



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Volume 4, Numéro 3, Juin 2026

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>



<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>



<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>



<https://www.ajol.info/index.php/akiri>



[https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)



<https://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor : SJIF 2026 : 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roal, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître de Conférences, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiouo, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor: <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL: <https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing: [https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)

OAJI: <http://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor: SJIF 2026: 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue **AKIRI** n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparaît en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzokru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **The Utopias of Toni Morrison's Paradise**
SORO Dolourou..... 1-11
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.1>
2. **Abjection and Desire: A Feminist Reading of Sarah Kane's Phaedra's Love and Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra**
Wandja Fatoumata TUO & Ouana Alassane SEKONGO..... 12-24
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.2>
3. **Émergence du sujet féminin et esthétique de l'oralité dans Their Eyes Were Watching God de Zora Neale Hurston**
Zié Bi Golé Eugène KOFFI & Bi Zoh Elisée GOLE..... 25-37
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.3>
4. **Black Renaissance and Baraka's Legacy**
Yao Katamatou Kouma..... 38-53
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.4>
5. **Influence des facteurs sociodidactiques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais : cas du lycée Soundjata Keïta**
Yacouba Boubacar TOURE..... 54-66
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.5>
6. **Remote sensing monitoring and assessment of oil pollution from 2015 to 2020 in the Gulf of Guinea: The case of the two Congos and the Cabinda region (Angola)**
Marius MASSALA MBINDZOUKOU..... 67-81
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.6>

Études hispaniques

7. **El "muro de la vergüenza" en Chambacú, corral de negros de Manuel Zapata Olivella: entre opresión y expresión de la libertad**
Bonzallé Hervé SAKOUM..... 82-94
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.7>

Lettres Modernes

8. **Le fragmentaire : les modalités d'un mécanisme dramaturgique du théâtre d'Aristide Tarnagda**
Kan Mathieu KOUASSI 95-109
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.8>
9. **Poétique de la migration et reconfiguration postcoloniale du roman africain francophone chez Maurice Bandaman**
Kagnon Brahim SANOGO..... 110-124
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.9>

- 10. Migration et développement local dans le roman africain francophone**
Koudougou Frédéric KONTOGOM..... 125-138
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.10>
- 11. Écrire, créer et diffuser le théâtre de commande d'intervention sociale**
ZAGRÉ Issa..... 139-154
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.11>
- 12. Le sacré au risque de la déconstruction ou le discours de la
« désédéification » dans galerie infernale de Jean-Marie Adiaffi**
Zana Karim SORO..... 155-168
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.12>
- 13. La pratique stylistique à l'œuvre dans « larmes en pleurs »,
extrait de la mère rouge de C. Marshall Kissy**
Aby Emmanuel AKADJÉ..... 169-182
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.13>
- 14. Quête de l'altérité et dialogue interculturel dans l'attentat
de Yasmina Khadra : se réconcilier au-delà des extrêmes
et des frontières identitaires ?**
Mamadou KONATE..... 183-196
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.14>

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET ARCHITECTURE

Sciences du langage et de la communication

- 15. Essai de sémantique des mots onomatopéiques et idéophoniques**
Koffi Joël KOUAKOU & Koffi Yéboua Vincent KOUASSI 197-210
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.15>
- 16. Les difficultés des situations de transfert en activités de langage
et lecture à l'école élémentaire**
Oumar DIA..... 211-231
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.16>
- 17. Débats citoyens et vie sociopolitique en Côte d'Ivoire
à l'ère du numérique**
Konan Zagoh Martial YAO & Olive-Martial Kokoi ASSEU 232-248
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.17>

Architecture & urbanisme

- 18. Planifier, aménager et bâtir des « villes en mouvements » au Sahel :
cas de la ville moyenne de Pouytenga au Burkina Faso**
Pougwendé Léandre GUIGMA..... 249-273
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.18>

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Histoire

19. **Relire Cheikh Anta Diop : pour une critique historiographique de son assimilation à l'afrocentrisme**
Yves Victor NGONO..... 274-295
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.19>
20. **L'immigration libano-syrienne en AOF : des abords des Rivières du Sud à la constitution d'une diaspora robuste (XIX^e-XX^e siècles)**
Abdou Karim TANDJIGORA..... 296-316
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.20>
21. **L'histoire des Oubi, un peuple de l'ouest ivoirien peu connu, des origines à la période coloniale**
TOURE Tiegbe & GNETO Gbakre Jean-Patrice..... 317-330
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.21>
22. **Les arts plastiques contemporains burkinabè entre défis et survie**
Hyacinthe SANDWIDI, Adama TOURÉ & Patrick KABRÉ..... 331-348
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.22>
23. **Engagement des associations musulmanes dans la promotion du don de sang au Burkina Faso (1997-2025)**
Aboubakar Sidiki SEGDA & Adama KABORE..... 349-365
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.23>
24. **Désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) au Mozambique et en Côte d'Ivoire : une approche des mobilités post-conflit**
KOUASSI Tehua Maizan & KOUASSI Noël Zouzou..... 366-384
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.24>
25. **Les « choses-dieux » chez les peuples de l'Est du Cameroun : matérialité du sacré et ontologies religieuses**
Jeannette Sylvie PILO ATTA..... 385-405
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.25>
26. **La musique traditionnelle au Burkina Faso à l'épreuve des dynamiques sociales : cas de la musique des Lyèla de la Province du Sanguié**
Emmanuel BAYALA & Jean Célestin KY..... 406-420
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.26>
27. **La diplomatie culturelle de la Côte d'Ivoire (1959-2021) : genèse, recompositions et enjeux d'un soft power africain**
Amenan Félicité Nadège DJAHA & Bakary TRAORÉ..... 421-440
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.27>
28. **L'impact de la présence de l'école occidentale sur les institutions de formation traditionnelles chez les Djimini, 1903-1960**
Drissa COULIBALY..... 441-453
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.28>

- 29. Les confréries religieuses au Sénégal : un facteur de solidarité et de cohésion sociale**
Sadibou SEYDI..... 454-467
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.29>
- 30. L'État dans la gestion du hadj et du pèlerinage chrétien en Côte d'Ivoire**
Fatoumata BAMBA & Kiyali KONE..... 468-481
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.30>

Géographie

- 31. De l'eau impure à l'eau potable à Legaïn/Lallé dans la région du Mayo-Kebbi-Est au sud-ouest du Tchad**
BAYANG Sirbéle..... 482-495
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.31>
- 32. Analyse de l'engagement des populations dans la gestion des déchets plastiques sur les plages de la ville de Sassandra (Côte d'Ivoire)**
Youto Elodie Ama DOUBA..... 496-513
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.32>
- 33. Le marketing territorial, nouveau levier du développement territorial du département de Rufisque (Dakar/Sénégal)**
Moussa TAMBA, Abdourahmane Mbade SÈNE & Oumar SALL 514-530
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.33>
- 34. Évaluation des géopotentialités du département de Vavoua en faveur de la culture de l'anacarde à partir des SIG et l'analyse multicritère (AMC)**
Kopeh Jean-Louis ASSI..... 531-548
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.34>
- 35. La filière manioc : un levier d'autonomisation des femmes rurales dans la sous-préfecture de Djebonoua**
N'guessan Pascal KONAN, Watagaman Paul YEO,
Koffi Landry DIBY & Dhédé Paul Éric KOUAMÉ..... 549-564
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.35>
- 36. Filières d'approvisionnement et stratégies commerciales des produits alimentaires dans les marchés urbains de Ziguinchor (Sénégal)**
Yaya DIALLO, Djiby SOW, Sécou Omar DIEDHIOU & Oumar SY..... 565-582
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.36>
- 37. Perception des populations sur l'usage des passerelles piétonnes dans la ville de Bamako (Mali)**
Charles SAMAKE..... 583-598
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.37>
- 38. Récurrence des inondations à Bamako, impacts de l'aménagement de Diafaranako**
Adama SISSOKO & Moussa Mady KEITA..... 599-614
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.38>

- 39. La province gabonaise de la Nyanga comme espace-frontière :
logiques sociospatiales et mécanismes de la circulation des stupéfiants**
Poliny NDONG BEKA II & Joa-Méline MAGANGA BOUSSOUGOU..... 615-635
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.39>
- 40. Diagnostic de la gestion foncière dans le périurbain de Bouaké
(Centre Côte d'Ivoire)**
Konan Norbert Koffi..... 636-653
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.40>
- 41. Impacts de la qualité de l'eau sur la santé des ménages à Koro, Mali**
Abdoulaye TOGO & Abdou BALLO..... 654-668
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.41>
- 42. Scolarisation au primaire dans la région du Gontougo
au nord-est de la Côte d'Ivoire : déterminants et
perspectives pour une scolarisation durable**
Kouadio Franck Olivier YAO, Tozan ZAH Bi & Ané Landry TANO..... 669-685
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.42>
- 43. Les marchés périphériques dans la connection de l'hinterland
agricole et la métropole Yaoundé**
Fridolin Brice Nicolas ATEKOA MBARGA..... 686-702
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.43>
- 44. Variabilité climatique et environnementale et incidence des infections
paludéennes en milieu urbain sahélien : cas des districts de sante
de Maroua (Extrême-nord, Cameroun)**
Daniel Valérie BASKA TOUSSIA, Maurice NDIKWE DOURWE &
François GONGA..... 702-720
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.44>
- 45. Le programme de « villagisation » dans l'Unité-SOCAPALM d'Eseka,
au Cameroun : Dynamiques des acteurs, pratiques socio-spatiales
et effets induits**
MBOUHNOUM Philippe Alexandre Emmanuel & NDJOGUI Thomas-Eric 721-742
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.45>
- 46. Défis et perspectives de formation des femmes dans les instituts
éducatifs du Département de Botro (Côte d'Ivoire)**
Maxime YAPI..... 743-757
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.46>
- 47. Polarisation urbaine des nuisances environnementales.
Les bruits et les odeurs dans le Grand-Libreville (Gabon)**
Jean-Kevin Aimé TSIBA..... 758-779
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.47>
- 48. Vulnérabilité des quartiers urbains face aux risques d'érosion
à Dikodougou (Côte d'Ivoire)**
SORO Seydou Kadodjomon..... 780-792
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.48>

- 49. The Bororo community: From the Decline of Pastoralism to the Challenges of Socio-economic Reintegration**
Sylvain TCHAGUI & Umaru HASSAN BUBA..... 793-809
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.49>
- 50. Activités artisanales et crise de l'assainissement urbain à Dimbokro (Centre de la Côte d'Ivoire)**
N'guessan Arsène KOUADIO & Akissi Ketsia KOIDJO..... 810-825
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.50>
- Philosophie**
- 51. La crise identitaire et l'apport de solution cartésienne pour la valorisation du droit humanitaire**
Kouassi Luc N'GOTTA..... 826-842
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.51>
- 52. Gouvernance des ressources naturelles et conflits intercommunautaires au Tchad : cas des conflits agriculteurs-éleveurs dans la sous-préfecture de Bologo/Tandjile-ouest**
OLAME HOUMINA Patrice..... 843-860
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.52>
- 53. Penser l'IA comme science auxiliaire en médecine avec Claude Bernard**
Tiasvi Yao Raoul AGBAVON..... 861-873
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.53>
- 54. La politique de l'équilibre régional au Cameroun : peut-on sortir de la controverse ?**
Gilbert Hippolyte MBENDA TOUM..... 874-892
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.54>
- 55. Parole de l'Être comme authenticité ek-sistentielle du Da-sein**
Yao Wilfried N'GUESSAN..... 893-910
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.55>
- 56. Travail, identité et reconnaissance dans la société de l'automatisation**
Bi Naga Landry BOTTY..... 911-918
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.56>
- 57. Orpaillage artisanal et migrations en Afrique : entre quête existentielle, crise écologique et exigence écosophique**
Méfègbé MÉITÉ..... 919-932
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.57>
- 58. Hobbes et les crises foncières en Afrique : cas de la Côte d'Ivoire**
Kouadio Louis N'GUESSAN..... 933-948
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.58>
- 59. De l'évidence à la pluralité : l'avènement des géométries non-euclidiennes comme rupture épistémologique**
Moctarou BALDÉ..... 949-961
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.59>

- 60. Architecture et urbanisme de l'Égypte pharaonique :
modèles du développement durable pour la Côte d'Ivoire**
Konan Lazard KOUADIO..... 962-977
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.60>
- 61. La liberté de philosopher à l'épreuve de la religion :
l'exemple de Fichte et Forber**
Julien YABRE..... 978-991
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.61>
- Anthropologie et sociologie**
- 62. Conservation of vegetated green spaces in the municipality
of Ouagadougou by 2050**
Roséline KAMBOULÉ, Pounyala Awa OUOBA &
Kpemame DJANKARI..... 992-1005
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.62>
- 63. Analyse du fonctionnement des structures socio-éducatives
en mode décentralisé dans le cercle de Bougouni/Mali**
Youssef Kolon COULIBALY..... 1006-1020
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.63>
- 64. Usages sociaux des MILDA et bien-être des populations dans les
communautés rurales de côte d'ivoire : cas des populations de Djébonoua**
Kouakou Luc N'GOTTA & Koffi Dermane KOUAKOU..... 1021-1031
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.64>
- 65. « Travail des enfants dans le transport routier à Daloa :
cas des minibus » Centre-ouest Côte d'Ivoire**
Nawan Issouf OUATTARA & Issiaka KONE 1032-1047
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.65>
- 66. Propagation des discours haineux et éducation aux médias :
Responsabilité individuelle face au tribalisme et à
la cohésion sociale au Cameroun**
Paulette Mappi Dzukou..... 1048-1074
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.66>
- 67. L'accès par l'exception : Modélisation du processus de sécurisation
foncière des femmes en milieu rural ivoirien**
Walo Monique GRAH Epouse SARAKA..... 1075-1092
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.67>
- 68. Gouvernance informelle et expérience des usagers
face à l'absentéisme administratif dans le Gbêkê**
Zanga Aboudramane TOURÉ..... 1093-1107
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.68>
- 69. Savoirs endogènes, techniques innovantes et gestion des pathologies
du cacao : cas de Téapleu (ouest de la Côte d'Ivoire)**
Siaky Motihé KAMARA..... 1108-1125
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.69>

- 70. Assainissement productif et développement rural : analyse sociologique des enjeux économiques et environnementaux à Bouaflé**
 Jeannine Tchely GAUZE & YAPI Ellélé Aimé Marius..... 1126-1138
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.70>
- 71. Réseaux relationnels et recours maternels aux soins des enfants malnutris à Bouna (Côte d'Ivoire)**
 Kouassi Serge KOUADIO & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA..... 1139-1151
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.71>
- 72. Violences sexuelles en Centrafrique : disparités sanitaires territoriales et résilience des survivantes**
 Kassinabin Diakaridia Frédéric SILUE & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA...1152-1162
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.72>
- 73. Résistances et adaptations en contexte précaire : logiques de l'auto-emploi des jeunes conducteurs de taxis-motos à Bangui**
 Hyacinthe Anicet BEKPA..... 1163-1179
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.73>

Psychologie

- 74. Épisodes suicidaires en milieu universitaire : causes motivationnelles et stratégies de résilience chez un échantillon de huit étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny**
 Kinanya Donatien TOURE, BA Néné TRAORE,
 KONE née YEO Lokotianwa Sali & Grace Daniella AMAKON..... 1180-1201
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.74>

Criminologie

- 75. Enjeux de pouvoir et Gestion de risques miniers dans la carrière de Kalukuluku, à Lubumbashi**
 MULUNDA TSHIEYA Lucien..... 1202-1217
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.75>

Science de l'éducation

- 76. Manifestations de la pédagogie active dans les pratiques ordinaires des enseignants en classe de géographie**
 Mamadou THIARE & Ismaila MBODJI..... 1218-1236
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.76>
- 77. Jeux sérieux et humanité numérique : Vers une éducation contextualisée en Afrique**
 THIAM Aboubekr, MAIGA Alhoudourou,
 DIOP Alassane & HOTTE Richard..... 1237-1252
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.77>
- 78. Les obstacles de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Tchad »**
 Ali Moussa & Ousmane Hassane Ousmane..... 1253-1270
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.78>

79. Approche inclusive et différenciation pédagogique pour les apprenants de l'école primaire burkinabè présentant un bégaiement

Dasmané MOGMENGA, Oumou DIALLO &

Wenkuuni Désiré POUDIOUGO..... 1271-1284

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.79>

Sciences juridiques et politiques

80. Les dynamiques des migrations climatiques en Afrique

Saad CHAFIK..... 1285-1303

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.80>

Manifestations de la pédagogie active dans les pratiques ordinaires des enseignants en classe de géographie

Mamadou THIARE

Université Cheikh Anta Diop,

Dakar - Sénégal,

Email: mamadou.thiare@ucad.edu.sn

&

Ismaila MBODJI

Université Cheikh Anta Diop,

Dakar - Sénégal,

Email: clisthene@yahoo.fr

Date de soumission : 05-05-2026

Date de publication : 30-06-2026

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.76>

Résumé

Cette recherche a pour but d'examiner les manifestations de la pédagogie active dans les pratiques des enseignants en classe de géographie au Sénégal. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté de passer par des entretiens et des observations de classe pour accéder aux pratiques ordinaires des enseignants en classe de géographie. Au total, sept enseignants ont participé à cette recherche. Ces enseignants qui ont été choisis en fonction de leur acceptation à prendre part à ce travail, sont en service dans les différents collèges de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Guédiawaye dans la région de DAKAR. Les principaux résultats montrent qu'il existe des tensions entre les instructions officielles et les pratiques ordinaires des enseignants. Alors que les instructions officielles prônent une pédagogie active, les pratiques sont, quant à elles, tournées vers un modèle transmissif et expositif. Si trois des sept enseignants observés tentent de se conformer aux prescriptions pédagogiques à travers la mise en activité des élèves. Dans les quatre autres classes, la centration sur le contenu éclipse la valeur accordée à l'apprentissage. Dans ces classes, la posture inactive de l'élève renvoie à une perspective très proche d'une compréhension étymologique de la discipline: la géographie sert à décrire la terre. De tels résultats montrent que la pédagogie active reste toujours bien obscure aux yeux de bon nombre d'enseignants. D'où de la nécessité d'élaborer un guide méthodologique à l'usage de la pédagogie active en cours de géographie, pour permettre aux enseignants de s'approprier les différents aspects de cette approche pédagogique.

Mots clés: pédagogie active, enseignement-apprentissage, pratiques enseignantes, scénarios pédagogiques

Manifestations of active pedagogy in the ordinary practices of teachers in the geography classroom

Abstract

This research aims to examine the manifestations of active pedagogy in the practices of geography classroom teachers in Senegal. To achieve this objective, we opted to use interviews and classroom observations to access the ordinary practices of teachers in geography classes. A total of seven teachers participated in this research. These teachers, who were chosen based on their acceptance to take part in this work, are employed in the various colleges of the Education and Training Inspectorate (IEF) of Guédiawaye. The main findings show that there are

tensions between official instructions and teachers' ordinary practices. While official instructions advocate active pedagogy, practices are geared towards a transmissive and expository model. While three of the seven teachers observed attempt to comply with pedagogical prescriptions by engaging students, in the other four classes, the focus on content eclipses the value placed on learning. In these classes, the student's inactive posture reflects a perspective very close to an etymological understanding of the discipline: geography is used to describe the earth. Such results show that active learning remains a rather obscure subject for many teachers. Hence the need to develop a methodological guide for the use of active learning in geography classes, to enable teachers to understand the different aspects of this pedagogical approach.

Keywords: active pedagogy, teaching learning, teaching practices, teaching scenarios

Introduction

Au Sénégal, l'évolution de la géographie scolaire se reflète à travers les différentes entrées qui ont prévalu dans l'élaboration des programmes qui ont caractérisé l'enseignement-apprentissage de l'indépendance, à nos jours. La lecture que l'on peut faire de cette évolution qui aboutit aux différentes réformes successives est que trois entrées principales ont marqué l'élaboration des programmes: l'entrée par les contenus, l'entrée par les objectifs et l'entrée par les compétences (M. Thiaré, 2025).

L'entrée par les contenus est la plus classique. Elle a été empruntée lors des planifications des programmes qui ont eu lieu en 1967, en 1972, en 1978 et en 1982. Selon la logique de cette entrée, les planificateurs se devaient de parcourir le plus vaste champ possible de connaissances. L'école était perçue comme un lieu de transmission des savoirs et de développement des capacités intellectuelles très générales, sans se soucier de leur mobilisation dans des situations problèmes de la vie courante. Le caractère livresque et encyclopédique de l'enseignement a dès lors été décrié par de nombreux praticiens et théoriciens de l'enseignement, l'appropriation de nombreuses connaissances théoriques ne garantissant aucunement la possibilité que les élèves puissent les utiliser ou les mobiliser dans des situations de résolution de problème (M. Thiaré, 2025).

Ainsi, à travers les recommandations de ces programmes antérieurs, on peut relever « une forte récurrence d'une pratique pédagogique qui repose sur l'encyclopédisme et l'exotisme » (M. B, Timéra, 2009: 240). Cette géographie scolaire centrée sur le contenu était de type d'enseignement traditionnel où la finalité était la connaissance et l'appropriation des territoires nationales et africaines. Cet enseignement de la géographie devrait contribuer, en outre, à donner aux élèves une image réelle et dynamique du continent africain, des problèmes de son unité tout en permettant une large ouverture sur le monde (Programme de 1967).

Pour pallier à cette importante limite et améliorer la qualité de la formation, les programmes de 1980 ont opté pour « l'entrée par les objectifs » avec comme stratégie de planification des apprentissages. Cette approche devrait avoir le mérite d'opérationnaliser et de préciser les objectifs d'apprentissages que devaient poursuivre les élèves. Toutefois, il est constaté qu'au terme de leur formation, certains élèves se révèlent incapables de mobiliser les connaissances acquises pour résoudre les situations problèmes auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, dans les années 1990, des critiques à l'encontre de la pédagogie par objectifs surgissent. Selon D. Seck, (2014) cette période coïnciderait avec la valorisation du capital humain, dans l'armature conceptuelle du développement et l'exigence de compétitivité induite par la mondialisation qui installèrent un nouvel ordre éducatif mondial qui refondit le statut de la connaissance et le processus de l'apprentissage. Une telle perspective donne naissance à l'approche par les compétences.

À partir de 2010, l'approche par les compétences entre en vigueur dans les programmes pédagogiques de géographie (H. Camara, 2015). Cette approche est supposée valoriser la mise en activité de l'apprenant en lui permettant de mobiliser, de façon pertinente et coordonnée, ses acquis pour résoudre une situation complexe, à l'image de ce qui se fait dans la vie courante.

Cette méthode active issue de l'approche par les compétences, qui applique au traitement pédagogique et didactique des objets d'enseignement en géographie, devrait trouver sa pertinence dans le renouvellement des objets de la discipline et de leurs dynamiques. Lefort (1992) a identifié à cet effet, quatre déplacements mettant en cause le modèle républicain¹: le passage de l'encyclopédisme à la culture, du politique au scientifique, de la nomenclature à la typologie et du littéraire à l'iconographie (cité par I. Mbodji, 2017: 61).

Ainsi, le régime des savoirs se modifie, en passant de savoirs légitimes, accumulés par les générations précédentes et censées représenter des pans entiers de culture vers des savoirs qui sont pensés comme ressources à mobiliser en situation. Autrement dit, « il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires, mais de construire des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences pour agir en sociétés » (F. Audigier, 2008:

¹ En 1807, l'idéal encyclopédique défendu depuis l'an III comme un des piliers du régime républicain est devenu l'objet de tous les rejets. Il cristallise en effet autant l'hostilité des savants et des hommes de lettres les plus consacrés qui cherchent à redéfinir les contours entre les lettres et les sciences, mais devient aussi l'objet d'attaques portées contre les principes politiques auxquels l'idéal d'unité des savoirs était associé depuis 1795.

11). On observe ainsi, un renversement de l'ordre entre savoirs et situations: ce ne sont plus les savoirs qui priment mais les situations.

Les programmes de géographie en vigueur depuis 2006, dans leur conception ont adopté une démarche qui s'appuie sur une méthode constructiviste de l'apprentissage en conformité avec l'approche par les compétences, préconisée dans les instructions officielles. Désormais « l'ambition de ce programme est de promouvoir une pédagogie active » (MEN., 2006: 4). Cette méthode active appliquée au traitement pédagogique et didactique des objets d'enseignement en géographie, trouve sa pertinence dans le renouvellement des objets de la discipline et de leurs dynamiques.

Ainsi, il nous a paru intéressant de questionner cette réforme pédagogique dans ses fondements et dans ses réalisations sur le terrain en passant par l'application de la pédagogie active en classe de géographie. Entre les intentions annoncées et les réalités observées dans les classes, on note souvent des écarts. Par exemple au Burundi nous dit Bahenda, (2014) la plupart des contenus sont mal formulés car ne respectant pas les étapes de l'élaboration du scénario pédagogique de l'APC. Au Maroc Arbia, *et al.*, (2018) évoque le manque de formation professionnelle des enseignants à la nouvelle approche, les effectifs pléthoriques, le niveau bas des apprenants et la surcharge du programme scolaire comme les principaux obstacles de l'application de l'APC. Qu'en est-il pour le Sénégal ?

Pour ce faire, nous allons examiner la façon dont les prescriptions pédagogiques associées aux programmes en vigueur sont mises en œuvre par les enseignants en cours de géographie. Ainsi, dans le but d'apporter un éclairage sur l'application de la pédagogie active en classe de géographie, il nous paraît intéressant de définir le cadre méthodologique nous permettant d'atteindre notre objectif de recherche.

1. Méthodologie

Cette partie présente la méthodologie qui a été utilisée pour cette recherche. Afin de faire une analyse approfondie et holistique de l'application de la pédagogie active en classe de géographie, en passant par les pratiques classess ordinaire ou effectives, une approche qualitative a été adoptée dans cette étude. Pour ce faire, la démarche méthodologique adoptée mobilise un corpus s'appuyant sur un travail de terrain que nous avons mené de Janvier à Juin 2024. Il intègre principalement les pratiques déclarées et les pratiques effectives ou ordinaires des enseignants en classe de géographie en passant par des entretiens et des observations de classe.

1.1. Population, zone de la recherche et échantillon

Dans la présente étude, nous proposons d'analyser l'application de la pédagogie active en classe de géographie au Sénégal. Elle se focalise principalement sur les professeurs d'Histoire et de Géographie et de Lettres Histoire et Géographie en service dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CEM) de l'IEF de Guédiawaye. La proximité avec notre lieu de travail, justifie le choix porté sur l'IEF de Guédiawaye qui se trouve dans la région de Dakar.

Cette population est constituée des 07 enseignants que nous avons observés. De cette population enseignante quatre ont participé à un entretien semi-directif. Il s'agit des enseignants (E1; E2; E3; E4). Le tableau ci-dessous nous présente le profil des enseignants interrogés.

Tableau 1: Profil des enseignants interrogés

Anonyme	Statuts	Fonction	Ancienneté
E1	PEM	Professeur d'histoire et de géographie	17 ans
E2	PCEMG	Professeur de Lettre histoire et géographie	21 ans
E3	PCEMG	Professeur de Lettre histoire et géographie	12 ans
E4	PEM	Professeur d'histoire et de géographie	10 ans
E5	PCEMG	Professeur de Lettre histoire et géographie	14 ans
E6	PCEMG	Professeur de Lettre histoire et géographie	13 ans
E7	PEM	Professeur d'histoire et de géographie	11 ans

Légende

 	Entretien suivi d'une observation de classe
E:	Observation de classe uniquement

Ces enseignants interrogés sont choisis sur la base d'un échantillon raisonné. En claire, le choix de la population enquêtée, (les enseignants) n'obéit pas au hasard. Ceux-ci ont été choisis sur la base de leur accessibilité et de leur acceptation à prendre part à ce travail de recherche. Ainsi, eu égard à la nature du matériau recueilli, le type de recherche adopté a été la recherche exploratoire, correspondant à ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2000) qualifient de recherche « de compréhension préliminaire descriptive d'une situation (ou d'un objet) ».

1.2. Outils de recueil des données

La recherche utilise des données de nature qualitative. Celles-ci sont recueillies à travers des entretiens et des observations de classe. La raison principale de ce choix est que les données qualitatives fournissent des détails et des informations contextuelles qui nous permettent de mieux comprendre la réponse de chaque enquêté. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous avons essayé d'articuler nos deux outils (entretien semi directif et les observations de classe) autour d'un certain nombre de points en rapport avec nos questions de recherche, tout en pensant que les données collectées nous permettront d'avoir un aperçu général sur l'application de la pédagogie active en cours de géographie.

1.2.1. Entretien semi-directif

Dans cette étude, nous avons choisi de récolter nos données par le biais d'entretien. Celui-ci permet d'encourager le discours des participants sur une expérience concrète vécue (Loredana., 2019). De plus, le recours à l'entretien est pertinent lorsqu'il s'agit de récolter l'avis d'un groupe restreint (Blanchet et Gotman., 2007).

Nous avons choisi de mener ce que Blanchet et Gotman (2007 : 39) appelle l'entretien à usage exploratoire. Ce dernier permet au chercheur de compléter les informations qu'il a obtenues par le biais des lectures et obtenir des éléments du phénomène étudié auxquels il ne peut pas avoir accès, auxquels il ne pense pas instinctivement. L'architecture de notre guide d'entretien prend en compte les éléments suivants:

- L'approché pédagogique utilisée en cours de géographie ;
- La place de la pédagogie active dans les pratiques enseignantes ;
- Les situations pédagogiques relevant de la pédagogie active ;
- Les scénarios pédagogiques permettant de réaliser une telle pratique pédagogique ;
- Les difficultés rencontrées dans l'application de cette approche pédagogique.

En plus de l'entretien avec les enseignants, nous avons eu recours à l'observation de classe, afin d'accéder aux pratiques ordinaires des enseignants.

1.2.2. Observations de classe

L'observation est définie par Legendre (2005: 724) comme une « action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître ». Ainsi, pour dépasser le discours tenu par les enseignants au sujet de l'application de la pédagogie active en cours de géographie, l'observation directe nous semble être une voie complémentaire d'accès à la pratique enseignante. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'observation, nous permettant de recueillir des informations sur les pratiques enseignantes.

Selon J-M. De Ketele:

Une grille d'observation est un système d'observation: systématique, attributive, allospective (pour observer les autres), visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation et de codage des « attributs » à des observer sont déterminées le plus rigoureusement possible (J-M. De ketele, 1987: 127).

Ainsi, notre grille à l'image de celle élaborée par Flanders (1976) est fondée sur l'observation des catégories d'événements survenant dans une classe. Ces différents éléments observés nous

permettrons de garder un œil plus objectif sur les pratiques enseignantes. Mais aussi, ils peuvent nous permettre d'avoir une vue d'ensemble de ces pratiques afin de pouvoir mieux les analyser.

Dans cette observation de classe, les variables qui nous ont intéressées sont contenu dans la grille d'observation ci-dessous. La grille réalisée pour suivre une séance de cours en géographie comporte les éléments de progressions suivantes:

- La motivation en début de cours ;
- Approches pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant
- Rôle de l'enseignant dans le processus pédagogique
- Ressources pédagogiques mobilisées par les enseignants en cours de géographie
- Participation des élèves aux activités proposées
- Scénarios pédagogiques utilisés en classe
- Mise en œuvre d'une pédagogie différenciée (activité de remédiation)
- Les obstacles identifiés à l'application de la pédagogie active en cours de géographie.

Compte tenu du choix opéré, notre grille a été élaborée en vue de prendre en compte les éléments cités ci-dessus afin de mieux cerner les pratiques numériques des enseignants en cours de géographie.

1.2.3. Analyse des données

Pour l'analyse des données issues de nos entretiens avec les enseignants nous nous sommes inspirés de la méthode proposée par (Huberman et Miles 2003., 1994). Suivant la démarche de ces auteurs, après transcription de tous les entretiens, la relecture du texte permet de repérer des passages pertinents et significatifs de chaque question.

Pour l'analyse des pratiques effectives des enseignants, nous nous référons aux quatre idéaux-types, pour comprendre les pratiques d'enseignement géographique définis par Thémines, (2004) pour voir à quel idéaltype se situe les enseignants observés. Mais aussi en se référant aux travaux de Vinatier (2007), nous constatons que les pratiques enseignantes peuvent s'analyser en termes de « registre d'action ». Celui-ci distingue ainsi le registre épistémique, qui concerne la construction des savoirs, le registre relationnel, qui relève de la « dimension intersubjective des échanges » entre l'enseignant et les élèves, et le registre pragmatique, qui engage le pilotage et la régulation de l'action.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons prêté une attention particulière à la dimension épistémique. Nous avons essayé de repérer, des interactions entre les enseignants et les apprenants. Chaque séance observée fera l'objet d'une analyse. Pour cette analyse, l'approche

systémique sera adoptée en ce qu'elle est utile pour décrire ce qui est observé mais aussi pour tenter de comprendre et expliquer ce qui se passe en classe dans un contexte donné.

2. Résultats

Ayant gardé en tête nos objectifs de départ, nous tenterons d'y répondre en développant sur les sujets que ceux-ci impliquent. Afin d'y arriver, nous combinerons parfois des extraits d'entrevues et données issues des observations de classe pour illustrer notre propos.

2.1. Natures des approches pédagogiques mobilisées (pratiques déclarées)

Les enseignants interviewés dans leur majorité ont déclaré qu'ils utilisent l'approche par les compétences « l'approche pédagogique que j'utilise en classe est celle par les compétences (E1 E3 E4) ». Seul l'enseignant (E2) admet utiliser l'approche par les supports en ces termes « j'utilise l'approche par les supports pour faire participer les apprenants au processus pédagogique ».

Au regard de ces résultats, il apparaît une analogie entre l'approche par les compétences et l'utilisation d'un support de cours pour mettre en activité les élèves. Dans les propos de l'enseignant (E2) le seul fait d'utiliser les supports et faire participer les élèves consiste à appliquer l'APC. Ainsi, même si l'enjeu principal de cette approche repose sur la mise en activité des élèves, l'APC ne peut seulement se limiter à cette activité pédagogique. Justement, parce que l'utilisation d'un support ou d'une telle ressource pédagogique en classe peut bien suivre des logiques de transmissions des connaissances alors que l'on doit privilégier la centralité de l'apprenant dans le processus pédagogique et l'installation et le développement de compétences chez les apprenants

Aussi, selon Boutin (2004) avec l'utilisation des ressources ou supports pédagogiques, l'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant ». On s'attend à ce qu'il soit curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail (Boutin, 2004). Par contre, quand l'apprenant n'est pas véritablement impliqué dans le processus pédagogique et que les activités n'ont pas de sens parce qu'elles ne sont pas contextualisées, l'usage d'un support adéquat serait alors didactiquement efficace. Ainsi, pour plus de précision dans les approches pédagogiques utilisées, il a été demandé aux enseignants s'ils connaissent la pédagogie active.

2.2. Connaissance de la pédagogie active

A la question, *connaissez-vous la pédagogie active?* Les quatre enseignants qui ont été interviewés ont tous répondu par l'affirmation. Pour avoir une idée claire de ce qu'ils pensent de cette approche pédagogie, nous leur avons demandé de définir la pédagogie active.

2.2.1. Perception de la pédagogie active par les professeurs

D'après les professeurs, la pédagogie active fait référence à une approche qui met l'accent sur la centralité de l'apprenant. À ce propos, voici quelques extraits de verbatims: « Une approche qui privilégie la centralité des élèves dans le processus pédagogique (E1) ». « Une pédagogie qui procède par l'utilisation des supports de cours pour arriver ou faire sortir le résumé de la leçon étudiée en classe (E2) ». « La production de contenu par l'apprenant à travers des questions posées, des enquêtes sous le contrôle de l'enseignant (E3) ». « Une approche qui permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son apprentissage (E4) ».

A travers ces propos, il est noté que sur les quatre enseignants interviewés les deux (E1; E4) admettent que l'APC est une approche favorisant la centralité et la mise en activité de l'élève dans le processus pédagogique. L'enseignant (E3) assimile cette approche aux jeux de questions et réponses alors que l'enseignant (E4) estime mettre en œuvre. Celle-ci passe par l'utilisation de support de cours. De tels propos intègrent plus ou moins l'idée de la pédagogie active, malgré que celle-ci ne peut être limitée à un jeu de question-réponse qui renvoie plus au cours magistral dialogué, encore moins à l'utilisation d'un support de cours en classe.

Certes, la pédagogie active exige la mobilisation d'un ensemble de ressources disponibles chez les élèves, mais cette mise en activité doit être accompagnée selon Roegiers (2000) à deux autres constituant à savoir une tâche ou une activité et une consigne. Dans cette approche pédagogique l'enseignant doit proposer aux élèves des situations qui les amènent à intégrer les différents savoirs et savoir-faire acquis pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne, ou au moins des situations significatives pour lui. En plus, nous avons aussi cherché à connaître la place de la pédagogie active dans le processus d'enseignement-apprentissage proposé par les enseignants en classe.

2.2.2. Pédagogie active et processus d'enseignement-apprentissage

A travers les propos recueillis, nous avons noté que certains enseignants (E1 E4) considèrent la pédagogie active comme fondamentale dans leur approche pédagogique. Cela indique une intégration profonde de cette méthode dans leurs pratiques de classe. Selon ces enseignants (E1 E4) « la pédagogie active occupe une place centrale dans le processus pédagogique que je propose à mes élèves ». Ainsi, la pédagogie active est au cœur du processus d'enseignement,

de ces deux enseignants suggérant une compréhension avancée des méthodes pédagogiques basées sur l'engagement et la participation active des élèves.

L'autre enseignant (E3) abonde dans le même sens et confirme la centralité de cette approche dans ses pratiques. Il affirme que « c'est une approche qui est au cœur de mes pratiques de classe ». Cependant, l'enseignant (E2) affirme une application occasionnelle qui témoigne de la non-centralité de l'application de l'APC dans ses activités. Il soutient que « parfois, je mets en œuvre cette approche pédagogique (E2) ». En d'autres termes, cet enseignant semble appliquer la pédagogie active de manière sporadique. Il peut reconnaître son importance mais ne l'emploie pas systématiquement.

En comparant les verbatims avec les principes de la pédagogie active et de l'approche par compétences, il est noté que même s'il y'a une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants avec des approches centrées sur les apprenants, il y'a toujours une présence des approches centrées sur l'enseignants.

En plus, pour voir s'il y'a un écart entre les déclarations des enseignants et ce qu'ils font effectivement en classe, nous avons choisi de faire un tri croisé de nos résultats. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés dans notre grille d'observation à quelques caractéristiques essentielles de la pédagogie active, et parmi celle-ci la motivation en début de cours.

2.3. Approches pédagogiques mises en œuvre (pratiques effectives)

Toutes approches pédagogiques s'appuient sur un objectif d'apprentissage. Différentes approches pédagogiques passant de la transmission directe du savoir par l'enseignant à la participation active des élèves dans le processus pédagogique sont supposées être utilisées par les enseignants en classe. D'une approche à l'autre le rôle de l'enseignant change ou diffère. La pédagogie active fait du savoir le produit de l'activité de l'élève, alors que l'approche transmissive fait du savoir le produit de l'activité de l'enseignant (Atlet, 2013).

Au regard des recommandations pédagogiques, les approches préconisées mettent l'accent sur la centralité de l'apprenants dans le processus pédagogique. Celles-ci sont dominées par la doxa du socioconstructiviste qui avance l'idée que les connaissances sont fortement corrélées avec l'environnement social de la personne qui apprend (Vygotsky, 1986). Toutefois, au regard de nos résultats des niches de résistances apparaissent, avec des enseignants en déphasage avec des activités mettant les apprenants eu centre de l'activité d'apprentissage. Nos observations de classe ont donné ce qui suit comme résultats:

Tableau 2: approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants observés.

Approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants	Enseignants						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Approche expositive	--	X	X	--	--	--	X
Cours magistral	X	--	X	--	--	X	X
Cours magistral dialogue	X	--	--	--	--	X	--
Pédagogie active	X	--	--	X	X	--	--

Source: Données d'enquête terrain

Nos différents résultats montrent qu'il y a des activités d'enseignement dans lesquelles le professeur est l'acteur principal et des activités d'apprentissage dans lesquelles ce sont les élèves qui ont les rôles principaux. Ces différentes positions correspondent à la pédagogie traditionnelle, centrée sur le savoir et le maître qui transmet des contenus déjà structurés et celle dite active centrée sur l'élève qui construit son savoir. D'une manière détaillée:

- l'enseignant (E1) : Utilise une combinaison de pédagogie active, cours magistral dialogué, et approche expositive. L'enseignant (E1) semble avoir une approche assez diversifiée, intégrant des éléments de pédagogie active qui sont alignés avec l'APC.
- l'enseignant (E2) : Utilise principalement L'engagement avec l'APC semble limité ici, l'approche expositive et le cours magistral, avec peu d'indications d'utilisation de la pédagogie active.
- l'enseignant (E3) : Combine le cours magistral et l'approche expositive, avec peu d'utilisation de la pédagogie active. Cela indique une approche plus traditionnelle avec moins d'accent sur l'APC.
- l'enseignant (E4) : Emploie la pédagogie active et le cours magistral dialogué. Cet enseignant montre une intégration significative de la pédagogie active, alignée avec l'APC.
- l'enseignant (E5) : Utilise principalement la pédagogie active. Cet enseignant est bien aligné avec les principes de l'APC.
- l'enseignant (E6) : Intègre le cours magistral dialogué et parfois la pédagogie active. Bien qu'il y ait un usage limité de la pédagogie active, l'interaction dans les cours magistraux dialogués pourrait soutenir l'APC.
- l'enseignant (E7) : Utilise l'approche expositive, le cours magistral, et le cours magistral dialogué, avec peu de pédagogie active. L'approche élaborée est en grande partie traditionnelle avec une implication limitée de l'APC.

En somme, les enseignants (E2, E3, E6, E7) privilégient l'approche pédagogique traditionnelle. D'autres comme les enseignants (E1, E4, E5), essaient de mettre en activité les apprenants.

Toutefois, dans les classes des enseignants (E1, E4) faisant usage d'un document comme support de cours, ceux-ci posent des questions à partir d'un document, les élèves y répondent, les enseignants par la suite valident puis complètent les informations.

Les réponses sont tirées des textes utilisés par ces enseignants et qui ne semblent pas favoriser un réel apprentissage des élèves, car les savoirs produits sont des savoirs factuels ou des savoirs de « basse tension intellectuelle » (Thémines, 2016). De telles pratiques enseignantes renvoient à l'idéaltype 1 définie par Thémines (2004) qui est une méthode d'étude et de pensée qui repose sur la présentation ordonnée par le professeur, de faits localisés; exercices lexicaux et cartographiques de restitution. Dans les deux cas présentés, (enseignants faisant usage d'un support, et ceux qui n'utilisent pas) les enseignants prennent en charge la conceptualisation. Le savoir est construit par les enseignants et transmis aux élèves. Pourtant, « la géographie est devenue de plus en plus abstraite parce que l'abstraction est indispensable pour la compréhension de la complexité du monde » (Bavoux, 2016).

Ainsi, pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances stables et structurées, il est important de passer par la conceptualisation (Britt-Mari Barth, 2013). Elle consiste à proposer aux apprenants des activités qui les amènent à construire des concepts qui sont au cœur de contenu en question. Ces concepts peuvent être ensuite transférés à d'autres situations. L'apprenant doit se trouver dans une posture de chercheur et l'enseignant prend le rôle de médiateur entre l'élève et le savoir. C'est cette interaction à partir d'une variété de situation ou de support qui induit l'apprentissage (Barth. B-M, 2013). Un bilan des savoirs s'avère nécessaire pour vérifier l'appropriation du concept par les élèves.

La place ou le rôle de l'enseignant est primordial dans ce modèle. Il négocie le sens, il accompagne les élèves dans leur processus de recherche. La négociation de sens est primordiale pour rassurer l'élève et lui faire comprendre pourquoi on ne partage pas son idée ou pourquoi il est important d'être encore plus explicite avec ses réponses.

De tels résultats montrent un écart entre les pratiques déclarés et celles effectives des enseignants comme l'atteste les propos suivants:

Pour être en phase avec les recommandations pédagogiques j'utilise l'approche par les compétences (E1 ; E4). Mon objectif étant de faire des apprenants des acteurs de leurs apprentissages, j'utilise l'APC en classe (E3). J'utilise l'approche par les supports pour faire participer mes apprenants aux processus pédagogique (E2)

Ici, les enseignants déclarent tous faire usage de l'approche par les compétences et de la pédagogie active en classe alors que dans la réalité, certains enseignants (E2 ; E3 ; E6), sont

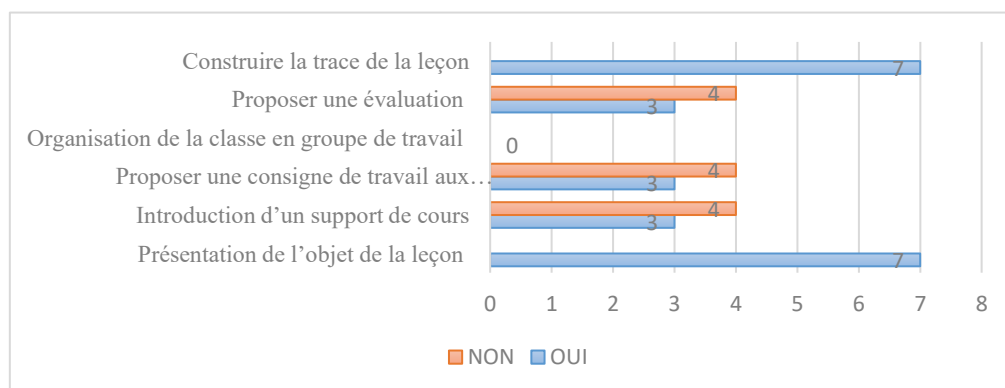
dans les approches expositives ou magistrales dialoguées marquées par un dialogue stérile ou artificiel ou seuls quelques bons élèves participent en répondant aux questions posées par les enseignants. Les écarts entre ce que font les enseignants en classe et ce qu'ils disent semblent attester d'un problème de compréhension de l'APC.

Ce décalage entre la théorie et la pratique pour certains enseignants (E2 et E3) semble être ou serait lié à un manque d'appropriation de la nouvelle approche pédagogique. Pour ce faire, renforcer les compétences des enseignants et en contenus disciplinaires et compétences pédagogiques et didactiques s'avèrerait nécessaire.

2.4. Scénarios pédagogiques utilisés en classe

La notion de scénario pédagogique était souvent décrite comme une « préparation de leçon par un enseignant ». Cette préparation est très souvent complexe. Ainsi, les enseignants se doivent donc de concevoir toute cette complexité avant de mettre en œuvre des activités avec leurs apprenants, ce qui exige une certaine méthode. L'analyse des scénarios observés pendant la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage par les enseignants apparait dans la figure ci-après.

Figure 1: Scénarios pédagogiques utilisés en classe



Source: Données d'enquête terrain

Pour atteindre les différents objectifs liés au programme de géographie, l'enseignant met en œuvre différentes stratégies ou scénarios pédagogiques. Ces différents scénarios présentent une variété d'activités. Les principales activités sont:

- La présentation de l'objet de la leçon étudiée par tous les enseignants observés ;
- L'introduction d'un support de cours par seulement trois (3) enseignants (E1 ; E4 ; E5), pour médiatiser le savoir géographique ;
- La proposition d'une consigne de travail aux apprenants par les trois enseignants qui font usage du support de cours en classe ;
- L'absence de l'organisation de la classe en groupe de travail par tous observés ;

- L'évaluation des acquis scolaire par les enseignants faisant usage d'un support de cours, qui après le déroulement de l'activité pédagogique essaient de vérifier le niveau de maîtrise de l'objet d'apprentissage ;
- La construire la trace de la leçon effectuée par tous les enseignants observés. Ces enseignants s'efforcent tous de dictée la leçon aux apprenants. Consignée dans le cahier des élèves, la trace écrite est le résultat des échanges qui ont eu lieu durant la séance sous le contrôle et l'impulsion de l'enseignant.

Ainsi, on peut penser comme P. Aurore (2015) que:

La trace écrite comme une réécriture, en réduction, de la séance. Restitution et synthèse, la trace écrite scolaire se présente comme une mise en texte soumise aux contraintes propres à son projet d'enseignement-apprentissage. Elle engage manifestement les acteurs de la classe dans une entreprise rédactionnelle consistant en une reformulation ajustée aux enjeux de la séance. (Aurore 2015: 3)

Il ressort des résultats de nos observations de classe une prépondérance des activités liées au traitement de documents par certains enseignants. Dans les trois classes faisant usage du support pédagogique dans les activités pédagogiques, les élèves jouent un rôle actif dans l'apprentissage, tandis que les enseignants sont les catalyseurs d'un apprentissage centré sur l'élève ou sur l'apprenant. Les apprenants dans ces classes apprennent en soulevant et posant des questions, en analysant des preuves, en associant ces preuves à des connaissances préexistantes, en tirant des conclusions et en réfléchissant à leurs découvertes.

L'usage du document en classe fait appel à d'autres activités pédagogiques comme le travail en pair entre apprenant et la mise en œuvre d'une activité évaluative. Un tel environnement didactique tendrait à susciter un engagement cognitif élevé de l'élève qui, en retour, favorise la mobilisation ou le développement de processus cognitifs d'ordre supérieur (Stolk et Harari, 2014).

Par contre, dans les quatre autres classes, il est noté une faible implication des élèves dans le processus pédagogique. L'absence de support pédagogique, entraîne des difficultés dans la mise en œuvre d'un espace d'apprentissage flexible et place souvent l'enseignant au centre du processus. La posture inactive de l'élève dans ces classes renvoie à une perspective très proche d'une compréhension étymologique de la discipline: la géographie sert à décrire la terre.

Au regard des résultats de nos entretiens avec les enseignants, il est noté ceci:

Les scénarios pédagogiques qui me permette de mettre en œuvre la pédagogie active repose sur la méthode interrogative et le travail de groupe (E2) ; discussion avec les élèves, étude de cas, échange entre les élèves ou entre

élèves et professeur, résolution de situation problème sont les scénarios qui me permettent de mettre en œuvre la pédagogie active (E1) ;

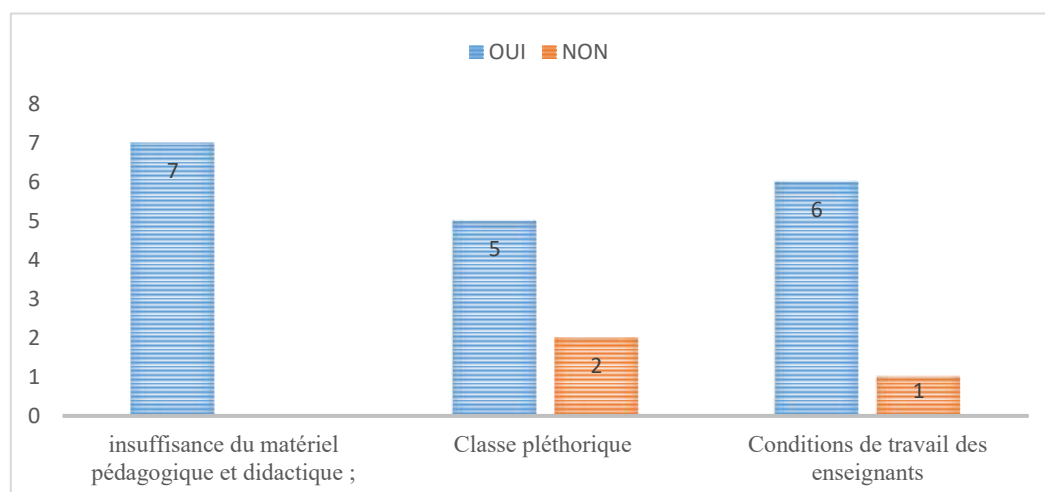
L'examen de ces verbatims montrent que les enseignants assimilent les scénarios pédagogiques à l'approche pédagogique utilisée en classe. Ces scénarios déclarés renvoient à la pédagogie active alors que dans les pratiques effectives, cette approche n'est mise en œuvre que par quelques enseignants.

Au total, certains éléments sont présents dans presque tous les scénarios effectifs sont: (la présentation de l'objet de leçon et la construction de la trace écrite de la leçon) d'autres sont moyennement (l'utilisation d'un support pédagogique) ou peu fréquents (la pédagogie par les pairs).

2.5. Obstacles à l'application de la pédagogie active

Les activités évoquées dans l'expression « pédagogie active » concernent en réalité une manifestation visible des élèves en situation d'apprentissage. Cette mise en situation des élèves réclame des exigences concrètes qui reposent sur des situations actives face à l'apprentissage. Ces différentes situations pédagogiques qui doivent permettre aux élèves de se projeter dans une situation authentique proche de la réalité s'appuient sur la mobilisation des ressources pédagogiques qui doivent être à la disponibilité des enseignants. Un manquement à ces situations concrètes ainsi que l'absence de ressources pédagogiques peuvent entraîner des obstacles à l'application de la pédagogie active en cours de géographie telle qu'apparaît dans la figure ci-après.

Figure 2: Les obstacles à l'application de la pédagogie active en cours de géographie



Source: Données d'enquête terrain

Il ressort de nos résultats que la mise en œuvre de la pédagogie active rencontre un faisceau d'obstacles liés à l'insuffisance du matériel pédagogique et didactique constaté par tous les

enseignants observés soit 100% de notre population interrogée. D'autres obstacles liés à l'effectif pléthorique des salles de classe sont notés par 5 enseignants sur les 7 ayant été observés soit 71% et enfin à ceux liés aux conditions de travail des enseignants notés par 6 enseignants sur les 7 observés soit 85%.

Ces résultats sont corroborés par ceux issus de l'entretien semi-directif. Les enseignants interviewés admettent ceux-ci:

Les difficultés à reproduire nos supports de cours (E2); l'insuffisance de matériel pédagogique et didactique (E3); les classes pléthoriques nous empêchent de mettre en œuvre la pédagogie active (E4) ; nous ne disposons pas d'un vidéo projecteur, et parfois, on manque d'encre pour reproduire les supports pédagogiques (E1).

Si la pédagogie active met au centre l'élève au cœur du processus- pédagogique, en lui permettant de vivre des situations d'apprentissage authentiques et motivantes, nos résultats collectés relèvent quelques embûches à sa mise en œuvre.

Ces difficultés notées chez les enseignants observés et interviewés à l'étape de l'élaboration et de la planification de cette approche pédagogique sont relatives à l'insuffisance des matériels pédagogiques, les effectifs pléthoriques, aux conditions de travail enseignants qui ne facilitent pas la mise en pratique d'une telle innovation pédagogique.

Conclusion

L'objectif de la présente étude a été d'examiner les manifestations de la pédagogie active dans les pratiques enseignantes en classe de géographie au Sénégal. Les principaux résultats de cette recherche exploratoire montrent qu'il existe des tensions entre les instructions officielles et les pratiques ordinaires des enseignants. Alors que les instructions officielles prônent une pédagogie active, les pratiques de certains enseignants sont, quant à elles, tournées vers un modèle transmissif et expositif. De telles pratiques, dominées par les descriptions, des nomenclatures, les connaissances factuelles qui ne font pas sens auprès des élèves, renvoient à cette tendance primitive de la pédagogie qui s'inscrit dans la logique du maître.

En clair, quatre enseignants sur les sept que nous avons observés occultent cette conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement-apprentissage et visent à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale, et restent toujours en phase avec la pédagogie transmissive. C'est pourquoi, nous pouvons admettre que malgré les prescriptions pédagogiques prônant la pédagogie active, l'usage de méthodes transmissives, comme l'exposé magistral, demeure encore largement présent en enseignement, notamment dans les pratiques.

En plus, dans les classes des enseignants (E1, E4, E5) ou nous avons identifié des traces de la pédagogie active, nous avons constaté que son application rencontre de sérieux obstacles chez certains enseignants, tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit), d'un déficit de matériel pédagogique et didactique (livre, carte) mais aussi de la maîtrise de l'approche découlant à cette pratique enseignante. Ces enseignants par leurs pratiques se distinguent par des stratégies dites transmissives où le temps de classe est principalement alloué à l'écoute et à la prise de notes.

Ainsi, pour remédier à de telles manquement, nous proposons les recommandations suivantes:

- Renforcer la Formation en Pédagogie Active : Pour les enseignants qui utilisent principalement des méthodes traditionnelles, offrir une formation supplémentaire sur la pédagogie active et l'APC peut aider à intégrer ces approches de manière plus systématique.
- Favoriser le Partage de Pratiques : Encourager les enseignants qui utilisent la pédagogie active (E1, E4, E5) à partager leurs stratégies et pratiques avec leurs collègues pourrait aider à augmenter l'adoption de l'APC dans l'ensemble de l'école.
- Évaluation et Suivi : Mettre en place un système pour évaluer l'efficacité des approches pédagogiques en lien avec l'APC et ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves et des objectifs de compétence.
- Encourager des Approches Hybrides : Combiner des éléments de la pédagogie active avec d'autres approches, comme les cours magistraux dialogués, pour créer un environnement d'apprentissage plus dynamique et compétent.

In fine, pour aligner les pratiques pédagogiques avec l'APC, il est essentiel de promouvoir des méthodes qui favorisent l'engagement actif des élèves, le développement des compétences, et l'apprentissage pratique. Les enseignants qui utilisent la pédagogie active sont mieux alignés avec ces principes, tandis que ceux qui privilégient des approches plus traditionnelles peuvent bénéficier d'un soutien pour intégrer davantage de stratégies basées sur les compétences.

Références bibliographiques

ARBIA Abdelila *et al.*, 2018, « Les Obstacles Qui Entravent L'application De L'approche Par Compétences Par Les Enseignants Du Secondaire Qualifiant », (2018), *European Scientific Journal* February 2018 edition Vol.14, No.4 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431. Doi: 10.19044/esj.2018.v14n4p249, [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p249](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p249)

AUDIGIER François, 2008, « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté », *Babylonia*, (2008),



3/08, 8-13. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-3/audigier3_01.pdf

[Consulté le 19 juin 2019](#)

AUORE Promonet., 2015, « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. » *Recherches*, n°62, https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/01/031-049_R62_Promonet.pdf

BAHENDA Damien, 2014, *Problématique de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'enseignement technique et professionnel au Burundi*, <https://raiffet.org/ressources-raiffet/colloque-raiffet-marrakech-2014/> Consulté le 28-04-2023.

BARTH, Britt-Mari, 2013, *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz Chenelière éducation.

BOUTIN Gérard, 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004 n°(81), p.25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>

CAMARA El Hadji Abib, 2015, « Quelles compétences en géographie pour l'enseignement scolaire au Sénégal ? », *Cybergeog: European Journal of Geography* [Online], Epistemology, History, Teaching, document 731, Online since 19 June 2015, connection on 20 March 2026? URL: <http://journals.openedition.org/cybergeog/27088> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cybergeog.27088>

DE KETELE Jean Marie, 1987, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles : De Boeck,

FLANDERS N-A., 1976, « Analyse de l'interaction et formation », in A. Morrison & D. McIntyre (éds.), *Psychologie sociale de l'enseignement* (vol. 1, p. 57 à 69), Paris: Dunod, 1976.

KARSENTI Thierry et Savoie-Zajc Lorraine, 2000, *Introduction à la recherche en éducation*. Édition: 2e Publisher: Edition du CRP. (2000),

LEFOR Isabel, 1992, *La lettre et l'esprit: géographie scolaire et géographie savante*, Paris, CNRS, 1992.

LEGENDRE Renard, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Edition Guérin (2005). 1554p

MEN, 2004, (Ministère de l'Éducation nationale), *Programme consolidé de géographie* [cogitonumericus.org/wp-content/uploads/2020/10/ Programme-Geographie.pdf]. 2004

MILES, M.B., et Huberman, A.M., 2003, *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris: De Boeck, 2003

ROEGIES Xavier, 2000, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 2000

SECK Djibril, 2015, « L'histoire scolaire au Sénégal, 1962-2014, une analyse des contenus et des méthodes d'enseignement », *Liens nouvelle série Fastef-Ucad*, n°20 Décembre 2015, p.244- 268, http://www.fastef.ucad.sn/LIEN20/liens20_djibril_seck.pdf Consulté le 20/03/2017



STOLK J. et HARARI J., 2014, « Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms », *Active Learning in Higher Education*, 15(3), p.231-247.

THEMINES François, 2004, « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cyber géo : European journal of Geography* (En ligne), Epistémologie, Histoire de la Géographie, article 262, mis en ligne le 22 mars 2004, En ligne <http://cybergeog.revues.org/4325>, consulté le 18 septembre 2018.

THIARE Mamadou, 2025, *Regards sur l'enseignement de la géographie dans les cycles moyens et secondaire général au Sénégal : Analyse des pratiques enseignantes*, Thèse de doctorat en didactique de la géographie, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

THIARE Mamadou, 2025, « Pédagogie active et place des élèves dans le processus d'enseignement apprentissage en classe de géographie », *Revue Espace Géographie et Société Marocaine*, N°103. Novembre 2025, p.93-108, <https://revues.imist.ma/index.php/EGSM/article/view/61108>

TIMERA Mamadou Bouna, 1990, « L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990 », *L'espace géographique*, 2009, N°38, p.223-250, En ligne www.cairn.info/revue-espace-geographie, Consulté le 17 septembre 2018,

VINATIER Isabelle, 2007, « La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste » *Recherche et formation* 2007 [Online], 56 | 2007, Online since 06 October 2011. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/860>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.860> Consulté 10 juin 2022