

Article

Non-organisation déclarée de la géographie dans les classes terminales des options Sociale et Commerciale et Gestion à Beni

Paluku Muli Adam

Domaine des pédagogies et didactique des disciplines, Université Pédagogique Nationale, Kinshasa, République démocratique du Congo

Abstract : Cette étude examine les opinions des élèves sur la non-organisation déclarée de la géographie dans les classes terminales des options Sociale et Commerciale et Gestion à Beni, en République démocratique du Congo. Une enquête descriptive à dominante quantitative associe un questionnaire auprès de 145 élèves, dont 51 en Sociale et 94 en Commerciale et Gestion, à huit entretiens avec des acteurs scolaires. La population de référence compte 1 107 élèves. L'analyse mobilise des fréquences, des comparaisons exploratoires entre options et une synthèse thématique. Parmi les répondants, 84,1 % déclarent que le cours n'est pas organisé dans leur option, 90,3 % estiment que son absence limite leur culture générale et 86,2 % souhaitent sa réintroduction ou son renforcement. Une orientation vers les réalités économiques et sociales est souhaitée par 93,1 %. Les trois comparaisons reconstituables à partir des effectifs agrégés ne mettent pas en évidence d'association avec l'option ; les autres tests rapportés exigent une vérification sur les tableaux croisés complets. Ces résultats décrivent des perceptions, sans établir une suppression réglementaire ni un effet sur les compétences. Ils soutiennent une vérification des horaires prescrits et appliqués, puis, si nécessaire, l'évaluation d'un module contextualisé d'une heure hebdomadaire, sous réserve de sa faisabilité et de son autorisation.

Citation : Paluku, M.A. Non-organisation déclarée de la géographie dans les classes terminales des options Sociale et Commerciale et Gestion à Beni. *Etincelle*. 2026, vol. 26, no. 2. <https://doi.org/10.61532/rime262176>

Reçu : 15 juin 2026

Accepté : 29 juin 2026

Publié : 16 septembre 2026

Note de l'éditeur : Ishango-uac reste neutre en ce qui concerne les revendications juridictionnelles dans les cartes géographiques publiées et les affiliations institutionnelles des auteurs.



Copyright: © 2026 par l'auteur. Soumis pour une publication en libre accès selon les termes et conditions de la licence Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Mots-clés : géographie scolaire ; curriculum ; opinions des élèves ; classes terminales ; Beni ; République démocratique du Congo.

1. Introduction

Les réformes scolaires modifient les savoirs auxquels les élèves ont réellement accès. Elles peuvent introduire de nouveaux contenus, fusionner des disciplines ou réduire leur volume horaire. Ces choix soulèvent une question de cohérence : comment préserver des apprentissages essentiels tout en répondant aux finalités des différentes filières ? La surcharge d'un programme ne se résout pas uniquement par la réduction du nombre de matières ; elle exige un arbitrage entre contenus, temps disponible et profondeur des apprentissages (OCDE, 2020).

La géographie occupe une place particulière dans cette réflexion. Elle permet de situer les phénomènes, de relier les sociétés à leurs milieux et d'étudier les activités économiques, les mobilités, les ressources, les risques et les inégalités territoriales. La Charte internationale de l'éducation géographique souligne la contribution de la discipline à la compréhension des interdépendances et à une citoyenneté responsable (Union géographique internationale, 2016). Maude (2016) insiste sur les connaissances qui donnent aux élèves les moyens d'expliquer des phénomènes au-delà de leur expérience immédiate. Dans une perspective plus récente, de Miguel González (2024) relie cette ambition à la pensée géographique, au raisonnement spatial et à la citoyenneté spatiale.

L'intérêt de connaissances disciplinaires exige toutefois de discuter leur sélection et leur mise en relation avec les expériences des élèves. Winter et al. (2024) critiquent

les usages du concept de « savoir puissant » qui marginalisent des connaissances quotidiennes et des histoires peu représentées. Dans le contexte étudié, cette critique invite à traiter les expériences locales comme des matériaux à confronter aux concepts et aux données. Roberts (2023) propose précisément d'articuler savoirs quotidiens et scolaires, pratique de la géographie et discussion argumentée. Ces approches fournissent un cadre pour penser la contextualisation, sans présupposer de son efficacité à Beni.

En République démocratique du Congo, la Loi-cadre de l'enseignement national fournit un repère général pour examiner les finalités de la formation (République démocratique du Congo, 2014). Elle ne suffit cependant pas à établir le statut horaire de la géographie dans les options étudiées. Trois plans doivent être distingués : le curriculum prescrit dans les programmes et grilles officielles, le curriculum effectivement mis en œuvre dans les établissements et l'expérience que les élèves en déclarent. Dans cette étude, l'« absence » désigne exclusivement la non-organisation du cours déclarée par les répondants dans leur option actuelle. Sans confrontation systématique des textes officiels aux emplois du temps, elle ne peut être assimilée à une suppression réglementaire ni attribuée à une décision locale précise.

À Beni, ce problème concerne notamment les options Sociale et Commerciale et Gestion. Les élèves de l'option Sociale ont besoin de repères pour comprendre les populations, les migrations, les vulnérabilités et l'organisation du milieu. Les élèves de Commerciale et Gestion étudient les marchés, les flux, la production, les circuits d'approvisionnement et les ressources. Tous ces phénomènes ont une dimension spatiale. La question n'est donc pas de défendre une discipline par principe, mais d'examiner ce que son absence représente pour les premiers concernés.

Les travaux de Sierra (2010), consacrés aux programmes de géographie au lycée en France, offrent un point de comparaison pour l'étude des choix curriculaires. Au Sénégal, Timéra (2015) analyse la persistance de contenus et de cadres territoriaux au fil des réformes. Ces recherches éclairent la construction institutionnelle de la discipline, sans documenter les perceptions des finalistes de Beni. L'étude multinationale de Krause et al. (2025) souligne également que les possibilités d'action des enseignants dépendent de l'articulation entre prescriptions, formation, ressources et contexte scolaire. Ces travaux invitent à examiner ensemble la place attribuée à la géographie et les conditions qui rendent son enseignement possible.

En RDC, Mpia (2020) examine les difficultés de l'enseignement universitaire de l'informatique en lien avec l'actualisation des programmes et la disponibilité des enseignants. Ce travail concerne une autre discipline et un autre niveau d'enseignement. Il offre néanmoins un éclairage contextuel : une prescription curriculaire doit être examinée avec les ressources et les conditions pédagogiques nécessaires à son application. Il ne permet pas d'expliquer directement l'absence déclarée de géographie à Beni.

La recherche vise à décrire les opinions des élèves sur la non-organisation déclarée de la géographie, à identifier les effets qu'ils lui attribuent et à dégager des pistes curriculaires adaptées. Elle répond à trois questions : quelle expérience du cours les répondants déclarent-ils ; quelles utilités et quelles conséquences associent-ils à son absence ; quels contenus et quelles modalités souhaitent-ils ? L'hypothèse descriptive est que cette absence est majoritairement jugée défavorable et qu'un enseignement pratique est souhaité. Les comparaisons entre options ont un statut exploratoire. Elles ne testent pas l'effet causal d'une filière ni celui de la présence du cours sur les apprentissages.

Le cadre d'interprétation articule ainsi la place de la discipline dans le curriculum, l'utilité formatrice des connaissances géographiques et les opinions des apprenants. Ces opinions constituent des jugements déclarés sur l'utilité du cours ; elles ne sont assimilées ni à une mesure des apprentissages ni à une preuve de l'efficacité d'une

réforme. La contribution de l'étude réside dans la description d'une demande éducative située, susceptible d'orienter un diagnostic curriculaire et une expérimentation ultérieure.

2. Méthodologie

La méthodologie distingue la description des opinions, la comparaison exploratoire des options et l'éclairage apporté par les entretiens. L'unité d'analyse quantitative est l'élève ; les acteurs scolaires constituent une source qualitative distincte.

2.1. Approche et milieu d'étude

L'étude repose sur une enquête descriptive à dominante quantitative, complétée par huit entretiens semi-directifs. Le terrain couvre les établissements organisant les classes terminales des options Sociale et Commerciale et Gestion dans la Sous-Division Provinciale de l'EPST Beni, au Nord-Kivu. La composante quantitative décrit les réponses des élèves et compare les options. Les entretiens éclairent les contraintes scolaires et les contenus attendus. Leur mise en relation intervient au stade de l'interprétation ; cette articulation narrative correspond à une modalité d'intégration des données décrite par Fetters et al. (2013). Elle n'implique pas que les deux composantes portent sur les mêmes personnes ou mesurent les mêmes dimensions.

2.2. Population et échantillon

L'étude porte sur l'année scolaire 2024-2025 et sur un cadre de 34 établissements scolaires de la ville de Beni. La population de référence comptait 1 107 élèves de quatrième année des humanités : 390 en option Sociale et 717 en Commerciale et Gestion. L'échantillon comprenait 145 élèves, soit 51 en Sociale (35,2 %) et 94 en Commerciale et Gestion (64,8 %). Cette allocation entre options est proportionnelle à leurs effectifs dans la population : 35,2 % et 64,8 %, respectivement. Elle correspond à une fraction globale de sondage de 13,1 %, qui ne constitue ni un taux de réponse ni une justification de la taille d'échantillon. Les filles représentaient 51,0 % des répondants et les garçons 49,0 % ; l'âge moyen était de 18,5 ans.

La répartition est décrite comme stratifiée et proportionnelle entre options et établissements disposant d'effectifs renseignés. L'allocation entre les deux options est vérifiable ; elle ne suffit pas à établir que la sélection des élèves dans les écoles était aléatoire. L'interprétation tient donc compte de l'incertitude sur les probabilités d'inclusion et sur la couverture effective des 34 établissements.

2.3. Collecte et traitement des données

Le questionnaire comprenait des questions d'identification, des questions fermées, des échelles d'opinion et des questions ouvertes. Les indicateurs analysés portent sur l'expérience antérieure du cours, son organisation déclarée, son utilité, les conséquences attribuées à son absence et les contenus souhaités. Les tableaux présentent des réponses binaires ou l'adhésion à une modalité d'utilité. Les pourcentages sont calculés sur les 145 répondants ; les comparaisons par option utilisent les dénominateurs de 51 et 94 élèves. Les différents effets et contenus peuvent être retenus simultanément par un répondant : leurs pourcentages ne doivent donc pas être additionnés.

Les associations entre l'option et les réponses ont été examinées par des tests du khi-deux au seuil de 5 %. L'hypothèse nulle est l'indépendance entre les deux variables. Les effectifs affirmatifs et négatifs sont reconstituables pour trois comparaisons ; ils permettent de contrôler les calculs corrigés de Yates. Un test exact bilatéral de Fisher complète la comparaison sur la géographie économique, dont un effectif théorique est inférieur à cinq. Les cinq autres statistiques restent des valeurs rapportées. Les analyses sont exploratoires, sans ajustement documenté pour les comparaisons multiples ou le regroupement des répondants par établissement ; elles ne sont pas interprétées comme des estimations causales.

Huit entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d’enseignants, de préfets, de conseillers pédagogiques et de responsables scolaires. Les réponses ouvertes et les entretiens ont fait l’objet d’un codage thématique portant sur les contraintes de mise en œuvre, les utilités attribuées au cours et les contenus proposés. Leur apport est interprétatif. En l’absence de décompte documenté par thème, aucune fréquence ni unanimité n’est attribuée aux acteurs interrogés.

2.4. Considérations éthiques

La participation des élèves était volontaire et leurs réponses ont été exploitées sans les identifier. Les résultats sont présentés sous forme agrégée. La même exigence de confidentialité doit guider toute diffusion de verbatim et de fichiers individuels.

2.5. Limites méthodologiques

Les résultats portent sur des opinions recueillies auprès des répondants, et non sur des compétences géographiques évaluées. Ils ne permettent d’établir ni une suppression officielle du cours ni un lien causal entre sa non-organisation et le niveau scolaire. Une déclaration négative peut refléter une absence effective, une dénomination différente de la matière ou l’intégration de contenus géographiques dans d’autres cours. L’absence d’audit des programmes et des horaires empêche de départager ces possibilités.

La justification de la taille d’échantillon, les modalités de sélection au sein des établissements et la non-réponse sont insuffisamment documentées pour apprécier entièrement la représentativité. Des réponses socialement attendues ou favorisées par la formulation des items ne peuvent être exclues. La proximité entre élèves d’une même école peut également remettre en cause l’hypothèse d’indépendance individuelle utilisée par les tests usuels. Enfin, l’absence de tableaux croisés complets et d’extraits anonymisés des entretiens limite la vérification statistique et la traçabilité de l’interprétation qualitative. Les conclusions restent circonscrites aux répondants et ne sont pas généralisées automatiquement aux écoles de la RDC.

3. Résultats

Les résultats présentent successivement l’expérience déclarée de la géographie, les conséquences attribuées à son absence, les contenus souhaités et les préférences curriculaires. Les comparaisons exploratoires et la synthèse des entretiens complètent cette description.

3.1. Expérience du cours et utilité générale

Le tableau 1 présente l’expérience et l’utilité déclarées du cours. Parmi les 145 élèves, 116 (80,0 %) indiquent avoir déjà étudié la géographie, tandis que 122 (84,1 %) déclarent qu’elle n’est pas organisée dans leur option actuelle. Ces distributions décrivent deux aspects distincts du parcours scolaire. Leur présentation séparée ne permet pas de déterminer précisément combien d’élèves cumulent expérience antérieure et absence actuelle du cours.

Tableau 1. Expérience et utilité déclarées de la géographie

Indicateur	Oui n	Oui %	Non n	Non %
A déjà suivi le cours de géographie	116	80,0	29	20,0
Cours organisé dans l’option actuelle	23	15,9	122	84,1
Notions utiles dans d’autres cours	123	84,8	22	15,2
Aide à comprendre le milieu de Beni	137	94,5	8	5,5

Source : enquête de terrain ; traitement de l’auteur. Effectif de référence : 145 élèves.

La fonction transversale de la discipline ressort nettement des réponses : 123 élèves (84,8 %) estiment que ses notions sont utiles dans d'autres cours et 137 (94,5 %) l'associent à une meilleure compréhension du milieu de Beni. Cette utilité déclarée suggère une représentation fonctionnelle de la géographie ; elle ne mesure pas la capacité effective à transférer des connaissances entre disciplines.

3.2. Effets perçus de l'absence du cours

Le tableau 2 synthétise les conséquences que les élèves attribuent à l'absence du cours. La limitation de la culture générale est la réponse la plus fréquente (131 élèves ; 90,3 %). Les autres effets cités concernent notamment la connaissance du milieu, la démographie, les liens entre formation technique et territoire, ainsi que la formation citoyenne et environnementale. Il s'agit d'effets perçus, sans mesure indépendante des difficultés mentionnées.

Tableau 2. Conséquences perçues de l'absence de la géographie

Effet perçu	Oui n	Oui %	Non n	Non %
Limitation de la culture générale	131	90,3	14	9,7
Faible connaissance du milieu local et national	112	77,2	33	22,8
Faible compréhension des problèmes démographiques	111	76,6	34	23,4
Difficulté à relier les cours techniques au territoire	108	74,5	37	25,5
Réduction de la formation citoyenne et environnementale	108	74,5	37	25,5
Difficulté à comprendre les ressources économiques régionales	104	71,7	41	28,3
Faible compréhension du tourisme et du développement durable	90	62,1	55	37,9

Source : enquête de terrain ; traitement de l'auteur. Effectif de référence : 145 élèves.

Les différences descriptives entre options correspondent en partie à leurs finalités. En Sociale, 80,4 % des élèves citent la difficulté à relier les cours techniques au territoire et la même proportion évoque les problèmes démographiques. En Commerciale et Gestion, 81,9 % mentionnent la faible connaissance du milieu et 77,7 % la compréhension insuffisante des ressources économiques régionales. Ces proportions suggèrent des accents différents, sans établir des besoins exclusifs à chaque option. Chaque ligne du tableau totalise 145 réponses ; les effets peuvent être cités simultanément et aucune opinion ne recueille l'unanimité.

3.3. Contenus prioritaires

Le tableau 3 présente les contenus jugés très utiles. La géographie économique arrive en tête (91,0 %), suivie de la géographie humaine et de la démographie (87,6 %), de la géographie régionale (84,8 %) et de l'environnement et des risques naturels (84,1 %). La cartographie simple et la lecture des cartes sont retenues par 65,5 % des répondants.

Tableau 3. Contenus géographiques jugés très utiles

Contenu	Effectif	%
Géographie économique	132	91,0
Géographie humaine et démographie	127	87,6
Géographie régionale	123	84,8
Environnement et risques naturels	122	84,1
Tourisme et développement durable	109	75,2
Cartographie simple et lecture des cartes	95	65,5

Source : enquête de terrain ; traitement de l'auteur. Effectif de référence : 145 élèves.

La géographie économique est jugée très utile par 44 élèves de Sociale sur 51 (86,3 %) et par 88 de Commerciale et Gestion sur 94 (93,6 %). Pour la géographie humaine et la démographie, les effectifs correspondants sont 46 sur 51 (90,2 %) et 81 sur 94 (86,2 %).

%). Ces nombres reconstituent les totaux de 132 et 127 élèves présentés au tableau 3. Les attentes se recoupent largement ; leur hiérarchie renseigne les préférences exprimées, sans déterminer à elle seule les contenus indispensables à un programme.

3.4. Réintroduction, volume horaire et orientation du cours

Le tableau 4 présente les préférences curriculaires des élèves. La réintroduction ou le renforcement de la géographie est souhaité par 125 répondants (86,2 %). Une heure hebdomadaire est jugée utile par 124 élèves (85,5 %), tandis que 135 (93,1 %) demandent une orientation vers les réalités économiques et sociales. Le regroupement « réintroduction ou renforcement » traduit un soutien au développement de cet enseignement ; il ne permet pas de distinguer précisément les deux formes de demande.

Tableau 4. Position des élèves sur le renforcement du cours

Proposition	Oui n	Oui %	Non n	Non %
Réintroduire ou renforcer le cours	125	86,2	20	13,8
Prévoir une heure par semaine	124	85,5	21	14,5
Orienter le cours vers les réalités économiques et sociales	135	93,1	10	6,9

Source : enquête de terrain ; traitement de l'auteur. Effectif de référence : 145 élèves.

Le soutien à la réintroduction ou au renforcement atteint 41 élèves sur 51 en Sociale (80,4 %) et 84 sur 94 en Commerciale et Gestion (89,4 %), soit un écart descriptif d'environ 9,0 points de pourcentage. Cette différence n'établit pas que l'option fréquentée détermine la position des répondants. De même, l'adhésion à une heure hebdomadaire n'en démontre ni la suffisance pédagogique ni la faisabilité dans les emplois du temps.

3.5. Comparaisons exploratoires entre options

Le tableau 5 rassemble les tests d'association entre l'option et les réponses. Les trois calculs reconstituables concernent la réintroduction ou le renforcement, la géographie économique et la géographie humaine et la démographie. Ils reproduisent les valeurs du khi-deux corrigé de Yates et les valeurs p rapportées. Les cinq autres comparaisons sont conservées comme résultats rapportés, en l'absence de leurs tableaux croisés complets. Toutes les valeurs p dépassent 0,05 ; leur interprétation reste soumise aux limites du plan d'échantillonnage et à la vérifiabilité des calculs.

Tableau 5. Association entre l'option fréquentée et les réponses des élèves

Variable testée	χ^2	ddl	p	Contrôle
Réintroduction ou renforcement	1,546	1	0,214	R
Utilité d'une heure hebdomadaire	0,869	1	0,351	P
Orientation économique et sociale	0,455	1	0,500	P
Géographie économique	1,377	1	0,241	R
Géographie humaine et démographie	0,192	1	0,661	R
Géographie régionale	0,013	1	0,908	P
Tourisme et développement durable	3,793	1	0,051	P
Environnement et risques naturels	0,038	1	0,845	P

Source : sorties SPSS rapportées et contrôle des trois tableaux 2×2 reconstituables. Note : ddl = degrés de liberté. R indique un calcul reconstitué, concordant avec la correction de Yates ; P indique une statistique rapportée dont le tableau croisé complet reste nécessaire. Les valeurs p sont exploratoires et non ajustées pour le regroupement des élèves par établissement. Pour la géographie économique, le test exact bilatéral de Fisher donne $p = 0,221$.

Les trois comparaisons reconstituées ne fournissent pas d'élément suffisant pour rejeter l'indépendance au seuil retenu. Pour la géographie économique, l'effectif théorique minimal est de 4,57 ; le test exact bilatéral de Fisher ($p = 0,221$) conduit à la même interprétation. La valeur rapportée de 0,051 pour « tourisme et développement durable

» dépasse également le seuil de 0,05 et reste à contrôler sur le tableau d'origine. Aucune de ces analyses ne démontre l'équivalence des opinions entre filières.

3.6. *Apport des entretiens*

La synthèse des huit entretiens fait ressortir plusieurs explications proposées par les acteurs scolaires : la pression de la grille horaire, la priorité accordée aux branches d'option, l'interprétation locale du programme et la disponibilité des enseignants ou des supports. Ces éléments constituent des explications déclarées ; ils n'ont pas été vérifiés par un audit documentaire des établissements. Les entretiens soulignent aussi l'utilité de la géographie pour la compréhension des territoires, des ressources, des mobilités et des réalités communautaires.

Les propositions qualitatives rejoignent les préférences des élèves pour des contenus contextualisés. En Commerciale et Gestion, elles concernent les marchés, les régions économiques, les ressources, les transports, le tourisme et le développement durable. En Sociale, elles mettent l'accent sur la démographie, les migrations, les vulnérabilités, l'urbanisation et les problèmes du milieu. Des cartes locales, des observations de marché et de courtes études de cas sont proposées comme supports accessibles. Cette convergence s'observe au niveau des thèmes ; elle ne permet pas d'affirmer que tous les acteurs ont exprimé chacune de ces propositions.

4. Discussion

Les résultats éclairent une demande d'enseignement géographique centrée sur la compréhension du milieu. Leur portée curriculaire dépend toutefois de trois distinctions : l'utilité perçue et les acquis mesurés, les préférences de contenus et les exigences disciplinaires, enfin les prescriptions officielles et les conditions de leur application.

4.1. *Une demande fondée sur l'utilité perçue*

Le premier enseignement est la coexistence d'une non-organisation largement déclarée du cours et d'une utilité reconnue pour la culture générale, les autres matières et la compréhension de Beni. Cette cohérence descriptive peut traduire une attente d'outils pour interpréter les réalités sociales et économiques. Elle ne suffit pas à établir une perte de compétences ni une amélioration attendue de l'insertion professionnelle. La formulation du questionnaire et la valorisation socialement attendue de l'école peuvent également avoir influencé l'adhésion aux propositions.

Cette lecture rejoint les finalités de compréhension du monde et de citoyenneté exposées par la Charte internationale de l'éducation géographique ([Union géographique internationale, 2016](#)). Chez Maude (2016), le pouvoir formateur des connaissances réside notamment dans les possibilités nouvelles de raisonnement qu'elles offrent. À Beni, cette perspective conduit à interroger ce que les élèves pourraient expliquer à l'aide d'une carte, d'un indicateur démographique ou d'un schéma de flux. Les réponses à l'enquête désignent des domaines d'intérêt ; elles ne permettent pas de vérifier l'acquisition de ces capacités.

4.2. *Une géographie commune, mais adaptée aux options*

Les deux options soutiennent largement le renforcement de la géographie, avec des priorités descriptives différentes. Les demandes de Sociale se rapprochent des questions de population et d'organisation communautaire ; celles de Commerciale et Gestion insistent davantage sur les ressources et les circuits économiques. Ces résultats invitent à contextualiser les situations étudiées tout en conservant des concepts communs : localisation, échelle, interaction, territoire et relation société-environnement. Ils ne justifient pas une séparation rigide des apprentissages selon la filière.

Une même notion peut servir des situations d'apprentissage différentes. La migration peut être abordée comme dynamique sociale en Sociale et comme facteur de main-d'œuvre ou de transformation des marchés en Commerciale et Gestion. Une carte

de Beni peut servir à examiner l'accès aux services ou à représenter des axes d'approvisionnement. Ces exemples sont des propositions pédagogiques : leur pertinence et leur difficulté doivent être vérifiées avec les enseignants et les élèves. Pour le développement durable, Maude (2023) montre l'intérêt d'articuler environnement, interconnexions et lieu afin d'éviter une juxtaposition de thèmes sans raisonnement géographique.

La place relativement moins élevée de la cartographie dans les préférences mérite une lecture pédagogique. Elle peut refléter une utilité moins immédiatement perçue, plutôt qu'une moindre nécessité pour les apprentissages. Localiser, comparer des distributions et représenter des flux soutiennent en effet l'étude des contenus les plus demandés. Dans la perspective de Miguel González (2024), le raisonnement spatial doit être articulé à la compréhension géographique. La cartographie pourrait ainsi être travaillée au sein des séquences économiques ou démographiques, plutôt que proposée comme un contenu isolé.

La réalisation d'un tel enseignement dépend des connaissances des enseignants et de leur capacité à les rendre accessibles. La revue de Smit et al. (2023) souligne l'importance des connaissances géographiques et de l'expérience d'enseignement pour les connaissances pédagogiques du contenu, tout en relevant l'hétérogénéité des travaux disponibles. Cette littérature soutient l'intérêt d'un accompagnement des enseignants ; elle ne garantit pas l'efficacité d'une formation particulière. Les démarches de mise en relation des savoirs, d'enquête et de discussion décrites par Roberts (2023) pourraient être traduites en tâches courtes, adaptées aux supports disponibles.

4.3. Une réforme à construire avec prudence

Les opinions recueillies éclairent la décision curriculaire sans s'y substituer. Elles signalent un intérêt déclaré pour la discipline, mais ne suffisent pas à imposer une réforme nationale. Avant toute modification horaire, il convient d'identifier ce qui est officiellement prescrit, ce qui est effectivement enseigné et ce qui relève déjà d'autres cours. Le diagnostic doit aussi préciser les enseignants mobilisables, les supports disponibles et les modalités d'évaluation. Une difficulté de mise en œuvre appelle une réponse différente de celle qu'exigerait une lacune du programme officiel.

La prudence s'impose également sur le volume horaire. Les analyses de l'OCDE (2020) soulignent les arbitrages entre l'étendue des contenus et la profondeur de leur appropriation. L'heure hebdomadaire souhaitée par 85,5 % des répondants représente une préférence acceptable à leurs yeux, non une dose d'enseignement dont l'efficacité serait établie. Un éventuel module devrait donc sélectionner quelques apprentissages observables, vérifier leur articulation avec les matières existantes et éviter d'ajouter des tâches sans temps de préparation ni accompagnement.

Les orientations de l'UNESCO (2024) privilégient une éducation climatique scientifiquement fondée, adaptée aux contextes et tournée vers l'action. Leur traduction locale pourrait prendre la forme d'une lecture critique de cartes ou d'une étude des relations entre activités humaines et environnement. Une telle séquence devrait distinguer clairement observation, interprétation et proposition d'action. Elle ne devrait pas réduire le développement durable à un discours prescriptif dépourvu d'analyse des situations.

La mise en œuvre mérite autant d'attention que le choix des thèmes. Krause et al. (2025) montrent, dans sept contextes nationaux, comment prescriptions, évaluations et conditions scolaires peuvent soutenir ou limiter les choix enseignants. Leurs résultats ne sont pas transposables tels quels à Beni, mais ils suggèrent des dimensions utiles au diagnostic local. De même, les contraintes de ressources et d'actualisation curriculaire discutées par Mpia (2020) dans l'enseignement universitaire congolais invitent à examiner la faisabilité matérielle avant de transformer une attente en obligation horaire.

4.4. Portée des résultats statistiques

L'absence de significativité ne constitue pas une preuve d'équivalence entre options. Une valeur p ne mesure ni l'importance pédagogique d'un écart ni la probabilité que l'hypothèse nulle soit vraie ; son interprétation dépend du protocole et des hypothèses de calcul (Wasserstein & Lazar, 2016). La taille des groupes, les réponses mineures et la correction de continuité influencent la sensibilité des comparaisons. L'absence d'information sur la sélection des élèves et leur regroupement par école limite davantage encore la portée inférentielle des tests. Les pourcentages et leurs écarts doivent donc rester au centre de l'interprétation descriptive.

Une analyse ultérieure devrait présenter, pour chaque item, le tableau croisé complet, la différence de proportions et son intervalle de confiance calculé selon le plan de sondage. Elle devrait aussi vérifier les données manquantes et préciser le traitement des réponses ordinales avant leur éventuel regroupement. Un objectif d'équivalence exigerait une marge définie à l'avance et une méthode adaptée ; il ne peut être déduit de tests d'indépendance non significatifs. Le contrôle par Fisher apporte ici une sensibilité utile pour un item, sans résoudre les limites de sélection ni la dépendance possible entre élèves.

5. Conclusion et implications

Cette étude met en évidence un intérêt déclaré pour la géographie parmi les 145 élèves interrogés dans les classes terminales des options Sociale et Commerciale et Gestion à Beni. Parmi eux, 84,1 % indiquent que le cours n'est pas organisé dans leur option actuelle, 90,3 % estiment que son absence limite la culture générale et 86,2 % souhaitent sa réintroduction ou son renforcement. Ces constats concernent les répondants et ne démontrent ni une suppression officielle ni une détérioration mesurée des apprentissages.

Les contenus attendus relient populations, marchés, ressources, mobilités et environnement. Les entretiens éclairent cette demande et suggèrent des contraintes de mise en œuvre qui restent à documenter. Les trois comparaisons reconstituées ne mettent pas en évidence d'association avec l'option, sans démontrer une équivalence entre les groupes. La convergence descriptive soutient l'examen d'un socle commun, illustré par des situations adaptées aux deux filières.

L'autorité éducative compétente devrait d'abord confronter les grilles officielles aux horaires appliqués. Si le cours est prescrit mais non organisé, la priorité serait d'identifier les obstacles à son application. Si un ajustement du programme est nécessaire, un module pilote d'une heure hebdomadaire pourrait être proposé. Son insertion devrait reposer sur une réorganisation autorisée du temps existant et sur l'examen des contenus redondants.

Un pilote trimestriel dans quelques établissements pourrait porter sur quatre compétences : lire une carte, interpréter un indicateur démographique, expliquer un circuit d'approvisionnement et analyser un problème environnemental local. Son bilan associerait acquis avant et après le module, assiduité, temps dispensé et charge de travail. Une comparaison avec des classes similaires, tenant compte des différences initiales, renforcerait l'évaluation : une progression dans un seul groupe ne suffirait pas à attribuer les gains au module.

Une recherche ultérieure devrait documenter la sélection et la non-réponse, mesurer les compétences et comparer plusieurs sous-divisions. Elle devrait examiner comment les contenus, les supports et les pratiques enseignantes contribuent aux apprentissages, afin de relier la demande exprimée à des décisions pédagogiques évaluables.

Contributions : Conceptualisation, P.M.A. ; méthodologie, P.M.A.; validation, P.M.A.; investigation, P.M.A.; ressources, P.M.A.; traitement des données, P.M.A.; écrire le manuscrit, P.M.A.; visualisation, P.M.A.; supervision, P.M.A.; correction du manuscrit, P.M.A.

L’auteur a lu et approuvé la version publiée de ce manuscrit.

Sponsor financier : Cette recherche n’a reçu aucun soutien financier.

Disponibilité des données : Les données ne sont pas disponibles.

Remerciement : Non applicable.

Conflits d’intérêt : L’auteur déclare aucun conflit d’intérêt.

Références

1. de Miguel González, R. (2024). Powerful geography and the future of geographic education. *Dialogues in Human Geography*, 14(1), 5–8. <https://doi.org/10.1177/20438206241229219>
2. Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6, partie 2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
3. Krause, U., Rawlings Smith, E., Flajšhans Nedbalova, R., He, X., He, Y., Ito, N., Milaras, M., Yang, J., Hanus, M., & Béneker, T. (2025). The barriers and enablers of curriculum thinking and teacher agency in geography education: A multinational study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 34(3), 220–236. <https://doi.org/10.1080/10382046.2025.2466160>
4. Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), 70–76. <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093987>
5. Maude, A. (2023). Using geography’s conceptual ways of thinking to teach about sustainable development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 4–19. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2079407>
6. Mpia, H. N. (2020). Des griefs de l’échec de l’enseignement de l’informatique dans des universités de la RDC : enjeux socio-didactiques de la crise. *Revue Internationale Multidisciplinaire Etincelle*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.61532/rime221111>
7. OCDE. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
8. République démocratique du Congo. (2014). *Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l’enseignement national*. <https://www.unesco.org/en/right-education/observatory/loi-cadre-de-lenseignement-national-2014>
9. Roberts, M. (2023). Powerful pedagogies for the school geography curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2146840>
10. Sierra, A. (2010). Les nouveaux programmes scolaires de géographie au lycée. *EchoGéo*, 14. <https://doi.org/10.4000/echogeo.12225>
11. Smit, E., Tuithof, H., Savelsbergh, E., & Béneker, T. (2023). Geography teachers’ pedagogical content knowledge: A systematic review. *Journal of Geography*, 122(1), 20–29. <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2173796>
12. Timéra, M. B. (2015). La géographie scolaire au Sénégal : interrogations sur les permanences scolaires. *Revue d’Études Africaines*, 2. <https://rea.ucad.sn/index.php/rea/article/download/31/30/122>
13. UNESCO. (2024). *Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390022>
14. Union géographique internationale, Commission de l’éducation géographique. (2016). *International charter on geographical education*. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
15. Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p-values: Context, process, and purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>
16. Winter, C., Kasuji, S., Poh, C., Robinson, R., & Whittall, D. (2024). Critiquing ‘powerful knowledge’ in school geography through a decolonial lens. *Geography*, 109(2), 67–78. <https://doi.org/10.1080/00167487.2024.2351770>