



HAL
open science

LES SORTIES DE TERRAIN "SENSIBLES" DANS LE SECONDAIRE GÉNÉRAL IVOIRIEN EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE EN COURS D'EDD DANS LA CONSTRUCTION D'UN MONDE À VENIR

Kouadio Jean-Pierre Jean-Varold OUSSOU

► **To cite this version:**

Kouadio Jean-Pierre Jean-Varold OUSSOU. LES SORTIES DE TERRAIN "SENSIBLES" DANS LE SECONDAIRE GÉNÉRAL IVOIRIEN EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE EN COURS D'EDD DANS LA CONSTRUCTION D'UN MONDE À VENIR. "RECEPTION DU PACTE EDUCATIF GLOBAL Le processus éducatif au service de la personne", CELAF-INSTITUT D'ABIDJAN, May 2022, Abidjan - Côte d'Ivoire, Côte d'Ivoire. hal-04358264

HAL Id: hal-04358264

<https://hal.science/hal-04358264>

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

LES SORTIES DE TERRAIN “SENSIBLES” DANS LE SECONDAIRE GÉNÉRAL IVOIRIEN EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE EN COURS D’EDD DANS LA CONSTRUCTION D’UN MONDE À VENIR

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

Doctorant en didactique de la géographie
Université de Paris Cité (France)/ LDAR/ ED 623

Résumé

Ce présent article vise à montrer la place des sorties de terrain “sensibles” dans la mise en œuvre des contenus d’Éducation au Développement Durable en classe de géographie dans l’enseignement secondaire général ; dans un environnement scolaire marqué par leur interdiction.

Un diagnostic territorial des lycées et collèges de Côte d’Ivoire met en relief le niveau de pollution de la cour de l’école et des salles de classes, de même qu’un gaspillage de l’eau par les élèves. Une situation qui témoigne d’une absence de compétences et de prise de consciences des élèves sur les problématiques qui touchent à l’environnement.

Les pratiques enseignantes se caractérisent par l’utilisation des documents textuels et iconographiques peu adaptés et de faibles qualités, une mise en œuvre des habiletés et contenus de faibles intensités intellectuelles. Mettre les élèves en contacts avec le milieu qu’ils étudient à partir des sorties de terrain, permet à l’enseignant de proposer un support original, contextualisé et aux élèves de toucher du doigts les problèmes environnementaux qui les environnent.

Les échanges issus de ce contact avec le milieu, font émerger des propositions qui ont une portée sur “la façon de penser ” des élèves.

Mots-clés : Sortie de terrain; Éducation au développement durable; Diagnostic du territoire; Inadapté; Contextualisé.

Abstract

This article aims to show the place of sensitive field trips in the implementation of Education for Sustainable Development content in geography class in general secondary education ; in a school environment marked by their prohibition.

A territorial diagnosis of high schools and colleges in Côte d'Ivoire highlights the level of pollution in the schoolyard and classrooms, as well as wastage of water by students.

A situation that reflects a lack of skills and awareness of students on issues affecting the environment. Teaching practices are characterized by the use of textual and iconographic documents that are poorly adapted and of low quality, an implementation of skills and content of low intellectual intensities.

Putting the students in contact with the environment they are studying from field trips, allows the teacher to offer original, contextualized support and the students to touch the environmental problems that surround them.

The exchanges resulting from this contact with the environment, bring out proposals that have an impact on the "way of thinking" of students.

Keywords : *Field Trip; Education for Sustainable Development; Diagnosis of the Territory; Unsuitable; Contextualized*

INTRODUCTION

Au début des années 2000, l'Éducation au développement durable est promue par les instances internationales et fait son entrée dans de nombreux systèmes éducatifs sous forme d'une injonction des pouvoirs publics. Une décennie du développement durable conduite par l'Unesco va accentuer son implémentation. Si l'EDD n'est pas inscrite de façon formelle dans les documents pédagogiques du ministère de l'éducation ivoirien, il n'en demeure pas moins qu'il existe des contenus potentiellement d'EDD dans les curriculums de nombreuses disciplines scolaires dont la géographie. Dans ces derniers, figurent des stratégies à l'exemple de l'enquête découverte pour la mise en œuvre de certains contenus d'EDD. L'enquête découverte est le substitue dans les curriculums de géographie des sorties de terrain. Ces dernières sont interdites depuis une circulaire datant de 2018 du ministère de l'éducation nationale pour des raisons de sécurité des élèves. Au-delà de cet aspect sécuritaire, en quoi les sorties de terrain peuvent-elles constituer un levier pour une éducation de qualité en cours sur les contenus d'EDD, en classe de géographie ?

Pour analyser ce questionnement, un groupe de recherche collaborative (Asloum & Guy, 2017; Bednarz et al., 2015) a effectué des expérimentations en vue de desceller les vertus des sorties de terrain dans la mise en œuvre des contenus d'EDD.

1- CADRE THÉORIQUE

1.1. L'EDD, une éducation pour un monde à venir

L'EDD est promue par les instances internationales dans les années 2000, pour diffuser les vertus du développement durable. En effet, en 1987 le rapport de Brundtland baptisé "ourcommon future", introduit le concept du DD qui va trouver un écho favorable auprès des scientifiques, des politiques etc. Une définition consensuelle est porteuse d'espoir est proposée. Aussi est-elle définie comme un « mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. » (Jacquemot, 2021). Trois piliers qui s'enchevêtrent sont identifiés pour l'atteinte de ce développement qu'on souhaite intergénérationnel, basé sur la solidarité, la prudence, la précaution, l'empathie, la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité au sommet de Rio en 1992. Ces enjeux du développement durable sont des questions essentielles pour la survie de l'humanité. Pestre, (2011, p. 32) préfère le terme d'idéal pour parler des finalités du développement durable. Pour lui, l'idéal du DD, peut s'entrevoir autour de trois principes.

Un idéal d'abord de justice sociale pour les populations de la planète, un idéal pour aujourd'hui et pour les générations futures. Il s'agit ensuite d'un idéal de précaution et de justice environnementale à intégrer aux projets de développement sociaux et économiques, à articuler avec eux, il s'agit enfin d'un idéal politique, d'un idéal de délibération, d'un idéal de débat ouvert et de participation de tous à décision et au choix.

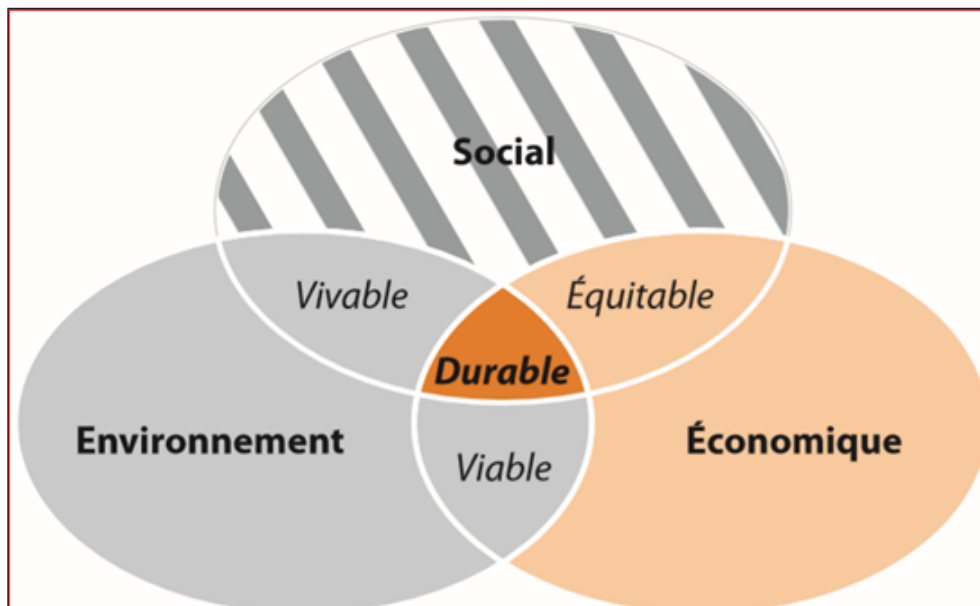


Figure 1 : Les piliers classiques du développement durable à partir de Rio 1992 in (Jacquet & al, 2007)

En 2002, au sommet mondial pour le DD à Johannesburg en Afrique du Sud, deux autres piliers à savoir la culture et la bonne gouvernance vont compléter les trois premiers en vue d'avoir une enveloppe plus large des problématiques de DD. Le développement durable est aujourd'hui au cœur de tous les projets de développement. Les instances internationales en ont dressé des objectifs à atteindre. Des objectifs du millénaire (OMD) aux objectifs du développement durable (ODD), l'enjeu est de répertorier les différents problèmes cruciaux des sociétés humaines et de la planète Terre et de conjuguer les efforts dans la résolution des difficultés identifiées. Une des voies pour permettre à toutes les populations de la planète de prendre part à ces efforts pour un développement durable est l'EDD.

Cette EDD dans l'éducation formelle est pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire (Diemer, 2014; Lange, 2014). En ce qui concerne le système éducatif ivoirien, les contenus d'EDD sont présents en géographie, en science de vie et de la Terre (SVT) et en éducation au droit de l'homme et du citoyen (EDHC).

1.2. Les sorties de terrain, une stratégie pédagogique favorable à la mise en œuvre des contenus de leçons qui abordent les enjeux actuels et de demain

Mettre les élèves en contact avec le milieu à étudier, nécessite une sortie de terrain ou une excursion. « Les sorties et excursions se distinguent des visites et voyages en ceci qu'elles supposent une préparation en amont » (Zrinscak, 2010, p. 42). Cette distinction est importante pour éclairer ces concepts dont l'épistémologie est retracée par (Le Guern & Themines, 2011) comme les classes-promenades pratiquée par Célestin Freinet dès 1922.

« *Sorties sensibles* » est la terminologie utilisée par (Briand, 2014) dans sa thèse qui traite des sorties de terrain en primaire. De par ses caractéristiques, la sortie sensible est celle qui est plus adaptée à l'EDD. En effet, elle mobilise explicitement une dimension sensible. Elle ne se réduit toutefois pas à la mobilisation des cinq sens (la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe voire le goût), mais implique également l'usage de l'imagination et les événements produits par notre environnement ou par notre interaction avec lui. Gaujal, (2021, p. 3) mentionne que « *la sortie sensible se différencie des autres sorties scolaires sur le terrain.* » Cette auteure après une analyse des curriculums de géographie du secondaire français, fait le constat d'une réintroduction des sorties de terrain dans les BO en France en 2008 pour le collège et en 2010 pour le lycée.

En Côte d'Ivoire, depuis le début de l'écriture des nouveaux curriculums dits d'APC (2010), les sorties de terrain sont partie intégrante des stratégies pédagogiques pour la mise en œuvre de nombreux contenus dont ceux d'EDD. La sortie de terrain est plutôt désignée par l'appellation d'enquête découverte. Depuis 2018, une circulaire ministérielle interdit les sorties de terrain mais elle demeure maintenue dans les curriculums de géographie pourtant révisée chaque année. Les sorties de terrain restent aux yeux des concepteurs des curriculums de géographie en Côte d'Ivoire, une stratégie pédagogique de premier plan dans la dispensation de certains contenus. Elles participent à donner du sens aux apprentissages en favorisant un contact direct avec l'environnement naturel. Toute chose qui ne peut être offerte par des supports textuels qui ne suscitent par ailleurs pas l'émotion et des découvertes.

« Dans une situation de classe ordinaire où est utilisée les supports textuels et iconographiques, les élèves perçoivent l'espace comme un donné davantage qu'un construit »(Considère & Liénart, 2021).

Gaujal a mené de nombreuses recherches sur les sorties de terrain au secondaire. Elle distingue trois types de sortie de terrain. Dans le tableau ci-dessous, elle dégage les caractéristiques de ces sorties.

Tableau I : typologie des sorties scolaires in (Gaujal, 2021, p. 4)

	Modalité pédagogique	Nature du parcours	Places du professeur et des élèves
Sortie conférence	Cours magistralo- dialogué, proche des pratiques de classe ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Le professeur (ou le conférencier) parle, les élèves écoutent et prennent des notes. Les élèves sont invités à prendre des notes. Les bavardages sont considérés comme une gêne
Sortie questionnaire	Mise en activité des élèves, assez proche des pratiques de classes ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Par groupe de deux ou trois, les élèves sont invités à retrouver différentes informations dans l'espace, formulées sous la forme de questions fermées
Sortie jeu de piste/ chasse au trésor	Mise en activité des élèves sous la forme d'une investigation et par le recours à des modalités ludiques	Parcours libre : l'espace est une surface délimitée, dans laquelle les élèves sont libres de se rendre où ils veulent.	Sous la forme de questions fermées, les élèves sont invités à retrouver différents indices identifiés par leur professeur

1.3. Construction de l'objet de recherche

1.3.1. Le problème de recherche

Les sorties de terrain sont des stratégies pédagogiques suggérées par les curriculums de géographie du secondaire général ivoirien pour la mise en œuvre des contenus d'EDD. Elles y sont connues sous la dénomination d'enquête découverte. Cette stratégie n'est pas mise en œuvre en raison de nombreux facteurs (interdiction du ministère

de l'éducation nationale, classes pléthoriques, absence de formation des formateurs). Elles concourent toutefois à une mise en œuvre des contenus d'EDD dans les systèmes éducatifs anglo-saxons et franco-européens en témoigne les travaux de (Gaujal, 2021; Leininger-Frézal, 2019). Les questions de fond qui se posent dans la mise en œuvre des sorties de terrain sont de deux ordres. Comment et pourquoi les sorties de terrain dans la mise en œuvre des contenus d'EDD dans le contexte du secondaire ivoirien ?

Comment ? Pour explorer la faisabilité, l'adaptation ou l'hybridation de cette stratégie pédagogique dans le contexte ivoirien et pourquoi ? pour relever l'apport de cette stratégie pour une éducation de qualité en EDD.

1.3.2. Questions de recherche

- Les élèves des lycées et collèges ont-ils des comportements écoresponsables dans leur milieu d'apprentissage qu'est l'école ?
- Les pratiques enseignantes ordinaires en cours d'EDD en classe de géographie au secondaire sont-elles favorables à une acquisition de compétence et une prise de conscience des élèves ?
- En quoi les sorties de terrain concourent-elles à une éducation de qualité en EDD dans la construction d'un monde à venir ?

1.3.3. Les hypothèses de la recherche

- La plupart des élèves des lycées et collèges n'ont pas un comportement écoresponsable.
- Les pratiques enseignantes en classe de géographie ne favorisent pas une acquisition de compétence sur les problématiques environnementales.
- Les sorties de terrain sont essentielles pour une éducation de qualité en EDD.

2- MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET RÉSULTATS

1. Méthodologie pour les recueils de données

Pour recueillir les données qui doivent nous permettre de répondre à nos questions de recherche, j'ai procédé à un diagnostic du territoire (Dumont, 2016) à travers une observation directe (Arborio & Fournier, 2021) du comportement des élèves, de l'état de pollution de la cour des

établissements et des salles de classes, le gaspillage de l'eau en milieu scolaire. Des entretiens semi-dirigés (Gaspard, 2019) ont été menés avec soixante-dix élèves pour comprendre leur posture sur les actions menées par certains élèves dans la dégradation de l'environnement.

Pour appréhender les pratiques enseignantes, une observation participante (Soulé, 2007) de séance de cours d'EDD et des entretiens semi-dirigés ont été menés. Ces techniques de collecte de données ont permis de faire un inventaire de ce qui est proposé par les enseignants.

En ce qui concerne les propositions de stratégies pédagogiques de qualité pour la mise en œuvre des contenus d'EDD, une recherche collaborative a été mise en place. Cette dernière permet une co-analyse, co-construction des savoirs. Elle s'est avérée indispensable dans l'analyse de l'EDD, une question peu maîtrisée par les acteurs de l'école en Côte d'Ivoire. Le groupe de recherche est composé de quinze membres dont douze enseignants, un "prof-chercheur" (Gaujal, 2016), un inspecteur pédagogique et un formateur des formateurs à l'ENS d'Abidjan. Les travaux autour des stratégies pédagogiques favorables à la mise en œuvre de l'EDD, se sont déroulés en trois moments. Un premier moment consacré à une analyse théorique de ces stratégies. Il a permis à l'ensemble des acteurs de la recherche d'avoir le même niveau de connaissance sur les sujets abordés. Un deuxième moment d'étude a permis d'expérimenter la sortie de terrain et de l'adapter au contexte ivoirien marqué par des classes pléthoriques. Trois leçons ont été choisies pour les expérimentations des sorties sensibles. Il s'agit des leçons 3/ thème 1 du niveau 5e : l'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire ; de la leçon 2 /thème 2 du niveau 5e : les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement et la leçon 1 du thème 2 du niveau premier : l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes. Trois enseignants ont été chargés de la mise en œuvre de ces leçons à partir de sortie de Terrain. Pour les deux premières leçons (avec les élèves du niveau 5e), la sortie sensible s'est déroulée à l'intérieur de l'établissement. Pour les élèves du niveau 1ère, des groupes d'apprentissage (Connac & Rusu, 2021; Meirieu, 1985) ont été mis place. Des thèmes de recherche leur ont été distribués et chaque groupe a conçu un film d'une durée maximale de six minutes retraçant leur sortie sensible, et dix photos. Les thèmes proposés sont : les caractéristiques des quartiers précaires d'Aboisso, les quartiers résidentiels à Aboisso, les eaux usées dans la ville d'Aboisso, la pollution dans la ville d'Aboisso, la pollution dans le marché d'Aboisso.

Un troisième moment a permis d'analyser les écarts, les possibles et les limites des approches mises en place.

3. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

3.1. Un environnement scolaire pollué par des déchets produits par les élèves

L'observation directe des établissements de notre terrain d'enquête a mis en évidence une présence de problématiques environnementales qui se traduit par une pollution des salles de classe, de la cour de l'école, un gaspillage de l'eau par les élèves.



Fig. 2 : déchets collectés d'une salle de classe après une journée de cours, crédit : Oussou, octobre 2021, lycée moderne d'Aboisso



Fig. 3 : Gaspillage d'eau en milieu scolaire, crédit : Oussou, février 2022, Lycée moderne d'Aboisso



*Fig. 4 : Pollution de la cour et de l'environ des établissements scolaire
(crédit: Oussou, novembre 2021, Collège Moderne d'Aboisso)*

3.2- Une insouciance dans l'acte de pollution de l'environnement scolaire

Les entretiens semi-dirigés menés avec les élèves ont permis de mettre en lumière leurs propositions en ce qui concerne les facteurs qui motivent les élèves à polluer leur lieu d'apprentissage. 44% des élèves interrogés soutiennent que ceux de leurs camarades qui polluent l'environnement, manquent d'éducation, 20 % suggère que la question de la salubrité doit être confiée aux femmes. Ces derniers mettent en avant un partage des activités de salubrité en fonction du sexe. 12% estime qu'il y a une insuffisance de poubelles donc un sous équipement des établissements. 12% accuse le laxisme de certains membres de l'administration quand 8% indexe plutôt le laxisme des délégués de classe. Une faible proportion des élèves évoque le fait que pour certains élèves, l'école est un lieu public et non leur lieu d'habitation. Pour ce faire, il leur est loisible de polluer les espaces scolaires. Tous ces facteurs, traduisent une certaine insouciance des élèves dans l'acte de pollution de leur environnement. On retiendra que pour la plupart d'entre les élèves interrogés, le facteur à la base de la pollution de l'environnement en milieu scolaire est le manque d'éducation sur ces questions.

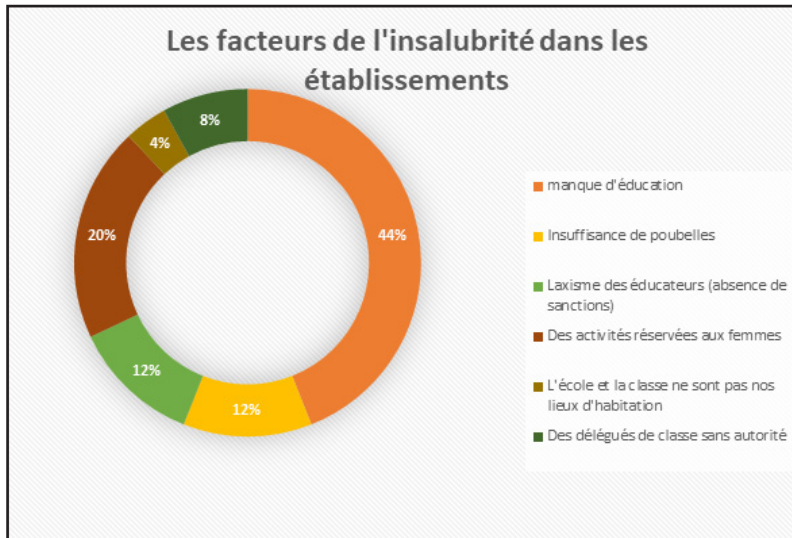


Fig. 5 : Facteurs de la pollution en milieu scolaire selon les élèves (réalisé à partir d'entretiens semi-dirigés, Oussou 2020)

Les curriculums de géographie du secondaire général après une analyse sous le prisme de l'EDD, présentent seize leçons à contenus potentiellement d'EDD sur quarante-huit. Quelques habiletés qui témoignent de cette présence sont : faire percevoir les dangers à terme sur l'équilibre de la biodiversité et de l'écologie ; amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'eau ; amener les apprenants à relever la pression humaine sur les espaces naturels ; amener les apprenants à produire des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement ; amener les apprenants à initier des actions d'une gestion rationnelle de l'environnement ; faire reconnaître les composantes de l'environnement les formes de pollution etc.

Qu'est-ce qui explique donc que les élèves disent ne pas être éduqués sur les thématiques liés à l'environnement ? Une observation et une analyse des pratiques enseignantes est un levier pour comprendre cette posture des élèves.

3.3. Des pratiques enseignantes dominés par les cours dictés, des cours magistralo-dialogués et un foisonnement des vulgates

L'analyse du curriculum implémenté (Jonnaert, 2011) a permis d'identifier les méthodes pédagogiques utilisées dans les pratiques ordinaires des enseignants de géographie.

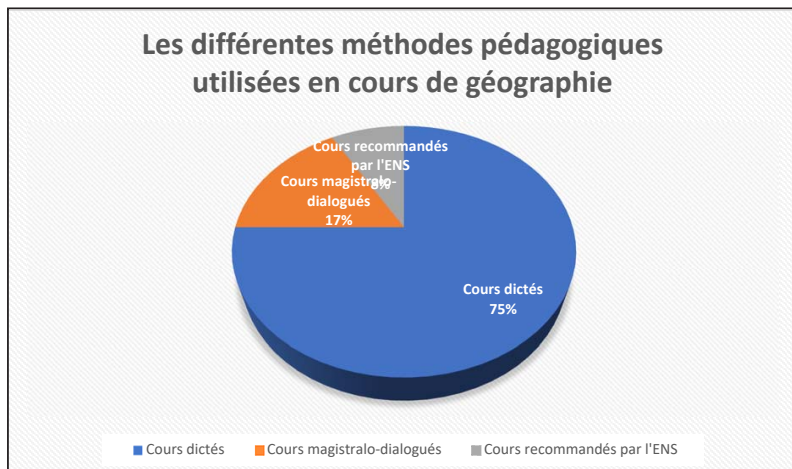


Fig. 6 : Les différentes méthodes pédagogiques utilisées en cours de géographie, réalisé à partir d'observation de séance de cours, Oussou 2021

L'observation des séances a permis d'identifier trois grandes catégories de pratiques enseignantes en cours de géographie. Une prédominance de cours dictés (75%) et 25% de cours basés sur la méthode active. Pour cette dernière catégorie, on distingue des cours magistralo-dialogués qui s'inspire de la pédagogie par objectif (PPO) et des cours qui s'inspirent de ce qui est recommandé par l'École Normale Supérieure (ENS), structure de formation des enseignants du secondaire généralement proposé par les stagiaires.

Les cours dictés sont effectués avec des documents conçus par certains enseignants et vendus dans des "librairies par terre"¹. Les enseignants font la lecture de ces documents et les élèves copient. Pour les cours magistralo-dialogués, les enseignants s'appuient sur des documents textuels et iconographiques qui présentent pour un grand nombre un problème de qualité. Des textes qui ne sont pas en congruence avec le milieu étudié et des images qui ont perdu leur

1 Les librairies par terre désignent des points de ventes d'anciens livres exposés à même le sol.

clarté en raison de la mauvaise qualité des photocopies. La méthode active déployée est basée sur la boucle didactique (Tutiaux-Guillon, 1998). Une des caractéristiques des cours observés est la prise en compte par les enseignants des niveaux niveau taxonomiques liés à la connaissance et à la compréhension. Le niveau de l'analyse est très souvent éludé. Les activités d'application proposées sont de faibles intensités intellectuels (Mousseau & Pouette, 1999) cité par (Fontanabona, 2006).

Face à une telle inertie dans les pratiques enseignantes et une persistance du mauvais comportement des élèves en termes de pollution, promouvoir d'autres pistes dans la mise en œuvre des contenus d'EDD est une nécessité dans la construction du citoyen de demain.

Des sorties de terrain comme voie de sortie pour une éducation de qualité en EDD

3.4. La nécessaire adaptation des sorties de terrain au contexte des lycées et collèges ivoiriens

La recherche collaborative a conduit à un examen de divers stratégies pédagogiques favorables à la mise en œuvre de l'EDD, dont les sorties de Terrain. Ces dernières ont fait leur preuve dans des systèmes éducatifs franco-européens et anglo-saxons. Son utilisation dans le système éducatif ivoirien est conditionnée par une hybridation. Cette hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017) est due à des précontraintes dont les plus significatives sont les effectifs pléthoriques des classes, le sous équipements des établissements et l'absence de formation sur les questions liés à la mise en œuvre de l'EDD. Face aux effectifs importants des élèves, il est proposé une sortie de terrain dans ou à proximité de l'école. Les élèves sont organisés entre six à dix groupes d'apprentissage. Cette sortie peut se faire avec le groupe classe en entier avec une supervision d'un professeur invité dont le rôle est de canaliser les élèves. Le professeur titulaire se charge de la conduite technique de la sortie (observation, prise de notes, prise de photos etc.) .

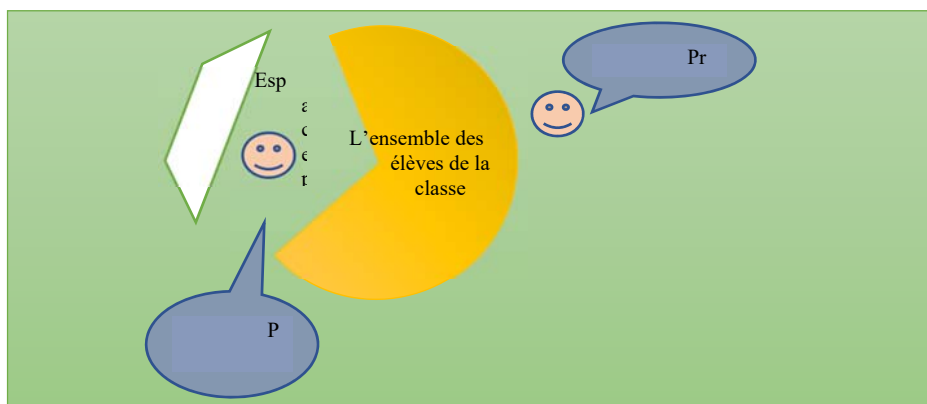


Fig. 7 : Organisation du groupe classe dans une sortie de terrain avec l'ensemble des élèves

La seconde possibilité est celle préconisée lorsqu'il n'est pas possible d'avoir un professeur invité. Dans une telle situation, le professeur structure sa classe en deux groupes. Il mène une première sortie avec un groupe en laissant ceux en classe en activité, puis refait le même trajet avec le second groupe. Cette stratégie a été expérimentée pour les cours de niveau 5e dans les effectifs variaient entre soixante-quinze et quatre-vingt élèves.

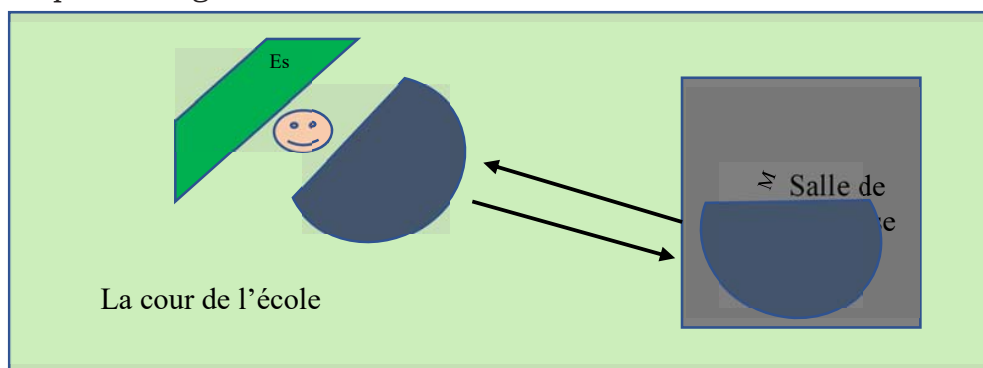


Fig. 8 : Organisation du groupe classe par demi-groupe dans la mise en œuvre d'une sortie de terrain

Une autre voie qui a été expérimentée est celle qui consiste à organiser les élèves en groupes d'apprentissage pour mener des sorties de terrain hors des établissements. Les sites visités par ces

élèves doivent être filmés à l'aide d'un smartphone et rapportés en classe. A côté du film d'une durée de cinq à sept minutes, chaque groupe doit prendre dix photos des réalités en lien avec leur thème. Les vidéos réalisées de même que les photos sont projetés à travers un vidéoprojecteur et commentés par ceux qui l'ont réalisées pour l'ensemble des élèves. La constitution de groupes permet de contourner la question des effectifs pléthoriques des élèves. Les productions des élèves (vidéo et photos) constituent des supports originaux dans l'exploitation des contenus. Dans le cadre de la leçon 1/thème 2 de géographie du niveau première sur l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes, ces photos ci-après prises par les élèves, représentent les types d'habitats dans un milieu urbain. Ce milieu est pratiqué par les élèves. Cette forme de sortie que nous préconisons s'apparente à la sortie « relevé » et à la sortie sensible « dérive »(Gaujal, ibidem). Cette sortie « relevé » se caractérise par « une consigne motivante, une incitation des élèves à observer (voire découvrir) leur espace proche et ses aménagements et de formaliser leurs observations. La consigne est de produire une photographie originale, de manière individuelle ou par groupe, accompagnée d'un titre et d'une observation. »

Cette technique qui consiste à faire faire des sorties de terrain permet de recueillir de nombreuses ressources en termes de photo (photo 9 et 10).



Fig. 9 : Photo prise par des élèves sur le thème, les quartiers précaires à Aboisso (Crédit : Oussou, février 2022)



Fig. 10 : Photo prise par les élèves sur le thème les quartiers résidentiels à Aboisso (Crédit : Oussou, février 2022)

Les différentes possibilités de sortie de terrain avec leurs limites sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau II : Les différentes possibilités de sortie de terrain dans le contexte ivoirien

Possibilités de faire une sortie sensible	Description	Limites de la proposition
<i>Sortie sensible avec l'ensemble de la classe</i>	Mener la sortie sensible avec l'ensemble de la classe en associant un enseignant. Ce dernier a surtout pour rôle de canaliser, de veiller sur les élèves.	La disponibilité de collègue pour accompagner un autre n'est pas chose évidente.
<i>Une sortie sensible avec une moitié de la classe</i>	Faire une sortie sensible avec une moitié de la classe en mettant l'autre moitié restée en classe en activité.	La question de la gestion et de l'occupation de la moitié de la classe restante.

<p><i>La réalisation de photos et de courte vidéo par les élèves</i></p>	<p>Faire réaliser la sortie sensible par les élèves en leur donnant des consignes et des thèmes de recherche. Des photos et des vidéos à l'aide de leurs smartphones doivent être réalisées. Les vidéos et photos seront projetées en séance de cours.</p>	<p>Des établissements ne sont pas équipés en vidéoprojecteur. Dans certains établissements, une seule salle en est équipée.</p>
--	--	---

3.5- L'intérêt didactique des sorties de terrain sensible

Le terrain met l'élève en contact avec la réalité et sa réalité. Les questionnements sur le support appel à des réponses en lien avec le vécu des apprenants. Ainsi sur des sujets liés à la pollution commerciale, les élèves identifient les éléments constitutifs de la pollution ; sont à même de proposer les facteurs de ces pollutions ainsi que des solutions adaptées à leur mode de compréhension. Il en est de même pour le gaspillage de l'eau. Loin du virtuel, du textuel et de l'iconographique, les sorties de terrain permettent à l'enseignant de proposer un support connu et maîtrisé par l'élève sur lequel il vit.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

A partir des expérimentations menées avec les élèves des classes de première et de 5e dans la mise en œuvre des sorties de terrain en cours d'EDD, le groupe de recherche a pu les adapter au contexte des lycées et collèges du secteur public. Il a identifié les avantages et les limites d'une sortie sensible menée par des groupes d'apprentissage autour de thèmes qui leur seront proposés dans un milieu proche. Les travaux du groupe de recherche ont toutefois permis de découvrir que cette stratégie pédagogique est peu connue et peu pratiquée par les enseignants. Sa mise en œuvre dans le système scolaire ivoirien remonte aux années 1980, une période marquée par un équipement conséquent des établissements (véhicule de transport d'élèves, de petits effectifs, présence d'enseignants européens). L'interdiction n'explique donc pas totalement la non mise en œuvre des sorties de terrain.

L'hybridation² de cette stratégie pédagogique est donc nécessaire pour sa mise en œuvre. Son interdiction par une circulaire du ministère de l'éducation nationale la rend inutilisable par les enseignants. A l'analyse des motivations qui ont poussé le ministère de l'éducation nationale à cette interdiction, le groupe de recherche collaborative en l'adaptant au contexte ivoirien veut la rendre utilisable. En effet, les sorties de terrain offrent de nombreux avantages didactiques pour les élèves et les enseignants.

La sortie sensible a été rendu possible hors de l'établissement. Les films réalisés par chaque groupe et projetés en séance de cours permettent à tous les élèves d'entrer en contacts avec les espaces étudiés. Elle permet de contourner ou de trouver une solution à l'interdiction des sorties sensibles avec l'ensemble de la classe, hors de l'établissement. Cette sortie sensible permet de développer l'empathie des élèves qui découvrent des lieux qu'ils ne connaissent pas et murissent l'idée de solidarité envers les populations qui vivent dans les quartiers précaires. Les élèves ont mis en relief des compétences de réalisateurs de film. Elle a développé aussi chez les élèves des compétences d'entraide de coopération. En effet, certains élèves à travers leurs contacts ont permis au groupe de trouver des personnes à interviewer. Certains ont servi comme guide dans certains quartiers. Du côté de l'enseignant, les films, les photos et les relevés réalisés par les élèves sont de véritables ressources qui facilitent l'apprentissage.

Il faut toutefois signaler si les relevés effectués par les élèves peuvent servir comme palliatif dans ces cours sur les contenus d'EDD dans les établissements où il y a une absence de vidéoprojecteur, le film devient inopérant et inexploitable. En effet, filmer sans une projection pour l'ensemble des élèves, rend les données inexploitable pour une séance de cours.

Un autre écueil dans la mise en œuvre de cette stratégie est la formation des enseignants et la motivation de ces derniers à son utilisation. Les enseignants quelques soit leur mode de recrutement, ne bénéficie pas de formation pratique dans la conduite d'une sortie de terrain. Ils n'ont pour la presque totalité pas de connaissances théoriques et pratiques sur l'usage de cette stratégie. La question de la motivation des enseignants est tout aussi essentielle pour réussir la

2 Pour Rowe & Shelling (1991, p. 231), the hybridation is « the ways in which forms become separated from existing practices and recombine with new forms in new practices. » Entendons par là que l'hybridation est la manière dont les formes se séparent des pratiques existantes et se recombinent avec de nouvelles formes dans de nouvelles pratiques

mise en œuvre. (Sabard, 2000), à propos des formations et des formés fait le constat qu'« Après la formation, les "formés" sont peu suivis et n'ont que peu de reconnaissance. Ils ont peu de moyens (logistiques, financier, temps, accompagnements méthodologiques etc.) pour mettre en œuvre leurs nouvelles compétences. »

CONCLUSION

L'EDD en elle-même constitue un ensemble de connaissances pour construire le citoyen de demain. Celui de développer des compétences d'un développement intergénérationnelle basé sur la culture de la solidarité, de l'empathie, de la précaution dans la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité. La mise en œuvre des contenus qui s'y rapporte recommande des stratégies pédagogiques au nombre desquels les sorties de terrain sensible. Ces dernières permettent de mettre en contact les élèves avec une réalité concrète. Elles favorisent une compréhension, une appropriation des questions abordées. L'élève se sent davantage concerné par le cours que lorsque des documents textuels et iconographiques sont utilisés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe*—5e éd. Armand Colin.
- Asloum, N., & Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, 6(1), 74-87.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire* [These de doctorat, Caen]. <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>
- Connac, S., & Rusu, C. (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>
- Considère, S., & Liénart, O. (2021). Des acteurs en cours de géographie ? In S. Doussot & J.-F. Thémines (Éds.), *Acteurs et action : Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 275-288). Presses universitaires de Caen. <http://books.openedition.org/puc/13089>

- Diemer, A. (2014). 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>
- Dumont, G.-F. (2016). *Diagnostic et gouvernance des territoires*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dumon.2012.01>
- Fontanabona, J. (2006). Quel(s) paradigme(s) pour une didactique de la géographie ? *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 32(125), 97-116. <https://doi.org/10.3406/tigr.2006.1515>
- Gaspard, C. (2019). *L'entretien de recherche : Définition, utilisation, types et exemples*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>
- Gaujal, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9, Article 9. <https://journals.openedition.org/cdg/623?lang=en>
- Gaujal, S. (2021). Sortir hors de la classe : Apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. *Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, 130, Article 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>
- Jacquemot, P. (2021). *Le Dictionnaire encyclopédique du développement durable—3eme édition*. https://www.scienceshumaines.com/le-dictionnaire-encyclopedique-du-developpement-durable-3e-edition_fr_810.htm
- Jacquet, P., & al. (2007). *Repère 1 - Développement durable : De l'équilibre à la stratégie*. Presses de Sciences Po. https://www.cairn.info/regards-sur-la-terre-2008-l-annuel-du-developpemen--9782724610437-page-234.htm?try_download=1
- Jankowski, F., & Lewandowski, S. (2017). Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud. *Autrepart*, 82(2), 3-16.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Lange, J.-M. (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>
- Le Guern, A. L., & Themines, J.-F. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : La méthode du parcours iconographique. *Carnets de géographes*, 3, [19 p.]. <https://doi.org/10.4000/cdg.2355>
- Leiningner-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thesis, Université de Caen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>

- Meirieu, P. (1985). Apprendre en groupe. *Revue française de pédagogie*, 72(1), 94-96.
- Pestre, D. (2011). Développement durable : Anatomie d'une notion. *Natures Sciences Societes*, 19(1), 31-39.
- Sabard, B. (2002). Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation, comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement—L'expérience et la méthodologie de SFFERE, Bourgogne. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 3, Article Volume 3. <https://doi.org/10.4000/ere.6631>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée [These de doctorat, Paris 7]. <http://www.theses.fr/1998PA070046>
- Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'Information géographique*, 74(1), 40-54.

