaines leçons or l'approche par les compétences leur impose plus de travail, plus de recherche, et c'est une approche qui n'est pas toujours contextualisée avec les situations de vie réelles; Par ailleurs, les effectifs pléthoriques des classes ne leur permettent pas de vérifier les cahiers des apprenants, de former des groupes de discussion en classe et de faire régner la discipline dans la classe bref d'appliquer toutes ces méthodes définies par le Ministère des enseignements secondaires. Or avec la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, il est conseillé de faire des groupes de discussion pendant la conduite de la leçon pour permettre à l'apprenant d'interagir avec ses pairs c'est-à-dire ses camarades de classe sous le contrôle de l'enseignant. Ceci développera en lui des compétences géographiques et améliorera ses performances en classe. Nous comprenons ainsi que lorsque ces méthodes et techniques sont bien utilisées et bien menées dans les salles de classes, elles sont dites actives comme le soulignait Laurent Talbot (2012) ;

Les autres méthodes qui ne sont pas actives oscillent autour de 30,9% ceci pourrait être justifié par le manque d'engouement des apprenants à s'adonner à la géographie afin de mieux la comprendre.

Cette situation de toute évidence joue sur les performances des apprenants. Des résultats similaires ont été obtenus chez Pascal Bressous (2012) qui a montré que les pratiques enseignantes ont une très grande influence sur les acquisitions scolaires.

En effet, en géographie comme en sciences humaines, la maîtrise des méthodes en situation didactique doit amener l'élève faible à s'intéresser à la géographie et à avoir un niveau raisonnable ce qui va limiter les écarts de performances entre les élèves. Ces habiletés vont permettre aux élèves de maîtriser cette discipline.

Dans la plupart des établissements scolaires, les enseignants et les élèves ne maîtrisent pas toujours ces techniques dans la transmission des connaissances aux apprenants ce qui rend complexe et difficile la production et l'inter activité en salle de classe.

Nous devons donc nous interroger en tant que didacticien de la géographie sur l'application des méthodes en géographie et sur les raisons qui motivent les enseignants à focaliser l'attention sur certains éléments constituant les méthodes et pas sur d'autres ? Ces multiples interrogations nous poussent tout simplement à comprendre que la production des leçons en salle des classes ne s'appuie pas sur toutes les méthodes et techniques définies par l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014. La géographie qui est un travail de terrain, de part même sa définition, exige aussi la descente sur le terrain pour rendre pratique les leçons théoriques qui sont dispensées dans les salles de classes. Dans nos travaux de recherche, aucun enseignant n'a prouvé que l'une des techniques utilisées est la descente sur le terrain ; beaucoup, voire tous se focalisent sur le brainstorming, le jeu de rôle, parfois les groupes de discussion. Certes ces techniques sont efficaces mais ne sont pas suffisantes pour mener à bien les activités d'enseignement apprentissage. L'une des conséquences seraient le désintéressement de cette discipline par certains apprenants. On aura sans doute alors, la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances comme l'a souligné Hofer (2016) qui stipule que pendant les séances didactiques, les enseignants peuvent catégoriser les apprenants en fonction des grappes. Nos résultats nous montrent que ces méthodes et techniques ne sont pas totalement prises en compte dans la production du savoir géographique par conséquent il ne permet pas toujours de se rendre compte de la dualité méthodes actives/performances des apprenants. L'exploitation insuffisante de ces méthodes et techniques d'enseignement limitent donc le potentiel didactique du savoir géographique.

5-1-2- Apport du matériel didactique géographique sur la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème}

Il s'agira ici pour nous de discuter les résultats portant sur le matériel didactique d'enseignement de la géographie et son impact sur la catégorisation des apprenants. L'analyse des pratiques didactiques en classe de géographie démontre avec la nouvelle approche basée sur « L'APC », une prédominance des pratiques d'enseignement de la géographie visant à amener les élèves à développer des compétences qui les rendent aptes à résoudre les problèmes réels auxquels ils sont confrontés à la vie, que ce soit à l'école ou hors de l'école. Ainsi, l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE portant mise en place des programmes d'histoire géographique a vu le jour le 09 Décembre 2017. À l'intérieur de cette nouvelle note circulaire, les pratiques d'enseignement de la géographie au premier cycle ont été fortement orientées vers l'utilisation efficace des outils didactiques. Il y a de cela quelques années, selon la note circulaire n°53/D/64/MINEDUC/IGPESG/IPNHG du 15 Novembre 1992, les pratiques d'enseignement en géographie étaient encore l'apanage de l'approche par objectif où l'enseignant définissait les objectifs avant le début de la leçon et comme l'a relevé Eyezo'o Salvador (1997), « Cette méthode privilégiait l'acquisition des connaissances livresques, le recours à la mémoire pure, la récitation des résumés par les élèves et partant de leur passivité au cours ». Aujourd'hui, le Ministère des Enseignements Secondaires à travers les inspecteurs a fait des gros efforts pour rendre pratique les enseignements de la géographie à travers la nouvelle approche APC. De façon générale, les pratiques d'enseignement de la géographie vise à rendre pratiques les enseignements de la géographie face aux situations de la vie. C'est pourquoi, en géographie comme partout ailleurs, les pratiques d'enseignement doivent amener les enseignants à la bonne utilisation du matériel didactique à savoir : les cartes, les manuels, les photographies, les diapos, les documentaires, les supports audio-visuels, les personnes ressources, les personnes numériques, les schémas, les Atlas, les ouvrages, l'environnement, ceci dans le but de rendre vivants les cours de géographie afin d'amener les élèves à maîtriser cette discipline. Maurice Saint Yves (1976) pouvait dire que, « l'enseignement de la géographie est un de ceux qui se prêtent le mieux à l'emploi des méthodes actives » ; le principe de méthodes actives étant de mettre l'enfant face à des stimuli de toutes sortes pour provoquer chez lui l'intérêt et la connaissance. Ces stimuli constituent le matériel didactique qui peut être regroupé en trois types d'exercices d'observation notamment : l'observation directe (celle qui se pratique dans le milieu local à l'instar du paysage), l'observation indirecte (celle qui porte sur toutes les sortes d'illustrations d'un

fait à l'instar des photographies), et l'observation insinuée qui comprend les procédés de représentation schématique ou symbolique de la réalité, exercices à partir de la carte, des diagrammes, du croquis.

De ce qui précède, le matériel didactique est un support incontournable dans l'enseignement de la géographie ; ce qui est en désaccord avec les travaux de Georges Roques (1992), qui, ayant travaillé sur « la carte, le géographe, le cartographe », a démontré que la carte est l'outil essentiel du géographe. Or, la carte ne saurait être le seul matériel didactique indispensable à la transmission des connaissances géographiques. Pour être efficace dans la salle de classe, les enseignants doivent apprêter le matériel didactique pour mieux communiquer leurs apprentissages.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que certains enseignants (excepté celles des classes de 3Chi et 3IA) utilisent très peu le matériel didactique : Les moyens financiers limités, les effectifs pléthoriques, la pauvreté des apprenants sont autant de raisons qu'utilisent les enseignants pour justifier le manque de matériel dans les salles de classes. Pendant les entrevues que nous avons eues avec les enseignants, toutes nos enseignantes ont répondu par un « oui » qu'elles utilisent le matériel didactique mais de manière irrégulière. Disent-elles le matériel didactique n'est pas toujours à la portée de tous. Les effectifs pléthoriques ne permettent pas à certains moments de distribuer le matériel didactique à l'instar des photocopies des documents à toute la classe faute de moyens financiers. Les documentaires que l'on peut observer sur vidéo projecteur sont impossibles à cause de l'absence des appareils modernes ; les outils chers comme les cartes murales, les cartes topographiques, les planches de dessin, ne sont pas à la portée de tous.

Bien que les moyens financiers limités, les effectifs pléthoriques, la pauvreté des bibliothèques, soient des facteurs empêchant l'utilisation efficace du matériel didactique dans les salles de classes, il est à noter que certains enseignants ne songent pas à fabriquer le matériel didactique quand cela est possible pour dispenser le cours et d'autres n'utilisent pas ce matériel même quand il est disponible lors des séances didactiques. Pourtant, Le matériel didactique est l'une des ressources nécessaire, très indispensable dans la transmission des connaissances aux apprenants car il rend attrayant le cours, captive l'attention des apprenants, facilite la compréhension de la leçon et amène les élèves à mieux construire le savoir géographique. Ceci dit, au Lycée de Nsam Efulan précisément dans les classes de 3^{ème}, les enseignants utilisent à 70,4% le matériel didactique lors de la conduite de la leçon contre 29,6% des enseignants qui ne l'utilisent pas.

À cela s'ajoute l'absence du manuel scolaire des apprenants pendant les séances didactiques ; ce qui constitue un frein dans l'interactivité entre l'enseignant et eux.

Pour clore cette page, il convient de dire que ce désintéressement peut provenir de l'absence des manuels scolaires des apprenants uniquement basées sur les APC afin de donner à l'apprenant de se frotter aux réalités de la vie. Il serait impératif voir judicieux pour les enseignants d'utiliser régulièrement le matériel didactique car ceci influencerait sans doute les performances des apprenants. Nos enquêtes nous ont démontré que les classes où le matériel didactique est régulièrement utilisé, les élèves ont des meilleures performances : Cas des classes de 3Chi et 3IA.

5-1-3- Influence des méthodes d'évaluations géographiques sur la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème}

Les méthodes d'évaluation sont celles qui consistent à recueillir les informations en vue de prendre une décision. Ainsi, nous distinguons :

- L'évaluation des ressources basées sur l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est un processus qui consiste à mesurer le niveau d'acquisition des savoirs, le niveau de maîtrise des aptitudes (savoir-faire) et d'assimilation des attitudes (savoir-être). Il faut donc poser des questions telles définir, réaliser un croquis...
- L'évaluation de l'agir compétent qui est celui permettant de mobiliser des ressources pour résoudre une situation-problème (une situation de la vie où l'élève fait face à une difficulté à surmonter, un défis à relever). Cet exercice comporte : un énoncé, des supports (documents), des consignes (tâches à réaliser appuyer sur trois questions au moins) ;
- Les évaluations formatives ont pour fonction l'ajustement et l'amélioration des apprentissages en cours en détectant les difficultés des apprenants en vue de procéder à des remédiations ;
- Les évaluations sommatives qui s'appliquent en vue de l'octroi d'un diplôme ou d'une attestation de fin d'étude. C'est une situation typique de « bilan sommatif » basé sur la somme des connaissances que le sujet a pu accumuler au cours de cette formation ;
- La remédiation qui est un exercice qui consiste en la correction des faiblesses observées chez l'apprenant.

Ainsi pendant les séances didactiques, les enseignants doivent utiliser la méthode active pour transmettre des connaissances aux apprenants. Cette méthode passe par des techniques de questionnement adressées aux élèves. Ceci rend le cours actif, vivant, participatif... ce qui permet aux

élèves de construire leurs connaissances à partir des éléments de réponses qu'ils donnent. Maurice Archer (2014) pouvait dire dans son ouvrage « l'évaluation en histoire-géographie » que l'évaluation des apprentissages est inscrite au rang des priorités dans le processus enseignement-apprentissage. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit procéder à des techniques de questionnement pour mesurer les performances des apprenants. Cette méthode développe en l'élève l'esprit créatif, l'amène à faire des recherches pour mieux expliquer ou décrire un phénomène à l'enseignant. Ainsi, pour le cas des élèves du Lycée de Nsam Efulan, 68,2% du taux de participation des élèves permet de développer chez ces derniers les savoirs et les savoir-faire et contribue à la construction de leur savoir géographique.

Parlant toujours du taux de participation des élèves dans les classes de 3èmes, nous constatons que dans certaines classes, ce taux est élevé. En effet, les participants expliquent que les élèves sont motivés à travailler, à répondre aux questions, prennent plaisir à développer leur savoir dans le travail en groupe entre autre, le groupe de travail en classe et les groupes d'exposés. Pendant les exposés, ils veulent démontrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être surtout devant leurs camarades de classe ; Ceci rejoint la théorie du constructivisme développée par Piaget qui explique que l'enseignant doit créer un environnement propice favorable dans lequel l'apprenant doit construire ses connaissances. Notons que, bon nombre travaillent parce qu'au-delà de ce qui vient d'être dit, l'enseignant les motive de temps en temps en décidant par exemple d'ajouter les points aux élèves travailleurs et à faire d'eux les représentants de l'administration dans les salles de classes. Il utilise alors un stimulus qui va permettre aux apprenants d'adopter un comportement favorable en satisfaisant ses attentes comme pouvait dire John.B.Watson dans sa théorie du Béhaviorisme. Bien que cette situation encourage certains, il faut dire que d'autres par contre ne font pas des efforts pour participer à la leçon. Pendant le cours de géographie, ils se plaisent à faire autre chose dont ils jugent beaucoup plus important que la leçon du jour. Pour eux la géographie est une discipline très complexe, difficile à comprendre (carte par-ci, localisation par là...). Malgré la nouvelle approche basée sur l'APC qui a pour but d'aider les apprenants à faire un rapprochement entre le cours et les situations de la vie, ces élèves présentent des comportements de démotivation quant à cette discipline et c'est ce qui justifie leur taux de concentration inférieur à 50% dans certaines classes.

Généralement, Pour vérifier si les élèves ont maîtrisé la leçon et pour vérifier que l'enseignant à bien dispenser son cours, l'enseignant doit à la fin de la leçon faire une évaluation formative. Cette évaluation rassure l'enseignant en ce sens qu'il comprendra à l'aide des réponses données par les

élèves que son cours a été compris. Mais dans les classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam-Efoulan, seulement 43% des enseignants appliquent cette activité. 57% des enseignants n'appliquent pas cette activité ce qui n'est pas bon pour le progrès des apprenants.

Les devoirs donnés après les cours permettent aux apprenants d'intégrer la leçon vue. Alors chaque enseignant devrait faire des efforts de donner les devoirs à faire à la maison ceci pour donner la possibilité aux apprenants de devenir des chercheurs et d'être des génies de demain. Ainsi, pour le cas de notre population cible, nous comprenons que seulement 48% des enseignants donnent des devoirs aux apprenants à la fin des leçons soit moins de la moitié de la population cible. 52% ne donnent pas les devoirs aux apprenants à la fin de la leçon chose anormale car ceci ne facilite pas l'intégration de la leçon par les élèves.

La géographie est une discipline qui permet d'observer, d'analyser, de localiser, d'interpréter les phénomènes naturels. Cette discipline impose aux élèves et aux enseignants de s'appliquer pour mieux la comprendre. Ainsi, plusieurs motifs justifient les difficultés que rencontrent les apprenants pour cette matière. 48,4% expliquent que c'est le manque de concentration, 41,7% déclarent que c'est une discipline difficile à cerner ; 4,9% manque d'engouement ; 3,6% manque de livre aux programmes, 1,3% mauvaise explication de l'enseignant.

Au regard de ces difficultés, les enseignants organisent des cours de remise à niveau autrement dit des cours de remédiation pour amener les apprenants à améliorer leurs performances. Seulement 5,4% des apprenants y participent. Tout ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves qui ont des répétiteurs n'ont pas assez de temps pour suivre ces cours ; les horaires des cours de remise à niveau se programment généralement à la fin de la journée quand les apprenants sont déjà fatigués ou même les weekends où ces apprenants sont très souvent occupés par d'autres activités.

Nous pouvons donc conclure avec Laurent Talbot et Aline Arrieu-Mutel (2012) qui affirment que les enseignants efficaces doivent s'assurer de la bonne compréhension de la leçon par les apprenants en faisant des exercices de manipulation à grand ou petits groupes, en donnant des exercices individuels aux apprenants, en mettant en place des révisions régulières et en faisant des évaluations diagnostiques pour ne citer que ceux-là.

5-1-4- Influence de la formation géographique des enseignants sur la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème}

Les pratiques d'enseignement de la géographie sont devenues des activités faites par les enseignants de manière différente dans les salles de classes. Bien que certains enseignants utilisent toujours le modèle de pratique défini par le Ministère, d'autres par contre n'utilisent pas régulièrement ce modèle lors des séances didactiques en classe ; c'est le cas des enseignants pendant l'entrevue qui estiment que cette méthode prend beaucoup de temps et est fastidieuse. Les résultats de nos recherches nous ont montré que dans certaines classes, les pratiques d'enseignement de la géographie sont très bien menées (3^{ème} Chi, IA,) contrairement aux autres classes (3^{ème} E1, 3^{ème} E3) où ces pratiques sont partiellement menées. Cette situation justifierait la catégorisation prononcée des apprenants. Nos hypothèses qui ont été confirmées nous ont montré que les pratiques d'enseignement de la géographie notamment les méthodes et techniques d'enseignements, les méthodes d'évaluation, l'utilisation du matériel didactique influencent la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances. Les notes des apprenants le démontrent clairement et même les performances des apprenants changent en fonction des pratiques utilisées par les enseignants. Ceci nous amène à être d'accord avec le modèle de Hofer (2016) sur la catégorisation des élèves par les enseignants.

Notons aussi que la formation initiale de l'enseignant joue beaucoup dans la formation des apprenants.

En effet, l'enseignant historien a affirmé n'avoir pas suffisamment reçu une formation en géographie à l'ENS. Les cours à l'ENS n'étaient pas approfondis et étaient abordés partiellement, la conséquence serait la non maîtrise de certaines notions, certains concepts, et même certaines leçons. Notons pour le cas des classes de 3^{ème}, les leçons sur la cartographie, le calcul de l'heure, le relief, l'hydrographie ne sont pas très aisées à expliquer pour les enseignants ayant des options en histoire, ceci va certainement influencer les pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes et la conséquence serait les échecs scolaires des apprenants. À titre d'exemple, le professeur historien a affirmé n'avoir reçu aucune formation dans le domaine cartographique. Ainsi, il n'affectionne pas particulièrement ce type d'exercice et n'en maîtrise pas réellement les bases. Il n'est donc pas à l'aise face à la réalisation.

En ce qui concerne les enseignants de géographie, ils estiment qu'ils ont été formés en géographie mais n'ont pas suffisamment pratiqué dans les salles de classes durant leur formation professionnelle. Avec la nouvelle approche basée sur les APC, les formations de recyclage à travers les séminaires sont très réduites ; certes pendant ces séminaires, il y a des simulations des leçons basées

sur le modèle APC mais ces séminaires sont très réduits et ne permettent pas le perfectionnement de l'enseignant en géographie ; on a l'impression que tout se fait superficiellement. Des leçons comme la cartographie, ne sont pas suffisamment expliquées avec le modèle basé sur les APC. Ceci influence considérablement la formation de l'apprenant qui normalement ne pourra pas bien intégrer la leçon.

De plus, nous avons le manque d'enthousiasme des élèves dans l'acquisition des connaissances en géographie.

5-2- Recommandations pour l'amélioration des pratiques d'enseignement de la géographie

L'éducation des apprenants à la compréhension des leçons de géographie est l'une des finalités des missions de l'éducation Camerounaise. L'effet maître-élève ou enseignant-élève est très important dans la transmission et l'acquisition des connaissances en géographie. Ainsi, les résultats du chapitre précédent montrent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles. Les causes de cet écart ont déjà été soulignées par Laurent Talbot (2012) et Hofer (2016). Il s'agit principalement de l'application réduite des méthodes et des techniques d'enseignement de la géographie, du matériel didactique plus ou moins présent dans les bibliothèques des établissements scolaires, l'insuffisance des évaluations et des méthodes de remédiations dans les classes, l'insuffisance des formations des enseignants pour améliorer leurs pratiques d'enseignement dans les salles de classes.

5-2-1- Une amélioration des pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes

❖ Suggestions aux autorités en charge de l'éducation au Cameroun

Les pratiques d'enseignement de la géographie constituent le socle de transmission des connaissances en géographie aux apprenants. Selon Laurent Talbot (2012), les méthodes de transmission des connaissances géographiques doivent être « directes », « explicites », « actives », méthodes qui sans doute réduiraient les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles. Ainsi, nos travaux de recherches nous ont démontré que ces méthodes et techniques telles que définies par l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 ne peuvent pas être totalement

exploitées dans les salles de classes par les enseignants. C'est la raison pour laquelle ces derniers se limitent à certaines techniques telles que le brainstorming, le jeu de rôle, et parfois les exposés. Ceci rend les séances didactiques monotones. Il serait donc important que le Ministère des enseignements secondaires mette à la disposition des établissements scolaires des moyens pouvant favoriser la mise en application de certaines méthodes telles que les excursions, des enquêtes qui nécessitent la descente sur le terrain surtout que la géographie est beaucoup plus pratique que théorique. Nous pensons que par-là, nos apprenants vont être motivés à suivre les cours de géographie, à participer efficacement, et à construire le savoir géographique. Aussi, le Ministère doit trouver des moyens pour réduire les effectifs dans les salles de classes afin de faciliter la libre circulation des enseignants, la main mise sur tous les élèves, le travail en petits groupes, la lecture et l'analyse des documents géographiques dans les salles de classes.

En ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique, celui-ci doit être varié et diversifié. Il doit s'utiliser efficacement dans les salles de classes. Pour cela, l'Etat doit contribuer à son application dans les classes, en dotant l'établissement des outils performants comme les vidéoprojecteurs, les cartes murales, les véhicules de transport pour faciliter les descentes sur le terrain, les manuels scolaires divers déposés dans les bibliothèques pour exploitation des apprenants. Ces mesures vont permettre aux enseignants d'être équipés en outils didactiques favorisant ainsi la bonne transmission des connaissances aux apprenants. L'utilisation par exemple du documentaire filmé et montré aux apprenants pendant la leçon filmée par l'enseignante 6 (classe de 3Chi), a animé la classe et a permis aux apprenants de participer efficacement aux activités d'enseignement-apprentissage.

L'Etat doit envoyer le personnel enseignant pour se former au Canada (pays où a été calqué l'APC) pour avoir des connaissances approfondies sur cette nouvelle approche et voir la faisabilité dans notre contexte de pays en développement. L'Etat doit également produire un programme universel stable pouvant permettre à l'enseignant d'avoir des bases solides et fiables.

❖ **Au niveau des inspecteurs**

Ils doivent organiser des séminaires de formation pour tous les inspecteurs pour avoir une bonne formation quant à cette nouvelle approche ; faire des séminaires de recyclage pour le personnel enseignant en simulant les leçons de géographie des classes de 3^{ème} ; Descendre régulièrement dans les établissements scolaires (au moins une fois par mois) pour vérifier si les leçons sont bien dispensées

dans les salles de classes ; Produire des documents pour les enseignants et des manuels scolaires pour les apprenants.

❖ **Au niveau des établissements scolaires**

Les chefs d'établissements doivent rendre opérationnelles les salles multimédia pour permettre aux enseignants de faire quelques cours de géographie sur vidéo projecteur ; accorder des autorisations aux enseignants pour faire des sorties, des excursions, la pratique de la géographie sur le terrain ; sensibiliser les parents d'élèves à coopérer avec les enseignants quant aux différentes sorties avec les élèves

❖ **Au niveau des enseignants**

Les enseignants doivent respecter et suivre à la lettre les décisions prises par l'Etat quant aux Pratiques d'enseignement de la géographie ; Ils doivent travailler avec dévotion pour amener les apprenants à s'intéresser à la géographie. Les méthodes d'évaluation par exemple doivent être totalement révisées par les enseignants. Après chaque séance didactique, l'enseignant doit toujours interroger les apprenants pour vérifier si la leçon du jour a effectivement été acquise par ces derniers ; aussi, les enseignants doivent régulièrement évaluer les apprenants chaque fin de semaine de manière officielle pour motiver les apprenants à lire et à développer des aptitudes techniques d'acquisition de la géographie. Autre chose très importante, les enseignants doivent impérativement procéder à des remédiations dans le but de relever le niveau des apprenants.

En résumé, ces propositions faites favoriseront une meilleure intégration des pratiques d'enseignement de la géographie dans les établissements scolaires, Il s'agit précisément :

- De mettre sur pied des séances de travaux pratiques où les apprenants pourront mettre en pratiques les connaissances acquises lors des leçons sur la géographie.
- De développer des stratégies pédagogiques en vue d'exploiter rationnellement le potentiel didactique de la géographie.
- Il s'agit principalement de la production d'un guide qui sera intégré dans le programme officiel.

De façon officielle, il s'agit pour nous de proposer le modèle didactique d'utilisation des pratiques d'enseignement de la géographie aux inspecteurs concepteurs de programme afin qu'il soit

intégré comme démarche méthodologique d'utilisation des pratiques d'enseignement dans le programme de géographie.

Cette intégration devra passer par une amélioration des méthodes d'enseignement de la géographie qui doivent quitter leur caractère beaucoup plus théorique pour un caractère pratique.

Nous proposons en dernière analyse que chaque leçon de géographie soit accompagnée de l'utilisation des méthodes et techniques d'enseignement, de la bonne utilisation du matériel didactique et de l'application régulière des méthodes d'évaluation.

5.2.2. La formation continue et initiale des enseignants

Afin d'optimiser les pratiques d'enseignement de la géographie, nous apprécions déjà les efforts fournis par les inspecteurs dans les séminaires organisés pour améliorer les pratiques géographiques dans les salles de classes. Nous proposons la conception d'un dispositif de formation pour les professeurs. Ce dispositif aura pour objectif de renforcer les connaissances des enseignants dans l'utilisation des méthodes et techniques, des méthodes d'évaluation, de l'utilisation du matériel didactique. Cette formation se trouve à deux niveaux à savoir :

- *La formation initiale des élèves professeurs dans les Ecoles Normales Supérieures de Yaoundé, Maroua, Bamili.* Ceci se fera par la mise en place par les enseignants de l'ENS de la formation approfondie des professeurs stagiaires ; il s'agira de renforcer les séances de stages pratiques dans les Lycées pour permettre à ces derniers de maîtriser la discipline de géographie afin de mieux l'expliquer aux apprenants. L'ENS doit aussi faire des efforts de former uniquement les enseignants de géographie pour enseigner la géographie comme c'est le cas dans le système Anglophone. L'expérience a montré que les enseignants d'histoire ne se plaisent pas trop à enseigner la géographie car disent-ils la géographie est une discipline assez complexe.

- *La formation continue des enseignants de géographie.* Il s'agit du recyclage permanent des enseignants qui sont déjà sur le terrain. Il s'agit d'organiser des journées pédagogiques et des séminaires d'imprégnation où les animateurs pédagogiques des départements d'histoire-géographie viendront se recycler sur les nouvelles pratiques pédagogiques. Par la suite ceux-ci organiseront des séances de formation au sein de leur établissement sous la coordination d'un inspecteur pédagogique.

En outre nous suggérons la multiplication de ces séminaires de recyclage qui permettront aux enseignants de maîtriser les contours de la nouvelle Approche APC.

5.2.3. Une production qualitative et quantitative du manuel des apprenants

L'un des problèmes rencontrés dans nos établissements scolaires est la rareté des manuels scolaires des apprenants adaptés au modèle APC. En effet, l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 a élaboré un nouveau programme des enseignements basé sur les APC, ce programme malheureusement concerne les enseignants qui s'en servent pour dispenser les cours. Ainsi on note comme pour le déplorer un manque de manuels modèles APC pour les apprenants ; certes les programmes n'ont pas changé mais l'application APC ne concerne pas uniquement les enseignants mais aussi les apprenants. Nous comprenons qu'en plus du curriculum adressé aux enseignants, les manuels des apprenants devraient suivre ceci pour permettre aux élèves de mieux comprendre cette nouvelle approche mais aussi de comprendre les méthodes et techniques abordées par les enseignants pendant les séances didactiques. Aussi, le ministère devrait mettre à la disposition des apprenants des manuels, des documents bondés d'exercices dans les différentes bibliothèques. Ceci devrait faciliter l'intégration de cette nouvelle approche par les apprenants. Donc des mesures devraient être prises pour galvaniser les apprenants à comprendre l'importance de cette nouvelle approche mais aussi à faciliter la construction du savoir géographique par ces derniers. Face à cela, nous proposons une production qualitative et quantitative des manuels scolaires en congruence avec la nouvelle approche afin de satisfaire la demande des enseignants, des apprenants et de tout le Cameroun. Il s'agit donc de mettre en place un projet éducatif dont le but consistera à créer des entreprises de production des manuels à moindre coût.

5.3. Implications professionnelles

Dans cette partie, il est question de dire de manière pratique l'importance de cette recherche dans les professions liées à l'enseignement de la géographie. Aussi , nous montrerons comment ce travail de recherche peut améliorer les pratiques d'enseignement de la géographie en salle de classe et contribuer à l'amélioration des performances des apprenants limitant ainsi des écarts entre élèves forts et élèves faibles.

5-3-1- Implications pédagogiques

Les implications pédagogiques concernent particulièrement la formation professionnelle des enseignants de géographie. Cette formation professionnelle liée aux pratiques d'enseignement de la géographie est l'un des problèmes posés par nos enquêtés sur le terrain. Notre recherche permettra donc de concevoir un dispositif de formation initiale et continue des enseignants de géographie dans les ENS du Cameroun. Ce dispositif sera proposé aux enseignants de l'ENS qui pourront l'appliquer dans les programmes de formation des élèves-professeurs. Ainsi, Les résultats de nos travaux pourront donc être utilisés comme une référence dans la conception des dispositifs de formation des enseignants. Aussi, les séminaires de recyclages pour les formations continues seront renouvelés.

5.3.2. Implication didactiques

Ces implications sont diverses et variées.

Au niveau des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, les résultats de notre recherche vont permettre la conception des nouveaux établissements ou des nouvelles salles de classes permettant la réduction des effectifs pour mener à bien certaines activités notamment : le travail en petits groupes, la lecture et l'analyse des documents pour ne citer que ceux-là. De plus, il faut mettre à la disposition des établissements des moyens pouvant favoriser des excursions, des activités pratiques pour rendre pratique la discipline géographique.

Au niveau du matériel didactique, il s'agira de produire des supports notamment des vidéoscopiques, des rétroprojecteurs, des cartes pour satisfaire la demande sans cesse croissante des enseignants dans l'élaboration et la dispensation des leçons géographiques.

Au niveau des méthodes d'évaluation, nos résultats vont permettre de mettre l'accent sur les évaluations formatives et sur les mesures de remédiations c'est-à-dire des cours de remise à niveau pour permettre aux apprenants d'avoir un niveau performant en géographie.

5.4. Difficultés rencontrées et suggestions

5.4.1. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées pendant la réalisation de ce chef-d'œuvre ont été de divers ordres. Nous les avons principalement éprouvées lors de la phase pratique des opérations de collectes et de traitements des données. Bien que n'étant pas facile, nous les avons bravées afin de produire un bon travail scientifique.

- *Difficultés liées aux sources*

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

- *Difficultés liées à l'analyse des données*

L'analyse de données de l'enquête de terrains a été très difficile : l'analyse de contenus, l'analyse des enregistrements videoscopiques à partir du synopsis et l'analyse statistique des notes des élèves. Il a fallu se former sur certaines méthodes qui étaient nouvelles pour nous. Il s'agit particulièrement des méthodes d'analyse de contenu, l'analyse statistique des données statistiques ; Malgré ces difficultés, nous avons pu élaborer un travail scientifique qui répond aux canevas prescrits.

5.4.2. Suggestions

Plusieurs recherches futures pourraient intégrer le modèle didactique proposé pour l'utilisation des pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants.

Le modèle proposé peut être expérimenté dans des ENS et des établissements scolaires.

Le modèle proposé peut être testé lors des séances de formation continues c'est-à-dire des séminaires organisés par les inspecteurs pédagogiques.

Des recherches peuvent être menées sur l'impact des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie et les performances des enseignants.

De plus, ce modèle peut être intégré dans un système de formation multimédia interactif et expérimenté au sein des classes d'enseignement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, ce travail qui portait sur « les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants des classes de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efulan » se proposait de répondre à la question de savoir quelle est l'influence des pratiques d'enseignement de la géographie

sur la catégorisation des apprenants ? En d'autres termes, il s'agissait de dire quel est l'impact des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie, des méthodes d'évaluation, l'utilisation du matériel didactique ont sur les performances des apprenants ? L'objectif formulé dans le cadre de cette étude était celui de montrer l'influence des pratiques d'enseignement sur les performances des apprenants. Ainsi, pour atteindre cet objectif, nous avons employé une méthode hypothético-déductive. Notre méthodologie s'est articulée autour d'une méthodologie mixte à la fois quantitative et qualitative. Ils s'agissait pour nous de réaliser des enregistrements vidéoscopiques d'une séance où les enseignantes du Lycée de Nsam Efoulan utilisent les pratiques d'enseignement de la géographie, des entretiens semi-directifs ont été menés, l'évaluation quantitative des notes des apprenants ont été mises en exergue. Ces deux méthodes de collecte des données ont été associées par la distribution d'un questionnaire aux élèves de 3^{ème} du Lycée de Nsam Efoulan. Ainsi, divers logiciels de cartographie, de photographie et de statistiques ont été utilisées en vue de faire les meilleurs traitements possibles et d'optimiser la qualité et la fiabilité de ces données en terme de résultats de recherche.

Grâce aux informations que nous avons recueillies principalement auprès des élèves et en considérant les informations issues des divers entretiens que les enseignants du Lycée de Nsam Efoulan ont accepté de nous accorder, nous pouvons dire que les pratiques d'enseignement de la géographie impactent sur les performances des apprenants. Ainsi, plusieurs indicateurs pris comme hypothèses spécifiques dans notre étude convergent vers cette conclusion. On a pu observer dans ce travail que l'exploitation insuffisante des méthodes et techniques d'enseignement, du matériel didactique, la négligence de certaines mesures d'évaluation exposent les apprenants aux échecs scolaires. C'est sans doute ce qui explique les écarts de performances entre les apprenants. Ces analyses nous ont permis de conclure que l'utilisation efficace des pratiques d'enseignement de la géographie permet non seulement la bonne construction du savoir géographique par les apprenants, mais aussi limite la catégorisation des apprenants en fonction de leurs performances. L'analyse des notes obtenues par les apprenants lors des 1^{ère} et 3^{ème} séquences nous ont permis de voir les écarts de performance entre les apprenants.

Et pendant que le modèle APC se met en place, nous pensons que le Ministère doit prendre toutes les dispositions pour rendre efficace cette approche afin de former des apprenants compétents pouvant s'insérer dans la société actuelle.

Ainsi, dans une optique d'amélioration des pratiques géographiques dans les salles de classes, nous avons formulé des recommandations. Ces recommandations concernent la chaîne éducative

notamment le Ministère des enseignements secondaires, les enseignants de l'ENS, les inspecteurs pédagogiques, les enseignants et les apprenants. Alors, si chacun de ces maillons joue pleinement sa partition, il est à espérer que les performances des apprenants en géographie seront élevées et les échecs scolaires seront limités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Altet, M. (2000). *L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). *Une démarche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse Plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, N°138, PP.85-93.
- Artigue, M. (1990). L'ingénierie didactique, recherches en didactique des mathématiques, 9(3), PP.287-305
- Astolfi, J.P. (1993). *Guide bibliographique des didactiques: des ressources pour les enseignants et les formateurs*. Paris: INRP.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes de recherches en didactique. *Revue française de Pédagogie*, N°103, PP.5-18.
- Audigier, F. (1991, mars). Analyser et gérer les situations d'enseignement apprentissage. Actes du colloque, INRP, Paris. PP.363-373.
- Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris, Université Denis Diderot.
- Bavoux, J.J. (2002). *La géographie, objets, méthodes, débats*. Paris, Collection U : Armand Colin.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants* (2^eéd). revue et augmentée, CLE, Yaoundé.
- Bianco, M., P. Bressoux (2009). *Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension, l'efficacité dans l'enseignement*. Grenoble : Université Pierre-Mendès-France de Grenoble.
- Blase, C (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, (1), PP.117-129.
- Bosch, M., Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, N°19, PP.77-124.
- Bouwous, Jean-Jacques. (2016), *La cartographie : objets, méthodes, débats* ; Université de Bourgogne, France, Armand Colin, Collection U, 3^e édition.

- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail, in J.-P. Bronckart et al. (éd), *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 103, PP.11-144.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, PP. 63-74.
- Bru, M., Pastré, P., Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. *Perspectives croisées*. Recherche et Formation, PP.56-69.
- Chevalier, I.P. (1995). Les écoliers, les cartes et les territoires, diversité et complémentarité des regards disciplinaires. *Mappemonde*, 4, PP.1-5.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La pensée sauvage*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportée par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, N°12, pp.73-112.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique .Actes de la VIIIe Ecole d'été de didactique des mathématiques, pp. 83-122.
- Chevallard, Y. (1998). *Analyse des pratiques enseignantes et Didactiques des mathématiques : l'approche anthropologique*. IREM de Clermont-Ferrand :Edition coordonnée par Robert Noirfalise.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Djeumeni Tchamabe, Marcelline. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées*. (Thèse de doctorat). Université René Descartes, Paris V.
- Giordano, Y. (2004). *Méthodologie de recherche, réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* : Pearson Education.
- Hameni, Blaise. (2005). Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais: le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale à Yaoundé, Mémoire de Master II en Philosophie, Université de Rouen, 2005 ;
- Hana'a, Chalak. (2012). *Conditions didactiques et difficultés de construction de savoirs problématisés en sciences de la Terre : étude de la mise en texte des savoirs et des pratiques enseignantes*

dans des séquences ordinaires et forcées concernant le magmatisme (Thèse de doctorat).
Université de Nantes, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Hendje, Adolphe Benjamin B. (2007). *Apport des données techno pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement de la géographie dans le secondaire au Cameroun*; (Mémoire de DIPES II). Université de Yaoundé I (Ecole Normale Supérieure de Yaoundé), Yaoundé.

Hofer. (2016). La catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer. *Mesure et évaluation en Education*, 1, PP. 39-67.

Girault, Isabelle., Gérard, Barnier. (2007). *Théories d'apprentissage et théories didactiques*

Kassenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Université de Sherbrooke, faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.

Lokoka, Ekanga Lambert. (2013), *Quelle est la place des méthodes actives au sein de l'enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo*, Institut supérieur pédagogique de Kananga, République Démocratique du Congo ;

Talbot, Laurent. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, synthèse, limites et perspectives*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Le Roux, A. (1995). Le problème dans l'enseignement de la géographie. *L'information géographique*, 5, PP.209-215.

Lenoir, Y. (2006, février). L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche. Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation. PP. 9-29.

Levy, J ;Lussault, M.(2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin,

Lewy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. Paris, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation.

Little, W. Fowler, H.W., Coulson, J. (1972). *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles* (Third Edition ed., Vol. I). London : Oxford University Press.

Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Education et didactique*, Vol. 2, PP.7-40

Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*.

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montreal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

- Niclot, D. (2003). *Les manuels scolaires de géographies de l'enseignement secondaire : En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims : SCEREN-CRDP Champagne Ardenne.
- Nkeck Bidias, R .S. (2015). Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur dDébutant. *Journal of Educational Research in Africa*, 7, PP.125-143.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. *Recherches en Education*, HS N°2, PP.73-85.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), PP.9-17.
- Retailé D. (1988). Les modèles implicites dans l'enseignement de la géographie. *L'Information géographique*, vol. 52, (5), PP.194-200.
- Robert, A.D., Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : PUF.
Sciences humaines. Paris: De Boeck.
- Roques, Georges. (1992), La carte, le géographe et le cartographe, Trema, Maison de la géographie de Montpellier pp41-46 ;
- Sensevy, G ; Quilio, S (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, PP. 47-56.
- Vallin, Christine. (2012, juillet). La formation initiale et continue
- Wanlin, P. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. Luxembourg : Université de Luxembourg.
- ZGOR, M. (1990). *La géographie et la formation intellectuelle. Une contribution à l'élaboration d'un modèle didactique et son application au niveau de l'évaluation de licenciés marocains au seuil de la profession d'enseignement* (thèse de doctorat). Bruxelles, Vrije Universiteit.
- <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/methodologie-de-la-recherche/geographicite-jft.pdf>> (consulté le 19.09.2017)
- http://mappemonde.mgm.fr/actualites/croq_bac.html> (consulté le 30.08.2017)
<http://id.erudit.org/iderudit/1017491ar>
- Dictionnaire Encyclopédique Hachette* (2002).
- Encyclopédia Universalis* 2012
- Glossaire européen de l'éducation, *Repères et références*, Volume 4, Eurydice, 2002

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES DESTINEES AUX ELEVES

Bonjour chers élèves, nous effectuons ce questionnaire dans le cadre de nos recherches en master 2, département de didactique des disciplines de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. C'est une recherche dont le thème est : Pratique d'enseignement de la géographie et catégorisation des apprenants de la classe de 3^{ème} : une étude menée au Lycée de Nsam Efoulan. Nous vous prions donc de bien vouloir nous aider en acceptant remplir ce questionnaire. Nous vous rassurons que toutes les informations recueillies seront gardées confidentiellement. Nous vous remercions donc d'avance pour votre compréhension

S1Q2	Sexe 1. Masculin 2. Feminin	
S1Q2	Age 1. 12 ans ; 2. 13ans ; 3. 14 ans 4. 15 ans 5. 16 ans 6. 17 ans	
S1Q3	Région 1. Centre 2. Ouest 3. Adamaoua 4. Extrême-Nord 5. Nord 6. Littoral 7. Sud 8. Est 9. NW 10. SW	
S1Q4	Ancienneté 1. Un an 2. Deux ans 3. Trois ans 4. Quatre ans	
SECTION 2 : MET & TECHNIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE DANS LA DISPENSATION DU COURS		
S2Q1	Quelle méthode d'enseignement utilise t-il pour transmettre les connaissances 1. Brainstorming 2. Jeu de rôle 3. Figurés 4. Discussion 5. Excursion	<input type="checkbox"/>
S2Q2	L'enseignant annonce t-il la leçon ? 1. OUI 2. NON	<input type="checkbox"/>
S2Q3	L'enseignant justifie t-il la leçon précédente ? 1 OUI 2. NON	<input type="checkbox"/>
S2Q4	L'enseignant pendant la leçon explique t-il chaque partie de la leçon ? 1 OUI 2. NON	
S2Q5	Selon vous quelle méthode l'enseignant utilise-t-il ? 1. Active 2 Mixte 3. Passive	

SECTION III : MATERIEL DIDACTIQUE		
S3Q1	L'enseignant utilise t-il le matériel didactique (cartes, images, ...) pour dispenser son cours ? 1. Permanent 2. Irrégulier 3. Absent	__
S3Q2	Quel livre utilise l'apprenant ? 1. Livre au programme 2. Ancien livre 3. Autres	__
S3Q3	Ces documents vous aident-ils dans la compréhension du cours ? 1. Pas du tout 2. Un peu 3. Beaucoup	__
S3Q4	Les exemples pris dans ces documents sont-ils adaptés aux situations de vie? 1. Pas du tout 2. Un peu 3. Beaucoup	__
S3Q5	La place de la géographie au moment de l'étude 1. Primordiale 2. Moyenne 3. Moindre	__

SECTION IV : METHODES D'EVALUATION		
S4Q1	L'enseignant pose t-il des questions aux élèves pendant les séances didactiques ? 1. Oui 2. Non	__
S4Q2	L'enseignant fait-il une évaluation formative à la fin de la leçon ? 1. Oui 2. Non 3. Parfois	__
S4Q3	L'enseignant donne t-il des devoirs à faire à la maison après chaque leçon ? 1. Oui 2. Non 3. Parfois	__
S4Q4	Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en Géographie ? 1. Manque de concentration 2. Discipline difficile à cerner 3. Manque d'encouragement 4. Manque de livre au programme 5. Mauvaise explication de l'enseignant	__
S4Q5	Combien de fois avez-vous participé aux séances de remise à niveau ? 1. 0 fois 2. 1 fois 3. 2 fois 4. 3 fois 5. 4 fois	__
S4Q6	Êtes-vous satisfaits des cours de remise à niveau ? 1. Oui 2. Non	__

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTREVUE SEMI DIRECTIF

La présente enquête vise dans le cadre d'une étude de master à analyser les pratiques d'enseignement de la géographie et la catégorisation des apprenants. Ce questionnaire va nous aider à décrire les conditions dans lesquelles les enseignants mènent les activités lors de la dispensation des leçons. Ainsi vos réponses nous seront d'une grande utilité pour appuyer notre recherche qui porte les pratiques enseignantes. Les informations collectées à cet effet sont classées strictement confidentielles et à but non lucratif.

INFORMATIONS GENERALES

Votre âge

Formation académique

Diplôme le plus élevé

Formation professionnelle

Expérience

THEME 1 : Pratiques d'enseignements

SOUS-THEME 1 : l'intérêt des méthodes et techniques dans l'enseignement de la géographie

SOUS-THEME 2 : l'utilisation du matériel dans les salles de classe

SOUS-THEME 3 : le type de méthodes d'évaluation et leur fréquence

SOUS-THEME 4 : La formation des enseignants : formation initiale, formation continue

THEME 2 : Les performances des apprenants

SOUS-THEME 1 : Le taux de concentration des élèves

SOUS-THEME 2 : La participation des élèves pendant les leçons

SOUS-THEME 3 : Les manuels scolaires des apprenants

SOUS-THEME 4 : Le niveau des élèves par rapport à la classe

Merci pour votre collaboration

ANNEXE 3 : FICHE PEDAGOGIQUE SUR LA LECON PORTANT SUR L'AGRICULTURE CAMEROUNAISE

MODULE 3

TITRE DU MODULE : Les activités économiques du Cameroun.

VOLUME HORAIRE : 17h (Enseignements/Apprentissages)

PRESENTATION DU MODULE : Ce module présente les secteurs d'activités économiques du Cameroun.

CONTRIBUTION DU MODULE A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : Ce module développe chez l'apprenant des aptitudes qui mettent en valeur son environnement.

CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE : Il permet à l'apprenant de prendre conscience de sa responsabilité dans l'exploitation des ressources naturelles.

28

ANNEXE 4 : LECON SUR L'AGRICULTURE CAMEROUNAISE

Cadre de contextualisation		Agricole		Savoirs essentiels		Ressources						
Familles de situations	Situations à dire indicatif	Catégories d'actions	Acteurs à titre indicatif	Thèmes	Chapitres	Leçons	Concepts/ Nœuds	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes et techniques	Durée
L'exploitation et l'utilisation des ressources.	-Influence des prix des produits agricoles sur nos marchés; -Vivification des plantations;	-Protection et renforcement	-Utiliser des outils et des techniques modernes dans l'agriculture -Créer des champs et des plantations	3) Les activités économiques au Cameroun	3) Les activités agricoles pastorales et piscicoles.	9. 1. L'agriculture et le développement durable: les conditions naturelles de l'agriculture - La persistance d'un secteur traditionnel	-Agriculture traditionnelle -Agriculture moderne -Calendrier agricole	-Localiser -Observer -Schématiser -Décrire -Mettre en relation -Comparer -Représenter -Inventorier -Classifier -Légendier; -Expliquer; -Analyser; -	-Curiosité -Sens de l'observation -Égypte -Égypte d'habileté -Égypte -Sens de la prévision -Endurance -Persévérance	-Cartes -Manuels -Photos/maquettes -Diapos -Documents -Sécheresses sur le terrain - Enquêtes - Discussions -Débats	-Analyse de documents -Brainstorming -Sécheresses sur le terrain - Enquêtes - Discussions -Débats	2h
	-faible production animale	-la gestion durable des ressources naturelles	-créer des éleveages modernes			10) L'élevage - Les fermes naturelles favorables - Les types d'élevage - Les grands zones d'élevage - Les problèmes et les solutions de l'élevage.	-Élevage traditionnel -Élevage moderne			-Dictionnaires -Ouvrages -Environnement -Personnes ressources		2h
-faible implication des commerçants dans les activités de pêche.	-Production des biens et des services	-la lutte contre la pollution	-s'intéresser et se former aux techniques de pêche			Dossier 2: les conflits agriculteurs-éleveurs; Les origines-les manifestations-les conséquences-les solutions						2h
						11. La pêche. -les conditions naturelles favorables - Les types de pêche et les grandes zones de pêche - Les problèmes de la pêche au Cameroun.						2h
						T.P. 2 - La pisciculture: l'aménagement d'un étang piscicole -schématisation/représentation-Simulation d'aménagement (conditions d'aménagement, techniques) Ou, Visite d'un étang.						2h

MODULE 3 : LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES DU CAMEROUN.

LEÇON 9 : L'AGRICULTURE CAMEROUNAISE.

Justification : Cette leçon permet à l'apprenant de pratiquer l'agriculture, activité vitale pour les hommes.

Exemple (s) de situation	La baisse de la production agricole, sols pauvres.
Exemple (s) d'action	Moderniser les techniques agricoles, utiliser le compost.

I. Les conditions naturelles de l'agriculture.

Document 1 :

Le Cameroun dispose de 7,2 millions d'hectares de terres arables sur lesquelles 1,8 millions seulement sont jusqu'ici exploitées. Les sols alluviaux et volcaniques fertiles contribuent à l'amélioration de la production agricole. La diversité du climat offre la possibilité de la diversification des cultures. Elle permet également à l'agriculture camerounaise de produire toutes les saisons de l'année. Les cours d'eau favorisent une agriculture irriguée surtout dans les régions sèches. Les basses terres sont des reliefs propices à l'extension des grandes plantations.

II. La persistance d'un secteur traditionnel.

Document 1 :

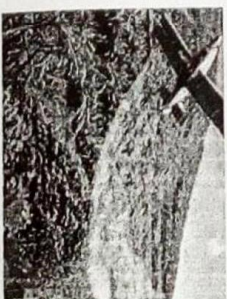
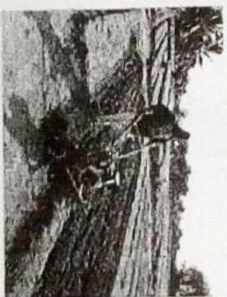


Document 2 :

L'agriculture traditionnelle est pratiquée par la majorité des paysans. Ces derniers utilisent encore les techniques culturelles peu efficaces : jachère, culture sur brûlis. L'outillage demeure largement archaïque et la main d'œuvre est essentiellement familiale. Les rendements modestes sont destinés à l'autoconsommation et éventuellement au petit commerce. Cette agriculture traditionnelle s'appuie sur les cultures vivrières (tubercules, céréales, légumes, oléagineux) et les cultures de rente (cacao, café, banane, hévéa, palmier à huile).

III. Un secteur moderne en progrès.

Document 1 :



Document 2 :

Dans les grandes plantations tout comme dans certaines exploitations paysannes, la mécanisation s'améliore considérablement : utilisation des tracteurs pour les labours, des machines pour semer et récolter, des avions pour épandre les produits phytosanitaires et les engrais.

La sélection des espèces est réalisée notamment par l'Institut de Recherche Agronomique pour le Développement (IRAD). Les produits de l'agriculture dans certains cas sont transformés localement. La main d'œuvre nombreuse se qualifie de plus en plus avec le nombre croissant d'ingénieurs et de techniciens.

Les cultures de rente se développent dans les grandes entreprises agricoles : SODECOTON, SOCAPALM, CDC, PAMO, SOSUCAM, HEVECAM, PROLEG...

IV. Les problèmes et les solutions de l'agriculture.

Document 1 :

L'agriculture camerounaise connaît de nombreux problèmes. Les techniques culturales et le matériel utilisé demeurent archaïques. La production ne permet pas encore d'assurer l'autosuffisance alimentaire. Les jeunes n'affichent que peu d'intérêt pour l'activité agricole. Les produits importés concurrencent les produits locaux. Les paysans n'ont pas suffisamment accès aux crédits. La chute des prix des produits de rente sur le marché international et le détournement des fonds alloués au développement de l'agriculture entraînent l'appauvrissement des agriculteurs.

La sécheresse et la baisse de la pluviométrie limitent la production. À tout ceci s'ajoutent les actions néfastes des criquets migrants et des pachydèmes.

Document 2 :

Les structures d'encadrement des agriculteurs comme la SODECOTON et l'UCCAO doivent jouer pleinement leur rôle. L'organisation des comités agropastoraux contribuerait à la stimulation des planteurs. L'Office National du Cacao et du Café (ONCC) devrait véritablement jouer son rôle dans la stabilisation des prix. La création de la banque du paysan permettrait aux agriculteurs d'accéder aux crédits. La création des routes favoriserait le désenclavement des grands bassins de production agricole.

Par l'irrigation, on pourrait résoudre en partie les problèmes de sécheresse et de déficit pluviométrique.

En bref :

L'agriculture camerounaise bénéficie des conditions naturelles favorables. Elle se présente sous deux aspects : un aspect traditionnel encore dominant et un aspect moderne en progrès.

Les problèmes de cette agriculture sont à la fois naturels, techniques et économiques. La résolution de ces problèmes permettrait le développement de l'agriculture camerounaise.

ANNEXE 5 : ARRETE PORTANT SUR LA NOUVELLE APPROCHE

AVANT PROPOS.

Par l'arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 décembre 2014, le Ministre des Enseignements Secondaires a défini les nouveaux programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général, notamment en Histoire-Géographie-Education à la Citoyenneté.

Ces nouveaux programmes sont issus de l'adoption de l'adoption d'un paradigme pédagogique nouveau : l'Approche Par les Compétences (APC) avec entrée par les situations de vie. Dans le domaine des sciences humaines, au premier cycle, il s'agit de permettre à l'apprenant de posséder des références culturelles pour mieux se situer dans le temps, l'espace, dans le système démocratique et devenir un citoyen responsable.

Ainsi, en Histoire, il est question de l'acquisition d'une culture commune, de prendre conscience de l'héritage du passé et des enjeux du monde présent.

En Géographie, il s'agit de développer la curiosité de l'apprenant et sa connaissance du monde ; de lui permettre de s'approprier des repères pour y évoluer avec discernement.

Enfin en Education à la Citoyenneté, il est question de fournir à l'apprenant des connaissances essentielles en matière de droit et responsabilité pour assumer sa citoyenneté.

Le présent manuel répond à cette préoccupation. En bref, il est question en effet, de faire acquérir à l'apprenant des savoirs essentiels, savoir-faire et savoir-être devant impérativement lui permettre de déployer les compétences attendues à court, moyen et long terme.

A la fois pédagogique et didactique, le manuel est structuré en trois grandes parties, respectivement, l'Histoire, la Géographie et l'Education à la Citoyenneté. Dans chacune des parties les programmes sont rigoureusement respectés. Les leçons, les dossiers, les TP et TD clairement présentés devront être minutieusement pris en compte par l'enseignant. Les ressources didactiques nombreuses, rigoureusement



Participation des apprenants



TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vii
ANNEXES.....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE :	4
CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
1.1-Contexte et justification de l'étude	6
1.1.1. Contexte de l'étude	6
1.1.2-Justification du choix du sujet	9
1.2- Position et formulation du problème.....	10
1.2.1. Constats	11
1.2.2. Le problème de la recherche	11
1.3. Questions de recherche.....	12
1.3.1: Question principale.....	12
1.3.2. Questions secondaires	13
1.4- Objectifs de la recherche.....	13
1.4.1 : Objectif principal.....	13
1.4.2 : Objectifs spécifiques	13
1.5 L'intérêt de la recherche	14
1.5.1 : L'intérêt scientifique	14
1.5.2 : L'intérêt social	14
1.5.3 : Intérêt pédagogique.....	15
1.5.4 Intérêt didactique	15
1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE	15
1.6.1Délimitation thématique.....	15
1.6.2 Sur le plan temporel	16

1.6.3 .Sur le plan spatial	16
1.6.4. Délimitation théorique.....	18
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	19
2.1 Cadre conceptuel et théorique.....	19
2.1.1 Cadre conceptuel : Définition des concepts.....	19
2.2- Revue de la littérature	25
2.2.2- Les pratiques enseignantes en didactique de la géographie	28
2.2.3- Approches sur les pratiques enseignantes, les performances scolaires et la catégorisation des apprenants	30
2.3- Cadre théorique : les théories explicatives.....	32
2.3.1- Les théories explicatives des performances des apprenants.....	32
2.3.2- Les théories d'apprentissage.....	32
2.3.4-Le modèle d'intégration didactique de Hofer (2016).....	42
2.4 : HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	44
2.4.1 : HYPOTHESE PRINCIPALE.....	44
2.4.2 : HYPOTHESES SPECIFIQUES.....	44
2.5. Variables et indicateurs du sujet d'étude.....	44
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE	49
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	49
3.1-Recherche et exploitation des données	51
3.1.1- Recherche documentaire.....	51
3.1.2- Recherche sur internet.....	51
3.1.3- La recherche iconographique	51
3.2- Travail de terrain	52
3.2.1- Types de recherche.....	52
3.2.2-La collecte des données	52
3.2.3- Choix de la méthode de collecte des données	57
3.3- Méthodologie de traitement et d'analyse des données.....	61
3.3.1- Analyse de l'enregistrement vidéoscopique.....	62
3.3.2- L'analyse des interviews.....	63
3.3.3- L'analyse des données du questionnaire.....	63
3.3.4- Traitement cartographique des données	64
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS.....	67
4-1- Pratiques d'enseignements de la Géographie en classe de troisième	67
4-1-1- Analyse globale du scénario didactique de la leçon sur les pratiques d'enseignement de la géographie.....	67

4.1.2- Description générale de la leçon	68
4-1-3- Analyse des entrevues avec les enseignants	94
4-2- Analyse des notes des élèves obtenues aux 1 ^{ère} et 3 ^{ème} séquences.....	101
4.3- L'analyse des données du questionnaire.....	103
4-4- Les tests d'hypothèses	111
CHAPITRE 5: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	121
5-1- Influence des résultats sur la catégorisation des apprenants	122
5.1.1 : Impact des méthodes et techniques d'enseignement de la géographie sur la catégorisation des apprenants des classes de 3 ^{ème}	122
5-1-2- Apport du matériel didactique géographique sur la catégorisation des apprenants des classes de 3 ^{ème}	125
5-1-3- influence des méthodes d'évaluations géographiques sur la catégorisation des apprenants des classes de 3 ^{ème}	127
5-1-4- Influence de la formation géographique des enseignants sur la catégorisation des apprenants des classes de 3 ^{ème}	129
5-2- Recommandations pour l'amélioration des pratiques d'enseignement de la géographie.....	131
5.2-1- Une amélioration des pratiques d'enseignement de la géographie dans les salles de classes	131
5.2.2. La formation continue et initiale des enseignants	134
5.2.3. Une production qualitative et quantitative du manuel des apprenants.....	135
5.3. Implications professionnelles.....	135
5-3-1- Implications pédagogiques.....	136
5.3.2. Implication didactiques	136
5.4.1. Difficultés rencontrées	136
5.4.2. Suggestions	137
CONCLUSION GÉNÉRALE	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	141
ANNEXES.....	145