



HAL
open science

LES CURRICULUMS DE GEOGRAPHIE DU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN : QUEL PARADIGME DOMINANT DANS UN CONTEXTE D'EMERGENCE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD) ?

Kouadio Jean-Pierre Oussou

► **To cite this version:**

Kouadio Jean-Pierre Oussou. LES CURRICULUMS DE GEOGRAPHIE DU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN : QUEL PARADIGME DOMINANT DANS UN CONTEXTE D'EMERGENCE DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD) ?. Geovision, A paraître, 10 (10 décembre 2023). hal-04357681

HAL Id: hal-04357681

<https://hal.science/hal-04357681>

Submitted on 21 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Revue du Laboratoire Africain de Démographie et
des Dynamiques Spatiales

ISSN: 2707-0395

N°10 _ Décembre 2023

“

Mieux comprendre l'espace

”

Département de Géographie
Université Alassane Ouattara

Courriel : revuegeovision@gmail.com

Site web : www.revuegeovision.laboraddys.org

INDEXATIONS



TOGETHER WE REACH THE GOAL

Journal details : <http://sjifactor.com/passport.php?id=23386>



<https://reseau-mirabel.info/revue/17310/Geovision>



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/150985>

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication : Pr MOUSSA Diakité, Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Rédacteur en chef : Pr LOUKOU Alain François, Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Rédacteur en chef adjoint : Dr ZAH Bi Tozan, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

SECRETARIAT DE RÉDACTION

Dr DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr FOFANA Bakary, Géographe, Chercheur Indépendant

Dr ADOU Bosson Camille, Géographe, Enseignant-Chercheur, Université de Bondoukou (Côte d'Ivoire)

Dr TANOH Ané Landry, Géographe, Chercheur Indépendant

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Pr MOUSSA Diakité, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr BÉCHI Grah Félix, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

PhD : Inocent MOYO, University of Zululand (Afrique du Sud) / Président de la Commission des études africaines de l'Union Géographique Internationale (UGI)

Pr AFFOU Yapi Simplicie, Université Félix Houphouët Boigny Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

Pr ALOKO N'guessan Jérôme, Université Félix Houphouët Boigny Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

Pr ASSI-KAUDJHIS Joseph P., Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr BIGOT Sylvain, Université Grenoble Alpes (France)

Professor J.A. BINNS, Géographe, University of Otago (Nouvelle-Zélande)

Pr BOUBOU Aldiouma, Université Gaston Berger (Sénégal)

Pr BROU Yao Télésphore, Université de La Réunion (La Réunion-France)

Pr Momar DIONGUE, Université Cheick Anta Diop (Dakar-Sénégal)

Pr Emmanuel EVENO, Université Toulouse 2 (France)

Pr KOFFI Brou Émile, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr KONÉ Issiaka, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr Nathalie LEMARCHAND, Université Paris 8 (France)

Pr Pape SAKHO, Université Cheick Anta Diop, (Dakar-Sénégal)

Pr SOKEMAWU Koudzo Yves, Université de Lomé (Togo)

Dr Ibrahim SYLLA, Université Cheick Anta Diop, (Dakar-Sénégal)

Pr LOUKOU Alain François, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr VEI Kpan Noel, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) ZAH Bi Tozan, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) DIOMANDÉ Béh Ibrahim, Université Alassane Ouattara (Bouaké- Côte d'Ivoire)

Dr (MC) SORO Nabegue, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) KOFFI Kan Émile, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) ETTIEN Dadja Zenobe, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Dans le souci d'uniformiser la rédaction des communications, les auteurs doivent se référer aux normes du Comité Technique Spécialisé (CTS) de Lettres et Sciences Humaines/CAMES. En effet, le texte doit comporter un titre (Times New Roman, taille 12, Lettres capitales, Gras), les Prénom(s) et NOM de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache, l'adresse électronique de (des) auteur(s), le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le résumé en anglais (du même volume), les keywords (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats. Le manuscrit doit respecter la structure d'un texte scientifique comportant : Introduction (Problématique ; Hypothèse compris) ; Approche méthodologique ; Résultats et Analyse ; Discussion ; Conclusion ; Références bibliographiques. Le volume du manuscrit ne doit pas excéder 15 pages, illustrations comprises. Les textes proposés doivent être saisis à l'interligne 1, Times New Roman, taille 11.

1. Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante : 1. Premier niveau (Times New Roman, Taille de police 12, gras) ; 1.1. Deuxième niveau (Times New Roman, Taille de police 12, gras, italique) ; 1.2.1. Troisième niveau (Times New Roman, Taille de police 11, gras, italique).

2. Les illustrations : les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré ; taille de police 11, gras). La source (centrée) est indiquée en dessous de l'élément d'illustration (Taille de police 10). Ces éléments d'illustration doivent être annoncés, insérés puis commentés dans le corps du texte.

3. Notes et références : 3.1. Éviter les références de bas de pages ; 3.2. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, ainsi qu'il suit : -Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur, année de publication, pages citées. Exemple : (D. MOUSSA, 2018, p. 10) ; -Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées). Exemple : D. MOUSSA (2018, p. 10).

4. La bibliographie : elle doit comporter : le nom et le (les) prénom (s) de (des) auteur(s) entièrement écrits, l'année de publication de l'ouvrage, le titre, le lieu d'édition, la maison d'édition et le nombre de pages de l'ouvrage. Elle peut prendre diverses formes suivant le cas :

- *pour un article* : LOUKOU Alain François, 2012, « La diffusion globale de l'Internet en Côte d'Ivoire. Évaluation à partir du modèle de Larry Press », in *Netcom*, vol. 19, n°1-2, pp. 23-42.

- *pour un ouvrage* : HAUHOUOT Asseyo Antoine, 2002, *Développement, aménagement, régionalisation en Côte d'Ivoire*, EDUCI, Abidjan, 364 p.

- *un chapitre d'ouvrage collectif* : CHATRIOT Alain, 2008, « Les instances consultatives de la politique économique et sociale », in Morin, Gilles, Richard, Gilles (dir.), *Les deux France du Front populaire*, Paris, L'Harmattan, « Des poings et des roses », pp. 255-266.

- *pour les mémoires et les thèses* : DIARRASSOUBA Bazoumana, 2013, *Dynamique territoriale des collectivités locales et gestion de l'environnement dans le département de Tiassalé*, Thèse de Doctorat unique, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, 489 p.- *pour un chapitre des actes des ateliers, séminaires, conférences et colloque* : BÉCHI Grah Felix, DIOMANDE Beh Ibrahim et GBALOU De Sahi Junior, 2019, Projection de la variabilité climatique à l'horizon 2050 dans le district de la vallée du Bandama, Acte du colloque international sur « *Dynamique des milieux anthropisés et gouvernance spatiale en Afrique subsaharienne depuis les indépendances* » 11-13 juin 2019, Bouaké, Côte d'Ivoire, pp. 72-88

- Pour les documents électroniques : INS, 2010, *Enquête sur le travail des enfants en Côte d'Ivoire*. Disponible à : http://www.ins.ci/n/documents/travail_enfant/Rapport%202008-ENV%202008.pdf, consulté le 12 avril 2019, 80 p.

Éditorial

Comme intelligence de l'espace et savoir stratégique au service de tous, la géographie œuvre constamment à une meilleure compréhension du monde à partir de ses approches et ses méthodes, en recourant aux meilleurs outils de chaque époque. Pour les temps modernes, elle le fait à l'aide des technologies les plus avancées (ordinateurs, technologies géospatiales, à savoir les SIG, la télédétection, le GPS, les drones, etc.) fournissant des données de haute précision sur la localisation, les objets et les phénomènes. Dans cette quête, les dynamiques multiformes que subissent les espaces, du fait principalement des activités humaines, offrent en permanence aux géographes ainsi qu'à d'autres scientifiques des perspectives renouvelées dans l'appréciation approfondie des changements opérés ici et là. Ainsi, la ruralité, l'urbanisation, l'industrialisation, les mouvements migratoires de populations, le changement climatique, la déforestation, la dégradation de l'environnement, la mondialisation, etc. sont autant de processus et de dynamiques qui modifient nos perceptions et vécus de l'espace. Beaucoup plus récemment, la transformation numérique et ses enjeux sociaux et spatiaux ont engendré de nouvelles formes de territorialité et de mobilité jusque-là inconnues, ou renforcé celles qui existaient au préalable. Les logiques sociales, économiques et technologiques produisant ces processus démographiques et ces dynamiques spatiales ont toujours constitué un axe structurant de la pensée et de la vision géographique. Mais, de plus en plus, les sciences connexes (sciences sociales, sciences économiques, sciences de la nature, etc.) s'intéressent elles aussi à l'analyse de ces dynamiques, contribuant ainsi à l'enrichissement de la réflexion sur ces problématiques. Dans cette perspective, la revue GéoVision qui appelle à observer attentivement le monde en vue de mieux en comprendre les évolutions, offre aux chercheurs intéressés par ces dynamiques, un cadre idéal de réflexions et d'analyses pour la production d'articles originaux. Résolument multidisciplinaire, elle publie donc, outre des travaux géographiques et démographiques, des travaux provenant d'autres disciplines des sciences humaines et naturelles. GéoVision est éditée sous les auspices de la Commission des Études Africaines de l'Union Géographique Internationale (UGI), une instance spécialement créée par l'UGI pour promouvoir le débat académique et scientifique sur les enjeux, les défis et les problèmes spécifiques de développement à l'Afrique. La revue est semestrielle, et paraît donc deux fois par an (en anglais et en français).

Bouaké, le 16 Septembre 2019

La rédaction

AVERTISSEMENT

Le contenu des publications n'engage que leurs auteurs. La Revue GéoVision ne peut, par conséquent, être tenue responsable de l'usage qui pourrait en être fait.

SOMMAIRE

ANALYSE DE LA RÉPARTITION GEOGRAPHIQUE DES OUVRAGES HYDRAULIQUES DANS L'ARRONDISSEMENT D'ÈKPE, COMMUNE DE SEME-PODJI AU BENIN

NOFODO INNOCENT GBAÏ, DJAFAROU ABDOULAYE, Ismaël E. PADONOU, Brice A. H. TENTE, Jean Bosco K. VODOUNOU..... 12

ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DES VILLES DE TOUBORO ET DE MADINRIN AU NORD-CAMEROUN

NDJIDDA PALOU Justin¹ et TCHOTSOUA Michel²..... 30

CONTRIBUTION DU TRANSPORT ROUTIER A L'ESSOR URBAIN DE LA VILLE DE SEGOU AU MALI

DOUMBIA Siaka¹, IBRAHIMA Aliou², ABDOUL KADRI Koll³, BAH Sory Ibrahima⁴, SOIBA Alhousseyni⁵ 46

VARIABILITÉ DE LA PLUVIOMÉTRIE DANS LE NORD-OUEST DU SÉNÉGAL

SOULEYMANE DIALLO ¹, CHEIKH DIOP ²..... 55

LA MOTO-TAXI DANS LE TRANSPORT COLLECTIF À DAKAR (SÉNÉGAL) : ENTRE STRATÉGIE DE SURVIE DES ACTEURS, EFFICACITÉ DANS LES DÉPLACEMENTS ET DÉRIVÉS

FALL Awa¹, NGOM Ndèye², CASSE Lamine Ousmane³, GNING Djibril⁴..... 65

GENRE, RECOURS ET LES DÉTERMINANTS DE L'ACCÈS AUX RESSOURCES ÉNERGÉTIQUES DANS LES MÉNAGES RURAUX DE LA PRÉFECTURE DE TONE (RÉGION DES SAVANES AU TOGO)

Yendoubouan NANGUEPAGUE¹, Edinam KOLA²..... 80

ANALYSE FLORISTIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA VÉGÉTATION DES COLLINES DU CANTON D'ATALOTE DANS LA COMMUNE DE KERAN 2 (NORD-TOGO)

AKAME Laounta 96

REGARD SUR LE TOURISME RÉSIDENTIEL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : LE CAS DE LA STATION BALNÉAIRE DE SALY PORTUDAL (SÉNÉGAL)

Elhadji Babacar NDAO¹, Cheikh Samba WADE², Aly SAMBOU³ 111

LE TOURISME COMME ALTERNATIVE À LA PRODUCTION DU CANNABIS DANS LES ÎLES KARONE EN CASAMANCE (SÉNÉGAL)

Philippe Ndiaga Ba¹, Mamadou Diombéra²..... 128

LES UNITÉS DE PRODUCTION DE L'ATTIÉKÉ DANS LA VILLE DE GRAND-LAHOU A L'ÉPREUVE DE LA CULTURE DU MANIOC (CÔTE D'IVOIRE)

Kouassi Séverin KOUAKOU¹, Koffi Jean Marius Boris KOUAME² 142

DE LA NÉCESSITÉ D'UN SERVICE DE COMMUNICATION À LA MAIRIE DE GRAND-BASSAM

Guy-Venance GNAKO..... 157

LES COMMUNES CÔTIÈRES DU SÉNÉGAL FACE AUX DÉFIS DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES : CAS DES INONDATIONS DANS LA COMMUNE DE THIAROYE SUR MER

Mame Cheikh NGOM¹, Abibatou SARRE², Madior LY³, Didier DESPOND⁴..... 168

GOUVERNANCE DU FONCIER URBAIN À KATIOLA (CÔTE D'IVOIRE) : DES DISCORDES DANS LA GESTION D'UNE RESSOURCE CONVOITÉE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA VILLE

KONAN Kouakou Attien Jean-Michel¹, COULIBALY Karamoko², YAPI Atsé Calvin³..... 184

LES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DES INSPECTIONS D'ACADÉMIE (IA) DE DAKAR ET DE SÉDHIU (SÉNÉGAL) À L'ÉPREUVE DE L'USAGE PÉDAGOGIQUE DE LA CARTOGRAPHIE NUMÉRIQUE

Amadou Tidiane DIALLO¹, Mamadou Bouna TIMÉRA²..... 195

IMPACT DE LA PRODUCTION DE LA BANANE PLANTAIN SUR L'AUTONOMISATION DE LA FEMME EN ZONE RURALE DANS LE DÉPARTEMENT DE BOUAFLÉ, CÔTE D'IVOIRE

SILUE FONOLOUROUGO¹, YEO NAVANHAN², VEI KPAN NOEL³ 207

CAUSES ET CONSÉQUENCES DE LA DÉPERDITION SCOLAIRE FÉMININE AU LYCÉE ASKIA MOHAMED (LAM) DANS LE DISTRICT DE BAMAKO AU MALI

Modibo Z. COULIBALY^{1*}, Bakari SANOGO², Alassan KEITA³ 222

LES CURRICULUMS DE GÉOGRAPHIE DU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN : QUEL PARADIGME DOMINANT DANS UN CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE (EDD) ?

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU 235

DÉSTRUCTURATION DU G5 SAHEL ET PERSPECTIVE TERRORISTE DANS LES ÉTATS MEMBRES DE LA CBLT

Christian EYAGA¹, Brahim Nouradine MAHAMAT², Désiré NDOKI³ 249

L'ACCOMPAGNEMENT DES FRERES ET SŒURS DANS LA SCOLARITE DE LEUR GERMAIN AUTISTE

Alimata SAWADO..... 266

LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES RÉSIDENTS EN ZONE PORTUAIRE D'ABIDJAN

KANGA Konan Victorien..... 276

PRATIQUES URBAINES ET DÉGRADATION DU CADRE DE VIE DANS L'ARRONDISSEMENT 2 BACONGO À BRAZZAVILLE (RÉPUBLIQUE DU CONGO)

BAKANAHONDA Syviney Franck Laurel..... 290

LES PETITS MÉTIERS SUR LE DOMAINE UNIVERSITAIRE A NIAMEY (NIGER)

BOUBACAR AKALI Haoua¹, MOUSSA YAYE Abdoul Bachirou², MOTCHO Kokou Henri³
..... 298

EFFETS DE LA RÉFORME DU SECTEUR DES ENGRAIS SUR LES PETITS PRODUCTEURS DU SOUCHET (CYPERUS ESCULENTUS L.) DE LA RÉGION DE MARADI (NIGER)

Saley SOULEY ^{1*}, Bachirou SEYNI BODO ² et Maman WAZIRI MATO ³ 313

ÉTUDE COMPARÉE DE LA PERCEPTION PAYSANNE ET DONNÉES D'IMAGES SATELLITAIRES SUR L'ÉVOLUTION DU COUVERT VÉGÉTAL DANS LA RÉGION DU GBÔKLÈ

Konan Henri AHOUE..... 327

AGRICULTURE URBAINE ET GESTION DE L'ESPACE DANS LA VILLE DE N'DJAMENA (TCHAD)

ABDEL-AZIZ Moussa Issa 346

CAUSE DES CRISES ALIMENTAIRES AU NIGER

Mahamadou YACOUBOU..... 360

SUIVI PAR TÉLÉDÉTECTION DU STRESS HYDRIQUE DU COTONNIER DANS LA SOUS-PRÉFECTURE DE DIANRA (NORD-CÔTE D'IVOIRE)

Kagnatié Rahimat-Samira FOFANA¹; KANGA Kouakou Hermann Michel ²; Zambélé Armand TRA BI ³; Joseph Jordan Harris DJOMAN ⁴; Djénébou SOUMAHORO ⁵.....374

VILLES MINIÈRES AU GABON : LES CARENCES ENVIRONNEMENTALES DANS L'URBANISATION DE MOANDA

Jean-Kevin Aimé TSIBA	390
VARIABILITÉ CLIMATIQUE ET DYNAMIQUE DU COUVERT VÉGÉTAL DANS UN CONTEXTE SPATIAL ANTHROPISÉ : CAS DE LA PARTIE EST DU BASSIN ARACHIDIER DU DÉPARTEMENT DE THIÈS (BADT), CENTRE-OUEST DU SÉNÉGAL	
Abdoulaye SOUGOU¹, Amadou Tidiane DIA¹, Mouhamadou Bassirou SECK¹, Dame GUEYE², Mamadou SARR³ & Boubou Aldiouma SY¹	404
IMPACTS DE LA DYNAMIQUE SPATIOTEMPORELLE DES ACTIVITÉS EXTRACTIVES DE PHOSPHATE SUR LES UNITÉS DE PAYSAGE DANS LA COMMUNE DE TAÏBA NDIAYE, OUEST DU SÉNÉGAL	
Balla DIOP, Abdoulaye SOUGOU, Amadou Tidiane DIA & Boubou Aldiouma SY.....	421
LES MIGRATIONS DES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL BURKINABÉ : ENTRE PERCEPTION DU « CHANGEMENT CLIMATIQUE » ET STRATÉGIES D'ADAPTATION FAMILIALES	
IRISSA ZIDNABA	439
ESSAI D'ANALYSE PROSPECTIVE DES MUTATIONS SPATIALES SUR UN LITTORAL AFRICAÏN LE CAS DE LA COMMUNE D'AKANDA AU GABON	
Arnaud MOUAMOU¹, Brice D. KOUMBA MABERT¹, Nicaise RABENKOGO², Libert B. TONFACK³.....	453

LES CURRICULUMS DE GÉOGRAPHIE DU SECONDAIRE GÉNÉRAL IVOIRIEN : QUEL PARADIGME DOMINANT DANS UN CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE (EDD) ?

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

(Docteur en Didactique des disciplines- Géographie d'Université Paris Cité, LDAR)

Institution de rattachement : École Normale Supérieure d'Abidjan

Mail: oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé

Cet article vise à examiner les curriculums prescrits et implémentés de géographie en vigueur depuis 2010 dans le secondaire général ivoirien à l'aune de l'émergence de l'éducation au développement durable (EDD). Cette étude menée en deux moments dans le cadre d'une recherche collaborative constituée de quinze personnes dont douze enseignants du secondaire, un inspecteur pédagogique, un encadreur de l'École Normale Supérieure d'Abidjan et un chercheur en didactique de la géographie, répond à la question de savoir, quelles sont les principales orientations thématiques desdits curriculums ? Elle a permis d'en identifier trois principaux traits à savoir une centration d'habiletés et contenus de certaines leçons sur la description des milieux qui évincent la relation homme/milieu ; une présence de contenus allusifs à ceux d'EDD ; des thématiques ouvertes sur le monde. Des propositions de contenus et de stratégies pédagogiques pour une prise en compte des problématiques répondant aux défis actuels ont été suggérées principalement sur la thématique du climat.

Mots clés : curriculum prescrit- - recherche collaborative- description - EDD- propositions

THE IVORIAN GENERAL SECONDARY GEOGRAPHY CURRICULA: WHICH DOMINANT PARADIGM IN A CONTEXT OF EMERGING EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD)?

Abstract

The aim of this article is to examine the geography curricula prescribed and implemented since 2010 in Ivorian general secondary schools in the light of the emergence of education for sustainable development (ESD). This study, carried out as part of a collaborative research project involving fifteen people (secondary school teachers, educational inspectors and supervisors from the Ecole Normale Supérieure), answers the question of what the main orientations of these curricula are. It identified three main features, namely a focus of the skills and content of certain lessons on the description of environments, which sidelines the man/environment relationship; the presence of content that alludes to ESD content; and themes that are open to the world. Suggestions for content and pedagogical strategies for taking account of issues that respond to current challenges were put forward, mainly on the theme of climate.

Keywords: prescribed curriculum - collaborative research - description - ESD - proposals

Introduction

En 2002, à la conférence des Nations Unies tenue à Johannesburg, il est recommandé aux différents Etats membres de diffuser à travers l'éducation formelle l'importance du développement durable. A partir de 2004, les pouvoirs publics des pays franco-européens font injonction à leurs systèmes éducatifs de prendre en compte les problématiques de DD dans diverses disciplines scolaires dont la géographie. Les curriculums qui sont des outils techniques sur lequel s'appuie un système éducatif pour fonctionner vont connaître des bouleversements. En Côte d'Ivoire, la pollution de la cour des salles de classe, ainsi que le gaspillage de l'eau, observée dans de nombreux établissements conduits à s'interroger sur la qualité de ces curriculums de géographie à l'aune de l'EDD. Le curriculum est « *en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir* » (M. Demeuse & C. Strauven, 2006, p. 6) . Son acception diffère selon qu'on se trouve dans le système éducatif anglo-saxon ou franco-européen (P. Jonnaert, 2006, 2011; P.Jonnaert et al., 2004; P. Perrenoud,

1993). Son évaluation ou sa réforme pour une prise en compte de nouveaux enjeux est issue de diverses commandes (bailleurs de fonds internationaux, l'Etat et les acteurs d'un système éducatif). Le curriculum prescrit ou officiel est rédigé par un groupe d'expert et communiqué aux enseignants en vue de sa mise en œuvre. C'est en général une injonction faite à la majorité des enseignants. Dans le cadre d'une recherche collaborative (N. Bednarz et al., 2015; S. Desgagné et al., 2001), celui de géographie de l'enseignement secondaire général mis en place progressivement depuis 2011, a été analysé par un groupe d'enseignants et de formateurs d'enseignants.

Cet article vise à identifier et examiner les traits principaux des curriculums de géographie. En effet, quelle est la place de la relation homme/milieu et de l'EDD dans lesdits curriculums ? Quelles propositions pour leur prise en compte ?

Cette étude s'appuie sur les hypothèses suivantes : 1) il semble que les curriculums prescrits de géographie ne prennent pas en compte l'EDD, 2) il semble que les curriculums prescrits de géographie soit dominé par la description des milieux, 3) il paraît qu'une réécriture de certains thèmes pourrait favoriser une diffusion de l'EDD.

Nous aborderons successivement les liens entre la géographie et l'éducation au développement durable, les principaux traits du curriculum prescrit en vigueur et les propositions qui prennent en compte les problématiques et enjeux actuels.

1. Le curriculum prescrit de géographie et l'éducation au développement durable (EDD)

Les curriculums prescrits de géographie en vigueur ont été élaborés et mis en exécution de façon progressive depuis l'année scolaire (2010-2011) avec ceux des classes de 6^e et de 5^e. C'est courant 2017-2018 que ce processus a pris fin avec ceux des classes de Terminale. Ils ont été conçus par des experts nationaux et internationaux sous le prisme de l'approche par compétence (APC).

1.1 Le curriculum prescrit : la boussole de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une leçon

Le curriculum adressé aux enseignants pour leur mise en œuvre est connu sous diverses appellations : curriculum « prescrit », « officiel », ou encore « manifeste ». F. Danvers, (1992, p. 68), dit de ce niveau curriculaire, qu'il s'agit des « *parcours scolaires prévus dans leur différenciation par niveau et par branche, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements.* » Ce curriculum de base renvoie au niveau des décideurs politiques et techniques (le pouvoir central) tandis que le curriculum implémenté ou « implanté » renvoie au niveau des lieux de formation (centres de formation, écoles, classes...)

Plusieurs facteurs influencent l'élaboration ou la conception d'un curriculum. Il s'agit, si l'on s'appuie sur les travaux de (M. Demeuse & C. Strauven, 2006) du contexte général (place accordée par l'Etat à un type de formation) ; des besoins des acteurs (besoin pour les apprenants, (besoin pour l'organisation susceptible de les recruter) ; le fonctionnement de l'institution de formation et d'enseignement ; le cadre normatif et enfin les pratiques sociales de références (prise en compte de la culture, de l'organisation de la société, des normes, des coutumes etc.). L'élaboration d'un curriculum n'est donc pas une décision anodine. Il s'agit de mettre en place un plan de formation selon les attentes d'une société et ce que les dirigeants à un moment de la vie d'une nation veulent inculquer à leurs populations. Les curriculums prescrits représentent la locomotive de la formation et de l'éducation des populations à qui ils sont adressés. Leur rédaction est confiée à des spécialistes issus du cabinet du ministre de l'éducation, des fonctionnaires (inspecteurs pédagogiques et généraux). P. Legris, (2013) évoquant les différents acteurs de l'élaboration du curriculum en histoire en France, cite l'Etat représenté par le ministère de l'éducation nationale et ses fonctionnaires ; les enseignants ; les élèves ; les parents d'élèves ; les syndicats etc. P. Jonnaert, (2011, p. 132) identifie les différents acteurs et leurs implications dans la fabrique d'un curriculum.

Tableau 5 : Les acteurs d'élaboration du curriculum prescrit

A quel niveau du curriculum ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?	Quels résultats ?
1. Niveau du curriculum prescrit	1.1 Cabinet du ministre de l'éducation	1.1.1 conseillers techniques du ministre de l'éducation	1.1.2 définissent les grandes orientations curriculaires	1.1.3 Des finalités précisées dans un document cadre : le cadre d'orientation du curriculum
	1.2 Ministères	1.2.1 fonctionnaires, technicienne spécialisée dans la rédaction de programmes d'étude, inspecteurs, conseiller pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants	1.2.2 analyses les finalités et les grandes orientations du curriculum, recherche leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif, conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires, définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes	1.2.3 Contenus désapprentissage codifiés dans des programmes officiels et prescriptifs, diffusés dans le système éducatif. Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation désapprentissage. Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.

Source : P.Jonnaert, 2011, p.132

En Côte d'Ivoire, l'élaboration des curriculums est confiée au ministère de l'éducation nationale. Ce dernier délègue son pouvoir à ses structures techniques constituées d'inspecteurs généraux—et d'inspecteurs pédagogiques. Un noyau disciplinaire est constitué et travaille à la mise en œuvre d'un avant-projet de curriculum puis sollicite d'autres acteurs que sont les formateurs de formateurs, les enseignants du supérieur pour avis sur le travail réalisé. L'avant-projet est influencé par des bailleurs de fonds locaux comme la Direction Générale des Impôts de la Côte d'Ivoire et internationaux comme l'UNESCO. Aussi de nombreuses thématiques et/ou approches pédagogiques sont-ils imposées dans les curriculums élaborés par ces derniers. C'est dans cet élan que l'approche par compétence (APC) et des leçons et contenus sur les impôts par exemple, ont fait leur entrée dans les nouveaux curriculums de géographie. Pour élaborer ces nouveaux curriculums dits d'APC en remplacement de ceux dits de la pédagogie par objectif (PPO), faute d'avoir des spécialistes au niveau local, des experts internationaux ont été sollicités.

1.2 La géographie et les thématiques de développement durable, une association controversée

L'introduction des thématiques d'EDD ou de durabilité dans les curriculums de géographie a été sources de nombreuses controverses et interrogations. A. Jégou, (2007) par exemple s'est intéressée aux rapports entre les géographes français et le développement durable. (B. Morel, 2008) va s'intéresser à expliquer une interrogation majeure de G. Granier et Y. Veyret (2006) de la relation développement durable-géographie à savoir : Développement durable, quels enjeux géographiques ? Dans cette même veine, V.Clement, (2004) porte un regard critique entre la notion de développement durable et le cadre épistémologique de référence de la géographie. La première décennie après l'introduction des

thématiques d'EDD est marquée par une sorte de recherche de repère, de quête de justification ou de rejet de cette notion par certains géographes.

Au final deux courants se dégagent. Celui de l'opportunité d'associer la géographie à la diffusion des thématiques liées à la durabilité et celui qui juge cette notion pas limitée dans le temps et dans l'espace donc à prendre avec des pincettes.

Dans les problématiques liées à la durabilité tout comme dans les objectifs du développement durables, figurent des thématiques traitées par la géographie savante, la géographie scolaire et des thématiques propres à l'éducation à la citoyenneté. C'est bien pour cela que l'éducation au développement durable est interdisciplinaire, transdisciplinaire (A. Diemer, 2014a; J-M. Lange, 2017). La géographie savante qui a fait et continue de faire des questions environnementales, sociétales et de développement une colonne vertébrale de son champ d'étude, trouve là une occasion d'être le porte étendard des disciplines commise à la diffusion des questions de durabilité.

La deuxième décennie est marquée des productions scientifiques sur le bilan de l'EDD dans les systèmes d'éducation formelle et informelle avec comme point d'orgue la question de l'adaptation et des propositions curriculaires. (A. Barthes, 2017, 2018, 2019 ; P. Hertig, 2018; A. Pache et al. 2016) pour ne citer que ceux-là. D'autres comme (A. Barthes, 2017; P. Hertig, 2012; J-M.Lange, 2014; K.J-P Oussou, 2022) vont s'intéresser aux aspects didactiques de l'EDD et porter un regard critique tout en faisant des suggestions et recommandations pour une EDD plus forte.

La notion de l'EDD qui a été promue aux sommets de l'ONU de 1992 à Rio de Janeiro et au sommet de Johannesburg en 2002 par l'ensemble des pays de la planète est en veilleuse dans de nombreux pays du Sud à l'exemple de la Côte d'Ivoire. Doit-on y voir une absence de problématique de durabilité dans ces pays ?, une absence de prise de conscience de ces problématiques ? Ou une attente d'une injonction de bailleurs de fonds internationaux ou nationaux ?

A ces différentes questions, l'absence de ressources humaines (experts locaux sur des questions liés à l'éducation à la durabilité) peut expliquer cette non-prise en compte des problématiques de DD dans les différents curriculums de l'enseignement secondaire de façon formelle.

2. Une recherche collaborative pour analyser les curriculums

Le questionnement du curriculum de géographie sous le prisme de l'Education au développement durable s'est réalisé dans le cadre d'une recherche collaborative (N. Bednarz et al., 2015; S. Desgagné et al., 2001). Le groupe mis en place pour conduire cette recherche est constitué de douze enseignants, un inspecteur pédagogique, un encadreur de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et d'un chercheur en didactique sur les questions liées à la durabilité. Ce choix s'explique par une volonté d'impliquer les enseignants de géographie qui en amont de cette étude disent n'avoir aucune connaissance de l'EDD. Les différents formateurs d'enseignants associés à cette recherche sont aussi impliqués dans l'écriture des curriculums prescrits. Cette étude s'est déroulée en deux moments. Dans un premier moment, il a été question d'analyser le curriculum prescrit et implémenté en vigueur. Le corpus analysé est constitué des curriculums prescrits, des cahiers de texte, des cahiers de cours d'élèves et d'entretiens semi-dirigés.

Tableau 6 : Les différents corpus utilisés par la recherche collaborative

Corpus	Quantité	Objectifs	Mode de traitement
Les curriculums prescrits de la 6^e à la terminale	7 soit un par niveau	-Identifier les leçons dont les contenus qui prennent en compte la relation homme/milieu -Catégoriser les autres leçons de géographie	-Analyse par une recherche collaborative -Constitution de deux groupes pour recueillir des données à comparer
Les cahiers de texte	35 soit 5 par niveau	Identifier les contenus qui sont pris en compte par les enseignants	-Analyse par une recherche collaborative
Les cahiers de cours	70 soit 10 par niveau	Vérifier à travers la prise de notes des élèves, les contenus mis en œuvre	-Analyse par une recherche collaborative
Les entretiens semi directifs d'enseignants, de formateurs	20 entretiens	Comprendre les choix des enseignants	Analyse des entretiens par le logiciel Excel

Un deuxième moment a été consacré à la réécriture du curriculum prescrit de géographie du secondaire sous l'angle de l'EDD. La recherche collaborative s'est appuyée sur les problématiques actuelles de DD et les ODD pour faire des propositions.

2.1 Les principaux traits du curriculum prescrit de géographie

2.1.1 Description et principales orientations des curriculums prescrits en vigueur

Le curriculum prescrit de géographie est constitué d'un profil de sortie, d'un programme éducatif, d'un guide d'exécution et d'une progression.

Deux groupes ont été constitués en vue d'identifier les principaux choix et orientations des rédacteurs. Chaque groupe de six enseignants a analysé les curriculums par cycle. L'enjeu est de comparer les résultats. Le premier groupe, prenant appui sur le curriculum caché du DD (Barthes, 2013) qui se traduit par le fait qu'un enseignant sans tenir compte du curriculum prescrit peut durant une séance de cours sur une thématique qui n'aborde pas un contenu de DD, en parler aux élèves. Ils ont ainsi dénombré vingt-six (26) leçons susceptibles d'être ceux d'EDD. Le rapporteur de ce groupe dit à cet effet qu'« *un enseignant peut par exemple évoquer les facteurs anthropiques à la base de la dégradation du milieu physique et faire proposer des solutions même si les contenus ne l'abordent pas nécessairement.* » Le second groupe s'est quant à lui appuyé sur les habiletés et contenus du prescrit essentiellement et a dénombré seize (16) leçons. Le rapporteur de ce groupe donne comme justification que « *les enseignants doivent se conformer aux contenus et habiletés du curriculum prescrit, ils doivent rester coller à la lettre.* »

Les résultats des différents groupes concernant l'identification des contenus probablement d'EDD sont consignés dans le tableau ci-après.

Tableau 7 : Résultats des travaux menés par les groupes de la recherche collaborative

N° Groupe	Nombre de leçons d'EDD au premier cycle				Nombre de leçons d'EDD au second cycle			Totaux
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd e	1 ^{ère}	Terminale	
<i>Un</i>	07	06	00	03	05	02	03	26
<i>Deux</i>	03	05	00	01	03	03	01	16

Un autre exercice a porté sur une catégorisation des leçons qui évincent la relation homme/milieu. Ces dernières ont été structurées en deux catégories à savoir les leçons qui s'articulent autour de la description des milieux, et celle autour de la présentation des organisations sous régionales et internationales de coopération, ainsi que des économies des pays tiers comme la France et la Corée du Sud

Tableau 8 :Structuration des leçons par thématiques et contenus

Types de thématique	Exemples de contenus	Nombre de leçons
Contenus potentielleme nt d'EDD	Gestion de l'eau, gestion de l'environnement, gestion des questions urbaines, gestion de la natalité, les problèmes liés au développement économiques de la Côte d'Ivoire, l'importance de l'impôt	16
Contenus qui évincent la relation homme/ milieu	Description du milieu physique : sol, climat, relief, hydrographie	Les activités économiques, les fondements du développement de la Côte d'Ivoire, aménagement du territoire ivoirien
	Présentation des organisations sous régionales et internationales, d'économies de pays tiers	Le climat, le relief, la planète Terre, la décentralisation administrative, la déconcentration administrative, étude économique de l'Afrique, la population mondiale, la France, la Corée du Sud

La recherche collaborative menée, a permis de saisir trois principales orientations à savoir un curriculum de géographie scolaire qui évince la relation homme/milieu (une géographie descriptive des milieux, d'inspiration vidalienne) ; un curriculum qui présente des contenus allusifs à l'EDD et une géographie scolaire ouverte sur le monde.

2.1.2 Un curriculum de géographie centré sur la description des milieux

L'analyse du curriculum prescrit a permis d'identifier trente-deux leçons sur un total de quarante-huit soit 66,66% qui ont des contenus qui évincent la relation homme/milieu. Ces leçons sont orientées vers la description du milieu physique et la présentation de certaines organisations sous régionales et internationales. Du point de vue de ce niveau curriculaire, seize leçons ont des contenus qui mettent en relation l'homme et son milieu. Toutefois, l'analyse des cahiers de texte et cahiers de cours d'élèves (tableau 2) montre qu'au niveau du curriculum implémenté, les habiletés et contenus susceptibles d'être ceux d'EDD et qui mettent en relation l'homme et son milieu à l'instar de (« mener des actions de préservation de l'environnement »), ne sont pas pris en compte par les enseignants. L'enseignante K.S justifie cette non-prise en compte de cette relation homme/milieu en ces termes : « les progressions sont longues et chaque leçon doit être dispensée suivant une durée indiquée ». Pour elle, l'enseignant doit sélectionner les habiletés et contenus susceptibles d'être dispensée dans le temps imparti à la leçon. En effet, souligne un autre enseignant Y.S. « certains contenus exigent un temps longs pour leur mise en œuvre ». Un autre point de vue est celui d'un enseignant qui a vingt-ans d'expérience. Il affirme que : « la géographie, c'est avant tout la description des milieux ». Une telle posture soulève plusieurs explications. Une génération d'enseignants continue de considérer la géographie comme essentiellement d'inspiration vidalienne, centré sur une étude régionale et une description des milieux.

De façon globale, la description des milieux est une des préconisations du curriculum prescrit et un choix des enseignants dans la mise en œuvre de certaines leçons en raison de certaines contraintes.

2.1.3 Une présence de contenus potentiellement d'EDD sous couvert de l'Approche Par Compétence (APC)

Seize (16) leçons peuvent être considérées comme celles d'EDD. En effet, en proposant des habiletés et contenus comme : mener des actions de protection de l'environnement , amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'eau, faire expliquer la dégradation milieu urbain et la qualité de vie en Côte d'Ivoire, faire expliquer l'importance de l'endettement et de la pauvreté dans l'économie de la Côte d'Ivoire, Amener les apprenants à montrer que l'explosion démographique ivoirienne influence négativement la qualité de la vie et vecteur de la propagation du VIH/SIDA, amener les apprenants à dégager les interrelations multiples entre ressources disponibles et l'augmentation de la

population etc. extraits de diverses leçons ; le curriculum prescrit de géographie propose de l'EDD. Il faut toutefois noter que l'EDD n'existe pas de façon formelle dans les différents curriculums en Côte d'Ivoire. La formule d'écriture qui a permis d'avoir ce type contenu proche de l'EDD est tirée des principes de l'Approche par compétence (APC). Cette dernière invite à dispenser les contenus autour du triptyque (savoir, savoir-faire et savoir-être). C'est au nom de cette orientation que des contenus semblent être ceux d'EDD. Ces leçons qui comportent ces contenus ne sont pas mises en œuvre pour les raisons évoquées plus haut.

2.1.4 Une géographie ouverte sur le monde

Des trente-deux leçons identifiées comme évinçant la relation homme/milieu, quinze portent sur des thématiques d'envergure mondiale comme l'étude de la population mondiale, la mondialisation (classe de 1^{ère}), les zones climatiques au monde (6^e), l'étude de pays tiers comme la France, la Corée du Sud (terminale) l'étude des potentialités économiques de l'Afrique (3^e). Ces curriculums prescrits ouvrent les apprenants au monde.

2.2 Quid des ODD et de l'EDD dans le prescrit (cas de la thématique sur le climat)

En 2015, dix-sept objectifs de DD ont été adoptés par les Nations Unies pour l'horizon 2030. Ces objectifs sont : éducation et pauvreté, lutte contre la faim, accès à la santé, accès à une éducation de qualité, égalité entre les sexes, accès à l'eau salubre et à l'assainissement, recours aux énergies renouvelables, accès à des emplois décent Innovations et infrastructures, réduction des inégalités, villes et communautés durables, consommation responsable, lutte contre le changement climatique, protection de la faune et de la flore aquatique, protection de la faune et de la flore terrestre, Justice et paix, Partenariat pour les objectifs mondiaux.

Des contenus liés à l'accès à l'eau à travers une leçon en classe de 5^e ; à la protection de l'environnement en classe de 5^e et de 2nde sont proches de ces ODD. Toutefois de façon globale, les ODD n'ont pas été pris en compte en témoigne la non-prise en compte de la question du changement climatique qui cristallise pourtant les réflexions au niveau mondial quant à une recherche de solutions adaptées. Jégou, (2007, p. 11) dit de la thématique sur le changement climatique qu'elle constitue une acception rétrécie du DD « *L'acception rétrécie correspond à l'obsession de la lutte contre le changement climatique, qui tend à assimiler le développement durable à celui-ci.* ». Une telle posture, met en évidence l'importance de la question climatique. Mais comment cette thématique est-elle abordée ?

Des quarante-huit leçons de géographie de la 6^e à la terminale, seule une, aborde la question du climat. Cette leçon appartient à la progression du niveau 6^e et est un exemple de leçons qui évincent la relation homme/milieu. Le tableau des habiletés et contenus de cette leçon (voir ci-dessous) montre bien cet éloignement du curriculum de géographie sur des problématiques brûlantes et actuelles.

Tableau 9 :Contenus et habiletés de la leçon 3, thème 1 de géographie 6e , in curriculum de géographie 6^e , 2011, p.13

HABILETES	CONTENUS
<i>Définir</i>	La notion de temps
	La notion de climat
<i>Identifier</i>	Les éléments du climat
	Les instruments de mesure du temps
<i>Caractériser</i>	Les instruments de mesure du temps
<i>Manipuler</i>	Les instruments de mesure du temps
<i>Localiser</i>	Les principales zones climatiques dans le monde
<i>Schématiser</i>	Les principales zones climatiques dans le monde
<i>Effectuer</i>	Des calculs en rapport avec des données climatiques
<i>Exploiter</i>	Les données climatiques
<i>Réaliser</i>	Un diagramme ombro thermique

L'aspect descriptif de l'étude du climat est mis en avant au détriment de la relation homme/climat. Or le choix de l'approche par compétence comme manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'étude vise avant tout comme son nom l'indique à soutenir le développement des compétences. Elle promeut une évaluation des savoirs dispensés au fil des séances de cours ou des apprentissages, une installation des compétences chez les élèves à partir de situations de vie, une participation de l'élève à la construction des connaissances.

3. Les recommandations et propositions d'un curriculum prescrit à l'aune des ODD et de l'EDD

Le deuxième moment de cette recherche a permis de faire des propositions pour une prise en compte des questions liées à la durabilité dans le curriculum prescrit de géographie. Ces propositions s'appuient sur les pratiques sociales de référence, d'une analyse des cahiers de texte, des pratiques enseignantes.

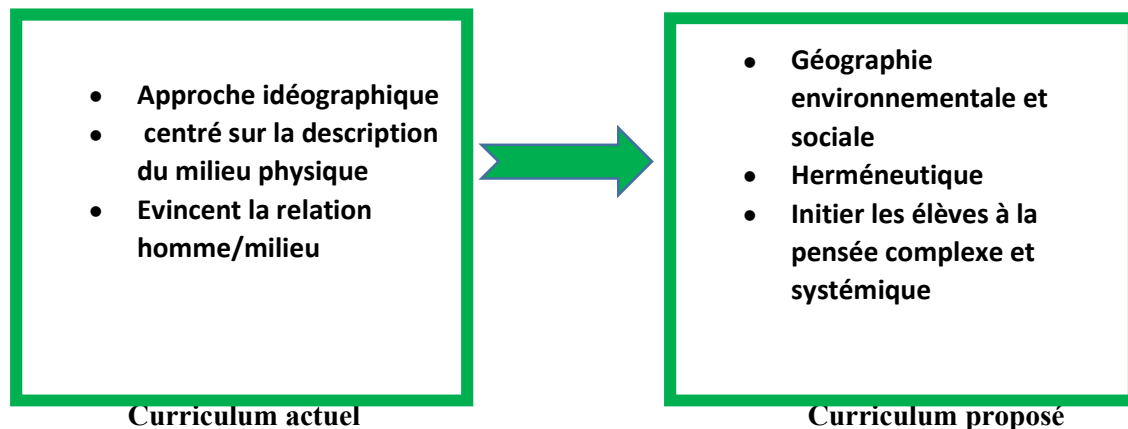
3.1 Quelles propositions globales ?

3.1.1 Un changement de paradigme nécessaire pour la géographie scolaire en adaptation avec les enjeux actuels

Les curriculums prescrits de géographie en vigueur sont fondés sur un paradigme marqué par la description des milieux, qui évince la relation homme/milieu, avec une approche idéographique. Ils s'appuient sur la structuration traditionnelle de la géographie en trois branches et restent très cloisonnés. Ainsi une distinction forte est-elle faite entre la géographie physique, humaine et économique.

Un changement de paradigme est indispensable pour répondre aux défis actuels prônés par la géographie. Une approche systémique (R. Herin *et al*, 2002) doit conduire à un décloisonnement des branches et à procéder à un traitement des thèmes autour de l'action humaine. Un ancrage de la géographie dans les sciences sociales (R. Herin, 1986; J. Lévy & M. Lussault, 2013) est capital. En effet, la géographie sociale s'adossant au paradigme herméneutique celui des acteurs et des processus est propice à l'approche systémique. Cette dernière « s'appuie sur la notion de système (Morin, 2005). Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. » (A. Diemer, 2014b, p. 11). L'approche systémique et le paradigme de la complexité (E. Morin, 1988) sont indissociables de la géographie. (P. Hertig, 2018). En s'incrutant dans le paradigme herméneutique, l'enseignant privilégie des explications de type systémique, faisant intervenir de multiples éléments (politiques, économiques, sociaux, culturels ou des conditions naturelles...) en interaction.

Figure 8: Proposition de changement de paradigme pour une géographie scolaire en prise avec les enjeux actuels



3.1.2 Une prise en compte des pratiques sociales de références

Le regard de (K. J-P Oussou, 2022) à partir d'un diagnostic du territoire (G-F. Dumont, 2016) de sept établissements secondaires de Côte d'Ivoire sur les habitudes et le comportement des élèves dans leur milieu d'apprentissage qu'est l'école montre qu'ils n'ont pas de compétences sur les questions de gestion environnementales, de l'eau, de l'égalité des sexes etc. La géographie scolaire étant avant tout destinée aux élèves doit prendre en compte leurs pratiques sociales, leurs habitudes en vue de les "corriger" ou de les "améliorer".

- Sur les questions environnementales l'enquête sur le terrain mené par (K. J-P Oussou, 2022) indique que les élèves gaspillent l'eau. ce dernier se traduit par une ouverture des robinets sans les refermer, une utilisation non appropriée de l'eau.
- A côté du gaspillage, les élèves contribuent à la pollution et à la dégradation de leur milieu d'apprentissage par des jets de déchets à l'intérieur des salles de classes et dans la cour des établissements. La classe est utilisée comme une poubelle et doit attendre un service de nettoyage avant d'être débarrassé des déchets.
- Une autre problématique qui est tout aussi prégnante est celle des grossesses en milieu scolaire. De nombreuses jeunes vivant dans des conditions plus ou moins précaires contractent des grossesses qui impactent négativement leur scolarité.
- D'autres thématiques comme celle relative à une agriculture durable, une pêche de qualité, l'érosion côtière, l'égalité des sexes, le changement climatique sont des problématiques de DD urgentes.

Hormis la prise en compte des pratiques sociales de références, il faut tenir compte des pratiques enseignantes dans l'élaboration d'un curriculum prescrit sous l'angle de l'EDD.

3.1.3 Une prise en compte des pratiques enseignantes.

L'analyse des pratiques enseignantes en classe de géographie (K. J-P Oussou, 2022, chapitre 4) indique que la méthode traditionnelle ou transmissive est la plus usitée. Elle se traduit par des cours dictés. A côté de cette tendance, figure le cours magistral-dialogué avec usage de documents textuels et iconographiques souvent inadaptés et/ou de faible qualité. La consultation des cahiers de texte a permis de se rendre compte qu'à moyenne 5 leçons sont effectués par niveau dans une année scolaire dans les classes intermédiaires. Les niveaux qui connaissent un achèvement de programme sont les niveaux 3^e et terminale qui sont des classes d'examen.

A partir de ces analyses du curriculum implanté ou implémenté, il faut faire des choix de stratégies pédagogiques qui soient adaptés au contexte ivoirien caractérisé par des classes pléthoriques, une insuffisance de moyen, absence de photocopieuse, panne de photocopieuse, une mauvaise gouvernance des établissements. Ces stratégies pédagogiques préconisées sont : l'organisation des élèves en groupes

d'apprentissages (S. Connac, 2017, 2019; S. Connac & Rusu, 2021). Cette stratégie existe dans les curriculums en vigueur mais n'est pas mis en œuvre. Véritable outil pour un travail coopératif doit être conseillé à travers les formations continues et initiales des enseignants. Les sorties de terrain (M. Briand, 2014; C. Leiningner-Frézal, 2019) contribuent à mettre en contact les élèves et le terrain. Elles sont interdites depuis 2018, et leur usage nécessite une hybridation contextuelle (F. Jankowski & S. Lewandowski, 2017). Elles existent dans les curriculums sous la dénomination "enquête-découverte". « Trois facteurs sont à la base de sa non-utilisation par les enseignants en séance de cours : son interdiction, pas de formation des enseignants sur cette stratégie, la nécessité d'un temps long pour sa mise en œuvre ».

Le jeu de rôle est une autre stratégie pédagogique qui permet une simulation sur certains contenus et permet à l'élève de pratiquer une situation pour mieux comprendre. L'enseignant à travers un sketch amène les élèves devenus acteurs de son apprentissage et à vivre une situation.

À côté de ces stratégies pédagogiques, une réduction du nombre de leçon ou leur regroupement est indispensable pour l'exécution de l'ensemble des progressions. Cinq à six leçons par niveau et un décloisonnement horaire sont souhaitables.

3.2 Quelles propositions de contenus et de stratégies pédagogiques pour une éducation à la durabilité ? (cas du climat)

Des différentes thématiques proposées pour une éducation à la durabilité figurent en bonne place la question du réchauffement climatique en raison du fait qu'elle est une préoccupation mondiale et locale. Nous avons fait d'elle une leçon d'EDD, et l'avons proposé pour les élèves de 6^e et de seconde. Quels sont les contenus et stratégies pédagogiques proposées pour cette thématique ?

3.2.1 Des contenus dans une approche systémique (du global au local)

Il s'agit avant tout d'une leçon de géographie. Dans l'articulation des contenus, nous avons insérer ceux d'EDD.

Pour les élèves de 6^e, il est question de proposer des connaissances élémentaires, puis un savoir-faire et un savoir-être, à travers une proposition d'actions locales individuelles et collectives pour réduire le réchauffement climatique ; des solutions globales au réchauffement climatique. L'élève devient un acteur de la lutte contre le réchauffement climatique pour sa génération et les générations futures. L'enseignant propose une multi causalité des problématiques en jeu (M. Fabre, 2021) pour faire ressortir l'aspect systémique.

Tableau 10 : Proposition d'habiletés/ contenus sur le climat pour le niveau 6e

<i>Habiletés</i>	<i>Contenus</i>	<i>Stratégies pédagogiques</i>	<i>Moyens et supports didactiques</i>
<i>Décrire</i>	La Terre dans l'univers	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Jeu de rôle (sketch) Réalisation d'affiches	Documents textuels Manuels
	Les grandes zones climatiques		
<i>Identifier</i>	Les facteurs du réchauffement climatique		
Les conséquences du réchauffement climatique			
<i>Expliquer</i>	Les facteurs du réchauffement climatique		
<i>Proposer</i>	Des actions locales individuelles et collectives pour réduire le réchauffement climatique		
	Des solutions globales au réchauffement climatique		
<i>Réaliser</i>	Des slogans, des posters de sensibilisations pour lutter contre le réchauffement climatique		

La seconde proposition ci-dessous porte sur le même thème mais est adressée aux élèves de la classe de seconde. Un retour sur cette thématique témoigne de son importance et de la volonté de proposer aux élèves une nouvelle possibilité d'étudier cette thématique après le premier cycle.

Tableau 11: Proposition d'habiletés/contenus sur le climat pour le niveau seconde

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	Le réchauffement climatique	Travail en groupe d'apprentissage ; Brainstorming ; Sketch ; Débat	Documents textuels Manuels Documents iconographiques Conception d'affiches
<i>Décrire</i>	La planète Terre		
<i>Identifier</i>	Les facteurs du réchauffement climatique		
	Les conséquences immédiates et à long terme du réchauffement climatique		
<i>Expliquer</i>	Les facteurs et les conséquences du réchauffement climatique		
<i>Proposer</i>	Des actions pour limiter le réchauffement climatique		

3.2.2 Préconisation de stratégies pédagogiques en fonction de l'âge mental des élèves et des objectifs visés

La proposition des stratégies pédagogiques devant conduire à une exploitation didactique des contenus doit tenir compte de l'âge mental des élèves et des objectifs visés de façon globale par le curriculum prescrit en termes de profil de sortie et des attentes de l'enseignant.

Le profil de sorti (ensemble de compétences attendus chez un élève au sortir d'un cycle) des curriculums prescrits actuels de géographie ne propose pas une acquisition de compétences sur les questions de développement durable au sortir des différents cycles du secondaire ivoirien. Celui proposé par (Oussou, 2022, chap. 6) offre une palette de compétence sur les questions de durabilité . Une fois ces compétences à faire acquérir aux élèves identifiées, des stratégies pédagogiques doivent l'accompagner. Pour le premier cycle, le sketch est plus adapté que le débat. En effet, les élèves de ce cycle sont plus réceptifs à l'idée du jeu de rôle. Le débat et les sorties de terrain sont plus adaptés pour les élèves du second cycle. La mise en œuvre de ces stratégies exige au niveau didactique un temps long donc un décloisonnement horaire pour un cloisonnement trimestriel des leçons.

L'approche par compétence s'appuyant sur le modelé constructiviste et socio constructiviste, les différentes stratégies pédagogiques doivent prendre racine de cette réalité. La constitution de groupes d'apprentissage favorise la conduite les différentes activités pédagogiques et didactiques. En effet, dans le modèle dit constructiviste, l'élève ou l'apprenant construit et réorganise en permanence ses connaissances en transformant les informations qu'il reçoit à travers ses expériences. La constitution d'un groupe d'apprentissage autour de cinq à huit élèves permet à ses élèves à l'intérieur du groupe de coopérer, d'apprendre, de partager leurs expériences et mener des recherches ensemble. Toutes ces stratégies nécessitent certes une recommandation au niveau du curriculum prescrit mais surtout une formation des formateurs. A ce sujet P. Hertig, (2012, p. 19) rappelle que :

« La mise en œuvre de démarche favorisant un apprentissage constructiviste suppose un enseignant hautement compétent, vu qu'il doit assumer un rôle fort complexe ; cette compétence est nécessaire tant sur le plan de la maîtrise des savoirs disciplinaires que celui de la gestion des interactions avec les élèves. »

Il faut donc une adéquation entre ce qui est proposé par le curriculum prescrit et ce qui est proposé en formation des enseignants pour réduire le fossé actuel entre les propositions du prescrit et l'implémenté.

Conclusion

Les curriculums prescrits de géographie actuels conçus sous le prisme de l'approche par compétence est centré sur la description des milieux et évincent la relation homme/milieu. Si l'APC à travers la promotion de l'acquisition du savoir-faire et savoir-être aux élèves, présente des habiletés et contenus proches de ceux de l'éducation au développement durable, ces derniers n'existent pas de façon formelle dans le système éducatif ivoirien. Une réécriture du curriculum prescrit de géographie sous l'angle de l'EDD s'appuyant sur les pratiques sociales de référence, de même que les problématiques actuelles de DD est indispensable. Un changement de paradigme à travers le passage d'une approche déterministe à une approche herméneutique qui met en avant la pensée systémique et complexe. Cette nouvelle orientation s'appuie sur des stratégies pédagogiques favorables au constructivisme et au socioconstructivisme en vue d'une exploitation didactique qui permet l'acquisition des compétences de DD et une connaissance des savoirs géographiques.

Bibliographie

- Barthes Angela. 2013. " *Le curriculum caché du développement durable.*" 14 p.
- Barthes Angela. 2017 " *Quels outils curriculaires pour des " éducations à " vers une citoyenneté politique ?*" *Educations, 17-1* (1), 25-40.
- Barthes Angela. 2018, " *The Hidden curriculum of sustainable development : The case of curriculum analysis in France.* » *Journal of Sustainability Education, 18 p.* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01788266>
- Barthes Angela. , 2019, " *Quelles adaptations des enseignants français des écoles primaires face aux " éducations à " ?* *Revue des sciences de l'éducation, 45*(1), 163-186 p. <https://doi.org/10.7202/1064610ar>
- Bednarz Nadine., Rinaudo, Jean.-Luc., & Roditi, Éric. 2015, " *La recherche collaborative.*" *Carrefours de l'éducation, 39*(1), 171-184 p.
- Briand Mederic., 2014, *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire* [These de doctorat, Caen]. <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>
- Clement Vincent. , 2004, " *Le développement durable : Un concept géographique ?*" — *Géo confluences* [Document]. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm>
- Connac Sylvain. , 2017. *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école.* https://www.amazon.fr/coop%C3%A9ration-entre-%C3%A9l%C3%A8ves-Sylvain-Connac/dp/224004392X/ref=sr_1_3?keywords=Travail+de+groupe&qid=1640003851&refinements=p_lbr_books_authors_browse-bin%3APhilippe+Meirieu&s=books&sr=1-3
- Connac Sylvain. , 2019, *Sylvain Connac : Du travail en groupe pour faire naître le désir d'apprendre.* <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/26102019Article637076787497902914.aspx>
- Connac Sylvain, & Rusu Carmen. , 2021, " *Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe.*" *Activités, 18-2*, Article 18-2. <https://doi.org/10.4000/activites.6705>
- Danvers Francis. 1992. " *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, (2e édition).*" Presses Universitaires du Septentrion. <http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100994270>
- Demeuse Marc, & Strauven Christine. , 2006, Chapitre 1 : " *Le développement du curriculum. In Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*" (p. 61-126). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/developper-un-curriculum-d-enseignement-ou-de-form--9782804150594-p-61.htm>
- Desgagné Serge, Bednarz Nadine., Lebus, P., Poirier Louise., & Couture, C., 2001, " *L'approche collaborative de recherche en éducation*" : *Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation.* *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

- Diemer Arnaud. , 2014a, Chapitre 4. *L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique*. In *Education au développement durable* (p. 99-118). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-99.htm>
- Diemer Arnaud. , 2014b, L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 11*, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.805>
- Dumont Gerard-François. , 2016, *Diagnostic et gouvernance des territoires*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dumon.2012.01>
- Fabre Michel. , 2021, Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 210*, Article 210. <https://doi.org/10.4000/rfp.10118>
- Herin Robert. , 1986. Une géographie des rapports sociaux. *L'Espace géographique, 15*(2), 108-110. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1986.4119>
- Hertig Philippe. , 2012. Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud. *Institut de géographie de l'Université*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2514>
- Hertig Philippe. , 2018,. Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique, 82*(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>
- Jankowski Frédérique., & Lewandowski Sophie. , 2017. Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud. *Autrepart, 82*(2), 3-16.
- Jégou Anne. (2007). Les géographes français face au développement durable. *L'Information géographique, 71*(3), 6-18.
- Jonnaert Philippe. , 2006, Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation. In *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0031>
- Jonnaert Philippe. , 2011, Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 56*, Article 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Jonnaert Philippe., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. , 2004," *Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité*." *Revue des sciences de l'éducation, 30*. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Lange Jean-Marc. , 2014. Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 11*, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- Lange Jean.-Marc. 2017. *Éducation au développement durable : Enjeux épistémologiques et didactiques des reconfigurations disciplinaires possibles*.
- Legris Patricia. , 2013. L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum. *Histoire@Politique, 21*(3), 69-83.
- Leininger-Frézal Caroline. 2019, *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thesis, Université de Caen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>
- Lévy Jacques, & Lussault Michel. 2013. "*Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés* (p. 1137 p.)". La Documentation Française. <https://shs.hal.science/halshs-01252959>
- Morel Valerie. 2008. Gérard Granier et Yvette Veyret, 2006, Développement durable. Quels enjeux géographiques ? Dossier n°8053, La Documentation Photographique, La Documentation Française, 63 p. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*. <https://journals.openedition.org/developpementdurable/4813>
- Morin Edgar. 1988. Le défi de la complexité. *Chimères. Revue des schizoanalyses, 5*(1), 1-18. <https://doi.org/10.3406/chime.1988.1060>
- Oussou Kouadio Jean-Pierre. 2022. *L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : Approche curriculaire en géographie* [Phdthesis, Université Paris Cité]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03718054>

- Pache Alain., Curnier Daniel., Honoré Étienne., & Hertig Philippe. 2016, " *Penser l'avenir de manière créative : Un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable*". *Revue française de pédagogie*, n° 197(4), 51-62.
- Perrenoud Philippe. 1993. Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (ESF, p. 61-76).