

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**  
**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

**ÉCOLE NORMALE  
SUPÉRIEURE  
DE YAOUNDÉ**

.....  
**DÉPARTEMENT DE  
GÉOGRAPHIE**



**HIGHER TEACHERS  
TRAINING COLLEGE**

**OF YAOUNDE**

.....  
**DEPARTMENT OF  
GEOGRAPHY**

**APPORTS DES ILLUSTRATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT  
DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIEME :  
CAS DU LYCÉE CLASSIQUE ET MODERNE DE  
NGAOUNDÉRÉ.**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
Secondaire Deuxième Grade (D.I.P.E.S. II)*

**Par :**

**BETAL YENANG Désiré**

*Licencié en Géographie Humaine*

***Jury:***

Président : Pr. MOUPOU Moise

Examineur : Dr. FEUBA Rodrigues Aimé

Rapporteur : Pr. PRISO D. Dickens

*Année académique 2018-2019*

**LISTE DES ENSEIGNANTS DU DEPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE**

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

**ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE

BP : 47 Yaoundé, Cameroun.

Tél. : (+237) 242. 231 215



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

**Liste protocolaire des enseignants de l'année académique 2018/2019**

N°	Noms & prénoms	Grade	Spécialisation	Fonction
1	MOUPOU Moïse	Professeur	Aménagement et développement des espaces urbains et ruraux	Chef du Département
2	ASSAKO ASSAKO René Joly	Professeur	Géographie urbaine	Enseignant
3	TCHAWA PAUL	Professeur	EIES Dév. Durable/ Logique d'acteurs	Professeur Associé
6	LIEUGOMG Médard	Professeur	Géographie Economique	Enseignant
4	PRISO DANIEL DICKENS	Maître de Conférences	Géographie Urbaine	Enseignant
5	SIMEU KAMDEM Michel	Directeur de Recherches	Géographie Urbaine	Enseignant
7	MENGUE MBOM Alex	Maître de Conférences	Aménagement géomatique	Enseignant
8	NDI HUMPHREY NGALA	Maître de Conférences	Géographie de la population	Enseignant
9	NGAPGUE Jean Noël	Maître de Conférences	Géographie rurale	Enseignant
11	TCHUIKOUA Louis Bernard	Maître de Conférences	Géographie urbaine	Responsable du niveau V
10	Eleno MANKA'A FUBE	Chargée de Cours	Géographie rurale	Enseignante
12	NDOCK NDOCK Gaston	Chargé de Cours	Géographie Urbaine	Responsable du niveau IV
13	NDZIE SOUGA Clotaire	Chargé de Cours	Géographie Economique	Enseignant
14	FEUMBA Rodrigue Aimé	Chargé de Cours	Géographie Physique	Enseignant
15	PIEPOUO GNIGNI NSANGOUI Louissette	Assistante.	Géographie du Développement	Responsable du niveau III
16	NGOUCHEME MOMGBET Ibrahim	Ingénieur Informaticien.	Responsable de l'unité informatique	Enseignant
17	ETOUNA Joachin	Chargé de Recherche	Géomatique (SIG Télédétection)	Enseignant

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



## ABSTRACT

Teaching is a Professional activity which, through pedagogics methods, has the aim of educating and transmitting knowledge to human beings. That activity requires the use of rigorous methods while transmitting knowledge and, the mastery of the use of pedagogics tools. This work has the topic *“contribution of figures, in the teaching of geography, the case of sixième classes, in LCMN”*. This topic raised the problem of the predominance of the use of theoretical teaching methods by many teachers in their classes activities, instated of applying new actives methods of teaching, which request the use of illustrations and figures in class by the teacher. In order to better understand the matter, we carried out research in one of numerous government’s higher schools in Ngaoundere, the Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. We met students and Geographic’s teachers in that higher school, just teachers dealing with sixième’s classes. In order to have their opinion, we have carried out investigations through the use of questionnaires and discussions both with students and teachers. After carrying out this research, our results showed that, 80 percent of geography’s courses taught in sixième, are done in theoretical way, without using illustrations. Teaching that way prevents students from a better mastery of courses. This research has given the reason why courses have been taught in that way, in fact, in the one hand, nearly most geography’s teachers in sixième, do not have the mastery of new pedagogics’ teaching methods, in the other hand, the bad state of school’s infrastructures does not permit teachers to carry out their teaching activities as required. To solve this problem, we came out with some proposals at many levels. Firstly, at the pedagogics’ level, we have recommended to teacher, to regularly be aware and apply new pedagogics’ teaching methods that are recommended by pedagogics’ inspectors. Secondly, teachers must every year attend to the pedagogics’ seminar. At the level of schools’ infrastructures, we appeal the administrative authorities in charge of school affairs, to seek ways and means so that school infrastructure is in goods state. Finally, at didactic level, we once more suggested to the school’s authorities, to increase the documentation’s bonuses granted to teachers, for them to meet higher requirements brought by the implementation of the CBA in secondary’s Highers schools in Cameroon.

**Keys-words:** Illustrations, Pedagogy, Didactic, CBA, LCMN

## **DÉDICACE**

À mes parents, M. YENANG Célestin de regrettée mémoire et Mme AZENG Emilienne.

## REMERCIEMENTS

Ce modeste travail a été conçu et réalisé avec l'appui intellectuel, et financier de certaines personnes, qui n'ont ménagé aucun effort pour nous témoigner de près ou de loin leur constante sollicitude. Il est donc question ici de leur témoigner tous nos remerciements.

Pour leur disponibilité, leur rigueur et leur soutien moral, nous adressons nos sincères remerciements à notre encadreur le Pr. PRISO Dickens qui a su guider nos premiers pas vers la recherche scientifique. Notre reconnaissance va également à l'endroit de tous nos enseignants du Département de Géographie de l'ENS, pour leurs enseignements, et leur encadrement durant nos deux (2) années de formation. Nous pensons particulièrement au Dr Eleno MANKA'A FUBE, Dr Gaston NDOCK NDOCK, pour les nombreux conseils dont ils nous ont gratifiés.

Je remercie grandement la famille YENANG de Yanda 2 pour sa magnanimité et son altruisme sans fin, qui m'on porté durant ces années de formation. Ma gratitude va également à ma fille AZENG BETAL Murielle Joyce, pour ces mots d'encouragement.

J'adresse enfin des remerciements sans limites à mes amis de l'ENS, et plus particulièrement à MESSINA Aimé ; ABBA Gana Bakas, RAGA Aline.

## LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

<b>APC</b>	: Approche Par Compétences
<b>APO</b>	: Approche Par Objectifs
<b>CBA</b>	: Competence Based Approach
<b>DIPES II</b>	: Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade
<b>ENS</b>	: École normale supérieure
<b>LCMN</b>	: Lycée Classique et Moderne de Ngaoundéré
<b>N.A.P</b>	: Nouvelle Approche Pédagogique
<b>NTIC</b>	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
<b>PPO</b>	: Pédagogie Par Objectifs
<b>TIC</b>	: Technologie de l'Information et de la Communication
<b>MINESEC</b>	: Ministère des Enseignements Secondaires
<b>R</b>	: Réponse
<b>S</b>	: Stimulus
<b>TP</b>	: Travaux Pratiques
<b>UYI</b>	: Université de Yaoundé 1
<b>VI</b>	: Variable Indépendante
<b>VD</b>	: Variable Dépendante

## TABLE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> Synoptique du cadre logique de la recherche.....	17
<b>Tableau 2:</b> Résumé des idées d'un croquis et d'un schéma .....	26
<b>Tableau 3:</b> Tableau Comparatif entre dessin, croquis et schéma .....	27
<b>Tableau 4:</b> Opérationnalisation de la variable dépendante.....	31
<b>Tableau 5:</b> Opérationnalisation de la variable indépendante .....	32
<b>Tableau 6:</b> Population cible.....	44
<b>Tableau 7:</b> Taille de l'échantillon des apprenants.....	46
<b>Tableau 8:</b> Taille de l'échantillon des enseignants.....	46
<b>Tableau 9:</b> Synoptique des contenus des différents modules de géographie en 6e.....	52
<b>Tableau 10:</b> Synthèse des contenus du programme de géographie de la classe de sixième ...	54
<b>Tableau 11:</b> Réponses à la question « quelles méthodes d'enseignements faites-vous usage ? » .....	56
<b>Tableau 12:</b> Réponses à la question « quelles types illustrations utilisez-vous en classe ? ».	58
<b>Tableau 13:</b> Synthèse des réponses aux questions d'identifications des élèves.....	65
<b>Tableau 14:</b> Réponses aux questions d'identifications des enseignants .....	68
<b>Tableau 15:</b> Réponses à la question « quelles méthodes d'enseignements l'enseignant fait-il usage ? » .....	69

## TABLE DES FIGURES

<b>Figure 1:</b> Localisation de la zone d'étude.....	9
<b>Figure 2:</b> Répartition des ressources en eau dans le monde .....	23
<b>Figure 3:</b> Différentes formes de reliefs.....	24
<b>Figure 4:</b> Dynamique d'aire urbaine.....	25
<b>Figure 5:</b> population cible.....	44
<b>Figure 6 :</b> Contenu du module n° 1 .....	53
<b>Figure 7:</b> Contenu du module n° 2 .....	53
<b>Figure 8:</b> Contenu du module n° 3 .....	54
<b>Figure 9 :</b> Synthèse des contenus du programme de géographie de la classe de sixième .....	55
<b>Figure 10:</b> Réponses à la question « quelles méthodes d'enseignements utilisez-vous ? » ....	57
<b>Figure 11:</b> Réponses à la question « utilisez-vous des illustrations en classe ? » .....	58
<b>Figure 12:</b> Réponses aux questions d'identifications des élèves.....	66
<b>Figure 13 :</b> Réponses à la question « quelle méthode d'enseignement l'enseignant utilise-t-il constamment ? ».....	66
<b>Figure 14:</b> Réponses à la question « votre enseignant fait-il usage des illustrations ? ».....	67
<b>Figure 15:</b> Réponses aux questions d'identification des enseignants.....	68
<b>Figure 16:</b> Réponses à la question « quelle méthodes d'enseignement employez-vous le plus souvent ?».....	69
<b>Figure 17:</b> Réponses des enseignants à la question « quels types d'illustrations faites-vous usage ? » .....	70
<b>Figure 18:</b> Méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants. ....	81
<b>Figure 19:</b> Types d'illustrations utilisées en classe par l'enseignant. ....	81
<b>Figure 20:</b> Réponse des apprenants « la salle de classe est-elle calme lorsque l'enseignant utilise des illustrations ? » .....	82
<b>Figure 21:</b> Performances des apprenants lorsque l'enseignant utilise des illustrations.....	83
<b>Figure 22:</b> performances des apprenants lorsque l'enseignant n'utilise pas des illustrations. ....	84



## TABLE DES PLANCHES PHOTOGRAPHIQUES

<b>Planche photographique 1:</b> Principaux bâtiments du LCMN .....	10
<b>Planche photographique 2:</b> Salles de classe cible au LCMN .....	43
<b>Planche photographique 5:</b> Infrastructures solaires .....	61

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES ENSEIGNANTS DU DEPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE.....	i
ABSTRACT.....	iii
DÉDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	vi
TABLE DES TABLEAUX.....	vii
TABLE DES FIGURES.....	viii
TABLE DES PLANCHES PHOTOGRAPHIQUES.....	ix
TABLE DES MATIERES.....	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : EXPLORATION DU SUJET.....</b>	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	6
1.3. DÉLIMITATION DU SUJET.....	7
1.3.1. Délimitation thématique.....	7
1.3.2. Délimitation temporelle.....	7
1.3.3. Délimitation spatiale.....	7
1.4. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	10
1.5. PROBLÉMATIQUE.....	12
1.5.1 La conjoncture d'étude : l'enseignement et ses principes.....	12
1.5.2 Des enseignements en majorité théoriques.....	13
1.5.3 Difficultés à retenir les unités didactiques.....	13
1.5.4 Habileté visuelle.....	13
1.6. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.6.1. Question centrale.....	14
1.6.2. Questions spécifiques.....	14
1.6.2.1 Question spécifique 1.....	14
1.6.2.2 Question spécifique 2.....	15
1.6.2.3 Question spécifique 3.....	15
1.7. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	15
1.7.1. Hypothèses générales.....	15
1.7.2. Hypothèse spécifique.....	15

1.7.2.1 Hypothèse spécifique 1 .....	15
1.7.2.2 Hypothèse spécifique 2 .....	15
1.7.2.3 Hypothèse spécifique 3 .....	15
<b>1.8. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>16</b>
1.8.1. Objectif général .....	16
1.8.2. Objectifs Spécifiques.....	16
1.8.2.1 Objectif Spécifique 1 .....	16
1.8.2.2 Objectif Spécifique 2.....	16
1.8.2.3 Objectif Spécifique 3.....	16
<b>1.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>18</b>
1.9.1 Intérêt scientifique.....	18
1.9.2 Intérêt pédagogique .....	18
1.9.3 Intérêt académique .....	18
1.9.4 Intérêt thématique.....	18
1.9.5. Intérêt social .....	18
<b>CHAPITRE 2 : CADRAGE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Définition des concepts .....	20
2.1.1.1 Didactique .....	21
2.1.1.2 Didactique de l'image .....	21
2.1.1.3 Sémiologie.....	22
2.1.1.4 Illustration .....	22
2.1.1.5 Types d'illustrations.....	22
2.1.1.6 Le croquis .....	23
2.1.1.7 Le schéma.....	24
2.1.1.8 Dessin .....	27
2.1.1.9 Image .....	29
2.1.1.10 Les type d'images.....	29
2.1.1.10.1 Image mobile.....	29
2.1.1.10.2 Image fixe.....	29
2.1.1.11 Enseignement / apprentissage .....	29
2.1.1.12 Efficacité externe .....	30
2.1.2. Cadre opératoire des concepts.....	30
2.1.2.1. La variable dépendante.....	30
2.1.2.1.1. L'enseignement de la géographie.....	31

2.1.2.2. La variable indépendante.....	31
2.1.2.2.1 L'utilisation des illustrations dans l'enseignement de la géographie.....	32
2.2. CADRE THÉORIQUE .....	32
2.2.1. Le behaviorisme .....	32
2.2.2. Béhaviorisme et enseignement/apprentissage .....	34
2.2.3. Le behaviorisme dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie .....	35
2.2.4. Le cognitivisme ou le constructivisme .....	36
2.2.4.1. Le constructivisme de Piaget.....	37
2.2.4.2 Le constructivisme de Wallon.....	38
2.2.4.3. Les théories didactiques de l'enseignement/apprentissage en géographie.....	39
2.2.4.4. La théorie de globale de la transposition en géographie .....	40
2.3. MÉTHOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	41
2.3.1. La démarche d'ensemble.....	41
2.3.2. Zone d'étude.....	42
2.3.3. Population cible.....	42
2.3.4. Collecte des données .....	44
2.3.4.1. Types d'enquêtes.....	44
2.3.4.2. Questionnaire pour les apprenants .....	45
2.3.4.3. Questionnaire des enseignements.....	45
2.3.4.4. Technique d'échantillonnage .....	45
2.3.4.5. Collecte des données secondaires.....	46
2.3.4.5.1. Recherche documentaire .....	47
2.3.4.5.2. Recherche sur internet.....	47
2.3.5. Collecte des données primaires .....	47
2.3.5.1. Méthode de collecte de données consentie.....	47
2.3.5.1.1. Entretien .....	47
2.3.5.1.1.1. Entretien avec les enseignants.....	48
2.3.5.1.1.2. Observation des cours .....	48
2.3.5.1.1.3. Observation du Comportement des enseignants .....	48
2.3.5.1.2. Techniques de dépouillement des données et d'analyse .....	48
2.3.5.1.2.1. Tri à plat .....	48
2.3.5.1.2.2. Grille d'analyse .....	49
2.3.5.2. Analyse thématique .....	49
2.3.5.3. Difficultés rencontrées .....	49
<b>DEUXIÈME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN.....</b>	<b>51</b>

<b>SIXIÈME, PRÉSENTATION ET DIFFICULTÉS .....</b>	<b>51</b>
<b>CHAPITRE 3 : ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIÈME .....</b>	<b>52</b>
3.1. Contenus enseignés dans la classe de sixième .....	52
3.1.1. Le premier module : La terre dans l'univers .....	52
3.1.2. Deuxième module : Préservons notre environnement.....	53
3.1.3. Le troisième module : Protégeons-nous des colères de la nature.....	54
3.2. Méthodes et techniques d'enseignement en sixième.....	55
3.2.1. Nouvelles approches et méthodes d'enseignement .....	55
3.2.1.1. Approche par les compétences (APC).....	56
3.2.2. Méthodes d'enseignement observées sur le terrain.....	56
3.3. Les outils didactiques utilisés.....	57
<b>CHAPITRE 4 : INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET UTILISATION DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>60</b>
4.2. CONTRAINTES PEDAGOGIQUES .....	61
4.3. RESSOURCES DIDACTIQUES ET CONTENUS DES MANUELS SCOLAIRES AU PROGRAMME .....	62
4.3.1. Insuffisance des ressources didactiques .....	62
<b>TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION, ANALYSE, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS .....</b>	<b>64</b>
<b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>65</b>
5.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	65
5.1.1. Résultats des différents questionnaires.....	65
5.1.1.1 Questionnaire adressé aux élèves .....	65
5.1.1.1.1. Réponses des apprenants aux questions de leur identification.....	65
5.1.1.1.2. Réponses aux questions sur les méthodes d'enseignements et l'utilisation des illustrations .....	66
5.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants .....	68
5.1.2.1. Réponses aux questions d'identification des enseignants .....	68
5.1.2.2. Les méthodes d'enseignements .....	69
5.1.2.3. Utilisation des illustrations .....	70
5.1.2. Résultats de l'observation .....	70
5.1.3. Résultats des entretiens .....	72
5.1.3.2. Résultats des entretiens avec les enseignants .....	72
5.2. ANALYSE DES RÉSULTATS .....	73
5.2.1. Analyse du questionnaire des élèves .....	73

5.2.2. Analyse du questionnaire des enseignants .....	74
5.2.3. Analyse des entretiens : enseignants/apprenants.....	74
5.2.3.1 Possibilité de manipulation des illustrations en classe.....	74
5.2.3.2. Possibilité d’avoir des illustrations comme outil de transmission des connaissances	75
5.2.3.3. Prépondérance de l’usage des illustrations dans les activités de classe .....	75
5.2.3.4. cohérence et la cohésion des illustrations contenues dans les manuels aux programmes.....	75
5.2.4. Analyse de l’observation .....	76
5.2.5 Synthèse de l’analyse .....	76
<b>5.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>77</b>
5.3.1. Interprétation des résultats.....	77
5.3.1.1. Interprétation des différents questionnaires .....	77
5.3.1.2. Interprétation des phénomènes observés .....	78
5.3.1.3. Interprétation des entretiens .....	78
5.3.1.3. Entretien avec les élèves.....	78
5.3.1.3. Entretien avec les enseignants.....	79
<b>CHAPITRE 6 : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS .....</b>	<b>80</b>
6.1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES .....	80
6.1.1. Vérification de la première hypothèse.....	80
6.1.3. Vérification de la troisième hypothèse .....	82
6.2. CRITIQUES ET SUGGESTIONS.....	84
6.2.1. Critique des résultats .....	84
6.2.1.1. Avantage de la méthodologie de recherche.....	84
6.2.1.2. Les limites de la méthodologie.....	84
6.2.2. Suggestions.....	85
6.2.2.1. Suggestions pédagogiques.....	85
6.2.2.1.1. La pédagogie différenciée .....	85
6.2.2.1.2. La pédagogie de projet .....	86
6.2.2.2. Suggestions à l’endroit des enseignants .....	86
6.2.2.3. Suggestions envers les responsables des enseignements secondaires.....	87
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>100</b>

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'enseignement est une activité professionnelle ayant pour but ultime, la transmission des savoirs, savoir-faire et des savoirs-être aux apprenants. L'exercice de cet art requiert une certaine rigueur de prime abord, secundo, il nécessite l'usage adéquat des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il est d'ailleurs établi que, les méthodes d'enseignement influencent significativement la transmission et l'acquisition des connaissances. José A. Sporck (1988), dans un de ses ouvrages sur le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage dit « *le professeur de géographie peut échouer complètement sa leçon, il peut rebuter<sup>1</sup> les élèves. Il peut submerger les apprenants sous une avalanche d'exercices, de faits à retenir, de noms à apprendre. Mais, il peut aussi les passionner par la découverte des paysages du monde et la grande aventure de l'humanité, telle qu'elle se joue depuis des millénaires sur notre planète* ».

Au Cameroun, de nouvelles approches pédagogiques ont vu le jour en 2012 et, celles-ci ont fait de l'apprenant l'élément central de tout le système d'enseignement/apprentissage. Il s'agit des *Nouvelles Approches pédagogiques* (N.A.P) basées sur les compétences premières de l'apprenant, d'où la notion voisine d'*Approche par les compétences* (A.P.C). Il est désormais question pour l'enseignant, de fonder la grille d'exposition des savoirs sur les différentes activités de l'élève, lesquelles activités se veulent essentielles car déterminantes pour l'atteinte des objectifs du cours envisagés. En faisant participer activement l'apprenant à la manipulation des savoirs qui lui sont destinés, l'enseignant leur assure une meilleure assimilation. Il se devra donc d'utiliser tous outils nécessaires à la bonne compréhension des concepts et notions géographiques. D'ailleurs la géographie étant une science du concret, elle doit essentiellement se préoccuper des faits visibles et l'enseignant de géographie est l'initiateur de l'observation, dans son cours, il se doit de s'efforcer à composer une image vivante des lieux dont il parle.

En bref l'enseignant doit utiliser tout outil (cartes, schémas, croquis, dessins...), nécessaires à la transmission des connaissances géographiques. Cela dit, une bonne leçon de géographie se doit être accompagnée de schémas illustratifs permettant une meilleure assimilation des connaissances transmises.

À travers ce travail de recherche, nous avons mis en exergue une forme d'appréciation de nouvelles méthodes d'enseignements qui mettent l'accent sur les illustrations. Nous avons évalué les techniques d'enseignement et d'apprentissage des apprenants en situation de classe. En réalité, dans des situations bien précises, lesdites approches semblent se heurter à un certain nombre d'obstacles. En d'autres termes, le problème que sous-tend notre sujet est celui des techniques et méthodes mises en place par les enseignants dans le processus enseignement/apprentissage. Il s'agit de la fonctionnalité pédagogique des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie au premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun. D'où le questionnement qui suit : Est-ce que les enseignants de géographie font suffisamment usage des illustrations (schémas, croquis, images, diagrammes...) comme outils didactiques dans leur processus d'enseignement /apprentissage ? Est-ce que les manuels de géographie au programme au Cameroun accordent-ils assez d'importance aux illustrations ? Ou encore, comment l'enseignant fait-il usage d'illustrations géographiques présentes dans les ouvrages scolaires au programme ? Ensuite, est-ce que l'utilisation des illustrations peut-être un moyen de motivation pour les élèves ? Enfin, Comment l'utilisation des illustrations géographiques au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun, peut-elle améliorer l'appropriation des connaissances par l'apprenant ? C'est la tentative de donner une réponse à ces nombreuses interrogations qui constitue la substance de ce travail de recherche.



La présente étude : *Apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie en classe de sixième (cas des classes de sixièmes au lycée classique et moderne de Ngaoundéré)*, s'inscrit dans le troisième axe de recherche : *Les outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage*, tiré de la thématique centrale des mémoires de géographie de la 58e promotion de l'ENS de Yaoundé, qui porte sur ; *Enseigner la géographie autrement, quelles entrées pour quels contenus ?*

Pour mener à bien nos investigations, nous avons jugé nécessaire de faire l'étude d'étude spécifique, celui des classes de Sixième. Nous avons travaillé dans un lycée de la ville de Ngaoundéré, en l'occurrence, le Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Cette étude est structurée en trois parties, dont la première axée sur le cadrage général de l'étude a permis de mieux circonscrire le sujet et l'inscrire dans un champ scientifique approprié (I). Ensuite, nous avons fait état de la méthodologie suivie pour la collecte et le traitement des données qui ont permis de produire des informations utiles à la conduite de ce travail.

Dans la deuxième partie, nous avons présenté les résultats de la recherche (II), où il a été question de présenter dans un premier temps, la méthode d'enseignement de la géographie implémentée actuellement dans les lycées et collèges au Cameroun et de la structure du manuel scolaire de géographie au Cameroun, ensuite des différents rôles que peut jouer une illustration dans la compréhension d'une leçon de géographie, enfin nous avons ressorti quelques pratiques de classe favorable à une meilleure acquisition des connaissances géographiques.

La troisième partie quant à elle a permis de vérifier de prime abord les hypothèses, ensuite de critiquer éventuellement, et enfin de présenter quelques pistes pouvant favoriser l'amélioration des méthodes d'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges au Cameroun (III).

## **PREMIÈRE PARTIE :**

### **CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE**

Le cadrage général de l'étude est la partie du travail de recherche qui permet de fixer le lecteur sur l'essence du travail de recherche. Cette partie vise à situer le présent travail dans un grand champ thématique qu'est ; *Enseigner la géographie autrement, quelles entrées pour quels contenus ?* Cette première partie s'articule autour de deux chapitres constructeurs, le chapitre un (I), qui porte sur l'exploration du sujet, se décline en plusieurs étapes permettant de construire la recherche. Ensuite, le chapitre deux (II) consacré à la méthodologie de notre recherche.

# CHAPITRE 1 : EXPLORATION DU SUJET

Dans ce chapitre qui porte sur l'exploration de sujet, il est question de présenter successivement le contexte général de cette étude, la justification du choix du sujet, puis de la délimitation du sujet, ensuite de la revue de littérature, la problématique, les questions, objectifs hypothèses de recherche, et enfin l'intérêt suscité par cette étude

## 1.1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

L'enseignement se définit comme la pratique de la transmission des connaissances. C'est une activité professionnelle qui consiste à travers des méthodes (didactique, pédagogie), à éduquer, à instruire l'homme dans sa totalité. Pour Mana Bilegue (2002 :22), « *c'est l'accomplissement d'un ensemble activités organisés, cohérents, orientés, et provoqués par une réflexion préalable en vue de faciliter l'apprentissage de l'élève. Il implique les opérations suivantes : faire découvrir les connaissances, les faire comprendre tout en se faisant comprendre, faire retenir l'essentiel de ce qui a été compris et évaluer* ».

L'activité d'enseigner impose à cet effet, non seulement une rigueur dans la transmission des connaissances, mais aussi, le respect d'une certaine démarche pour la compréhension de l'objet à enseigner tant par l'enseignant lui-même que par l'apprenant, afin d'atteindre avec efficacité, les objets pédagogiques que l'on s'est assignés. Dans le même ordre d'idée, Bélinga Bessala (2005 : 113) pense que « *Le fait de l'enseignement (...) est un fait historique véritable selon lequel l'homme, pendant son existence a élaboré des connaissances efficaces qui ont pu être organisées et conservées en vue de leur transmission aux générations futures* ». En tant que legs ou héritage social à préserver, l'activité de l'enseignement répond aussi à une méthode scientifique et constructive à même d'améliorer l'apprentissage. Il se doit d'être un ensemble de techniques qui prend en compte l'environnement de l'apprenant, sa culture et bien plus son âge et son cycle d'apprentissage.

Depuis le cycle primaire, l'élève apprend à observer, dans la mesure du possible à toucher du doigt l'objet d'apprentissage. L'apprenant lorsqu'il a accès au premier cycle de l'enseignement secondaire retrouve presque les mêmes activités d'apprentissage basées sur l'observation et la manipulation. D'ailleurs même, l'expérience sociale nous démontre que les images et les illustrations s'avèrent être les meilleurs instruments et outils didactiques pour non seulement captiver l'attention de l'apprenant, mais aussi l'aider à retenir facilement un enseignement. Dans la mesure où, il est plus facile pour un enfant de raconter l'histoire d'un film (le film renferme en lui des images et illustrations qui bougent), de deux heures de temps que de réciter une leçon de trente minutes seulement. En clair, le constat est que les signes favorisent l'implication de la mémoire.

En revanche, certaines séances d'apprentissage dépourvues d'illustrations ne retiennent pas l'attention suffisante des élèves. Ceux-ci sont beaucoup moins curieux et éveillés pendant le processus enseignement/apprentissage.

Ce travail de recherche a permis d'élucider l'apport des illustrations (schémas, croquis, cartes, images) dans l'enseignement de la géographie. C'est un travail intéressant qui nous amène in fine à affirmer que, l'usage des illustrations dans le processus de transmission des connaissances géographiques, facilite la compréhension des concepts et certains termes trop abstraits du vocabulaire géographique.

## 1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

« *Un bon croquis vaut mieux qu'un long discours* ». Cet adage démontre avec éloquence le rôle important que jouent les illustrations telles que des croquis, schémas, graphiques et bien d'autres représentations graphiques géographiques, dans le processus de simplification des notions géographiques transmises aux apprenants. Bon nombre d'arguments militent aujourd'hui en faveur de l'utilisation des illustrations en classe comme méthodes de transmission des connaissances, l'argument du plaisir vient en premier lieu. En effet les illustrations sont des supports agréables dans la classe parce qu'elles agissent dans la mémoire visuelle de l'apprenant, à travers le processus de fixation dans l'esprit de l'apprenant, des aspects caractéristiques des faits géographiques. La transmission d'une leçon de géographie étayée par des schémas et croquis est distrayante et susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir, éveille sa curiosité, attire et mobilise son attention. De ce fait il s'agit de chercher à définir les méthodes et les ressources pour l'exploitation en classe dans la réalisation des différentes tâches d'apprentissage. D'ailleurs diverses disciplines à l'instar de la psychologie cognitive et perceptive, la psycholinguistique<sup>2</sup>, la sociologie, le journalisme et la cartographie, s'intéressent aussi à l'illustration. Ceci à cause de l'intérêt accordé aux illustrations graphiques utilisées comme outils pédagogique susceptible de favoriser les premiers apprentissages dans une langue. Cette fonction permet à l'illustration d'accompagner le mot, la phrase, le texte afin d'orienter la compréhension de l'apprenant novice, elle renvoie directement au sens. « *L'image ancre le texte, c'est sa fonction d'illustration* », l'image ou le dessin donne à voir ce que dit le texte grâce au lien qu'elle entretient avec son référent (illustré). Elle fonctionne comme une sorte de remplissage du vide créé autour du texte, dans le but de le clarifier ou le compléter. Par opposition à la fonction précédente où l'enseignant exploite la polysémie de l'illustration pour faire parler ses apprenants, ici c'est vers un sens bien précis (monosémie) qu'il va se diriger et s'attacher pour renforcer son cours en s'appuyant sur l'iconicité<sup>3</sup> de l'image et sa capacité à représenter les choses. Cela dit, l'illustration s'oppose au langage verbal. En effet, elle permet d'accéder à la signification des signes directement c'est-à-dire sans faire le recours à un apprentissage formel, par rapport aux mots ; formes et contenus.

D'autres part, le premier cycle de l'enseignement secondaire, renferme les apprenants d'un âge très jeune et ceux-ci n'auront pas encore acquis de solides capacités de raisonnement. Raison pour laquelle, l'usage des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage pourrait s'avérer le mieux adapté pour eux.

C'est fort de ce rôle très important que jouent les illustrations dans l'enseignement de la géographie que nous avons jeté notre dévolu sur ce thème de recherche.

---

<sup>2</sup> *Psycholinguistique* consiste à l'étude des facteurs psychiques qui interviennent dans le langage.

<sup>3</sup> *Iconicité* c'est l'ensemble des signes, symbole qui ressemble à ce qu'il désigne.

### **1.3. DÉLIMITATION DU SUJET**

Il s'agit de ressortir des limites dans le temps et dans l'espace.

#### **1.3.1. Délimitation thématique**

Notre travail, dans le cadre de cette recherche, s'inscrit dans le contexte de la (didactique et pédagogie), notamment dans l'enseignement/apprentissage de la géographie. Le thème faisant l'objet de la recherche est ainsi libellé : *apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie ; cas des classes de sixième au lycée classique et moderne de Ngaoundéré*. C'est un thème formulé à partir de la thématique centrale des mémoires de géographie de la 58e promotion de l'ENS de Yaoundé, qui porte sur : *Enseigner la géographie autrement, quelles entrées pour quels contenus*. En effet, pendant plusieurs années le système éducatif en vigueur dans les collèges et lycées au Cameroun, était plus fondé sur une méthode d'apprentissage qui faisait de l'enseignant le seul et unique détenteur du savoir. Cette approche s'est avérée contreproductive, raison pour laquelle la nouvelle approche pédagogique a vu le jour. Celle-ci met plus l'accent sur la compétence première de l'apprenant. Ces compétences sont acquises à travers la manipulation par l'apprenant et même par l'enseignant des outils et illustrations permettant une acquisition aisée des connaissances. En réalité, pour que le processus enseignement/apprentissage soit effectif, il est évident qu'il faudrait nécessairement d'une part, un environnement propice, mais aussi un ensemble d'outils pédagogiques et didactiques permettant la bonne transmission des unités didactiques. Cette étude portant sur « L'apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie » a démontré qu'en géographie, pour que les notions et concepts géographiques transmis aux apprenants par l'entremise des enseignements en salle de classe soient bien assimilés, il faudrait que ceux-ci soient accompagnés d'illustrations géographiques. Car les schémas, croquis et images ont cette facilité lorsqu'ils sont utilisés comme outils didactique, de faciliter la compréhension et l'assimilation par les apprenants des connaissances transmises.

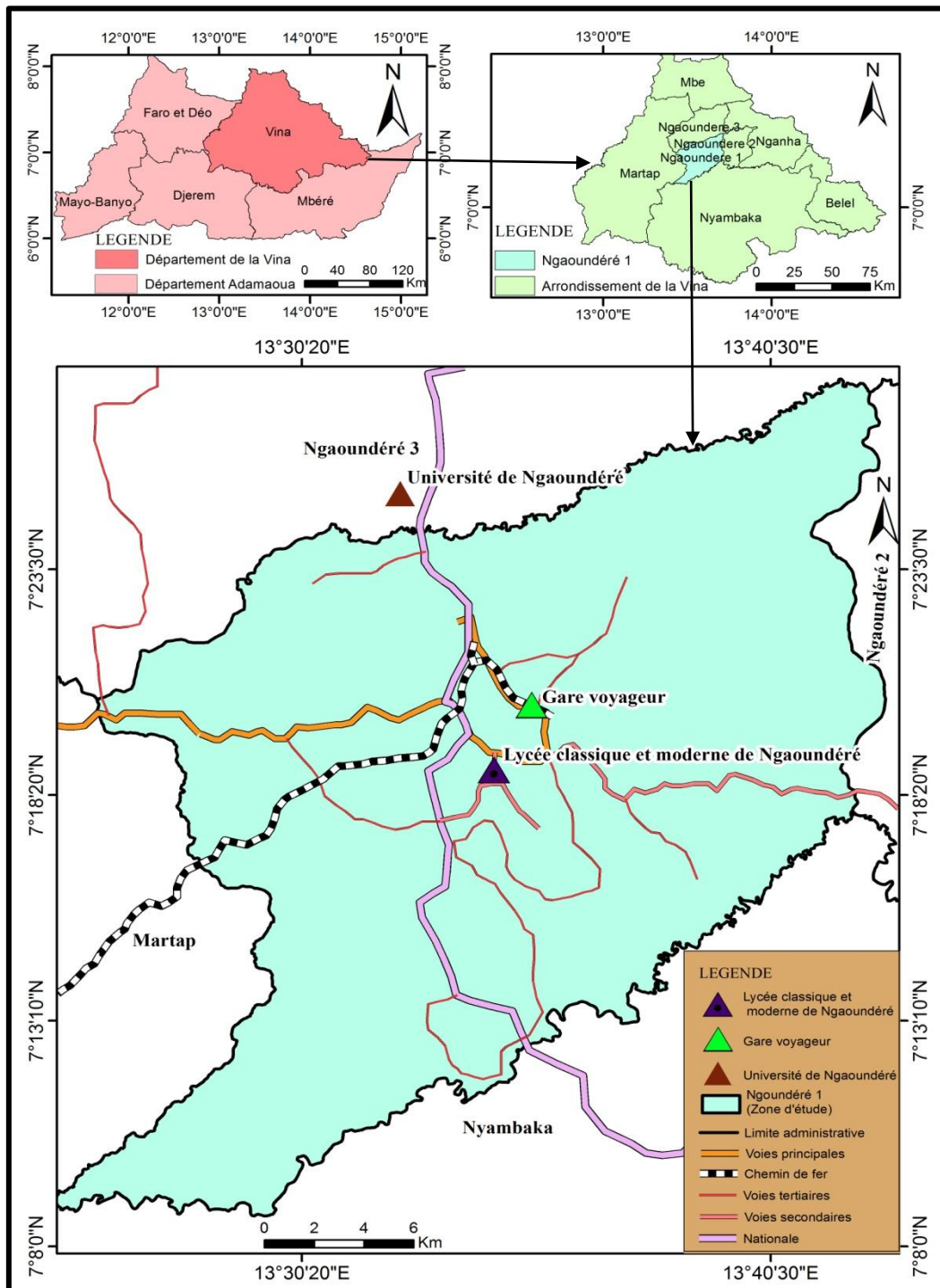
#### **1.3.2. Délimitation temporelle**

Cette étude a pour point de départ l'année 2012. C'est une année charnière dans le processus de mutation du système éducatif camerounais, car elle marque le début de l'implémentation de nouvelles approches pédagogiques (l'approche pédagogique par objectif et par la suite l'approche pédagogique par les compétences). Pendant cette période, le ministère des enseignements secondaire, a ouvert un vaste chantier de révision de ses programmes d'enseignement aussi bien ses méthodes d'enseignement. C'est donc un travail qui s'étendra de la période de lancement des réformes pédagogiques, jusqu'à cette année 2019. Cet intervalle de sept années nous a permis de mieux s'imprégner de l'impact de l'utilisation des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie.

#### **1.3.3. Délimitation spatiale**

Cette d'étude a été menée au lycée classique et moderne de Ngaoundéré (LCMN), un établissement d'enseignement secondaire situé dans l'arrondissement de Ngaoundéré I<sup>er</sup>, dans le Département de la Vina, région de l'Adamaoua. C'est l'établissement d'enseignement secondaire le plus ancien de la ville de Ngaoundéré. Ce grand lycée en cycle complet, est pourvu en infrastructures scolaire de bonne qualité ainsi, il dispose de trente-cinq (35) salles de classes, d'un bloc administratif, une salle des professeurs, une bibliothèque, une salle d'informatique, un centre multimédia, un laboratoire, un service d'orientation scolaire, une infirmerie scolaire, un complexe sportif (aires de basket-ball, volley-ball et hand-ball), une salle des fêtes, des toilettes modernes et un dortoir non fonctionnel pour le moment. Tout ce patrimoine se trouve bien sécurisé dans une barrière faisant le tour de l'établissement. Pour le

compte de cette année scolaire 2018/2019, le LCMN a un effectif de deux mille six-cent vingt-six (2626) élèves régulièrement inscrits, encadrés par cent quarante-quatre (144) enseignants, accompagné de sept (7) surveillants généraux, puis de deux (2) censeurs, un (1) intendant et un (1) vigile. Tout ce personnel éducatif travaille en harmonie sous la houlette du proviseur. Le département de géographie du LCMN dispose de quatorze (14) enseignants, dont huit (8) femmes et six (6) hommes. les classes de sixième, sur lesquelles ont été basées nos observations dans le cadre de cette étude, sont encadrées par Cinq (5) enseignants de géographie.



*Figure 1: Localisation de la zone d'étude*



Photo 1 : Bâtiment principal



Photo 2 : Bâtiment Administratif



Photo 3 : Salle multimédia

**Source :** Cliché Bétal Yénang. Désiré Octobre 2018

**Planche photographique 1:** Principaux bâtiments du LCMN

La planche photographique n° 1 présente les principaux bâtiments que comporte le LCMN. La photo n°1 présente le bâtiment principal du lycée. Les photos n°2 et n°3, présentent respectivement, les bâtiments administratifs, puis la salle multimédias et les salles de classe.

#### 1.4. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recherche est un travail scientifique qui appelle à une certaine déontologie de la part du chercheur. Selon Omar Aktouf (1987, p.55), « *la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet* ». Il est donc question pour nous ici de faire une sorte de compte rendu de lecture sur les différents travaux effectués sur ce thème ou en relation à ce thème d'étude. De manière logique et scientifique, une recherche ne peut être faite dans un domaine précis sans l'apport préalable des différents travaux qui l'ont précédée. Pour se faire, nous avons procédé à une recension<sup>4</sup> des écrits et réflexions d'ordre scientifiques et techniques, sur

<sup>4</sup> *Recension* Consiste à la comparaison d'un texte avec les manuscrits, critique et compte rendu d'un ouvrage littéraire.



les questions liées aux méthodes et techniques utilisées par les enseignants dans le processus enseignement/apprentissage à travers le monde.

De prime abord, Joly (1993) au sujet des "*images et illustrations*" pense que, ces deux termes (image et illustration), du fait qu'ils soient employés dans plusieurs ouvrages, par des auteurs différents et dans de contextes pas similaires, leurs donnent plusieurs significations, sans liens apparent au point qu'il serait difficile de les définir d'une manière simple pour qu'ils puissent s'adapter à tous les contextes. En d'autres termes, on voudrait montrer que l'idée de l'illustration et de l'image est générale. En effet selon Greimas (1991), « *l'image est un tout de signification susceptible d'être soumis à l'analyse autrement dit, c'est un ensemble de données plus ou moins explicites dont la signification dépend de l'expertise du décodeur* ».

Par ailleurs, il est à noter que l'image ou une illustration est une représentation mentale, toute visuelle ou concrète dans la mesure où elle relève du psychologique, de l'électronique, du photographique, du pictural, du scriptural et sculptural. Dans cet optique, Fozza et Alii (2000 :12) pensent que « *le terme image est souvent utilisé de manière approximative pour désigner des productions aussi différentes que le dessin d'enfant, la photo de mode ou l'album familial, la peinture préhistorique, la carte de géographie, le calligramme, la vignette de bande dessinée, l'image de cinéma, l'image vidéo etc. En fait l'usage social englobe sous ce terme toutes les représentations qui offrent un rapport d'analyse avec le modèle du monde visible* ».

Toutefois, nous devons savoir qu'une illustration physique ou concrète influence l'image mentale. Dans ce sens, Joly (1993 :22) dit, l'image est « *quelque chose qui, bien que ne renvoyant pas toujours au visible, emprunte certains traits au visuel et, dépend de la production d'un sujet* ». En outre, une illustration ou une image n'est pas une fin en soi. Elle véhicule l'idéologie de l'auteur, trahit une ou plusieurs cultures et véhicule un message plus ou moins codé. C'est d'ailleurs pour cela qu'Aumont (1990 : 55) pense que l'« *on perçoit une illustration par rapport à ses prédispositions et selon sa culture* ». Dans le même sens, Bole (1998), affirme que l'« *image est un excellent outil de communication, d'où l'importance de certaines techniques de décryptage de l'image* ».

L'image ou l'illustration se caractérise par plusieurs formes. En effet, ces diverses formes exercent plus ou moins l'attrait sur le décodeur selon qu'il est identifié. Avec Aumont (1990 : 58) : « *au moins partiellement, ce qui y est vu a quelque chose que l'on pourrait voir dans le réel* ».

De même, Baticle (1995 : 20) énonce différentes qualités de l'image ou de l'illustration et décrit ses différents codes. En effet, elle en donne dix-huit (18) dont six (6) principales :

- l'universalité de l'image prédispose tout le monde à son accès ;
- elle est plus expressive que le mot ;
- perceptible facilement ;
- elle est polysémique ;
- n'est presque pas arbitraire ;
- elle est perçue dans son ensemble.

Aumont (op.cit : 55), pense d'ailleurs que « l'attractivité de l'image est fonction du rapport au réel car l'image estime-il, a des valeurs : représentative, symbolique et sémiotique ; des fonctions épistémologiques en ce sens qu'elle procure des informations sur le monde esthétique et le processus de reconnaissance et de la restitution de l'image par le lecteur. Ce qui confère le statut d'attraction à l'image de par sa configuration et son importance.

Quant à Maurice Saint-Yves (1990 :4 ) dans son ouvrage intitulé : *matériel didactiques et méthodes en Géographie*, pense que « *la géographie étant une science du concret, le professeur de géographie est un initiateur à l'observation. Dans son cours, il doit s'efforcer de composer une image vivante des lieux dont il parle. Elle est différente d'une description littéraire* ». D'autre part, Nana Ngaha (2004), dans son ouvrage intitulé : *l'analyse de l'image, le code rhétorique*, part du constat selon lequel, « *toutes les scènes de la vie sont envahies par l'image* ». L'outil qu'elle préconise est le code rhétorique. Elle étudie l'image publicitaire exclusivement qu'elle met en relation avec les composantes de la rhétorique ancienne. Son étude vise à présenter la finalité de la publicité. Cependant, il paraît important de noter que le type d'image susceptible d'enseignement devrait être dépouillé de toute publicité dans la mesure où l'apprenant doit décrypter le signe iconique<sup>5</sup> indépendamment de l'influence que celui-ci peut exercer sur lui.

Essindi (2006) dans *Didactique de l'image, une lecture sémiotique des trois tableaux Africains*, considère les divers travaux faits sur la maîtrise du message visuel ; il révèle que « *les recherches en sémiotiques du signe, de l'illustration ont été enrichies par la prise en compte du caractère sociologique de la représentation visuelle* ». En effet du fait de l'élaboration d'une grille d'analyse, pour le message pictural, il note que les travaux de Cocula et Peyrouler (1986), de Gerverau (2000) et ceux de Laneyrie (2002) mettant l'accent sur l'image fixe, car c'est elle qui est appliquée à chaque médium avec des spécificités propres. Dans la même lancée, Essindi( op.cit) entreprend par conséquent une réflexion visant à initier les apprenants au langage spécifique à chaque médium.

Cette recherche en somme s'inscrit dans un sillage pédagogique. Pour cela elle vise à initier l'intérêt des apprenants quant à l'apprentissage à travers des illustrations. Notre travail s'est démarqué des travaux précédents parce qu'il voudrait plus spécifiquement plancher sur l'apport des illustrations dans la transmission des connaissances dans le domaine particulier de la géographie.

## **1.5. PROBLÉMATIQUE**

Il a été question pour nous dans cette partie, de présenter les fondamentaux de notre réflexion. En effet aucune recherche ne peut s'appréhender au préalable sans partir d'une situation de contexte qui sert en réalité de prétexte au chercheur pour envisager ses travaux. Pour se faire, nous avons tout d'abord présenté le contexte de l'étude, en d'autres termes, il a s'agit de présenter les constatations et les pratiques qui ont suscité notre intérêt.

### **1.5.1 La conjoncture d'étude : l'enseignement et ses principes**

L'enseignement se définit comme étant la pratique de la transmission des connaissances. C'est une activité professionnelle qui consiste à travers des méthodes (didactiques, pédagogique), à éduquer, à instruire l'homme dans sa totalité. L'activité d'enseigner impose à cet effet, non seulement une rigueur dans la transmission des connaissances, mais le respect d'une certaine démarche pour la compréhension de projet à enseigner tant par l'enseignant lui-même que par l'apprenant, afin d'atteindre avec efficacité l'objet pédagogique que l'on s'est assignés au départ du processus.

De l'école maternelle, jusqu'au cycle primaire, les enseignants mettent plus l'accent sur les activités d'apprentissage. Une fois que l'apprenant accède au premier cycle de l'enseignement

---

<sup>5</sup> *Signe iconique* relatif à une icône, ensemble des signes et symboles qui ressemble à ce qu'il désigne.

secondaire, les enseignants à ce niveau procède à la fois par des activités, et aussi par des observations. À ce stade d'apprentissage, l'apprenant doit dans la mesure du possible toucher du doigt, ou alors avoir une idée très claire de l'objet d'apprentissage. Dès lors, il nous été donné de constater que les illustrations (schémas, croquis, images, graphiques ...), semblent être les meilleurs instruments ou outils didactiques pour d'une part, captiver l'attention de l'apprenant, mais aussi, pour les aider à retenir facilement les enseignements.

En effet, certaines unités didactiques dépourvues d'illustrations ne captivent peu l'attention des élèves. Ces leçons pauvres en illustrations ne font pas naître auprès des apprenants l'esprit de curiosité ni d'éveil, pendant le processus enseignement/apprentissage. Dès lors il est évident que, si l'on venait à faire davantage usage des illustrations pendant les enseignements de géographie, il est certain que les performances des apprenants seront améliorées.

### **1.5.2 Des enseignements en majorité théoriques**

À priori, les enseignements ont toujours eu deux versants ou inclinaisons : le versant théorique et le versant pratique. Aussi, dans le processus enseignement/apprentissage, les deux versants doivent être effectifs. Surtout, lorsqu'il s'agit de dispenser les cours aux plus jeunes apprenants, du sous cycle d'observation. En effet, par-dessus la théorie, le processus d'enseignement devrait faire usage de l'approche pragmatique à travers l'usage des illustrations, pour rendre l'activité enseignement/apprentissage plus vivant et plus captivant.

Pour être clair, la théorisation des enseignements de plus en plus récurrente dans les lycées et collège de l'enseignement général au Cameroun part du fait que, les enseignants mettent beaucoup plus l'accent sur les écrits, et très peu sur la manipulation pendant leurs processus d'apprentissage. Les apprenants de ce fait sont réduits à écouter l'enseignement magistral, réduits à la seule lecture, prisonniers du récit de ce qu'ils font sans toutefois bien assimiler. C'est pour cette raison que, dans ce cas de figure, l'enseignement est majoritairement théorique que pratique. Et ne tenant pas compte d'autres approches d'enseignement qui ferait appel au visuel, et au toucher, pouvant conduire l'apprenant à la manipulation.

### **1.5.3 Difficultés à retenir les unités didactiques**

Les difficultés d'assimilation des enseignements rencontrées par certains apprenants peuvent se justifier par l'absence d'une véritable stratégie de l'implémentation de l'enseignement par les illustrations. Il est évident que les apprenants du sous cycle d'observation au secondaire, vu leur jeune âge, éprouvent des difficultés à retenir ce qu'ils n'ont pas la possibilité de voir, de toucher, encore moins de s'en souvenir à la fin du cycle ou du niveau d'étude. Le plus souvent, les apprenants sont inaptes à toutes formes d'intégration concrète et sont dépourvus de connaissances pratiques. Cet état de chose peut se vérifier chez les apprenants qui, juste à la fin du cycle d'enseignement, ont aussitôt oublié ce qu'ils ont passé le temps à réciter au cours de leurs années scolaires. D'où l'impérative nécessité de mettre l'accent sur l'enseignement pratique dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie, à travers l'utilisation des illustrations.

### **1.5.4 Habileté visuelle**

De nos jours, il est difficile d'envisager un processus enseignement/apprentissage sans l'influence des nouvelles technologies de l'information et de la télécommunication (TIC). Celles-ci occupent une place de choix dans la transmission des connaissances. La télévision,

les vidéoprojecteurs, les bandes dessinées, les photographies, les images et les illustrations etc, sont au cœur de la mondialisation de l'enseignement puisqu'il faut arrimer les enseignements au contexte culturel. Dans le même ordre d'idée Romain et Yziquei (1988) pensent que « *les enfants consomment des images et des sons à dose massive, images et sons qui sont de leur savoir et de leur mode d'accès au savoir* ». En d'autres termes l'image ou l'illustration est un outil didactique qui suscite et développe l'habileté visuelle des apprenants en agissant, en envoyant un stimulus sur leur vie psychique.

Dès lors, il est évident de dire que les illustrations tout comme les images sont exploitées dans de nombreuses circonstances, et le processus enseignement apprentissage ne devrait pas être en reste. Ce sujet pose à souhait, le problème des techniques et méthodes mises en place par les enseignants dans le processus enseignement/apprentissage. Il y a de ce fait une dimension qui n'est pas davantage mise en exergue : la pratique de l'image et autres illustrations. Il s'agit clairement de la fonctionnalité pédagogique des illustrations dans le processus enseignement apprentissage de la géographie.

Les enseignants ne sont pas certes des spécialistes en illustrations graphiques ou alors en sémiotique mais dès lors qu'ils ont la posture de médiateur dans le processus enseignement/apprentissage, ils se doivent d'intégrer autant que possible ces illustrations dans leurs leçons de géographie. En d'autres termes les enseignants sont amenés à intégrer dans leurs enseignements, en plus de l'écrit, la dimension visuelle. Ce qui n'est pas encore le cas. La dimension visuelle, selon certains observateurs du système éducatif camerounais et de ses techniques et méthodes d'enseignement, n'est pas pour le moment très bien implémentée par les enseignants. Et certains pensent même que la mauvaise structuration (leçons quasiment dominées par la dimension écrite au détriment de la dimension visuelle et illustrative), des leçons de géographie dispensées dans les établissements d'enseignement secondaires au Cameroun, expliqueraient en partie les mauvaises performances de certains apprenants lors des examens officiels.

## **1.6. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Il s'agit ici de l'ensemble d'interrogations qui ont guidé notre réflexion. À cet effet, il est important de distinguer la question principale ou centrale, des questions spécifiques ou secondaires.

### **1.6.1. Question centrale**

Dans quelle mesure l'utilisation des illustrations facilite-elle l'acquisition et l'assimilation des connaissances en géographie ?

### **1.6.2. Questions spécifiques**

Fruit de la simplification de la question principale, trois questions spécifiques ou secondaires se dégagent de cette question centrale.

#### **1.6.2.1 Question spécifique 1**

Comment sont dispensées actuellement les leçons de géographie dans les classes de sixième au Cameroun ?

### **1.6.2.2 Question spécifique 2**

Pourquoi y a-t-il une quasi absence d'illustrations dans les cours de géographie dispensées en classe de sixième ?

### **1.6.2.3 Question spécifique 3**

Dans quelle mesure l'enseignement de la géographie à travers l'utilisation des illustrations, favoriserait-il une meilleure assimilation des leçons de géographie?

## **1.7. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Nous avons une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

### **1.7.1. Hypothèses générales**

Dans les classes de sixième du premier cycle de l'enseignement général, les apprenants retiennent facilement ce qu'ils voient, sont prompts à l'observation, à l'imitation, à partir du regard. Raison pour laquelle l'usage des illustrations serait d'un apport didactique efficace dans le processus enseignement/apprentissage. Autrement dit, le bon usage des schémas, croquis et images pendant le processus d'enseignement/apprentissage, améliorerait la capacité de rétention des connaissances enseignées aux apprenants et in fine pourrait améliorer les performances des apprenants en géographie.

### **1.7.2. Hypothèse spécifique**

Les hypothèses spécifiques sont des postulats observables de l'hypothèse générale. Plus opératoire et vérifiable.

#### **1.7.2.1 Hypothèse spécifique 1**

Les leçons de géographie actuellement dispensées en sixièmes au Cameroun sont pauvres en illustrations. Il serait nécessaire d'en faire usage pendant le processus enseignement/apprentissage.

#### **1.7.2.2 Hypothèse spécifique 2**

Les cours de géographie dispensés en sixième sont pauvres en illustrations parce qu'ils sont dispensés de façon quasiment théorique, caractérisé par un déficit d'illustrations. Cette façon d'enseigner ne permet pas de captiver l'attention des apprenants.

#### **1.7.2.3 Hypothèse spécifique 3**

Les illustrations sont un support visuel nécessaire à un meilleur processus enseignement/apprentissage. La performance des élèves de la classe de sixième en géographie sera meilleure si l'enseignant fait usage des illustrations lors de ses enseignements.

## **1.8. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Dans l'optique de recadrer le champ des questions de recherche, on distingue l'objectif général et des objectifs spécifiques.

### **1.8.1. Objectif général**

Notre travail de recherche tente de montrer l'apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie de la géographie en classe de sixième. Et aussi de montrer que l'illustrations des illustrations permettre une amélioration des performances scolaires des apprenants en géographie.

### **1.8.2. Objectifs Spécifiques**

Nous avons trois objectifs spécifiques.

#### **1.8.2.1 Objectif Spécifique 1**

Montrer que les cours de géographie dispensées en sixième sont peu ou pas assez illustrés et ses cours sont dispensés de façon théorique, ce qui ne permet pas aux apprenants d'avoir de meilleures performances en géographie.

#### **1.8.2.2 Objectif Spécifique 2**

Montrer aux enseignants l'importance de l'usage des illustrations et de les amener à en faire usage comme matériel didactique pendant leurs pratiques de classe.

#### **1.8.2.3 Objectif Spécifique 3**

Nous avons enfin pour objectif, d'attirer l'attention du MINESEC afin qu'il mette davantage l'accent sur les illustrations dans le programme de géographie des classes de sixième. Pour que les apprenants soient davantage captivés par les leçons de géographie et *in fine l'amélioration* de leurs compétences en géographie.

**Tableau 1:** Synoptique du cadre logique de la recherche

<b>Thème de recherche :</b> Apports des illustrations dans l'enseignement de la géographie en classe de sixième. « Cas des classes de sixièmes au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré »		
<b>QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>HYPOTHESES DE RECHERCHES</b>	<b>OBJECTIFS DE RECHERCHE</b>
<b>Question générale :</b> Dans quelle mesure l'utilisation des illustrations facilite-elle l'acquisition et l'assimilation des connaissances en géographie ?	<b>Hypothèse générale :</b> L'utilisation des illustrations est d'un apport didactique efficace et indéniable car améliore la capacité de rétention des connaissances enseignées. In fine améliore les performances des apprenants.	<b>Objectif général :</b> Montrer que l'usage des illustrations par les enseignants pendant leur pratique de classe, amène non seulement les apprenants à être attentifs en classe, mais aussi développe leurs capacités de réflexion et de rétention.
<b>Question spécifique 1 :</b> Comment sont-elles dispensées actuellement les leçons de géographie dans les classes de sixièmes au Cameroun ?	<b>Hypothèse spécifique 1 :</b> Les leçons de géographie actuellement dispensées en sixièmes au Cameroun sont en majorité théoriques et pauvres en illustrations.	<b>Objectif spécifique 1 :</b> Montrer que les cours de géographie dispensés en sixième sont peu ou pas assez illustrés et se font de façon théorique.
<b>Question spécifique 2 :</b> Pourquoi y a-t-il pas assez d'illustrations dans les cours de géographie dispensée en classe de sixième ?	<b>Hypothèse spécifique 2 :</b> Les cours de géographie dispensés en sixième sont pauvres en illustrations parce qu'ils sont dispensés de façon quasiment théorique.	<b>Objectif spécifique 2 :</b> sensibiliser les enseignant sur l'importance, de l'usage des illustrations et de les amener à en faire usage comme matériels didactique pendant leurs pratiques de classe.
<b>Question spécifique 3 :</b> Dans quelle mesure l'enseignement de la géographie à travers l'utilisation des illustrations, favoriserait-elle une meilleure assimilation des leçons de géographie ?	<b>Hypothèse spécifique 3 :</b> La performance des élèves de la classe de sixième en géographie sera meilleure si l'enseignant fait usage des illustrations lors de ses enseignements.	<b>Objectif spécifique 3 :</b> Nous allons attirer l'attention du MINESEC pour qu'il mette l'accent sur les illustrations dans les programmes de géographie des classes de sixièmes. Afin que les compétences des apprenants en géographie soient améliorées.

## **1.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

### **1.9.1 Intérêt scientifique**

Du point de vue scientifique, la recherche que nous conduisons a pour but d'apporter une contribution, aussi modeste soit-elle, à la connaissance scientifique en générale. En effet, il est question ici de faire progresser les connaissances scientifiques véhiculées par le sujet abordé, mais tout au moins de faire « entrer » également son auteur dans le cercle de la communauté des chercheurs dans ce champs d'étude. À cet effet, le sujet constitue une « marche d'escalier » pour la communauté scientifique, en vue de mieux saisir l'immense rôle que jouent les illustrations dans la transmission des connaissances géographiques aux apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

### **1.9.2 Intérêt pédagogique**

Cette étude vise à non seulement, promouvoir le développement et l'amélioration de la pédagogie basée sur les illustrations, mais aussi à participer à sa vulgarisation. Tout ceci contribuera à l'amélioration des conditions et des pratiques d'enseignements dans les établissements d'enseignements secondaires au Cameroun.

### **1.9.3 Intérêt académique**

Au niveau académique, ce travail marque notre initiation dans le vaste champ de la recherche en géographie. Par ailleurs, cet exercice de recherche est le couronnement de la formation au second cycle de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. C'est une étape décisive en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement général Deuxième grade (DIPES II).

### **1.9.4 Intérêt thématique**

Au plan thématique, notre recherche s'inscrit dans la ligne des travaux portant sur les nouvelles méthodes d'enseignement de la géographie. Ce thème nous a permis d'élucider, certaines nouvelles méthodes d'enseignement, qui ont permis aux enseignants de mieux dispenser leurs unités didactiques (les cours).

### **1.9.5. Intérêt social**

Une utilisation judicieuse des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage, va empêcher, ou éloigner le sentiment de "peur" éprouvé par certains apprenants à la fin d'un cycle d'apprentissage. La "peur" s'en ira parce que, l'élève sera plus confiant et plus optimiste quant à son avenir. Motivé par une vision positive des études, l'apprenant effectuera des choix judicieux pour la suite de ses études et se sentira épanoui dans la société.

En définitive, ce premier chapitre nous a permis d'élaborer les différentes questions dans le domaine de l'enseignement par les illustrations au premier cycle de l'enseignement secondaire, plus précisément dans les classes de sixième. Ce questionnement a servi de soubassement dans l'élaboration de la problématique de notre sujet de recherche. De là nous avons dégagé la position dans laquelle se situe notre travail, les objectifs à atteindre, les motivations et les intérêts qui l'ont suscité et les hypothèses de recherche de la présente étude.



Cependant, nous ne pouvons mener à bien une réflexion, encore moins expliquer un phénomène donné, sans au préalable expliquer les concepts clés qui la sous-tendent et les théories qui la définissent. Il serait donc primordial pour nous, dans le deuxième chapitre, de trouver des auteurs qui expliquent et élaborent des théories pouvant servir dans le champ de notre étude.

## **CHAPITRE 2 :**

# **CADRE THÉORIQUE, NORMATIF, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

En géographie, l'analyse doit s'appuyer à la fois sur le cadre normatif et conceptuel. Ainsi, notre analyse s'est appuyée sur un certain nombre de concepts fondamentaux. Après avoir fait un état de lieux sur la thématique dans la partie introductive de ce travail, il est à présent question pour nous dans ce chapitre de clarifier notre sujet et de cerner ses contours à travers la présentation du cadre normatif de notre étude et la définition de ses concepts clés. Deuxièmement, il nous est revenu de situer le sujet dans les champs théoriques appropriés qui permettraient de mieux le circonscrire ; et par la suite de présenter la démarche méthodologique retenue pour la réalisation de cette recherche. Enfin, il a été judicieux de ressortir les difficultés auxquelles nous avons été confrontés tout au long de notre recherche.

### **2.1. CADRE NORMATIF**

#### **2.1.1 Les normes sur l'utilisation des illustrations dans l'enseignement de la géographie**

Il existe plusieurs normes régissant l'utilisation des illustrations et bien d'autres outils didactiques dans l'enseignement de la géographie.

- La loi d'orientation N° 98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, voté à la suite des états généraux de l'éducation de 1995, elle fixe le cadre juridique générale de l'éducation au Cameroun. L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement physique, intellectuel, moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

C'est dans cette perspective que les autorités en charge de l'éducation vont moderniser le système éducatif en intégrant les ressources didactiques dans l'enseignement de la géographie. Ces outils sont entre autres les croquis, cartes, graphiques et images.

- La loi N° 263/ 14/ MINSEC du 13 Aout 2014 : Cette loi tient en compte le budget d'investissement publique (BIP) qui sert de base de financement à l'offre d'éducation. Ceci stipule que ce budget finance l'équipement de l'établissement en matériel didactique pour l'acquisition des différents outils d'illustrations, qui seront utilisés comme ressource didactique.
- Arrêté N° 001/ PM/CAB/ du 04 Janvier 2002, portant création, organisation et fonctionnement du conseil national d'agrément de manuels scolaires et des matériels didactiques.

Ce conseil est un organe consultatif qui assiste le ministre chargé de l'éducation dans la mise en œuvre de la politique nationale du livre scolaire et du matériel didactique. A ce titre il est chargé d'évaluer tous les besoins de manuels scolaires et des matériels didactiques, de préparer un appel d'offre précisant les matières et les disciplines concernées, d'évaluer le matériel scolaire et des matériels didactiques conformément aux critères en vigueur, en relation notamment avec les spécialistes en la matière chargé de l'éducation que sont : Les inspecteurs pédagogiques, des enseignants et les spécialistes du livre.

## **2.2. CADRE CONCEPTUEL**

### **2.2.1. Définition des concepts**

Du point de vu des sciences sociales, et en référence à Emile Durkheim, *la première démarche du sociologue doit être de définir les « choses », ce que les géographes appellent les objets géographiques, afin que l'on sache bien de quoi il est question* (Mela 2010). De ce fait, il est important, voir judicieux dans notre travail, de définir et expliciter les concepts clés, qui constituent le sous-bassement de notre exercice. Ainsi, notre analyse définitionnelle prend en compte les concepts suivants :

- ✓ didactique ;
- ✓ didactique de l'image ;
- ✓ sémiologie ;
- ✓ illustration ;
- ✓ image ;
- ✓ dessin ;
- ✓ enseignement/apprentissage ;
- ✓ efficacité externe ;
- ✓ compétences.

#### **2.2.1.1 Didactique**

La didactique est une discipline scientifique qui est abordée par plusieurs auteurs. Chacun y va d'une approche bien précise pour définir ce concept. Belinga (2005) définit la didactique comme : *Une science de l'éducation qui a pour objet l'étude des processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion des classes, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie.*

C'est dire que la didactique prend en charge le contenu d'une discipline. Elle consiste à repérer les principaux concepts qui s'y rattachent, à les explorer en s'intéressant à leur histoire, leur évolution respective et à la façon dont ils ont trouvé leur place dans l'enseignement. On pourrait à cet égard dire que la didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances propres à une discipline. De cette approche, l'on prend exclusivement la posture de l'enseignant.

#### **2.1.1.2 Didactique de l'image**

A priori la didactique de l'image n'a pas une définition standard. Elle est abordée par différents auteurs, chacun ayant une approche en fonction de l'objectif de sa recherche. Pour Rivadeneira Crespo, la didactique de l'image ou du dessin peut être considérée comme *une discipline scientifique qui permet la combinaison entre la pratique de la création*

*audiovisuelle avec la recherche théorique.* Cette vision de la didactique de Rivadeneira (op.cit.) voudrait traduire le fait qu'on ne parle de didactique de l'image que lorsqu'on met ensemble tout ce qui se rapporte aux signes (bandes dessinées, dessins, schémas, photographie, audiovisuelles, etc.).

Cependant, nous notons avec Allain (1995) que ce n'est pas toute utilisation d'une image qui pourrait être qualifiée de *didactique de l'image*. Dans le même sens, Mottet (1990) pense que les images supports d'activités ne sont considérées comme telles lorsque l'enseignant peut créer des *situations-images*, c'est-à-dire que les apprenants, en fonction de l'exercice de classe, soient capables de manipuler activement des schémas, graphiques ou des images, afin de résoudre un problème ou de réagir par rapport à une question ou un exercice précis.

### **2.1.1.3 Sémiologie**

Saussure (1916 :33), dans son cours de linguistique générale publié à titre posthume, a longtemps mené des recherches sur la sémiologie. Selon lui, *on peut concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale (...) nous la nommerons sémiologie (...). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à plusieurs disciplines, à l'instar de la géographie et celle-ci se trouvera rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains.*

De cette analyse, l'on comprend que la sémiologie a pour objet d'étude, tout système de signes, quelle qu'en soit la substance, quelle qu'en soit les limites : les images, les gestes, les sons mélodiques, les objets et les complexes de ces substances que l'on retrouve dans des rites, des protocoles ou des spectacles constituent, sinon des langages, du moins des systèmes de signification

### **2.1.1.4 Illustration**

Une illustration est une représentation visuelle de nature graphique ou picturale dont la fonction essentielle est d'amplifier, compléter, expliciter et de décrire un texte. Aussi, l'on parle d'« illustration sonore » à propos de musique ou de sons venant renforcer un commentaire, une fiction radiophonique ou cinématographique. L'illustration est le plus souvent inspirée par des textes. On la pratique dans un grand nombre de domaines.

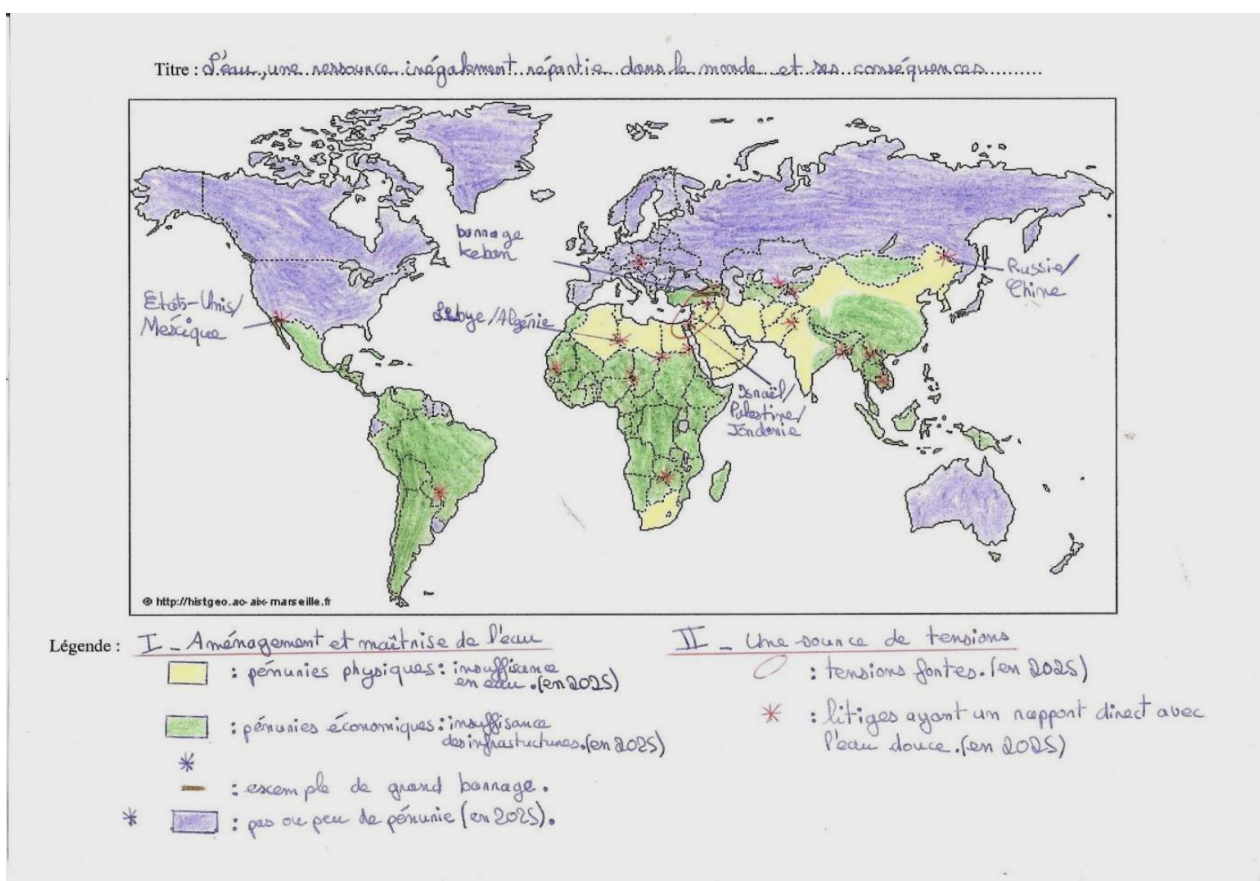
Selon Norman J. Graves (p<sub>44</sub>) « les méthodes d'enseignement : l'observation directe » : *les méthodes d'enseignement de la géographie peuvent se diviser de deux façons simples en deux groupes : celles qui sont fondées sur l'observation directe, par les élèves, de ce qu'ils peuvent avoir facilement sous les yeux. Celles qui se fondent sur l'observation par les élèves d'un matériel de seconde main : cas où le professeur présente aux élèves les illustrations et les photographies.*

### **2.1.1.5 Types d'illustrations**

Nous pouvons distinguer plusieurs types d'illustrations, les plus utilisées sont les suivantes : les croquis, schémas et les images. C'est justement sur ces trois types d'illustrations que ce travail s'est appesanti.

### 2.1.1.6 Le croquis

Un croquis est un dessin fait rapidement à main levée, sans recherche de détails dans le but de dégager à grands traits l'essentiel du sujet. Le croquis peut se faire au crayon, mais aussi avec toute les techniques rapides (fusain, pierre noire, encre, aquarelle, gouache, craie). Il est le plus souvent réalisé sur un fond de carte qui correspond au territoire concerné par le sujet. L'utilisation des croquis présente de multiples avantages notamment, il permet d'affiner et d'entretenir le rapport entre la perception visuelle, l'esprit de synthèse et la motricité manuelle. Aussi, le croquis facilite la clarté et la simplicité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le croquis est une représentation cartographique qui implique des choix, une capacité à classer et à hiérarchiser des informations dans une légende. Le choix des figurés est fondamental. La légende est la traduction d'un raisonnement et s'organise selon un plan répondant au sujet en utilisant le langage spécifique de la cartographie.



**Source** : extrait du mémoire de Collonges Estelle. (2014). p 13

**Figure 2:** Répartition des ressources en eau dans le monde

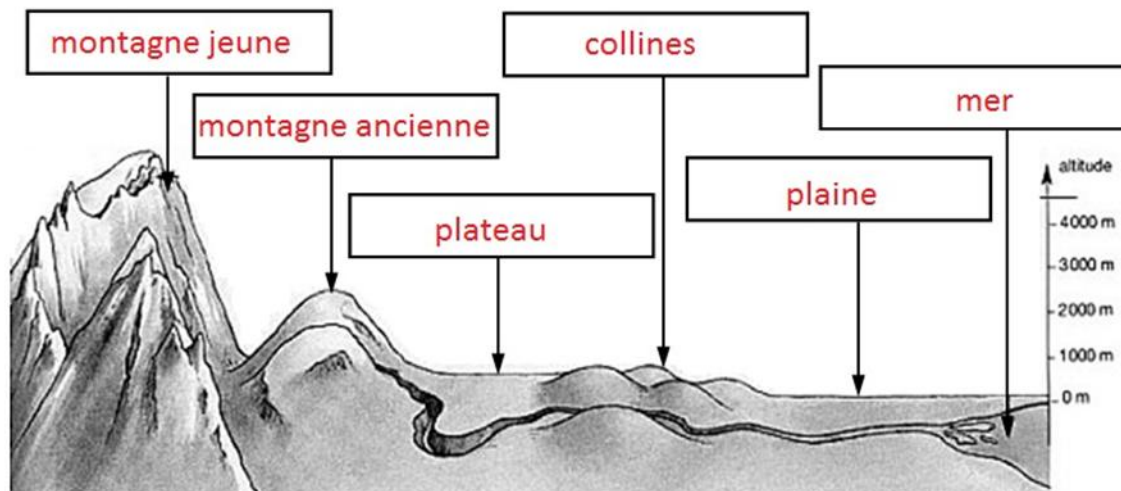
Pour Gérard Dorel, le croquis suppose une « démarche analytique » qui impose de mobiliser les connaissances mémorisées. Ainsi, il s'agit ensuite de savoir classer et hiérarchiser ces informations, avant de les mettre en relation. Le croquis est réalisé sur un fond de carte, il ne peut donc pas se passer d'indication de lieux et d'échelle.

Ce qui différencie la carte du croquis c'est que la carte « privilégie la rigueur des localisations et une certaine exhaustivité, tandis que le croquis quant à lui, va davantage à

l'essentiel en sélectionnant et hiérarchisant l'information ». (Michel Lextreyt, IA-IPR d'histoire-géographie). L'élaboration des cartes est une activité de cartographe, le travail de précision attendu ne pouvant pas être réalisé par des professeurs et leurs élèves. Ainsi, en classe les élèves ne réalisent pas de cartes, mais des croquis. Cet acte pédagogique a pour but de « montrer l'organisation et la différenciation de l'espace ».

### 2.1.1.7 Le schéma

Le schéma est une représentation simplifiée servant de vecteur de communication et souvent codifié ou symbolisé. C'est une représentation qui ne nécessite pas l'existence d'un fond de carte au préalable. Le schéma répond au sujet par un choix raisonné et limité d'informations à cartographier. C'est une production graphique plus épurée mais dont les idées et donc la légende sont les mêmes que celles d'un croquis. Il ne traduit pas une simplification de la pensée mais simplement une simplification des formes des territoires.

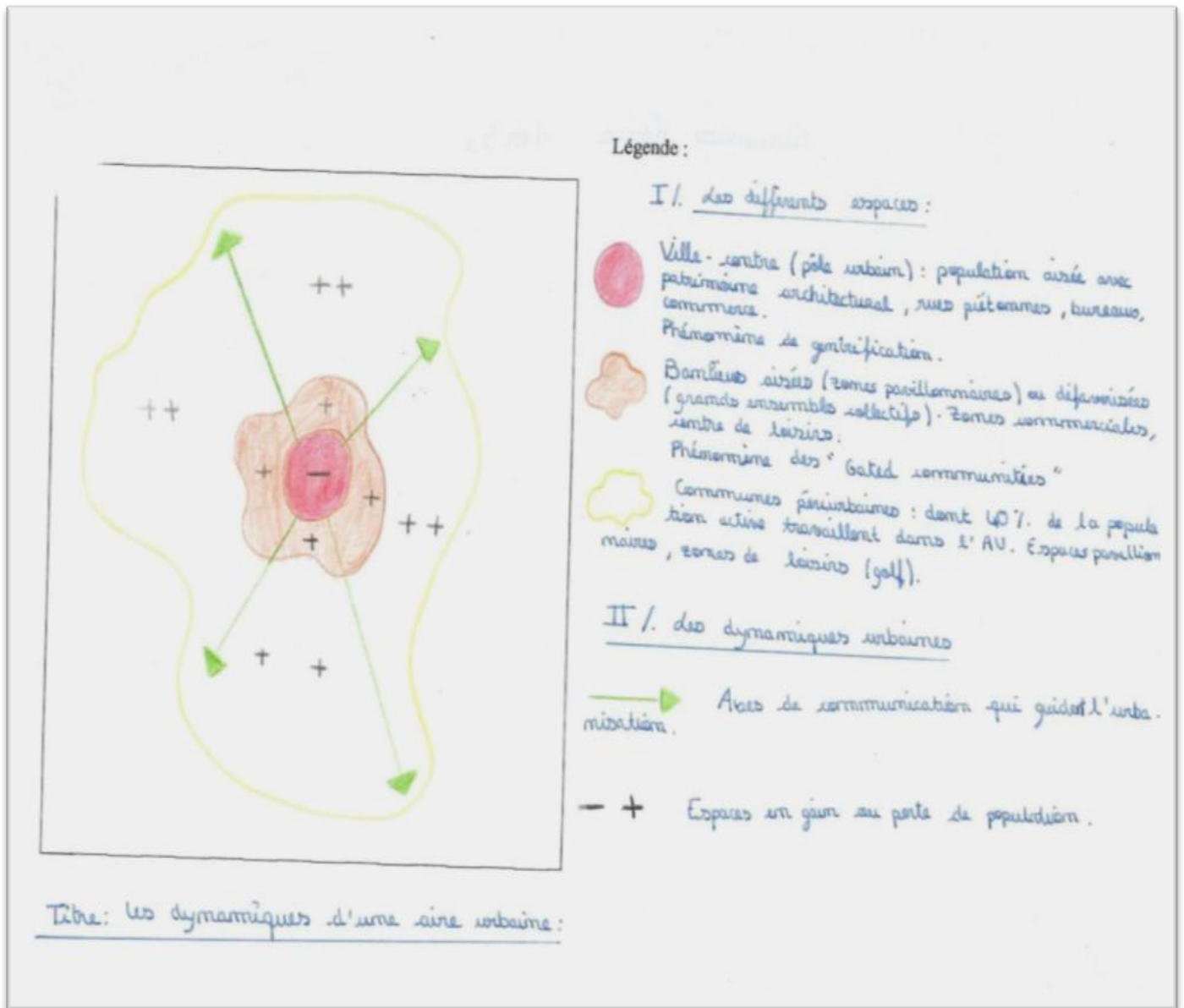


**Source** : <http://www.schema.com> 10-11-2018

**Figure 3:** Différentes formes de reliefs

Gérard Dorel établit une définition pour les schémas. Ainsi, il précise que le schéma est « plus simple dans sa réalisation et plus ambitieux dans ses objectifs. Il relève d'une démarche interprétative qui permet de mettre en évidence la structure et la dynamique des espaces étudiés que l'on représente par des signes porteurs de sens géographiques sur des supports volontairement simplifiés ». Le schéma, comme la carte et le croquis possède un titre ainsi qu'une légende. Il est alors indispensable de respecter le langage cartographique. Les élèves ne peuvent pas choisir eux-mêmes les symboles qu'ils veulent utiliser, le risque étant de rendre le schéma illisible et incompréhensible. De plus, comme pour la carte et le croquis, il est impossible de réaliser certains pictogrammes, considérés comme trop difficile à réaliser, tels que des avions, des trains, des bateaux, etc. À l'inverse, il n'y a pas d'échelle pour le schéma étant donné qu'il peut se passer de fond de carte ou parfois même être réduit à des formes géométriques très simples. Autre différence, le but du schéma n'est pas le même que celui de la carte ou du croquis. Il n'est pas question ici de « localiser avec précision ni de représenter des formes avec rigueur ». Il est donc plus simple que le croquis dans sa réalisation.

Cependant, la réflexion demandée est plus approfondie car son but est de « mettre en évidence les structures et les dynamiques des espaces étudiés ». Notons enfin que le schéma peut permettre de présenter un modèle d'organisation de l'espace comparable à d'autres espaces géographiques, comme le montre l'exemple suivant.



**Source :** <http://www.schema.com> le 10-11-2018

**Figure 4:** Dynamique d'aire urbaine



**Tableau 2:** Résumé des idées d'un croquis et d'un schéma

<b>Résumé des idées</b>	
<b>Croquis</b>	<b>Schéma</b>
Le fond de carte simplifié est fourni	Pas de fond de carte
Un titre en tête de page «au-dessus du croquis » qui n'est pas forcément le sujet mais doit en respecter la logique	Un titre en tête de page «au-dessus du croquis » qui n'est pas forcément le sujet mais doit en respecter la logique
L'orientation est donnée	Vous orientez le schéma
Une échelle	Pas d'échelle
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Une légende organisée en 2 à 4 parties avec des titres explicites (pas grave s'il est long)</li> <li>- un plan qui répond au sujet</li> <li>-le contenu doit montrer la capacité de localiser les repères essentiels guidé par des points et des limites (ex: les villes ...)</li> <li>- bien montrer la différenciation des espaces, les dynamiques des territoires</li> <li>- présentation soignée et codifiée : alignement vertical des figurés à gauche et éléments écrits à droite eux aussi alignés. Propre et clair</li> <li>- L'emploi de figurés adaptés (ponctuels, de surface, linéaires...) montre une certaine maîtrise du langage cartographique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une légende organisée en 2 à 4 parties avec des titres explicites (pas grave s'il est long)</li> <li>- un plan qui répond au sujet</li> <li>- le contenu doit montrer la capacité de représenter l'organisation d'un territoire (moins d'exigence dans les repères spatiaux mais une logique de mise en relation dans l'espace doit apparaître</li> <li>- bien montrer différenciation des espaces, les dynamiques des territoires</li> <li>- présentation soignée et codifiée : alignement vertical des figurés à gauche et éléments écrits à droite eux aussi alignés. Propre et clair</li> <li>- L'emploi de figurés adaptés (ponctuels, de surface, linéaires...) montre une certaine maîtrise du langage cartographique</li> </ul>



### 2.1.1.8 Dessin

Le dessin est une technique de représentation visuelle sur un support plat. C'est un terme qui désigne à la fois l'action de dessiner, l'ouvrage graphique qui en résulte, et la forme d'un objet quelconque.

**Tableau 3:** Comparaison entre dessin, croquis et schéma

	<b>Du plus descriptif, figuratif =&gt; au plus explicatif, abstrait</b>		
	<b>Dessin :</b> Représentation exacte du modèle	<b>Croquis :</b> esquisse, dessin simplifié, sans détail	<b>Schéma :</b> Représentation symbolique, simplifiée, mais ... complexe ! du latin « manière d'être »
<b>Caractéristiques Générales</b>	C'est la représentation la plus fidèle possible de l'objet, avec le plus de détails possible. => souvent sur une partie de l'objet.	C'est une esquisse. Il ne donne que les grandes lignes. Il est global, sans détail, =>perception subjective	C'est une figure simplifiée qui représente non la forme, mais les relations, voire le fonctionnement d'un ensemble d'objets. Il dégage les caractéristiques structurales et /ou fonctionnelles d'un sujet d'étude
<b>Caractéristiques Spécifiques</b>	Précision, exactitude et objectivité, Réalisé sans couleurs, au crayon de papier.	Dimensions approximatives, Silhouette seulement, Pas de détails, global. Peut être réalisé avec des couleurs, au crayon de papier, crayons de couleurs, feutres	Pas nécessairement figuratif, Peut être réalisé avec des couleurs, Légendé, utilise souvent des symboles.

<p><b>Rôle, intérêt et objectifs d'utilisation</b></p>	<p>Il fait partie intégrante de la démarche d'observation ; il oblige à un va et vient entre ce que l'on observe et ce que l'on représente. Ces allers retours affinent l'observation. Il permet aussi de mémoriser l'objet observé. Il est utile surtout pour le dessinateur et n'a pas de vocation prioritaire de communication. Savoir réaliser un dessin d'observation permet de mieux « lire » ceux des autres et ceux des livres documentaires et manuels scolaires. Il peut aussi être une évaluation</p>	<p>Il est essentiel à la compréhension globale d'un ensemble plus ou moins complexe. Il met en évidence les grandes composantes d'un ensemble. Il est utile à son auteur et sert aussi de support de communication.</p>	<p>Il représente un fonctionnement et/ou des relations entre éléments dans le but de les communiquer, pour expliquer. Son auteur doit donc interpréter et éliminer tous les détails inutiles à la compréhension. Il permet de mieux préparer une action (schéma de montage, recette de cuisine...). Il peut aussi permettre la synthèse des notions perçues après activités et observations.</p>
<p><b>Difficultés</b></p>	<p>Graphiques : respect des formes, des proportions, distinction des plans, appréhension des volumes...</p>	<p>Nécessité d'une vision synthétique de l'objet.</p>	<p>Capacité d'abstraction</p>
<p><b>Les similitudes</b></p>	<p><b>Titre</b> : complet, souligné, centré et en dessous  <b>Légende</b> : complète, sans erreur orthographique, organisée, traits de rappel tracés à la règle, horizontaux, terminés par une flèche, mot écrit en bout de flèche.  <b>Représentation</b> : soignée, traits nets et précis  <b>Mise en page</b> : schéma et légendes, ou dessin et légendes doivent être centrés, Suffisamment grand.</p>		

*Source : V. Woerther CPAIEN Brest Abers / mission culture scientifique 29*

### 2.1.1.9 Image

Selon Gervereau (2006), *une image est une représentation visuelle voire mentale de quelque chose (objet, être vivant). Elle peut être naturelle (ombre, reflet), ou artificielle (peinture, photographie, illustrations), visuelle ou non. Tangible ou conceptuelle (métaphore), elle peut entretenir un rapport de ressemblance direct avec son modèle ou au contraire y être liée par un rapport plus symbolique.*

L'image est ce que l'on peut voir avec possibilité de toucher ou d'imaginer. Pour la sémiologie ou sémiotique, qui a développé tout un secteur de sémiotique visuelle, l'image est conçue comme produite par un langage spécifique.

### 2.1.1.10 Les type d'images

On distingue de manière générale, deux grandes catégories d'images : l'image mobile et l'image fixe. Ces deux ont un trait commun, notamment la présentation d'un support didactique matériel.

#### 2.1.1.10.1 Image mobile

C'est une image qui prend sa source avec l'avenue de l'image vidéo qui elle est liée à la caméra. La mobilité de cette image n'est autre chose qu'une illusion dans la mesure où l'image mobile telle que : le cinéma, le dessin animé, l'image vidéo entre autres, ne sont que des représentations qui sont souvent classées dans le domaine de la fiction.

#### 2.1.1.10.2 Image fixe

Nous distinguons plusieurs types d'images fixes : la peinture, la gravure, la photographie, la caricature, les bandes dessinées, etc.

✓ **La peinture** : Elle renvoie de manière approximative au réel selon les supports. C'est une représentation artistique qui met en exergue les différents talents et la matérialisation de la pensée de l'homme.

✓ **La gravure** : C'est la reproduction d'une œuvre graphique.

### 2.1.1.11 Enseignement / apprentissage

L'enseignement est un des thèmes principaux de la pédagogie. En rapport à des écoles de pensée différentes, l'enseignement traite prioritairement la matière à enseigner (plutôt behaviouriste) ou bien, il rencontre les représentations mentales de l'apprenants pour essayer de les adapter à des nouvelles situations (plutôt constructiviste). De ce fait, Legendre (1993 :507) le définit comme un : *Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique.*

C'est dire que l'enseignement est une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves. Une tâche qui exige une coopération de ses élèves et dans laquelle l'intentionnalité joue un rôle important, évaluée non nécessairement par l'enseignant, mais par l'élève.

### **2.1.1.12 Efficacité externe**

L'efficacité peut être qualifiée comme la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système à parvenir à ses fins, ses objectifs (ou à ceux qu'on lui a fixés). Être efficace revient à produire à l'échéance prévue, les résultats escomptés et réaliser les objectifs fixés. Objectifs qui peuvent être définis en termes de qualité, de quantité, de rapidité, de coût, de rentabilité, etc. L'efficacité ne doit pas être confondue avec l'efficience qui caractérise la capacité à atteindre des objectifs au prix d'une consommation optimale de ressources (personnel, matériel, financier). Dans le cadre de ce sujet, l'efficacité externe renvoie à la capacité pour un apprenant à pouvoir mobiliser les savoirs acquis afin de résoudre une situation-problème dans son environnement.

### **2.1.2. Cadre opératoire des concepts**

La définition du cadre opératoire de la recherche est une étape très importante et critique de la recherche. C'est une étape qui découle d'une visée théorique et d'une conscience des problèmes suscités par toute situation de recherche. Ce segment de notre travail planche sur l'opérationnalisation des concepts clés de notre sujet. Ici, il a été question de déterminer celles des variables qui sont quantifiable et mesurables et celles qui ne le sont pas. Cette étape, a constitué le point de départ pour l'élaboration du futur questionnaire avec lequel nous avons collecté les données sur le terrain. Pour cela nous avons déterminé une variable indépendante et une variable dépendante.

#### **2.1.2.1. La variable dépendante**

La variable dépendante est celle dont la valeur numérique change sous l'effet d'une variable dite indépendante. En effet, la variable dépendante se mesure par rapport aux performances et aux réponses des élèves et des enseignants aux enquêtes. Par ailleurs, Landsheere (1970 :20), dans son *dictionnaire de l'évolution de la recherche en éducation*, la définit comme variable passive appelée encore variable réponse, voire variable critère parce qu'elle indique le phénomène que le chercheur envisage expliquer.

Cette même variable dépendante est aussi selon Mace (op.cit. : 44) : une variable donc la valeur varie en fonction de celle des autres. C'est la partie de l'équation qui varie de façon concomitante avec un changement ou une variation dans la variable dépendante.

Nos variables dépendantes ont été formulées à partir de l'hypothèse générale qui soutient notre étude à savoir : l'usage des illustrations dans l'enseignement de la géographie en classe de sixième.

Notre variable dépendante est la suivante :

- l'enseignement de la géographie en classe de sixième.

### 2.1.2.1.1. L'enseignement de la géographie

Il s'agit de décomplexifier la variable : enseignement de la géographie, afin de mieux la comprendre et d'appréhender ses méandres.

**Tableau 4: Opérationnalisation de la variable dépendante**

Variables	Dimension	Composantes	Indicateurs
Enseignement de la géographie	Institutionnelle	Enseignants	grade
			Ancienneté
			Maitrise de la pédagogie
		Apprenants	Capacités intellectuelles
	Conduite		
	Participation au cours		
	Pédagogique	Méthodes d'enseignement	Model transmissif
			Model participatif
	Environnement social	Relations enseignants/apprenants	Sérénité
			Incompréhension

### 2.1.2.2. La variable indépendante

La variable indépendante est une relation de cause, étant donnée la variable dépendante. Néanmoins l'on ne peut avec Landsheere (op.cit.), « poser cause et variable indépendante comme synonyme, car il arrive fréquemment que des variables soient mises en relation sans qu'il n'existe ou qu'on puisse démontrer une relation de cause à effet entre elles ». Quant à Mace (op.cit. :50), la variable indépendante se définit comme une variable qui entraîne, lors de son changement, des mutations sur d'autres variables. C'est la ou les variable(s) que le chercheur manipule dans la recherche expérimentale. Selon Kumar (1999 :51), la variable indépendante est la cause supposée être responsable du changement du phénomène ou d'une situation donnée. Elle est alors la *cause de l'effet présumé*, c'est -à-dire de la variable dépendante. La variable indépendante en un mot, est celle dont l'effet est quantifié et mesuré sur une autre.

Plus concrètement, notre variable dépendante dans le cadre de cette recherche peut être formulée de la façon suivante : L'utilisation des illustrations. Dans ce travail et précisément au niveau du questionnaire nous avons ressorti des variables telles que : le sexe, le niveau d'étude, et l'ancienneté au grade. Cela nous a permis de voir si les réponses obtenues pourront être influencées par ces variables citées plus haut.

### 2.1.2.2.1 L'utilisation des illustrations dans l'enseignement de la géographie

C'est la variable indépendante de notre sujet. Le processus d'enseignement de la géographie peut être grandement influencé par cette variable.

**Tableau 5: Opérationnalisation de la variable indépendante**

Variables	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Les illustrations	Didactique	Outils d'enseignement	Types d'illustrations
	Pédagogique	Mode d'usage	Technique usage des illustrations
			Fréquence d'usage des illustrations

## 2.2. CADRE THÉORIQUE

Ndzoudom J. L, (2011) définit la théorie comme « *un ensemble de propositions logiquement articulées entre elles et visant à rendre compte du réel* », quant à J.B Racine (1971) la théorie est « *une construction intellectuelle qui essaie de relier le plus grand nombre de phénomène observés et de lois particulières en un ensemble cohérent commandé par un principe général explicatif du tout envisagé* ». La théorie devient donc un cadre d'interprétation des faits observés, qui rompt avec le sens commun (Ngo Bilong, 2015). À ce niveau, il s'agit pour nous de présenter succinctement quelques théories en vigueur, et susceptibles d'apporter une plus ample explication à la compréhension de notre objet d'étude.

### 2.2.1. Le behaviorisme

Dans ce contexte l'étude du behaviorisme est orientée vers ses bases théoriques, ses applications à l'éducation en général et à ses manquements dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de la géographie au secondaire.

Pour ce qui est des bases théoriques du behaviorisme, il convient de dire que c'est une théorie psychologique héritière d'une vieille doctrine philosophique axée sur la vie mentale : l'associationnisme fondé par Aristote, l'associationnisme a été ensuite réactualisé par John Locke et David Hume au 17<sup>ème</sup> siècle, puis par Stuart Mill au 19<sup>ème</sup> siècle (Raynal et Rieuner, 1997). Pour ces philosophes, la vie mentale est constituée de deux éléments premiers issus des sensations : Les idées et les images. La doctrine de l'associationnisme considère que la vie mentale est régie par la loi de l'association de ces deux éléments, d'où son nom. Le principal moyen d'investigation de la psychologie conçue comme l'étude de la vie est l'introspection. Mais au début du 20<sup>ème</sup> siècle, un nouveau courant a repris la notion d'association, en le séparant de celle d'idée, éléments non observables, pour établir le schéma S/R (association stimulus/réponse) : C'est le behaviorisme.

Watson s'insurge contre les pratiques de l'introspection et affirme que la psychologie ne doit pas être une science du comportement (behaviour en Anglais). L'objet de la psychologie devient alors le comportement observable des individus et non l'étude des idées, des

motivations, des états de consciences, des sensations et éléments internes que le psychologue devrait, selon Watson s'interdire, désormais, d'étudier.

Par ailleurs le behaviorisme n'étudie pas le comportement comme une entité isolée. Par essence associationniste, le behaviorisme s'intéresse au comportement dans la relation avec l'environnement, c'est-à-dire un ensemble de faits qui peuvent influencer ou détourner la conduite du sujet observé. L'environnement étant comme le comportement, une réalité complexe, l'observateur s'attachera à y discerner certaines composantes. Les composantes de l'environnement que le psychologue s'efforce d'isoler pour en déterminer les effets, sont appelés stimuli (Houziaux, 1972, p 103).

Du point de vue méthodologique, et afin de quantifier les données de l'observation expérimentale, on choisira des stimuli mesurables (en intensité, en fréquence). Donnant lieu eux-mêmes à des réponses mesurables (par leur intensité, leur latence ou temps de réponse, leur fréquence, leur durée, leur résistance à l'extinction, persistance du comportement après la disparition du stimulus). Ces-mêmes produits de l'intention fixée au préalable sur la réaction attendue. De ce fait, cette vision s'accorde à la PPO car, méthodologiquement parlant, l'approche behavioriste est basée typiquement sur un processus enseignement /apprentissage programmé à partir d'un point terminal à atteindre qui dans cette circonstance n'est rien d'autre que les objectifs pédagogiques fixés au préalable et qui doivent être atteints. C'est pour cela qu'elle offre une visibilité réelle sur la démarche à suivre pour y parvenir. Toutefois, l'approfondissement de l'approche behavioriste permet de mieux cerner sa place dans le processus enseignement/apprentissage par l'entremise de cette vision. Cela ce fait ainsi ressentir dans le cadre de la PPO dans la mesure où, les termes utilisés pour caractériser le behaviorisme à savoir, but, intention, observation, réapparaissent dans la définition de ce qu'on entend par objectif pédagogiques (Mager, 1977, p17).

Skinner (1930-1940) conduit plusieurs séries sur les rats. Utilisant comme tout behavioriste la chaîne « stimulus/réponse/renforcement », il met au point expérimentalement le concept de conditionnement opérant, qui se distingue ainsi du conditionnement répondant de Pavlov (ou conditionnement pavlovien). Conditionner au sens psychologique, c'est établir un comportement nouveau chez l'homme ou chez l'animal. Skinner conditionne un comportement volontaire (appuyer sur un levier pour obtenir de la nourriture) alors que Pavlov conditionne un réflexe (la salivation) l'utilisation du conditionnement opérant, a permis à Skinner d'obtenir des animaux des comportements étonnants, comme par exemple les pigeons qui jouent au ping-pong..

Skinner retrouve avec le conditionnement répondant de Pavlov : discrimination, extinction, généralisation fort de ce succès avec les animaux, Skinner passe ensuite à l'expérimentation sur l'homme. Il postule que les lois valables pour l'animal sont également valables pour l'homme. Skinner imagine alors pour l'être humain, une méthode d'enseignement qui appliquerait les mêmes principes : C'est la création de l'enseignement programmé (Houziaux, 1972, p43). Le behaviorisme allait par la suite exercer une grande influence sur les systèmes éducatifs.

Le paradigme behavioriste a eu et continu d'avoir une grande influence dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette influence s'est manifestée dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage (enseignement programmé), dans la formation des enseignants par le micro enseignement (Wagner, 1988, p.75).

Dans le cadre de ce travail, portant sur l'apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie, behaviorisme ayant pour objet d'étude le comportement humain observable et

mesurable, a permis de mieux analyser l'influence de l'utilisation des illustrations en situation de classe. L'utilisation des illustrations dans la salle de classe, pour dispenser le cours de géographie pourrait s'apparenter à l'expérience de Skinner et Pavlov à travers le conditionnement opérant et répondant.

### **2.2.2. Behaviorisme et enseignement/apprentissage**

L'apprentissage au sens behavioriste consiste à s'exercer à associer la réponse adéquate (R) à un stimulus (S) donné. A partir d'expériences menées dans des conditions contrôlées, des lois de l'apprentissage ont été établies : les lois du renforcement et du conditionnement. L'apprentissage au sens behavioriste met en évidence la nature associationniste de cette approche. En effet les comportements souhaités sont, pour les besoins de leur acquisition par l'apprenant, associé à des contextes spécifiques destinés à favoriser leur manifestation. Les connaissances au sens behavioriste sont constituées par l'ensemble des réponses adéquates dont dispose un sujet face à des stimuli spécifique. Les renforcements et le conditionnement sont destinés à permettre au sujet l'acquisition d'une batterie de réponses appropriées à des stimuli. Cela explique les deux caractéristiques des connaissances au sens behavioriste : elles sont complexes on peut les décomposer en éléments simples.

Ainsi un problème au sens behavioriste est posé à un individu lorsqu'il doit trouver la réponse (R) adaptée à un stimulus (S) donné. Dès lors la résolution de problème consiste en la sélection par le sujet, parmi les réponses dont il dispose, d'une réponse adaptée au stimulus présenté. La résolution de problème dans ce courant n'est que le prolongement de l'apprentissage (Shepard, 1966 ; Joshua et Dupin, 1993). Ce regard de Skinner permet de confirmer simplement les appréhensions dictées par les autres auteurs précédemment dans ce travail. Toutefois comme toute science, il est difficile d'épargner cette théorie des limites qui l'entacherait de quelque discrédit que ce soit.

C'est alors dans ce sillage que naît l'interrogation de savoir si cette vision peut-elle prendre en charge les tâches complexes ? Dans l'étude de ces tâches complexes, les behavioristes ont été obligés d'envisager un enchaînement de séquences S-----R. on retrouve là le principe de décomposition du complexe en éléments simples. Mais lorsqu'on recherche à justifier leur enchaînement et leur régulation on est obligé de s'intéresser aux processus mentaux, et même d'introduire une hiérarchie. C'est là une des limites du behaviorisme Kleinmuntz (1965, p.185).

On peut tout de même ajouter que cette limite se fait encore ressentir à travers son caractère stéréotypé qui à la longue ne soumet pas réellement l'apprenant à une véritable tâche d'apprentissage et d'évasion de ses capacités intellectuelles, le tout étant strictement contrecarré par le couple S-----R. Malgré le caractère simpliste de cette approche telle qu'elle peut nous apparaître aujourd'hui, le behaviorisme a donné la psychologie sur une période d'un demi-siècle (1920-1970). Il y a eu cependant et continue d'avoir une influence réelle sur les systèmes éducatifs, parfois à l'insu des utilisateurs de méthodes techniques dans la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs. (Baars, 1986, p.123).

En effet, de nombreux systèmes taxonomiques élaborés à la suite de celui de Bloom (1969), et des modèles variés d'inspirations behavioriste, ont été à l'origine de technique et d'approche pédagogiques encore en vigueur dans de nombreux pays, dans l'élaboration curricula, dans l'enseignement (renforcement, feedback, enseignement programmé, enseignement modulaire, décomposition de certains titres universitaires en unités de valeurs



cumulables), dans la formation des enseignants ( pédagogie par, Hameline, 1979, p.98) ; dans la recherche en éducation encore dominée par le paradigme processus/produit renforcé par le développement de méthodes de traitements statistiques parfois très complexe.

Malgré le complément d'élément apporté par la taxonomie de Bloom, cela ne change pas grande chose sur l'écueil souligné en ce qui concerne le behaviorisme car en réalité, il ne s'agit que d'une orientation à n'importe quel univers pédagogique et didactique qui pourrait s'en détourner sans obstruer pour autant l'application réelle de la PPO. Autrement dit, la taxonomie de Bloom n'est pas une base fondamentale du behaviorisme et partant de la PPO.

### **2.2.3. Le behaviorisme dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie**

Au regard du cadre théorique du behaviorisme, il est remarquable qu'il s'adapte à une approche didactique spécifique qui est l'enseignement programmé qui peut aussi être appelé pédagogie par objectifs (PPO). En géographie, elle permet donc de mener le processus enseignement/apprentissage à partir d'une vision globale qui vise la conception des activités relatives à l'enseignement et à partir d'un canevas qui circonscrit déjà dès le départ, non seulement les objectifs à atteindre, mais aussi les réponses attendues lors des activités d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, « il est important de définir avec précision les objectifs pour pouvoir évaluer dans quelle mesure l'apprenant est capable de progresser dans le sens voulu » (Mager, 1977, p.5).

C'est aussi dire que, dans la PPO, la démarche pédagogique appliquée par l'enseignant est conçue de façon à éliminer les erreurs et à amener les apprenant à toujours déboucher sur ce qui a été prévu par l'enseignant ; c'est pourquoi on parle d'un enseignement programmé qui semble intégrer la vision de Skinner édictée depuis les années (1950-1960) et qui stipule de construire un cours qui respecte la plupart des lois de l'apprentissage (plutôt des principes généraux) connues à cette époque ;

- la loi des petites étapes ;
- la loi de l'effet (Thorndike) ;
- la loi de l'activité de l'apprenant ;
- la loi de la connaissance immédiate des résultats (renforcement)...

Cependant, persuadé que si l'on conçoit un cours de la sorte, les élèves apprendront presque sans s'en apercevoir Skinner propose :

- de diviser la difficulté en difficulté élémentaires (petites étapes) ;
- de proposer peu d'informations à la fois (limiter le contenu) ;
- de poser les questions visant à rendre l'apprenant actif de faire produire la bonne réponse afin que l'apprenant soit en permanence renforcé positivement.

Skinner applique ainsi un principe central de ses positions théoriques : ne jamais provoquer d'erreurs chez l'apprenant, car l'erreur, pense-t-il est néfaste pour l'apprentissage.

Dans le contexte camerounais, cette approche didactique est celle mise officiellement en vigueur. Cependant des limites se font observer dans son application. Ces limites sont liées à la transformation des apprenants en automates en ce sens que leurs efforts ne sont pas libres, ils sont la résultante d'une démarche obligatoire édictée par l'enseignant. Or dans le cadre spécifique de la géographie, on ne saurait autoriser les réflexions et les appréhensions des

apprenants. En tant que science humaine et sociale, cette discipline donne l'opportunité aux apprenants de mettre en exergue leurs propres visions dans l'optique de la production d'un savoir impartial et critique.

Par ailleurs, la démarche préconisée par le behaviorisme s'inspire des expériences effectuées avec des animaux. L'homme étant différent des animaux, il devient dès lors, sinon difficile, alors impossible de transposer et de généraliser les réactions des animaux peuvent être soumis aux mêmes exercices intellectuels que l'homme, ceci pour ne pas être totalement négatif à ce sujet.

En outre, les problèmes à résoudre par les apprenants ne se réfère nullement pas leurs processus intellectuels. Ils semblent être guidés par le concepteur de l'activité d'enseignement/apprentissage et dans la foulée, ils négligent l'aspect humain non seulement de la science historique, mais aussi de la réaction de la réaction qui peut surgir de chaque individu en fonction du problème auquel se dernier fait face, en l'absence de l'étude réelle de la notion de motivation, tout comme elle n'intègre pas l'erreur chez l'apprenant. Le statut de l'erreur apparaîtra comme une différence fondamentale entre behaviorisme et constructivisme.

Suite à ces limites, le cadre de l'enseignement/apprentissage en géographie est révisé suite à l'évolution liée à l'apparition des ordinateurs, de la question d'intelligence artificielle et à la formalisation des théories du traitement de l'information chez l'homme, qui prennent en compte ce que le schéma stimulus/réponse/renforcement n'a pu intégrer : le caractère intentionnel et finalisé des conduites humaines. La nouvelle orientation qui surgit dans ce cas au Cameroun ne se détache pas de la notion des objectifs pédagogiques. Mais, elle est un alliage du behaviorisme et de la vision constructiviste. C'est celle-ci qui oriente la posture de l'apprenant vers la construction de ses propres savoirs à partir d'une approche didactique inspirée de la « pédagogie active ». Cette pédagogie active est dérivée de l'approche psychologique cognitiviste.

#### **2.2.4. Le cognitivisme ou le constructivisme**

Contrairement au behaviorisme, le cognitivisme émet des hypothèses, propose de modèles à propos de la structure de la pensée et des processus intellectuels, et s'intéresse aux mécanismes permettant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances. Le paradigme cognitiviste sera revisité suivant les rubriques du constructivisme de Piaget, Wallon, et Vygotski. Si le psychologue suisse Piaget est indubitablement le plus connu et le plus prolifique par ses nombreux travaux et ceux de ses disciples, l'œuvre de Vygotski, resté longtemps méconnu, suscite depuis quelques décennies un intérêt sans cesse croissant auprès des chercheurs en éducation en général et en didactique en particulier.

L'intérêt sans cesse croissant porté au cognitivisme n'est pas fortuit, cette théorie explique les processus d'acquisition des connaissances par les apprenants à travers différentes étapes. En effet, le cognitivisme, analyse les trois étapes meublant le processus d'acquisition des connaissances qui sont : la réception, l'assimilation et la restitution des savoirs reçus. Cette théorie nous sera d'un apport remarquable, car nous permettra de mieux analyser les processus d'acquisition des connaissances par les apprenants à travers l'utilisation des illustrations en situation de classe.

### 2.2.4.1. Le constructivisme de Piaget

Pendant une bonne partie de sa vie, Piaget, (1970, p.80) a poursuivi le même but, celui de construire une théorie de la genèse des connaissances. Il a cherché à répondre à la question centrale : « comment les connaissances viennent-elles aux individus ? ». Piaget adopte un point de vue structuraliste (O’loughlin, 1992, p71). La réponse que Piaget donne à sa question, c’est le constructivisme : les connaissances ne sont pas transmises par quelqu’un qui sait vers un autre qui ne sait pas, mais elles ne viennent pas non plus des sensations comme le prétendent les associationnistes. Elles sont construites par l’individu, par l’intermédiaire des actions qu’il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent des schèmes. Ceux-ci s’inscrivent dans le cerveau, s’organisent en structures opératoires, et permettent à l’individu de répondre de façon satisfaisante à une situation (adaptation).

Si l’individu est confronté à une situation nouvelle (situation qu’il n’a jamais rencontrée, ou qu’il ne reconnaît pas), ses schèmes d’action sont inadaptés : il se trouve alors en déséquilibre. Pour trouver son équilibre, il cherche une solution au problème qui lui est posé. L’assimilation est le processus complémentaire du processus d’accommodation. C’est par l’intermédiaire de l’assimilation<sup>6</sup> qu’un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à la structure mentale. Piaget définit l’assimilation en ces termes : « d’un point de vue biologique, l’assimilation est l’intégration d’éléments externes dans les structures en évolution, ou complète d’un organisme » (Piaget, 1970, p.707).

Quant à l’accommodation, elle intervient lorsque le nouvel objet de savoir résiste à la cassure ou à l’absorption : le sujet « accommode, c’est-à-dire que ses structures s’adaptent autant que possible pour que l’expérience soit assimilable, pour qu’on la rende plus facile à comprendre (Piaget, 1981). L’assimilation et l’accommodation sont les deux processus fondamentaux qui caractérisent l’adaptation. Dans le langage pédagogique, « assimiler » est synonyme de « comprendre » : il a bien « assimilé » sa leçon. « On assimile des connaissances » ..., ce qui signifie que lorsqu’un apprenant a assimilé un concept, il est capable de l’utiliser dans une nouvelle situation et de s’en servir comme un nouvel outil de pensée. Cette nouvelle réponse est bien le signe extérieur d’un processus complexe que Piaget nomme adaptation, et qu’il considère comme l’une des formes de l’intelligence.

Lorsque par accommodation et assimilation l’individu a modifié ses schèmes d’action ou a créé de nouveaux schèmes lui permettant de résoudre le problème auquel il était confronté, il dispose alors d’une nouvelle structure mentale, il trouve son équilibre. Piaget dit qu’il est en équilibration. Piaget est donc un psychologue cognitiviste parce qu’il s’est intéressé aux processus mentaux. Il a émis les hypothèses sur l’intelligence et sur les connaissances. En cela il se démarque de la psychologie behavioriste.

Piaget a exercé une influence déterminante sur le courant de la psychologie cognitiviste. Sa théorie repose sur une approche constructiviste de la pensée. Cette construction du savoir est perçue comme un processus non linéaire, mais qui comporte des étapes d’équilibre appelées stades.

Cette pensée de Piaget semble intégrer certains aspects négligés par le behaviorisme, notamment celui lié aux stades d’évolution de la pensée. Compte tenu de cet aspect, celui qui pilote le processus enseignement/apprentissage le fait en tenant compte de l’âge de ses

---

<sup>6</sup> *Assimilation* consiste à l’absorption, l’intégration.

interlocuteurs, pour ne pas parler de ses apprenants ; de même le problème lié à la posture de l'enseignant ou à celle de l'apprenant est résolu et s'oriente dès lors vers une interaction qui permet de mettre fin à un stéréotypé qui voudrait que tout le processus soit contrôlé par l'enseignement, l'apprenant ne répondant qu'aux attentes de ce dernier. C'est ainsi dans cette même mouvance que la question de l'erreur est résolue au cours des apprentissages par le principe de l'adaptation, accommodation, et assimilation. Cette vision s'inscrit en droite ligne des attentes liées au regard sur la conduite du processus enseignement/apprentissage de la géographie au Cameroun. Autrement dit, il s'agit clairement ici de ce qui est conseillé en termes de pratique au second cycle de l'enseignement secondaire généraux enseignant de géographie au Cameroun dans le cadre de la PPO, même si la pensée de Piaget n'échappe pas à des insuffisances.

Ainsi le paradigme de Piaget n'a pas eu d'influence directe sur la problématique de la résolution des problèmes, dans une perspective didactique au sens de science qui étudie les difficultés d'appropriation des savoirs et des démarches intellectuelles en jeu dans un champ disciplinaire spécifique tel que l'histoire.

Il est évident que cette dans le cadre de l'enseignement de la géographie par l'entremise des illustrations, nous permettra de cerner clairement les éventuelles difficultés que pourrons faire face les apprenants dans leur quête du savoir. Et surtout en situation de classe où, l'enseignant utilise les méthodes d'enseignements actives basées sur l'utilisation optimal des outils didactiques tels que : Les croquis, schémas et graphiques.

#### **2.2.4.2 Le constructivisme de Wallon**

Philosophe, médecin, psychologue et homme politiques Français, Wallon (1945) est surtout connu pour ses travaux sur le développement psychologique de l'enfant et sa contribution au projet de réforme de l'enseignement public français, le « plan Langevin-Wallon » élaboré au lendemain de la Libération ( Raynal et Rieunier 1997). Wallon rédige sa thèse d'État sur « l'enfant turbulent », première approche du concept d'émotion. Ce concept occupe d'ailleurs une place centrale dans ses thèses ultérieures sur le développement de l'enfant.

Pour Wallon en effet, tout comme pour Vygotsky, contrairement à Piaget, le développement de l'enfant est d'abord social. Les premières manifestations du psychisme de l'enfant prennent, selon Wallon, la forme d'émotions, car celles-ci sont l'expression des premiers échanges entre bébé et son entourage. Ainsi « l'affectif », en inaugurant les premiers systèmes de communication de l'enfant avec le monde extérieur, précède le « cognitif ». Du même coup, Wallon peut poser comme principe directeur de la psychogenèse, l'action, qui, dans un mouvement de réaction circulaire, génère des représentations : l'action produit des effets, qui produisent de nouvelles actions, dont les nouveaux effets font jaillir des représentations, base de l'activité mentale.

Ces représentations vont à nouveau diriger l'action, et ces remaniements successifs vont contribuer à « construire » progressivement une architecture de plus en plus complexe des processus psychologiques. L'approche de Wallon est donc une approche constructiviste : c'est le fonctionnement psychologique qui permet le développement. Psychologique. Celui-ci ressemble donc à un système ouvert, constamment réglé par les transformations successives et les schèmes organisateurs correspondants.

Cette vision « totale » du développement de l'enfant (non focalisé sur quelques variables), différencie Wallon de Vygotsky (dont il ignorait probablement les travaux) malgré un ancrage social commun. En revanche, Piaget n'ignore pas Wallon, dont il partageait

l'hypothèse de paliers successifs. Leur point de polémique (mise à part l'approche logico mathématique de Piaget), tenait plutôt à l'influence du milieu (social, physique ou symbolique) sur le développement, à la prééminence des états émotionnels dans les premiers.

Tout compte fait, partant du behaviorisme au cognitivisme, on peut globalement parler de la PPO. Toutefois, les approches diffèrent en fonction des théories psychologiques et des auteurs de chaque théorie. C'est dans ce sens que le cognitivisme rime plus ou moins avec la PPO. Et, dans le milieu scolaire camerounais, surtout dans la mouvance des pédagogies actives, l'approche constructiviste est une valeur ajoutée à l'approche didactique applicable au secondaire en général et particulièrement dans l'enseignement/apprentissage en géographie, ce d'autant plus qu'en termes d'activités, cette approche didactique met un accent particulier sur « l'importance primordiale de l'évaluation formative, et l'utilisation du matériel didactique dans la dynamique de l'apprentissage. C'est pour cela qu'il est nécessaire de prendre en compte les caractéristiques particulières de l'apprenant » (Rieunier, 2000, p.91).

L'utilisation du constructivisme en tant que théorie de l'enseignement/apprentissage dans le contexte camerounais est un supplément dans le cadre de l'optimisation de la contribution des apprenants aux activités d'enseignement/apprentissage. De ce fait, les multiples contributions des psychologues, behavioristes ou cognitivistes se basent sur un même postulat au début, à savoir celui d'un apprentissage centré sur l'enfant. Même si les manières de le faire diffèrent selon les uns et les autres. Toutefois, cela n'enlève en rien la particularité relevée en contexte camerounais, celle d'allier le behaviorisme au constructivisme pour en faire une démarche de l'enseignement/apprentissage dans le cadre très précis de la PPO. Cependant, en ce qui concerne particulièrement l'enseignement/apprentissage en géographie, théories didactiques précises et particulières peuvent permettre d'en cerner les contours.

#### **2.2.4.3. Les théories didactiques de l'enseignement/apprentissage en géographie**

La question de la didactique est vaste et complexe, en raison de la difficulté à établir et à construire des didactiques propres à des matières enseignées dans les établissements scolaires. C'est pourquoi fondée sur une attention conjointe aux savoirs, aux pratiques des enseignants et aux modalités d'apprentissage, la didactique de l'histoire s'est nourrie au départ, en France (par exemple), de la réflexion menée par les autres didactiques en particulier celle des sciences). Cependant, son objet l'a toujours placée dans une situation singulière. Au-delà de la transmission de ce qui constitue traditionnellement le fondement d'une discipline scolaire, ce sont bien les « usages publics » de l'histoire (et sans doute de l'ensemble des sciences humaines et sociales) qui assurent son originalité.

Les questions de la référence savante, de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence des savoirs enseignés, chers aux didacticiens, se posent ici autrement (Lautier et Allieu-Mary, 2010, pp.95-131). L'histoire scolaire est soit à la fois, le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous (élèves, enseignants, parents) un moyen « de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (Moniot, 1996,2001, cité par Lautier et Allieu-Mary, 2010).

Ainsi, face à ces obstacles non-négligeables, le métier d'enseignant de géographie ou du moins l'enseignement/apprentissage en géographie dans son entièreté s'est astreint à

l'adaptation de ses méthodes à ce qui était déjà conçu, notamment dans le domaine des sciences humaines. De ce fait, dans le domaine aujourd'hui en cours d'exploitation de la didactique propre à la géographie, l'étude des théories didactiques propre à cette discipline nécessite d'abord à jeter un regard sur la transposition didactique qui est la première approche didactique, non seulement utilisée communément par plusieurs disciplines des sciences humaines, mais aussi en didactique de la géographie. Ensuite, l'étude de ces théories didactiques en géographie renvoie aussi à deux autres pôles de l'enseignement. Et donc, on parle dès lors en géographie des théories d'apprentissage et des théories de l'enseignement.

#### **2.2.4.4. La théorie de globale de la transposition en géographie**

Le concept de transposition didactique a été introduit pour la première fois par Verret en 1975 dans son ouvrage intitulé *le temps des études*. Il est par la suite repris par Chevallard en 1985 dans son ouvrage intitulé *la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La transposition didactique ou la didactisation, consiste à transformer des savoirs disciplinaires (pouvant provenir des savoirs savants, de situations professionnelles ou de pratiques sociales, incluant les questions socialement vives) en savoirs à enseigner, puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçons). Comme toutes les autres disciplines, la géographie n'échappe pas à la notion de transposition didactique en tant que théorie didactique car « les didacticiens de la géographie importent des modèles divers depuis des champs hétérogènes car le nomadisme des concepts et des modèles caractérise la didactique de la géographie plus que toute autre discipline sans doute » (Tutiaux-Guillon, 2007, cité par Cariou, 2012, p.11). A ce même sujet, les commentaires autorisés signalent que, « la didactique de la géographie est un domaine scientifique flou et peu structuré » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, citées par Cariou, 2012, p.11). Le jeu des références savantes, d'une certaine image de la discipline et des valeurs associées, des finalités attribuées à telle ou telle formation conduit à des choix dans les contenus. Ce qu'il est important de noter c'est que, même pour les disciplines « dures » telles que les mathématiques ou les sciences, le savoir dans le contexte précis. C'est d'ailleurs ce qui peut justifier le recours de la didactique de la géographie à la transposition didactique.

Le savoir savant pris en référence est d'une part un savoir décontextualisé et souvent coupé de son histoire. Ce savoir savant fait alors l'objet d'une transposition (contextualisation, problématisation, voire redéfinitions) (Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss) pour être enseigné au niveau donné. Cette première transposition faisant donc passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, est, suivie par une seconde transposition, celle-là même qui, par sa mise en acte par les enseignants (mais aussi l'inspection, les éditeurs, etc.) conduit à un savoir *enseigné* ayant ses spécialités. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur ce concept de transposition. Chevallard en particulier a su le rendre accessible à la communauté des didacticiens en empruntant des concepts étrangers aux sciences « dures ».

On parle souvent de transposition didactique du « savoir », c'est le mot qui est utilisé. Il faut avoir à l'esprit que ce savoir est non seulement celui des connaissances livresques, mais aussi celui des savoir-faire associés. Ainsi, l'enseignement/apprentissage en géographie au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais met en exergue cette approche didactique dans la mesure où, depuis quelques temps, la PPO en tant qu'approche didactique de base, est complétée par une vision de plus en plus constructiviste. C'est la raison pour laquelle le choix des savoir-faire à faire acquérir au milieu alors, à partager avec les élèves dépend évidemment de la finalité de l'enseignement et donc des pratiques prises en références.

Par ailleurs, la plus importante intervention de la transposition didactique se fait ressentir à trois niveaux. Tout d'abord, on va de lecture des curricula, pour ensuite passer à la traduction des savoirs savant en savoirs à enseigner afin de parvenir au savoir effectivement transmis aux élèves dans les salles de classe. Cette théorie permet à l'enseignant de mieux mobiliser ses outils didactiques connaissant au préalable la finalité de son enseignement. Les outils mobilisés peuvent être constitués d'illustrations et de textes.

## **2.3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Dans cette partie de notre travail, il était question pour nous de construire, les outils qui nous ont permis de vérifier, ne serait-ce qu'empiriquement, les hypothèses émises. En d'autres termes, la méthodologie nous a permis de faire usage d'un ensemble de procédés, de techniques ou de manières de faire qui a guidé notre travail.

### **2.3.1. La démarche d'ensemble**

En science humaine et en géographie, la démarche scientifique est une stratégie d'investigation. Elle renvoie à l'ensemble des pratiques et procédés mis en œuvre par le Chercheur pour mener à bien sa recherche. Ceci, en présentant le cheminement logique et cohérent de ses démonstrations en vue d'aboutir à des théorisations claires, évidentes et irréfutables (Aktouf, 1987). Dans le cadre de ce travail, nous avons appliqué la méthodologie qualitative. En effet cette étude en science humaine et sociale nous amène à la compréhension des pratiques et des mécanismes de l'enseignement et du comportement face à la situation d'enseignement/apprentissage. Cette méthode nous a permis de faire usage d'un ensemble de techniques d'investigation très répandues dans les sciences humaines. *Il s'agit d'une technique d'enquête qui donne une idée sur le processus de l'enseignement/apprentissage, le comportement et les perceptions qui permettent d'étudier un sujet en profondeur* ( Fonkeng et Chaffi, 2012 : 32). Elle repose sur les données non métriques.

Pour la réalisation de ce mémoire, nous avons fait recours à l'approche hypothético-déductive, elle a commencé par la formulation des hypothèses de recherche ; puis s'en est suivi un travail d'investigation à partir des données empiriques, en vue d'une vérification des hypothèses émises (par confirmation à la réalité empirique) dans la zone d'étude. Cela nous a permis de les confirmer, ou de les infirmer. Cette démarche a l'avantage de favoriser la confrontation permanente des faits observés, avec des théories et pratiques préalablement formulées. Pour ce faire, nous sommes partis d'un ensemble d'hypothèses que nous avons émis dès l'entame de notre recherche. Lesquelles recherches ont balisé notre champ d'étude par des explications et prédictions, en permettant de construire un dispositif adossé sur elle et qui a permis de les tester sur le terrain, afin de les vérifier. Ceci pour aboutir au terme de notre étude à la confirmation ou à l'infirmerie de nos hypothèses selon leur bien-fondé ou pas, découlant des vérifications faites sur le terrain. En clair, nous sommes partis de deux questionnaires (l'un destiné aux apprenants et l'autre aux enseignants) qui nous ont permis de recueillir les données concernant notre sujet. Et par la suite nous les avons analysées. Nous avons également procédé par l'observation de classe, pour d'une part voir comment, et dans quelles conditions sont dispensés les enseignements aux apprenants des classes de sixièmes. D'autre part pour également voir comment est-ce que les apprenants appréhendent les unités didactiques qui leur sont dispensées. Enfin nous avons réalisé une recherche documentaire orientée vers l'analyse des documents, desquels nous avons extrait une information factuelle, des opinions ou conclusions scientifiques qui nous ont servi à appuyer notre argumentation.

### **2.3.2. Zone d'étude**

Etant donné que notre recherche va dans le cadre de la didactique et la pédagogie, et que nos objectifs sont étroitement liés au système enseignement/apprentissage, la zone d'étude a été le Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Dans cet environnement, nous avons observé les pratiques de classe réelles et existantes, afin d'en déceler celles qui font problème. Il a aussi s'agit d'identifier d'éventuelles causes mais aussi de possible solutions. La méthode employée est empirique, car elle a été faite non seulement d'observations directes des cours de géographies tels que pratiqués dans les salles de classe, mais aussi par des doubles enquêtes menées auprès du public enseignant et apprenants. Ce public est encore appelé la population cible.

### **2.3.3. Population cible**

La population cible est entendue ici comme le groupe d'individus (enseignants et apprenants des classes de sixième pour la présente étude) susceptibles, dans le cadre d'une recherche, de générer des informations fiables et capables d'accompagner, d'élucider et même de fortifier le chercheur dans sa quête. Dans le cadre de ce travail, la population cible a été constituée des élèves des classes de sixième du lycée classique et moderne de Ngaoundéré (quatre salles de classe : 6<sup>e</sup>1, 6<sup>e</sup>2, 6<sup>e</sup>3, 6<sup>e</sup>4), et aussi du personnel enseignant de cet établissement intervenant dans les classes de sixième.





Photo 1 : Classe de 6° 1



Photo 1 : Classe de 6° 2



Photo 1 : Classe de 6° 3



Photo 1 : Classe de 6° 4

**Source** : Cliché Bétal Yénang Désiré. Octobre 2018

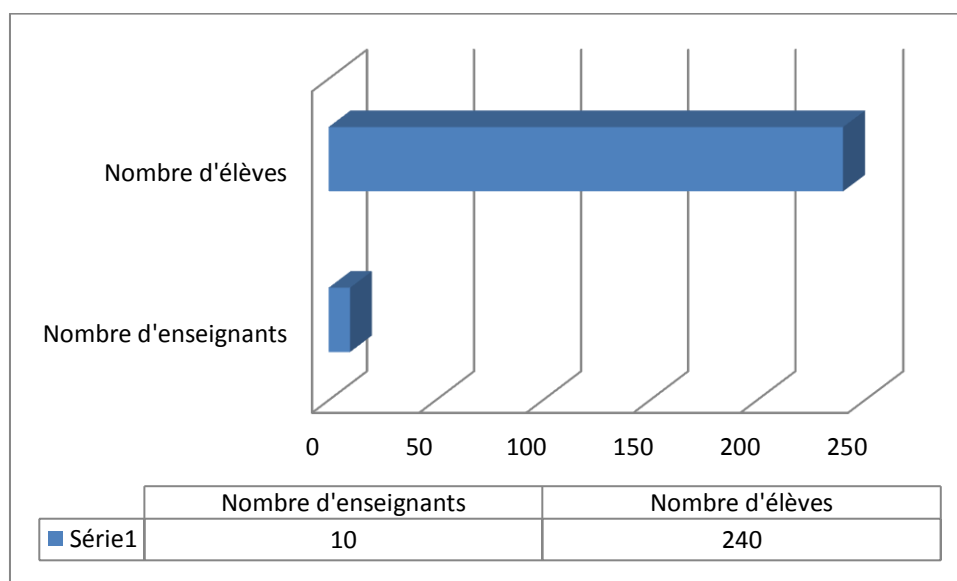
**Planche photographique2: Salles de classe cible au LCMN**

La planche photographique ci-dessus, présente les différentes salles de classe où se trouve notre population cible. Il s'agit des classes de 6°1, 6°2, 6°3, et la classe de 6°4. Les différents effectifs de ces classes sont contenus dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 6: La population cible**

Etablissement	Classe	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
Lycée classique et moderne de Ngaoundéré	6 <sup>e</sup> 1	2	60
	6 <sup>e</sup> 2	2	60
	6 <sup>e</sup> 3	2	60
	6 <sup>e</sup> 4	2	60
	<b>Total</b>		<b>8</b>

**Source** : Enquête de terrain, Octobre 2018.



**Source** : Enquête de terrain, Octobre 2018.

**Figure 5: population cible**

#### 2.3.4. Collecte des données

Il s'agit d'une part les données secondaires et d'autre part les données primaires.

##### 2.3.4.1. Types d'enquêtes

Nous avons procédé à une enquête par sondage. Les outils d'enquête retenus étaient le questionnaire et le guide d'entretien. Nous avons utilisé le questionnaire pour les apprenants et le guide d'entretien associé au questionnaire pour les enseignants.

#### **2.3.4.2. Questionnaire pour les apprenants**

Le questionnaire destiné aux apprenants est en congruence avec les objectifs et les intérêts de notre sujet. Du fait qu'il soit au centre de toute formation, l'apprenant en est le véritable objet de notre sujet de recherche. Afin de mieux appréhender le phénomène étudié, il a été important pour nous, savoir comment les apprenants se comportent en situation de classe. Autrement dit, ce qui nous a intéressé était le mode de réception des enseignements par les apprenants.

#### **2.3.4.3. Questionnaire des enseignements**

Dans le processus enseignement/apprentissage, l'enseignant occupe une place non négligeable. C'est à ce dernier que revient la délicate mission de mettre en exécution les différentes méthodes de transmission des connaissances en branle. Formulé à l'endroit de ces acteurs majeurs de l'enseignement, ce questionnaire se doit de respecter certaines articulations de notre travail et être en congruence avec les objectifs de notre recherche.

Ce questionnaire se focalise sur l'axe fondamental de la recherche à savoir les enjeux des méthodes et techniques employées en situation de classe d'une part, et les défis subséquents d'autre part. Mais bien plus notre questionnaire convoque surtout d'autres aspects de l'enseignement/apprentissage qui sont évidemment liés, d'une manière ou d'une autre, aux deux premiers points. On y décèle à la fois, les indices visant à faire ressortir non seulement le lien entre l'apprentissage par les illustrations et le degré d'acquisition des compétences par les apprenants en géographie. Tout ceci dans le sens de son intégration au sein de la société. Pour ce faire nous avons établi précisément treize (13) questions sur lesquelles nous avons basé notre enquête.

#### **2.3.4.4. Technique d'échantillonnage**

La population cible dans ce travail est à la fois celle des élèves des quatre classes de sixième du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré, et celle des enseignants de géographie intervenant dans ces classes de sixième. Etant donné que la population cible est relativement réduite et très peu hétérogène, nous avons procédé à un échantillonnage par quotas. Nous avons dans toutes les quatre salles de classe sélectionnés de façon aléatoire 20 élèves par classe à raison de 10 filles et 10 garçons. Quant aux enseignants, nous avons retenus les huit 08 enseignants intervenants dans les quatre classes de sixièmes.

**Tableau 7: Taille de l'échantillon des apprenants**

Etablissement	Classe	Filles	Garçon	Total
Lycée classique et moderne de Ngaoundéré	6 <sup>e</sup> 1	10	10	20
	6 <sup>e</sup> 2	10	10	20
	6 <sup>e</sup> 3	10	10	20
	6 <sup>e</sup> 4	10	10	20
	Total global			80

**Source** : Enquête de terrain, Octobre 2018.

L'échantillon des apprenants comme résumé sur le tableau ci-dessus est composé d'une population de quatre-vingts (80) élèves. Pour obtenir cet échantillon, nous avons prélevé respectivement dans les quatre classes cible, dix (10) filles et dix (10) garçons par salle de classe. Raison pour laquelle, notre échantillon final est composé de quatre-vingts apprenants, à raison de vingt par salle de classe.

**Tableau 8: Taille de l'échantillon des enseignants**

Etablissement	Classes	Femme	Homme	Total
Lycée classique et moderne de Ngaoundéré	6 <sup>e</sup> 1	1	1	2
	6 <sup>e</sup> 2	0	2	2
	6 <sup>e</sup> 3	1	1	2
	6 <sup>e</sup> 4	1	1	2
Total global				08

**Source** : Enquête de terrain, Octobre 2018.

L'échantillon des enseignants comme le présente le tableau ci-dessus, est composé de huit (08) enseignants. Cet échantillon s'est constitué sur la base de deux (2) enseignants par classe.

#### 2.3.4.5. Collecte des données secondaires

Les données secondaires sont des données de diverses natures contenues dans les ouvrages, thèses, mémoires, articles, revues, et d'autres. Grâce à cette recherche documentaire, nous avons pu mieux cerner les contours et bien cadrer notre sujet de recherche d'une part, et d'autre part, passer en revue la littérature, ou les travaux préexistants relatifs au sujet, afin de renforcer nos connaissances sur le sujet. Cette recherche documentaire tourne autour des lectures des travaux scientifiques ayant traité de l'apport des illustrations dans l'enseignement en général, et de l'enseignement de la géographie en particulier.

La recherche documentaire nous a permis de bâtir une revue littérature solide, puis d'élaborer notre problématique, les questions de recherche, les objectifs de recherche et des hypothèses de recherche.

#### **2.3.4.5.1. Recherche documentaire**

Il s'agit de celle effectuée dans les bibliothèques et centres de documentation tels que : la bibliothèque de l'École Normale Supérieure de Yaoundé (nous y avons retrouvé les informations sur le dispositif théorique et conceptuel de notre travail, en consultant les mémoires ayant les mots clés similaires), la Bibliothèque du Département de Géographie de l'Université de Yaoundé I (où nous avons obtenus des informations sur les différentes approches conceptuelles de notre thème de recherche. La Bibliothèque du Département des Sciences de l'Éducation à l'ENS de Yaoundé et de l'UYI (où nous avons obtenu les informations au sujet des différentes approches pédagogiques d'enseignement de la géographie).

#### **2.3.4.5.2. Recherche sur internet**

Il s'agit de celle qui s'est effectuée par l'entremise des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). À travers internet, nous avons eu accès à la bibliothèque numérique très riche. Cette bibliothèque nous a permis de consulter des documents « en ligne », à travers plusieurs moteurs de recherche (Google et ses extensions, Persée, mémoire online, etc.) Et encyclopédies (Microsoft Encarta 2009).

### **2.3.5. Collecte des données primaires**

L'observation nous a permis tout d'abord de faire une reconnaissance de la zone d'étude, puis de nous familiariser avec le terrain et de toucher du doigt ses réalités. Elle permet de rendre compte du paysage sa structure, ou sa morphologie d'ensemble. Comme fruit de l'observation directe, nous avons fait des prises de vue, pour illustrer les faits saillants du terrain dont nous n'avons pas rendu compte fidèlement par écrit ou par les cartes.

#### **2.3.5.1. Méthode de collecte de données consentie**

L'instrument de collecte de donnée est le moyen par lequel le chercheur passe pour obtenir les preuves d'existence du problème qu'il soulève et qu'il projette résoudre. La démarche adaptée pour cette recherche se doit d'être scientifique, elle entend se conformer aux différentes étapes qu'exige une telle approche. Il s'agit d'observer, de vérifier et de confirmer l'existence du problème et de ses sources afin d'émettre d'éventuelles solutions susceptibles de le résoudre. Les instruments de collecte des données sont effectivement en rapport avec la première étape. Il en existe plusieurs, mais dans le cadre de cette recherche, nous avons procédé par les entretiens et les observations directes.

##### **2.3.5.1.1. Entretien**

Nous avons eu deux séries d'observations : l'entretien avec les enseignants et les élèves, puis des observations directes, faites en classe.

### **2.3.5.1.1.1. Entretien avec les enseignants**

L'entretien avec les enseignants était basé sur les techniques ou méthodes qu'ils utilisent pendant le processus enseignement/apprentissage des leçons de géographie. Il a été question pour eux de nous éclaircir sur la manière dont ils s'y emploient pour amener leurs élèves à suivre attentivement les cours, à participer, mais surtout à être capable de retenir et d'en faire bon usage de l'apprentissage.

### **2.3.5.1.1.2. Observation des cours**

Relativement à notre sujet, nous avons assisté à des cours de géographie tels que dispensés dans les salles de classes de sixième. A cet effet, nous avons observé le comportement des enseignants pendant le processus enseignement/apprentissage.

### **2.3.5.1.1.3. Observation du Comportement des enseignants**

Par rapport au comportement de l'enseignant pendant un cours de géographie, il s'agit de voir le choix méthodologique. Quelle est l'approche ou technique utilisée par l'enseignant ? Y-at-il une interaction ? Comment l'enseignant s'y prend pour intéresser les apprenants ? Fait-il usage des illustrations pendant le processus d'enseignement ? Comment exploite-t-il les illustrations ? pour tout dire, nous avons vu si les méthodes interactives sont utilisées.

### **2.3.5.1.2. Techniques de dépouillement des données et d'analyse**

En vue de faciliter le dépouillement des résultats de notre enquête, il a été nécessaire de trouver une stratégie ou encore une technique qui nous a permis de bien présenter nos résultats afin de mieux les analyser. En effet, cette technique de dépouillement ne se fait pas au hasard. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi comme instrument : le questionnaire, l'observation, et l'entretien. Nous avons utilisé le tri à plat pour la lecture des réponses des enquêtés (questionnaire), grille d'analyse, nous avons exploité nos données à partir d'une analyse thématique.

#### **2.3.5.1.2.1. Tri à plat**

Il s'agit d'un simple comptage des réponses pour chaque question. Ce type de tri est utilisé pour l'exploitation d'un seul critère. Exemple, le nombre de personne qui ont répondu à un questionnaire, ou alors le nombre de filles et de garçons.

C'est types de techniques qui consiste à analyser les réponses de chaque enquêté. En effet, le chercheur doit faire une lecture linéaire de chaque réponse donnée par l'enquêté, en tenant compte des variables et des hypothèses que nous avons élaborées. Nous avons choisi cette méthode dans la mesure où le logiciel de traitement de données ne peut pas procéder à une analyse des tris plats. De plus, nous avons à la base une recherche qualitative, pour ce faire nous n'aurons pas un questionnaire avec un échantillon représentatif.

### **2.3.5.1.2.2. Grille d'analyse**

La grille d'analyse nous a permis de rendre compte du contenu d'un document ou d'un discours, les unités de sens doivent être extraites et classées dans des catégories. Ainsi, pour Mucchielli (1984), l'analyse de contenu (d'un document ou d'une communication), se fait par des méthodes ou techniques sûres, en recherchant les informations, dégagant le sens ou le sens de celui qui y est présenté, formulant et classant tout ce que « contient » ce document ou cette communication.

A cet effet, l'une des techniques effectuées principalement grâce à ce qu'il est convenu d'appeler « l'analyse de contenu », c'est la construction d'une grille thématique, faire un découpage, faire de la codification des données.

### **2.3.5.2. Analyse thématique**

C'est une technique d'analyse de contenu qui permet d'établir la liste des contenus, faits, et opinions présentes dans le texte. À cet effet, elle doit rendre compte des connaissances de l'analyse sur ce qu'il s'attend à trouver dans le texte et les théories qui peuvent s'y appliquer. Une bonne analyse thématique est autant le reflet de ce qu'on lit dans le texte que de ce qu'on pense y trouver. Il ne s'agit pas de procéder uniquement à partir du contexte en essayant de synthétiser et d'organiser ses contenus mais de partir aussi des références externes au texte. C'est ce qui nous a permis sûrement de constater que telle idée est absente ou non. Cette analyse thématique s'élabore ainsi progressivement de manière inductive (à partir du texte) et déductive (à partir des connaissances a priori).

### **2.3.5.3. Difficultés rencontrées**

D'emblée, nous dirons qu'aucune recherche ne saurait se faire sans difficultés. En effet, c'est face à la difficulté que le chercheur de temps à autre marque un arrêt pour essayer de remettre en question certains faits et essayer de revoir les principes ou les objectifs de sa recherche.

#### **Difficultés liées à la recherche documentaire**

Tout au long de cette recherche, il nous a été très difficile d'avoir une documentation appropriée nous permettant de mieux étayer notre travail de recherche et de l'aborder sereinement. En effet, la thématique de nos mémoires étant plus orientée vers le champ pédagogique et didactique, il nous a été difficile pour de retrouver des documents adéquats. D'autant plus que la littérature dans le domaine la pédagogie n'est pas encore assez développée au Cameroun et même en Afrique en général.

#### **Difficultés liées à l'approche de recherche**

Notre travail de recherche étant d'ordre exploratoire, il s'agissait d'observer un phénomène, puis l'analyser, l'interpréter et d'en tirer des conclusions. La configuration de notre thème nous a imposé une méthode de recherche (approche qualitative), raison pour laquelle, il nous a été difficile d'aborder ce type de recherche parce qu'étant accoutumé à la recherche de type quantitative.

## **Difficultés rencontrées sur le terrain**

Sur le terrain, nous avons rencontré plusieurs difficultés, d'abord l'accès à l'établissements scolaire pour enquête n'a pas été aisé. En effet, pour avoir accès aux élèves et aux enseignants de l'établissement cible, il a fallu suivre des procédures administratives souvent très longues. Cela nous a retardés dans le début de nos enquêtes. Ensuite, nous avons relevé la réticence de certains apprenants à répondre à certaines de nos questions lors des entretiens, de même que, l'indisponibilité de quelques enseignants lors de nos séances d'entretiens, tout cela a freiné l'évolution rapide de notre travail de recherche.

En somme dirons que pour produire un travail scientifique, il faudrait avoir une technique, c'est -à-dire une méthode qui cadre avec le sujet de recherche. De fait, il a été donc important de connaître son cadre d'étude, sa population, les instruments dont on a besoin pour recueillir des données sur le terrain, connaître les techniques de dépouillement des données et surtout comment les analyser. Pour cela, il a été important pour nous d'avoir une parfaite connaissance de notre thème à travers des lectures. Ceci a permis à la sélection des grilles théoriques qui ont sous-tendu notre analyse. Ce travail est donc important pour tout travail de recherche, et a balayé dans la mesure du possible, et ce de manière rigoureuse, toute la quintessence notre travail.



**DEUXIÈME PARTIE :**  
**L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN**  
**SIXIÈME, PRÉSENTATION ET DIFFICULTÉS**

Dans la deuxième partie, nous avons fait un travail de terrain proprement dit. Ce travail s'articule autour de la présentation de l'état de lieu de l'enseignement de la géographie dans les classes de sixièmes (chapitre3). Ensuite, le chapitre 4 présente les difficultés que font face les enseignants face à l'implémentation des nouvelles méthodes actives d'enseignement de la géographie, à travers l'usage des illustrations.

## CHAPITRE 3 :

# ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIÈME

Dans ce chapitre, il a été question de présenter premièrement, les contenus des enseignements destinés aux apprenants des classes de sixième, ensuite, nous avons mis en exergue les méthodes et techniques d'enseignement usitées par les enseignants. Enfin nous avons mis en exergue les outils didactiques utilisés par les enseignants lors de leurs pratiques de classes.

### 3.1. Contenus enseignés dans la classe de sixième

Le programme de géographie de sixième, est constitué de trois (3) modules. Dans Le tableau synoptique ci-dessous, ces différents modules y sont présentés ainsi que leurs statuts et durées respectifs.

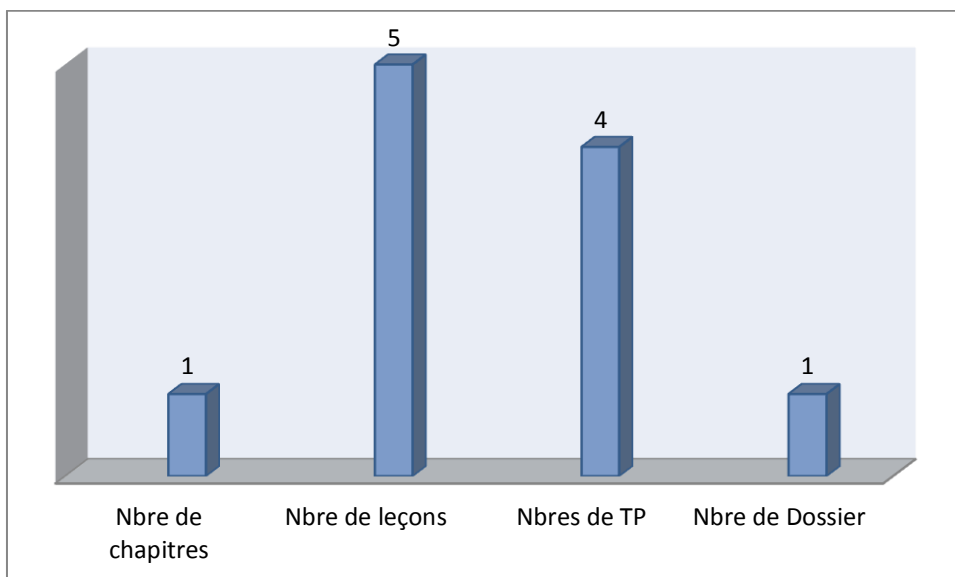
**Tableau 9:** Synoptique des contenus des différents modules de géographie de la classe de 6e

CYCLE	TITRE MODULES	STATUT	DURÉE
Premier cycle	La terre dans l'univers	Obligatoire	12 heures
	Préservons notre environnement	Obligatoire	14 heures
	Protégeons-nous des colères de la nature	Obligatoire	17 heures

**Source :** *Enquête de terrain. Octobre 2018*

#### 3.1.1. Le premier module : La terre dans l'univers

Ce module a un volume horaire de douze (12) heures destinées aux processus enseignement/apprentissage. C'est un module qui permet à l'apprenant de découvrir la planète Terre et l'importance des mouvements qui l'animent. De même, ce module permet aussi à l'apprenant de comprendre et de s'adapter aux cycles naturels. Les modules sont formés de chapitres, et chaque chapitre se décline en leçons et en travaux pratiques. Le tableau ci-dessous en ressort ces différents éléments.

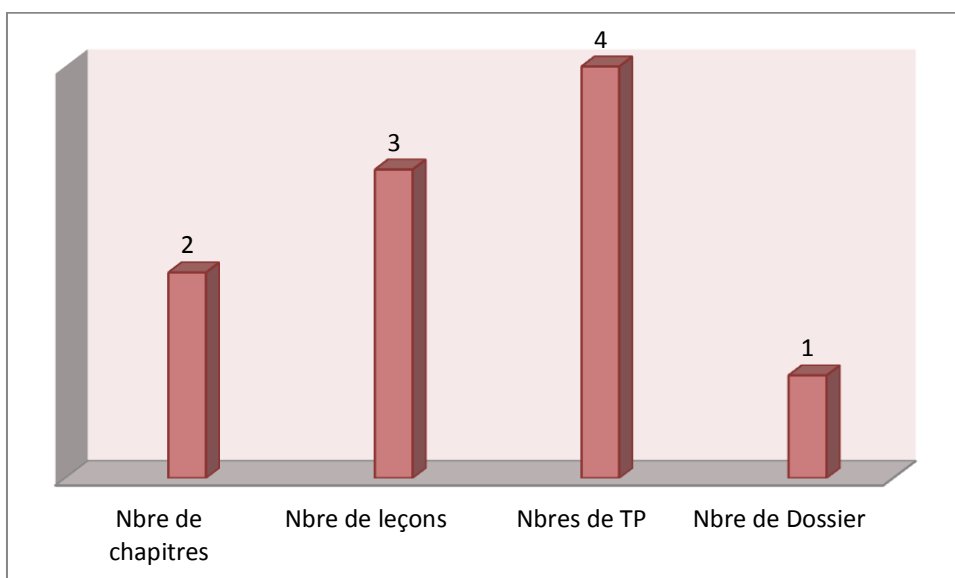


**Source :** *Enquête de terrain Octobre 2018*

**Figure 6 :** Contenu du module n° 1

### 3.1.2. Deuxième module : Préservons notre environnement

Le deuxième module d'enseignement de la classe de sixième, a un volume horaire de quatorze (14) heures. Ce temps est uniquement destiné aux processus enseignement/apprentissages. C'est un module doit développer chez l'apprenant des aptitudes et de habitudes pour préserver l'environnement. Ainsi ce module a pour finalité, d'amener l'apprenant à adopter des comportements responsables dans son environnement. Il permet également à l'apprenant de participer activement à la sauvegarde de l'environnement et de la santé. Ce module est structuré : En chapitres, leçons, **TP**, et dossiers.

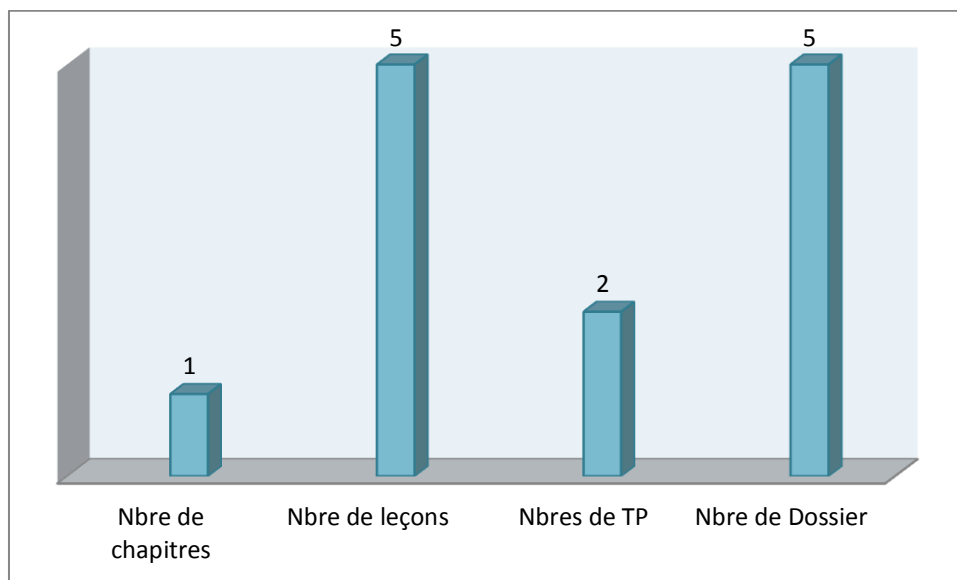


**Source :** *Enquête de terrain Octobre 2018*

**Figure 7:** Contenu du module n° 2

### 3.1.3. Le troisième module : Protégeons-nous des colères de la nature

Le troisième et dernier module, a le volume horaire le plus consistant, il est de dix-sept (17) heures. Ce module a pour ambition de développer chez l'apprenant des aptitudes et des attitudes pour faire face aux catastrophes naturelles. Il permet également à l'apprenant de contribuer à la limitation des effets des catastrophes naturelles. Tout en amenant l'apprenant à adopter des comportements adéquats face aux catastrophes naturelles. Le tableau ci-dessous a ressorti la composition de ce module.



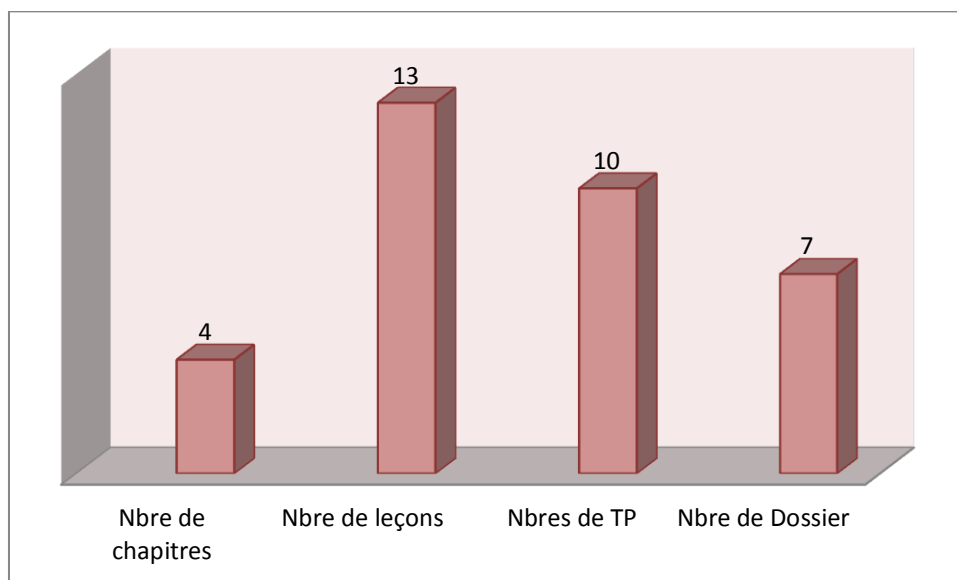
**Source** : Enquête de terrain Octobre 2018

**Figure 8**: Contenu du module n° 3

**Tableau 10**: Synthèse programme de géographie de la classe de sixième

MODULES	Nbre de chapitres	Nbre de leçons	Nbre de TP	Nbre de Dossier
<b>MODULE 1 : LA TERRE DANS L'UNIVERS</b>	01	05	04	01
<b>MODULE 2 : PRESERVONS NOTRE ENVIRONNEMENT</b>	02	03	04	01
<b>MODULE 3 : PROTEGEONS-NOUS DES COLERES DE LA NATURE</b>	01	05	02	05
<b>TOTAL</b>	<b>04</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>07</b>

**Source : Enquête de terrain Octobre 2018**



**Source : Enquête de terrain Octobre 2018**

**Figure 9 :** Synthèse des contenus du programme de géographie de la classe de sixième

En somme, selon les données obtenues du tableau synoptique des contenus du programme de géographie de la classe de sixième, il en ressort que, c'est un programme composé de quatre (4) chapitres, structurées en treize (13) leçons, dix (10) travaux pratiques (TP), et sept (7) dossiers. Tous ces contenus seront dispensés pendant une durée de quarante-trois (43) heures.

### **3.2. Méthodes et techniques d'enseignement en sixième**

Au cours de l'année scolaire 2012-2013, les nouveaux programmes conçus dans les inspections pédagogiques, et enrichis par les contributions des enseignants chargés des classes, ont été à titre expérimental introduit dans les lycées et collèges. Ce nouveau programme d'étude, se voulait porteur de plusieurs évolutions. Ces évolutions apportées par le nouveau programme, s'orientaient principalement sur deux (2) axes : l'aspect concernant les contenus, puis celui ayant trait aux méthodes et techniques d'enseignement. Ayant déjà abordé le premier aspect concernant les contenus, nous avons dans celle-ci abordé uniquement l'aspect lié aux méthodes et techniques d'enseignement.

#### **3.2.1. Nouvelles approches et méthodes d'enseignement**

Les nouveaux programmes d'enseignement expérimentés dès 2012, ont apporté une évolution dans les approches et méthodes d'enseignement de la géographie en sixième. En effet, nous sommes passés d'une pédagogie frontale et transmissive, à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition des compétences permettant de résoudre des situations de la vie.

### 3.2.1.1. Approche par les compétences (APC)

L'Approche par les compétences vise l'efficacité de l'apprenant. Et place l'apprenant au centre des activités d'enseignement/apprentissage. L'approche par les compétences, est une approche très exigeante car, sa mise en œuvre exige de la part de l'enseignant, une certaine maîtrise de la pédagogie d'une part, mais aussi, l'enseignant devrait outils nécessaires à la transmission des leçons.

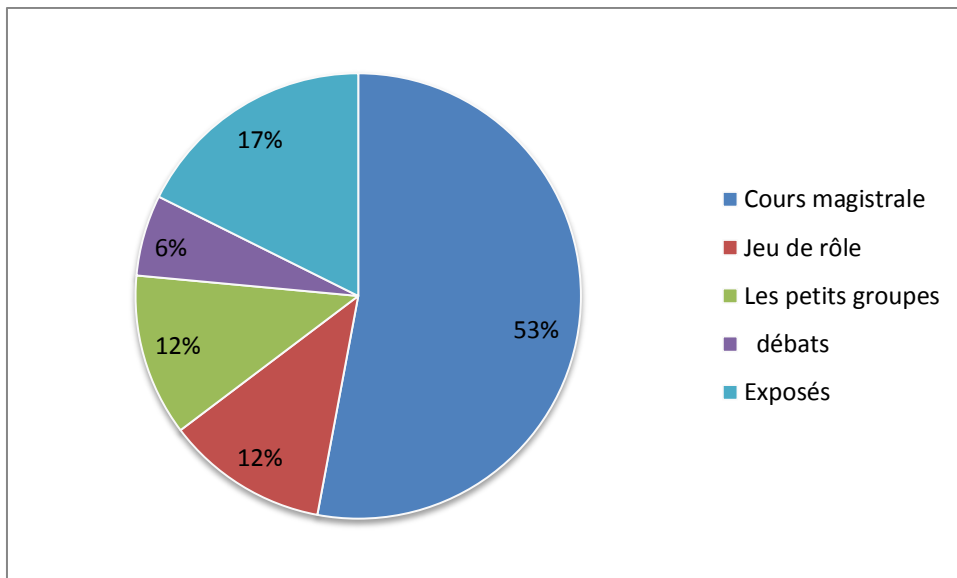
### 3.2.2. Méthodes d'enseignement observées sur le terrain

Notre descente sur le terrain du mois de novembre 2018, nous a permis d'observer et de relever les différentes méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants de géographie, dans les quatre (4) classes de sixième du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Le questionnaire administré aux enseignants, ainsi que les observations faites en situation de classe, nous ont permis de les avoir.

**Tableau 11:** Réponses à la question « quelles méthodes d'enseignements utilisez-vous ? »

Enseignants par classe	Méthodes d'enseignement				
	Cours magistral	Jeu de rôle	Petits groupes	Débats	Exposés
Enseignant 1	✓				✓
Enseignant 2	✓	✓			
Enseignant 3	✓				
Enseignant 4	✓				✓
Enseignant 5	✓		✓		
Enseignant 6	✓				
Enseignant 7			✓		✓
Enseignant 8	✓	✓			
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>03</b>

**Source :** Enquête de terrain Octobre 2018



**Source :** Enquête de terrain Octobre 2018

**Figure 10:** Réponses à la question « quelles méthodes d’enseignements utilisez-vous ? »

Au regard de ces tableaux ci-dessus, il en ressort que sur les huit (08) enseignants ayant rempli notre questionnaire, neuf (07) d’entre eux dispensent la plupart du temps, des cours de façon magistrale. Le cours magistral, s’oppose aux méthodes d’enseignement actives, qui exigent à l’enseignant l’utilisation des outils didactiques.

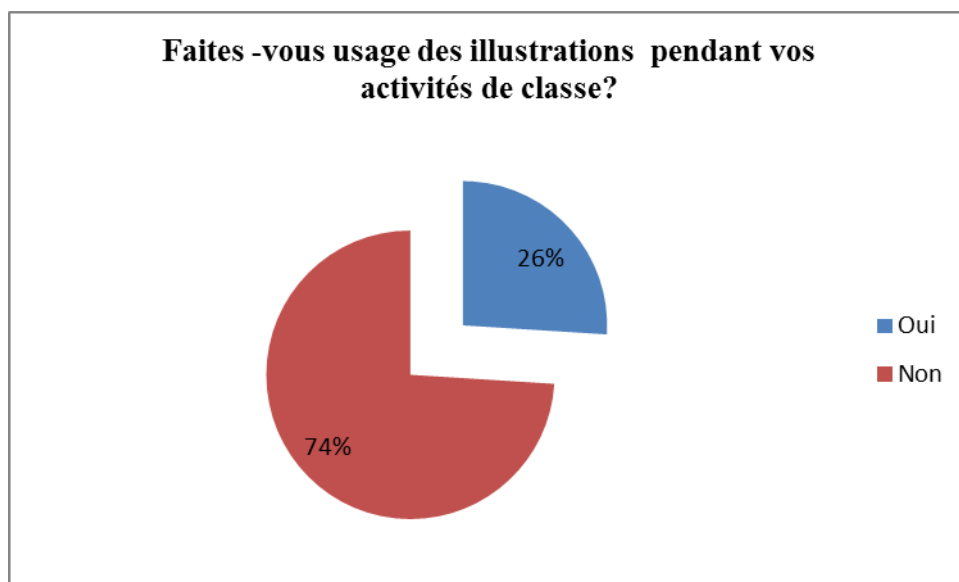
### 3.3. Les outils didactiques utilisés

Un outil didactique est tout objet ou support utilisé par l’enseignant, pendant ses activités de classe. Le matériel didactique a pour rôle de faciliter la transmission des connaissances, car il permet non seulement de compléter ces dernières, mais aussi de captiver et de motiver les apprenants. Pour qu’un cours de géographie soit dispensé comme il se doit, il faudrait que celui-ci soit accompagné d’illustrations, car il est évident que les illustrations en géographie complètent le texte. Le tableau ci-dessous résulte des réponses données par les enseignants de géographie intervenant en sixième. La question était la suivante : utilisez-vous les illustrations comme lors de vos activités de classe ? Si oui lesquelles ?

**Tableau 12 Réponses à la question « quelles types illustrations utilisez-vous en classe ? »**

Enseignants	Types d'illustrations utilisées					
	Images	Croquis	Cartes	Schémas	Histogrammes	
Enseignant 1	Non	Oui	Oui	Non	Non	
Enseignant 2	Non	Non	Oui	Non	Non	
Enseignant 3	Non	Non	Non	Oui	Non	
Enseignant 4	Oui	Oui	Non	Non	Non	
Enseignant 5	Non	Non	Oui	Oui	Non	
Enseignant 6	Non	Non	Non	Non	Non	
Enseignant 7	Oui	Non	Non	Non	Non	
Enseignant 8	Non	Non	Non	Oui	Oui	
	Non	Non	Oui	Non	Non	
	Non	Oui	Non	Non	Non	Total sixième
<b>TOTAL</b>	Oui : 02 Non : 08	Oui : 03 Non : 07	Oui : 04 Non : 06	Oui : 03 Non : 07	Oui : 01 Non : 09	Oui : 13 Non : 37

**Source :** Enquête de terrain Octobre 2018.



**Source :** Enquête de terrain Octobre 2018.

**Figure 11: Réponses à la question « utilisez-vous des illustrations en classe ? »**

Les enseignants de géographie intervenants en sixième, utilisent des illustrations à hauteur de 26%. Ce pourcentage d'enseignant utilise plus des cartes au cours de leurs activités de classe.

Parvenu au terme de ce chapitre où il était question pour nous de présenter de prime abord, les contenus des programmes de géographie de la classe de sixième, et ensuite, d'exposer les différentes méthodes et techniques d'enseignement employées dans les Lycées et collèges au Cameroun. Enfin, nous avons présenté les différents types d'outils didactiques utilisés par les enseignants pendant leurs activités de classe. À cet effet, nous avons présenté le nombre de chapitres, de leçon, de dossiers et de travaux pratiques prévus dans ce programme. Ensuite,



nous avons énoncé les différentes méthodes et outils didactiques nécessaires à bonne conduite d'une leçon de géographie.

Ce travail nous a permis de mieux s'imprégner du programme d'enseignement de géographie de la classe de sixième, et de cerner les différents objectifs visés par ce programme d'enseignement.

## **CHAPITRE 4 :**

### **INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET UTILISATION DES ILLUSTRATIONS**

Les illustrations aujourd'hui, sont des outils didactiques de référence en matière d'enseignement de la géographie, « *les marqueurs de l'identité de la discipline* » selon les mots de Christian Grataloup. Les schémas, croquis et les cartes sont très présentes dans les cours de géographie et le professeur doit maîtriser toutes les règles liées à cet exercice. Cependant, les enseignants, ne sont pas uniquement confrontés à la difficulté liée à la manipulation du matériel didactique. Il y a aussi en bonne place, les difficultés d'ordre infrastructurelles, et celles liés à la qualité de l'environnement d'apprentissage.

#### **4.1. Infrastructures scolaires au LCMN**

Le lycée classique et moderne de Ngaoundéré, est un établissement d'enseignement secondaire de référence dans la région de l'Adamaoua. C'est un établissement qui comporte un nombre important d'infrastructures scolaires nécessaires à une transmission meilleure des connaissances. Ce Lycée dispose entre autres, des bureaux administratifs, une confortable salle des professeurs et une grande salle multimédia très bien équipée (Photo 1), mais aussi de nombreuses salles de classes confortables, bien aérées et connectées à l'énergie électrique comme le présente la photo 2. Toutes les salles de classe sont équipées de tableau noir spacieux et en bon état (Photo 3). Avec ses aires de jeux de qualité moyenne, les apprenants y pratiquent aisément leurs activités sportives (photo 4). Le LCMN dispose certes des atouts infrastructurels indéniables, cependant il ne faudrait pas perdre de vue que ce grand établissement de la ville de Ngaoundéré, éprouve aussi des difficultés d'ordre infrastructurelle.

En effet, le LCMN étant un grand établissement scolaire de référence de la région de l'Adamaoua, fait l'objet d'une grande sollicitation. Il est alors courant de rencontrer des salles de classe aux effectifs pléthoriques, mais aussi des classes de disposant pas assez de tables bancs. En outre, certains bâtiments administratifs et même certaines salles de classe présentent des séquelles de vieillissement, tel que l'apparition sur des murs de profondes fissures, mais altération du revêtement des murs.

La dégradation progressive de certaines infrastructures scolaires au LCMN est en partie causée par le manque d'entretien régulier de celles-ci. Autre difficulté infrastructurelle rencontrée est celle causée par les eaux de ruissellement, celles-ci altèrent la fondation de certains bâtiments. Les tuyaux de canalisations d'eaux usées et de déchets très souvent bouchés et ou cassés, rallongent la liste des difficultés rencontrées. Il est important de souligner la grande difficulté liée à la disponibilité des tables bancs.

En effet selon les surveillants généraux rencontrés au LCMN, la disponibilité des tables bancs dans toutes les salles de classe en nombre suffisant n'est pas toujours assurée. Il semblerait, selon le surveillant général, que les table banc livrés à l'établissement ne sont pas

toujours de bonne qualité, raison pour laquelle ces derniers ne résistent pas assez longtemps aux assauts des apprenants. De même la dimension des tableaux noirs présents dans certaines salles de classe (tableaux noirs de petites dimensions), empêche la réalisation par l'enseignant de certaines pédagogues nécessitant la présence d'un tableau spacieux.



Photo 1 : salle multimédia



Photo 2 : salle des classes bien éclairée

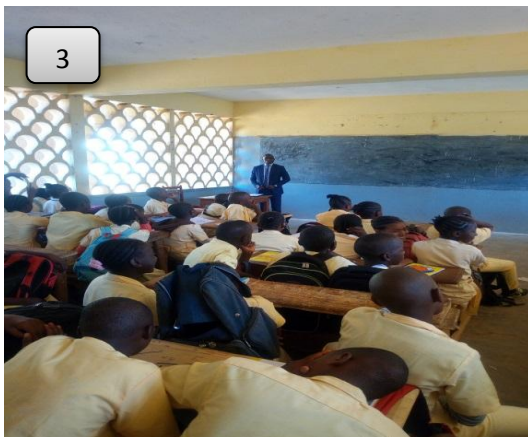


Photo 3 : salle des classes propres



Photo 4 : Infrastructures sportives

**Source :** Photo Bétal Yéngang désiré, Octobre 2018.

### **Planche photographique 3: Infrastructures solaires**

## **4.2. CONTRAINTES PEDAGOGIQUES**

La pédagogie désigne l'art de l'éducation. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire, un savoir, un savoir-faire-faire ou un savoir-être. Selon le dictionnaire petit Larousse, la pédagogie désigne, l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents.

Dans la plupart des pays Africains, les méthodes d'enseignements pratiquées sont à la base d'origine occidentale. En effet, le Cameroun après avoir pendant plusieurs années après

les indépendances, adopté les méthodes transmissives d'enseignement, a au courant des années 2011-2012, changé la donne. L'approche transmissive de l'enseignement, place l'enseignant et non l'apprenant au centre des processus enseignement/apprentissage. L'élève dans ce type de pédagogie, était considéré comme étant un vase vide, n'était que là pour recevoir les connaissances et les accumuler. Ce dernier était réduit à l'écoute et recopier les connaissances. En un mot la méthode transmissive d'enseignement ne permettait pas aux apprenants de participer à la construction de leurs savoirs. D'où sûrement une mauvaise acquisition des connaissances et de mauvaises performances scolaires.

Au courant des années 2011-2012, une nouvelle méthode d'enseignement est implémentée dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Il s'agit de l'approche par les compétences, qui pendant la première année d'application, est unique implémentée dans le sous-cycle d'observation, c'est-à-dire uniquement dans les classes de sixième. L'APC est une approche d'enseignement qui exige à l'enseignant de premièrement, débiter une leçon par une situation problème, ensuite de faire usage des outils didactiques en permanence et enfin, il faudrait que l'apprenant à la fin d'une leçon, développe un comportement nouveau, observable et mesurable. Il est donc évident que la matérialisation de cette approche pédagogique est très contraignante pour l'enseignant, dans la mesure où, pour que ce dernier fasse correctement son travail d'enseignement, il faudrait non seulement qu'il soit bien formé, mais aussi qu'il ait à sa disposition des outils didactiques adéquats.

La maîtrise de la nouvelle pédagogie d'enseignement est la seconde difficulté pédagogique que font face les enseignants de géographie au Cameroun, et ceux du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré ne sont pas en reste. Ensuite, le manque de matériel didactique empêche les enseignants de géographie d'être efficaces et professionnels.

### **4.3. RESSOURCES DIDACTIQUES ET CONTENUS DES MANUELS SCOLAIRES AU PROGRAMME**

#### **4.3.1. Insuffisance des ressources didactiques**

Les ressources didactiques sont tous outils (ouvrages, cartes, photos, instruments, personne ressource ...), pouvant permettre à l'enseignant de compléter ses cours ou de mieux les dispenser. La recherche et l'assemblage de ces ressources, incombe le plus souvent à l'enseignant. Cependant, dans certains établissements secondaires, des ressources didactiques sont mises à la disposition des enseignants, afin que Ceux-ci puissent les exploiter et constituer leurs unités didactiques. Mais ce cas de figure n'est pas très fréquent.

Les ressources didactiques ont un rôle primordial dans le processus enseignement/apprentissage. En effet, l'enseignant premièrement, fait usage des ressources didactiques pour compléter son cours (compléter le cours théorique), ensuite, la ressource didactique facilite la compréhension et l'assimilation des connaissances transmises aux apprenants. Cela est possible parce que, la ressource didactique a ce pouvoir de captiver l'attention de l'apprenant, mais aussi de faciliter son apprentissage.

Il est évident que la ressource didactique est d'une importance capitale dans la transmission des connaissances, mais dans la majorité des cas, les enseignants n'en disposent pas assez. L'insuffisance de la ressource didactique, est un véritable frein au succès des méthodes actives de transmission des connaissances.

En somme, la géographie est une discipline scientifique bien structurée. L'enseignement de la géographie nécessite de prime à bord la connaissance parfaite de celle-ci. Dans cette partie de notre travail, nous avons mis en exergues, quelques difficultés liées à l'usage des illustrations en situation de classe. L'absence, ou le mauvais usage du matériel didactique par l'enseignant de géographie, peut avoir des répercussions négatives sur les performances scolaires des apprenants des classes de sixième. Tout comme la qualité du manuel scolaire utilisé en classe de sixième est un facteur pouvant influencer le processus enseignement/apprentissage.

## **TROISIÈME PARTIE :**

### **PRÉSENTATION, ANALYSE, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS**

Après l'exploitation des présupposés théoriques au chapitre précédent, il est indéniable que notre travail a nécessité un versant beaucoup plus pratique et concret pour acquérir davantage de scientificité. Si notre travail de recherche se fonde sur un constat bien établi, lequel constat est, à son tour, renforcé par un cadre théorique précis, le maillon essentiel repose sur les faits concrets et avérés. Quelle est la preuve tangible des affirmations faites au niveau de l'émission du problème et des principales hypothèses par rapport aux enjeux et aux défis liés à l'usage des illustrations dans le processus de l'enseignement de la géographie ? Comment avons-nous constaté l'existence d'une telle problématique, par quel moyen l'avons-nous fait ? Telles sont les questions qui ont orienté notre travail dans cette partie. En effet, nous avons présenté ici, les résultats obtenus et enfin, de produire des éléments d'analyse.

## CHAPITRE 5 :

### PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Malgré de nombreuses difficultés rencontrées à différents niveaux de la réalisation et surtout à celui du dépouillage du questionnaire, était venu le temps la présentation des résultats. Les résultats sont de trois ordres : Ceux relatifs au questionnaire des enseignants, ceux relatifs à celui adressé aux apprenants et, enfin, ceux subséquents aux séances d'observations de cours et des entretiens.

Pour ce travail, tous les huit (8) enseignants et quatre-vingts (80) élèves faisant partie de l'échantillon, tous ont pris part entretiens.

#### 5.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

##### 5.1.1. Résultats des différents questionnaires

Nous avons fait usage de deux (2) questionnaires, le premier a été adressé aux apprenants, un échantillon de quatre-vingts élèves. Le second questionnaire a été administré aux dix (10) enseignants du département de géographie du LCMN, intervenant en sixième.

##### 5.1.1.1 Questionnaire adressé aux élèves

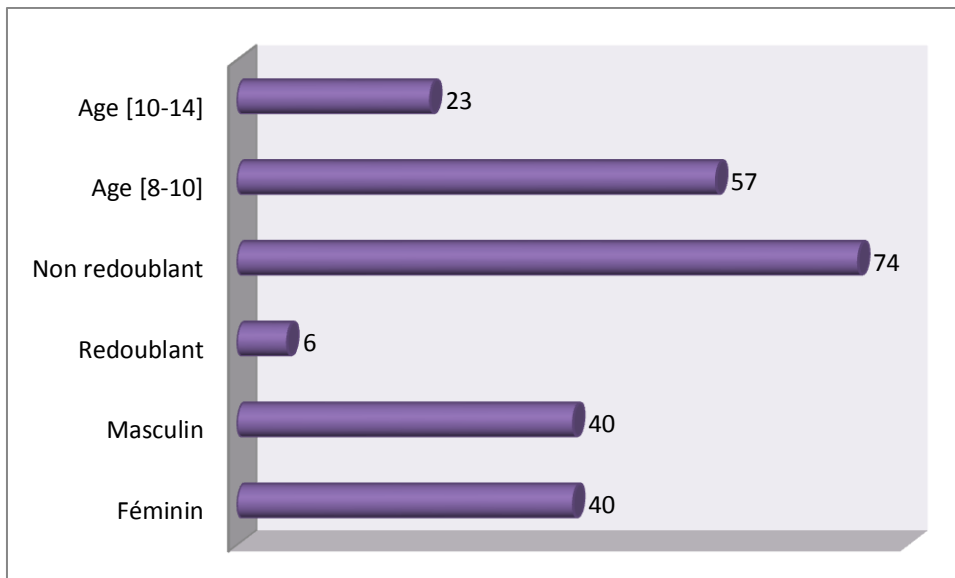
##### 5.1.1.1.1. Réponses des apprenants aux questions de leur identification

Dans ce tableau d'identification qui est la première partie du questionnaire, nous avons adressé notre questionnaire à quatre-vingts (80) élèves tous du lycée classique et moderne de Ngaoundéré ; dont quarante (40) filles et quarante (40) garçons. Ce questionnaire comportait trois (03) questions constituant la première partie du questionnaire.

**Tableau 13: Réponses aux questions d'identifications des élèves**

Nbre Enquêtés	Sexe		Age		Statut	
	Féminin	Masculin	[8-10]	[10-14]	Redoublant	Non redoublant
80	40	40	57	23	06	74

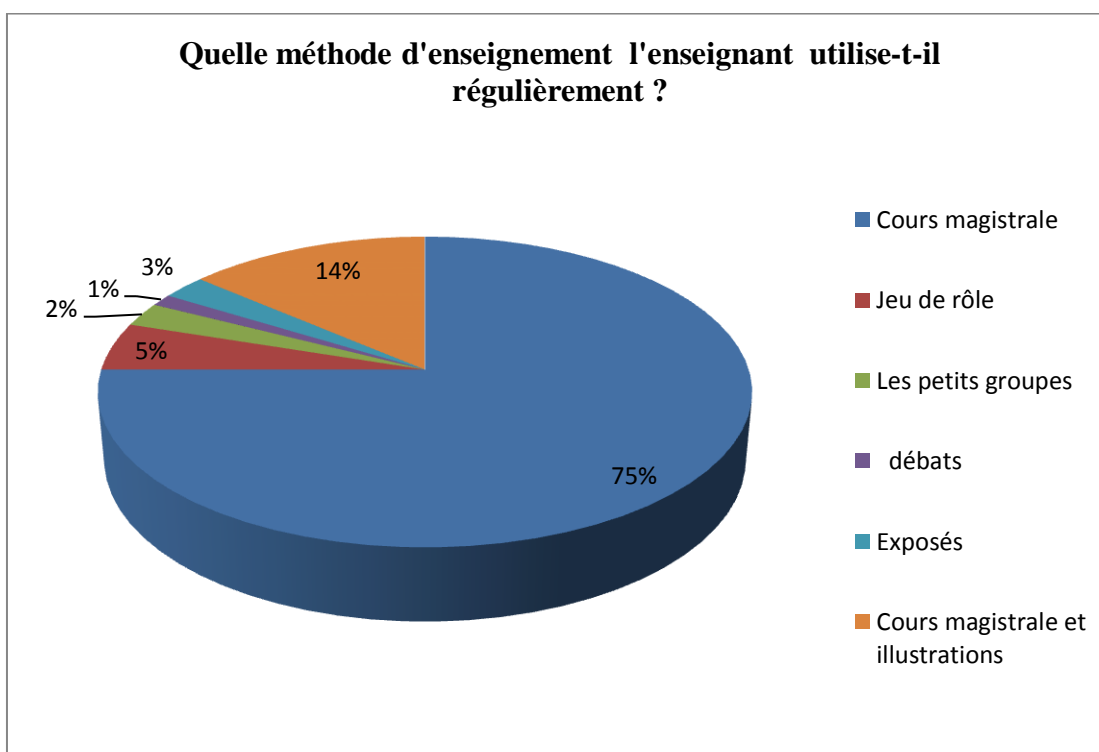
**Source :** Enquête de terrain Octobre 2018



**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

**Figure 12:** Réponses aux questions d'identifications des élèves

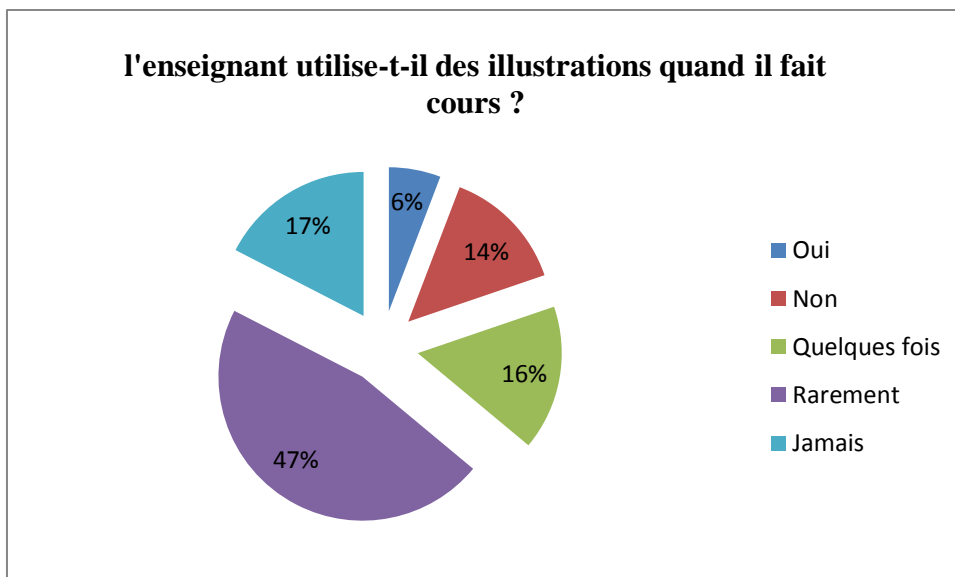
#### 5.1.1.1.2. Réponses aux questions sur les méthodes d'enseignements et l'utilisation des illustrations



**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

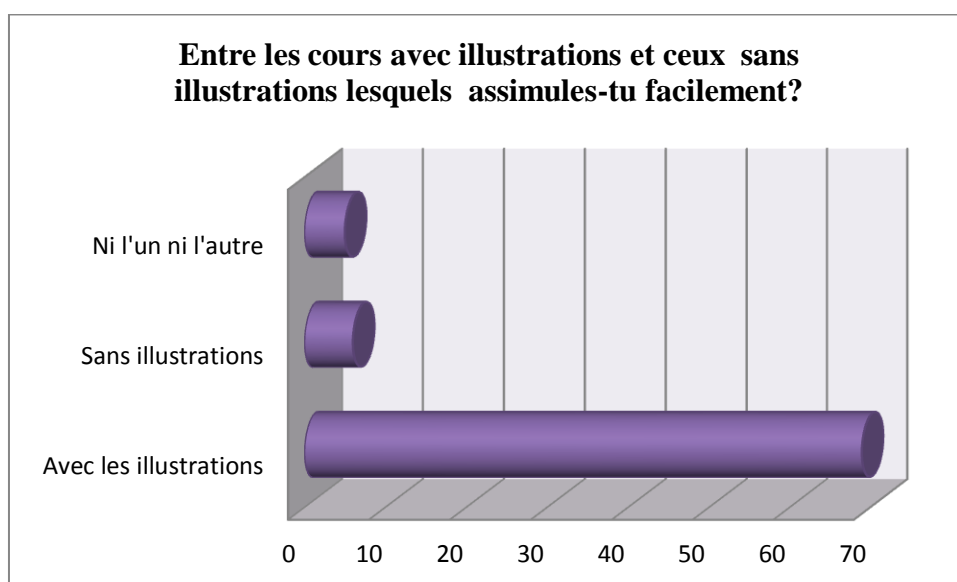
**Figure 13 :** Réponses à la question « quelle méthode d'enseignement l'enseignant utilise-t-il constamment ? »





*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

**Figure 14: Réponses à la question « votre enseignant fait-il usage des illustrations ? »**



*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

**Figure 15 : Réponses à la question « Entre les cours avec les illustrations et ceux sans illustrations, lesquels assimiles-tu facilement ? »**

## 5.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants

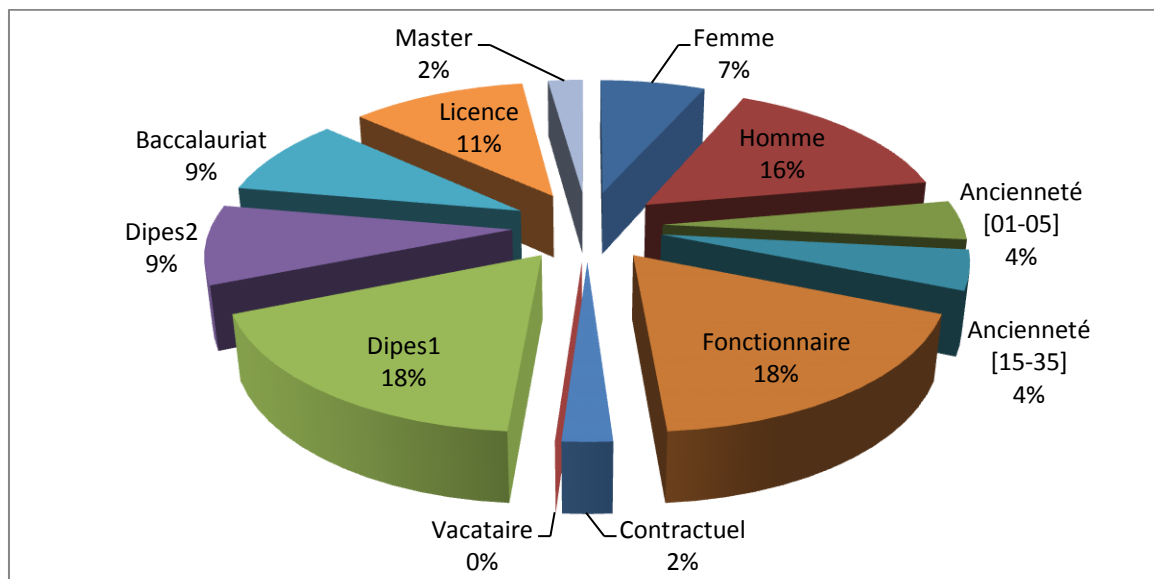
### 5.1.2.1. Réponses aux questions d'identification des enseignants

**Tableau 14: Réponses aux questions d'identifications des enseignants**

Nbre Enquêté	Sexe		Ancienneté			Statut			Diplôme prof		Diplôme le plus élevé		
	F.	M	[01-05]	[05-15]	[15-35]	Fonc	Cont	Vac	Dipes1	Dipes2	Bacc	licence	Master
08	03	05	02	05	02	08	01	00	06	04	04	05	01

*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

Le tableau ci-dessus, porte sur les différentes réponses obtenues des huit (8) enseignants ayant rempli le questionnaire. Dans ce tableau on retrouve les réponses aux questions se rapportant à la première section du questionnaire (l'identification des enseignants).



*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

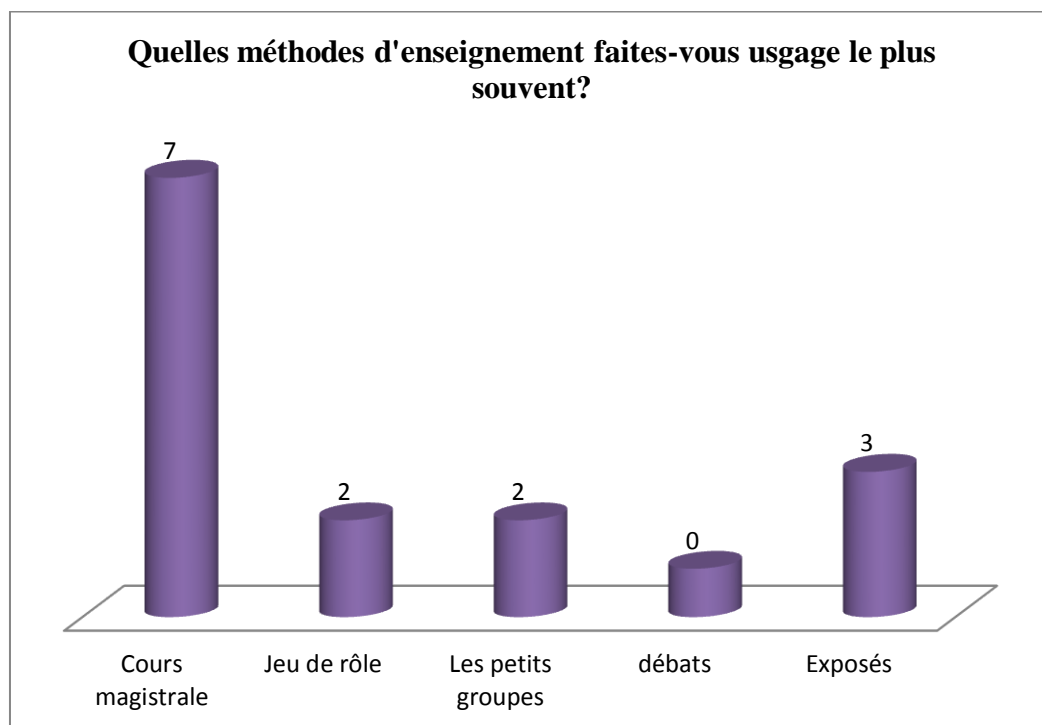
**Figure 15: Réponses aux questions d'identification des enseignants**

### 5.1.2.2. Les méthodes d'enseignements

**Tableau 15:** Présentation des réponses à la question « quelles méthodes d'enseignements l'enseignant fait-il usage ? »

Enseignants par classe	Méthodes d'enseignement				
	Cours magistrale	Jeu de rôle	Les petits groupes	débats	Exposés
Enseignant 1	✓				✓
Enseignant 2	✓	✓			
Enseignant 3	✓				
Enseignant 4	✓				✓
Enseignant 5	✓		✓		
Enseignant 6	✓				
Enseignant 7			✓		✓
Enseignant 8	✓	✓			
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>03</b>

*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

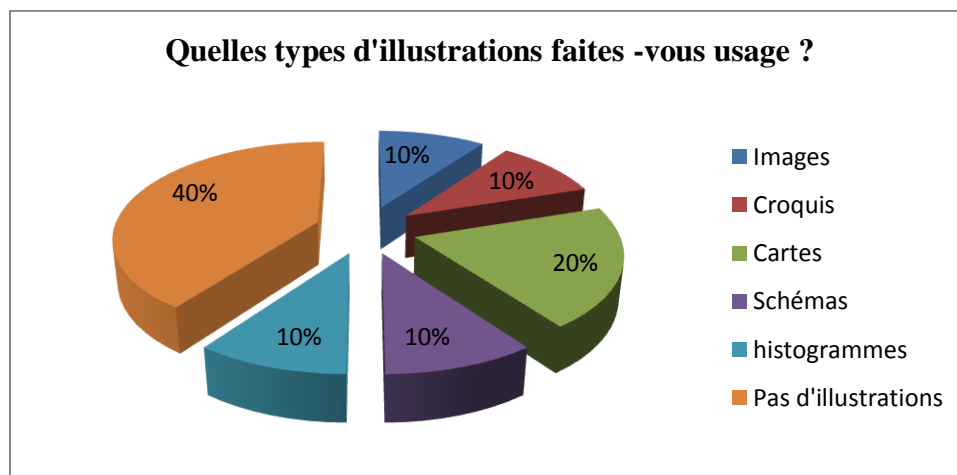


*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

**Figure 16:** Réponses à la question « quelle méthodes d'enseignement employez-vous le plus souvent ? »

Sur les huit (8) enseignants ayant rempli le questionnaire, plus de la moitié de ces enseignants, comme l'indique la figure ci-dessus, dispensent leurs cours de façon magistrale. Ils font rarement usage des nouvelles méthodes actives d'enseignement.

### 5.1.2.3. Utilisation des illustrations



**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

**Figure 17:** Réponses des enseignants à la question « quels types d'illustrations faites-vous usage ? »

Pour la question relative à l'usage des illustrations par les enseignants, 40% disent qu'enseigner à l'aide des illustrations est très pénible et demande un temps considérable, afin d'aller jusqu'au bout des activités d'enseignement/apprentissage. S'agissant de l'utilisation des images comme support didactique, 10% en font usage. Ces enseignants utilisaient des images concrètes et semi concrètes. D'autres enseignants par contre pensent que les illustrations facilitent la communication et permettent à l'apprenant d'identifier ce dont il est question. En revanche, à l'exception d'un ou deux enseignants, pensent que les illustrations mises dans les livres au programme ne sont pas toujours explicitées, de plus ceux-ci ne sont pas en cohésion avec le texte.

Selon les réponses recueillies, 10% des enseignants ayant rempli le questionnaire disent utiliser les croquis, schémas et autres illustrations dans toutes leurs activités de classe. D'autres par contre, trouvent qu'il est possible de les utiliser uniquement pour certaines activités bien précises. Cependant, selon les données récoltées par l'entremise des entretiens, ces mêmes enseignants sont d'avis qu'en faisant usage des illustrations, les apprenants sont plus actifs. Aussi, pensent-ils que l'utilisation des illustrations favorise la communication. Même si dans leurs pratiques de classe, ils n'en font pas usage.

### 5.1.2. Résultats de l'observation

Contrairement aux questionnaires où les résultats peuvent être quantifiable, ceux des observations de cours le sont moins. En effet, avec le questionnaire on obtient un nombre précis de sujet qui se prononcent sur une même question, tandis qu'ici, seule, le chercheur doit observer des cours et en tirer des conclusions selon les besoins de son enquête. Compte tenu de la réticence de certains enseignants dans les établissements scolaires, et du temps qui

nous a fait défaut, nous avons pu pratiquer l'observation qu'a quatre (4) cours de géographie dans les quatre (4) classes de sixième du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré.

Le constat fait de nos séances d'observations est le suivant, près de 80% des enseignants de la classe de sixièmes observés en situation de classe, débutent leur leçon de géographie en marquant au préalable le titre de la leçon au tableau. Puis posent des questions par rapport à la leçon du jour, (c'est-à-dire en rapport avec le titre mis au tableau). Cette observation révèle une réalité, celle du non application des nouvelles pédagogies dites actives. Celles qui voudrait que ce soit l'apprenant arrive à énoncer la leçon du jour.

À l'issu des séances d'observation de tous le enseignants, les données ci-dessous ont été relevées.

- ✓ Les apprenants dans leur majorité (89%), ne possèdent pas le manuel scolaire au programme ;
- ✓ bon nombre d'enseignant (65%), ne possèdent le manuel de géographie. Le plus souvent ils empruntent celui d'un apprenant afin d'illustrer son cours ;
- ✓ les différentes illustrations présentées aux apprenants au début du cours sont pour la plupart accompagnées de leur texte, autrement dit, l'apprenant peut avoir connaissance du titre bien avant la séance de travail ;
- ✓ Certaines images et illustrations qui accompagnent le texte ne sont pas toujours explicite, elles ne cadrent pas forcément avec le texte. Par conséquent, certaines interprétations faites par les élèves ne sont pas toujours justes. De ce fait l'intervention de l'enseignant devient primordiale et nécessaire car ce dernier doit poser les questions qui pourront orienter les élèves. Lesdites questions qui leur permettront de comprendre facilement ;
- ✓ pendant toutes les séances d'observation que nous avons effectuées, nous n'avons pas assisté une seule fois à l'organisation des débats ou à la réalisation des travaux de groupe. Tout est dirigé et orienté par l'enseignant, l'élève ne répond qu'aux questions qui lui sont posées ;
- ✓ lors de nos séances d'observation, nous avons surtout constaté que la plupart des enseignants commençaient directement par la dispensation du cours de façon théorique sans faire usage des illustrations.

### **5.1.3. Résultats des entretiens**

#### **5.1.3.1. Résultats de l'entretien avec les élèves**

A l'issu de ces entretiens il en ressort premièrement que, plus de la moitié des enseignants commencent leurs leçons en écrivant au tableau. Deuxièmement, selon les apprenants, les enseignants afin de pallier à l'absence des illustrations dans leurs pratiques de classe, cherchent à mieux expliquer leurs leçons en apportant des explications pas à pas. Enfin les apprenants pensent que les enseignants expliquent mieux, mais, sans illustrations et que, si ces derniers le faisaient accompagner d'illustrations, ils comprendraient mieux et pourraient mieux assimiler les unités didactiques.

#### **5.1.3.2. Résultats des entretiens avec les enseignants**

L'entretien avec les enseignants s'est déroulé au sein de leur milieu professionnel, dans leur cadre de travail. L'espace horaire à nous accorder par les enseignants était celui de leur pause, d'environ 15 à 20 minutes. Compte tenu du temps et de l'espace, notre entretien était structuré en trois parties : Tout d'abord nos propos liminaires portant sur l'objectif de notre travail ainsi que de la garantie de la confidentialité de notre entretien et surtout de leur identité. Ensuite nous avons eu la première étape sur l'identification contenant certaines données nécessaires à cette recherche. Enfin nous avons eu la dernière partie réservée à l'entretien proprement dit, qui permettait l'échange entre l'enquêté et nous.

Il convient de noter que cet entretien avec les enseignants était basé plus sur les techniques qu'ils mettent en place pendant le processus enseignement/apprentissage des leçons de géographie, et de leurs pratiques de classe en particulier.

Le tout premier enseignant avec qui nous avons eu l'entretien, nous a confié qu'à son avis, il faut partir d'une illustration pour captiver l'attention des apprenants. De même pour une meilleure performance des apprenants, il faudrait commencer par mettre plus d'accent sur l'enseignement de la géographie basé sur l'usage des illustrations. En suite ce même enseignant confirme que la quasi-totalité des enseignants du département de géographie trouvent qu'il n'y a pas assez d'images et d'illustrations dans les manuels de géographie au programme. Toujours dans la même lancée, cet enseignant pense que lorsqu'il y a des illustrations dans un manuel de géographie, celles-ci ne reflètent pas toujours les textes en rapport avec des illustrations. Enfin cet enseignant pense que tout devrait partir des représentations graphiques dans la mesure où, il serait plus facile de captiver l'attention de l'apprenant à travers sa vue.

Quant aux réponses du second enseignant, ce dernier présente des réponses quasi similaires à celles du premier enseignant. En effet, tout comme le précédent, l'enseignant pense qu'il faut certes des illustrations pour captiver l'attention, mais surtout commencer par une *révision fonctionnelle* avant la présentation des illustrations. Pour ce qui est de l'amélioration des performances, il pense également qu'on devrait mettre l'accent sur la lecture des illustrations et de leur présentation au tableau. Mais d'avantage penser aussi à la collaboration avec les parents d'élèves, qui doivent suivre de très près tout ce que leurs progénitures apprennent à l'école. Pour ce qui est des illustrations présentes dans les manuels scolaires de géographie, ce dernier est aussi d'avis que les illustrations dans les manuels scolaire ne sont pas souvent très clair et compréhensible.

L'entretien avec le troisième enseignant présente des résultats n'allant pas toujours dans le même sens que les autres. Pour cet enseignant, certes les illustrations peuvent permettre de captiver l'attention des apprenants au cours du processus enseignement/apprentissage. Cependant l'usage des illustrations n'est pas la panacée, d'après lui, l'enseignant peut aussi faire usage des jeux de mots qui amuse les apprenants et captivent leur attention. Il ajoute qu'il faut non seulement réduire les effectifs des élèves dans les salles de classe, afin de permettre un meilleur suivi des apprenants, mais aussi il faudra donner plus d'exercices à faire à la maison permettant aux apprenants de s'exercer davantage. Ensuite cet enseignant dit selon lui, les illustrations doivent être utilisées avec des leçons particulières, et il voudrait que ces illustrations utilisées soient encadrées par un texte, suivi par des questions qui pourront orienter la réflexion des apprenants. Ensuite ce troisième enseignant pense que, pour que l'utilisation des illustrations soit efficace, elle doit se faire dans un cadre adapté à l'enseignement avec des illustrations, ainsi pense-t-il les apprenants s'exprimeront mieux car ils observeront et pourront commenter ce qu'ils voient.

Enfin le dernier enseignant nous confie que, pour captiver l'attention de apprenants, il utilise généralement le tableau et quelquefois les illustrations. À son avis, si nous voulons de meilleures performances des apprenants, il faut aussi penser au cours de soutien et interpeller les parents. Concernant les illustrations dans les ouvrages scolaires, l'enseignant pense que celles-ci ne sont pas toujours assez expressive et claires, encore moins suffisantes. Pour atteindre l'objectif fixé il faut toujours organiser les leçons étayées par les graphiques et schémas car ces illustrations mettront l'apprenant sur l'idée véhiculée dans le cours.

## **5.2. ANALYSE DES RÉSULTATS**

Une analyse des résultats obtenus consiste en un examen systématique et méthodique à partir des données recueillies et en nous fondant sur nos objectifs et hypothèses.

Dans une analyse, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Ainsi, nous procéderons par l'analyse des contenus qui est définie selon Berelson (1971 :18), *comme une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications*. En d'autres termes, l'analyse des contenus permet de retracer, de quantifier, voire d'évaluer, les idées et opinions présents dans les données collectées.

### **5.2.1. Analyse du questionnaire des élèves**

Les réponses des élèves au niveau des questions portant sur la section deux (2), au sujet de l'évaluation du niveau d'utilisation des illustrations pendant le processus enseignement/apprentissage, montrent que tous les apprenants sont intéressés par les cours de géographie, notamment les cours portant les illustrations. En effet, c'est le moment où les apprenants eux-mêmes peuvent évaluer leur niveau d'acquisition des connaissances. Pour ce qui est de la question portant sur les illustrations dans les manuels scolaires, tous les apprenants ont répondu par l'affirmatif, ce qui veut dire, tous sont captivés par les manuels scolaires contenant des illustrations. La présence de ces illustrations va, attirer, et amener les apprenants à être plus attentifs.

Cependant, au sujet de l'usage des illustrations dans les pratiques de classe des enseignants, les apprenants (plus de la moitié) pensent que les enseignants n'utilisent pas assez les illustrations quand ceux-ci dispensent leur cours. Ce qui pourrait justifier la divergence d'opinions sur les facteurs leur permettant de participer pleinement au cours. En effet la quasi-totalité des apprenants pensent que, plus l'enseignant utilise des illustrations, plus les séances de cours sont vives et plus les apprenants assimilent les connaissances transmises.

### **5.2.2. Analyse du questionnaire des enseignants**

Les réponses obtenues des enseignants expliquent certaines réponses données par les élèves. En effet, des réponses des enseignants nous retiennent trois (3) principes : tout d'abord selon ces derniers, les schémas et croquis sont effectivement des outils très importants dans le processus enseignement/apprentissage. De ce fait, ils doivent être davantage utilisés par les enseignants dans toutes leurs activités en classe car, ils permettent que les apprenants s'intéressent plus aux leçons de géographie. Mais une chose que déplorent ces enseignants est que, la plupart des manuels de géographie au programme en sixième ne comportent pas d'illustrations adaptées à l'information géographique véhiculée par la littérature. Ce qui les amène à dire que les illustrations seules ne sont plus suffisantes. En effet il faudra désormais faire preuve d'imagination en associant aux illustrations d'autres outils.

Toutefois, il est évident que tous les enseignants avec lesquels nous sommes entretenus, n'ont pas la maîtrise réelle de l'utilisation des illustrations lors de leurs activités d'enseignement/apprentissage. C'est dire que ces enseignants ont besoin de suivre des séances de formation dans ce domaine.

### **5.2.3. Analyse des entretiens : enseignants/apprenants**

Cette analyse a été articulée en quatre axes, allant de la possibilité de manipulation des illustrations lors des activités de classe, ensuite de la possibilité d'avoir des illustrations comme outil majeur de transmission des unités didactiques en plus des ouvrages au programme, puis de l'opportunité de l'usage des illustrations et enfin, de la cohérence et de la cohésion des illustrations accompagnant le texte dans les manuels scolaires au programme.

#### **5.2.3.1 Possibilité de manipulation des illustrations en classe**

La manipulation ou l'utilisation des illustrations est le fait de pouvoir utiliser les schémas, croquis, images et graphiques pendant les activités de classe tout en tenant compte des principes sémiologiques de l'image et des illustrations. Il faudrait que l'apprenant puisse comprendre la réalité géographique déjà à partir des illustrations qui lui sont présentées. L'élève doit comprendre sans avoir le texte. Pour ce faire, l'enseignant doit lui-même au préalable maîtriser les méthodes pédagogiques lui permettant de bien mener une séance d'enseignement de géographie en s'appuyant sur les illustrations. L'utilisation des illustrations est une activité qui interpelle en premier, la vue chez l'apprenant car elle lui permet de réaliser l'identification de tout ce qui lui est présenté. À partir de l'identification, l'apprenant pourra donc dire ce qu'il en est en fonction des questions qui lui seront posées par l'enseignant. À ce propos, nous avons un enseignant qui nous a dit :

*Même à l'école de formation, l'on ne nous a pas appris à utiliser les illustrations pendant nos activités de classe et comment une fois sur le terrain voulez-vous que je le fasse ?*



En réalité cet enseignant n'a pas tort lorsqu'il s'interroge ainsi, en effet les méthodes d'enseignement sont évolutives et s'améliorent au fil des années. Il sera donc louable que cet enseignant soit recyclé et qu'il s'arrime à la nouvelle donne pédagogique.

Toujours dans la même veine, au vue des résultats obtenus, il est évident que la manipulation des illustrations, entraîne une réaction très favorable des apprenants. Cette réaction s'enchaîne souvent par de bonnes performances scolaires en géographie.

### **5.2.3.2. Possibilité d'avoir des illustrations comme outil de transmission des connaissances**

L'image matérielle est tout élément susceptible d'être utilisé pour mener à bien une leçon. Elle permet de mieux expliquer un fait, un phénomène, afin de faciliter la compréhension des élèves pendant le cours. Il s'agit en effet d'un support dont se sert l'enseignant en plus de celui du manuel scolaire pour étayer les explications de l'enseignant et éclairer l'apprenant. Pierce (op.cit.) pense à cet effet que, *la représentation du signe interpelle les sens de l'apprenant (voir, sentir, toucher ou même goûter)*. Autrement dit, le fait de pouvoir avoir en plus de l'illustration contenue dans le manuel au programme, une image concrète, qui renvoie à un espace géographique ou à une réalité concrète du globe terrestre que l'élève connaît, peut conduire à l'assimilation de ces connaissances.

### **5.2.3.3. Prépondérance de l'usage des illustrations dans les activités de classe**

Depuis la maternelle, les activités de classe menées sont toutes en image et en illustrations, afin que les apprenants comprennent facilement. En effet, si au plus bas niveau d'étude (la maternelle), les illustrations et images sont utilisées, cela n'est pas un fait du hasard, c'est simplement parce que les illustrations et images ont ce pouvoir de captiver, et de motiver l'apprenant. Cependant le constat que l'on fait est que, au fur et à mesure que l'apprenant gravi les échelons dans l'apprentissage, les apprenants quant à eux utilisent de moins en moins les illustrations.

Lors de nos entretiens avec les enseignants, l'un d'eux a tenu les propos suivants :

*Il faut toujours un point de départ, l'illustration est fondamentale au processus d'enseignement. Si seulement nous enseignants avions tous accès aux outils des nouvelles technologies, cela serait encore mieux, car cela dans un premier temps captiverait l'apprenant, puis serait attrayant et enfin développerait ses capacités visuelles.*

Selon cet enseignant, il est évident que certains enseignants de lycée et collège ne font pas toujours usage des illustrations (y compris ses propres collègues au LCMN), et ils ne le font pas de leur propre gré. C'est justement parce que ces enseignants ne disposant pas d'outils modernes de présentation des images et illustrations (vidéo projecteur, ordinateur...) se sentent impuissant et désarmés.

### **5.2.3.4. cohérence et la cohésion des illustrations contenues dans les manuels aux programmes**

Est-ce que les illustrations contenues dans les manuels de géographie de la classe de sixième sont-elles de qualité et en quantité suffisante, à même de rendre plus explicite les connaissances rédigées sous forme de texte ? La réponse à cette interrogation n'est pas toujours par l'affirmative chez tous les enseignants. En effet, un enseignant déclare :

*Dans les livres au programme il y a certes des illustrations, mais celles-ci ne sont pas appropriés pour expliquer certaines réalités géographiques. Cela donne plus de travail de recherche à l'enseignant. De plus même le programme de géographie de sixième ne met pas d'accent particulier sur les illustrations, c'est dommage.*

En réalité, plusieurs enseignants pensent que les illustrations présentes dans les manuels scolaires ne sont pas assez en cohésion avec le texte.

#### **5.2.4. Analyse de l'observation**

Tout au long de nos observations, le constat fait est que, la quasi-totalité des enseignants ne manipulent pas les illustrations pendant leurs activités de classe. L'explication que nous avons pu en déduire est le fait que, compte tenu du programme de géographie relativement long, les enseignants sacrifient l'usage de bonnes méthodes d'enseignement afin de vite achever leur programme. D'autres part, l'observation suivante a été fait, l'on a constaté que, ce sont uniquement les enseignants ayant peu d'années d'expériences qui essayent de faire appel aux illustrations lors de leurs activités de classe. Tandis que, les plus anciens enseignants ne s'encombrent pas de tout cela.

Quant à la cohérence et la cohésion des illustrations qui accompagnent le texte des manuels scolaires, nous constatons qu'effectivement, il y a des illustrations qui ne sont pas facile à comprendre pour l'apprenant, si ce dernier n'a pas le texte. De même, de nombreuses illustrations sont présentés avec des couleurs qui ne se distinguent pas aussi assez facilement par rapport à ce que l'apprenant observe. Il est à noter que, le discours des enseignants et celui des élèves au sujet de la cohésion et de la cohérence des illustrations étaient assez pertinents, car à ce niveau nous avons eu les mêmes points de vue.

#### **5.2.5 Synthèse de l'analyse**

Pour tout dire l'enseignant de géographie en sixième semble accorder peu d'importance à l'utilisation des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage de la géographie. En plus, l'enseignant de géographie le plus souvent, ne mentionne nulle part l'importance des illustrations et de leur usage comme des outils didactiques. Autrement dit, ni dans les programmes, ni dans les fiches pédagogiques, il ne fait mention en aucun cas que les illustrations sont utilisées comme outils didactiques.

Cependant, les différentes observations nous ont aussi révélé l'existence d'une difficulté criarde relative à l'applicabilité des mesures qui visent à insister sur l'utilisation des illustrations comme outil didactique. En effet, quand bien même l'enseignant manifeste toute sa bonne volonté d'accorder une place importante aux illustrations pendant ses leçons de géographie, en considérant celles-ci à la fois comme un moyen et une fin pédago-didactique, toutes les conditions ne sont pas toujours réunies pour qu'il atteigne aisément cet objectif. Les enseignants se sentent diminués, et désarmés lorsqu'ils ne sont pas capables de mieux exposer les connaissances aux apprenants, en utilisant les meilleurs outils possibles.

### **5.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

La réalisation de ce travail de recherche repose en grande partie sur les enquêtes et les résultats obtenus. Ainsi, nous avons estimé nécessaire de présenter, après dépouillement et analyse des données recueillies, les différents résultats en vue d'envisager les d'éventuelles solutions, fussent-elles perfectibles. À cet effet, il ne suffit pas de questionner les sujets proches du phénomène ayant fait l'objet de la recherche, mais il faut également et surtout savoir interpréter les résultats des enquêtes.

#### **5.3.1. Interprétation des résultats**

À partir des différents résultats obtenus et regroupés par affinité, il se dégage plusieurs faits qui semblent permanent. En effet nous avons noté entre autres, les conditions sociales qui ne sont pas toujours les plus adéquates, les problèmes de globalisation inhérente aux anciennes méthodes didactiques, nombre très réduit d'enseignants qualifiés pour une approche pédagogique basée sur l'utilisation des illustrations.

##### **5.3.1.1. Interprétation des différents questionnaires**

À partir de l'analyse faite des réponses des élèves, nous pouvons dans un premier temps, dire à propos des avis négatifs émis par les apprenants, au sujet de la qualité des illustrations présentes dans leur manuel scolaire que, c'est sûrement leur jeunesse (âgé entre 8 à 12 ans) qui influence leurs opinions. En effet près de 90 % des apprenants ayant rempli le questionnaire pensent que les illustrations présentes dans leurs manuels scolaires comportent des illustrations non seulement de mauvaise qualité, et aussi inadaptées au contexte d'étude. Le fait que les illustrations et images présentes dans les manuels scolaires ne soient pas explicites, pourrait être un facteur qui freine le processus d'acquisition des connaissances. De fait on pourrait aussi avoir des enseignants qui ne sont pas véritablement formés par rapport à cette approche d'enseignement, ce qui rendrait leur tâche un peu plus complexe et causerait des difficultés de compréhension à certains élèves.

Quant à l'analyse faite des réponses des enseignants, l'interprétation peut être la suivante : Le fait que les enseignants (la majorité) ne soient pas imprégnés des méthodes actives d'enseignement, est un véritable handicap. En effet, les nouvelles approches pédagogiques telles que l'APC et l'APO voudraient que l'apprenant soit mis au centre des activités d'apprentissage, et l'enseignant se doit de faire usage de tout outil (matériel didactique) nécessaire à une meilleure transmission des savoirs. Lorsqu'un enseignant a déjà plus de dix (10) ans d'ancienneté et qui affirme ne pas prendre part aux séminaires de formation pédagogiques (les journées pédagogique), il est évident que cet enseignant ne pourra pas implémenter les nouvelles approches pédagogiques. Cependant, il faudrait signaler la présence des enseignants vacataires qui, dans la plupart des cas ne sont pas passés par des écoles de formation à l'enseignement. Mais qui du jour au lendemain, se retrouvent à enseigner. Dans cas de figure, il semble inéluctable que cet enseignant aura difficilement les qualités et les réflexes nécessaires pour transmettre les connaissances par l'entremise des illustrations.

### **5.3.1.2. Interprétation des phénomènes observés**

Partant des observations faites, selon lesquelles : les enseignants ne font pas assez usage des illustrations comme matériel didactique, peut être due au fait que le temps imparti à la leçon est insuffisant et de ce fait, l'enseignant décide de privilégier la méthode transmissive d'enseignement. De même, le fait pour les enseignants de ne pas accompagner leur texte (leçons écrites), par des illustrations serait aussi un signe démontrant de la non maîtrise des nouvelles approches pédagogiques de leur part. Allant dans le même sens, nous avons eu l'impression que certains enseignants n'utilisent pas les illustrations, à cause du mauvais état du tableau sur lequel l'enseignant devrait les présenter.

### **5.3.1.3. Interprétation des entretiens**

Nous avons eu deux entretiens, d'abord avec les élèves, puis avec les enseignants. Il a été important pour nous d'interpréter chaque discours venant de ces deux ensembles qui constituent notre population cible. Et ensuite, nous fait une étude analogique ou encore comparative pour essayer de comprendre comment chacun de ces acteurs vit et perçoit la notion des illustrations et leurs rôles dans le processus d'enseignement.

#### **5.3.1.3. Entretien avec les élèves**

Le discours des apprenants est pratiquement identique. Concernant la question portant sur les méthodes utilisées par l'enseignant lorsqu'il dispense le cours. Sur 10 élèves, nous avons plus de la moitié qui nous ont répondu en disant : *Après avoir mis le titre de la leçon au tableau, le professeur nous posent ensuite quelques questions, puis il copie la leçon au tableau.*

Cette réponse nous démontre que la plupart des enseignants ne font pas usage des schémas, croquis, cartes et autres illustrations au cours de leurs pratiques de classe. Il a fallu souligner que, lorsque l'enseignant n'utilise pas les illustrations pendant ces pratiques de classe, cela pourrait empêcher aux apprenants de participer activement au cours. Et par extension, les apprenants pourraient avoir de mauvaises notes. Car n'ayant pas correctement captés les notions et connaissances dispensées en classe.

Avec la question suivante : *comprends-tu facilement les leçons de géographies lorsqu'il n'y a pas d'illustrations ?* nous nous sommes rendu compte que la plupart des élèves nous ont répondu par la négation. Il est évident que les illustrations non seulement captivent l'élève, mais aussi les facilitent la compréhension. Il est possible que l'enseignant fasse usage des illustrations, mais à sa grande surprise, que les performances des apprenants ne soient pas améliorées. Dans ce cas, la non compréhension des leçons pourrait venir du fait que, les enseignants n'expliquent pas suffisamment les illustrations. Ce qui fait en sorte que les explications restent vagues pour l'apprenant.

### **5.3.1.3. Entretien avec les enseignants**

En se référant aux différents discours des enseignants, il en ressort que, la majeure partie d'enseignants ne sont pas formés en sémiologie de l'image et en pédagogie active, à travers l'utilisation des illustrations. Puisque ces enseignants ne font pas usage des illustrations, ils ne pourront pas comprendre le rôle qu'une illustration peut jouer dans le processus enseignement/apprentissage. Certains enseignants, afin de pallier à l'absence des illustrations dans leurs leçons, ont développé leurs propres moyens et techniques leur permettant de mener une approche didactique à base des illustrations. Même si ces méthodes ne sont pas tout à fait pédagogiques.

Pour finir, le présent chapitre a été réservé essentiellement à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche. Notre travail s'est focalisé sur les résultats de notre recherche. Nous nous sommes d'abord contentées de présenter objectivement les résultats tels que générés par les enquêtes en y associant plus bas les éléments d'analyse. L'observation, en elle-même était directe. L'interprétation des résultats a meublée la deuxième partie de ce chapitre. Cependant, si la crédibilité d'un tel travail de recherche repose sur l'enquête, ses méthodes et ses résultats, les plus utiles sont contenus dans la vérification des hypothèses faite par le chercheur. Est-ce que les hypothèses émises sont confirmées ou alors infirmées ? Telle est l'interrogation dont la réponse a orienté le prochain centre d'intérêt.

## **CHAPITRE 6 :**

# **VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS**

### **6.1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

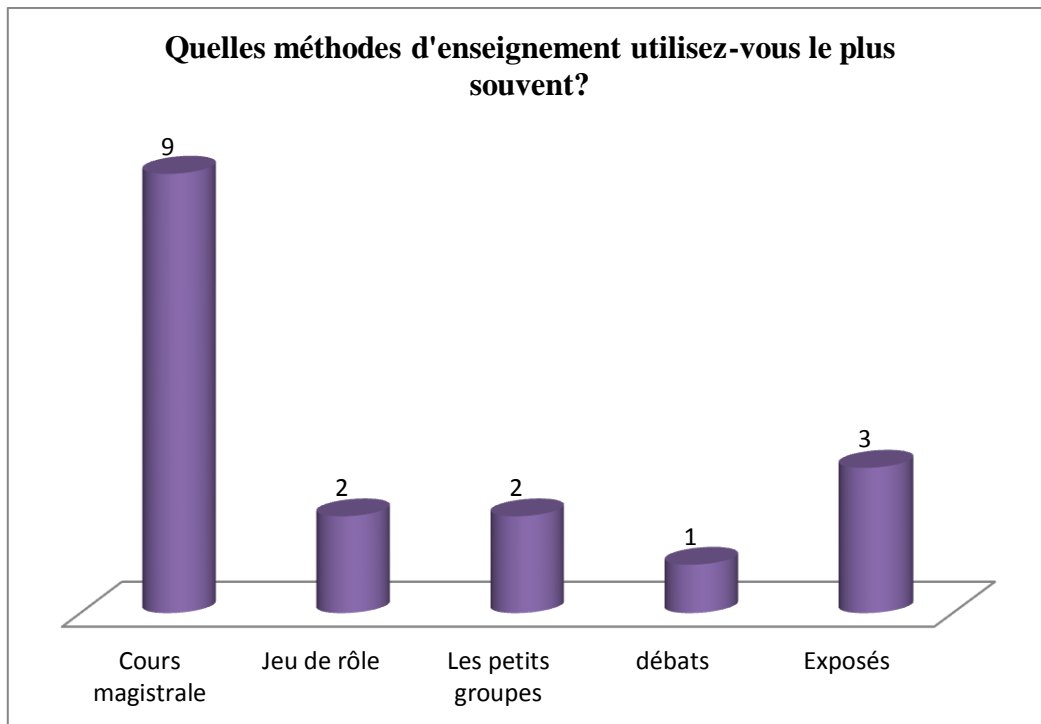
Notre travail s'articule autour de trois (03) questions spécifiques de recherche :

- Comment sont dispensées les leçons de géographie de nos jours dans les classes de sixième au Cameroun ?
- Pourquoi y a-t-il une quasi absence d'illustrations dans les unités didactiques dispensées par les enseignants de géographie en classe de sixième ?
- Dans quelle mesure l'enseignement de la géographie à travers de bonnes illustrations, favoriserait-il une meilleure assimilation des connaissances dispensées ?

Chacune de ces questions ont conduit à la formulation d'une hypothèse spécifique. Il est donc question pour nous de les vérifier.

#### **6.1.1. Vérification de la première hypothèse**

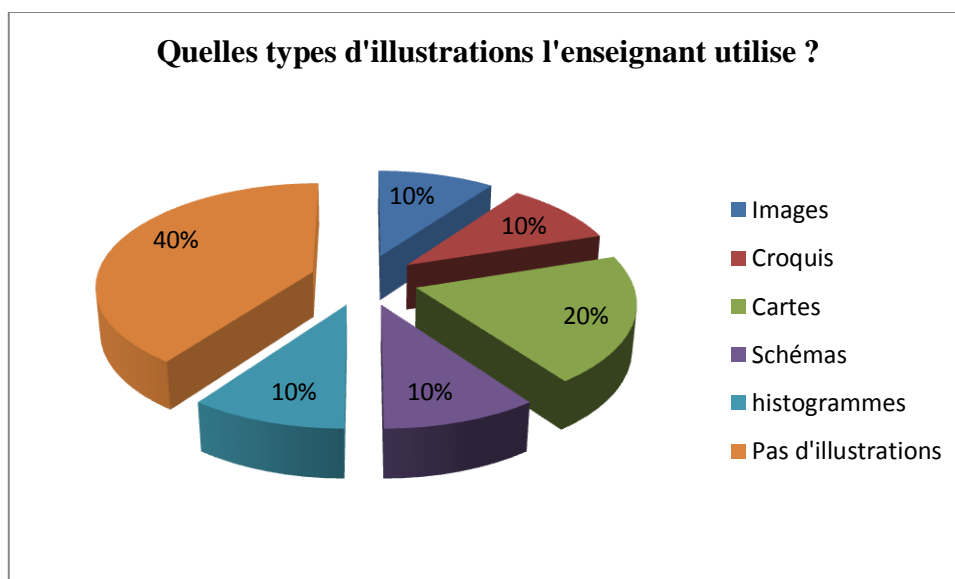
La première hypothèse de notre étude stipule que « *Les leçons de géographie actuellement dispensées en sixièmes au Cameroun sont pauvres en illustrations* ». À travers nos recherches menées sur le terrain, nous avons trouvé que plus de 80% d'enseignants ayant rempli notre questionnaire et ayant pris part à nos entretiens, font cours de façon théorique, c'est à dire ne faisant pas usage des illustrations. Ces enseignants dispensent leurs cours à travers une méthode transmissive d'enseignement, c'est une méthode de transmission des connaissances à travers les cours magistraux.



**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

**Figure 18:** Méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants.

À partir de réponses obtenues des apprenants, il en ressort que, les cahiers des apprenants sont très pauvres en d'illustrations et cela ne leur permet pas de mieux assimiler les cours. En d'autres termes, les enseignants accompagnent très peu leurs unités didactiques d'illustrations. Raison pour laquelle, dans la figure ci-dessous, 40% des apprenants affirment que leurs enseignants ne font jamais usage des illustrations pendant leurs activités de classe.

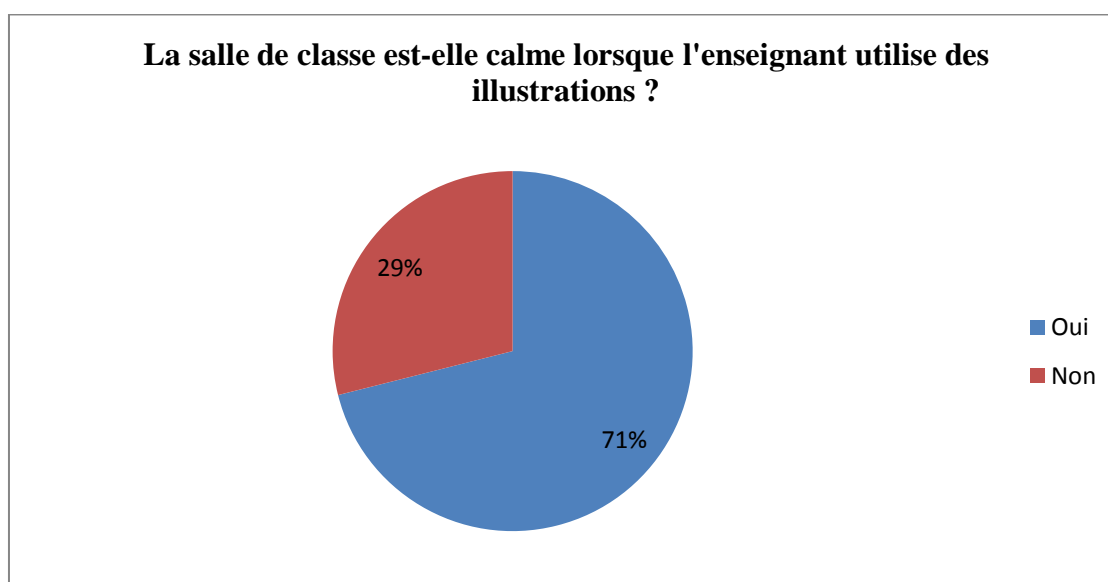


**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

**Figure 19:** Types d'illustrations utilisées en classe par l'enseignant.

### 6.1.2. Vérification de la deuxième hypothèse

La seconde hypothèse soutient l'idée selon laquelle « *Les cours de géographie dispensés en sixième sont pauvres en illustrations parce qu'ils sont dispensés de façon quasiment théorique caractérisé par un déficit d'illustrations. Cette façon d'enseigner ne permet pas de captiver l'attention des apprenants* ». L'entretien avec d'abord les enseignants, puis avec les apprenants, nous a permis de constater que, lorsqu'un enseignant accompagne son cours à l'aide d'illustrations et tout autre outil didactique, les apprenants semblent plus intéressés et captivés par la leçon. De plus, lorsque les élèves sont captivés par le cours, il s'installe en classe un climat de calme propice à un processus de transmission des connaissances réussi. L'exploitation du questionnaire adressé aux apprenants, nous a permis de constater que, 71% des apprenants se sentent captivés par des enseignements plus pratiques, où l'enseignant étaye ses cours théoriques par l'utilisation des illustrations.



*Source : Enquête de terrain. Octobre 2018*

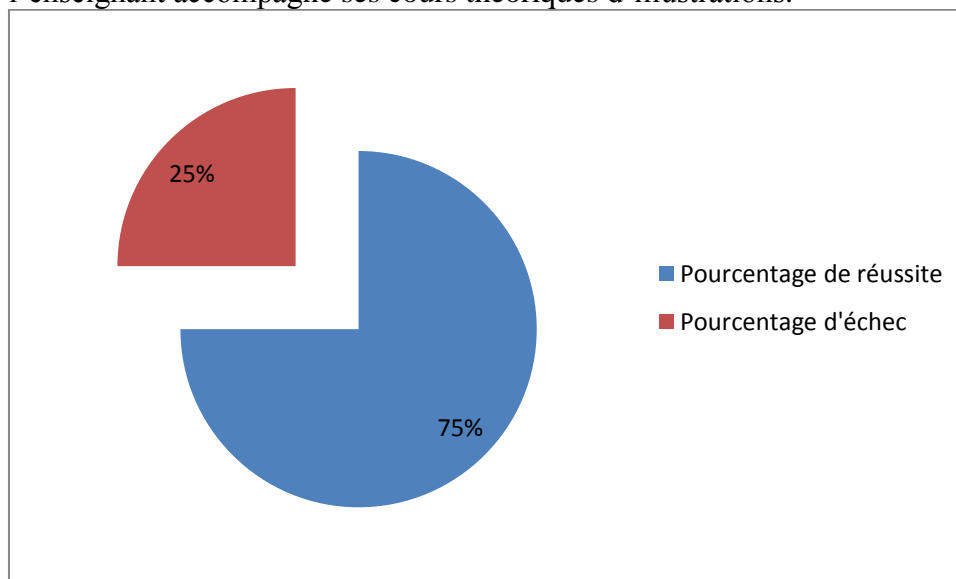
**Figure 20:** Réponse des apprenants « la salle de classe est-elle calme lorsque l'enseignant utilise des illustrations ? »

### 6.1.3. Vérification de la troisième hypothèse

Comme tentative de réponse à notre troisième question de recherche, nous avons dit que « *les illustrations sont un support visuel nécessaire à un meilleur processus enseignement/apprentissage. Les schémas, croquis et images sont un bon moyen d'initiation à l'observation et la description, ils facilitent la compréhension et la mémorisation de notions géographiques. Ceux-ci incitent non seulement les apprenants à étudier la géographie mais permettent aussi à ces derniers d'avoir de très bonnes notes en géographie* ». Il s'agit pour nous à travers cette hypothèse de montrer aux enseignants qu'en faisant bon usage des illustrations pendant leurs activités de classe, ils pourront non seulement, dispenser leurs



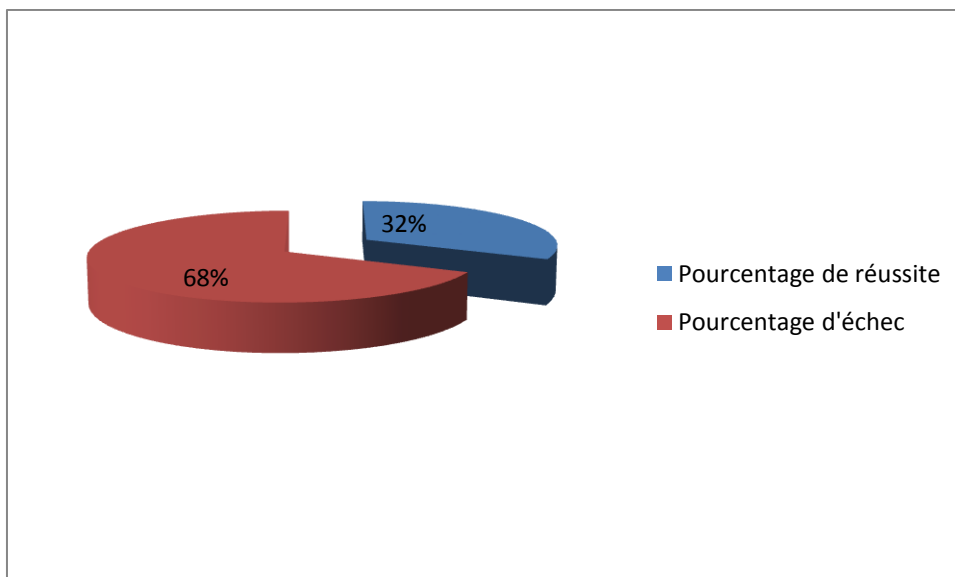
leçons dans un environnement où, les apprenants seront à la fois captivés et émerveillés par les unités didactiques qui leur sont dispensées. Mais et surtout, cette hypothèse nous a permis de prouver aux enseignants que, l'utilisation des illustrations par l'enseignant a in fine pour améliorer de façon globale les performances scolaires des apprenants. La figure ci-dessous (figure 22), fait état des performances scolaires des apprenants, dans une classe où, l'enseignant accompagne ses cours théoriques d'illustrations.



**Source :** Enquête de terrain. Octobre 2018

### **Figure 21: Performances des apprenants lorsque l'enseignant utilise des illustrations**

La figure ci-dessous nous présente la configuration des performances des apprenants dans une classe de sixième où, l'enseignant ne manipule pas assez les illustrations et autres matériels didactique, pendant ces pratiques de classe. Raison pour laquelle nous avons un taux d'échec de 68%, ces mauvaises performances résultent du fait que, les apprenants ne sont pas souvent assez captivés par les méthodes d'enseignement employées par certains enseignants des classes de sixième au LCMN.



**Source :** *Enquête de terrain. Octobre 2018*

**Figure 22:** performances des apprenants lorsque l'enseignant n'utilise pas des illustrations

## 6.2. CRITIQUES ET SUGGESTIONS

### 6.2.1. Critique des résultats

Cette partie s'attarde sur la présentation non exhaustive des résultats auxquels nous sommes parvenus, en montrant les avantages et les limites de la méthodologie utilisée.

#### 6.2.1.1. Avantage de la méthodologie de recherche

Dans la rédaction de notre travail nous avons utilisé d'une démarche majeure à savoir la démarche hypothético-déductive.

La démarche est hypothéticodéductive parce que d'entrée de jeu, nous avons posé trois questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre (hypothèses). Par la suite nous avons vérifié ces hypothèses ou réponses proposées à partir des données et informations collectées sur le terrain.

#### 6.2.1.2. Les limites de la méthodologie

➤ **La collecte des données** ; C'est l'étape la plus délicate de la recherche. Elle se fait généralement en plusieurs étapes. Lors de la première étape, nous avons effectué la descente exploratoire. Elle avait pour but de découvrir le terrain d'étude pour la toute première fois et de prendre contact avec les personnes ressources notamment le chef d'établissement, le Censeur, surveillants généraux et enseignants. La deuxième étape était celle de l'enquête proprement dite. Elle s'est déroulée en Octobre 2018. Le calendrier académique ne nous donnant pas suffisamment du temps pour mener à bien nos travaux de recherche, l'entretien que nous avons prévu tenir avec le délégué départemental des enseignements secondaires du département de la Vina, n'a pas eu lieu à cause des rendez-vous qui étaient reportés à chaque fois pour question d'indisponibilité et dont les dates coïncidaient avec nos cours à l'Ecole Normale Supérieure.

➤ **Le traitement statistique** ; Dans notre travail, nous avons établi un questionnaire dont la grande partie ne pouvait pas faire recours aux corrélations. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour les analyses des moyennes et pourcentages comme vous pouvez si bien le constater à partir de nos figures et tableaux.

## **6.2.2. Suggestions**

Après avoir analysé les méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants de géographie intervenants en sixième au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré, nous avons relevé des manquements importants pouvant influencer négativement les performances scolaires des apprenants. Cette partie de la recherche avait donc pour objectif d'apporter quelques suggestions ou solutions aux différents problèmes soulevés par cette étude. Etant donné que la solution d'un problème a multiples volets, nos propositions ont eu une double cible à savoir : Les enseignants et l'ensemble des structures en charge de l'organisation, la gestion et du suivi du système éducatif Camerounais.

### **6.2.2.1. Suggestions pédagogiques**

#### **6.2.2.1.1. La pédagogie différenciée**

Elle concerne les mécanismes fondamentaux à la base de la construction du savoir qui sont pour tous, à peu près les mêmes. Ce sont aussi les stratégies que chaque enseignant devra mettre en œuvre pour parvenir aux résultats meilleurs. Cette méthode consiste à tenir compte de la particularité de chaque apprenant, étant donné qu'ils n'ont pas les mêmes prérequis. Or s'il y a hétérogénéité au début de la formation des apprenants, la logique voudrait qu'on observe une sorte d'homogénéité à la sortie, fut-elle approximative. Cependant cela ne peut pas se faire sans emploi raisonné des réseaux d'interactions à partir d'un déclencheur tel que les illustrations, susceptible de créer un environnement de partage d'informations entre apprenants et enseignants. En fait, l'un des moyens privilégiés de communication des savoirs en contexte didactique demeure l'échange à travers les illustrations.

La pratique de la différenciation pédagogique permet donc à chaque enseignant de mieux cerner le niveau d'acquisition des connaissances chez l'apprenant, afin de voir les remédiations possibles ; d'organiser la classe de manière à permettre à chaque apprenant d'acquérir les connaissances dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est mettre en place dans une classe ou dans un établissement de dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte de objectifs de l'enseignement de la géographie.

Seulement, il faut reconnaître que l'introduction de la pédagogie différenciée dans l'enseignement, impliquerait des changements à plusieurs niveaux (programmes, structures, progression scolaire, formation des enseignants...). Chose importante, la mise en pratique de ce type de pédagogie, améliorerait les résultats et agirait sur la mentalité des gens et leur façon de concevoir l'école. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les apprenants d'atteindre les mêmes objectifs par de voies différentes. Naturellement, les effectifs pléthoriques et d'autres difficultés relevées dans notre contexte éducatif au cours de ce travail ne rendrons pas la tâche facile.

### **6.2.2.1.2. La pédagogie de projet**

Le projet, dans cette approche pédagogique, constitue une situation d'apprentissage authentique, porteuse de sens pour l'apprenant. Cette portée est réelle car au cours de celle-ci, l'apprenant est amené à développer diverses compétences. La pédagogie de projet actualisée par la réalisation de projets proposés à l'apprenant, ou suggérés par lui-même. L'apprenant est donc très actif en permanence. En d'autres termes, il s'agit d'une pédagogie de l'élaboration des savoirs : lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problème, en situation de recherche-action. Il participe ainsi au processus d'apprentissage et peut s'approprier les savoirs plutôt que de les subir.

La réalisation d'un projet socialisé sera vécue par les apprenants comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser son énergie et toutes ses compétences. Selon Hugues (1999 :17), *le projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable en intégrant des savoirs nouveaux*. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des apprenants, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectif et en programmation. Pour qu'il y ait réellement projet et donc motivation, il est essentiel que les élèves se sentent concernés et impliqués dans la réalisation des tâches et puissent ainsi jouer un rôle déterminant, pouvant varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Cette pédagogie de projet se fait individuellement ou en groupe car il y a autant de propositions concernant les étapes de réalisation d'un même projet en classe qu'il y a de potentiels auteurs.

Moore et Bourret, (2003 :3), dans un travail intitulé *pédagogie par projet*, estiment que *c'est une pédagogie centrée sur l'étudiant où l'on génère la soif d'apprendre et l'autonomie de l'étudiant*. Selon ces derniers, le projet constitue la colonne vertébrale du cursus : l'apprenant ne possède pas au départ les connaissances pour résoudre un problème donné, il les acquiert par du travail personnel et en groupe, puis par des cours de restructuration. Bref, au lieu de mettre les apprenants en situation d'écoute (cours magistrale), en vue d'une évaluation finale de cet écoute (contrôle), le projet met en situation active d'acquisition des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui feront l'objet de l'évaluation de leur travail.

En fait, plusieurs travaux de Capra et Arpin (2002) démontrent que le projet est porteur d'apprentissage car il est entendu qu'un projet conduit nécessairement à une réalisation créative et concrète d'une certaine envergure telle que : décrire une scène, décrire une image, interpréter un signe ou encore une image, etc. L'enseignant accompagne l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage et favorise, par son questionnement, le passage d'un savoir parfois intuitionné à un savoir compris et formidable. Il a comme visée de faire cheminer l'apprenant vers une grande autonomie intellectuelle. Planifier les différentes étapes de sa production, partager le travail avec son équipe, se donner le droit à l'essai et à l'erreur, refaire autrement, prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, donner des défis raisonnablement, faire des choix, et prendre des décisions.

### **6.2.2.2. Suggestions à l'endroit des enseignants**

Une formation spécifique en sémiologie et en utilisation des illustrations est urgente pour tous les enseignants du secondaire, surtout pour ceux intervenant en sixième. Il serait nécessaire que les enseignants soient formés, afin d'acquérir des techniques et des astuces pour conduire une leçon en bonne et due forme. L'enseignant doit disposer également, d'une large variété de mode d'intervention et de moyens didactiques, cette variété devrait être au moins à égale à celle des tempéraments individuels des apprenants.

La maîtrise du temps dans les séances de cours et des rôles, permet aux apprenants de mettre en valeur, de développer leurs compétences et cela représente une source de

motivation, surtout d'émulation non négligeable. La mission des enseignants doit consister plus, à amener leurs apprenants à sélectionner eux-mêmes les savoirs et à les organiser, qu'à leur transmettre celle déjà sélectionnées et organisées en amont.

Il est aussi question de montrer avec insistance aux apprenants la valeur des supports d'apprentissages (internet, images, dictionnaire...) ; leurs indiquer les méthodes et les temps de consultation, mais aussi leur proposer des activités d'apprentissage susceptible de les inciter à de telles consultations.

#### ➤ **L'apprentissage en continu**

Un bon enseignant est appelé à être permanemment à la recherche de nouveaux savoirs, En effet, la profession d'enseignant voudrait celui qui l'assume soit de plus en plus instruit. Cela pourrait se faire à travers une inscription à l'université, ou alors à travers d'autres formations dans des institutions de formation en pédagogie. A l'heure des NTIC, l'enseignant a à sa disposition internet, qui est une mine d'informations intarissable de connaissances dans tous les domaines de la recherche. Le professeur peu donc utiliser internet afin d'assurer sa formation continue. Car comme le dit un adage : Celui qui cesse d'apprendre, doit aussi cesser d'enseigner.

#### ➤ **L'engagement personnelle de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage**

L'enseignant occupe une place de choix dans tout système éducatif, pour que son rôle de premier plan soit bien assuré, il devrait faire preuve de dévouement sans faille à sa tâche. En effet, l'enseignant afin de transmettre les connaissances, doit employer toutes méthodes, techniques susceptibles de faciliter l'acquisition des connaissances. De même, l'enseignant ne doit pas lésiner sur les moyens lorsqu'il s'agit d'acquérir un matériel didactique (cartes, livres...), nécessaires à la transmission des connaissances.

#### **6.2.2.3. Suggestions envers les responsables des enseignements secondaires**

Aujourd'hui, plus que jamais, pour mettre en exergue l'apprentissage par les illustrations, en sixième en vue d'avoir une meilleure efficacité en situation de classe, la technostucture devrait se faire accompagner des moyens de l'Etat pour améliorer les rendements pédagogiques. De nouvelles méthodes didactiques pourraient ainsi être pris en compte. C'est le cas de la pédagogie de projet que prônent les didacticiens comme Germain et Netten. Celle-ci consiste, en ce qui concerne l'enseignement de la géographie, en une *proposition des activités qui amènent les apprenants à rester captivé, discuter et à se concerter pour réaliser ensemble des taches précises*, comme, le souligne Tamelo Tindo.

L'ensemble des mesures à prendre devrait également prendre en compte plusieurs autres facteurs essentiels de notre système éducatif ;

- les moyens matériels (salles de classe suffisantes et bien équipées...) ;
- les moyens humains ou ressources humaines (bien former les enseignants en les préparant à la sémiologie de l'image et multiplier leurs effectifs) ;
- remotiver les enseignants et les apprenants aussi (les uns avec une meilleure prise en charge, et les autres avec une garantie d'emploi à la fin de la formation par exemple...)

- adéquation et / ou réactualisation permanente des outils méthodologiques.

En effet, si certaines mesures ne sont toujours pas prises, nous courons d'avantage le risque de se trouver avec des méthodes et des contenus didactiques obsolètes et incompatibles avec les demandes de la société.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Intitulé, *Apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie, Cas des classes de sixième au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré*, ce travail de recherche en finition a permis de remettre au goût du jour un certain nombre de pratiques de classe jalonnant les méthodes d'enseignement pratiquées dans les Lycées et Collèges au Cameroun. Nous avons tout au long de ce travail, mis en évidence les multiples enjeux et défis relatifs à cette importante question qui est celle de l'apport des illustrations dans l'enseignement de la géographie. Nous avons également eu en idée, la volonté de rendre de plus en plus applicable les nouvelles approches didactiques et pédagogiques d'enseignement de la géographie en contexte camerounais, en vue de garantir de meilleures performances scolaires aux apprenants. Afin de mieux cerner ce thème, notre travail a été élaboré en six principaux axes. Mais avant d'y arriver, il a été important de rappeler le problème qui a impulsé ce travail de recherche, la problématique que nous avons dégagée, la principale hypothèse ainsi que quelques-unes des hypothèses secondaires.

Nous sommes parties du constat selon lequel l'expérience sociale a démontré qu'il est plus facile pour un apprenant (les plus jeunes surtout), de raconter ou de parler de l'histoire d'un film, d'une image et d'une illustration pendant des heures, que de réciter une leçon de trente (30) minutes. Le constat est clair, le film renferme en lui des images et des illustrations mobiles, ainsi que des sons. Autrement dit, la mémoire de l'apprenant fixe mieux les images qu'autre forme de présentations.

En revanche, certaines séances d'apprentissages dépourvues d'images et d'illustrations, ne retiennent pas assez l'attention des apprenants. Il convient de reconnaître que ceux-ci seront beaucoup plus curieux et éveillés pendant le processus enseignement/apprentissage, si l'on venait à appliquer davantage l'enseignement par l'image et les illustrations. En fait, quand on parle de placer l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage, il s'agit en grande partie de le faire réagir au mieux, par l'entremise des illustrations. La problématique de ce travail, met en exergue le problème des techniques et méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants dans leurs processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de fonctionnaliser la pédagogie des illustrations dans le processus enseignement/apprentissage.

De prime abord, une telle problématique génère un certain nombre d'hypothèses dont la principale est la suivante : Les leçons dispensées sans illustrations, ne sont pas mieux assimilées par les apprenants. En d'autres termes, les unités didactiques pauvres en illustrations, ne captivent, ni ne stimulent pas l'esprit de curiosité des apprenants, pendant leur processus enseignement/apprentissage. Dans l'optique de garantir une nature scientifique à ce travail de recherche, les six centres d'intérêts qui ont été retenus s'articulent de manière logique et hiérarchique. Ils partent de l'approche purement théorique de la sémiologie de l'image, de l'apport des illustrations en contexte didactique à des suggestions didactiques, visant à actualiser les méthodes d'enseignement au Cameroun. Cette volonté d'actualisation des méthodes d'enseignement devra passer par une enquête assortie d'analyses et

d'interprétations dont l'objectif est de rendre crédible le problème soulevé, d'une part, et d'y apporter une solution adéquate, d'autre part.

Le premier chapitre est intitulé exploration du sujet. Comme son nom l'indique, c'est le lieu où nous avons soulevé toutes les questions possibles à partir du constat fait. Considéré comme préambule de ce travail de recherche, ce chapitre essentiel a permis de mieux appréhender le thème d'étude. A l'issue de cette étape préliminaire, il s'est avéré nécessaire d'envisager les possibles défis afférents à la mise en œuvre des méthodes actives d'enseignement, en faisant usage des illustrations.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes intéressés au cadre conceptuel et théorique de cette recherche de façon globale. Une manière de se rapprocher de près du phénomène à la fois décrit et décrié. Il a été principalement question des définitions des concepts clés de ce thème, qui ont régi toute notre recherche. Raison pour laquelle, ce chapitre a constitué à juste titre, l'une des trames fondamentales de cette recherche. A cet effet, nous avons présenté une recension des écrits, qui nous a permis de faire le tour de la question sur l'apprentissage par les illustrations. De même, nous avons pu voir les différents angles de lecture des images et illustrations, à travers les recherches de nombreux spécialistes des images et illustrations, surtout dans le domaine éducatif.

Après avoir constaté presque superficiellement l'existence d'un problème lié aux méthodes et techniques d'enseignement de la géographie en s'appuyant sur les illustrations, l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, divers témoignages auprès de ceux qui vivent cette situation au quotidien. Il s'agit des enseignants et des apprenants mais, il a fallu aussi vivre cette expérience, en procédant à l'observation directe de quelques cours. Ceci donne lieu à la partie réservée au cadre méthodologique. Mais avant d'arriver à l'enquête proprement dite, nous avons jugé nécessaire d'exposer, en premier lieu, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse retenus pour mener ladite enquête. Par rapport au cadre, le choix s'est porté sur un Lycée d'enseignement secondaire de référence dans la ville de Ngaoundéré, en l'occurrence le Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Relativement aux instruments d'analyse, ceux qui ont été employés sont le questionnaire (un pour les enseignants et un autre pour les apprenants), l'observation et l'entretien. La connaissance de la géographie comme matière à enseigner aux apprenants, mais aussi des contenus des programmes d'enseignements en vigueur dans les classes de sixièmes a été primordiale. Raison pour laquelle le chapitre trois a été nécessaire.

Difficultés dans l'utilisation des illustrations en situation de classe tel est le titre du quatrième chapitre, il est évident que certains enseignants rencontrent des difficultés d'ordres infrastructurelles et pédagogiques. Ce chapitre nous a permis d'élucider ces différentes difficultés, souvent liées à notre contexte socioéducatif. La présentation et l'analyse des résultats obtenus dans le chapitre cinq, nous ont permis de mettre en exergue de façon objective, les résultats tels que générés par le dépouillement de questionnaires, des enquêtes, en y associant les éléments d'analyse. Afin de rendre aisé le dépouillement des résultats en question, les différentes techniques convoquées, évidemment, sont celles qui ont permis la réalisation de cette tâche. Toute activité en situation de classe doit viser, à la fois, l'amélioration des performances académiques des apprenants et leur insertion dans la vie sociale à travers une participation conforme et justifié aux différentes formes d'activités relatives à la vie sociale. Dans le dernier chapitre il a été questions pour nous, de vérifier les hypothèses énoncées à l'entame de ce travail, puis d'émettre des critiques et présenter des suggestions.



En définitive nous réalisons qu'il y'a des problèmes qui affectent notre système éducatif de façon générale et l'enseignement de la géographie en particulier, pour cela des solutions envisageables demeurent. Néanmoins en mettant sur pied une pédagogie réellement centrée sur l'apprenant et qui, pour les cours de géographie, l'on doit privilégier l'apprentissage à la fois comme moyen et comme fin didactique. Cependant au vu de tout ce travail de recherche, on peut néanmoins se demander s'il est possible de prétendre que, les nouvelles méthodes didactiques sont exemptes de tout reproche ? Elle semble privilégier, estiment certains psychopédagogues, l'apprenant aux dépens des autres aspects de la didactique.

## BIBLIOGRAPHIE

### A- OUVRAGES GÉNÉRAUX ET SPECIFIQUES

- 1- ALTET, M., (1997), *La pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF, 216 p.
- 2- AKTOUF O., (1987), *Méthodologie des sciences sociales et rapprochées qualitative organisation Montréal, PUQ*, 149 p.
- 3- AUMONT J., (2011), *L'image*, Paris, Armand Colin, 207p.
- 4- AUMONT J.L., (1990), *L'image Paris*, Nathan, 236 p.
- 5- BACTICLE Y., (1995), *Clés et Codes de l'image*, Paris, Flammarion, 104 p.
- 6- BAVOUX JEAN-JACQUES (2009), *La Géographie. Objets, méthodes, débats*, Paris, A. Colin, coll, "U Géographie", 311p.
- 7- BELINGA BESSALA, (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Clé.
- 8- BIPOUPOUT ET ALI (2011), *Approche par les compétences, Module de formation*, Yaoundé, 202 p.
- 9- BLANCHET A., et GOTMAN A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 119 p.
- 10- BOLE R., (1998), *La communication non linguistique, Petite grammaire de L'image*, 245p.
- 11- BUSSUET, G. (1982), *L'ordinateur à l'école (l'éducateur) Paris : Presses Universitaire de France*, PUF, 246 p.
- 12- COCULA B. et al., (1986), *Sémantique de l'image, pour une approche méthodologique de messages visuels*, Delagrave, col. Gr, Belloc, 287 p.
- 13- DIOUM A., (1995), *Enseigner dans une classe à large effectif*, Québec, Veilleux, 304 p.
- 14- FOZZA J.C, et ALI, (2000), *Petite Fabrique de l'image*, Paris, Magnard, 159 p.
- 15- GERVEREAU L. (2006), *Dictionnaire mondiale des images*, Paris, Nouveau monde, 204p.
- 16- JACQUENOT G., (2012), *Image et pédagogie – books.google.com*, 09-10-2018.
- 17- JOLY M., (2002), *L'image et les signes, approche sémiotique de l'image fixe*, Paris, Nathan, *Cinéma image*, 288 p.
- 18- JOLY, M., (2011), *l'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*, paris, Armand Colin, 288 p.

- 19- KETELE J.M., (1987), *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck ,245 p.
- 20- KOHN R.C, et NEGRE, P., (1991), *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 304 p.
- 21- LE CROSNIER H., ( 2004), « *Place et rôle de l'image dans l'éducation* », *BBF*, n°2,114p.
- 22- MACE G., (1988), *Guide d'élaboration du projet de recherche*. Québec, les presses de l'Université de Laval,290 p.
- 23- MBALA ZE B., (2012), *Algirdas Julien Greimas et la science des signes*, Paris, L'Harmattan, 290 p.
- 24- PIAGET J., (1970), *Psychologies et épistémologie*, Paris, Denoël, 197 p.

### **B-MEMOIRE**

- 1- COLLONGES ESTELLE., (2014), *La cartographie dans l'enseignement secondaire*, Mémoire de master, Université de Toulouse, 204 p, Consulté en ligne 02/10/2018.
- 2- EL HAJ L. (2004), *Conception d'un support d'apprentissage interactif multimédia du cours Biologie des végétaux vasculaires*, Mémoire Master en Nouvelles Technologies Educatives, Université de Tunis, 58 p.

### **C- REVUES ET ARTICLES**

- 1- DOREL GERARD., (1997), *Carte, croquis, schéma. Quels usages scolaires ?* Revue des Instituts de recherche pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, n°4, pp. 143-149.
- 2- BARTTHES, R. (1964), « *Présentation* », *Communication* n°4, pp. 62-68.
- 3- VYGOTSKY, L., (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard university press, n°12, pp. 109-114.

### **D- DICTIONNAIRES**

- 1- LACOSTE YVES., (2003), *De la géopolitique aux paysages – dictionnaire de la géographie*, Paris, Armand Colin,413 pp.
- 2- LE ROBERT., (2005), *Dictionnaire de français*, paris, 556, pp.
- 3- LE ROUX ANNE., (1997), *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, rééd 2003, 263 pp.
- 4- LEVY Jacques, LUSSAULT Michel., (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 1127p.
- 5- PIERRE.G., (1970). *Dictionnaire de géographie*, paris, PUF, 423 pp.

## E- TEXTES

1. Loi N° 98/004 du 4 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
2. Décret N° 2017/11737/CAB/PM du 23 Novembre 2017 création organisation et fonctionnement de la commission nationale chargée du suivi et de l'évaluation.
3. Circulaire N° 002/CAB/PM du 23 Novembre 2017 Principe régissant la filière du livre scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun.

## F- WEBOGRAPHIE

- 1- BOEN [En ligne] Consulté le 06/10/2018
- 2- <http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html>
- 3- <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html> Cnrtl.fr [En ligne] Consulté le 08/10/2018
- 4- <http://leblogducorps.canalblog.com/archives/18128319.html> (consulté le 08/10/2018)
- 5- DENAIN JEAN-CHARLES, LANGLOIS PATRICE, Cybergéo, *Cartographie en anamorphose*, 1996 [En ligne] Consulté le 09/10/2018
- 6- <http://cybergegeo.revues.org/129> [http://www.afrikatech.com/fr/education/photo/infrastructures\\_scolaires/144514.html](http://www.afrikatech.com/fr/education/photo/infrastructures_scolaires/144514.html) Html consulté le 06/10/2018
- 7- [http://www.memoireonline.com/1446 m-outils d'apprentissage.html](http://www.memoireonline.com/1446/m-outils_d_apprentissage.html). Consulté le 02/10/2018
- 8- <http://leblogducorps.canalblog.com/archives/18128319.html> [http:// elalaoui.free.fr/parttwochaptertwo.html](http://elalaoui.free.fr/parttwochaptertwo.html). consulté le 02/10/2018
- 9- [http:// www.guide.mboa.info /découvrir.html](http://www.guide.mboa.info/découvrir.html) consulté le 02/10/2018

# **ANNEXES**

**ANNEXES 1 :  
ATTESTATION DE RECHERCHE**

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

**DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE**

BP : 47 Yaoundé, Cameroun. Tél. : (+237) 697863634

e-mail : [mmoupou1@yahoo.fr](mailto:mmoupou1@yahoo.fr)



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail - Patrie

N° \_\_\_\_\_ UYI/ENS/D/CDPT-GEO/lbt

Yaoundé, le.....

**LE CHEF DE DEPARTEMENT**

**ATTESTATION DE RECHERCHE**

Je soussigné, Pr. MOUPOU Moise, Chef de Département de Géographie, atteste que :

Mme/Mlle/M. ....**BETAL YENANG Désiré**.....

Matricule : ...**O9Y338**.....

est inscrit(e) au second cycle de Géographie à l'Ecole Normale Supérieure et prépare un mémoire de DIPES II sur le sujet intitulé: « **Apport des schémas et développement des compétences des apprenants en géographie** ».

A cet égard, je prie toutes les personnes ressources et tous les organismes sollicités de bien vouloir lui faire un bon accueil et de lui apporter toute l'aide nécessaire à la réussite de cette œuvre, dont les résultats sont susceptibles de contribuer au développement du Cameroun.

**LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE**



**MOUPOU Moise**  
Professeur des Universités

**ANNEXES 2 :**  
**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
HIGHER TEACHERS' TRAINING  
COLLEGE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ÉLÈVES**

NB : Les informations collectées au cours de cette enquête, sont strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins académiques, dans le respect de l'anonymat de chacun au terme de la loi N°91/023/du 16 décembre 1991.

**Sujet de recherche : APPORT DES ILLUSTRATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIÈME**

(Cas des classes de sixième au lycée classique et moderne de Ngaoundéré).

Nom de l'enquêteur :

Date de l'enquête :

N° Questionnaire :

Nom de l'établissement :

Classe :

**SECTION 1 : IDENTIFICATION DES ÉLÈVES**

N°	QUESTIONS	MODALITÉS	REPONSES
S1Q01	Âge de l'enquêté	1. 08-10 ans 2. 10-12ans 3. 12-14ans 4. 14ans et +	/___/
S1Q02	Sexe de l'enquêté	1. masculin 2. féminin	/___/
S1Q03	Statut de l'élève	1. redoublant 2. non redoublant	/___/

**SECTION 2 : ÉVALUATION DU NIVEAU D'UTILISATION DES ILLUSTRATIONS  
PENDANT LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE**

N°	QUESTIONS	MODALITÉS	REPONSE
S2Q01	Comment l'enseignant procède-t-il pour vous expliquer les leçons de géographie ?	1. il n'explique jamais 2. il fait des schémas au tableau 3. il nous pose des questions	/___/
S2Q02	Comprends-tu facilement les leçons de géographie qui te sont dispensées	1. Oui 2. Non 3. Pas toutes	/___/
S2Q03	Comment trouvez-vous les leçons de géographie qui vous sont dispensés ?	1 Intéressantes 2 Pas Intéressantes	/___/
S2Q04	Est-ce que vous aimez voir des dessins, des schémas et des images ?	1. Oui 2. Non 3. Un peu	/___/
S2Q05	Il y a-t-il des croquis ou des schémas dans votre cahier de géographie ?	4. Oui 5. Non	/___/
S2Q06	Il y a-t-il des illustrations dans ton livre de géographie ?	1. Oui 2. Non 3. Un peu 4. Je n'ai pas de livre de géographie	/___/
S2Q07	Votre enseignant vous présente-il des schémas ou des croquis lorsqu'il fait son cours ?	1. Oui 2. Non 3. de fois	/___/
S2Q08	Est-ce que vous répondez facilement aux questions que l'enseignant vous pose souvent ?	1. Oui 2. Non 3. Pas toujours	/___/
S2Q09	Entre les cours dispensés avec les Illustrations et ceux sans illustrations, lesquels comprenez-vous facilement ?	1. Cours avec illustrations 2. Cours sans illustrations 3. Ni l'un, ni l'autre	/___/
S2Q10	Avez-vous souvent de bonnes notes lorsque les cours de géographie comportent les illustrations ?	1. Oui 2. Non 3. Pas toujours	/___/
S2Q11	Pourquoi travaillez-vous bien en géographie lorsque les cours comportent les illustrations ?	1. Je comprends mieux les explications du professeur. 2. Je passe le temps à dessiner 3. Je m'amuse tellement	/___/



REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
HIGHER TEACHERS' TRAINING  
COLLEGE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

### QUESTIONNAIRE D'ENTRTIEN DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

NB : Les informations collectées au cours de cette enquête, sont strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins académiques, dans le respect de l'anonymat de chacun au terme de la loi N°91/023/du 16 décembre 1991.

#### **Sujet de recherche : APPORT DES ILLUSTRATIONS DANS L'NSEIGNEMNT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIEME.**

(Cas des classes de sixième au lycée classique et moderne de Ngaoundéré).

*Nom de l'enquêteur :*

*Date de l'enquête :*

*N° Questionnaire :*

*Nom de l'établissement:*

*Classe :*

### **SECTION 1 : IDENTIFICATION DES ENSEIGNANTS**

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPONSE
S1Q01	Sexe de l'enquêté	1. masculin 2. féminin	/__/_/
S1Q02	Le diplôme professionnel	1. dipes 1 2. dipes2 3. dipet1 4. dipet2 5. autres 6. aucun	/__/_/
S1Q03	Le diplôme le plus élevé	1. baccalauréat 2. licence 3. master	/__/_/

		4. autres	
<b>S1Q04</b>	Nombre d'années dans l'enseignement	1. 01-04ans 2. 04-08ans 3. 08-12ans 4. 12-14ans 5. 14ans et +	/__/_/
<b>S1Q05</b>	Statut de l'enseignant	1. Fonctionnaire 2. Contractuel 3. Vacataire	/__/_/
<b>S1Q06</b>	Poste de responsabilité actuel	1. Professeur principal 2. animateur pédagogique 3. Correspondant pédagogique	/__/_/

## **SECTION 2 : ENSEIGNEMENTS DE LA GÉOGRAPHIE ET PRATIQUES DE CLASSE**

<b>NO</b>	<b>QUESTIONS</b>	<b>REPONSES</b>
<b>S2Q01</b>	Que pensez-vous de l'usage d'illustrations comme support de cours de géographie ?	..... .....
<b>S2Q02</b>	Enseigner en s'appuyant sur les illustrations est-il pratique pour les cours d géographie en sixième ?	..... .....
<b>S2Q03</b>	Pouvez-vous nous dire quels types d'illustration utilisez-vous en classe ?	..... .....
<b>S2Q04</b>	Quelles sont les activités dans lesquelles vous utilisez les illustrations dans votre cours ?	..... .....
<b>S2Q05</b>	Quelles méthodes employez-vous pour captiver l'attention de vos apprenants au cours ?	..... .....
<b>S2Q06</b>	Comment sont vos apprenants lorsque vous utilisez les schémas, croquis et images en classe ?	..... .....

<b>S2Q07</b>	Qu'est-ce qui selon vous peut améliorer la performance de vos apprenants ?	..... .....
<b>S2Q08</b>	Trouve-t-on des illustrations dans les manuels scolaires au programme de géographie de sixième ? si oui, comment sont – elles ?	..... .....
<b>S2Q09</b>	Comment se fait l'usage des illustrations dans votre pratique quotidienne de classe ?	..... .....
<b>S2Q10</b>	Que pensez-vous des programmes de géographie de la sixième, par rapport à l'utilisation des illustrations	..... .....
<b>S2Q11</b>	Pensez-vous que l'usage des illustrations par l'enseignant pourrait améliorer les performances des apprenants ? si oui pourquoi ?	..... ..... .....
<b>S2Q12</b>	Faites-vous souvent usage des illustrations pendant vos enseignements ?	..... ..... .....
<b>S2Q13</b>	Avez-vous reçu une formation spécifique à l'enseignement à travers les illustrations ?	..... ..... .....

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX - TRAVAIL - PATRIE

-----  
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
-----  
INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS  
-----

REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE - WORK - FATHERLAND

-----  
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
-----  
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION  
-----

*Sup*  
**ARRETE N° 263/14 /MINESEC/ IGE DU 13 AUG 2014**  
**Portant définition des Programmes d'études des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>**

### LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

- Vu** la Constitution;  
**Vu** la Loi n° 98/004 du 14 avril 1988 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun;  
**Vu** le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement;  
**Vu** le Décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement;  
**Vu** le Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;

**ARRÊTE**

**Article 1<sup>er</sup>**: Les Programmes d'études des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> sont définis ainsi qu'il suit :

## PRÉFACE

# Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21<sup>e</sup> siècle

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

- (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : ***l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.***

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du

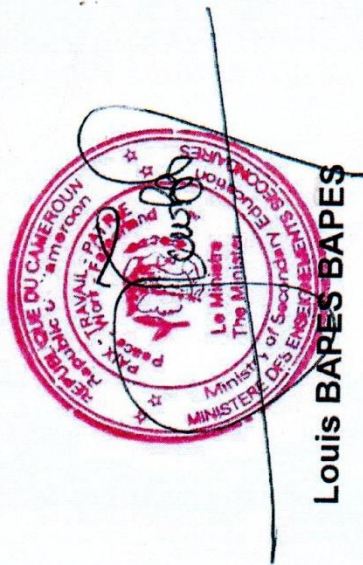


Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui prévoit d'ici à 2020, de porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais.

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les élèves au cours du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser leurs activités pédagogiques.

Tout en félicitant les concepteurs des ces programmes d'études, j'exhorte tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignantes et les enseignants à s'approprier le nouveau paradigme, à le mettre efficacement en œuvre, afin d'en faire une réussite bénéfique à notre système éducatif et, partant à notre pays le Cameroun.

**Le Ministre des Enseignements Secondaires**



## ASBTRACT

This work has the topic *“contribution of figures, in the teaching of geography, the case of sixième classes, in LCMN”*. This topic raised the problem of the predominance of the use of theoretical teaching methods by many teachers in their classes ‘activities. In order to better understand the matter, we carried out research in one of numerous government’s higher schools in Ngaoundere, the Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. We met students and Geographic’s teachers in that higher school. After carrying out this research, our results showed that, majority of geography’s courses taught in sixième, are done in theoretical way, without using illustrations. This research has given the reason why courses have been taught in that way. In order to solve this problem, we came out with some proposals at many levels. Firstly, at the pedagogics’ level, secondly at the teachers’level and then At the level of schools’, Finally, at didactic level. we once more suggest to the school’s authorities, to increase the documentation’s bonuses granted to teachers, in order for them to meet higher requirements brought by the implementation of the CBA in secondary’s Highers schools in Cameroon.

**Keys-words:** Illustrations, Pedagogy, Didactic, CBA, LCMN

## RÉSUMÉ

Notre travail avait pour objet d’étude, l « *Apport des illustrations dans l’enseignement de la géographie, cas des classes de sixième au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré* ». Ce thème posait un problème, notamment la question de la prégnance des enseignements théoriques, sur les méthodes d’enseignements dites ‘actives’ qui prônent l’usage des illustrations pendant les activités de classe. Pour mieux cerner le problème, nous avons mené des enquêtes auprès des enseignants de géographie intervenants dans les classes de sixième du Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Après avoir mené ces investigations, les résultats obtenus nous ont montré que la majorité des leçons de géographie dispensées en sixième au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré, se font de façon théorique. C’est-à-dire, ces cours ne sont pas complétés par des illustrations, pouvant faciliter l’acquisition des connaissances aux apprenants. Pour résoudre ces problèmes, nous avons suggéré quelques solutions, sur plusieurs plans. D’abord sur le plan pédagogique, ensuite sur le plan infrastructure, et enfin, sur le plan didactique. Une fois de plus, nous avons suggéré au gouvernement de revoir à la hausse la prime de documentation accordé aux enseignants, car il semblerait que le montant actuel de cette prime, ne permet pas aux enseignants de mieux s’outiller et de répondre favorablement aux exigences qu’impose l’implémentation à la lettre, de l’APC dans les Lycées et collèges au Cameroun.

Mots clés : *Illustrations, Pédagogie, Didactique, L’APC, LCMN*