

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE

DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE



REPUBLIC OF CAMEROON

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

**APPROCHE SYSTÉMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA GÉOGRAPHIE : recherche d'un enseignement
efficace en classe de troisième de l'enseignement
Secondaire Général**

**Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II) en Géographie**

Par

ONDOA NDASI DANIEL CALSON

Licencié en géographie

Sous la direction de :

LIEUGOMG MEDARD

Professeur/HDR de géographie

Année académique 2018-2019

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 NSANGOU 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



Moïse Moupo
Moïse Moupo

LISTE DES SIGLES ET DES QBREVIATIONS

- DIPES II :** Diplôme des professeurs de l'enseignement Secondaire de deuxième grade
- RGPH :** Recensement Général de la Population et de l'Habitat
- APC :** Approche par compétences
- EPT :** Éducation pour tous
- APC-ESV :** Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie
- ESG:** Enseignement secondaire générale
- ESPT :** Enseignement secondaire technique et professionnel
- APC-EST :** Approche par compétence avec entrée par les situations de travail
- DSCE :** Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
- MINESEC :** Ministère des Enseignements Secondaires
- OMD :** Objectifs du Millénaire pour le Développement

ABSTRACT

This work is centered on the study of pedagogical renovation devices in geography with the adoption of the Competency-Based Approach (CBA) with real life situations initiated by the Ministry of Secondary Education (MINESEC), from a systemic and didactic point of view. Based on a survey carried out on the functioning of the general secondary education, findings revealed inadequacy in the content and techniques of geography teaching. It is therefore necessary, to meet the challenges facing Cameroon, to provide general secondary education with appropriate management methods. In this respect, the systemic and cardinal paradigms seem to be able to play a role in exploring the relevance and contribution of such a device to the quality of teaching and learning in geography. Field survey resulted to some proposals in areas like didactics of geography, training design and curriculum design.

Keywords: Competency-Based Approach, pedagogy, didactics, geography teaching, systemic, Yaounde.



Dédicace

A

Mes parents

M. NDASI Christopher et Mme NDASI née BEYALA Koungou, pour tous les coups de bâtons
qui ont fait de moi un homme.

REMERCIEMENTS

Au moment où nous achevons la rédaction de ce travail de recherche, nous reconnaissons que plusieurs personnes, de près ou de loin, nous ont soutenu, d'une manière ou d'une autre, tout le long de notre formation et nous tenons à leur manifester notre profonde gratitude.

Nous pensons d'abord à notre directeur de mémoire, le Professeur LIEUGOMG MÉDARD, pour sa grande disponibilité, pour la richesse de son écoute, pour son exigence et ses regards techniques toujours stimulants. Qu'il trouve à présent l'expression des reconnaissances les plus sincères. Nous remercions également :

- le chef de département de Géographie, le Professeur MOUPOU MOISE ;
- tous les enseignants du département de géographie de l'ENS de Yaoundé, qui, tout au long de ces années de formation, ont consacré le temps nécessaire pour dispenser les enseignements dans les différentes unités. Il s'agit des Professeurs ASSAKO ASSAKO René Joly, TCHAWA Paul, PRISO Daniel DICKENS, SIMEU KAMDEM, MENGUE MBOM Alex, TCHUIKOUA Louis Bernard, NDI Humphrey NGALA et NGUAPGUE Jean Noel. Des Dr Eleno MANKA'A FUBE, NDOCK NDOCK Gaston, NDZIE SOUGA Clotaire, FEUMBA Rodrigue Aimé et PIEPOUO GNIGNI NSANGOU Louissette. De Messieurs NGUOCHEMENE MOMGBET Ibrahim et ETOUNA Joachin ;
- tous nos frères et sœurs NDASI : LIONEL, DORIS, ROSINE, EMMERENCIA et VICTORIA, pour leurs encouragements et leurs apports financiers ;
- YAYA qui nous a fait confiance et a su nous transmettre le goût de la recherche. Nous ne saurons oublier SONWA Elssa, NDONG MANI Joseph, qui ont accepté de nous rejoindre et ont bien voulu consacrer du temps à ce travail. Merci à tous les trois pour leur soutien indéfectible avec la rigueur, l'expertise et les qualités humaines qui les définissent ;
- toutes les personnes enquêtées, pour avoir pris le risque des perturbations et pour avoir fait abstraction de notre présence ;
- tous nos compagnons de la 58^{-ème} promotion de l'École Normale Supérieure et tous les amis de l'Université de Yaoundé I, pour leur amitié et leur bonne humeur qui nous ont permis de tenir le cap.

Parce que la recherche est un travail de construction collective dont on ne peut jamais identifier tous les acteurs, que tous ceux ou celles qui nous ont soutenu et qui n'ont pas pu être cités, trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude et reconnaissance.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau1 : Tableau synoptique des questions, hypothèses et objectifs de notre recherche.....	13
Tableau 2 : Tableau de conceptualisation	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 3: Les grandes phases de la démarche hypothético-déductive	23
Tableau4 : Présentation de la population accessible de l'étude.....	25
Tableau 5 : Présentation de l'échantillon	26
Tableau 6 : Taux de participation du questionnaire des enseignants.....	30
Tableau n° 7: Répartition des élèves selon qu'ils procèdent oui ou non à des difficultés par rapport au cours de géographie.	42
Tableau n° 8 : Répartition des élèves suivant les difficultés auxquelles ils se heurtent.....	42
Tableau n°9 : Perceptions des élèves sur le questionnaire d'enquête.....	51

TABLE DES FIGURES

Figure n° 1 : Cartographie des établissements retenus dans notre étude (Yaoundé III).....	7
Figure n°2 : Répartition des enseignants en fonction des années d'expériences.....	36
Figure n°3: Analyse de l'insatisfaction vis-à-vis de sa profession.....	37
Figure n°4 : Proposition des méthodes d'enseignement en fonction de la plus utilisée.....	43
Figure n°5 : Perception des élèves sur la variation des méthodes d'enseignement.	40
Figure n°6 : Variation d'activités d'apprentissages maintenant les élèves actifs	41
Figure n°7 : Difficultés rencontrées par les enseignants.....	43
Figure n°8 : Perception de la manière d'enseigner des professeurs de géographie	44
Figure n°9 : Avis des enseignants sur l'utilisation des TIC.....	45
Figure n°10 : Raisons du non usage de la salle multimédia	46
Figure n°11 : Répartition des enseignants en fonction du sexe	47
Figure n°12 : Perception du matériel en possession des enseignants.....	48
Figure n°13 : Raison du non abonnement des professeurs à la Bibliothèque.....	53
Figure n°14 : Pensée systémique de l'enseignement de la géographie	57
Figure n°15: Un tout organisé ou totalité des éléments	70
Figure n°16 : Perception du programme d'enseignement de la géographie de la classe de troisième ..	78
Figure n°17 : Schéma de synthèse.....	95

**TABLE DE PLANCHE PHOTOGRAPHIQUE
ET DE PHOTO**

Photo1 : La salle multimédia du Lycée Leclerc.....51
Planche 1 : Facteurs mis en cause de la non utilisation de la bibliothèque49

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	i
ABSTRACT	ii
Dédicace	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES TABLEAUX	v
TABLE DES FIGURES	vi
TABLE DE PLANCHE PHOTOGRAPHIQUE ET DE PHOTO.....	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE GENERAL DE L'ÉTUDE	2
CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET	3
I.1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE.....	3
I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET	3
I.3. DÉLIMITATION DU SUJET	4
I.3.1. Délimitation thématique.....	4
I.3.2. Délimitation temporelle	4
I.3.3. Délimitation spatiale	4
I.3.3.1. La localisation de la zone d'étude.....	4
1.4. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	6
1.4.1 Intérêt socio-éducatif.....	6
1.4.2. Intérêt pédagogique et professionnel.....	6
1.4.3. Intérêt socio-culturel.....	6
1.5. REVUE DE LITTÉRATURE	7
1.5.1. Approche liée aux perspectives nouvelles de l'enseignement de la géographie au secondaire	7
1.5.2. Approche liée à l'apport de l'approche systémique	8
1.5.3. Approche liée aux difficultés de l'enseignement	9
I.6. PROBLÉMATIQUE.....	10
1.7. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	11
1.7.1. Question principale de recherche	11
1.7.2. Questions spécifiques de recherche.....	11
1.8. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	12
1.8.1. Hypothèse principale.....	12
1.8.2. Hypothèses spécifiques	12
1.9. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	12

1.9.1. Objectif principal.....	12
1.8.2. Objectifs spécifiques	12
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	17
2.1. CADRE CONCEPTUEL	14
2.1.1. L'approche Systémique.....	14
2.1.2. L'enseignement	17
2.1.4. La géographie.....	18
2.2. CADRE THEORIQUE.....	19
2.2.1. La théorie de l'innovation	19
2.2.2 Le constructivisme	20
2.2.3. Théorie de l'encadrement scolaire de DELANDSHEERE.....	20
2.3. CADRE OPERATOIRE.....	21
2.3. APPLICATION MÉTHODOLOGIE.....	22
2.3.1. La démarche	23
2.3.2. La collecte des données secondaires.	23
2.3.2.1. Les données écrites.....	24
2.3.2.2. Les données iconographiques.....	24
2.3.2.3. La collecte des données primaires.....	24
2.3.3. Plan d'échantillonnage	25
2.3.3.1. La taille de l'échantillon.....	25
2.3.3.2. Le recueil des données proprement dites.....	27
2.3.3.3. La durée de l'enquête	28
2.4. TRAITEMENT DES DONNÉES	29
2.4.1. Traitement statistique des données.....	29
2.4.2. Traitement photographique	29
2.4.3. Traitement cartographique	29
2.5. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	29
DEUXIÈME PARTIE : RECHERCHE, COLLECTE ET TRAITEMENT DE DONNÉES.....	34
CHAPITRE III : GESTION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE ET DÉTERMINANTS DES FAIBLESSES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE	31
3.1. GESTION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE	32
3.1. 1. L'époque post coloniale	32
3.1.2. Organisation des moyens en vue d'atteindre la professionnalisation.....	33
3.1.3. Les moyens pédagogiques ou pédagogiques.....	34
3.1.3.1. Contenu des programmes	34
3.1.3.1.1. Le contenu d'enseignement.....	34
3.1.3.1.2. Les objectifs pédagogiques	34
3.1.3.1.3. Les recommandation pédagogiques	34

3.1.3.1.4. Les horaires	35
3.1.4. Le moyens matériels ou techniques.....	35
3.2. DÉTERMINANTS DE LA FAIBLESSE DES REFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE TROISIÈME.....	35
3.2.1. Les insuffisances d'ordre pédagogique : une routine paralysante.....	35
3.2.2 Les méthodes d'enseignement en géographie: une nescience.....	38
3.2.3. Enseignement diversifié et motivation à apprendre des élèves	41
3.2.4. Insuffisances d'ordre technique : le manque de matériel pédagogique.....	45
3.2.5. L'aspect statique du contenu de la géographie.....	50
CHAPITRE IV : APPLICATION DE LA DÉMARCHE SYSTÉMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.....	60
4.1. SUR LE PLAN CONCEPTUEL.....	55
4.2. SUR LE PLAN DE LA GESTION	55
4.2.1. La totalité des éléments du système	58
4.2.2. Le sous-système de gestion	58
4.2.3. Le sous-système culturel	58
4.2.4. Le sous-système cognitif.....	59
4.2.4.1. Les programmes de formation.....	60
4.2.4.2. Documentation	61
4.2.5. Le sous-système Psychosocial.....	61
4.2.5.1. Les enseignants.....	62
4.2.5.1.1. La formation de l'enseignant.....	62
4.2.5. Le sous-système technologique.....	66
4.2.5. Le sous-système financier	67
4.2.6. Le sous-système structurel	68
4.2.6.1. La transmission des savoirs.....	68
4.3. L'ENVIRONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.....	71
4.3.1 Au niveau des objectifs	72
4.3.2. Au niveau du processus d'apprentissage.....	72
4.3.2. Au niveau des résultats.....	72
4.4. CIRCULATION DE L'INFORMATION DANS LE SYSTÈME.....	72
4.4.1. Le contrôle.....	73
4.4.2. La rétroaction	73
4.4.3. La régulation.....	73
TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	75
CHAPITRE V : VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES ET CRITIQUES DES RÉSULTATS	76
5.1. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	76

5.1.1. Vérification de la première hypothèse.....	76
5.1.2 La vérification de la deuxième hypothèse	78
5.1.3 Vérification de la troisième hypothèse.....	79
5.2. CRITIQUE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	80
5.2.1. La méthodologie de recherche	80
5.2.2. Limites géographiques	80
5.2.3. Les limites des résultats.....	81
CHAPITRE VI : PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.....	83
6.1. A L'ENS.....	83
6.1.1. Matériels didactiques.....	83
6.1.2. La formation des élèves professeurs.....	83
6.2. AUX ENSEIGNANTS.....	84
6.2.1. Le matériel pédagogique	84
6.2.2. La documentation.....	85
6.2.3. Les activités pédagogiques.....	85
6.3. AUX CHEFS DES ÉTABLISSEMENTS.....	87
6.4. AU MINISTÈRE DE TUTELLE.....	88
CONCLUSION GÉNÉRALE	91
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXE	a

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plus d'une décennie, l'école camerounaise est devenue l'objet de critiques plus nombreuses et les plus vives. Comme dans maints pays en développement, la conscience du rôle fondamental de l'éducation a été prise contre la crise économique. Par ailleurs, les méthodes d'enseignement dispensé dans nos établissements semblent loin d'être satisfaisantes, car découlent d'un héritage colonial que nous n'avons jusqu'alors pas eu le courage de remettre fondamentalement en cause. L'esprit créatif de l'apprenant qui devrait s'enraciner dans notre contexte socio-économique s'en trouve bloqué par le mimétisme des méthodes et techniques d'apprentissage. NTEBE BOMBA (1997 : 8), cité par Abeng Enonga, souligne à cet effet que :

« Depuis l'indépendance ; nous nous sommes abstenus de nous livrer à une réflexion profonde sur la valeur et la finalité du système éducatif colonial qui répondait à une rationalité et à des besoins qui ne sont plus aujourd'hui les nôtres. Nous avons gardé et continuons à utiliser un système éducatif totalement extraverti et non adapté à l'évolution de notre société et à notre développement ».

De ces points de vue, les mesures décidées en vue de venir à bout de ces défis qui menacent pareillement le Cameroun à l'aube du III^e millénaire sont aujourd'hui remises en cause. Un essai d'inventaire des principaux problèmes et de leur examen sans compromissions nous amène à réaliser que notre pays prend de considérables longueurs de retard et se condamne à un avenir difficile en maintenant l'organisation éducationnelle à l'état actuel. Aussi, esquisser une réflexion sur l'enseignement de la géographie dans l'enseignement secondaire général au Cameroun dans la mouvance de cette dialectique à travers : « L'approche systémique dans l'enseignement de la géographie : recherche d'un enseignement efficace au secondaire », serait par cette voie nous rendre fidèle à l'histoire et à la science.

L'enseignement général au Cameroun se déroule en effet selon une forme analytique qui entrave, de par ses méthodes, l'atteinte des objectifs chaque fois fixés. Il devient dès lors impératif d'abandonner cette organisation peu performante pour envisager une nouvelle vision intégrant non seulement tous les éléments mais aussi et surtout en tenant compte des interactions entre ceux-ci. : C'est la gestion « des systèmes » que nous proposons qui s'appuie sur des principes d'un système souple et cohérent. Nous envisageons donc des solutions concrètes et viables, taillées dans une vision réaliste des situations et porteuse d'espoir de succès.

Sans prétendre faire œuvre d'art, nous voulons démontrer progressivement de la nouvelle approche organisationnelle de l'enseignement général en le mettant à une gestion analytique. Nous avons retenu un plan d'approche qui s'articule autour de trois parties subdivisées en 06 chapitres à savoir :

La première partie intitulée : cadrage général de l'étude, traite dans le premier chapitre du contexte général, la revue de la littérature, de la problématique et du cadre opératoire. Le second chapitre est consacré respectivement au cadre conceptuel et théorique de l'étude, au cadre méthodologique.

La deuxième partie est consacrée à la recherche et à l'exploitation des données. C'est en fait l'application des résultats de la recherche que nous avons effectuée. Sa particularité est que l'étudiant montre comment il a collecté et traité les données, ainsi que les conditions de terrain et les difficultés rencontrées.

La troisième et dernière partie est consacrée à la présentation, à la critique des résultats et aux recommandations. Il s'agit d'une réflexion critique des résultats, c'est-à-dire une vérification des hypothèses formulées dès le départ.

PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE GENERAL DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, il est question d'explorer le sujet afin de l'insérer dans un contexte scientifique, en présentant le cadre conceptuel et théorique pour une meilleure compréhension. Nous voulons faire un cadrage du sujet et présenter la méthodologie utilisée dans notre recherche.

CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET

Il apparaît que le point de départ de toute recherche c'est la connaissance du phénomène dont veut expliquer le chercheur. C'est alors le lieu pour nous de bien définir les bases de notre étude, de circonscrire ses contours. Dans ce chapitre nous allons aborder l'argument et le cadre de notre étude.

I.1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

La présente étude porte sur « approche systémique dans l'enseignement de la géographie : recherche d'un enseignement efficace en classe de troisième de l'enseignement Secondaire Général ». En effet, ce travail s'inscrit dans la thématique centrale de rédaction des mémoires de DIPES II de la 58^{ème} promotion adoptée par le département de géographie de l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Il s'agit : « Enseigner la géographie autrement: quelles ». Cette thématique était divisée en trois axes de recherche. Notre travail de recherche privilégie pour cela l'axe 2 portant sur de la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie.

Ainsi ce travail se propose d'analyser l'une des réformes majeures développées et expérimentées ces huit dernières années, l'approche par les compétences (APC) estimée être l'une des meilleures approches capables de répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique que social. Le système éducatif camerounais actuel, en adoptant l'APC-ESV (approche par les compétences avec entrée par les situations de vie) dans l'enseignement secondaire général (ESG) où il est question pour l'apprenant d'acquérir des compétences qui lui seront utiles lors de ses interactions dans la société. Pour l'enseignement secondaire technique et professionnel (ESPT), l'entrée par les situations de travail est adoptée (APC-EST). Ici, l'apprenant est appelé à se positionner dans le monde du travail. Suivant le texte de référence qui est la loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun, se situant en droite ligne des orientations du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), qui met en avant cette volonté politique, de poursuivre les objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Il est donc question d'encadrer et de doter les 75% d'élèves qui sortent du système éducatif classiques des aptitudes afin qu'ils ne soient plus une charge non maîtrisée dans la société, où le marché du travail est de plus en plus exigeant. Cependant, ces réformes partagent toutes un trait commun : elles sont le plus souvent impulsées de l'extérieur sans la prise en compte des réalités intrinsèques du pays.

I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Plusieurs raisons nous ont amené à porter notre réflexion sur ce sujet. Ces raisons sont aussi pertinentes les unes que les autres:

- Le profond sentiment d'impuissance à proposer une alternative à une géographie traditionnelle. Comment faire de la géographie autrement ?
- L'évaluation des réformes en cours dans l'enseignement de la géographie ;
- L'indifférence voire le désintérêt que manifestent les élèves pendant l'étude de cette discipline. Pourtant la géographie permet d'avoir des clés pour comprendre le monde, des clés qui seraient très utiles aux futurs adultes que sont nos élèves ;
- Enfin, nous voulons à travers cette recherche apporter notre modeste contribution à la réflexion que mène le MINESEC sur l'amélioration de la gestion pédagogique pour un rendement optimal. Bien que cela relève de son domaine de compétence.

I.3. DÉLIMITATION DU SUJET

Il s'avère impératif de circonscrire notre travail pour un souci de précision. Nous circonscrivons ce travail sur le plan thématique, temporel, spatial.

I.3.1. Délimitation thématique

L'étude que nous menons porte sur « l'approche systémique dans l'enseignement de la géographie : recherche d'un enseignement efficace au secondaire ». Pour mener une telle étude, il a fallu commencer par l'éducation de base afin d'atteindre le secondaire. Mais nous avons laissé de côté ces aspects pour nous intéresser uniquement à la gestion de cet ordre d'enseignement, à la manière dont les savoirs sont transmis en géographie et l'orientation des contenus en contexte des mutations socio-économiques. Nous avons choisi la classe de troisième parce qu'elle constitue la passerelle entre le premier et le second cycle. Elle est également la classe au terme de laquelle, l'apprenant peut soit s'engager dans la vie professionnelle, soit poursuivre ses études au second degré du même cycle, à l'enseignement général ou technique et professionnel.

I.3.2. Délimitation temporelle

Cette étude se situe dans l'espace temporel allant de 1977 à 2018. En plus des raisons suscitées, il faut rappeler que c'est une période pendant laquelle le Cameroun va connaître les premiers véritables moments d'une relance économique. Le Cameroun va prendre en main son désir d'arrimer son système éducatif à ses aspirations sociopolitiques et surtout économiques par le biais d'une seconde réforme éducative à la suite de celle qui a été mise sur pied après les indépendances. S'il faut répertorier tous les facteurs qui peuvent influencer l'enseignement de la géographie au secondaire, cela prendra de nombreuses années. Or nous avons à peine quelques mois (sept mois), la période d'une année académique pour présenter ce travail, ce qui ne peut bien évidemment pas nous permettre de fouiller de fond en comble notre thème d'étude.

I.3.3. Délimitation spatiale

La délimitation prend en compte l'espace, le milieu au sein duquel nous mènerons nos investigations. Sur le plan spatial, nous avons choisi de mener notre étude dans l'aire de Yaoundé ; capitale politique du Cameroun plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé III, comme type de microcosme des ordres d'enseignements secondaire de Yaoundé. De ce fait, nous avons trois points d'ancrages spatiaux. Le lycée General Leclerc qui est un établissement public, le collège bilingue Catholique Saint-Benoît qui est un établissement privé confessionnel et le collège privé laïque fondation AA.

I.3.3.1. La localisation de la zone d'étude

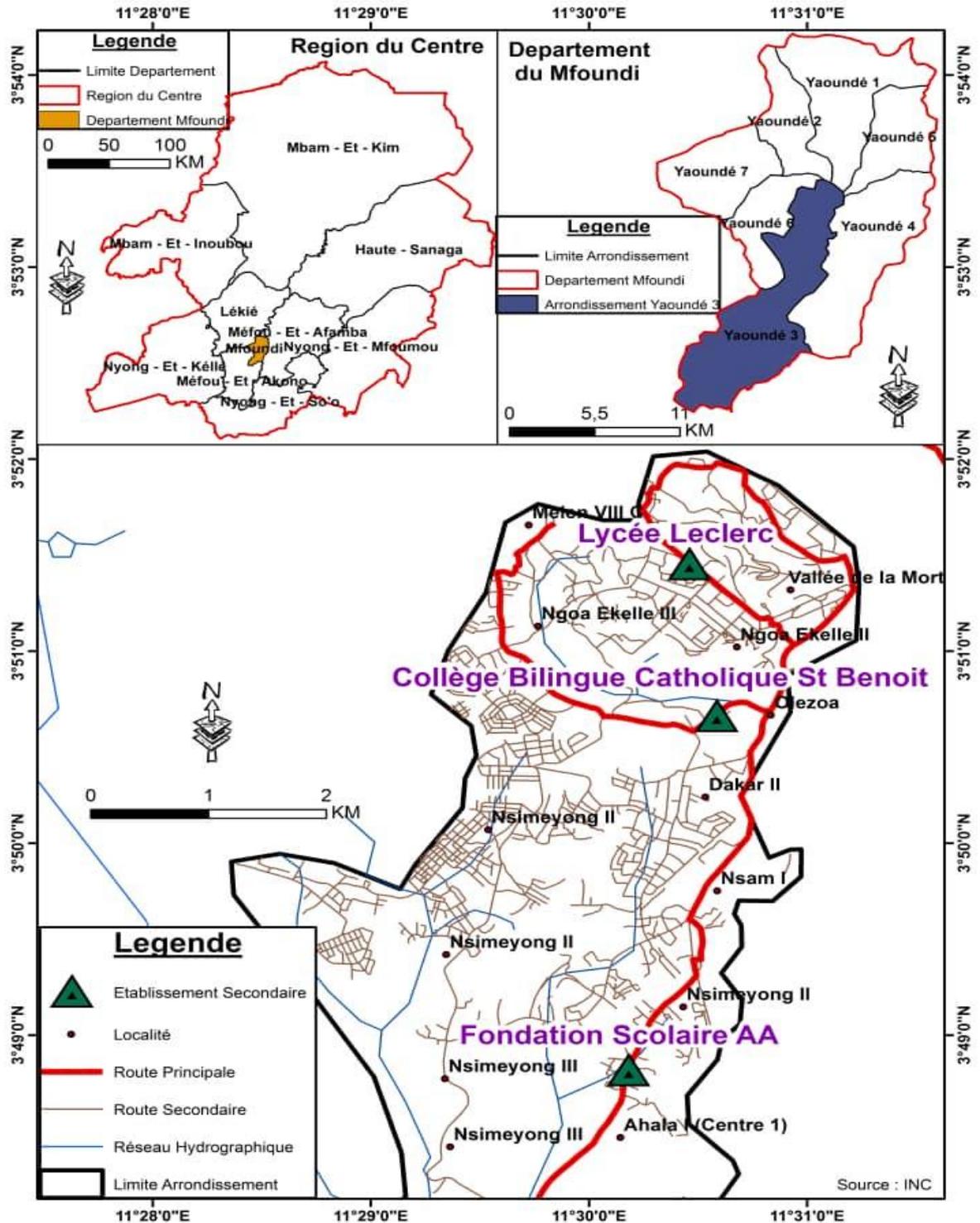
L'arrondissement de Yaoundé 3eme est située entre 3°52'0 N et 11°31'0 E dans le Département du Mfoundi, Région du Centre.

Il est limité:

- Au nord par les arrondissements de Yaoundé I, II et V
- A l'ouest et nord-ouest par l'arrondissement de Yaoundé VI
- A l'est et au nord-est par l'arrondissement de Yaoundé IV

L'arrondissement de Yaoundé III^{ème} fait partie des 07 arrondissements qui constituent le département du Mfoundi. Le relief est dominé par quelques collines dont le point culminant est le mont YEYE, avec un sol très fertile. Elle est traversée par le fleuve Mfoundi auquel le

département doit son nom. Elle est fortement dégradée à cause de l'urbanisation galopante. La population de la commune est essentiellement hétéroclite, d'après le troisième Recensement General de la Population et de l'Habitat (RGHP, 2005) au Cameroun la commune de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} a une population de 252501 habitants. La population est relativement jeune dont environ 70% ont moins de 30 ans. Efulan abrite la majorité des structures administratives de cet arrondissement : la sous-préfecture, la mairie, la gendarmerie, le commissariat, l'hôpital de district. En matière d'éducation, le système scolaire s'appuie sur un réseau d'établissements publics et privés.



Source : ONDOA Ndasi (auteur du mémoire)

Figure 1 : Cartographie des établissements retenus dans notre étude (Yaoundé III)

Après avoir délimité notre sujet de recherche sur un triple plan, thématique, temporelle et spatiale. Il convient à présent d'évoquer l'intérêt du sujet.

1.4. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

L'intérêt de l'étude peut être considéré comme les changements positifs que l'étude apporte à la suite d'une recherche. Pour ce sujet, nous avons trois types d'intérêts : intérêt socio-éducatif, l'intérêt pédagogique et professionnel, l'intérêt socioculturel

1.4.1 Intérêt socio-éducatif

Cette étude cherche à rendre plus efficace l'enseignement de la géographie. En effet, l'école camerounaise devrait donner à l'enseignement sa vocation de catalyseur des valeurs nationales, selon les recommandations des États Généraux de l'Éducation (1995). Donc, abordé ce problème ne peut qu'être une entreprise intéressante pour tous partenaires de l'éducation et pour la société. Sous cet angle, les problèmes de l'enseignement peuvent être abordés de manière concrète par une démarche totalisante, globale qui met l'accent sur le relationnel plus que sur les objets et qui permet d'appréhender la complexité d'un problème. Il faut rechercher les causes multiples d'un problème et envisager des solutions diverses voire contradictoires. Cette approche nécessite de construire une représentation de la réalité débouchant sur une schématisation avec un passage du concret à l'abstrait. En outre, cette démarche se situe toujours sous l'optique selon laquelle dans toute réforme, qui se veut sérieuse et porteuse de résultats, les réformateurs doivent opter pour une démarche méthodique fondée sur une implantation de la base vers les hautes instances de décision.

1.4.2. Intérêt pédagogique et professionnel

Elle est une contribution à la recherche didactique des solutions relatives aux problèmes de l'enseignement de la géographie au secondaire et de manière générale à l'efficacité de cette discipline en contexte de mutation socioéconomiques du Cameroun. Cette étude a pour finalité de mettre à la disposition des décideurs des informations permettant de refonder de fond en comble les réformes des programmes d'enseignement de la géographie entrepris depuis quelques années, de réviser les méthodes d'enseignement et s'assurer de leur exécution. Ces méthodes devraient revêtir un aspect partenarial (École/entreprise) et amener les éducateurs camerounais à intégrer dans leur pratique de classe la pensée systémique qui est garantie de l'autonomie de la conscience des apprenants. Par ailleurs, notre étude revêt un intérêt indéniable dans la mesure où elle permet de clôturer notre formation d'enseignant à l'École Normale Supérieure de Yaoundé pour le compte de l'année académique 2018-2019, pour l'obtention du DIPES II et initier le futur enseignant de géographie à la recherche. Ce travail est aussi une ouverture à d'autres chercheurs et acteurs dans le domaine des sciences de l'éducation, de la didactique de la géographie, aux informations nécessaires à la recherche des solutions aux problèmes similaires.

1.4.3. Intérêt socio-culturel

Il s'est toujours posé la question de savoir comment préserver l'identité culturelle camerounaise. Une étude qui tente de résoudre ce problème ne peut qu'être intéressante, surtout à l'heure de la mondialisation où les valeurs venues de l'occident tendent à s'imposer comme

modèles, asphyxiant par le même fait des valeurs authentiques qui fondent notre identité. Dans sa quête perpétuelle d'une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel il évolue, l'homme est amené à devoir trouver des réponses aux questions fondamentales qui sont appelées à devenir elles-mêmes de plus en plus complexes. Dans ces conditions, la nécessité de développer de nouveaux moyens de se saisir de cette réalité apparaît comme fondamentale, et le développement de la systémique comme évident.

1.5. REVUE DE LITTÉRATURE

Notre thème ne vient pas ex nihilo ; d'autres avant nous ont abordé la problématique de la méthodologie de l'enseignement de la géographie. Nous n'avons pas trouvé un document qui traite de l'efficacité de l'approche systémique dans l'enseignement de la géographie au secondaire mais certains ouvrages traitent de façon éparse quelques aspects de notre sujet. Nous présentons dans cette partie quelques travaux qui ont précédé le nôtre. Ainsi pour mieux aborder notre revue de littérature, il convient de le faire en fonction des approches :

1.5.1. Approche liée aux perspectives nouvelles de l'enseignement de la géographie au secondaire

- **Vergnolle-Mainar (2011)**, montre que la géographie, par essence discipline de l'entre-deux, science sociale et science de la nature, a une place ambiguë dans l'enseignement, certains de ses objets d'étude étant aussi dans l'orbite des sciences naturelles, de l'économie. Souvent à la remorque de l'histoire, du fait des cursus de formation de la majorité des enseignants du secondaire, la géographie a vu son contenu scolaire évoluer au fil des programmes. Elle explore les liens (le « dialogue ») entre la géographie et les autres disciplines scolaires et avance l'idée que l'accent mis sur le développement durable ces dernières années peut permettre à la géographie de s'assurer une place plus solide dans les cursus scolaires.
- L'éclairage **de Laurin (1999)** met remarquablement en évidence un ensemble de réflexions qui ont pour toile de fond le besoin de comprendre, les relations entre la géographie, l'éducation et la société. La géographie scolaire, d'autres disciplines ancrées depuis longtemps est tiraillée entre la force d'une tradition centrée sur la transmission du patrimoine culturel construit autour de l'idée d'appartenance à une citoyenneté nationale et le nécessaire ajustement à l'heure de la mondialisation à une demande économique et sociale pour les compétences d'un autre ordre.
- S'inscrivant dans ce registre, **Merenne-Schoumaker (1989)** pense qu'après avoir identifié les principales difficultés rencontrées par l'enseignement de la géographie dans le secondaire, propose des pistes pour un renouveau. Celles-ci ont d'abord trait aux objectifs : une éducation géographique pour tous, c'est-à-dire la capacité à savoir prendre en compte les dimensions spatiales d'un problème et ce à différentes échelles. Elles concernent ensuite les contenus que nous souhaitons recentrer sur une géographie globale qui cherche à comprendre les territoires dans leurs diverses dimensions. Elles traitent enfin des méthodes d'enseignement en proposant notamment une méthodologie cohérente qui épouse les étapes d'appréhension des faits et des ensembles spatiaux et qui intègre la démarche scientifique.
- Analysant la nature de la géographie scolaire, **Clerc (1990)** constate pour sa part et rappelle que l'enseignement de la géographie s'interroge sur le sens de la géographie scolaire actuelle, qui semble hésiter entre deux paradigmes : un paradigme déjà ancien donnant la priorité aux finalités culturelles et patrimoniales et un paradigme émergent, pas encore vraiment stabilisé, mettant en avant des finalités intellectuelles et civiques. Dans l'élaboration du savoir scolaire,

écrit DESPLANQUES (1994), le professeur doit provoquer l'esprit de ses élèves par une problématique qui stimule la réflexion et implique la résolution d'un problème. Un enseignement de la géographie qui n'expose pas de problème perd de son sens: le monde devient plat. La géographie qui ne fait qu'exprimer, d'écrire, compter, rassurer sans stimuler, emplit la mémoire sans former l'esprit et finalement ennueie sans bénéfice. » On ne saurait mieux dire.

- **DAVID et ANDRÉ (1989)** pensent que si l'on veut aborder d'une façon renouvelée l'enseignement de la géographie au Collège et au Lycée, il faut tenir compte des mutations du système scolaire et de la société, et des transformations de la discipline dans ses contenus et ses modes d'action. En effet, au moment où la géographie joue un rôle de plus en plus grand dans la gestion et l'aménagement de l'espace (recrutement de géographes professionnels, prise de responsabilités municipales, participation à des contrats d'étude), il semble possible de redonner à son enseignement un caractère opératoire et une efficacité capables de motiver les maîtres et les élève.

1.5.2. Approche liée à l'apport de l'approche systémique

Cette deuxième partie est constituée des auteurs qui font l'éloge de l'approche systémique.

- Pour **Muller (2013)** l'approche systémique contribue à l'agilité des organisations, des équipes, des personnes pour innover et prendre de la vitesse des concurrents alourdis par la pensée analytique et linéaire. Par ailleurs il affirme que l'approche systémique est une approche qui nous invite à prendre de la hauteur pour observer les relations entre les éléments sans s'attarder sur les éléments eux-mêmes.
- **Curonici (2014)**, s'est penchée sur l'échec scolaire. Elle relève qu'on peut comprendre les troubles du comportement manifestés par un enfant dans sa classe comme une reproduction des modalités interactionnelles propres à la famille. A cet elle explique les difficultés de respecter les limites imposées par l'enseignant qui n'était qu'une transposition dans le contexte scolaire d'une problématique familiale.
- **Brunet (1979)** affirme: « qu'il le veuille ou non, qu'il sache ou non, le géographe a toujours étudié des systèmes, et n'a guère affaire qu'à des systèmes».
- **Philippe et Pinchemel (1989)** démontrent que cette nouvelle géographie, «La géographie systémique» qui se pose, aux États-Unis, comme un nouveau paradigme scientifique. Le géographe analyse inlassablement car il évalue ainsi, dans la temporalité, l'action des hommes sur la surface de la terre, sa mise en spatialité, les règle d'organisation spatiale, cherchant à théoriser en termes de symsogeneses la dialectique entre milieu naturel maîtrisé et logique autonome de la nature, entre espace reçu/hérité et espace créé.
- Pour **Morin (1960)**, nous sommes bien en présence d'un principe "*organisateur de la connaissance*". Et la révolution à opérer dans nos schèmes mentaux est complète et complexe puisque cette attitude réorganise le système mental afin de réapprendre à apprendre. "*Ce qui apprend à apprendre*", c'est cela la méthode. C'est accepter de s'ouvrir aux choses et de recevoir d'elles aussi énorme et hors norme qu'il puisse nous parvenir, leur enseignement. Ainsi si nous coopérons et acceptons de ne pas enfermer la réalité dans un cadre systématique préétabli, cette méthode est prompte à révéler le "*mystère des choses*". Autant dire que pour approcher cette méthode il faut soi-même adopter un état d'esprit à l'opposé de ce que l'on nous

enseigne sur les bancs de l'école (quelle qu'elle soit), car il ne s'agit pas de ranger les choses dans des cases et de les verrouiller mais bien au contraire de capter de ces choses des aspects inédits, incertains, désordonnés qui nous apprennent à voir différemment, parfois autrement ces choses et donc de se voir et penser en retour.

1.5.3. Approche liée aux difficultés de l'enseignement

- **Lacoste (1976)** reconnaît de son côté, dans le premier numéro de la revue *Hérodote*, la géographie scolaire, assurant qu'elle est « souvent réduite au rôle de catalogue, d'inventaire de lieux décrits et offerts en spectacle aux élèves ». De science des lieux chez VIDAL de la BLACHE, elle serait devenue, dans l'enseignement, science de la mémoire des noms de lieux.
- Quant à **Jean David (1989)**, didacticien de la géographie, il assure que le savoir va toujours du maître à l'élève, sans que celui-ci ne participe en aucune manière à son élaboration, en confrontant celui qu'il possède déjà à celui apporté par le maître. Sans, en somme, que l'apprenant ne se comporte en « sujet actif à la découverte du vaste monde ».
- **Pour Saint Yves et Dion (1970)**, la pédagogie est peut-être davantage une « technie » qu'une « Logie ». C'est pourquoi nous entrevoyons pour le futur professeur de géographie une formation pédagogique de caractère pragmatique. Sans doute, y a-t-il un arrière fond philosophique qu'il lui sera utile de connaître. L'histoire des diverses doctrines pédagogiques le mettra à même de constater que l'évolution de la géographie et de ses méthodes d'enseignement n'a pas été étrangère à la naissance et à l'essor de quelques théories pédagogiques de notre siècle. Il y a des rapprochements significatifs que l'on peut faire entre le mouvement des écoles nouvelles et l'apparition de nouveaux procédés d'enseignement dans la géographie. Tout cela peut donner une culture pédagogique que malheureusement trop de professeurs n'ont pas. Mais la pédagogie et son alliée, la psychologie, sont des disciplines qui peuvent enseigner au maître les règles à suivre pour pénétrer et régner avec autorité dans le monde scolaire.
- **Dupuy (1889)** dénonce que, pour le grand public, les activités et les savoirs de la géographie enseignée à l'école primaire ont pendant longtemps forgé l'image de la géographie. La réalité, ou sa caricature, présentait la géographie comme une discipline de mémoire où la maîtrise de la liste des départements et de leurs préfectures ou bien celle de l'inventaire des fleuves et de leurs affluents permettait de briller lors des interrogations du certificat d'étude.
- Parlant des méthodes **Clozier (1955)** pense par contre pense que la géographie en tant que discipline scientifique, est récente. En tant que discipline scolaire, elle est encore plus récente et n'a pris conscience de sa valeur éducative depuis moins demi-siècle. Il affirme que : « elle n'est plus d'ailleurs peut être pas encore suffisamment dégagée des entités artificiellement conçues de l'ancienne géographie, voir des notions-tiroirs ».
- **George (1960)** démontre qu'un programme est un catalogue indicatif ; il risque d'être un formulaire vide si la méthode d'enseignement est médiocre et si la formation ou la spécialisation des maîtres est insuffisante, inversement, les meilleures méthodes d'enseignement et les qualités des maîtres ne peuvent pas compenser les insuffisances d'un programme trop étroit et trop limitatif.
- **Binyegui (2004)** pense que le système éducatif Camerounais a du mal à intégrer des innovations et quand bien même elles sont intégrées, elles restent lettre morte. Il prend appui

sur l'introduction des valeurs locales dans le système éducatif camerounais qui est resté pendant longtemps dépendant du système mis en place pour les besoins de la colonisation.

Toutefois, ces auteurs ne mettent pas en relief les interactions entre les différents acteurs de l'éducation. En effet, les objectifs assignés à l'enseignement de la géographie, ne serviraient à rien s'ils ne sont pas efficacement mis en œuvre. La présente étude ce donne pour objectif d'analyser le fonctionnement de l'enseignement de la géographie. Cette contribution sera examinée à lumière de question centrale qui sera la problématique de notre étude.

I.6. PROBLÉMATIQUE

L'éducation est considérée comme l'un des facteurs de développement de toute société. Mr, Fourastié (1970) ajoute qu'un pays sous-développé est toujours un pays sous-éduqué.

L'enseignement de la géographie au secondaire au Cameroun est dans sa forme habituelle très éloignée des grandes questions de la géographie (apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'espace).

La géographie scolaire est une construction spécifique de l'école dont les contenus ne reflètent guère, aujourd'hui, les préoccupations et l'évolution de la discipline de référence. Pourtant, les curriculums officiels lui assignent des finalités de formation citoyenne qui sont à bien des égards en cohérence avec celles de la géographie «savante», science sociale dont l'objet est l'étude des relations que les sociétés tissent avec l'espace ou qu'elles tissent entre elles à travers l'espace. Mais, au quotidien, la géographie enseignée à l'école se résume bien souvent à des accumulations de savoirs notionnels et décontextualisés, voire obsolètes ou entachés d'erreurs, et à des activités de basse tension intellectuelle. De telles pratiques ne contribuent pas à donner aux élèves des clés de compréhension du monde : elles ne leur permettent pas de construire un savoir géographique dont ils auront pourtant besoin en tant que citoyens appelés à faire des choix réfléchis et argumentés lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace.

Même avec l'adoption d'une nouvelle approche qui favorise l'apprentissage par résolution des problèmes de vie (APC-ESV), on remarque que la pédagogie a changé mais rien ne semble véritablement avoir évolué dans la manière d'enseigner la géographie, dans la manière de structurer le programme. A cause de sa structure orientée vers une géographie descriptive, on ne peut pas séparer de manière hermétique le programme et l'approche d'enseignement. Or, la pédagogie dans cette optique, doit susciter chez l'enfant l'esprit critique. Pour atteindre cette finalité, l'éducation doit mettre en œuvre une pratique pédagogique conséquente, reposant sur une méthode qui vise à donner aux élèves une agilité intellectuelle et manuelle qui les rend capables au cours de leur vie de créer de nouvelle façon d'être et de faire.

En outre, Les multiples réformes dans le secteur de l'éducation face au progrès rapide de la science et de la technologie exigent que les rencontres soient initiées pour aider les enseignants à relever leurs niveaux et leur permettre d'acquérir des nouvelles compétences qui les faciliteront pour la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'étude. On note également une absence de dialogue entre le primaire, le secondaire et le supérieur pour la définition de l'objectif global de l'enseignement de la géographie à travers une harmonisation des programmes. Ce qui nous pousse à poser la question suivante ; les retombées de la recherche universitaire sont-elle par exemple prises en compte dans les ordres d'enseignement inférieurs ? Par ailleurs on relève l'insuffisance des infrastructures et capacités d'accueil des établissements qui n'augmentent pas proportionnellement à l'accroissement du nombre d'élèves. Toutes choses qui accentuent la crise de l'école.

Tous ces éléments permettent une bonne structuration des connaissances aux apprenants par le biais de l'enseignant et dans le système enseignement et apprentissage. Malgré tous les efforts accomplis jusqu'ici, lors des stages pratiques académiques nous avons constaté que les enseignants éprouvent des difficultés tant dans la transmission des savoirs que dans l'encadrement pédagogique des élèves.

De ce constat émane des critiques à l'enseignement de la géographie par certains géographes qui n'hésitent pas à déclarer qu'au regard de la géographie d'aujourd'hui, toutes les instructions pédagogiques sont obsolètes : la géographie scolaire demeure scientifiquement attachée à cette vieille lune qu'est la géographie classique, et à ce désastreux déterminisme qui est à l'état latent, aussi bien dans les manuels que dans les leçons des enseignants. Mais aussi des opinions qui tentent d'expliquer ce phénomène d'inappétence de cette discipline tant chez les élèves que chez certains enseignants.

Au rang des exigences de la géographie figurent en chef les qualités intellectuelles élevées que l'enseignant doit posséder pour être en mesure de s'acquitter convenablement de sa tâche, laquelle consiste à transmettre des connaissances : la transmission du savoir suppose au préalable que l'on ait fait sien ce savoir d'abord et ensuite la méthode pour le communiquer. Au regard de ce qui précède, quelques questions se dressent en filagramme quant à la manière dont les savoirs géographiques sont transmis dans nos écoles. Fort de ce qui précède, émergent les questions de recherche suivantes.

1.7. QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour mener à bien cette recherche scientifique, nous avons formulé plusieurs questions.

1.7.1. Question principale de recherche

Quelle approche de l'enseignement de la géographie dans un monde en mutation ?

Cette question principale renvoie à trois questions spécifiques

1.7.2. Questions spécifiques de recherche

❖ Question spécifique 1

Quel est l'apport des approches actuelles dans l'enseignement de la géographie et quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?

❖ Question spécifique 2

Qu'est-ce qui justifie ces faiblesses ?

❖ Question spécifique 3

Quelle approche à adopter pour une transmission efficace des savoirs géographiques ?

De ces questions, nous avons émis des hypothèses ci-dessous

1.8. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Elles se déclinent ainsi qu'il suit :

1.8.1. Hypothèse principale

Malgré une pluralité d'approche, l'approche systémique est une méthode efficace de transmission des savoirs en géographie dans un contexte de mutation des programmes scolaires.

1.8.2. Hypothèses spécifiques

❖ Hypothèse spécifique 1

Les méthodes actuelles de transmission des savoirs en géographie, malgré leur efficacité présentent pourtant des faiblesses.

❖ Hypothèse spécifique 2

La dichotomie entre les programmes à enseigner et les approches utilisées justifient les faiblesses des approches actuelles.

❖ Hypothèse spécifique 3

L'approche systémique est une méthode qui rend la transmission des savoirs en géographie plus efficace.

1.9. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Notre étude tourne autour de deux objectifs à savoir, l'objectif principal et les objectifs secondaires.

1.9.1. Objectif principal

L'objectif principal est d'étudier la méthode pouvant permettre la transmission des savoirs géographiques dans une société en mutation.

1.8.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique notre étude vise à :

❖ Objectif spécifique 1

Procéder à un état de lieu des différentes approches dans l'enseignement de la géographie et son impact sur le développement cognitif des apprenants.

❖ Objectif spécifique 2

Analyser les déterminants qui justifient une telle situation.

❖ Objectif spécifique 3

Présenter la stratégie à adopter pour une meilleure transmission des savoirs en géographie

Tableau1 : Tableau synoptique des questions, hypothèses et objectifs de notre recherche

Question principale	Hypothèse principale	Objectif principal
Quelle approche d'enseignement de la géographie dans un monde en mutation ?	Malgré une pluralité d'approches, l'approche systémique est une méthode efficace de transmission des savoirs en géographie dans un contexte de mutation des programmes scolaires.	L'objectif principal est d'étudier la méthode pouvant permettre la transmission des savoirs géographiques dans une société en mutation
Question spécifique 1	Hypothèse spécifique 1	Objectif spécifique 1
Quel est l'apport des approches actuelles dans l'enseignement de la géographie et quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?	Les méthodes actuelles de transmission des savoirs en géographie, malgré leur efficacité présentent pourtant faiblesses.	Procéder à un état de lieu des différentes approches dans l'enseignement de la géographie et son impact sur le développement cognitif des apprenants
Question spécifique 2	Hypothèse spécifique 2	Objectif spécifique 2
Qu'est ce qui justifie ces faiblesses ?	La dichotomie entre les programmes à enseigner et les approches utilisées justifient les faiblesses des approches actuelles.	Analyser les déterminants qui justifient une telle situation.
Question spécifique 3	Hypothèse spécifique 3	Objectif spécifique 3
Quelle approche à adopter pour une transmission efficace des savoirs géographiques ?	L'approche systémique est une méthode qui rend la transmission des savoirs en géographie plus efficace.	Présenter la stratégie à adopter pour une meilleure transmission des savoirs en géographie

Les éléments constitutifs du cadrage général de notre étude viennent ainsi d'être présentés. Il convient à présent de passer au chapitre 2

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette partie, il s'agit de définir les concepts, de déterminer les théories en rapport avec notre sujet, les hypothèses de la recherche et les variables auxquelles on rattache des indicateurs.

Pour mener à bien notre recherche nous commençons d'abord par clarifier les concepts.

2.1. CADRE CONCEPTUEL

Afin de mieux cerner notre sujet, quelques notions et expressions méritent d'être éclaircies. Ainsi que sur les modalités d'appropriation. Il s'agit en effet ici d'expliquer la manière dont les expressions seront comprises dans le cadre notre travail :

2.1.1. L'approche Systémique

D'après le dictionnaire français Larousse, la systémique se définit comme une approche scientifique des systèmes politiques, économiques, sociaux, environnementaux. Qui complète la démarche rationaliste en abordant tout problème comme un ensemble d'éléments en relation mutuelles. L'approche systémique est un champ interdisciplinaire relatif à l'étude des objets dans leur complexité. Pour tenter d'appréhender cet objet d'étude dans son environnement, dans son fonctionnement, dans ses mécanismes, dans ce qui n'apparaît pas en faisant la somme des parties.

Commençons par une métaphore empruntée à Joël de Rosnay. Regardez votre main, les doigts écartés et dites un chiffre. 5, cinq doigts représentent une vision traditionnelle analytique, au contraire le chiffre 4 évoque les quatre liens entre les cinq doigts de la main et l'accent est mis sur les interrelations par une nouvelle vision du monde. L'approche systémique fondée sur le postulat de l'interdépendance est utilisée dans domaines très divers.

C'est une démarche, qui dans l'analyse d'une situation géographique, nous permet de considérer tous les éléments d'un système du grec " systéma" : qui forme un tout, ainsi que les relations et interrelations qui se produisent entre eux, elle nous permet d'observer les actions et les rétroactions entre les paramètres de la situation étudiée. Roger Brunet dans le dictionnaire critique les mots de la géographie, rappelle qu'elle est « fondée sur la prise en compte des interactions et rétroactions, Pensée « circulaire », ou « de la circularité », et attentive à tout ce qui relève de l'action et de la pratique, elle s'oppose par principe aux pensées stratifiées, hiérarchique, Considère avec suspicion tout ce qui prétend fixer une « raison première », une essence, une cause finale, une surdétermination absolue. L'intérêt majeur de la pensée systémique est de mettre un certain accent sur les liaisons entre éléments et phénomènes, les effets en retour des actions (rétroactions), l'organisation, et de fait que l'on peut se passer de hiérarchie et de causes finales ou primordiales. L'école de Palo alto dit que l'on travaille sur la représentation des faits eux-mêmes, et que l'on peut modifier cette représentation. Cette réalité de second ordre (Paul Watzlawick).

Il semble évident que dans ce sens l'intervention d'un enseignant ou d'un formateur sur un système doit elle-même être conçue comme un système. C. Bernard, étudiant participant au cours « Approche systémique : conception et analyse de besoins », résumait merveilleusement bien ce qu'est l'approche systémique en ces termes : « la systémique est un système (démarche)

par lequel un système (objet) est comparé à un système de référence (système général) par l'intermédiaire d'un autre système (modèle) ».

La Systémique est à la fois considérée comme un savoir et une méthode. Prise comme un savoir ; Pour appréhender la complexité, la systémique fait appel à un certain nombre de concepts spécifiques que l'on peut regrouper de la manière suivante : quatre concepts de base à caractère général, articulés entre eux et pouvant donner lieu en préalable à une présentation simple,

- **La complexité**

La prise de conscience de la complexité est la cause de la lente émergence de la Systémique. Sans complexité, le rationalisme analytique pouvait sembler suffisant pour appréhender le monde et la science. Ce concept renvoie à toutes les difficultés de compréhension (flou, incertain, imprévisible, ambiguë, aléatoire) posées par l'appréhension d'une réalité complexe et qui se traduisent en fait pour l'observateur par un manque d'information (accessible ou non).

- **Le système** : Ce concept constitue le socle sur lequel repose la Systémique. Etymologiquement, le mot provient du grec *systema* qui signifie "ensemble cohérent". Plusieurs définitions peuvent en être données et nous retiendrons ici :

- la définition "large" donnée par Jacques Lesourne : Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique.

- Selon Bertalanffy (1973), un système est « un complexe d'éléments en interaction ».

- Méléze (1972) nous propose la définition suivante : « Des finalités et des buts étant exprimés sur un environnement, un système finalisé est un ensemble organisé de moyens, méthodes, règles et procédures qui permet d'obtenir des réponses satisfaisantes de l'environnement ».

- Le Moigne (1977) le considère comme « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique.

- pour Edgar Morin, le tout est plus que la somme des parties

- la définition "étroite" donnée par Joël de Rosnay : Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but. Cette définition met l'accent sur la finalité ou le but poursuivi par le système. De nombreuses typologies des systèmes ont également été proposées par les chercheurs : - systèmes ouverts / systèmes fermés sur leur environnement, - systèmes naturels / artificiels/ sociaux, - systèmes organisés hiérarchiquement / systèmes en réseau, - une typologie intéressante, due à l'Américain M.Bunge, est fondée sur l'ordre supposé d'apparition des différents systèmes dans le temps.

- **La globalité,**

Il s'agit d'une propriété des systèmes complexes, souvent traduite par l'adage "le tout est plus que la somme des parties" et selon laquelle on ne peut les connaître vraiment sans les considérer dans leur ensemble. Cette globalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble. Mais ce concept pourtant riche est malheureusement souvent traduit superficiellement par la formule vague "tout est dans tout". Sous le nom d'approche globale, le concept désigne également la voie d'entrée dans la démarche systémique. On entend par là qu'il convient d'aborder tous les aspects d'un problème progressivement, mais non séquentiellement : partir d'une vue générale (globale) pour

approfondir les détails, avec de nombreuses itérations et retours en arrière pour compléter ou corriger la vision antérieure.

- **L'interaction,**

Complète celui de globalité car il s'intéresse à la complexité au niveau élémentaire de chaque relation entre les constituants du système pris deux à deux. Initialement emprunté à la mécanique où l'interaction se réduit alors à un jeu de forces, la relation entre constituants se traduit le plus souvent dans les systèmes complexes, par un rapport d'influence ou d'échange portant aussi bien sur des flux de matière, d'énergie, d'information. La notion d'interaction déborde largement la simple relation de cause à effet qui domine la science classique. Et connaître la nature et la forme de l'interaction est plus important pour le systémicien que de connaître la nature de chaque composant du système.

Le mot système est aussi employé dans un sens faible ou classique pour désigner un ensemble de pratiques. La géographie a ainsi beaucoup parlé de systèmes de culture, agraires, urbains, d'érosion, et a pu s'intéresser aux systèmes économiques dans le même esprit. Le même mot désigne parfois une doctrine : «chaque système est vrai pour ce qu'il propose et faux pour ce qu'il exclut» (Roger Caillois, *Le Mythe et l'homme*). C'est ce système-là qui relève de l'esprit de système et conduit au mythe, à la religion: «je forgerai des systèmes, c'est-à-dire des erreurs» (Voltaire, *Traité de métaphysique*). «Le monde et la vie sont trop fragmentés ; je vais demander à une professeur allemand, il saura tout recommander. Avec ses bonnets de nuit et les haillons de sa robe de chambre, il comblera les trous de l'édifice du monde» (H.Heine, *Die Heimkehr*).

Le système est évidemment une construction intellectuelle, mais dont peuvent convenir un certain nombre de chercheurs qui visent à améliorer et à en affiner la présentation, et l'évaluation mesurée. Il a un côté opératoire, et sert à la prévision. Il ne saurait être une nouvelle divinité, une explication générale et donc inutile, une mystérieuse totalité : ce serait là se livrer au systémisme

La Systémique est non seulement un savoir, mais aussi une pratique, une manière d'entrer dans la complexité elle s'oppose, en fait, au systématique ; l'étude des systèmes éloigne de l'esprit du système. La pédagogie à mettre en œuvre doit être novatrice tant dans sa démarche générale que dans les outils employés. La démarche se déroule par étapes : observation du système par divers observateurs et sous divers aspects ; analyse des interactions et des chaînes de régulation ; modélisation en tenant compte des enseignements issus de l'évolution du système ; simulation et confrontation à la réalité (expérimentation) pour obtenir un consensus. Une telle démarche doit être à la fois prudente et ambitieuse : - prudente en ce qu'elle ne part pas d'idées préétablies mais de faits qu'elle constate et que l'on doit prendre en compte, - ambitieuse en ce qu'elle recherche la meilleure appréhension possible des situations, ne se contente ni d'approximations, ni d'une synthèse rapide, mais vise à comprendre et à enrichir la connaissance. Ainsi nous donnons ce sens à ce concept.

Comme le souligne de Rosnay (1975), est une méthodologie qui consiste à appréhender les problèmes dans leur globalité et leur complexité en considérant tout les secteurs impliqués de même que les interrelations et interactions qui existent entre eux. Elle permet de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une grande efficacité de l'action. L'approche systémique, c'est donc l'application du concept de système à la définition et à la résolution des problèmes.

Dans le cadre de la présente étude, nous retenons la définition de R.ACKOFF qui cadre avec notre réflexion. Elle insiste sur la dimension intentionnelle du système : « Un système est

un tout qui ne peut être décomposé sans perdre ses caractéristiques essentielles. Il doit donc être étudié comme un tout. De plus plutôt que d'expliquer un tout en fonction de ses parties, il faut expliquer les parties en fonction du tout. Par conséquent, les choses doivent être vues comme des parties de totalités plus grandes et non comme des entités devant être séparées ».

2.1.2. L'enseignement

Comme le définit le petit Larousse, un enseignement est une transmission de connaissance ; c'est l'art d'enseigner.

Le verbe enseigner selon Littré (1979 : 801) signifie « indiquer, faire connaître ». De là, nous pouvons dire qu'enseigner c'est transmettre efficacement une connaissance

Dans le dictionnaire le petit Robert, le mot « enseigner » est défini comme signifiant : « transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances) » (ex. enseigner quelque chose à quelqu'un). Quant au mot « enseignement », il signifie : « action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève ».

Le terme enseignant fait référence à l'action de transmettre. Il désigne la manière de traduire en éléments simples, cohérents et transmissibles. Le savoir scolaire à partir duquel l'apprenant doit construire son propre savoir aux différents stades de sa progression. L'enseignement consiste aussi à préparer les conditions pour que l'apprentissage se réalise, selon le mode transmissif ou selon le mode constructiviste, en fonction du profil de l'apprenant. En situation d'enseignement-apprentissage, le professeur a intérêt à utiliser successivement les deux modes de présentation (global et analytique) des données à dispenser. Faute de quoi, il risquerait de conduire inéluctablement à l'échec des apprenants, les apprenants globaux soumis à un enseignement analytique et vice versa.

Dans le dictionnaire Actuel de l'Éducation (Legendre) le mot « enseigner » est défini comme signifiant : « communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habilités et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique ».

Dans le vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation, l'enseignement dans son sens premier signifie l'action par laquelle le maître transmet à l'élève, fait acquérir, comprendre, apprendre, assimiler par celui-ci, par l'emploi de méthodes élaborées à cet effet, et grâce à sa propre compétence.

Le terme enseignement fait référence à l'action de transmettre des connaissances. Il désigne la manière de transmettre de traduire, cohérent et transmissibles, le savoir scolaire à partir duquel l'apprenant doit construire son propre savoir aux différents stades de sa progression. L'enseignement consiste aussi à préparer les conditions pour que l'apprentissage se réalise, selon le mode transmissif ou le mode constructiviste en fonction du profil de l'apprenant. Les études neurosciences que les apprenants réussissent mieux lorsque le style d'enseignement est adapté à leur style de pensée. En situation d'enseignement, le professeur a intérêt à utiliser successivement les deux modes de présentation (global et analytique) des données à dispenser. Faute de quoi, il risquerait de conduire inéluctablement à l'échec. Cela implique de la part du professeur une bonne formation psychopédagogique et une information suffisante sur les programmes, les supports didactiques et pédagogiques ainsi que le niveau de la langue des élèves auxquels il fait face.

L'enseignement est processus de transmission qui implique un apprenant, un enseignant, ainsi que le savoir. L'enseignement est la communication des savoirs aux apprenants à partir des objectifs initialement prévus et des méthodes didactiques bien choisies. En effet, l'enseignement est un acte qui vise à instruire quelqu'un. Cette activité est essentiellement intellectuelle.

« Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu » Montaigne. Dans ce travail, nous donnons ce sens à ce concept.

2.1.4. La géographie

La géographie se définit comme la science qui étudie les phénomènes physiques, biologiques et humains de la surface terrestre ainsi que leurs relations réciproques et d'en donner la description selon le Littré.

La géographie se définit d'après le dictionnaire critique, les mots de la géographie comme une des sciences des phénomènes de la société. La géographie a pour objet la connaissance de cette œuvre humaine qu'est la production et l'organisation de l'espace. L'ensemble des lieux d'un espace donné, pris dans leurs différenciations, leurs caractéristiques, leurs relation internes et externes, leur organisation. La géographie comme science étudie donc à la fois des distributions spatiales et des organisations spatiales.

Les géographies La géographie n'a pas toujours eu cet ensemble de définitions, et a pris des formes successives ou simultanées dans son cours historique. Il lui en reste une réelle diversité : il y a plus d'une maison dans sa demeure, chacun de ses avatars ayant ses permanences.

La géographie comme description, Géo est un élément de mots savants calqués sur la racine grecque signifiant Terre ; graphie a le sens d'écriture, de description. Toutefois chez Ératosthène, qui créa le mot au IIIe siècle (276-194 av J-C) pour ouvrage aujourd'hui perdu. La géographie était «l'étude d'ensemble du monde habité fondée sur l'étude d'ensemble du globe terrestre» (G. Aujac), et elle se distinguait à la fois de périodi (d'où vient période), voyage autour de la terre, et de la chorographie, simple liste des lieux avec leurs caractéristiques, à laquelle Ptolémée prétendit ensuite la réduire. La géographie comme reconnaissance. La géographie a d'abord été, et reste en partie, une information sur les autres, la géographie comme récit et image des contrées étrangères permettait d'évaluer les risques, les possibilités de rapine, les avantages de l'échange. La géographie sacrée, même aussi imaginaire, c'était déjà mieux, en vérité, que la longue période de l'ombre qui chassa la géographie de l'univers de la connaissance et de l'éducation pendant des siècles d'obscurantisme scolastique. Partout les religions ont eu leur représentation du monde qui n'avait rien à avoir avec la géographie il fallut les efforts des marchands pour remettre quelque lumière en prenant des risques contre des dogmes car on avait besoin de la géographie pour conquérir le monde et pour fonder le capitalisme réaliste. La géographie mathématique, un besoin précoce fut de se situer, de s'orienter et d'évaluer les distances ; un autre d'arpenter pour approprier le sol. Dans les deux cas c'est la géométrie qui fit le travail. Le paradigme impérial, à partir du XV e siècle, le mot science fut retrouvé, la soif de connaître le monde vrai reprit, du moins la géographie est-elle devenue exploration, étude, orientée vers la maîtrise des territoires. Cette géographie sert sans complexe l'établissement pionnier, et l'expansion coloniale avec les sociétés de géographie, plus ou moins nommée «coloniale ». Le paradigme géopolitique les remuements de l'Europe et la montée des nationalismes ont sollicité la géographie pour la légitimation des frontières, des empiètements territoriaux. Le paradigme civique, la géographie a été abondamment sollicitée, avec l'histoire, pour l'éducation des

enfants. Tantôt ce fut pour exalter le sens de la patrie, ce fut aussi, sinon en même temps, pour dire la solidarité du système monde et la relativité des problèmes et des différences pour développer le respect de l'autre. Le paradigme écologie, le spectacle de quelques désastres et une vague de crainte de fin du monde font se lever le drapeau de l'écologisme, la géographie se redécouvre science des lieux, elle s'aperçoit qu'il faut s'investir dans la connaissance du climat, des écosystèmes, des sols et l'origine des formes du relief. Le paradigme écologique peut être un simple retour au paradigme naturaliste.

Définie comme « étude de l'espace, de son organisation et de son fonctionnement » (Gumuchian & Marois, 2000, p15), la géographie est manifestement plurielle. Les sciences géographiques traitent essentiellement de l'espace, s'attachent donc à décrire comment les localités se répartissent les unes à côté des autres dans l'espace et les rapports qu'elles entretiennent, peut-on lire chez C. Ritter (1952, p.132).

Pour Yves Lacoste la géographie ça sert d'abord à faire la guerre. Pierre George (1970) a défini la géographie comme une science de synthèse au carrefour des méthodes de sciences diverses. Vidal de la Blache quant à lui défini la géographie comme répartition de l'espèce humaine à la surface de la terre, Ratzel (1891) insiste sur sa part sur le rapport homme-milieu. La géographie s'intéresse de la connaissance et de la pratique que les hommes ont de leur espace.

À la question de la définition J. Scheibling répond qu'elle est une science de synthèse c'est-à-dire qu'elle utilise toutes les approches, y compris non géographiques si nécessaire, pour rendre compte de l'espace.

La géographie est une science plurielle, chacune de ses composantes étant liée à une science naturelle ou sociale plus ancienne à laquelle elle emprunte des concepts et des méthodes, le tout étant éclaté. (Jean-Louis DONGMO, 2012).

Le géographe Antoine Bailly (1998) la définit comme la science sociale qui « a pour objectif de nous faire comprendre l'organisation des hommes et des activités sur terre, d'expliquer les relations entre les milieux et les sociétés, d'appliquer ces connaissances pour mieux aménager, de façon durable, ces lieux de vie dans le respect de l'environnement des hommes". C'est cette définition qui va être retenue tout au long de notre travail.

Après cette étape de clarification des concepts employés dans ce travail, nous procéderons par la suite au cadre théorique.

2.2. CADRE THEORIQUE

2.2.1. La théorie de l'innovation

Le terme innovation est généralement associé à la science et à la technologie. Le concept innovation, tel qu'on le connaît s'est développé dans l'univers du progrès technologique. Mais l'innovation revêt aussi une dimension sociale et l'innovation en éducation en fait partie. Plusieurs termes sont synonymes d'innovation (ajustement, développement, modernisation, réforme). Gros mentionne que l'innovation d'une intention et met en œuvre une ou modifie quelque chose (un état, une situation, une pratique, des méthodes, un fonctionnement) rapport à partir d'un diagnostic d'insuffisance, l'inadaptation ou d'insatisfaction par rapport à un objectif à atteindre. Quand on parle, de l'innovation en éducation, il s'agit des pratiques innovantes pour les enseignants, on touche ici aux pratiques d'enseignement que Legendre définit comme l'ensemble des activités de l'enseignant orientée

par ses savoirs et compétences progrès ainsi que par les fins, les normes de sa progression et mise en œuvre dans un milieu pédagogique particulier.

Dans le cadre de cette étude, cette théorie permet d'identifier, d'analyser les pratiques didactiques innovants, dans la manière d'enseigner la géographie au secondaire.

2.2.2 Le constructivisme

Le représentant le plus célèbre du constructivisme est Jean Piaget (psychologue et pédagogue). Il a développé les théories dites constructivistes en 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Ses théories transposent les modèles du développement biologique à la construction de la connaissance. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel est et de s'en approprier. C'est parce que l'homme est actif qu'il acquiert des connaissances. Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent ; nécessairement, l'acquisition des connaissances l'activité des apprenants (manipulation d'idées et de conceptions). Cette activité bouscule et contrarie les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu devient actif du processus de connaissance. Les constructions mentales sont les produits de son activité. Pour Jean Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. Piaget insiste sur la nature adaptative de l'intelligence et la fonction organisatrice et structurante. Cela implique deux processus d'interaction de l'individu et son milieu : l'assimilation et l'accommodation. Jean Piaget centre ses recherches sur une modélisation que l'on nomme la psychologie cognitive (c'est selon l'auteur la psychogenèse de la connaissance). Pour Piaget, il ne suffit pas de voir, de percevoir (théorie empiriste), mais il faut agir et expérimenter. Le modèle constructiviste considère « l'apprendre » comme le résultat d'une construction des savoirs.

Cette théorie vise l'expression personnelle, la créativité et le développement de l'autonomie en octroyant la place au tâtonnement et à l'expérimentation.

2.2.3. Théorie de l'encadrement scolaire de DELANDSHEERE

Pour DELANDSHEERE (1992 :408), « *ce sont les fluctuations observées au taux d'encadrement qui influencent d'une façon ou d'une autre les performances scolaires* ».

Ceci suppose que les objectifs à atteindre à partir de l'encadrement dépendent d'une manière ou d'une autre des effectifs rencontrés dans les salles de classe. Ainsi, plus les effectifs sont grands, moins l'enseignant encadre bien ses élèves. Et plus un élève s'ajoute, plus le taux d'encadrement est élevé. Toutefois pour bien encadrer pédagogiquement les élèves et faciliter la tâche aux enseignants, les effectifs doivent respecter la norme prévue par la réglementation en vigueur. La mise en pratique de cette norme permet aux enseignants de s'occuper individuellement de l'encadrement de chaque enfant. Il facilite ainsi les échanges d'informations entre le maître et l'élève.

2.2.4. La théorie du Système Général

La théorie du Système Général est la théorie de la modélisation des objets (naturels ou artificiels, compliqués ou complexes) à l'aide de cet objet artificiel peu à peu façonné par la pensée humaine,

que L. von Bertalanffy proposera d'appeler le Système Général : le système est un modèle de nature générale (L. von Bertalanffy, in Klir, 1972, p. 31). C. W. Churchman définira en une ligne, dès 1964, la nature de cette théorie : la théorie du Système Général est la méthodologie de recherche du Système Général (in M. Mesarovic, 1964, p. 175). Cet objet artificiel peut être défini ; il est possible de le doter de propriétés, il est possible de s'assurer de la cohérence de ces propriétés, il est possible enfin de l'utiliser pour représenter d'autres objets, quels qu'ils soient. La théorie du Système Général est et n'est que l'exposé d'une théorie de la modélisation : l'exposé des propriétés cohérentes de l'objet Système Général, outil de modélisation. L'objectif ainsi délimité ne nous conduit pas à un vague syncrétisme, mais à une construction intellectuelle que l'on prétend rigoureuse (ou susceptible de le devenir), mais nullement totalitaire elle tire sa force de sa contingence. La description de l'objet Système Général Il y a une dizaine d'années, toute étude sur les systèmes généraux devait commencer par une explication de cette expression, car personne n'en avait jamais entendu parler. Il en va de même aujourd'hui, pour une raison diamétralement opposée, plaisantent D. Ganse et G. Weinberg.

Cette théorie introduit les concepts de système ouvert et de système social technique. Elle s'inspire de la gestalt théorie et saisit l'organisation comme un tout inséré dans un environnement avec lequel il entretient des relations d'importation et d'exportation d'énergie. L'approche systémique met l'accent sur les relations entre les sous-systèmes d'un ensemble lui-même inséré dans un environnement externe avec lequel il entretient des relations d'échanges d'énergie. Chaque individu dans l'organisation occupe une position à laquelle sont associées des séries d'activités qui incluent des interactions avec d'autres. Celles-ci constituent le rôle de l'individu. Katz et Kahn, dans leur approche systémique, considèrent l'organisation comme une entité repérable disposant de ressources obtenues auprès d'un univers extérieur, dotée d'une finalité et de buts à poursuivre, et fonctionnant sur le principe d'échanges. L'organisation est considérée comme système ouvert. Il y a une importation d'énergie et de ressources de l'environnement externe, l'utilisation et la transformation en un produit nouveau, et la réinjection à l'extérieur. Les auteurs Beer, Forrester, Lemoigne, Mèlèse (2000) postulent que l'entreprise est un système orienté vers un but et composé de sous-ensembles agissant les uns sur les autres pour résoudre les problèmes de gestion et particulièrement ceux qui touchent aux structures. Selon Lemoigne un système possède des caractéristiques qui s'appliquent à l'organisation :

- le système est un modèle global de la réalité. Il ne vise qu'à fournir une représentation du fonctionnement de l'organisation ;
- le système est un ensemble d'éléments et d'interrelations entre ces éléments (Helfer, Kalika et Orsoni, 2000)

2.3. CADRE OPERATOIRE

Pour mener à bien ce travail, il serait important d'opérationnaliser l'hypothèse principale de notre sujet. Opérationnaliser une variable consiste à définir un phénomène de manière à l'observer et le mesurer. L'opérationnalisation va permettre de décliner les variables en indicateurs. Une variété, ces indicateurs ont servis de guide dans la conception du questionnaire qui a été soumis à la population cible. Pour y parvenir 02 composantes sont identifiées.

Hypothèse principale	Composantes	Dimensions	Indicateurs
Malgré une pluralité d'approche, l'approche systémique est une méthode efficace d'enseignement de la géographie dans un contexte de mutation des programmes scolaires	Système d'enseignement de la géographie	Contenant	-Nombre d'équipements d'accueil -Nombre d'équipements techniques -Nombre d'équipements parascolaires
		Contenu	-Nombre d'enseignants -Nombre d'élèves -Nombre du personnel administratif et de service
	Mutation des programmes	Pédagogique	-Taux d'implication des élèves -Types de méthodes d'enseignement -Types de ressources didactiques -Les styles d'apprentissage -Mode d'enseignement -Types d'évaluations -Rendement scolaire
		Technique	-Qualité du matériel didactique -Disponibilité du matériel -taux d'utilisation de matériel Didactique -Maitrise des outils didactiques -Degrée de maitrise des contenus
		Politique	-Finalités des contenus

2.3. APPLICATION MÉTHODOLOGIE

La méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre. Celle-ci est suivie par trois étapes consécutives qui marquent la démarche scientifique générale de ce travail. Elle fait suite à la présentation globale de l'étude évoquée au premier au chapitre. Il s'agit de la collecte des données primaires, le recueil des données secondaires, le traitement et l'analyse des données. Dans le cas de cette recherche nous allons faire appel à l'approche systémique pour appréhender les problèmes complexes dont l'enseignement de la géographie fait face de nos jours en impliquant tous les secteurs de même que les interactions et interrelations qui existent entre eux.

2.3.1. La démarche

Elle s'appuie sur deux méthodes à savoir la méthode hypothético- déductive et l'approche systémique.

- L'approche hypothético-déductive

Elle a été mise sur pieds par le célèbre scientifique Leibniz, ce dernier émet l'idée selon laquelle un raisonnement s'adosse sur une ou plusieurs hypothèses (idées avancées). Cette démarche consiste donc à émettre des hypothèses face à une difficulté posée, ensuite au cours de notre travail nous pourrions soit les confirmer ou alors les infirmer. Dans ce travail, l'hypothèse émise est celle selon laquelle, Malgré une pluralité d'approche, l'approche systémique est une méthode efficace de transmission des savoirs en géographie dans un contexte de mutation des programmes scolaires Cette démarche peut être illustrée dans le tableau ci-dessous

Tableau 3: Les grandes phases de la démarche hypothético-déductive

1- Observation et interrogations (questionnement)
2- Élaboration d'une ou de plusieurs hypothèses
3- Déduction de prédictions (idée annoncée)
4- Définitions d'expériences en vue de tester les prédictions
5- Validation ou invalidation des hypothèses annoncées
6- Validation qui permet de consolider l'hypothèse

- L'approche systémique

L'approche systémique est mise en exergue par différents auteurs. Elle trouve son importance dans la mesure où elle présente l'interrelation entre les différents objets ou éléments au sein d'un territoire ou d'un les éléments s'influencent les uns les autres. Le but de cette approche est de comprendre davantage les relations complexes qui peuvent exister entre plusieurs objets ou alors phénomènes au sein d'un territoire. Dans ce travail, il sera important d'utiliser l'approche systémique selon M. Menozzi. Selon ce dernier, l'approche systémique part du fait que les éléments ne sont pas isolés les uns des autres dans un milieu. Cette approche s'inscrit en droite ligne avec le système d'enseignement secondaire général. La géographie, et plus particulièrement l'électricité qui fait l'objet de cette étude est un système autour duquel gravite une pléthore d'éléments qui peuvent soit contribuer à son fonctionnement ou alors à une interruption.

2.3.2. La collecte des données secondaires.

Dans le cadre de ce travail de recherche, deux types de données nous ont paru accessibles en relation avec les objectifs visés. Il s'agit des sources iconographiques et des sources écrites.

2.3.2.1. Les données écrites.

Les sources écrites ont été recueillies à travers la documentation existante. Il s'agissait de la phase préliminaire l'exploitation documentaire. Cette étape du travail de recherche des observations préalables réalisées sur le terrain. Pour cela, nous avons jugé indispensable de nous faire une idée sur les publications qui nous ont précédés. Ces recherches étaient réalisées dans des bibliothèques et centres de lecture spécialisés de la ville de Yaoundé. Parmi ces bibliothèques, on distingue :

- Celle du département de géographie de l'université de Yaoundé I,
- le centre de documentation de l'école normale supérieure de Yaoundé I, MINRESI et de l'inspection pédagogique chargée des sciences humaines
- Des bibliothèques en ligne

Cette démarche ainsi réalisée nous a amené à comprendre la thématique de notre sujet de recherche

2.3.2.2. Les données iconographiques

Il s'agit des données visuelles. Pour ce qui est des documents cartographiques, dans l'optique d'avoir accès à des cartes nous nous sommes rendu dans les institutions et services spécialisées. C'est ainsi que les services de l'Institut National de la Cartographie et ceux de la commune de Yaoundé III. Nous y avons obtenu les fonds de carte scolaire de cet arrondissement où nous avons délimité notre zone d'étude.

2.3.2.3. La collecte des données primaires

La collecte des données primaires a été faite dans la perspective de répondre aux questions de recherche. Cette enquête a été effectuée à travers une enquête par sondage, dont l'objectif étant d'apprécier la manière dont les savoirs sont transmis en géographie dans les lycées et collèges de l'arrondissement de Yaoundé III.

- Caractéristique de l'enquête

Dans le cadre de notre étude l'enquête est destinée à une population cible résidente dans une unité géographique à qui, nous avons administré des questionnaires d'enquête. Cette unité géographique étant vaste, nous avons extrait la population cible.

- Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. La population cible de notre étude est constituée des enseignants de géographie et élèves de la classe de troisième des établissements suivants : de lycée de Biyem-Assi, des collèges Saint-Benoit et la fondation AA, de l'arrondissement de Yaoundé III. De cette population cible, nous avons choisi notre population accessible, nous avons opté pour terrains d'études, trois classes dans trois établissements secondaires d'ordre enseignement différent

- Population accessible

La population accessible est la partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes

Tableau4 : Présentation de la population accessible de l'étude

Ordre d'enseignement	Dénomination	Effectif (d'enseignants)	Effectif des élèves (de la classe choisie)
Publics	Lycée General Leclerc	25	110 (3eme Allemand)
privé confessionnel	Collège Bilingue Catholique Saint-Benoit	15	90 (3eme Espagnol)
privé laïc	Collège privé laïc Fondation A-A	04	35 (3eme bilingue)
TOTAL		44	235

Comme l'indique le tableau, notre population accessible est de 235 pour les élèves et 44 pour ce qui est des enseignants de tous les 03 ordres d'établissements qui sont représentés.

C'est dans cette population accessible que nous extrayons l'échantillon de l'étude. Mais avant d'y arriver, nous allons présenter notre technique d'investigation.

2.3.3. Plan d'échantillonnage

Le plan de l'échantillonnage nous permet de ressortir la taille de l'échantillon.

2.3.3.1. La taille de l'échantillon

Nous présentons ici notre technique d'échantillonnage. Il s'agit du procédé par lequel nous extrayons, de la population accessible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Parmi les techniques d'échantillonnage qui existent, et pour une meilleure représentativité de la population, nous avons opté pour l'échantillonnage à plusieurs degrés par la suite nous effectuerons un tirage à choix raisonné et aléatoire simple :

- 1^{er} degré: nous avons appliqué un choix raisonné par soucis de représentativité, nous avons choisi les établissements ci-dessus parmi les établissements de l'arrondissement de Yaoundé III pour en ressortir tous les trois ordres d'enseignement dans le but d'évaluer la manière d'enseigner la géographie suivant ces derniers. Le choix de ces établissements se justifie par le fait de la proximité et de la facilité d'accès rendu possible par notre passage durant notre premier stage pratique sanctionnant l'obtention du Dipes I au Lycée Général Leclerc et le collège privé laïc fondation A-A, parce que résident la zone où se localise cet établissement et par notre dynamisme au sein de cet établissement. Quant au Collège Bilingue Catholique Saint-Benoit, il est dû au fait que cet établissement jouit d'une bonne réputation, des

enseignants chevronnés et des élèves sérieux dans leur travail. Mais également nous voulons enquêter auprès de tous les ordres d'établissement de l'enseignement secondaire général. Mais également nous voulions enquêter auprès d'un grand nombre d'enseignants

- II^{ème} degré: dans le cas de notre étude où nous travaillons avec la classe de troisième, nous avons appliqué un choix raisonné également par soucis de représentativité et par manque de moyens, mais aussi parce que le programme de géographie de la troisième parle sur le Cameroun. Des lors nous avons choisi dans chacun de ces établissements une 3^{ème} All dans le lycée General Leclerc, une 3^{ème} Bilingue au collège Bilingue Catholique Saint-Benoit et une 3^{ème} ESP au Collège privé laïc la fondation A-A.
- III^{ème} degré: ensuite à l'intérieur de la population de chaque strate nous avons sélectionné un échantillon. L'effectif retenu à l'intérieur de chaque strate a été extrait à l'aide d'un tirage aléatoire simple des élèves pris dans les classes tirées. Nous avons constitué notre échantillon représentatif de cette population avec une taille de 100 individus.

La population totale est de = 235 personnes, réparties en les proportions suivantes :

- Élèves du Lycée General Leclerc $110/235 = 0.47$ soit 50%
- Élèves du Collège Bilingue Catholique Saint-Benoit $90/235 = 0.39$ soit 40%
- Élèves du collège privé Laïc fondation A-A $100-90 = 10\%$

Si on applique un échantillon représentatif de cette avec la taille de 100 individus comme annoncé plus haut on aura le tableau suivant:

Tableau 5 : Présentation de l'échantillon

Ordres d'établissements	Dénomination	Effectifs élèves	Eff * taux proportionnalité /100	Échantillon
Publics	Lycée General Leclerc	110	$100*50/100$	50
Privé confessionnel	Collège bilingue catholique Saint-Benoit	90	$100*40/100$	40
Privé laïc	Fondation A-A	35	$100*10/100$	10
Total		235		100

D'après le tableau ci-dessus, nous avons un échantillon constitué de 100 individus : le lycée General Leclerc donnera 50% de la population, le collège bilingue catholique Saint-Benoit donnera 40% des 100 individus et 10% des 100 individus pour la fondation A-A.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons mené une enquête exhaustive avec les professeurs des établissements tirés. Nous représentons à présent la durée de l'enquête.

2.3.3.2. Le recueil des données proprement dites

Les techniques d'investigation permettent de recueillir les données ou les informations Les techniques. Les données recueillies à l'aide d'enquête de terrain sont de nature qualitative et quantitative. En appliquant la méthodologie choisie Nous allons d'abord faire une pré-enquête suivie d'une enquête proprement dite.

- La pré-enquête

Il s'agit ici de tester la validité du questionnaire pour vérifier si les questions tiennent la route, la pré-enquête consiste de ce fait à soumettre à un petit nombre de sujets aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon. C'est ainsi que nous avons mené une pré-enquête auprès des élèves d'un établissement de la place : le collège la colombe à Nsimeyong III. Avec un effectif de 30 élèves, nous avons vout pu vérifier la validité de notre questionnaire. L'ensemble des élèves interrogés n'a éprouvé que des difficultés pour répondre à nos questions. En outre, nous avons effectuée également auprès des enseignants (retour sur titre de l'École normale Supérieure de Yaoundé). Les enseignants ont trouvé la plupart des questions abordable. Nous avons eu à modifier par la suite quelques questions qui présentaient des difficultés de compréhension.

Ce fait nous a permis de conclure que notre questionnaire était compris, après nous sommes passés à l'enquête proprement dite.

- Le questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête est une technique d'information individuelle standardisée composée de suite de questions présentées dans ordre prédéfini. Dans cette perspective nous avons élaboré des questionnaires en fonction des objectifs de notre recherche. Les questions que nous nous sommes posées sont des questions fermées ; offrent une seule possibilité de choix et les questions ouvertes (les personnes interrogées formulent elles-mêmes les réponses). Ceci avait pour but de faciliter la compréhension de l'intérêt de l'enquête. Les questionnaires de notre enquête sont divisés en section.

Pour ce qui est du questionnaire adressé aux enseignants, la section I nous renseigne sur les renseignements généraux, la section II sur les pratiques pédagogiques, la section III au contenu et ressources didactiques, la section IV à la formation continue et la motivation.

Pour ce qui est du questionnaire adressé aux élèves, la section I nous renseigne sur les renseignements généraux, la section II sur l'intervention en classe, la section III sur l'évaluation et apprentissage.

- Les entretiens

Définissant cette technique d'enquête, Alain Beitone et ses co-auteurs (p.25) pensent que « l'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel les thèmes qui doivent être impérativement abordés Pour recueillir d'amples d'informations sur notre sujet, nous avons menez des entretiens, des lors nous nous sommes entretenus avec plusieurs principaux acteurs impliqués dans le domaine de l'enseignement de la géographie :

- Les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux ;
- Les enseignants de géographie des établissements cibles de notre étude;

- Aux élèves des classes de troisièmes concernées et des établissements concernés ;

Une même approche a cependant été employée pour l'ensemble des personnes interrogées puisque nous avons systématiquement eu recours à des entretiens semi-directifs (cette stratégie de recueil des données consistait à poser des questions semi fermées simples et des questions semi-fermées de façon orale aux deux acteurs concernés par l'enseignement-apprentissage ainsi qu'aux inspecteurs. Nous entendons par « acteur concerné » les élèves et les enseignants). Cela nous a semblé être la méthode la plus susceptible de faire apparaître des éléments imprévisibles liés à l'enseignement-apprentissage de la géographie.

Ainsi, les principaux thèmes abordés lors de l'entretien sont :

- La problématique de l'enseignement
- La contextualisation du contenu et le type de géographie enseignée dans nos établissements
- La stratégie d'enseignement utilisée et celle préconisée :

A cet effet, l'objet étant de proposer une meilleure façon d'assurer un enseignement-apprentissage de la géographie en classe de troisième.

- **l'observation directe**

L'observation directe, procède en priorité par les organes de sens ; en particulier la vue et l'ouïe. Pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données ainsi observées.

Au cours de notre investigation, nous avons, grâce à des visites de classe et autres techniques observer les acteurs dans leurs pratiques de l'enseignement de la géographie.

2.3.3.3. La durée de l'enquête

- Notre première descente sur le terrain a eu lieu au mois de Juin 2018. Nous avons d'abord rencontré les autorités administratives telles que le deuxième adjoint au maire afin d'avoir une carte de l'arrondissement de Yaoundé 3. Ensuite les responsables des établissements afin de récolter les statistiques sur les effectifs d'élèves d'une part et ceux des enseignants d'autre part, qui nous a permis d'orienter le choix de notre population d'étude.

- La deuxième descente est relative à la rentrée des classes qui a eu lieu du 3 au 14 Septembre 2018 où nous avons administré nos questionnaires d'enquête. Nous nous sommes rendus dans les établissements retenus dans notre échantillon et nous avons administré les questionnaires aux enseignants et aux élèves. Signalons qu'avant de nous y rendre, nous avons pris rendez-vous avec ces enseignants, à travers leurs censeurs, quelques jours auparavant. Nous avons observé deux attitudes de la part des enseignants : certains ont rempli surplace après nos éclaircissements sur certaines questions trouvées ambiguës d'autres nous ont donné rendez-vous après une semaine pour répondre à tête posée. Ensuite, nous avons passé nos entretiens avec des personnes ressources (les inspecteurs) basés au lycée General Leclerc. Les questions n'ont donc pas systématiquement été les mêmes, nous adaptant à chaque fois à notre interlocuteur, mais les sujets abordés ont néanmoins été récurrents. La plupart des descriptions de nos interlocuteurs ont été ainsi confirmées par les autres sur de nombreux points et certains thèmes auxquels nous n'aurions peut-être pas porté une grande attention se sont ainsi révélés essentiels. Les entretiens ont eu des durées extrêmement variables, les rencontres ayant oscillé entre cinq minutes et quinze.

Enfin, une dernière descente effectuée du 16 au 21 Septembre 2018 pour la récupération des questionnaires et vérification d'un certains nombres de paramètres afin de réajuster notre travail. Nous avons obtenu 90% comme taux de questionnaire ayant été distribué.

Ces multiples descentes sur le terrain, nous ayant permis de collecter des données brutes nécessitent alors d'être saisies et traitées à l'aide de certains logiciels. A présent nous présentons comment se fera le traitement et l'analyse des données.

2.4. TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données recueillis sur le terrain en vue d'en ressortir des informations utiles à nécessité l'utilisation de plusieurs logiciels selon la nature des données.

2.4.1. Traitement statistique des données

Pour le traitement statistique ces données, nous avons choisi d'utiliser plusieurs logiciels, chacun utile pour chaque étape de travail. Il s'agit des :

- ;
- Logiciel SPSS 10.0 et Microsoft Excel et Word 2010 pour le dépouillement et saisie des données pour l'analyse, le croisement des données, ainsi que la confection des tableaux et figures

L'utilisation de ces logiciels de traitement statistique des données s'est faite après un dépouillement et codification des données recueillies par questionnaire d'enquête. Ainsi après le dépouillement, la codification a consisté à attribuer un code numérique à chaque réponse choisie par l'enquêté sur le questionnaire, ceci après avoir attribué un code à chaque variable correspondant aux différentes questions posées. Après le formatage des questionnaires cela a débouché grâce au logiciel CS PRO à un masque de saisie. Enfin, l'analyse de ses données a été fait à travers le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Science) appuyé par l'utilisation du tableur de calcul Microsoft Excel à l'aide du quel nous avons généré des figure et des diagrammes représentant des informations utiles.

2.4.2. Traitement photographique

Pour le traitement photographique, nous avons utilisé Microsoft Office Picture Management et le logiciel Photoshop.

2.4.3. Traitement cartographique

Pour le traitement des cartes, nous avons utilisé les programmes d'application Adobe Illustrator pour réaliser la carte contenue dans ce travail, notamment la carte de localisation des établissements soumis à notre étude dans l'arrondissement de Yaoundé III.

Grace à ces outils aussi diversifiés, nous avons pu mener à bien les phases de dépouillement, codification, d'analyse et de traitement des données. Toutefois, cela ne nous a pas préservés d'un nombre de difficultés rencontrées au cours de cette recherche.

2.5. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Étant donné notre attitude de novice dans la recherche scientifique, nos compétences et maîtrise des méthodes sont limitées. Notre travail pourrait souffrir de quelques manquements non négligeables. Par conséquent nous n'avons pas la prétention de vous offrir de qualité universelle. Les difficultés sont les suivantes:

- Dans l'élaboration du contexte scientifique de l'étude, nous n'avons eu du mal à trouver des ouvrages qui traitent de l'approche systémique dans l'enseignement de la géographie;
- Au niveau de la collecte des données sur le terrain, nous avons la réticence de certains chefs d'établissement et membres de leur administration pour l'obtention des données relatives à la population, mais également pour nous faciliter l'administration des questionnaires.
- Une autre limite est le désintéressement de certains enseignants de remplir le questionnaire et de nous le restituer. Ce qui fait que nous avons eu un manque de questionnaire qui aurait bien pu nous être d'un très grand apport dans notre étude
- La difficulté de nous faire accepter ou nous faire admettre et de collaborer avec nous dans un certain nombre de services que nous avons ciblé, nous a énormément handicapés. Néanmoins, vouer à l'esprit d'abnégation, nous avons mené à bien la présente étude.

Tableau 6 : Taux de participation du questionnaire des enseignants

Questionnaire	Nombre distribué	Nombre reçu	Taux de participation
Enseignant	44	33	75%

Source: Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

En somme, au-delà de la méthodologie, notre recherche s'est faite suivant un calendrier de travail. Partant du et comprenant toutes les étapes de la recherche, de la définition du sujet à la soutenance.

DEUXIÈME PARTIE : RECHERCHE, COLLECTE ET TRAITEMENT DE DONNÉES

Cette partie comme son nom l'indique, permet d'élucider les principales préoccupations de notre étude. Elle présente ainsi et de façon détaillée, l'ensemble des résultats que nous avons obtenus après la collecte des données.

CHAPITRE III : GESTION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE ET DÉTERMINANTS DES FAIBLESSES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Avant toute présentation, il est nécessaire de présenter d'abord les missions de l'école ; il est question ici des buts visés par l'école. Dans toutes les sociétés, l'objectif de l'éducation est de former les enfants et les hommes en fonction de ceux qu'on veut pour assurer la permanence des institutions et des valeurs.

3.1.GESTION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

« Changer l'homme par l'éducation, revient donc à changer la société »

C'est ainsi qu'au Cameroun, Dans la loi n°98/004 du 14 Avril 1998 Article 5 d'orientation de l'éducation au Cameroun, ces missions se résument ainsi : l'éducation à la mission générale, la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun. Au Cameroun, le système éducatif est régi par la loi numéro 98/004 du 14 Avril 1998 article 17 d'orientation de l'éducation. Il y figure différents niveaux d'enseignement, dont l'enseignement général fait l'objet de notre étude.

Cela dit, pour comprendre un système éducatif, il faut à la fois remonter à toutes ces influences et surtout à l'histoire même du système éducatif en question comme soulignait d'ailleurs Njah Ndam Shadrack (1995) cité par Menyengue Anguissa (1996) :

« L'histoire de la plupart des pays africain est enracinée dans le passe coloniale »

Sans nous attarder sur l'époque coloniale nous faisons directement un saut sur l'époque postcoloniale, il s'agira de mener une étude sur le système éducatif camerounais. Nous nous attarderons de façon spéciale sur une phase bien précise de son histoire : de 1977 à 1980. Il faut rappeler que c'est une période pendant laquelle le Cameroun va connaître les premiers véritables moments d'une relance économique.

3.1. 1. L'époque post coloniale

Le colon parti, c'est la survivance de la société coloniale. Le type d'homme à former reste un consommateur et non un producteur. L'objectif de l'éducation étant réduit au culte du diplôme et fonctionnariat, le contenu était essentiellement au service de l'administration coloniale. En effet, on allait à l'école à cette période pour trouver du travail dans l'administration coloniale. C'est une règle qui continue à influencer le système éducatif aujourd'hui : étudier pour travailler dans l'administration. En plus du but que poursuivait l'éducation à cette période, ceux qui dispensaient cet enseignement étaient eux-mêmes des expatriés. Le Cameroun va donc prendre en main son désir d'arrimer son système éducatif à ses aspirations sociopolitiques et surtout économiques via le biais d'une seconde réforme éducative à la suite de celle qui a été mise sur pied après les indépendances. Ses maîtres-mots étaient le rigorisme et le moralisme par lesquels il tente de toucher tous les acteurs du processus éducatif afin d'atteindre les objectifs fixés à cet effet. C'est donc le désir de faire sauter ces signes de colonisation dans l'éducation qui a motivé la première réforme éducative au Cameroun. C'est le fil conducteur des réformes qui vont dès lors prendre corps dans les systèmes éducatifs africains en général et particulièrement au Cameroun. Au Cameroun, la réforme revêt d'autres formes mais tout en rapport avec les objectifs que nous venons de dégager.

- la « *ruralisation de l'enseignement* » qui a été lancée en 1967 et a dû s'étendre jusqu'en 1973, le gouvernement voulait par-là s'approprier de l'éducation camerounaise, jadis longtemps été la chasse gardée à la fois du colonisateur et des institutions religieuses (missions catholiques et

protestantes) et l'utiliser pour véhiculer ses idées politiques. La réforme scolaire camerounaise de 1975 a donné les fruits escomptés à savoir la scolarisation de masse. Parmi les reproches qui lui sont fait, on évoque : le coût de l'école, les faibles résultats scolaires, le nombre d'abandon.

- la moralisation et son rigorisme. Pour les autorités politiques camerounaises, les aménagements qui auront lieu dans l'éducation camerounaise dans la période de 1977 à 1980, et surtout dans la législation scolaire auront trois objectifs principaux : mettre sur pied une véritable indépendance de l'école camerounaise, mettre la discipline dans l'enseignement et surtout faire en sorte que l'enseignement soit en phase avec la situation sociale du pays.
- La professionnalisation des enseignements : Conçus dans les Inspections de Pédagogie et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012-2013, ces programmes se sont enrichi des contributions des enseignants chargés des classes et de celles de certains syndicats des enseignants. Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions :
 - évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;
 - évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
 - évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. (programme d'étude de 4^e et 3^e : Géographie).

Ne pouvant pas s'étendre sur les autres évolutions nous avons donc localisé nos recherches sur l'évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique. Pour revenir dans notre travail, circonscrit à l'enseignement de la géographie, cet objectif vise à préparer ceux-ci, grâce à des enseignements-apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché de travail de plus en plus exigeant.

La qualité de la formation et par extension la qualité de l'enseignement sont interpellées ici, ce qui nécessite en revanche une organisation des moyens disponibles.

3.1.2. Organisation des moyens en vue d'atteindre la professionnalisation

En management, lorsque l'objectif à atteindre est défini, il convient désormais de disposer des ressources humaines et matérielles nécessaires. Mais le fait de les avoir n'assure pas automatiquement la réalisation des objectifs, il faut surtout les organiser, les ordonner afin de les orienter vers le même but, c'est-à-dire créer un système (ensemble d'éléments en inter dynamique en fonction d'un but).

L'enseignement secondaire général dispose ainsi des moyens humains et matériels qui les permettent de réaliser ses activités. Cependant, ces moyens doivent être réorganisés en fonction de l'objectif poursuivi. C'est pourquoi dans le cadre de notre rénovation pédagogique, il est prévu :

- le développement quantitatif et qualitatif des structures d'accueil viable;
- la réhabilitation des bibliothèques scolaire ;
- la promotion des travaux pratiques, les TD et les TP accompagnent certaines leçons et son obligatoires ;
- le développement et l'amélioration de la formation du formateur ;
- la réforme des programmes d'enseignement en vue d'aboutir à des contenus plus efficaces, pertinents, plus efficaces et mieux adapté aux réalités socio-économiques du pays.

Nous traitons, dans cette partie des réalisations, nous entendons les moyens concrètement réorganisés en vue d'atteindre le but fixé. Il s'agit des moyens pédagogiques ou cognitifs, des moyens matériels ou techniques

3.1.3. Les moyens pédagogiques ou pédagogiques

La professionnalisation de l'enseignement général, en tant qu'approche prenant appui sur le DSCE (Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi) de 2009, trouve écho dans les programmes de formation. L'adéquation formation-emploi repose donc, en premier lieu, sur l'analyse de professions et voit sa concrétisation dans le développement et la mise en place des programmes de formation qui visent à l'acquisition des compétences identiques à l'analyse. Que contiennent ces programmes ?

3.1.3.1. Contenu des programmes

L'élaboration des nouveaux programmes a pris en compte de 1972, qui pressentaient déjà des insuffisances et des imperfections à savoir :

- une formulation incomplète et par toujours très précise des objectifs pédagogiques ;
- des contenus pas toujours équilibré entre les différentes années ;
- le volume horaire très important jusqu'à 144heures ;
- une obsolescence de certains contenus du fait de l'évolution rapide de la science mais également de la technologie et des besoins nouveaux de notre économie

S'agissant de la géographie, le programme de troisième a été revu dans son contenu mais n'a pas tenu compte de l'évolution de l'économie et du marché de l'emploi. Ils énoncent le but de la formation, les objectifs des programmes, les enseignements et leurs contenus, la présentation des familles de situation couverte par le programme, les horaires, et les coefficients, la terminologie, la lecture et l'exploitation de la grille des programmes, les démarches méthodologiques (guide d'utilisation des programmes d'études).

3.1.3.1.1. Le contenu d'enseignement

On les titres de modules, la présentation du module a la finalité et aux buts curriculaires enfin la contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie avec les catégories d'actions, les exemples d'action. Contre les parties dans l'ancien programme et les leçons, on a également des dossiers et plus des TP dans le nouveau programme. Par ailleurs nous avons 19 leçons dans le nouveau programme, contre 30 dans l'ancien programme. A côté de ces aménagements, les objectifs pédagogiques ont été systématiquement annoncés pour chaque cours.

3.1.3.1.2. Les objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques (compétences) sont entendus comme un énoncé de ce que l'apprenant saura et/ou saura faire après l'apprentissage. Ce sont les compétences attendus a la fin de chaque leçon, tandis que dans l'ancien programme on parlait en termes d'objectifs généraux, spécifiques et intermédiaires.

3.1.3.1.3. Les recommandation pédagogiques

Les recommandations sont faites au niveau de chaque cours spécifique :

- les enseignements théoriques

- les TP, TD, Dossier

3.1.3.1.4. Les horaires

Les horaires sont représentés suivant cet ordre :

- enseignement-apprentissage : 100h
- évaluation-correction-remédiation : 44h
- volume horaire hebdomadaire 2h
- coefficient 2

En définitive nous dirons que les nouveaux programmes ont reçu une révision sur le plan la forme et du fond avec primauté sur la forme. Ils ont apporté des correctifs appréciables aux imperfections de l'ancien programme. Ils doivent cependant compter sur des enseignants compétents et des équipements adaptés.

3.1.4. Le moyens matériels ou techniques

Il s'agit ici de voir comment les établissements d'enseignement général ont été restructurés en équipements, installation des appareils pour accueillir ces réformes. En ce qui concerne les ressources didactiques technologiques (salles multimédias), parmi les établissements soumis dans notre travail, seul le lycée General Leclerc en possède datant de 2001 suite au don du chef de l'Etat dont : 3 serveurs, 74 ordinateurs qui semblent être connectés à l'internet, 3 imprimantes en réseaux, 2 scanner et des logiciels tels que : Office XP, Powerpoint, Outlook, Omnipage, Word Excel. Nous notons également une présence d'une salle multimédia au collège catholique bilingue Saint-Benoit. En revanche, nous signalons qu'aucune de ces structures ne possèdent en nombre suffisants de matériels propre à l'enseignement de la géographie (cartes, photographie). Les structures d'accueil ou les salles de classe sont sombre et pas aérées, absence également d'électricité. On note l'augmentation d'un bâtiment au collège catholique bilingue Saint-Benoit. Le lycée général Leclerc garde sa parfaite structuration.

A l'analyse, il ressort donc que de toutes les composantes relatives à l'enseignement de la géographie, seuls les programmes de formations ont été aménagés. On se pose donc la question a quand l'aménagement des autres ? Ce qui nous pousse à chercher les déterminants des faiblesses de l'enseignement de la géographie

3.2. DÉTERMINANTS DE LA FAIBLESSE DES REFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE TROISIÈME

En effet il s'agit d'appréhender les opinions, les jugements de nos sujets, c'est-à-dire leur façon de juger, d'apprécier, les phénomènes mis en exergue étant susceptible de varier, nos résultats seront présentés sous formes de proportions et de pourcentage.

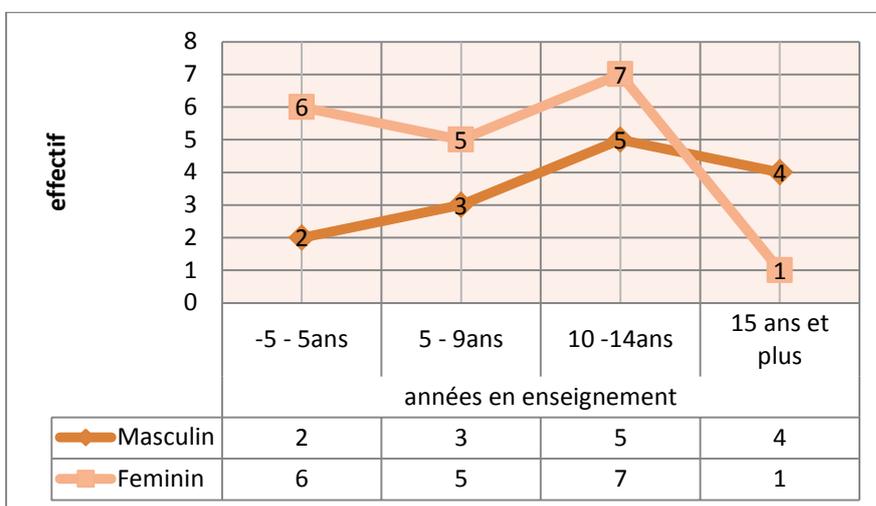
3.2.1. Les insuffisances d'ordre pédagogique : une routine paralysante

Ces insuffisances sont relatives tant à la formation initiale que continue des enseignants. Au niveau initial, l'on déplore l'inadéquation formation-emploi qui rend difficile des savoirs et des savoir-faire comme le dit si bien NODJIMGOTO.

« Nul ne saurait expliquer à un autre ce qu'il ne maîtrise lui-même».

Concernant l'ingénierie de formation, Les statistiques des études menées auprès des enseignants révèlent les pourcentages ci-après

- 70% déclarent que la formation initiale ne leur permet pas d'aborder avec aisance le cours et cela semble plus accru chez les enseignants donc l'expérience vari de moins 5 ans jusqu'à 9ans comme dans la figure ci-dessous



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°2 : Répartition des enseignants en fonction des années d'expériences

- 79% pensent que la difficulté dans leur métier réside sur l'écart entre la formation initiale et les programmes scolaires dans les lycées
- 71 % estiment que la formation initiale n'est pas du tout satisfaisante

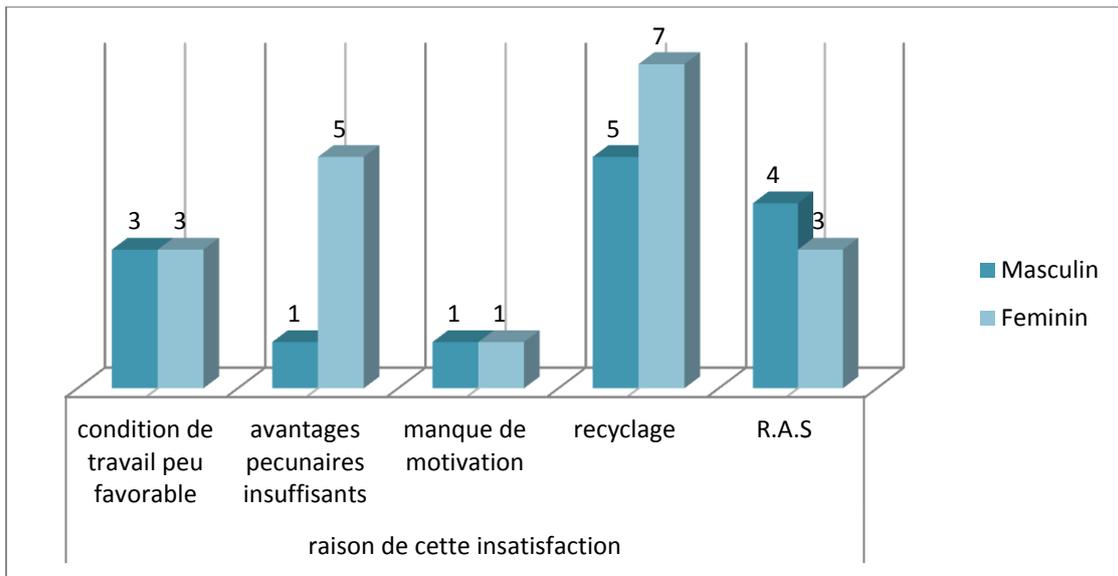
Ça veut donc dire que la formation initiale des enseignants appelés à appliquer les nouveaux programmes est inadaptée. Le système éducatif camerounais souffre à tous les niveaux de l'insuffisance des enseignants qualifiés. Ceci implique le recours à des personnels dont la qualification n'est pas toujours adaptée. Cette situation étant plus accentuée dans le privé.

Au niveau de la formation continue, les structures de recyclage devant permettre la remise à niveau et l'adaptation aux enseignements n'existent pas. Les études révèlent que :

- 68% jugent que la formation continue sur le terrain est insuffisante

De plus, l'on relève la passivité des enseignants, le manque d'amour pour leur métier, l'absence du désir de savoir, de volonté, le manque d'esprit de recherche, d'initiative que commande l'auto-formation. Les enseignants dorment sur leurs lauriers et attendent tout du ministère comme stipule un inspecteur.

La figure ci-dessous appui les propos de cet inspecteur :



Source: Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°3: Analyse de l'insatisfaction vis-à-vis de sa profession

D'après les résultats de l'enquête sur les 33 enseignants interrogés a en dehors des 7 abstentions, 6 enseignants pointent du doigt les conditions de travail peu favorable, 6 autres donc en majorité les femmes désignent comme raison les avantages pécuniaires insuffisants, 2 enseignants s'expriment en terme du manque de motivation 12 enseignants se prononcent en faveur du recyclage. Or ces 12 enseignements font partir de ceux qui jugent la formation initiale non satisfaisante. En outre,

- 96% des enseignants n'ont jamais eu l'occasion de réfléchir ensemble sur l'enseignement de leur discipline
- 100% des enseignants interrogé dans le privé n'ont pas participé à un séminaire de formation
- 65% n'ont jamais participés aux rares séminaires de recyclage pour ce qui est des enseignants du lycée

John Kennedy ne disait-il pas aux américains que :

« Ne cherchez pas à savoir ce que les USA font pour vous. Mais demandez-vous ce que vous pouvez faire pour les USA ».

En outre suivant les propos du principal de la fondation A-A, lorsqu'il dit que : « On nous a enseigné une géographie sur le papier, sans pratique et donc nous enseignons enseigne la même chose. Quand un inspecteur de son rang dit qu'il faut ramasser les cailloux pour illustrer par exemple tel ou tel type de roche, or moi-même je ne connais » et les répercussions sont mêmes au quartier que Mr A enseigne mal. C'est pour cela qu'ailleurs la géographie est en faculté des sciences dures. Ce disait d'ailleurs Aristote :

« Nous sommes ce que nous faisons de manière répétée. L'excellence n'est donc pas un acte mais une habitude »

On se limite à la définition, la difficulté de lier la théorie à la pratique or la géographie est une science palpable à cela il faut ajouter les descentes sur le terrain sont proscrites. A cause des effectifs pléthoriques pas de laboratoire, limite les descentes sur le terrain, il ajoute même qu'il

n'y a pas de temps pour tout cela parce que le programme est dense. En plus il y'a des termes supérieurs à l'enfant qu'on ne peut pas tourner comme exemple les cyclones, on ne peut pas détourner la vraie définition par ailleurs Il se demande même comment est-ce qu'on peut demander à un enseignant d'enseigner avec une méthode qu'il ne maîtrise pas et que l'inspecteur qui l'interroge lui-même ne maîtrise pas et c'est pendant qu'on change les programmes qu'on applique l'APC. Chacun le sait, il revient aux instituts de formation des enseignants d'accueillir les futurs enseignants, de les former et de les préparer à la profession enseignante afin de renverser la tendance actuelle.

Par ailleurs, Une perte d'attractivité du métier enseignant au secondaire se fait sentir. Alors que ce « malaise » des enseignants du secondaire est associée le plus souvent à la dévalorisation de la profession ou aux évolutions de leurs conditions d'emploi, nous soulignerons, à partir d'une enquête belge, que l'insatisfaction professionnelle des enseignants est aussi liée au cœur de leur métier, et aux aspects du métier qu'ils valorisent le plus, le travail avec les élèves par exemple. Autrement dit, la perte d'attractivité du métier enseignant trouve une partie de ses origines dans l'évolution du travail enseignant et n'est pas seulement liée aux conditions salariales ou au prestige extérieur de la profession (Christian Maroy, 2008).

En effet, Si l'on compare les différentes générations d'enseignants entre elles, on remarque que par rapport aux générations plus anciennes, les enseignants récemment recrutés ont un rapport au métier beaucoup plus faible. En effet, ils ont moins souvent vécu leur entrée dans l'enseignement comme un premier choix (67,5 % des enseignants ayant moins de cinq d'ancienneté les « nouveaux » contre 76,8 % des enseignants ayant plus de 26 ans d'ancienneté « les anciens »). Les nouvelles générations d'enseignants ont également opté pour le métier plus tardivement, pendant ou à la fin de leurs études supérieures (27,3 % contre 19,7 % des « anciens »). Enfin, la proportion de « vocations d'enseignant » a fortement diminué (28,7 % des « nouveaux » « ont toujours voulu être enseignant » contre 38,5 % des « anciens »). On peut ajouter que les nouveaux enseignants ont, davantage que leurs aînés, recherché un autre emploi avant de se diriger vers l'enseignement. Au vu de ces différents indicateurs, l'orientation vers le métier d'enseignant semble donc moins évidente et immédiate qu'auparavant.

Cela pourrait aussi être lié à la dégradation relative des conditions d'emploi (conditions de salaire, charge de travail, flexibilité des horaires, pension, possibilités de carrière). Enfin, l'évolution du contenu même du travail des enseignants pourrait aussi intervenir.

Les raisons jouent sans doute de concert. Il semble toutefois que la transformation du contenu du travail enseignant et la difficulté de son exercice compte tenu de l'évolution des élèves jouent un rôle décisif. C'est ce que nous invite à penser l'analyse de la satisfaction professionnelle des enseignants, de leurs attentes à l'égard du métier et des déterminants de leur satisfaction professionnelle.

3.2.2 Les méthodes d'enseignement en géographie: une nescience

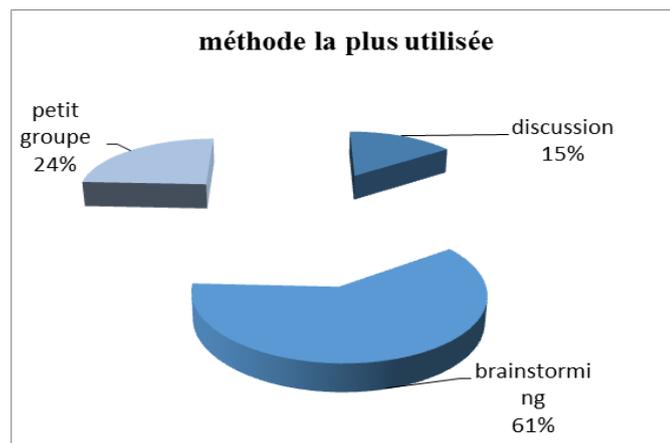
À l'école, les enseignants conduisent l'essentiel de leurs cours au moyen de la triade question-réponse-(in)validation. Par question, nous entendons toute demande faite pour obtenir une information ou vérifier des connaissances chez le questionné, « une demande de dire », de « dire plus », de « dire mieux » (Cicurel, 2011 : 38). Dans l'interaction enseignant/élèves, la question occupe une place fondamentale, elle l'alimente. Elle permet à l'enseignant :

- de vérifier ce qui est connu,
- de guider les apprenants vers les savoirs langagiers et
- d'évaluer ce qui a été compris.

Elle exerce les quatre fonctions principales de l'enrôlement didactique :

- Évaluer ce que connaissent les élèves ;
- faire prendre conscience de l'ignorance qui justifiera la leçon ;
- conduire et orienter les échanges ;
- susciter l'expression à l'intérieur du groupe (Maulini, 2005).

Ce questionnement étant processus de transformation pour les enseignants des établissements qui amène l'enfant à assimiler et accommoder la nouvelle connaissance. Par conséquent, il y'a des enfants qui n'ont pas de pré-acquis mais lors du questionnement cela aide l'enfant à se retrouver. Il apparaît nettement qu'avant tout enseignement, les apprenants possèdent un certain nombre de questions, d'idées, de références et de pratiques. En d'autres termes, il manipule un mode d'explication spécifique que nous appelons conceptions. Ces dernières orientent la façon dont l'apprenant décode les informations. Tout savoir dépend ainsi des conceptions mobilisées. C'est à travers elles que l'apprenant interprète les données recueillies et produit éventuellement une nouvelle connaissance. Chaque fois qu'il y a compréhension d'un modèle ou mobilisation d'un concept, sa structure mentale est complètement réorganisée.



Source : enquête de terrain (Septembre 2018)

Figure 4: Proportion des méthodes d'enseignement en fonction de la plus utilisée

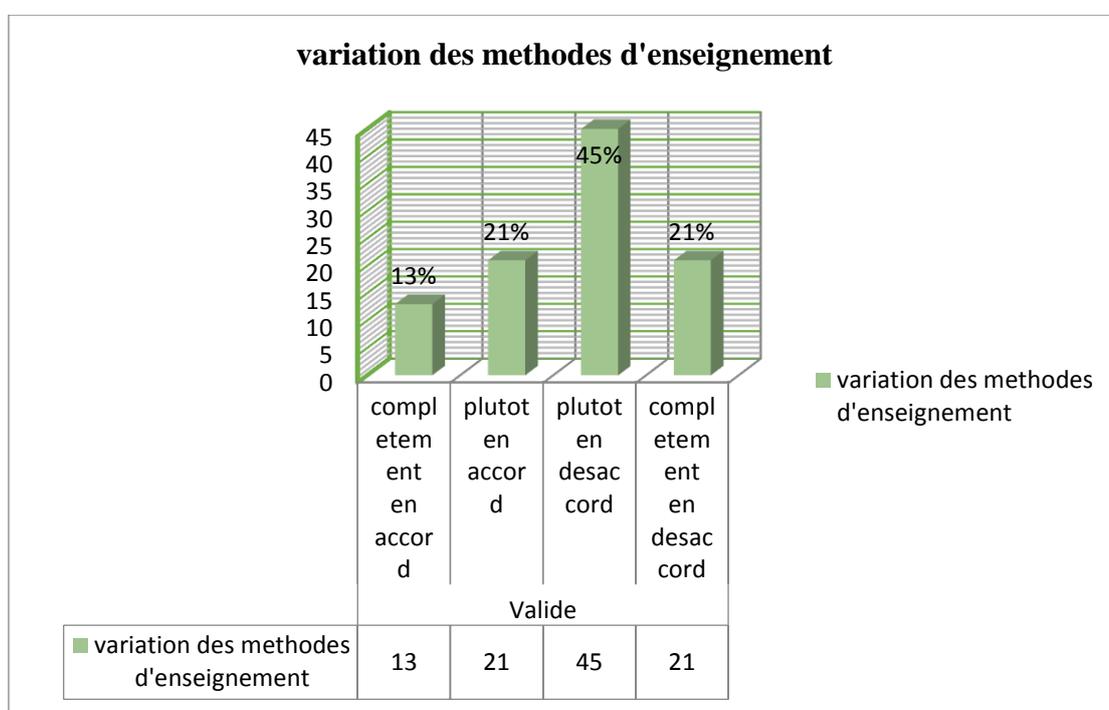
D'après les résultats de l'enquête 24 % des enseignants ont comme méthode la plus utilisée le petit groupe, une minorité donc 15% d'enseignants utiliseraient la discussion. 61% des enseignants, donc la majorité utilisent quotidiennement : le Brainstorming. En analysant le rôle et le fonctionnement du questionnement, nous avons constaté ajouter des observations faites pendant le cours que les questions étaient des questions de compréhension et de reproduction moins appropriées. De ce constat, nous nous sommes demandée à la suite des observations, si les enseignants étaient vraiment conscients de l'utilité de cet outil pédagogique et didactique, dont ils se servent tous les jours massivement et qui est devenu si familier qu'on ne le remarque plus alors que « tout au long du guidage des apprentissages, le questionnement à un rôle essentiel puisque l'enseignant en use pour orienter les élèves à 'bien' réfléchir et par conséquent contribue à l'avancée et à la construction du savoir enseigné » (Curtet et al, 2015).

Les données détaillées confirment que les nombreuses stratégies pédagogiques utilisées contribuent au niveau élevé de la motivation des étudiants pendant le cours. Ainsi, l'enseignant

doit davantage créer des situations pédagogiques qui suscitent l'engagement cognitif de ses élèves, là où la plupart des enseignants gardent les élèves beaucoup moins actifs dans leurs apprentissages. Ce choix a une grande influence sur le niveau de participation et de collaboration des étudiants en classe.

En effet, Il est important de trouver des stratégies alternatives qui seront en mesure de capter l'attention et la curiosité des étudiants pour d'éviter l'effet de saturation que peut entraîner l'utilisation répétitive d'une même stratégie pédagogique (Joyce *et al.* 2015). Nous avons constaté que les avantages liés à la diversification des stratégies pédagogiques sont étroitement liés à la participation soutenue des élèves et à leur apprentissage. D'ailleurs, l'étude de Bedard et Viau (2001) révèle que les stratégies qui favorisent le plus l'apprentissage sont des stratégies participatives : l'approche par projets, l'étude de cas et l'approche par problèmes.

Dans le cas présent, nous avons constaté que la motivation des élèves du professeur x au lycee le Leclerc est restée assez stable durant sa leçon, ou du moins, qu'elle n'a pas diminué. Les résultats individuels ont également démontré que la majorité des étudiants ayant répondu aux trois temps du questionnaire ont maintenu ou augmenté leur motivation à apprendre entre le début et la fin du cours dispensé. L'enseignant vari-t-il les méthodes d'enseignement ?



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°5 : Perception des élèves sur la variation des méthodes d'enseignement.

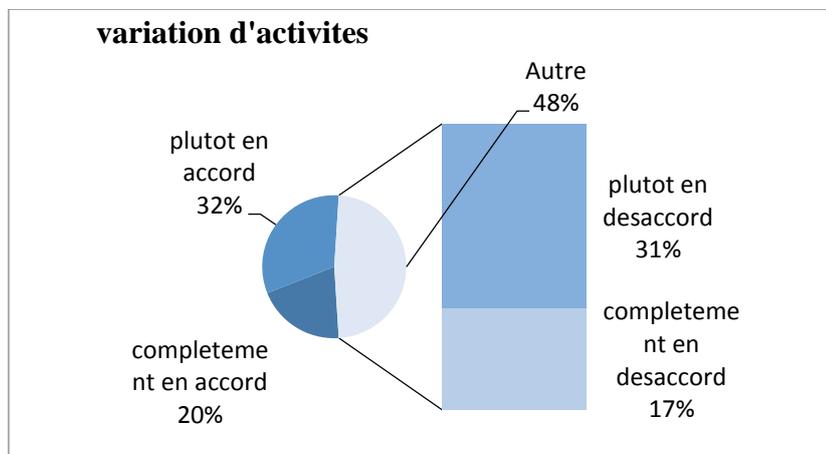
A la lumière de la figure ci-dessus, il est exprimé que 13 % des répondants sont complètement en accord avec le fait que l'enseignant de géographie vari ses méthodes d'enseignement pendant le cours et qui s'inscrit en ligne droite avec la part de 21% qui sont plutôt en accord. Au contraire, si 45% de répondants estiment être plutôt en désaccord et que 21% sont complètement en désaccord cela confirmerait la constatation de la figure ou le brainstorming est la méthode la plus utilisée par les enseignants.

Les activités pédagogiques doivent être diversifiées pour donner aux élèves la possibilité de faire des choix et d'enrayer la routine. L'importance d'utiliser une variété de stratégies pédagogiques pour capter l'attention des étudiants et susciter leur curiosité. Les résultats de cette recherche démontrent qu'en plus de la personnalité de l'enseignant, l'utilisation d'une variété de stratégies pédagogiques influence positivement la motivation à apprendre des élèves. Ainsi, bien que le nombre minimal de stratégies pédagogiques à mobiliser pour parler de « diversification » demeure imprécis dans les écrits scientifiques, il semblerait qu'il soit préférable de recourir à une pluralité de stratégies pédagogiques pour profiter des avantages qu'offre individuellement chacune d'entre elles.

Ces résultats corroborent ceux de l'étude d'Halawah (2011) sur les facteurs qui influencent la motivation à apprendre des étudiants universitaires, qui démontre que la variété des stratégies pédagogiques est importante pour les étudiants et que l'enseignement magistral ou l'exposé interactif ne doivent pas être les seules stratégies à privilégier.

3.2.3. Enseignement diversifié et motivation à apprendre des élèves

Quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la motivation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Pour une éducation de qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages de multiples manières : travaux de groupes, recherches sur Internet, projet. L'enfant doit être capable de développer une compétence après par exemple un travail en groupe pourtant l'illustre la figure ci-après :



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°6 : Variation d'activités d'apprentissages maintenant les élèves actifs

Lors des enquêtes menées sur le terrain à la question est posée de savoir si Les activités d'apprentissage variées, permettant d'être actif dans le cours ont-ils été utilisées ? A la lumière de ce diagramme en secteur, il est exprimé que 48% d'élèves se disent en désaccord, le même analyse permet de noter que sur ce même point de vue, 52% des répondants se disent en accord or cette perception ne corrobore pas avec l'observation du le tableau ci-après, ou nous nous sommes intéressés aux difficultés que les élèves rencontrent pendant ce cours de géographie. Nous avons d'abord à cette question 27 posé la question à savoir: « éprouvez –vous des difficultés par rapport au cours de géographie ? »

Tableau n° 7: Répartition des élèves selon qu'ils procèdent oui ou non à des difficultés par rapport au cours de géographie.

Éprouvez-vous des difficultés	Effectifs	Pourcentage %
Oui	76	76.0
Non	24	24.0
Total	100	100.0

Source: Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Dans ce tableau ci-dessus nous constatons que 24% des élèves seulement ont déclaré ne pas avoir de difficultés, 76% des élèves connaîtraient des difficultés dans les cours de géographie, ce qui nous pousse à comprendre pourquoi ?

D'après les réponses des élèves, nous avons classé les types de difficultés par groupe et identifié ainsi trois groupes que le présent tableau ci-dessus met en exergue.

Tableau n° 8 : Répartition des élèves suivant les difficultés auxquelles ils se heurtent

Réponses	Effectif N= 100	Pourcentage %
Cours abstraits, manque de matériels didactique	99	99
Vocabulaire utilisé difficile à comprendre	55	55
Explications jugées insuffisantes	70	70

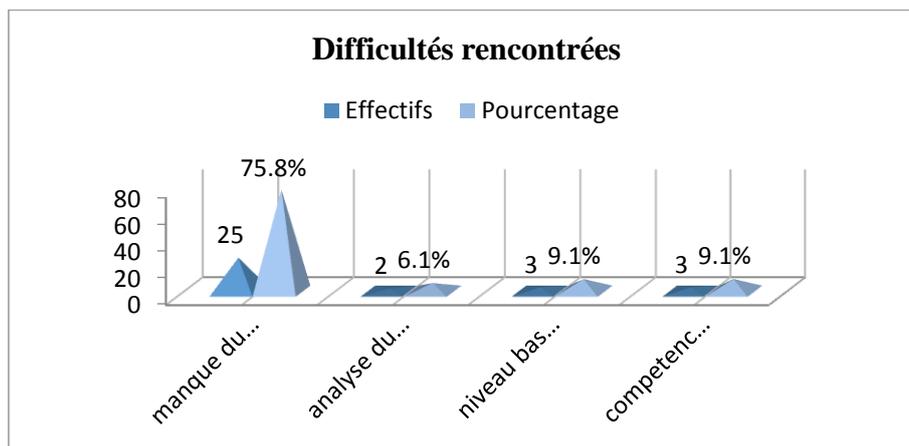
Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Nous avons pu relever 3 types de raisons qui expliquent pourquoi les répondants ont des difficultés pour le cours de géographie :

Le premier groupe de raisons lié à l'absence du matériel didactique dont 99% de répondants, cette constatation s'inscrit en ligne droite avec l'observation de la figure 5 où nous nous sommes intéressé à la méthode la plus utilisée par les enseignants de géographie. Or ce qui influence le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe sont les activités d'apprentissage que l'enseignant propose.

Au deuxième groupe de raisons, 55% de répondants ont évoqué cette raison, cette difficulté serait sans doute liée au fait que pendant les cours de géographie, certaines thématiques spécifiques ne semblent pas être éclairées par les enseignants de géographie. Il convient de noter qu'il appartient aux élèves de faire des efforts. Mais ces efforts n'excluent pas des explications claires de la part des enseignants. Certains élèves du Lycée Leclerc nous ont fait part à la fin de l'administration du questionnaire qu'il fallait ajouter une rubrique intitulée : " cours survolé "

Enfin, certains élèves ont jugé que leur difficulté provenant d'une insuffisance des explications. Cette raison a été évoquée par 70 % des élèves. Cet aspect serait sans doute lié à certains cours qui ne sont pas illustrés par manque de matériels didactiques. Néanmoins la responsabilité des élèves n'est pas à négliger. En outre, les enseignants partagent cet argument tenu par les élèves au sujet du manque de matériels didactiques soutenu par 75.8% des enseignants de notre étude.



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°7 : Difficultés rencontrées par les enseignants

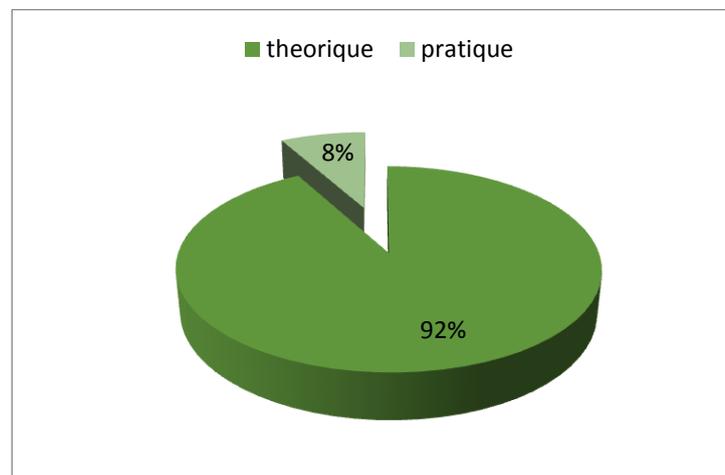
A ce sujet notre enquête dans l'enseignement de la géographie dans les établissements de l'arrondissement de Yaoundé III nous a amené à porter une attention particulière à l'un de ces facteurs : les activités d'apprentissage proposées aux élèves en classe. Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement (par exemple, un exposé) mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant pour développer des compétences.

En outre ; il faut ajouter La satisfaction à l'égard de l'établissement est aussi liée aux caractéristiques des élèves : elle diminue quand la difficulté du travail avec les élèves augmente. Cependant, les variables qui sont les plus décisives concernent les relations et l'ambiance dans l'établissement, indépendamment des caractéristiques des élèves : si les relations des enseignants ou des élèves avec le directeur se dégradent, l'insatisfaction à l'égard de l'établissement augmente. De même, les relations entre collègues ont également une influence forte sur la

satisfaction à l'égard de l'établissement : si elles se dégradent (vers plus d'individualisme, de méfiance, d'hypocrisie), l'insatisfaction augmente. De plus, l'état des locaux et des équipements joue ici un rôle aggravant, puisque la satisfaction diminue encore si leur qualité ou leur disponibilité diminue.

Par ailleurs, la question du statut et de la place des enseignants dans la société fait l'unanimité parmi les enseignants, s'agissant de constater leur dégradation. Ce sentiment de perte de prestige de la profession, de perte de statut (entendu comme position dans une échelle de prestige social) est pourtant mis en doute par certaines études (Lessard, 2002).

Plus que les conditions d'emploi ou le statut social de la profession, nous pensons donc que le cœur du malaise enseignant provient de l'évolution de la teneur de leur travail. La difficulté croissante du travail enseignant peut ainsi favoriser indirectement des stratégies de fuite ou de survie dans le métier



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°8 : Perception de la manière d'enseigner des professeurs de géographie

En observant le tableau ci-dessus, nous remarquons que pour la plupart (92%) des élèves, l'enseignement de la géographie est théorique, par contre le reste de 8 % s'accordent pour dire que cet enseignement est pratique. Il ne peut être autrement, car l'enseignement de la géographie nécessite des activités d'apprentissage qui comprennent des exercices que l'élève réalise seul ou en équipe, des lectures, des rédactions de textes, des discussions et des présentations en classe ; pour susciter la motivation des élèves. Les activités retenues doivent également être variées. La répétition d'une même activité jour après jour (par exemple, la lecture et la discussion d'un texte) peut être une source de démotivation pour l'élève en raison de son caractère routinier. Cette condition touche particulièrement la perception que l'élève a du contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages. Si l'élève est invité à accomplir différentes activités et si, par surcroît, il a la possibilité de choisir celles qui lui conviennent le mieux, il aura le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe. Elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves. Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. Lorsque l'enseignement n'est que théorique, il favorise l'incompréhension par les élèves d'une bonne partie du cours (Ouabo Gouamou, 1989)

L'entretien avec les enseignants et un chef d'établissement nous a démontré que les éléments suivants sont les principales causes de manque de motivation outre le matériel didactique mentionné plus haut :

- surpopulation des élèves en classe ;
- méthode dogmatique et livresque ;
- indiscipline dans l'établissement ;
- programme vaste ;

Tout au long de cette partie, il nous est paru que certains enseignants rencontrent des difficultés au niveau de la technique de transmission des savoirs géographiques dans leur application dans leur tâche quotidienne. Ces difficultés pourraient être renforcées par l'état du matériel didactique.

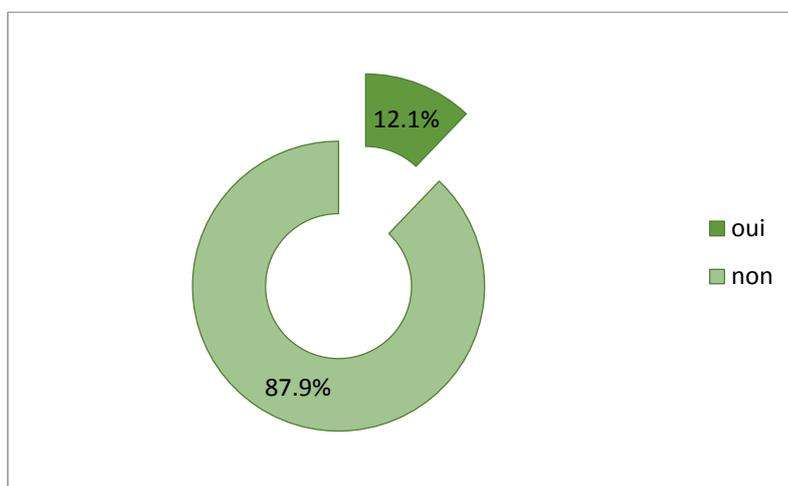
3.2.4. Insuffisances d'ordre technique : le manque de matériel pédagogique

Entrons par une citation d'Emmanuel Kant : « la théorie sans pratique est vaine et la pratique sans théorie est sans objet » comme nous l'avons observé dans les figures 7,8 et au tableau 8 où nous nous sommes intéressés non seulement aux difficultés auxquelles se heurtent les élèves, les professeurs et à la leur perception du cours de géographie.

En effet, si 75.8% des enseignants estiment que l'utilisation du matériel pédagogique apporte une réelle valeur ajoutée, laquelle plusieurs obstacles empêchent toutefois son déploiement en classe ressort-il de l'enquête

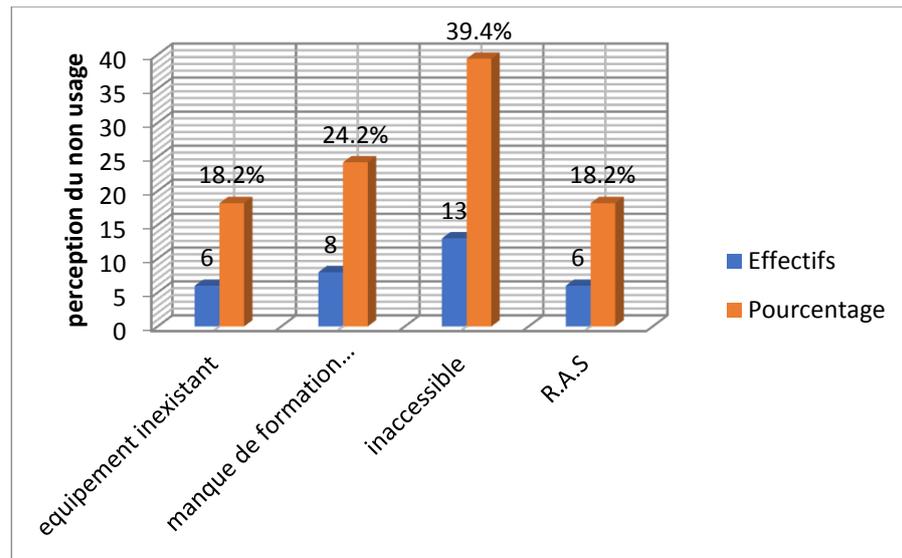
Le lycée General Leclerc par exemple, connaît un vrai problème d'infrastructure avec 53% d'enseignants sur son campus qui pointent du doigt comme premier frein à l'usage de la technologie en classe, le manque de matériel.

En en croire certains, les enseignants du secondaire souhaitent mettre au profit la technologie dans leur cours mais considère son utilisation comme une perte de temps, probablement en raison de matériel pédagogique inexistant et des compétences nécessaires, de l'inaccessibilité à la salle multimédia ressort-il de l'enquête



Source: Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°9 : Avis des enseignants sur l'utilisation des TIC



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°10 : Raisons du non usage de la salle multimédia

La majorité (87.9%) des enseignants ne font pas appel au TIC dans la transmission des savoir en géographie au détriment de (12.1%). Il s'avère donc impossible pour les élèves et les enseignants de développer une certaine maîtrise en matière d'utilisation de ce matériel puisqu'ils n'ont pas accès. L'enquête a également révélé, par le biais de notre interpellation par un censeur d'un établissement (lycée General Leclerc) par rapport aux matériels pédagogiques que certains matériels existent sur diapositives, mais ils déplorent le fait les enseignants n'exploitent pas ces diapositives dans le cadre de leurs activités pédagogiques. Il ajoute qu'au sein de son établissement il existe une salle multimédia, utilisée que pour le travail scolaire, équipée de vidéoprojecteurs avec des surfaces de projection, leur permettant ainsi de projeter les cours.



Cliché Mekam, adapté par Ondoa (octobre2018)

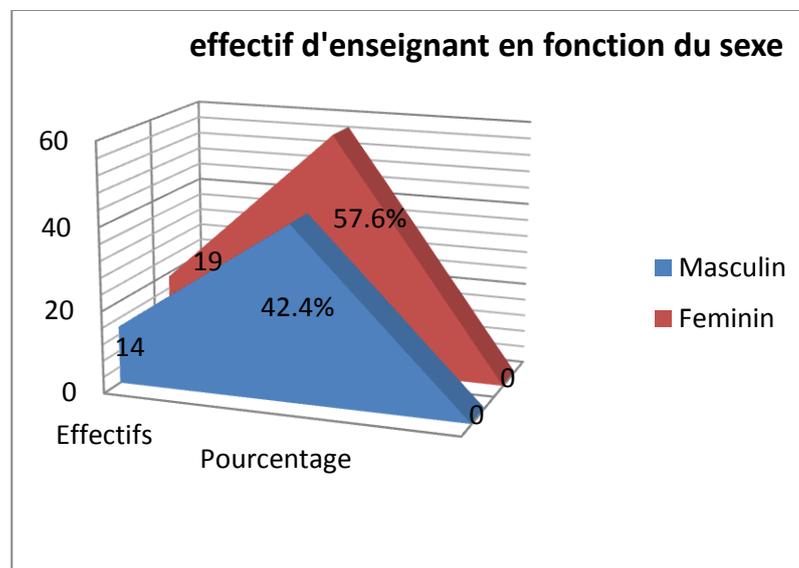
Photo1 : la salle multimédia du lycée Leclerc

La photo1 présente la salle multimédia du lycée Leclerc dotée de vidéoprojecteurs et surface de projection et qui ne semble pas être exploitée par les enseignants de géographie.

La salle multimédia est une salle polyvalente se présentant comme lieu de travail permet aux élèves de travailler et/ou de s'exercer dans les matières ou ils sont en difficultés par le biais de l'informatique. Les élèves ont aussi la possibilité de venir en salle avec leur professeur afin d'effectuer les recherches sur un sujet donné ou de réaliser des travaux de TD de géographie. En plus de cela, le support destiné à la projection doit :

- soutenir et renforcer le discours de l'enseignant ;
- illustrer les propos tenus par l'enseignant ;
- faciliter l'interaction enseignant/élèves ;

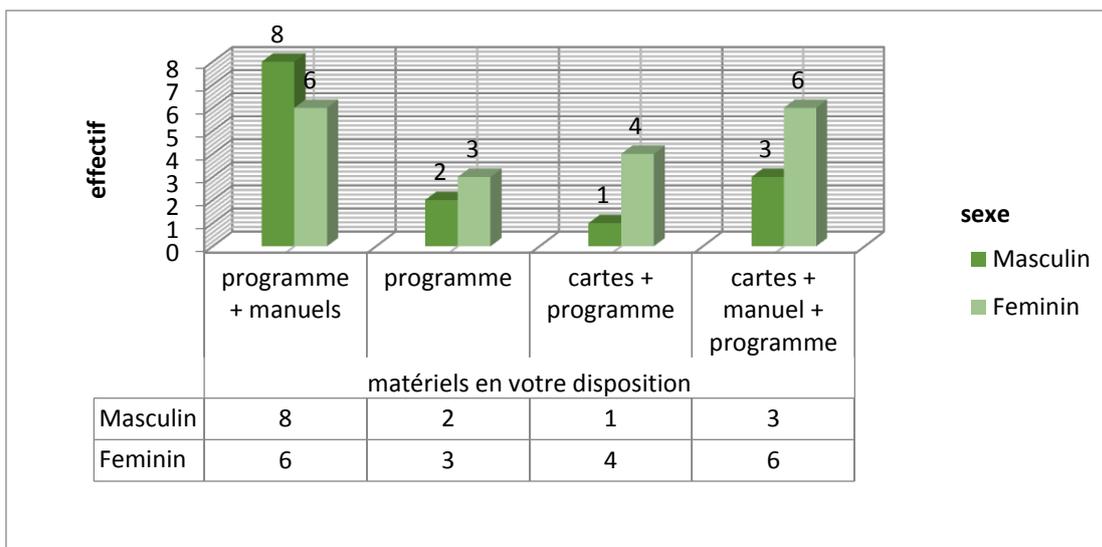
Parmi les autres raisons invoquées par les enseignants sondés, on retrouve l'appréhension, la perte de temps, le manque de valeur ajoutée, le manque de compétences et de formation ou encore la rigidité du système scolaire. Ce sont principalement les enseignants de sexe féminins et d'un certains âge qui sont les plus sceptiques quant à l'utilisation de la technologie en classe, indique l'enquête



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°11 : Répartition des enseignants en fonction du sexe

Suivant la figure ci-dessus 57.6% des enseignants de géographie sont de sexe féminin ce qui renforce l'argument sur l'utilisation des Tics. Alors qu'au collège Catholique Bilingue Saint Benoit 3 enseignants en font état d'un tel manquement. Ces chiffres ne traduisent pas tout à fait la réalité en matière d'utilisation de ce matériel. Afin de rendre la technologie plus accessible, les enseignants réclament plus de temps et de flexibilité dans le système scolaire. En effet, une observation sur le terrain nous a permis de constater que les matériels existants ne sont pas en nombre suffisant. Cette observation a été faite, notamment pour la carte, dont le lycée possède que 2, deux cartes a la fondation A-A qui semblent ne jamais être utilisées visible par une fine couche de poussière et bien serrées par un ruban adhésif et le collège bilingue catholique Saint-Benoît donc nous n'avons pas eu l'accès. En revanche, les réponses à la question 14 : quels sont les matériels pédagogiques en votre disposition ?

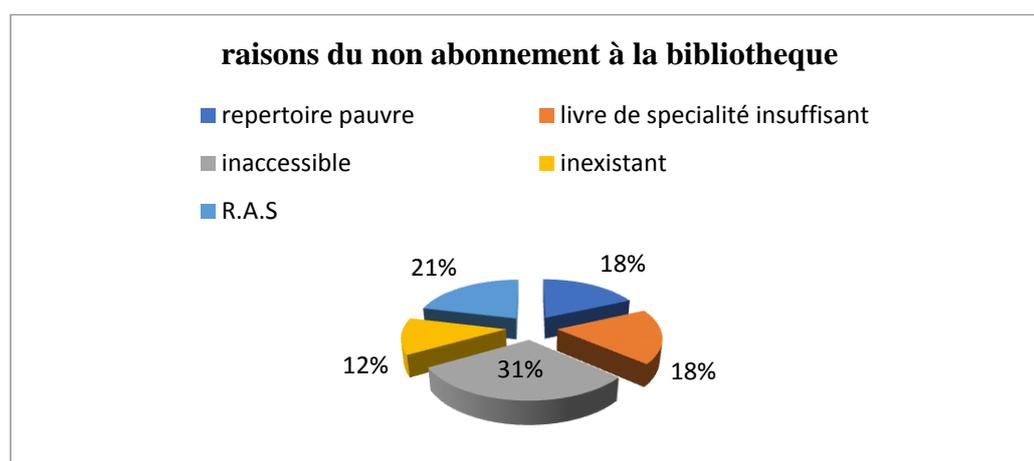


Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°12 : Perception du matériel en possession des enseignants

Sur les 33 enseignants interrogés 14 enseignants affirment être en possession d'une carte, ce qui a suscité un doute durant notre enquête, ainsi la question sera posée avec aux élèves sur le taux d'utilisation de la carte dans les cours de géographie sachant que tout cours de géographie ne nécessite pas toujours une carte. 80% soutiennent ne pas avoir aperçus une carte de géographie depuis le début de l'année scolaire durant cours de géographie. Ces résultats de l'enquête viennent crédibiliser l'observation d'un cours en géographie à la fondation A-A qui se déroule sans carte. A la fin de la leçon, suite notre interpellation de l'enseignante au sujet de l'absence de la carte, elle a jugé non seulement la carte encombrante mais également pointe du doigt l'administration.

Le niveau d'insuffisance est aussi perceptible dans les lycées au niveau des bibliothèques. Pour vérifier cela, nous avons dans le cadre de la question n° 20 confectionné une liste des raisons du non abonnement à la bibliothèque adressé aux enseignants.



Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°13 : Raisons du non abonnement des professeurs à la bibliothèque

Nous avons pu relever 4 raisons valables et donc les 21% d'abstention (R.A.S) proviennent des répondants du collège Bilingue Catholique Saint-Benoit, 12% d'enseignants ont déclaré comme

raison l'inexistence de cet équipement cette raison serait liée au fait que l'établissement n'a pas de moyen pour s'en offrir ou alors par soucis d'économie ou encore par ignorance du chef de l'établissement de l'importance de cet équipement au sein de son établissement notamment le collège privé fondation A-A. En outre, 18% des enseignants donnent pour raison l'insuffisance de livre de spécialité d'une part et 18% de répondants déclarent comme raison du non abonnement la pauvreté du répertoire. Ces deux arguments précédemment avancés, dénoncent l'état d'une bibliothèque squelettique ou sous équipée, avec des rayons tantôt vides ce qui pourrait être une négligence de la part des responsables d'un établissement aussi populaire, ce qui nous a d'ailleurs choqué notre attention lors de la descente sur le terrain au lycée Leclerc. La planche photographique ci-dessus résume nos propos.



Cliché mekam, adapté par ondoa (octobre 2018)

Planche 1 : Facteurs mis en cause de la non utilisation de la bibliothèque

La planche 1 est constituée de deux photos. La photo 1 illustre bibliothèque dans toute sa facette squelettique et inaccessible. La photo 2 illustre la salle de lecture qui est vide de chaises.

Enfin 31 % des enseignants avancent comme raison l'inaccessibilité à la bibliothèque, cette explication jugée superficielle dès le départ trouve raison en effet lors de nos deux descentes successives sur le terrain fort est de constater que la bibliothèque brille par son silence et une quasi absence de son personnel (bibliothécaire). Sur la photo 6 la flèche rouge indique notre position pour prendre des clichés sur la planche n°1 c'est-à-dire à travers la vitre. Pour comprendre cela la bibliothécaire nous a fait comprendre que tout comme les élèves, les enseignants s'en vont avec des ouvrages sans retour.

L'enseignement de la géographie est conditionné par l'existence des équipements performants et adéquats. Or ceux-ci font cruellement défaut dans tous les ordres d'enseignements. Les statistiques issus du terrain démontre que :

- 86% d'enseignants dénoncent le manque criard du matériel didactique
- 90% expriment la pénurie du matériel didactique
- 73% d'établissements ne dispose pas suffisamment de matériel didactique pour l'enseignement de la géographie
- 40% déclarent que le matériel didactique est inexistant
- 60% d'enseignants soutiennent que les cours sont théoriques
- 100% des enseignants sont unanimes sur le fait que le manque de matériel didactique influence leur enseignement et qu'il y'a risque de transmettre les enseignements vagues, par conséquent ils éprouvent d'énormes difficultés.
- 50% des enseignants dénoncent le mauvais état de fonctionnement, Lorsque les équipements appropriés existent, soit ils sont en nombre très réduits, soit ils sont inutilisables faute d'entretien, faute de maintenance.
- 64 % des enseignants disent que la formation reçu ne leur a pas permis d'être opérationnel des leur recrutement.
- 75% des enseignants pensent que les élèves ne sont pas prêts pour les examens
- 73% des enseignants expriment que les résultats sont basses

3.2.5. L'aspect statique du contenu de la géographie

Les politiques éducatives se multiplient, mais semblent n'obtenir que difficilement des résultats concrets et satisfaisants. La recherche documentaire que nous avons effectuée nous a amené à consulter divers documents écrits, notamment des ouvrages publiés et des travaux de recherches soutenus dans des Universités. Outre ces documents, l'étude a également eu recours à des textes administratifs tels que des arrêtés et des circulaires ministérielles. Les résultats de la recherche documentaire vont nous permettre de faire.

Pour Binyegui Fils Eric (2004), le système éducatif camerounais a du mal à intégrer des innovations et quand bien même elles sont intégrées, elles restent lettre morte. Il prend appui sur l'introduction des valeurs locales dans le système éducatif qui est resté pendant longtemps dépendant du système mis en place pour les besoins de la colonisation. A partir de ses enquêtes il ressort que les élèves qui sont engagés dans un système d'apprentissage qui tient compte de leur environnement immédiat et de leur réalité culturelle, s'approprient plus vite le savoir que ceux qui sont formés à partir des réalités étrangères. La relation entre ces travaux et notre recherche réside dans la problématique de la résistance au changement qui est une réalité indubitable dans le domaine de l'éducation au Cameroun. Binyegui achève ses recherches en proposant qu'une réforme profonde du système éducatif camerounais puisse s'opérer afin que nos élèves se sentent davantage concernés par tous les enseignements qu'ils reçoivent. En lui emboîtant le pas, nous sommes amenés à s'interroger sur la professionnalisation de l'enseignement, en tant qu'approche et prenant appui sur la pratique des professions et de leurs exigences, trouve écho, dans les programmes de formation. L'adéquation formation-emploi repose en premier lieu sur l'analyse des professions et voit sa concrétisation dans le développement de la mise en place des programmes de formation qui visent l'acquisition des compétences identique à l'analyse.

A la fin de notre enquête, nous avons demandé aux répondants de porter des observations sur l'ensemble du questionnaire :

Tableau n°9 : Perceptions des élèves sur le questionnaire d'enquête

Réponses	Effectifs N= 100
Bien conçu	40
Abstention	60
Total	100

Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

40% des élèves ont trouvé, le questionnaire bien conçu et 60 % se sont abstenus de répondre à cette question. Nous considérons leur silence comme une approbation du travail dans son ensemble et donc par crainte des représailles de leurs enseignants.

Cette étape de l'enquête réalisée auprès des élèves et des professeurs nous a permis de ressortir leurs perceptions sur la manière dont la géographie est enseignée dans les établissements secondaire de l'arrondissement de Yaoundé III. Il est apparu que ce cours est jugé un peu ennuyeux auprès des apprenant a causé principalement

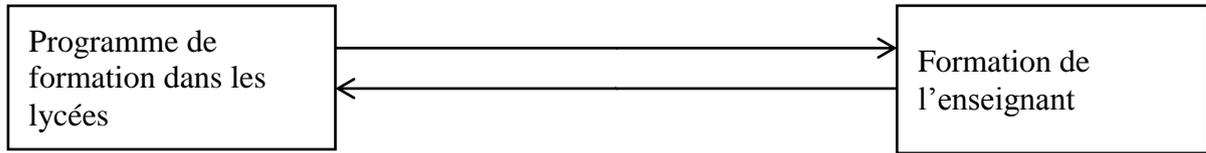
Les dysfonctionnements constatés nous amène à rechercher les causes profonde de cette situation en vue de proposer des améliorations. Ces ainsi que nous avons organisé un entretien avec des personnes ressources de nous donner de la lumière.

3.2.6. Déterminants du dysfonctionnement du système d'enseignement de la géographie

Comme dit plus haut, cette phase détermine les causes profondes du dysfonctionnement de l'enseignement de la géographie. La perception de l'enseignement de la géographie à travers nos investigations prête à un ensemble de variables isolées, qui sont analysées l'une après l'autre avec des écarts considérable sans tenir compte des relations mutuelles qui les ordonnent, ni du facteur temps. D'abord sur le plan des interrelations : le début du processus d'organisation est apprécié, c'est-à-dire que l'environnement socio-politico-économico-culturel a influencé la définition des objectifs qui ont à leur tour vont influencer par l'élaboration des programmes de formation. Par la suite on constate un goulot d'étranglement qui laisse croire que la géographie est réduite aux programmes de formation, au mépris de la formation de ceux à qui revient la lourde charge de transmission des savoirs contenus dans les programmes et a la mise a leur disposition des équipements appropriés dans tous les systèmes opérants (structure d'accueil). Cela nous amène à poser plusieurs questions :

Peut-on prétendre à la professionnalisation alors que les enseignants supposés transmettre ces connaissances ne le sont pas ?

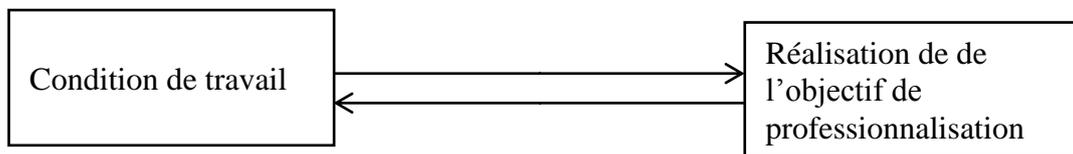
Si l'enseignant est un modèle, son profil doit donc refléter celui de l'apprenant. Nous voyons là l'interrelation entre le programme de formation et la formation de l'enseignant



Outre la formation, la condition des enseignants nous entendons le degré de considération attaché à leur compétence, aux conditions de travail ; la rémunération et les autres matériels comparés à ceux des autres professions. La recommandation de l'OIT selon laquelle :

« Les objectifs ambitieux de l'éducation ne pourront pas être atteints que si l'on tient compte de la condition de l'enseignant dans la fixation des priorités »

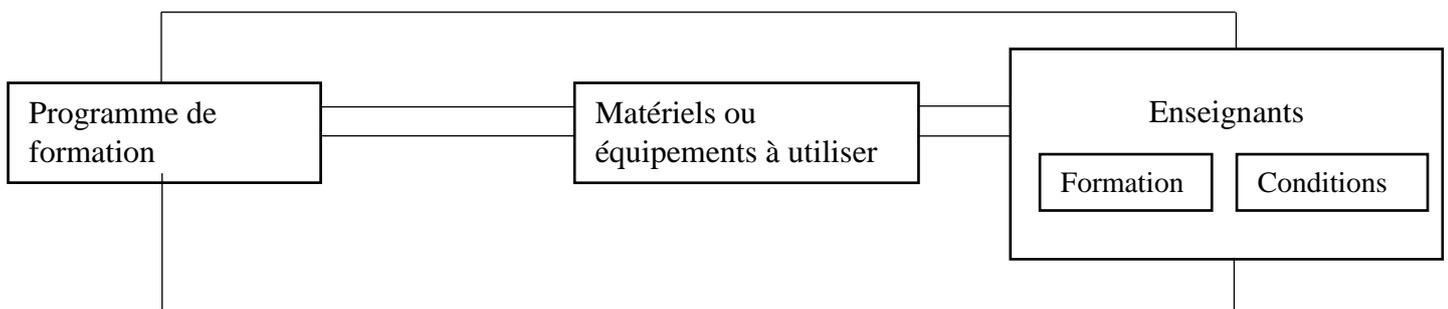
Cette valorisation des conditions de travail et de vie de l'enseignant est prise en compte par les États Généraux de l'éducation dans un article précis libellé ainsi : « L'enseignant est considéré comme le principal garant de la qualité de l'éducation, ce qui lui confère d'un statut spécial établissant sa dignité et toutes et toutes les mesures susceptibles d'améliorer son image et de ses conditions de travail ». Met en évidence l'interrelation entre la réalisation de l'objectif de professionnalisation et la condition de l'enseignant.



Par ailleurs il faut également s'interroger sur la part que joue la vocation chez les enseignants

- Peut-on prétendre la formation des élèves de troisième directement opérationnels alors que les enseignements sont théoriques soit par manque de matériels didactiques et équipements, soit pour difficultés de transmission ?

D'où les interrelations programmes-équipements-enseignants



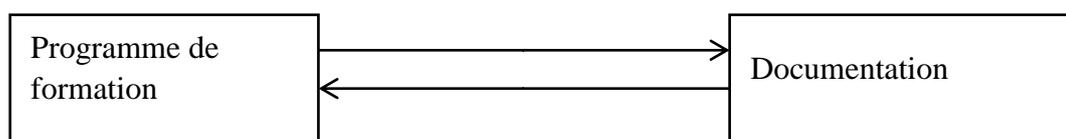
La recommandation de l'OIT soutient cette interrelation en ces lignes :

« Le succès de l'éducation dépendra pour beaucoup de la personne de l'enseignant et des moyens mises en œuvre dans la réalisation des objectifs »

Très exposée et très fragile, la jeunesse dans son ensemble semble vivre un cauchemar prolongé. Une remise en question du bien-fondé de l'école hante les esprits, le goût de la facilité se reprend. Les barrières entre la moral et l'immorale, entre le civique et l'incivique, entre le bien et mal se font plus floues dans l'esprit des jeunes. Un lien clair entre l'école aujourd'hui et l'emploi de demain n'est toujours pas établi. L'image sociale de l'enseignant est peu encourageante. Les méthodes et les programmes d'enseignement restent obsolètes dans un environnement national en pleine restructuration, et par rapport à un environnement international en rapide évolution économique et technologique. G. Tsafack (1989, 30) incluent de fait la professionnalisation dans les objectifs de l'éducation écrit : « les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et des programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emploi.» cité par Daouda MAINGARI. Cette définition étant conforme aux préoccupations du gouvernement camerounais, qui le manifestait déjà dans le second plan quinquennal de développement socio-économique et culturel comme l'écrit Rita Marie-Thérèse Tama Ateba (1996,1) « *des inquiétudes quant au devenir des sortants du système éducatif* » et vont en droite ligne avec les recommandations issues des États Généraux de l'Éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 à Yaoundé. Ces recommandations engage l'État sur la voie de la professionnalisation des enseignements avec pour préoccupations majeures la formation pratique, les stages en entreprise, l'amélioration à la fois quantitative et qualitative des équipements, la formation des formateurs en vue d'une adaptation efficace de l'enseignement avec l'environnement socio-économique.

Aujourd'hui, l'importance jadis accordée par les pouvoirs publics à l'enseignement général par rapport à l'enseignement technique et professionnel connaît un revers avec la revalorisation de ces derniers au jour d'aujourd'hui, considéré à tort d'ailleurs comme dépotoir de l'enseignement général. La prépondérance des disciplines scientifiques sur les disciplines littéraires devient criante.

- Peut-on prétendre à la transmission des nouveaux savoirs alors que la documentation y afférente n'est ni à la portée des enseignants ou alors n'existe pas sur le marché local ?



Autant des interrelations négligées, non prise en compte dans la mise en place de l'organisation qui donnent lieu à se demander si le programme de formation, certes rénovés, permettent à lui seul l'atteinte des objectifs fixés.

Un autre aspect relevé est le facteur « temps ». La durée de formation des enseignants de géographie par exemple 2 ans pour ceux qui entrent avec la licence dans les Écoles Normales supérieures de formation. La formation viendrait du fait qu'on ne puisse pas savoir exactement à partir de quand évaluer la réalisation des objectifs fixés par ces institutions de formation. En outre, on observe des mutations technologiques qui se succèdent à un rythme sans précédent : de nouvelles exigences naissent alors que les dernières ne seraient pas encore accomplies. Ce qui entraînera un retard difficile à rattrapé. À ce rythme, il y a lieu de poser la question de savoir, si

l'enseignement général et l'enseignement de la géographie en particulier pourra être au diapason de l'évolution technologique afin de rendre opérationnel ses apprenants. En bref, nous remettons en question d'une part cette étude fragmentée des moyens qui conditionnent la réalisation des objectifs fixés ou assignés à l'enseignement de la géographie et par ricochet qui est le reflet de la manière dont les enseignants transmettent les savoirs géographiques aux apprenants qui se prête l'approche analytique et ceux depuis des lustres.

.

CHAPITRE IV : APPLICATION DE LA DÉMARCHE SYSTÉMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Dans ce chapitre, nous situons l'enseignement de la géographie dans la logique systémique et nous lui appliquerons les règles systémiques ou l'analyse de la synthèse des éléments permettant d'organiser un tout organisé en vue de trouver des pistes de solutions aux faiblesses ci-dessus

Penser l'enseignement de la géographie en termes de système revient à lui attribuer les propriétés suivantes :

4.1. SUR LE PLAN CONCEPTUEL

La conception systémique de l'enseignement de la géographie revêt plusieurs acceptations

- L'enseignement de la géographie est un tout
- L'enseignement de la géographie a une finalité (objectif à atteindre)
- L'enseignement de la géographie reçoit de son environnement le profil de l'homme à former

au Cameroun tel qu'énoncé par les politiques éducatives nationales préparent «un citoyen patriote, éclairé, bilingue (Anglais-Français) maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intégré, respectueux des idéaux de paix, de solidarité et de justice et jouissant des savoir, savoir-faire et savoir-être (intrants) qu'il transforme en un citoyen possédant des connaissances qu'il n'avait pas auparavant (extrant).

- L'enseignement de la géographie s'adapte à la modification de son environnement
- L'enseignement de la géographie comprend un système pilote qui assure son environnement

4.2. SUR LE PLAN DE LA GESTION

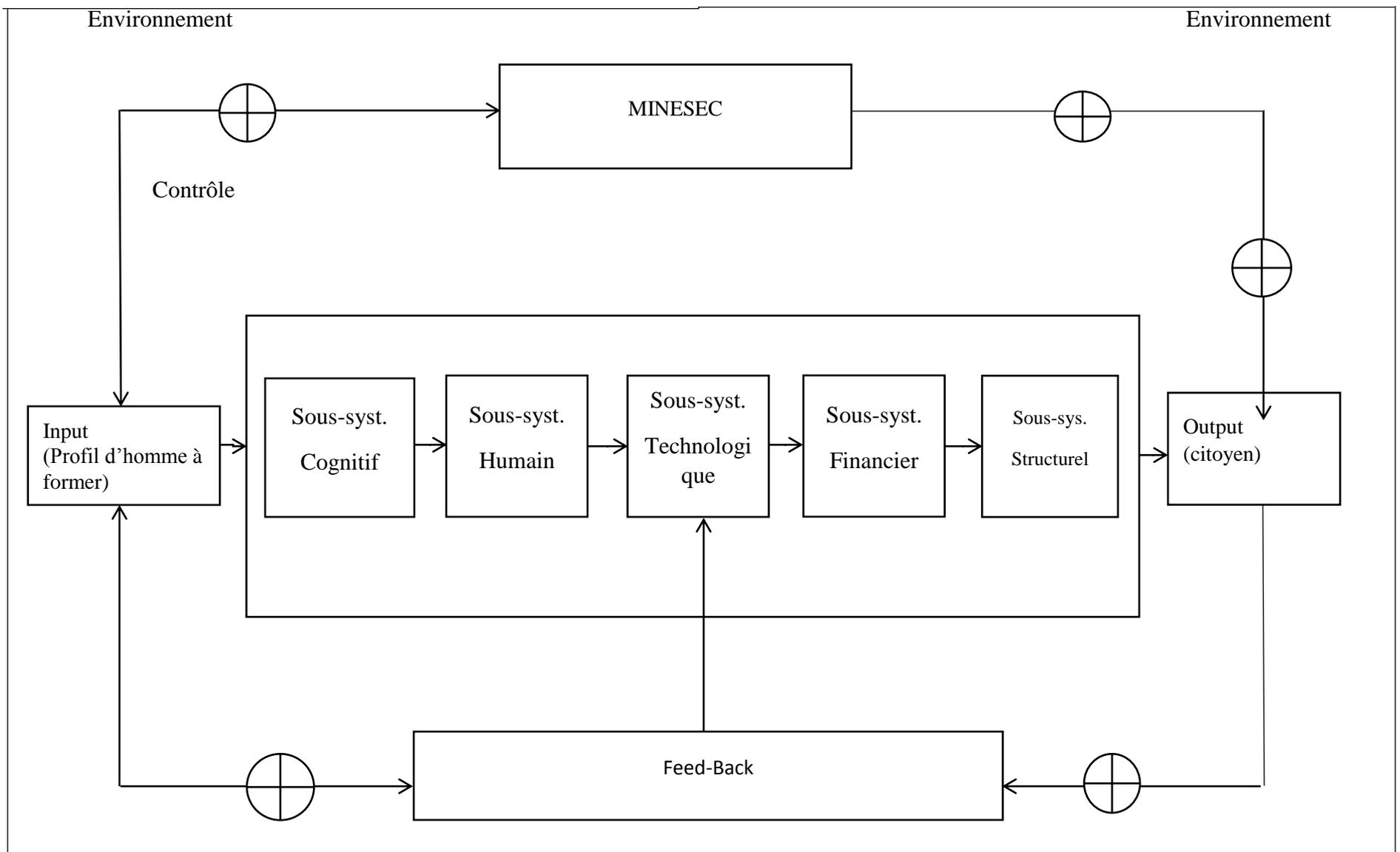
Le système pilote doit pour une prise de décision éclairée

- Regarder les sous-systèmes dans leur totalité ;
- Analyser les interactions entre ces éléments ;
- Tenir compte des effets d'une décision sur tous les éléments ;
- Tenir compte de l'environnement externe dans le processus d'enseignement apprentissage ;
- Dégager l'objectif à atteindre ;
- Identifier le processus de prise de décision ainsi que tous les besoins de l'enseignement technique ;
- Repérer les motivations, les attentes, rôles et statuts des enseignants et décrire les principales caractéristiques du climat organisationnel ;

La logique systémique de l'enseignement de la géographie nous conduit à la figure. Après avoir situé l'enseignement de la géographie nous lui appliquons les règles propres au système.

Nous les circonscrivons en trois ordres :

- La totalité des éléments ;
- L'environnement ;
- La circulation de l'information ;



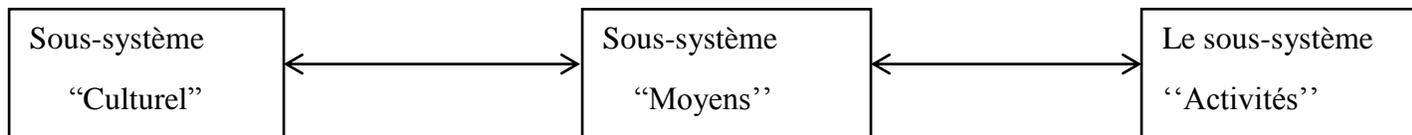
Source : inspiré de Girault Odile

Figure n°14 : Pensée systémique de l'enseignement de la géographie

4.2.1. La totalité des éléments du système

Il s'agira donc dans cette partie, de déterminer les composantes de l'enseignement de la géographie, de les étudier dans un ensemble, c'est-à-dire définir leurs normes de fonctionnement par rapport aux propriétés émergentes de l'ensemble et les mettre ensemble par des relations qui les unissent afin de constituer un tout organisé.

Comme toute organisation, l'enseignement de la géographie se compose des sous-systèmes culturel, cognitif, technologique, psychosocial, financier et gestion. Ils sont réorganisés dans l'ensemble suivant une hiérarchie et en tenant compte des relations qui les déterminent. Les relations entre les sous-systèmes sont déterminantes pour le fonctionnement de l'enseignement de la géographie et subséquemment pour la réalisation de l'objectif de professionnalisation. Comme l'illustre la figure ci-dessus :



La réorganisation du sous-système culturel implique celle du sous-système « moyens » qui influe à son tour le sous-système « activités ». La définition de l'objectif de professionnalisation nécessite des moyens adéquats pour une meilleure manière de transmissions des savoirs et savoir-faire qui débouchent sur les résultats escomptés. Si cette chaîne n'est pas constituée telle que représente la figure, le système d'enseignement de la géographie connaîtra des dysfonctionnements (c'est la situation actuelle de l'enseignement de la géographie dans les établissements de Yaoundé III)

4.2.2. Le sous-système de gestion

Comme son nom l'indique, le système pilote ou sous-système de gestion qui gère l'enseignement de la géographie au Cameroun. C'est en effet le Ministère des Enseignements Secondaires qui transige avec l'environnement, détermine la finalité du système, effectue la planification opérationnelle (élaboration des programmes de formation, la mise en place des moyens) et afin assure les activités de contrôle pour la stabilité dynamique de l'enseignement.

4.2.3. Le sous-système culturel

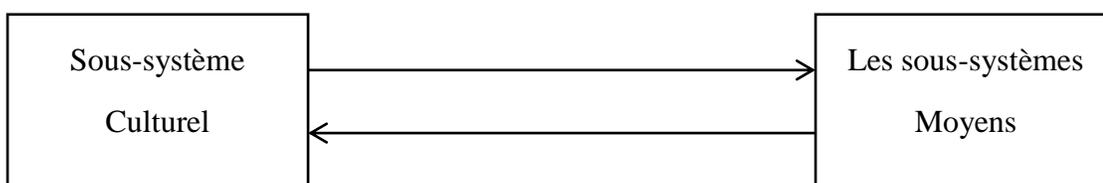
La structuration interne de toute organisation, comprend tout d'abord un sous-système culturel c'est-à-dire l'objectif à atteindre, les résultats recherchés. Pour circonscrire la finalité de l'enseignement de la géographie le système pilote devra se baser sur les objectifs et les besoins de l'environnement.

Ce qui veut dire qu'il doit se mettre au diapason de son environnement extérieur, le pénétrer à travers quelques questions :

- Quelle est la politique de l'État en matière de l'éducation ?
- Quelles sont les besoins de notre économie ?
- Quel est le niveau de technologie actuel ?

- Quels sont les besoins des entreprises en matière du personnel ?
- Quel doit être le type d'homme à former ?

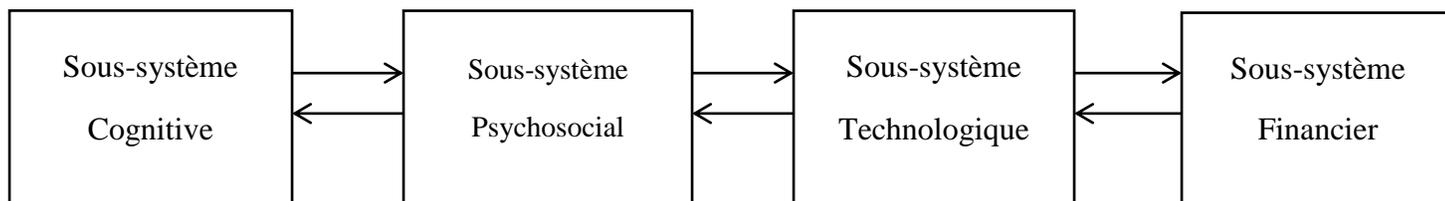
L'objectif de professionnalisation et efficacité de l'enseignement de la géographie (fondement de notre recherche). S'inscrit dans cette logique méthodologique c'est-à-dire qu'il est l'émanation de plusieurs intervenant à savoir l'Etat, les entreprises, la société. Ce sous-système est très important puisqu'il contient la raison d'être de l'enseignement de la géographie : description de la liaison avec l'environnement considéré comme « supra-système ». Il a une influence directe sur les moyens mis en œuvre pour le réaliser.



L'interaction entre les deux sous-systèmes réside sur le fait que l'efficacité de l'enseignement de la géographie. Ces stratégies doivent être en retour conformes à celui-ci.

Les « moyens » se composent des connaissances (sous-système cognitif), des hommes (sous-système psychosocial), des équipements (sous-système technologique) et d'un budget (sous-système financier). Ces sous-systèmes sont en relation les uns avec les autres.

Représentons-les :



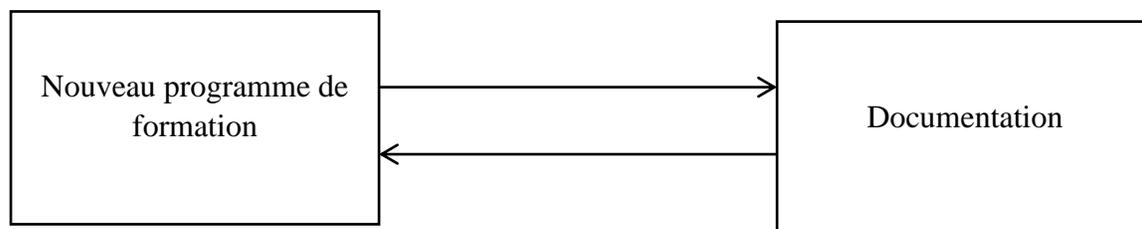
Aucun de ces sous-systèmes ne peut évoluer indépendamment de l'autre : les nouvelles connaissances requièrent une nouvelle formation des enseignants, le renouvellement de la technique et un nouveau budget. Ce lien implique automatiquement la réorganisation de tous à la fois (car la révision de l'un affecte les autres) suivant l'ordre pédagogique qui s'impose.

4.2.4. Le sous-système cognitif

C'est l'ensemble des connaissances devant être inculquées aux apprenants dans le but de professionnalisation et donc de rendre plus efficace la transmission des savoir et savoir-faire. Il comprend deux éléments :

- Le programme de formation ;
- La documentation

Ils sont liés par conséquent, l'un ne peut être dispensé de nouvelles exigences.



Les nouveaux programmes de formation sans documentation afférente ne peuvent être appliqués, d'où la réorganisation des deux éléments à la fois.

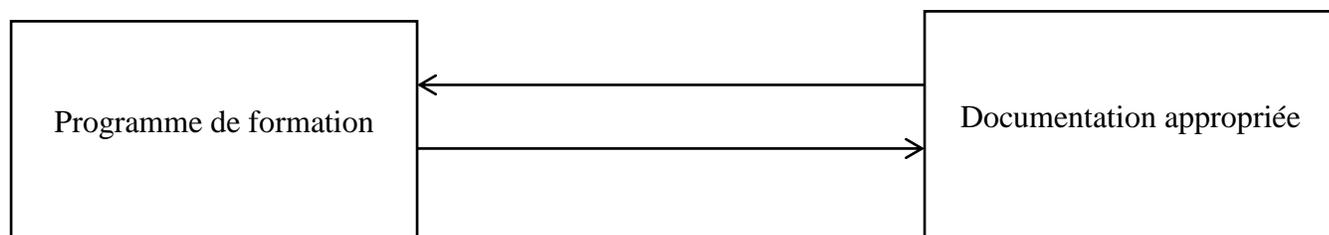
4.2.4.1. Les programmes de formation

Le programme de formation est l'ensemble des connaissances et savoir-faire que doivent posséder les apprenants à l'issue d'une période donnée cycle de formation. Il est l'un des outils qui permettent d'atteindre les objectifs généraux de l'éducation. Il énonce les connaissances, les savoir-faire, savoir-être et les met dans un ordre accessible aux élèves. Selon leur âge et les instruments intellectuels dont ils possèdent. Il doit être respecté car il permet à l'État d'atteindre ses buts fixés.

Le système pilote devra veiller sur la conformité par rapport à l'objectif fixé, à l'analyse des emplois préalablement menés et leur élaboration de manière à faciliter le travail de l'enseignant. Les programmes de formation doivent énoncer :

- Le but de la formation c'est-à-dire la qualification requise par les diplômés à l'issue d'un programme d'étude donné.
- Les objectifs du programme, les capacités à acquérir au terme de la formation dans un programme d'étude
- Les objectifs pédagogiques (objectifs du cours) : capacité à acquérir au terme d'un cours donné
- Les enseignements et leur contenu : ils décrivent les connaissances inscrites dans le programme
- Les recommandations pédagogiques : elles stipulent les étapes du cours à respecter (partie théorique, partie pratique et travaux pratiques)
- Le volume horaire et le coefficient de la matière enseignée, le volume horaire hebdomadaire détermine le nombre d'heures de cours par semaine ; le volume horaire annuel détermine le nombre d'heures de cours qu'il faudra pour couvrir une année scolaire quelles que soient les interruptions. Ceci impliquera éventuellement des séances de rattrapage.

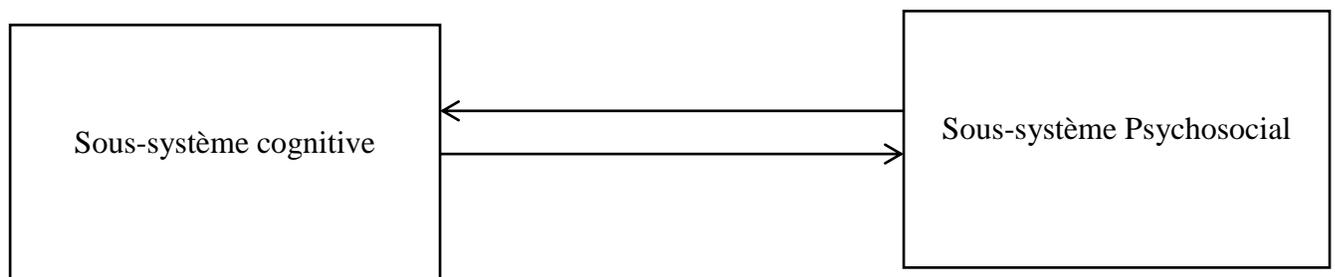
Les nouveaux programmes de formation impliquent davantage une nouvelle documentation afin d'en faire bon usage



4.2.4.2. Documentation

Le système pilote devra doter tous les lycées d'enseignement secondaire des bibliothèques scolaires, espace d'apprentissage du plaisir de lecture, espace de formation, espaces d'accompagnement dans la recherche, espace d'intégration pour les élèves son rôle est de contribuer à la formation des élèves et de soutenir l'action des enseignants, c'est un véritable laboratoire d'enseignement apprentissage .pour que les bibliothèques remplissent bien leur rôle, elles doivent être fournies de nouveaux livres au programme et de tous les documents y afférant. Si le système pilote ne peut pas le faire, alors il faudra solliciter des dons auprès des organismes internationaux. Des institutions nationales, des ONG.

Le sous-système cognitif à une influence directe sur le système car intimement lié au sous-système psychosocial

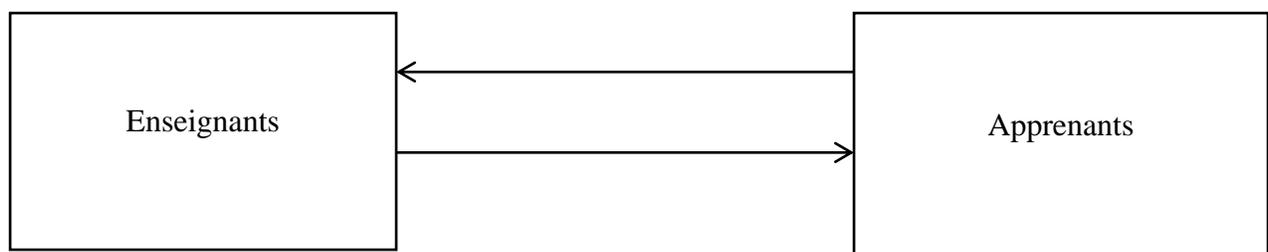


4.2.5. Le sous-système Psychosocial

Toute organisation a un sous-système psychosocial. Il est cis fait des personnes :

- Dotées de connaissances requises dans le sous-système cognitif (les enseignants)
- Devant acquérir ces connaissances (apprenants)

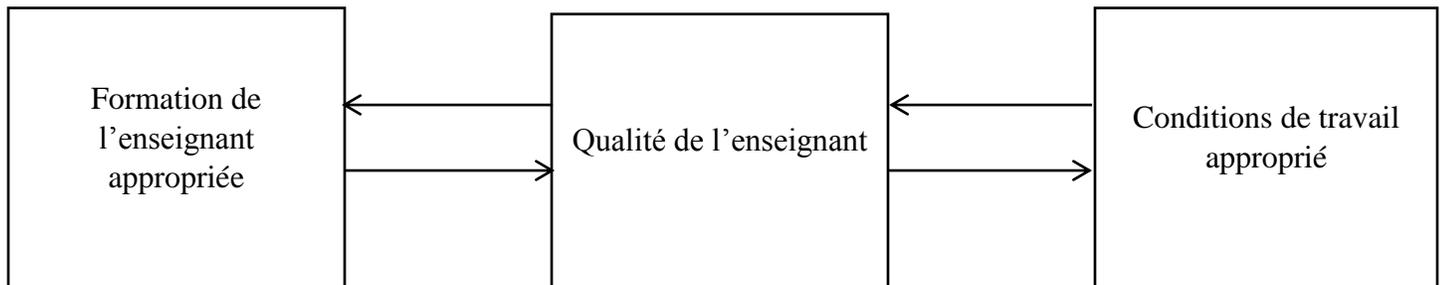
Il est des groupes en interaction. Il comment surtout les conduites de personnes, leurs motivations, leurs ententes, leurs rôles et leurs statuts, les dynamiques et les réseaux d'influences.il est sous l'influence des sentiments, des valeurs, des présupposés, des aspirations des uns et des autres. Enseignants et élèves conditionnent l'échec du système d'enseignement de la géographie. D'où le lien entre eux :



Le lien réside sur l'établissement du contrat de performance qui doit exister entre l'apprenant et l'enseignant. Déterminer donc les normes de fonctionnement de l'un et faire l'abstraction de l'autre ne ressouderaient pas le problème. Tous doivent répondre et adhérer aux caractéristiques du système.

4.2.5.1. Les enseignants

Un bon enseignant est tributaire de la maîtrise des parfaites connaissances à transmettre et des méthodes pédagogiques ; des qualités de l'enseignant t enfin de bonnes conditions de travail. Telles sont les variable qui animent du sous-système psychosocial. A ce niveau, des liens inébranlables apparaissent toujours, mettant en évidence une étude globale de toutes les variables pour la réussite de l'action.



4.2.5.1.1. La formation de l'enseignant

Qu'elle soit initiale ou en cours d'emploi, le système pilote devra veiller à son adéquation avec l'objectif recherché (efficacité et professionnalisation). La géographie est une science en perpétuelle mutation et son enseignement évolue également dans un environnement en perpétuel mutation. Les thématiques géographiques progressent, des nouvelles naissent, les outils de la géographie progressent également avec l'avancée de la technologie, hier on est passé des photographies aériennes aux images satellites, avec les logiciels de traitement de l'information très sophistiqués. Ces changements de dimensions, des équipements appellent à leur tour une mutation des concepts, des méthodes, des attitudes pour mieux rendre compte de la réalité, ceci par le biais de la formation initiale et de la formation continue des enseignants

- La formation initiale

Investissement préalable et nécessaire, la qualification au cours de la formation initiale est un critère fondamental et universel de la profession enseignante en ce sens qu'elle a pour but de développer :

- Les connaissances générales et la structure du personnel ;
- L'aptitude à enseigner et à éduquer ;
- La compréhension des principes qui président à l'établissement des bonnes relations humaines ;

- La conscience du devoir qui incombe l'enseignant de contribuer a la fois par l'enseignement et par exemple, au progrès social, culturel et économique

Outre ces enseignements généraux, pédagogiques et moraux professionnelle qui font la raison d'être de l'ENS, puisqu'il s'agit bien d'elle, le système pilote devra exiger l'intégration de tous les enseignants professionnels dans les lycées d'enseignement général.

Nous voulons ici dire concrètement que la formation professionnelle à l'ENS, doit dépendre de celle dispensée dans les lycées et collèges afin d'assurer une parfaite maîtrise des connaissances qui devront être dispensées et puisque le niveau de l'enseignant doit être nettement au-dessus de celui de l'apprenant, lui ajouter une bonne dose d'enseignements généraux et autres. Le système pilote devra donc exiger avant la mise en place de ses nouveaux programmes de formation, la réforme de ceux de l'ENS conformément au sien. Il devra comprendre 4 dimensions :

- Les enseignements professionnels tels qu'appliqués dans les lycées et collèges ;
- Les enseignements généraux ;
- Les enseignements pédagogiques ;
- La morale professionnelle ;

La formation initiale et la formation en cours sont intimement liées.



- **La formation en cours d'emploi**

Le progrès scientifique ne marquant plus de pause, le système pilote devra envisager dans le cadre des structures éducatives existantes, ou a créer des possibilités permanentes de recyclage pour les détenteurs d'une formation dépassée. Elle devra être assurée par les inspecteurs pédagogiques nationaux et supervisée par les inspecteurs pédagogiques généraux. Pour qu'elle atteigne son but, la formation en cours d'emploi devra être organisée de manière à favoriser l'adhésion des enseignants.

- Elle aura lieu une fois par an, pendant les vacances pour une durée de deux mois.
- Elle sera sanctionnée par un diplôme (attestation). Qui motivera l'enseignant.
- Elle devra être une condition pour l'enseignement des nouveaux programmes.
- La non-participation des enseignants aux séances de recyclages devraient constituer un frein pour son avancement

Outre l'adaptation aux changements, cette formation devra assurer une perfectibilité de l'enseignement de la géographie. Elle devra constituée par 'analyse et l'élucidation des difficultés

rencontrées à la fois sur le plan de la transmission du savoir, des techniques mis en œuvre, mais également de la communication et des relations entre le formateur et le formé, cette élucidation allant vers la prise de conscience, la maîtrise des attitudes et la prise en charge des responsabilités éducatives.

Au cours de cette formation, l'on devra inciter, exhorter les enseignants a davantage de recherche en accordant soit des bourses, soit des primes de recherche qui stimuleraient psychologiquement l'enseignant.

- **Les qualités de l'enseignant**

Le système pilote exigera des enseignants animés par une curiosité intellectuelle toujours renouvelée, conduisant vers la découverte et l'acquisition de nouvelles connaissances exigées. L'adaptation à l'évolution technologique qu'exige l'objectif de professionnalisation, résulte de l'appétit du savoir que l'enseignant doit susciter chez l'apprenant. L'enseignant ne suscitera cette curiosité chez l'apprenant que s'il est lui-même avide de savoir car, le désir d'apprendre s'acquiert par contagion ; l'enseignant devra donc être capable de transmettre le savoir et l'appétit du savoir. La formation appropriée de l'enseignant et le développement de ses qualités seront sans effet si les conditions de travail ne favorisent pas l'expression de ses talents.

- **Les conditions de travail**

L'enseignant devra exercer dans les conditions psychologiques et matérielles favorables a l'atteinte de l'objectif fixé. Deux variables affectent don cet élément : le cadre de travail et la condition de l'enseignant.



- **Le cadre du travail**

Le cadre de travail de l'enseignant est l'établissement scolaire ou plus précisément la classe, le système de pilotage doit l'aménager de manière à faciliter le travail de l'enseignant et par conséquent favoriser l'atteinte de l'objectif.

- Les espaces de travail : ils doivent être bien aménagés et étudiés de façon à apporter le confort maximal à l'enseignant et de rendre son séjour agréable dans la salle de classe. Il s'agira des

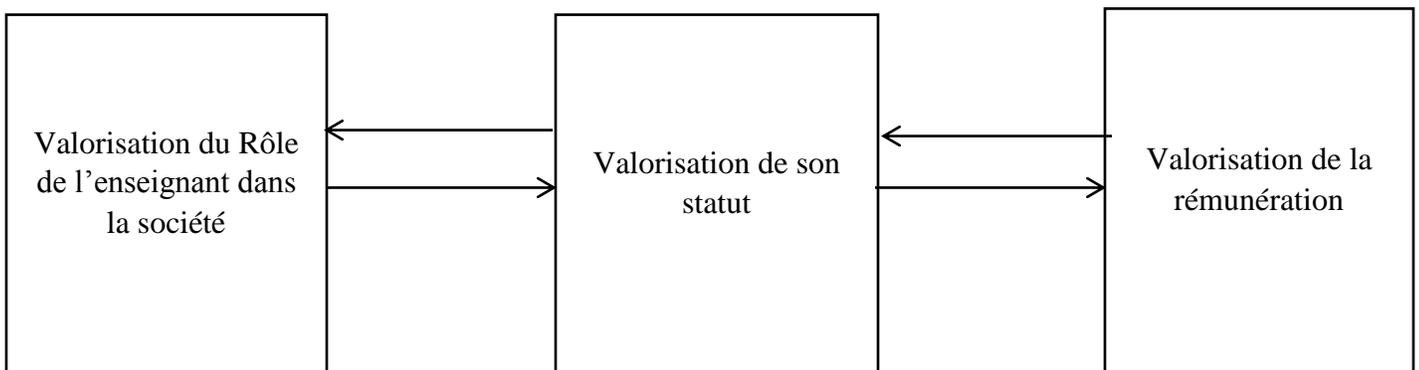
bâtiments (locaux) scolaires, des salles spécialisées, des salles ordinaires ou l'implantation des bancs doit tenir compte de la circulation de l'enseignant. En mot, le cadre de scolaire doit être attrayant de l'extérieur comme de l'intérieur. Les facteurs d'ambiance doivent être bien étudiés : l'aération et l'éclairage

- La classe : l'objectif étant la professionnalisation, un accent devra être mis sur l'aspect pratique de la formation, c'est-à-dire la manipulation au minimum d'un certain nombre d'outils. Cela implique également que les structures de toute façon soient dotées d'un minimum d'équipements de démonstration et d'application. En outre, la taille devrait permettre à l'enseignant de donner à chacun de ses élèves une attention particulière. Un effectif de 50 élèves par classe serait favorable à l'atteinte de cet objectif.

Quant à l'âge, les élèves réunis dans une même salle de classe devraient avoir sensiblement le même âge.

- **La condition de l'enseignant**

Il doit être réorganisé de telle sorte que l'enseignant soit motivé dans son travail. Le système pilote devra veiller sur la rémunération de l'enseignant, son statut et son rôle reconnu par la société.



- **Le rôle de l'enseignant**

Il est spécial, l'enseignement étant la mère de tous les métiers. Le système pilote, devra faire prévaloir ce rôle spécial de l'enseignant, élément de motivation et de détermination dans son travail afin que celui-ci retrouve la place qui est la sienne dans la société.

- **Le statut de l'enseignant**

C'est par l'éducation qu'on transforme une société. Cette lourde mission, qui incombe, doit lui conférer un statut spécial, comparé aux autres professions.

Le système pilote devra veiller aux avantages matériels et pécuniaires proportionnels à la complexité de sa tâche et de perspectives de carrière spéciale.

- **La rémunération**

La rémunération doit concrétiser l'importance qu'on accorde à profession enseignante car, il est indéniable que la situation reconnue à l'enseignant ou le degré de considération qui s'attache dépend de situation économique qui lui est faite. La réorganisation des variables relatives n'aura d'effet que si les apprenants sont aptes à acquérir des savoirs et à participer à leur transmission.

- **Les apprenants**

Le système pilote devra définir le capital de connaissances à posséder avant l'entrée dans le système de l'enseignement générale. La transmission du savoir et savoir-être ne sera effective que les équipements appropriés sont disponibles

4.2.5. Le sous-système technologique

Il regroupe l'ensemble des ressources utiles aux sous-systèmes psychosocial et cognitif dans le processus d'apprentissage. Il comprend les équipements et le matériel didactique, la logistique.

- **Les équipements et matériels didactiques**

L'enseignement de la géographie exige le contact avec la réalité, le sous-système technologique devra permettre aux apprenants de se rapprocher le plus possible de cette réalité étant donné que les descentes sur le terrain sont proscrites, ceux qu'ils feront au terme de leur formation et dans la vie courante :

- Du matériel relatif à la visualisation des informations (vidéoprojecteur)
- Grille d'exposition
- Planches éducatives
- Salles multimédias
- Tableau triptyque ou à roulette
- Cartes et photographies

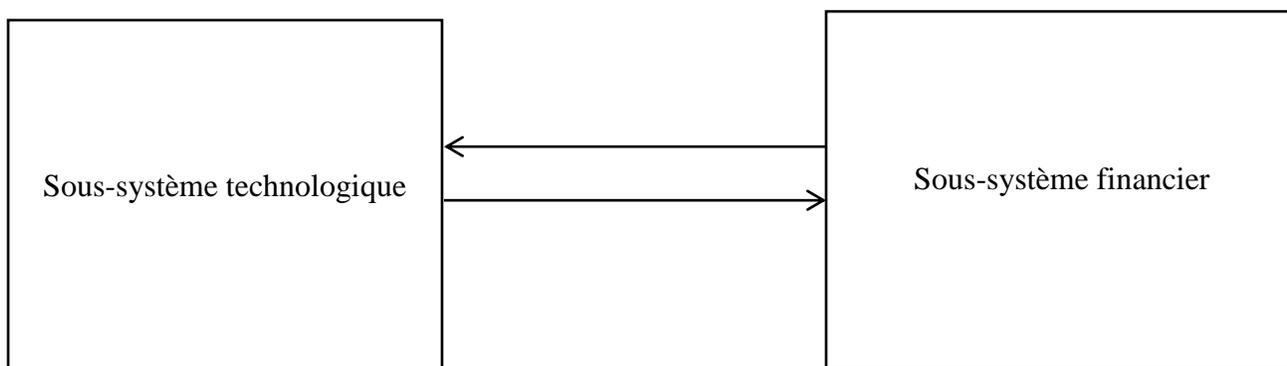
Le système pilote devra donc mettre à la disposition des systèmes opérants qui facilite la transmission par ricochet l'atteinte de l'objectif. Plusieurs éventualités s'offrent à lui :

- Équiper complètement tous les lycées, ce qui n'est quasiment pas faisable qui est un investissement lourd compte tenu de la conjoncture économique actuelle.
- Construire des centres de pilote par excellence, ces centres devront disposer de tous les matériels nécessaires à la formation. Un passage des établissements privés et publics devra être établi en début d'année.
- Fournir un équipement minimum qui sera complété par les établissements à travers des achats, partenariat, les dons même si c'est plus pratique dans l'enseignement technique que général.

- **Entretien et maintenance**

Le système pilote devra créer, au sein des systèmes opérants pour ce qui est des lycées, un service de maintenance et du matériel existant. Ce qui permettra de remettre en état d'utilisation, ces investissements engloutis par la poussière dans des magasins et d'autres coins divers à la merci des intempéries.

Le renouvellement des équipements nécessitent des moyens financiers



4.2.5. Le sous-système financier

Le système pilote devra mettre en place un budget de fonctionnement et d'équipements du système. Ce budget devra être équilibré en recettes et en dépenses. Il s'agira d'une décentralisation financière, d'une autonomie du système. Le proviseur se chargera de la supervision et de la coopération de toutes ces activités. Le système pilote assurera quant à lui le contrôle de la gestion budgétaire. La réorganisation de tous les moyens est favorable à l'activité proprement dite. Cependant celle-ci doit être organisée en conséquence :



4.2.6. Le sous-système structurel

L'enseignement de la géographie comprend un sous-système structurel. On y trouve la division et l'intégration des tâches. La structure est souvent décrite sous forme de règles, de procédures, de description des tâches ainsi que de diagramme organisationnel. En un mot, il sous-tend le processus d'apprentissage : Le système pilote devra mettre en place une structure ayant pour mission d'organiser les activités d'apprentissage. Cette structure déterminera les postes et les attributions. Elle devra comprendre hiérarchiquement :

- Un proviseur
- Un censeur
- Un surveillant
- Un chef des travaux
- Un intendant
- Un animateur pédagogique

C'est le censeur, qui se chargera de l'organisation des activités. Elle se fera tant au niveau de la transmission que de l'évaluation des acquisitions.

4.2.6.1. La transmission des savoirs

Les questions clés (quoi ? qui ? où ? quand ? Et pourquoi ?) Permettront d'organiser cet élément :

- Quoi ? Il s'agit de la description des activités et tâches des enseignants, car, pour qu'un individu fasse ce qu'on attend de lui, il faut qu'il sache ce qu'on attend de lui. La description des tâches est donc d'une importance vitale. C'est l'évidence même de dire qu'un enseignant a plus de chance d'accomplir efficacement son travail s'il connaît avec précision le travail qu'on attend de lui.

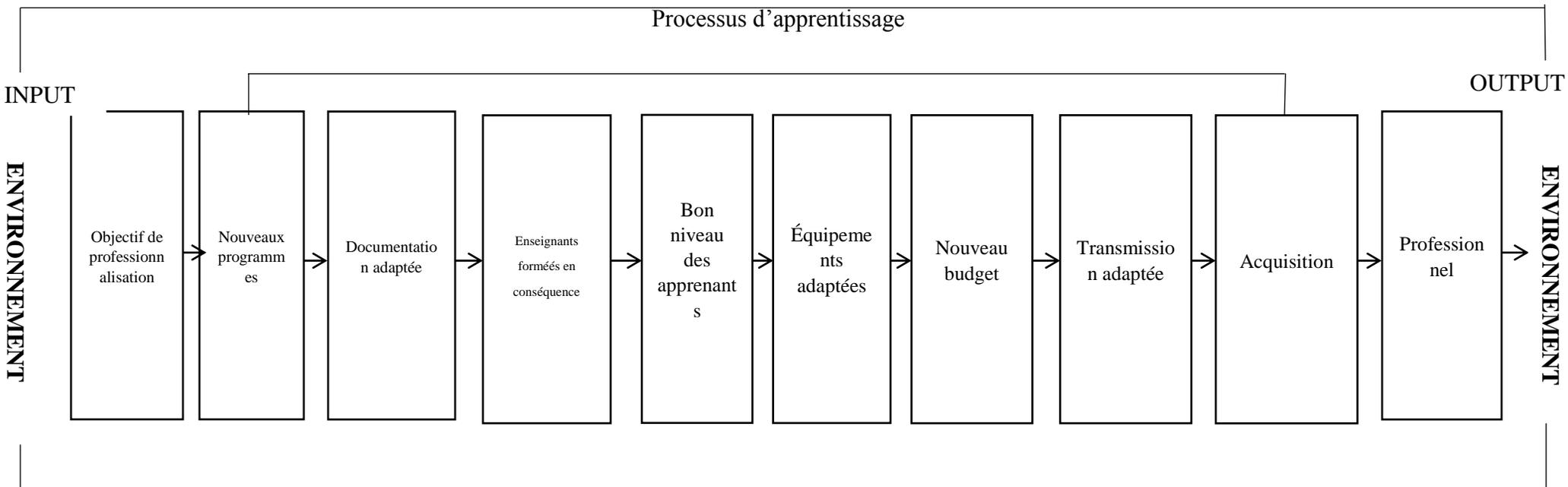
Les différents cours à dispenser et leurs contenus seront clairement définis, en fonction des programmes de formation

- Qui ? Les tâches définies il faut les attribuer aux enseignants respectifs. Ceci suppose que l'on connaît dorénavant disponible.
- Où ? Après avoir attribué les tâches, il faut déterminer les classes où s'exerceront ces activités.
- Quand ? Il s'agira de répartir le volume horaire journalier par activité, par classe et par enseignant. Ces quatre premières questions permettent de concevoir les emplois de temps tant des enseignants que des différentes classes.
- Comment ? Il s'agira de définir la méthode d'enseignement et les moyens d'actions
- La méthode d'enseignement : pour réaliser les objectifs cognitifs et comportementaux qui sont fixés par le système pilote, il faut trouver un plan d'action qui permette le succès :

C'est la méthode. Elle est avant tout un processus qui met en avant dans un ordre hiérarchique et temporel un certain nombre de procédés, eux-mêmes subdivisés en techniques. Le censeur devra permettre l'éventail des méthodes d'enseignement à l'appréciation des enseignants car est "bonne" la méthode d'enseignement qui atteint les objectifs qu'elle prétend atteindre.

- Les moyens d'action : l'action pédagogique est une d'opération que l'enseignant effectue afin d'avoir une influence sur les enfants, afin de modifier et obtenir un comportement acceptable par la société (la socialisation). Le censeur devra donc une philosophie de l'éducation qui s'articule autour de trois concepts : la compétence qui se caractérise par le travail, la recherche, la personnalité qui a trait à la maîtrise du savoir, la tenue, le style de vie ; la morale qui signifie, le modèle de vertu.

L'étude des composantes du système d'enseignement de la géographie que nous venons de mener et la mise en évidence des interrelations nous conduit à un tout organisé à la figure n° ci-contre.



Source : inspiré de Girault Odile

Figure n °15: un tout organisé ou totalité des éléments

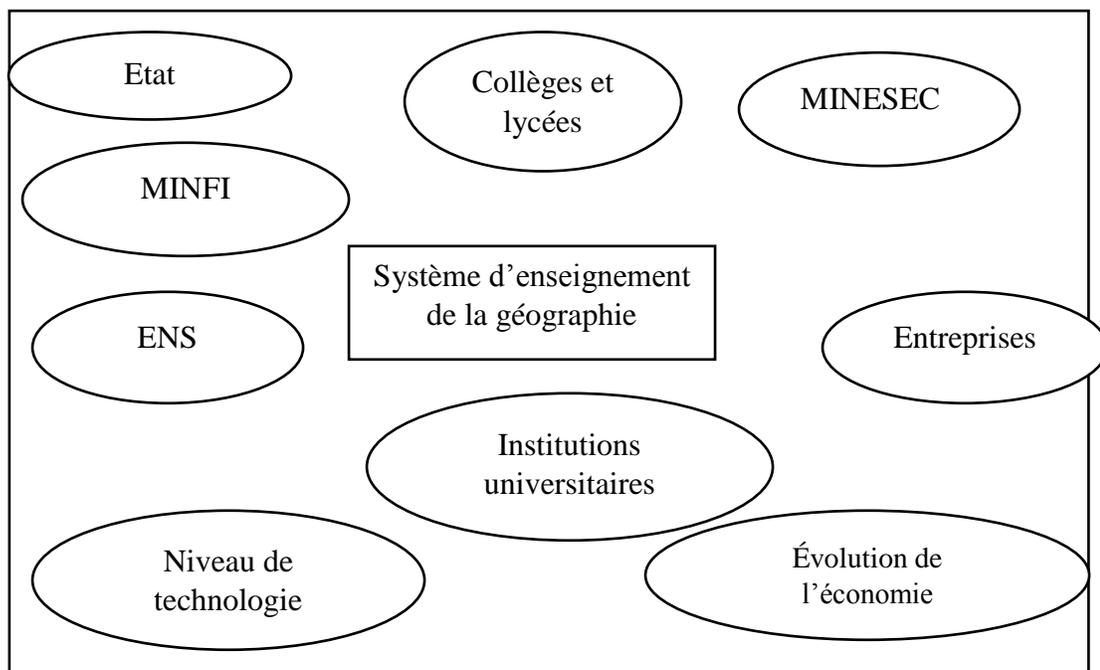
En effet, ce sont les relations entre les parties d'un système qui donnent en sens à ce dernier et permette d'atteindre l'objectif fixé. Les relations entre les sous-systèmes culturel, cognitif, psychosocial, technologique, financier, structurel ainsi qu'entre leurs différents éléments : les objectifs, programme de formation documentation, formation de l'enseignant, condition de l'apprenant, sélection de l'apprenant, équipements, budgets, transmissions des savoirs et enfin évaluation, s'assimilent à une chaîne dont le changement d'un maillon entraîne forcément le changement des autres, et a défaut, un dysfonctionnement. Le nouvel objectif de professionnalisation implique une réforme des programmes de formation et le renouvellement de la documentation dans les bibliothèques scolaires, lesquels doivent compter sur un personnel ayant suivi une formation adéquate, un équipement adapté, des apprenant apte à recevoir. Un nouveau budget de fonctionnement. Tous les moyens doivent favoriser une meilleure transmission et une acquisition de compétences exigées en vue de la réalisation de l'objectif fixé.

Il ressort de ce schéma un lien et une homogénéité entre tous les éléments du système opérants ans lesquels la réalisation de l'objectif n'est pas possible. C'est le tout organisé.

Le système pilote doit tenir compte de l'environnement de l'enseignement de la géographie pour organiser ses éléments.

4.3. L'ENVIRONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

L'enseignement de la géographie est inséré dans un environnement mouvant avec lequel il doit être en interaction permanent. Comme tout environnement celui-ci ne peut être délimité. Nous retenons alors un certains nombres d'éléments qui l'influencent et qu'il influence à son tour. Ce de Rosnay qualifie « de causalité circulaire qui s'ouvre sur l'action » représentée sur la figure ci-après



Les transactions avec cet environnement consistent pour l'enseignement de la géographie à mettre en place une organisation externe qui permette :

- De penser toutes les variables susceptibles d'entraver son fonctionnement ;
- De pouvoir s'adapter aux modifications de celui-ci afin que l'enseignement de la géographie garde son équilibre dynamique

Ces transactions se définissent à tous les niveaux : objectifs, processus d'apprentissage, résultats

4.3.1 Au niveau des objectifs

A ce niveau l'environnement influence fortement l'enseignement de la géographie. Les objectifs à atteindre par l'enseignement de la géographie doit tenir compte des besoins du système utilisateur. Ils imposent les normes à respecter enfin que les élèves transformés leur soit utiles. C'est ainsi que l'Etat avec son projet de société a influencé la définition de l'objectif suivant l'évolution d'une école coupée de la société a une école permettant de s'insérer dans le tissu socio-culturel et économique.

4.3.2. Au niveau du processus d'apprentissage

Le système d'enseignement de la géographie doit intégrer l'environnement dans l'organisation des moyens pouvant permettre la réalisation des activités d'apprentissage.

- Les entreprises doivent être intégrées dans l'élaboration des programmes de formation
- L'école de formation des formateurs notamment l'ENS doit être intégrée en vue d'adapter ses programmes à ceux des lycées, adéquation formation-emploi.
- MINESEC et MINFI : d'accorder une bonne rémunération et d'autres avantages matériels aux enseignants afin qu'ils mènent bien cette lourde tâche de transmission des savoirs, de pouvoir au financement de nouveaux équipements et matériels didactiques.

4.3.2. Au niveau des résultats

L'enseignement de la géographie met la disposition de l'environnement des citoyens dotés des capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi des compétences, de connaissances fondamentales permettant de poursuivre s'intégrer

Après avoir examiné l'environnement et déterminé les normes de fonctionnement des sous-systèmes, le système pilote veillera au comportement du système opération.

4.4. CIRCULATION DE L'INFORMATION DANS LE SYSTÈME

La circulation de l'information dans le système se caractérise par la rigueur méthodologique (la cybernétique), l'art de l'efficacité de l'action. Elle s'opère à travers le mécanisme de contrôle, de rétroaction et de régulation.

4.4.1. Le contrôle

Le processus de gestion ne peut être complet que si les activités de mises en œuvre sont contrôlées. Le système pilote les résultats obtenu à l'objectif de professionnalisation. Il s'interroge, à cet effet, sur la réalisation effective de l'objectif (recherche de l'information à partir des résultats aux examens officiels passage en classe supérieur, des réactions de l'environnement) :

- Assorti de la formation, les apprenants formés sont-ils opérationnels ? s'adaptent-ils à l'évolution technologique ? sont-ils créatifs et inventifs ? les résultats attestent-ils une bonne acquisition ?
- S'il n'y a pas d'écart, le système va compléter et renouveler son cycle d'activités
- S'il se dégage des écarts. Le système pilote procédera à la rétroaction c'est-à-dire détection des déviations des normes

4.4.2. La rétroaction

Elle consiste à rechercher, à travers tous les systèmes (système opérant) et sur la base des normes fixées au préalable, les causes du dysfonctionnement du système.

Pourquoi au terme de la formation les produits issus de l'enseignement de la géographie ne sont pas opérationnels ?

Le système pilote se retournera vers le système opérant :

- Au niveau du processus d'apprentissage, il procédera à la vérification :
 - De transmission des savoirs (application des programmes de formation, des recommandations pédagogiques) et leurs acquisitions (atteintes de l'objectifs spécifiques) ;
 - Des moyens mis en place : les programmes de formations ont-ils été bien élaborés ? les enseignants ont-ils une formation requise ? les conditions de travail des enseignants sont-elles bonnes ? les équipements sont-ils conformes aux enseignements exigés ? les apprenants ont-ils un bon niveau de base ?
- Au niveau de l'objectif : a-t-il été bien défini ? des changements sont-ils intervenus dans l'environnement auxquels une adaptation s'impose ?

Le système pilote devra donc procéder à un questionnement systématique pour avoir des informations recherchées. Il s'agira de revoir l'organisation du système. Des réponses en toutes les questions permettent d'orienter les actions correctives.

4.4.3. La régulation

Elle consiste à rétablir l'équilibre dynamique du système dans le but d'atteindre les résultats recherchés à travers l'ensemble des propositions sus évoquées. Il s'agit en fait d'une organisation du système qui permette de penser toutes les variables, jusqu'aux moindres détails susceptible d'entraver son bon fonctionnement et comme disait P. Valery :

« Pour faire des grandes choses, il faut penser profondément au détail »

Les décisions et action du système de gestion (MINESEC) seront le lien entre trois phases opérationnelles : l'organisation externe permet la détermination de l'objectif de l'enseignement de la géographie, l'organisation interne agence toute les ressources, les oriente vers le même but, le contrôle des résultats obtenus et enfin, assure la régulation en cas d'écart.

TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Après avoir effectué une présentation de la quintessence des résultats de ce travail de recherche; il s'avère judicieux à présent de statuer sur la validité des hypothèses au préalable énoncées ; après la vérification des hypothèses, il sera fait une analyse critique des résultats obtenus (chapitre V). Ensuite, il sera question de proposer des pistes de solutions pour une meilleure efficacité de l'enseignement de la géographie (chapitre VI).

CHAPITRE V : VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES ET CRITIQUES DES RÉSULTATS

Dans ce cadre, il sera important de procéder à la vérification des hypothèses qui ont été préalablement formulées, puis à critiquer les résultats obtenus

5.1. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

La vérification des hypothèses désigne une opération au cours de laquelle le chercheur procède par la confrontation entre les résultats obtenus sur le terrain et les réponses anticipées qui ont été établis. Les hypothèses formulées proviennent de l'ensemble des questions de recherche. Quel est l'apport des approches actuelles dans l'enseignement de la géographie et quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ? Qu'est-ce qui justifient ces faiblesses ? Quelle approche adoptée pour une transmission efficace des savoirs géographiques ?

5.1.1. Vérification de la première hypothèse

« Les méthodes actuelles de transmission des savoirs en géographie, malgré leur efficacité présentent des faiblesses. »

En effet, un certain nombre de constat ont retenu notre attention. Les enquêtes effectuées montrent :

- A la deuxième question

Pouvez-vous nous dire comment vous appliquez les méthodes actuelles (actives) dans votre pratique de classe ?

Le professeur N.M estime que cette méthode est sur le terrain déjà depuis plusieurs années, mais qu'elle ne la met pas encore véritablement en pratique parce qu'au-delà de la définition de la NAP, elle ne sait pas très précisément en quoi ça consiste ou encore comment on la met en pratique.

Monsieur B.A. affirme qu'il connaît très bien à quoi les méthodes actuelles dans l'enseignement de la géographie renvoient, mais qu'il lui est impossible de l'appliquer à cause des effectifs pléthoriques, l'absence du matériel didactique l'immensité du programme de géographie et le temps imparti à cette discipline qui ne permet pas toujours de sortir toutes nos touches.

Sans hésiter, monsieur V.O. affirme connaître de quoi il s'agit lorsqu'on l'interroge sur la manière dont il applique les méthodes actuelles dans sa pratique de classe. D'après le professeur, la nouvelle approche pédagogique est bien indiquée et adaptée au contexte de la modernité actuelle.

Mais il reconnaît que c'est par un concours de circonstances qu'il a été confronté à la pratique de cette méthode. C'est son encadreur de stage dans un lycée de la place qui l'a initié à cette méthode.

Madame N.E. se défend de ne pouvoir utiliser cette méthode parce que qu'elle n'a qu'un an d'expérience et qu'il lui faut du temps pour s'y conformer, car dit-elle «même si à l'École normale supérieure nous recevons des leçons dans ce sens, on ne nous apprend pas concrètement comment mettre cette méthode en pratique dans nos activités de classe.». Ainsi, dans les écoles normales du Cameroun, même si théoriquement la nouvelle approche pédagogique est enseignée, il reste que dans la pratique cela paraît encore difficile à appliquer.

- **A la quatrième question**

Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en place effective des méthodes actuelles dans vos pratiques de classe ?

En ce qui concerne les obstacles à la mise en place des méthodes actives, les professeurs sont quasi unanimes sur les causes suivantes :

- L'absence des matériels didactique
- De séminaires de recyclage ;
- la longueur du programme de géographie dans certaines classes
- le temps imparti à cette discipline très insuffisant

D'après eux, si des conditions favorables étaient réunies, les enseignants pourraient mieux s'approprier cette nouvelle méthode et d'autres méthodes innovatrices.

- **A la cinquième question**

Ressentez-vous une différence fondamentale dans l'application ces méthodes, si oui, laquelle ?

Les enseignants ayant reconnu qu'ils appliquent déjà ces méthodes, affirment qu'il existe une différence fondamentale entre la nouvelle approche pédagogique et la méthode traditionnelle. Ils affirment que la nouvelle approche décentre l'enseignant de son sanctuaire séculaire de magister et installe l'élève au centre de toute activité pédagogique, ce qui ne semble d'ailleurs qu'une définition de ceux qu'ils entendent par méthodes actives. D'un autre côté, certains enseignants souhaitent un retour à l'approche de départ, ils ajoutent que cette approche pédagogique nouvelle voudrait qu'on ne dicte plus tout à l'élève mais qu'on l'amène à découvrir par lui-même l'objet et la finalité d'une séquence d'enseignement/apprentissage. Ils le faisaient déjà et donc ne voient pas vraiment la différence

- **A la troisième question**

Pensez-vous que votre participation est effective dans l'élaboration et la réalisation des cours ?

Les élèves du lycée répondent en chœur que leur participation est effective, parce que, disent-ils, les professeurs leur permettent de poser beaucoup questions pendant les cours. Mais nous notons qu'à ce niveau, les élèves ne connaissent pas en réalité les principes de la nouvelle approche pédagogique. Car, s'il est vrai que la participation des élèves repose sur les échanges et les questions-réponses avec les enseignants, elle ne se limite pas à cela. En fait la NAP dans son essence consiste à mettre l'élève au centre de toutes les activités de la classe, c'est-à-dire amener les élèves à trouver par eux-mêmes et en eux-mêmes les objectifs et les contenus des leçons.

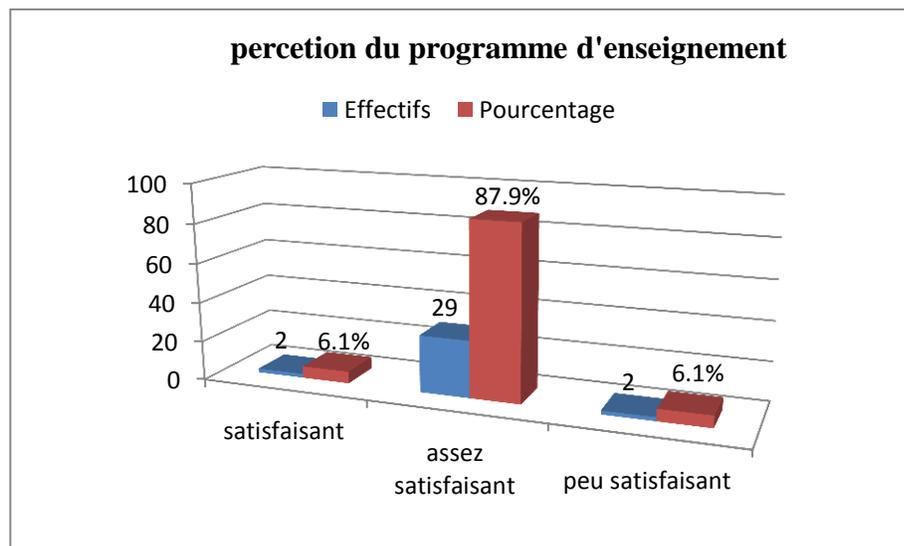
En ce qui concerne les élèves des autres établissements, ils admettent qu'ils reçoivent toujours des cours tout faits qu'ils se contentent de recopier et d'enregistrer. Cependant, les élèves reconnaissent avoir la possibilité de poser des questions aux enseignants.

De ce qui précède, il paraît donc évident que Malgré les avantages des méthodes actuelles de transmission des savoirs en cours en géographie, ces méthodes présentent des faiblesses. Ainsi nous disons à la lumière des constats et des révélations de terrain que notre hypothèse n°1 est validée.

5.1.2 La vérification de la deuxième hypothèse

« La dichotomie entre les programmes à enseigner et les approches utilisées justifient les faiblesses des approches actuelles »

Aujourd'hui, l'école et les enseignants sont confrontés à une vaste gamme d'objectifs éducatifs et parfois, d'aspirations peu claires. Les nouvelles méthodes se présentent d'après l'inspecteur comme la solution que les promoteurs du système éducatif camerounais ont adoptée afin de résoudre les différents problèmes que posent les méthodes traditionnelles, à savoir : l'érudition, le dogmatisme et le manque d'ouverture d'esprit chez l'apprenant. Il y'a une transformation du rôle de l'enseignant, ce n'est plus juste un pourvoyeur de savoirs, mais aussi celui qui sait savoir, qui orienter l'enfant vers le questionnement. Enseigner ne serait alors pas seulement dispenser des savoirs, mais participer à l'éveil et l'ouverture des élèves.

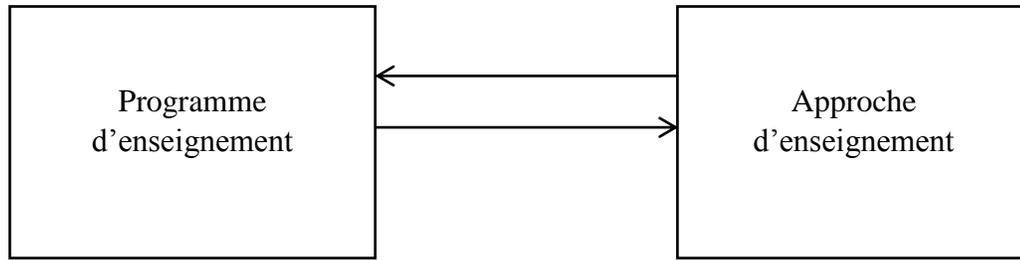


Source : Nos enquêtes, de septembre- octobre 2018

Figure n°16 : perception du programme d'enseignement de la géographie de la classe de troisième

D'après la figure ci-dessus 87.9% des enseignants interrogés jugent le programme d'enseignement assez satisfaisant. Par ailleurs à la question 7 : comment trouvez-vous les réformes appliquées au programme de la classe de troisième ? La majorité des professeurs trouvent qu'il n'a presque pas changé, ce qui s'inscrit droit avec nos lectures documentaires, selon lesquelles, la difficulté à traiter un tel sujet réside dans la critique de la géographie enseignée aujourd'hui dans nos écoles qui ne sait toujours pas détacher du paradigme descriptif. Cette géographie classique consistait à observer et à décrire précisément la terre selon un ordre immuable partant du milieu naturel, elle n'ignorait

pas l'homme mais ne le mettait pas au centre de ces préoccupations. Il s'agissait d'un empirisme déductif : On se basait sur l'apparence et non pas à la structure. La traduction scolaire de cette géographie classique était basée sur l'attribution des connaissances factuelles, ressorti à travers l'analyse des contenus. On a la tendance de continuer à proposer des programmes traditionnels. On se borne à changer d'approche sans que soient considérées les questions d'efficacité des programmes. Les programmes ont été élaborés pour régler les problèmes postindépendance et n'ont pas été réglés à fond. Ces problèmes demeurent dans les nouveaux programmes.



A partir de tous ces constats, nous concluons qu'effectivement, La dichotomie entre les programmes à enseigner et les approches utilisées justifient les faiblesses des approches actuelles. Donc notre deuxième hypothèse est confirmée.

5.1.3 Vérification de la troisième hypothèse

« L'approche systémique est une méthode qui rend la transmission des savoirs en géographie plus efficace ».

L'utilisation des modèles spatiaux permet à l'élève de comprendre et d'organiser le monde après avoir appris à mettre l'ordre dans ses propres représentations. L'apprentissage doit permettre de penser d'un savoir éclaté à un savoir structuré. On peut distinguer différentes étapes de l'apprentissage de la modélisation :

- Apprendre à mettre de l'ordre dans ses propres représentations ;
- Mise en relation ;
- Mise en système ;
- Modélisation ;

Construire un modèle sur l'organisation de l'espace revient à passer du réel organisé à une réalité interprétée.

Au lieu de figer l'enfant dans un savoir fossilisé, on le met en situation d'acquérir des savoirs évolutifs dans un processus cognitif dynamique. On apprend aux enfants faire la géographie et non pas à la reproduire. Comme le relate l'exemple fait par cet auteur qui profite pour nous faire part de sa conclusion : le modèle centre-périphérie est choisi aussi par Alain Reynaud comme exemple explicite permettant de faire de la géographie régionale non plus en la juxtaposant des monographies sur des

régions délimitées, mais en les étudiant les unes par rapport aux autres de manière à montrer la dysmétrie qui existe entre elles et d'où naît le concept de différenciation spatiale.

La démarche que nous proposons constitue un canevas pour l'organisation de l'enseignement de la géographie afin que celui-ci trouve ses lettres de noblesse. En organisant tous les éléments simultanément, notre démarche met en évidence le jeu des interdépendances entre les sous-systèmes. Par ses mécanismes permanents de circulation, notre démarche assure à l'enseignement de la géographie une stabilité. En conclusion cette démarche débouche sur la transmission des connaissances, la création et l'action.

De ce qui précède, il paraît évident que l'approche systémique est une méthode qui rend la transmission des savoirs en géographie plus efficace. Donc notre troisième hypothèse est validée.

5.2. CRITIQUE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

« Aucune œuvre humaine n'étant parfaite » dit-on sans pour autant impacté la validité des résultats, nous ne saurons achever cette étude sans toutefois faire allusion aux limites. La critique des résultats est une étape prépondérante dans tout travail de recherche en sciences humaines. Cette étape permet la mise en exergue des manquements du travail, car aucune œuvre humaine n'est parfaite. Cette phase n'est pas du tout aisée et à cet effet, elle exige une certaine honnêteté à la fois scientifique et intellectuelle. Pour mener à bien cette partie, il sera judicieux de présenter les avantages et les limites de ce travail de recherche.

5.2.1. La méthodologie de recherche

Les différentes méthodes auxquelles nous avons recours durant notre recherche ont été d'une importance capitale en ce qui concerne l'obtention des résultats. Notre recherche s'est focalisée sur la démarche hypothético-déductive qui intègre différents aspects. La première étape a été une mission exploratoire qui consistait pour nous à observer et avoir une idée précise sur notre thème de recherche. En outre, nous avons mené des recherches dans les bibliothèques, centres de documentation, les moteurs de recherches qui nous ont permis d'avoir une panoplie de données web graphiques à propos de la thématique centrale proposée par le département de géographie de l'école Normale Supérieure et intitulé. Ces prémisses nous ont permis de choisir un axe de recherche et par la suite de trouver un sujet de recherche.

Notre recherche s'est ensuite poursuivie en adoptant la démarche hypothético- déductive. Celle-ci nous a permis de formuler les hypothèses provenant des différentes questions de recherche. Les données prélevées sur le terrain nous ont permis de vérifier les hypothèses établies au préalable. A la méthode hypothético- déductive, nous avons associé l'approche systémique dans la perspective de mettre en exergue l'inter- relation entre les différents maillons du système de l'enseignement de la géographie

5.2.2. Limites géographiques

Notre étude devrait être menée dans tout le pays et surtout dans les zones rurales et à l'éducation prioritaire ou le nombre d'élèves dans les salles de classes n'est pas élevé. Mais pour éviter les déplacements lointains qui pourront nous porter préjudice par rapport à nos études. Nous avons

préféré travailler dans les établissements scolaires secondaires généraux de l'arrondissement de Yaoundé III donc trois à savoir :

- Le lycée General Leclerc ;
- Le collège bilingue catholique Saint-Benoit ;
- La Fondation A-A, un collège privé laïc ;

5.2.3. Les limites des résultats

Dans ce volet, il sera judicieux pour nous de présenter les limites sur deux angles à savoir : l'orientation du sujet et la méthodologie de travail.

- Les limites méthodologiques

La méthodologie désigne en sciences humaines l'ensemble des méthodes utilisées dans le processus de collecte des données, associées à celle-ci les techniques utilisées pour l'analyse des données. En ce qui concerne la méthode utilisée, notamment l'approche systémique, cette démarche présente des freins à celui qui la suit la première fois. La nature humaine étant réfractaire au changement de mode de pensée. L'aspect concret de la démarche n'apparaît pas immédiatement. Ensuite, elle est concrète parce que, l'investigation se déroule en même temps que se construit le mode de pensée systémique.

À chaque volet de notre méthodologie, nous avons identifié quelques limites.

- L'échantillonnage

La première objection peut être soulevée quant à la représentativité de l'échantillon interrogé, pour des raisons de proximité mais également de moyens nous n'avons qu'interrogé trois classes dans les trois établissements qui faisaient l'objet de notre recherche. Ceci nous amène à nous interroger sur un possible biais des attitudes des répondants (élèves) en fonction de leur âge et du type de relation noué avec leurs professeurs lors de l'administration des questionnaires. Enfin, la réalisation des entretiens de nouveau avec certains de ces élèves, auraient permis de confronter ces informations avec celles issues du questionnaire.

- La collecte des données

Le processus de collecte des données est une étape durant laquelle le chercheur est confronté à plusieurs faits. Elle n'est pas aisée. Cette phase peut se présenter en 02 sous-ensembles : la collecte des données théoriques ou secondaires qui s'est faite dans les bibliothèques des universités et des centres de recherche à l'instar du centre de documentation du ministère de la Recherche et de de l'Innovation scientifique. Notons en outre que l'insuffisance des documents et ouvrages spécialisés dans notre champ d'étude ne nous a pas permis d'obtenir davantage d'informations, surtout pour la revue de la littérature. Nos recherches étaient pauvres en matériels documentaires. Notons également le caractère réticent de certaines institutions en charge de l'éducation à nous fournir les données fiables et concrètes. Ceux-ci nous faisaient comprendre que les informations que nous recherchons n'étaient pas disponible ou confidentiels et qui ne devraient pas être connus du grand public et que au vu de la situation politique dans laquelle le pays se trouve, il n'était pas nécessaire que nous entrassions en possession de certaines informations classées « top secrètes » qui pourraient menacer certaines autorités du pays du pays.

Quant à la collecte des données primaires, elle s'est faite avec les questionnaires d'enquête, les guides d'entretien, les missions et les observations de terrain. On note également l'absence de la documentation au sein des services déconcentrés du ministère des enseignements secondaires (délégation départementale) et à l'inspection générale des enseignements secondaires du Cameroun, ne nous a pas permis d'obtenir des informations poussées sur l'état des lieux des sciences humaines, plus précisément en ce qui concerne la géographie au sein de notre zone d'étude. Nos différents contacts avec la population en vue de recueillir un certain nombre d'informations n'ont pas du tout été aisés. Nombreux sont les enseignants, qui n'ont voulu rien nous dire sur le sujet. Ils étaient méfiants, et des élèves pas intéressés ou alors qui ne voulaient pas donner des éléments clairs sur la perception exacte de la manière dont les enseignements de la géographie sont dispensés.

Les responsables des établissements privés, pour ce qui les concerne nous apparentaient aux agents du Ministère, lorsque nous les approchions. Ces derniers disaient que nos enquêtes étaient à tête chercheuse. Certains nous faisaient comprendre qu'ils avaient trop de problèmes et qu'ils n'étaient pas favorables pour nous recevoir, d'autres nous renvoyaient vers les lycées, d'aller s'entretenir avec eux parce que ces derniers sont responsables du départ de leurs élèves vers les lycées.

En outre, vu le temps imparti à notre recherche et les contraintes académiques liées à notre formation (cours, travaux individuels, travaux en groupes, exposés, examens), il était difficile pour nous de mener à bien nos enquêtes de terrain. Les rencontres avec nos personnes ressources ont été plusieurs fois reportées, à cause de leurs multiples occupations. Les rencontres physiques avec certaines personnes ressources nous ont permis d'avoir des informations qui rendent notre travail crédible et intéressant pour la communauté éducative.

- Le traitement des données textes

Le traitement des données textes est une étape importante dans la recherche géographique. Il s'agit d'une opération qui a pour but de donner une signification aux données, pour extirper les données nécessaires dans l'analyse. Pour y parvenir, nous avons utilisé certains logiciels spécialisés à l'instar de SPSS 20 et EXCEL 2010. Le principal souci lors du traitement a été la difficulté à mener des analyses multi-variées à partir de nos variables. Ce type d'analyse prend plus de temps pour le calcul et l'interprétation des données, en plus de cela nous avons. Nous avons opté pour l'analyse des fréquences et des pourcentages, qui présentent des atouts importants pour l'étude et la compréhension du sujet d'étude.

CHAPITRE VI : PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Les propositions faites au terme d'un travail de recherche renvoient à « une feuille de route » qu'on établit dans l'optique de solutionner le problème posé dans le sujet de recherche. Il s'agit là d'une sorte de lanterne, c'est-à-dire d'un outil qui éclaire et illumine le chemin à suivre en vue d'une meilleure offre de l'enseignement de la géographie.

Comme le montre les résultats de nos enquêtes, les stratégies utilisées pour assurer un enseignement apprentissage de la géographie ne sont pas appropriées du fait de la complexité de la notion et du manque des éléments de contextualisation. Une chose semble claire cependant, la majorité des travaux mené par nos aînés (mémoires précédents) s'entendent pour dénoncer les insuffisances de la pédagogie traditionnelle et préconisent la méthode de la pédagogie active. Cependant, dans le contexte camerounais où l'on retrouve des classes à effectifs pléthoriques, des enseignants parfois peu ou mal formés, une insuffisance de matériel, il semble difficile d'implanter des approches aussi complexes que les pédagogies actives. Afin de régler ses problèmes majeurs qui empêchent l'efficacité dans la transmission des savoirs en géographie nous suggérons les renforcements suivants :

6.1. A L'ENS

Les suggestions adressées aux institutions de formation concernent:

- Le matériel didactique et
- La formation des élèves professeurs

6.1.1. Matériels didactiques

Dans la formation des formateurs, la même insuffisance de matériels didactiques est observée. Or, pour que les enseignants puissent être armé pour le de géographie, il faudrait qu'ils maîtrisent eux-mêmes le matériel professionnel (cartes, notamment par l'équipement en laboratoire de géographie, laboratoire d'informatique pour la cartographie). Ce genre d'acquisition doit évidemment être soumis aux contraintes budgétaires. Pour que cette mesure soit efficace, il ne faut pas seulement acheter du matériel, il faut que les élèves professeurs développent une certaine habileté dans l'utilisation de ce matériel.

6.1.2. La formation des élèves professeurs

Si l'on s'entend pour dire que la difficulté de l'enseignement apprentissage de la géographie est d'ordre pédagogique et contextuel, alors il serait bon de mettre l'accent sur la formation des enseignants enfin qu'ils soient capables de dépasser les insuffisances de la pédagogie traditionnelle et d'enseigner de manière plus efficace sur. Or sur le plan des approches pédagogiques nous pensons

que l'écart est grand entre ce que les enseignants savent faire et ce qu'on voudrait leur faire apprendre, plus les risques de l'échec ne sont élevés. Certaines stratégies d'enseignement-apprentissage sont intéressantes mais difficiles à maîtriser. C'est pourquoi nous pensons que la formation doit être professionnalisant, c'est-à-dire qu'elle doit rendre possible l'apprentissage des comportements que les professionnels de l'enseignement auront à exercer pour œuvrer auprès de leurs élèves. En ce sens former un géographe est différent de former un enseignant de géographie. Compte tenu des lacunes présentées par les enseignants, un accent devrait être mis sur le réaménagement des programmes de l'ENS, afin qu'il soit adaptable à ceux que les élèves professeurs vont rencontrer une fois sur le terrain car la majorité d'enseignant se plaint à propos de cet écart entre les programmes de l'ENS et ceux des enseignements secondaires comme démontré dans l'application de l'approche systémique en l'enseignement de la géographie appliqué plus haut. Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants engagés dans un processus de changement doivent passer par une phase d'apprentissage. Ils doivent acquérir de nouvelles compétences ; ils doivent accepter de nouveaux principes ; ils doivent essayer du nouveau matériel ; ils doivent maîtriser de nouvelles idées, etc. L'innovation doit être considérée comme un processus, et non comme un événement. A cet égard, une clarification permanente de l'innovation est indispensable au cours de la phase de mise en œuvre. Tel est certainement le cas pour ce qui concerne les innovations de grande envergure, comme il ressort des résultats d'un certain nombre de recherches.

6.2. AUX ENSEIGNANTS

Les suggestions adressées aux enseignants concernent :

- Le matériel didactique
- La documentation
- Les activités pédagogiques

6.2.1. Le matériel pédagogique

Il serait souhaitable que les enseignants se mettent ensemble pour procurer certains matériels qu'ils utiliseraient en commun. Pour cela, ils pourraient soit acheter en commun un certains matériels, soit utiliser leurs potentielles de relations personnelles dans les librairies, bibliothèques, INC, IFORD pour se procurer non seulement des matériels mais certains documents qui aideront à argumenter les cours dans les salles de classe, même usagé (cartes perforées). Cette solution pourrait évidemment poser les problèmes compte tenu des affectations imprévues.

Il serait judicieux que les enseignants fassent un effort de créativité en imitant la fabrication de certains avec l'aide de leurs collègues qui sont plus aptes pour les dessins. L'enseignement de la géographie est une formation théorique or les élèves qui en sorte devrait être aussi opérationnel que possible, or l'absence du matériel accentue le hialis qui existe entre la formation reçue et le métier exercé pour ce qui est des enseignants. la motivation, dans le contexte scolaire, est un état dynamique basé sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à s'y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver aux buts. Les professeurs enquêtés qui n'ont pas fait référence à la motivation comme critère de choix des documents, sont peut-être des enseignants qui ne pensent pas à se poser la question si leurs élèves sont motivés. Ils exposent peut-être leur matière de façon dogmatique, leur préoccupation étant de terminer le programme. Ils sont plus centrés sur le contenu que sur l'apprenant

6.2.2. La documentation

Il semble qu'il s'agit de la fonction première du document. Cela provient de sa définition : un document est généralement défini comme le support physique d'une information. Plus précisément on peut le définir comme un ensemble de données informatives présentes sur un support, sous une forme permanente et lisible par l'homme. Ils (les documents) éveillent la curiosité, génèrent la motivation et provoquent des réactions spontanées plus ou moins fortes, qu'il convient de prendre en considération.

La documentation est nécessaire dans le métier d'enseignant. Les connaissances académiques acquises à l'université s'émoussent sans formation continue. La routine s'installe quand l'occasion pour l'enseignant de confronter ses propres expériences à d'autres expériences est inexistante. Un problème abordé est mieux cerné s'il est perçu sous plusieurs angles. C'est pourquoi il faut se documenter sur les thèmes à traiter en consultant :

- ✓ le programme et les instructions officielles des programmes y afférents ;
- ✓ les manuels scolaires ;
- ✓ les médias (TV, radio, Internet);
- ✓ les revues scientifiques et pédagogiques ;
- ✓ la culture scientifique personnelle.

Il est important que cela se fasse en fonction des objectifs visés pour éviter des débordements inutiles.

Pour enrichir ses préparations, combler quelques une de ses lacunes, l'enseignant doit se documenter c'est-à-dire des documents complémentaires en plus du livre au que d'ailleurs eux même jugent insatisfaisant, par manque de profondeur dans les explications. Pour cela, il pourrait faire des commandes collectives de livres, il suffirait dans ce cas d'avoir des références des livres désirés ainsi que de l'adresse du point de vente. Pour bénéficier des réductions accordées aux enseignants sur les prix de livres, ils pourraient faire viser leurs commandes par leur chef d'établissement.

6.2.3. Les activités pédagogiques

Les méthodes pédagogiques suscitant la créativité des élèves doivent être privilégiées. L'enseignant doit faire un effort de recherche (l'autoformation), pour se mettre à jour dans certains domaines et pour lesquelles il présente des lacunes les nouvelles technologies de l'information et de la communication). Il devra sensibiliser le chef de l'établissement sur le bienfondé des visites guidées de terrain. A cet effet, les professeurs de géographie et d'histoire d'un même établissement forment un groupe de discipline. Su sein de ce groupe, ils pourraient discuter, aborder entre eux des questions relatives à l'enseignement de leur discipline, des innovations pédagogiques. Au cours de ces rencontres l'animateur pédagogique qui est le plus anciens et le plus gradé des enseignants de la discipline, partage son expérience de terrain avec ses collègues.

L'importance de l'interaction parmi les enseignants a été confirmée par Fullan. « Dans une école, le succès de la mise en œuvre fut souvent indiqué par la présence de collégialité entre les enseignants du point de vue de la communication, aide, soutien mutuel, etc. Et de fait, chaque étude sur ce sujet l'a démontré. Un changement éducatif signifiant entraîne un changement des convictions, du style d'instruction, et du matériel qui ne peut survenir qu'à travers un processus de développement personnel dans un contexte de socialisation » (Fullan, 1982, p. 121), à l'exception d'une singulière conversion du type religieux.

Pour terminer sur ce point, l'enseignant devra s'ouvrir au travail d'équipe et participer avec ses collègues à des cercles d'études ou seront débattus les problèmes liés à l'enseignement de leur discipline. Il pourrait ainsi s'en dégager une progression, des méthodes pédagogiques et un contenu de leçons commun.

Il est évident qu'au sein d'une classe les élèves ne peuvent pas être identiques : ils n'ont pas tous acquis le même niveau de compétences, leurs capacités d'attention sont inégales, certains sont presque exclusivement « visuels » et d'autres « auditifs », les motivations des filles et celles des garçons ne sont pas les mêmes, qu'il s'agisse des thèmes ou des supports. Tous ces critères expliquent qu'il est parfois nécessaire de mettre en place une différenciation. Celle-ci peut être engendrée par une différence des supports utilisés. Bien sûr, il ne s'agit pas non plus pour le professeur de préparer son cours de quatre manières différentes selon les critères évoqués précédemment car cette différenciation serait beaucoup trop lourde à préparer et à mettre en place. Néanmoins l'enseignant peut mettre en place des situations d'apprentissage qui peuvent fonctionner pour tout le monde, quelque soient les différences des élèves, c'est souvent le cas du récit, ou celui du commentaire dialogué d'images fixes ou de vidéo. Ainsi la situation d'apprentissage s'effectuera sur plusieurs phases. Par exemple, cinq minutes de récit seront appréciés par tous, même des « visuels », si on les fait suivre de cinq minutes de réflexion individuelle sur trois documents, chaque élève ayant celui des trois qui correspond le mieux à ses possibilités, puis dix minutes de cours dialogué... on aura déjà véritablement différencié. Ainsi cette façon de différencier les supports du cours, permet que chaque élève soit, au moins une fois pendant la leçon pris en compte dans ses spécificités. Pour varier les supports lors de la situation d'apprentissage, le professeur peut aussi mettre en place soit un questionnement différent autour d'un même document. Cela s'effectue en fonction des difficultés rencontrées par les élèves lors d'activités de lecture et d'analyse critique, le document historique sera questionné différemment. Le document sera accompagné d'un questionnaire adapté, passant progressivement de questions fermées (par exemple un vrai-faux) à des questions de plus en plus ouvertes.

Si le professeur veut être médiateur entre la science et les élèves, il faut qu'il soit accepté en tant que médiateur par les deux parties. Or, pour les élèves, il est avant tout tenant et représentant de la science. Il lui faudra donc s'efforcer d'être peu partisan, de prendre en compte les opinions de chacune des parties afin d'aboutir à les concilier, par exemple, en "interrogeant une situation expérimentale" (identification des facteurs, modification des facteurs) comme il interroge les élèves ou encore en laissant aux élèves la possibilité de se tromper, de refaire, de reprendre un parcours, un raisonnement. L'enseignant peut aussi être médiateur entre les élèves. Son rôle est alors d'organiser la communication en apparaissant le moins possible comme partie prenante. Et cependant, il ne doit pas perdre de vue son objectif qui est d'aboutir à une connaissance scientifique la moins approximative possible (la plus proche du savoir savant). Pour cela, il doit tout au long du dialogue des débats faire appel aux présupposés connus de tous, recadrer le réel (la situation expérimentale), le recours à l'autorité étant tantôt une dispense d'information (rôle qui peut être rempli par un document) tantôt un acquiescement d'expert.

L'observation de séquences de classes menées par des enseignants s'efforçant d'être "médiateurs" révèle des choix relatifs aux rapports au langage, aux rapports à la science, à l'affichage des enjeux :

L'enseignant, "grand communicateur" avec les élèves est aussi l'organisateur de la communication entre les élèves. Il reprend, reformule, répète mais aussi distribue les rôles. Le maître apporte des informations, privilégie une démarche scientifique, insiste sur le rôle de l'expérience.

L'élève doit être conscient de ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Il y a donc à observer un mode de conduite de la classe, une attitude de conduite de la classe, une attitude du professeur dans sa démarche, la façon dont il guide les élèves.

6.3. AUX CHEFS DES ÉTABLISSEMENTS

Les chefs d'établissement doivent se donner comme pour objectif d'enrichir la bibliothèque de l'établissement en livres variés en termes d'auteur, de contenu, de revue et journaux spécialisés. Il faudra donc un effort pour identifier les livres et les évaluer.

En outre, il doit donner suite aux demandes des enseignants en identifiant le matériel non disponible et en dégageant une action pour se procurer.

Cox a découvert que les directeurs qui furent actifs dans une amélioration effective au sein de l'école, avaient clairement averti tout leur personnel que la mise en œuvre de l'innovation était prioritaire. Il y avait une communication claire et nette envers l'enseignant à propos de l'importance de l'innovation adoptée. Ces directeurs mettaient aussi tout le matériel nécessaire à la disposition des enseignants. Ils leur ont donné du temps afin d'employer correctement toute nouveauté avec l'aide d'un inventaire au niveau de la classe et au niveau de toute l'école. Autrement dit : des changements structurels soutenaient les efforts individuels. Les enseignants, les parents et l'administration centrale travaillaient dans un cadre temporel réaliste et ne se sentaient aucunement contraints par une évaluation prématurée (Cox, 1983). En résumé: considérer un changement, discuter sur les principes sous-jacents et mise en œuvre de nouvelles pratiques ont tous été éprouvés comme une partie du travail habituel.

Il doit encourager l'organisation des visites guidées afin de compenser l'absence ou le manque de matériels didactiques, pour cela le chef de l'établissement peut charger son administration d'effectuer les demandes nécessaires à la localisation au préalable des sites qui font l'objet de descente de terrain.

Les chefs d'établissement cherchent à concilier la modernisation organisationnelle, parlant massivement de leur désir de « faire bouger, faire avancer les choses », davantage en tout cas que dans leur ancien métier, et l'idée de progrès social par l'école, largement comprise à partir de l'égalité des chances et de la centration sur l'élève présente dans la loi d'orientation. Mais « faire bouger les choses », c'est aussi, bien sûr, faire bouger les pratiques enseignantes, dont dépendent, ils le savent bien, une grande partie de leur action et de leurs résultats dans l'établissement.

Enfin, la gestion de classe peut être prise en charge au niveau de l'organisation pédagogique elle-même. La répartition des élèves, l'attribution des classes et les emplois du temps des enseignants les plus en difficulté sont évidemment l'occasion d'arbitrages et de dilemmes pour les équipes de direction, toujours conscientes qu'elles organisent aussi d'une certaine façon, en partie à l'aveugle, en partie par des stratégies conscientes de regroupement des élèves ou de construction d'équipes pédagogiques, les problèmes futurs de gestion de classe. Dans un gros lycée polyvalent, un proviseur essaie d'objectiver autant que possible les « risques » d'incidents en les estimant classe par classe, à la pré-rentrée, et en les formalisant sur des fiches. Mais il s'agit là d'un cas isolé. En fait, les équipes ne gèrent pas pour le moment explicitement et surtout collectivement l'organisation de l'établissement

en mettant en son centre les problèmes de gestion de classe. Beaucoup laissent agir le cercle vicieux de l'enseignant en difficulté confronté à des classes faibles ou difficiles, parce que la matière y est dotée d'un moins fort coefficient à l'examen ou par désir d'épargner des classes scolairement plus prometteuses. Les problèmes de gestion de classe, restent, il est vrai, trop difficiles à évoquer dans les collectifs enseignants, tant ils sont porteurs de remise en question indissociablement professionnelle et personnelle (Barrère, 2002). Pourtant la gestion des difficultés enseignantes au quotidien est évoquée par tous les chefs d'établissements sans exception, y compris dans des établissements à publics favorisés ou de centre ville

6.4. AU MINISTÈRE DE TUTELLE

Le Ministre des enseignements secondaires, au-delà de ces cadres formels qui peuvent aider les enseignants à s'imprégner des principes de la nouvelle approche pédagogique, un travail de fond doit être fait pour les amener à s'approprier cette innovation. Étant entendu que le problème au Cameroun viendrait du fait que cette innovation est imposée aux professionnels de l'éducation, par une simple décision politique ou administrative, pour en sortir, il serait judicieux que l'instauration d'une nouvelle approche pédagogique soit le résultat d'une lente construction psychosociale. Il s'agit de susciter l'intérêt, la motivation et l'engagement consenti des enseignants.

Des efforts d'amélioration de l'enseignement. Au niveau de la salle de classe, les enseignants sont des acteurs importants, voire les plus importants. Il est évident qu'aucun changement ne se produira sans leur appui et leur engagement. La transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent de ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font. C'est une affirmation très simple, mais l'analyse de raisonnement dont elle procède montre que les affirmations simples peuvent être très complexes. Si l'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et l'amélioration au niveau de l'école, alors il importe de considérer ses conditions de travail comme un facteur déterminant du processus de changement. Nous postulons qu'un changement effectif ne peut se produire en pratique dans l'éducation sans amélioration de la vie de travail de l'enseignant ; or ses conditions de travail se sont progressivement dégradées au cours de ces deux dernières décennies. C'est un fait que la profession enseignante est devenue beaucoup moins prestigieuse aux yeux de la communauté et du public qu'elle ne l'était il y a encore peu de temps. Elle est considérée comme une carrière bien définie et sans surprise (tout au moins dans la tradition européenne). Le stress des enseignants et l'aliénation par rapport à la profession semblent battre tous les records. Le fait qu'un grand nombre d'enseignants veulent abandonner la profession est une preuve évidente du phénomène d'aliénation. La National Education Association a fait des sondages aux États-Unis en 1967 et en 1979. Il est intéressant d'en comparer les résultats. Une des questions était la suivante : « Supposez que vous puissiez revenir en arrière et repartir à zéro, choisiriez-vous l'enseignement ? ». Les réponses peuvent être résumées comme suit, En 1967, plus de la moitié des enseignants étaient persuadés que leur choix fut correct. En 1979, il n'en restait plus qu'un tiers. Le résultat le plus remarquable est qu'en 1979, un enseignant sur trois exprimait le souhait (avec probabilité ou certitude) de n'être jamais devenu enseignant. (Fullan, 1982, p. 111)

En se conformant aux principes de la théorie de l'innovation, la nécessité s'impose d'encourager la dimension réflexive et de décentraliser les processus et instances de décisions.

Le modèle CBAM (Concerns-Based Adoption Model) a été mis au point sur la base de la vaste expérience de la mise en œuvre d'innovations éducatives dans des écoles et des collèges.

Nous allons d'abord décrire certains des postulats fondamentaux, puis nous présenterons les différents niveaux de préoccupation. Le premier postulat est qu'il faut considérer tout changement éducatif comme un processus, et non comme un événement isolé. La réalité est que le changement exige du temps et s'effectue par étape. Au cours de ce processus, les expériences positives et négatives sont précieuses. Parfois, l'innovation subit plusieurs modifications (Hall & Loucks, 1978).

Le deuxième postulat est que l'individu doit être la cible première des interventions. D'autres approches, par exemple celle du Développement institutionnel, considèrent l'école comme l'unité d'intervention première. Notre modèle, cependant, met l'accent sur la nécessité de travailler avec les enseignants personnellement, pour leur faire comprendre leur rôle dans le processus de changement.

Le troisième postulat est que le changement est une expérience extrêmement personnelle. C'est un point important, car on constate souvent que les agents du changement ou les chefs d'établissement accordent trop d'attention au contenu et/ou à la technique de l'innovation et ignorent la façon dont les individus qui subissent le changement le perçoivent et le ressentent. Etant donné que le changement est opéré par les individus, leurs satisfactions, frustrations, préoccupations, motivations et perceptions personnelles jouent en général un rôle important dans le succès ou l'échec d'une initiative novatrice. En d'autres termes, les doivent être conscients du fait que la mise en œuvre d'une innovation implique toujours un processus d'apprentissage qui prend du temps. Lorsqu'il s'agit d'innover, nous avons beaucoup à apprendre (Fullan, 1982, p. 119).

Le quatrième postulat est que le changement n'est pas un processus continu indifférencié. Les individus associés au changement passent par des étapes dans leurs perceptions de l'innovation et les sentiments qu'ils éprouvent à ce sujet, ainsi que dans leur compétence à s'en servir. S'ils veulent fournir une formation continue valable et utile, les agents du changement doivent diagnostiquer les perceptions et les sentiments des enseignants concernant l'innovation et la façon dont ils l'utilisent.

Dans le même sens, il est question de déléguer l'invention du changement aux praticiens, de faire appel au professionnalisme et constructivisme entant que paradigmes qui permettent de déterminer le rôle des acteurs d'un système, d'une part et de recourir aux processus mentaux que les acteurs de ce système mettent en place pour s'adapter et apporter une touche particulière à la nouvelle approche, et d'autre part.

En outre, comme Goethe s'exprimait au 18^e siècle :

« Nos ancêtres pouvaient se contenter de l'instruction qu'ils avaient reçue pendant leur jeunesse. Quant à nous, nous devons recommencer nos études tous les cinq ans si nous ne voulons pas être dépassé »

En appliquant les idées de Goethe à l'enseignement, il nous semble judicieux qu'il faudrait multiplier les activités qui permettraient aux enseignants de se mettre à jour sur l'évolution technique de leur discipline. On pourrait pour eux mettre, multiplier des séminaires de recyclage et des stages de recyclage. Il appartient également au ministère de tutelle, d'aider les établissements scolaire aussi privé que public, en allouant des crédits nécessaires pour l'achat des matériels didactiques.

Nous voici donc arrivés au terme de notre travail. Nous espérons avoir contribué, ne fut-ce que partiellement à la résolution des problèmes soulevés. Il convient donc de conclure avec un aperçu général de l'ensemble du travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail de recherche, nous avons voulu relever à travers l'approche systémique les raisons du dysfonctionnement du système de l'enseignement de la géographie au secondaire dans les établissements de l'arrondissement de Yaoundé III

Pour cela nous avons effectué une enquête auprès des enseignants sur leur perception de l'enseignement et de leur discipline, les enseignants évoquent plusieurs problèmes. Les résultats de cette enquête nous ont permis de trouver une certaine explication donc les principales sont : le manque criarde de matériels didactiques pour illustrer les explications, certains enseignants présentent une maîtrise approximative de certaine partie du programme. Ce dernier aspect s'est trouvé renforcé par une faiblesse au niveau de la documentation. Pour compléter notre analyse, il nous a paru également nécessaire de recueillir l'avis des élèves qui sont la principale cible de cet enseignement. Cette deuxième enquête a permis de ressortir que le cours de géographie apparaît comme étant ennuyeux pour les élèves, à cause du manque, voir l'insuffisance de matériels didactiques, ils n'en ont qu'une connaissance théorique, de plus les méthodes pédagogiques utilisées sont remises en question ou la relation se fait en sens unique.

Les problèmes ainsi soulevés nous ont poussés à comprendre d'abord les raisons de choses et à chercher d'apporter une contribution à leur solution. Pour ce faire des solutions durables aux différents dysfonctionnements soulevés dans ce travail et qui empêchent la bonne mise en œuvre du système de l'enseignement de la géographie passent par l'adoption de la pensée systémique qui met les différents éléments du système d'enseignement de la géographie c'est-à-dire une synergie une synergie, une action concertée. Parmi les solutions formulées donc la principale est la suivante : l'adoption des programmes répondants aux exigences de l'heure et pouvant faciliter l'adaptation des jeunes à l'emploi, c'est-à-dire une géographie déductive qui a pour point de départ une construction mentale (hypothèses, théorie, loi, modèle) et dont conduit à s'interroger de plus en plus systématiquement sur les rapports entre organisation sociale et ordre spatiale. Un effort de créativité et de recherche, d'organisation dans les méthodes d'enseignement nous nous adressons ici aux enseignants, ceux de géographie, à nos camarades élèves-professeurs à l'ENS appelés à devenir des enseignants. La réalisation de ce travail a été pour nous un apprentissage à la recherche et nous avons retenu certains enseignements : la recherche exige que la problématique soit bien définie et clairement énoncée, il est nécessaire de choisir une méthodologie adaptée à la problématique et garantissant la fiabilité des résultats, l'élaboration du questionnaire constitue une étape importante dans la recherche empirique

Dans ce travail nous avons choisi de nous intéresser à certains aspects particuliers de l'enseignement. Cependant, le sujet est loin d'être épuisé et des recherches futures pourraient éventuellement. La démarche que nous proposons constitue un canevas pour l'organisation de l'enseignement enfin que celui-ci trouve ses lettres de noblesse voir ses objectifs. Puisqu'elle est systémique, cette démarche présente par conséquent, tous les atouts de l'approche systémique D'un autre côté, ce travail s'est limité uniquement à la géographie et particulièrement à l'enseignement secondaire général, il serait donc intéressant d'étendre cette étude.

Ce travail entre donc dans un cadre général de suivi de l'efficacité de l'enseignement de la géographie, il serait sans doute souhaitable de réaliser ce genre d'étude pour les autres enseignements en vue d'une réforme globale de l'enseignement au Cameroun.

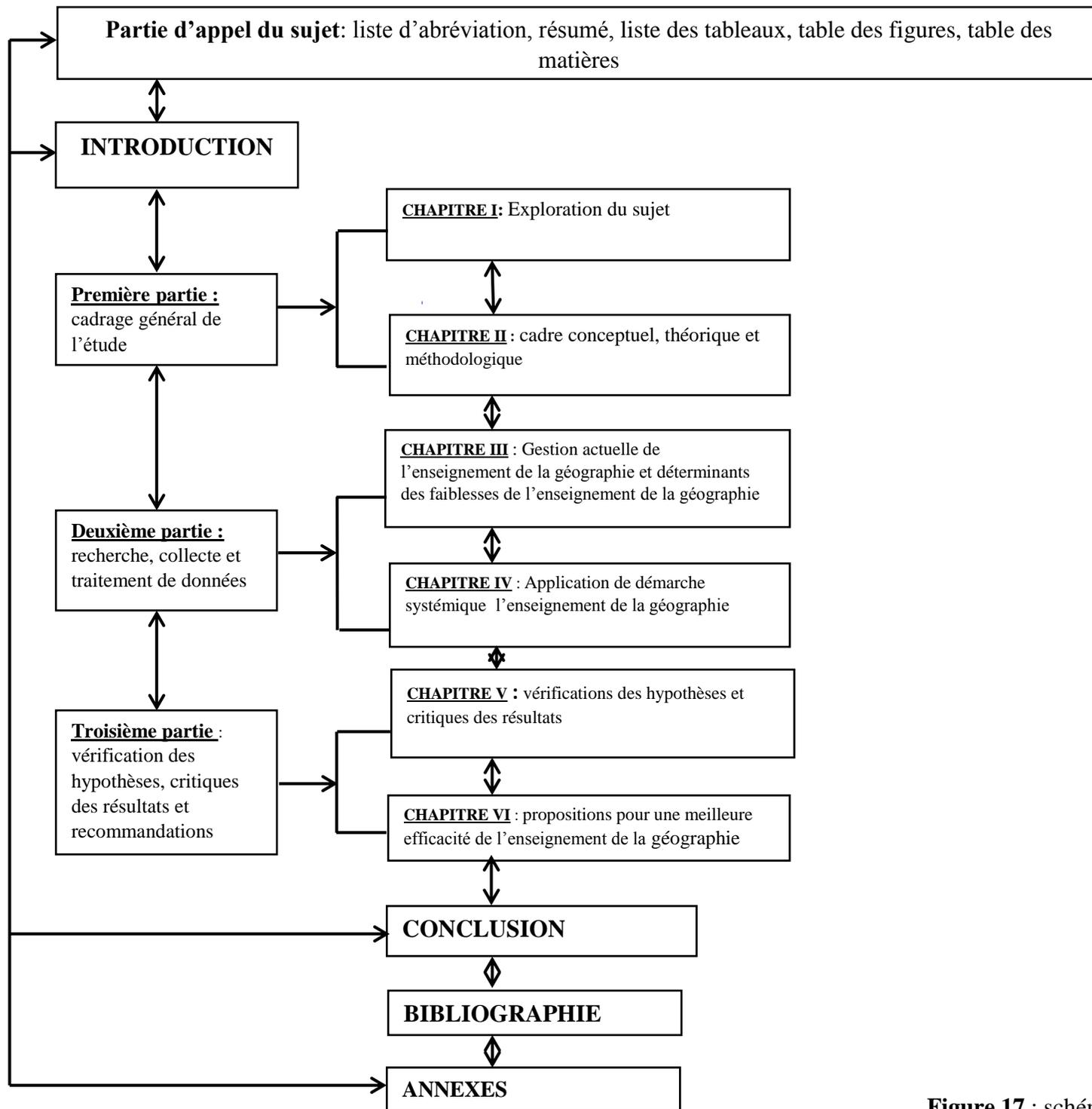


Figure 17 : schéma de synthèse

BIBLIOGRAPHIE

A. OUVRAGES GÉNÉRAUX

HUMMEL C. (1997) : L'Education d'aujourd'hui face au Monde de demain, PUF, UNESCO, Paris.

KANT, E. (1993) : réflexion sur l'éducation, Juvin, Paris.

NTEBE BOMBA, G. (2001) : vers une pédagogie et animation sociale de l'enracinement culturel. A l'attention de la communauté éducative et des animateurs, ed. Tout a tous, Yaoundé.

QUIVY, R et CAMPENHOUT, L.V. (1985) : manuel de recherche en science social, Dunod, Paris.

PERRENOUD, PH. (2001) : Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, ESF, Paris.

CONFEMEN. (1991) : Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques, Dakar, CONFEMEN.

DELANDSHEERE. (1991) : L'éducation et la formation. Paris. Quf.

MICHAELOWA, Katharina. (2000) : Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté: L'exemple de cinq pays d'Afrique francophone, Document technique no. 157, Centre de Développement de l'OCDE, Paris.

MINGAT, Alain et SUCHAUT Bruno. (2000) : Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative, Bruxelles (De Boeck).

DE LA BLACHE, P.-V. (1905) : « La conception actuelle de l'enseignement de la géographie. » Annales de géographie, v. 14

MÉVEL. Y et TUTIAUX-GUILLON. (2013) : Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée. Paris

LALAGÜE-DULAC. S et al. (2016) : Didactique et histoire : Des synergies complexes, Broché

LE MOIGNE Jean-Louis (1977) : La théorie du système général (théorie de la modélisation), Paris, Presses Universitaires de France, collection « Systèmes-Décisions».

CERNESSE R. (1991) : Enseigner les Sciences Physiques, Réflexions Pédagogiques, CRDP, Lyon.

AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N. (2004), Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, Saint Fons, INRP.

AUDIGIER F., Ed., (1993), Documents : des moyens pour quelles fins ? actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales avril 1992, Paris, INRP.

AUDIGIER F. (1997) : Concepts, modèles et raisonnements, actes du huitième colloque mars 1996, INRP, plusieurs contributions.

FEBVRE L. (1953)., Combats pour l'histoire, Paris, Armand Colin.

VIAU R., (1994), La motivation en contexte scolaire, Bruxelles : De Boeck Université, DL 1994.

B. ARTICLES

MAINGARI Daouda. (1997) : « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins », *Recherche & formation*, n° 27pp. 97-112

VANDENBERGHE R. (1986) : « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », *revue française de pédagogie*, n° 75 avril-mai-juin 17-26.

GÉRARDIN LUCIEN. (1976) : « L'Éducateur et l'Approche systémique », *Communication et langages*, n°31, pp. 126-127.

GACOUGNOLLE Luc, MINGAT Alain. (2004) : « Zoom sur un système éducatif. Le Cameroun », *Lettre de l'ADEA*, janvier-mars, pp. 21-24.

DESGAGNÉ S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 2, p. 371-393.

DURAND M. (2008) : « Un programme de recherche empirique et technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation et didactique*, vol. II, n° 3, p. 97-121.

ESCALIÉ G. & CHALIÈS S. (2011) : « Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs », *Recherche et formation*, n° 67, p. 149-164.

KARSENTI T. & DEMERS S. (2000) : « L'étude de cas », in T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, p. 225-248.

MALO A. (2005) : *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*, thèse de doctorat, Université Laval.

C. TEXTES OFFICIELS

États généraux de l'Éducation, Yaoundé 22-27Mai 1995.

Loi n° 98/004 du 14 avril1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de Formation du Cameroun (2013-2020).

Draft du document de Stratégie sectorielle de l'éducation (2006).

D. DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

LAROUSSE (1979). Dictionnaire de langue de poche, Paris, &bd. Romain Rolland,

BRUNET. R, Ferras R, H. They. (2005) : *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : RECLUS-La Documentation française, (3^e édition).

J.Leif. (1974): *Vocabulaire Technique et Critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation, philosophie de l'éducation, Tome IV* librairie Delagrave.

LITTRÉ Emile. (1863) : *Dictionnaire de langue française*.

HOUSSAYE J. (1999) : *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique*, Paris, Hachette LIVRE.

BLOCH H. *et al* (1999), *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse.

E. MÉMOIRES ET THÈSES

BINYEGUI Fils Eric. (2004) : *Problématique de la valorisation d'une culture nationale dans des programmes scolaires officiels au Cameroun, mémoire de D.E.A en sociologie, Université de Yaoundé I*.

HAMENI Blaise. (2005) : *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé, Université de Rouen - Master II*

NJOYA Daouda. (1992) : *L'impact de l'inadaptation des programmes scolaires sur le comportement : le cas des jeunes du département du Noun de la province au Cameroun* », mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Yaoundé I.

MENYENGUE ANGUISSA Henriette. (1996) : *La gestion de l'enseignement technique par les systèmes : Essai diagnostique dans les lycées d'enseignement technique, cas des techniques administratives. DIPET2, ENSET-Douala*.

FOTSIN Jean Paul. (2004) : *Impact de l'exploitation de la nouvelle approche pédagogique sur la couverture des programmes scolaires en histoire_ : cas des enseignants du niveau III des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé I. Mémoire de CAPIEM de L'ENIP « la Gaieté »*.

TSIMENE Florine. (2010) : *Effectif pléthorique et performances scolaires des élèves en géométrie : Cas des élèves du CMII des écoles publiques annexes de Mfou groupe I de MEKOMBA. Mémoire de CAPIEM de L'ENIEG de Mfou*

F. WEBOGRAPHIE

Schneuwly B. « Deux filons à s'approprier, pour ne pas oublier d'enseigner » 2017. [Dernière consultation 8 octobre 2018]

[Http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_BernardSchneuwly.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_BernardSchneuwly.aspx)).



ANNEXE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE
BP : 47 Yaoundé, Cameroun. Tél. : (+237) 697863634
e-mail : mmoupou1@yahoo.fr



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

N° _____ UYI/ENS/D/CDPT-GEO/16t

Yaoundé, le.....

LE CHEF DE DEPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE

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

M. ONDOA NDASSI Daniel C.

Matricule : 14Y464

est inscrit(e) au second cycle de Géographie à l'Ecole Normale Supérieure et prépare un mémoire de DIPES II sur le sujet intitulé: «**Approche systémique dans l'enseignement de la 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

QUESTIONNAIRE ADRESSES AUX ÉLÈVES

THÈME : APPROCHE SYSTÉMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE : recherche d'un enseignement efficace en classe de troisième de l'enseignement Secondaire Général

NOTES: cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude de diplôme ii, à l'école normale supérieure de yaoundé 1

Objectif: Dans le but de soutenir le développement professionnel des professeurs et d'assurer la qualité de la formation qui vous est offerte, nous sollicitons votre collaboration en vous demandant de répondre au présent questionnaire. Dans un premier temps, nous vous posons quelques questions d'ordre général et, par la suite, nous vous invitons à indiquer votre degré d'accord à une série d'énoncés concernant votre professeur. Enfin, vous êtes conviés à répondre à deux questions ouvertes sur la feuille de commentaires.

Numéro du questionnaire : _____

_____/_____/_____/_____/

Date de l'enquête : _____

_____/_____/_____/_____/_____/_____/

Établissement :

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q101	Je suis de sexe :	1. Masculin 2. Féminin	/_/_/	
Q103	Je suis actuellement inscrit dans la classe de troisième	1. ESP 2. ALL 3. BILL	/_/_/	
Q105	Êtes-vous redoublant ?	1: oui 2:Non	/_/_/	

Reportez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion face à chacun des énoncés formulés. Ajouter à la droite de l'échelle vos remarques personnelles, s'il y a lieu. Voici la signification de l'échelle qui vous est proposée:

4. Il s'agit d'un point avec lequel je suis complètement en accord.

3. Il s'agit d'un point avec lequel je suis plutôt en accord.

2. Il s'agit d'un point avec lequel je suis plutôt en désaccord.

1. Il s'agit d'un point avec lequel je suis complètement en désaccord

SECTION 2 : INTERVENTION EN CLASSE

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPONSES	SAUTS
Q201	Le plan de la leçon a été présenté au début de chaque cours.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q203	Généralement, l'enseignante ou l'enseignant a utilisé un vocabulaire que nous comprenions bien.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q204	Le contenu du cours a été relié aux réalités auxquelles nous ferons face à la sortie de notre programme d'études.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q205	Nos commentaires ont été pris en compte dans l'approche pédagogique utilisée	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q206	Au début de certains cours, un résumé de ce qui avait été abordé dans les cours précédents a été fait.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q207	Les nouvelles connaissances étaient reliées à quelque chose qui nous était déjà connu et familier	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q208	Un résumé, un tableau ou un schéma a été fait à l'occasion pour réviser les apprentissages réalisés et souligner les points importants.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q209	Les méthodes d'enseignement étaient variées au cours d'une leçon et pendant la session	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q2010	Des activités d'apprentissage variées, permettant d'être actif dans les cours, ont été utilisées	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q2011	Des stratégies de communication interactives encourageant la participation ont été utilisées	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q2012	Ce professeur utilise des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages visés.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q2013	Ce professeur répond de manière claire et satisfaisante aux questions des étudiants.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q2014	Ce professeur maîtrise-il bien le contenu de son cours.	4. 3. 2. 1.	/__/	

SECTION 3 : ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPONSES	SAUTS
Q301	Ce professeur utilise des méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q302	Ce professeur utilise comme matériel pédagogique .	1. Notes de cours 2. Documents audiovisuels 3. Cartes 4. photos	/__/	

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
		5. manuel		
Q303	Les évaluations vérifiaient bien l'atteinte des objectifs (compétences) du cours.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q304	le professeur nous fait régulièrement des commentaires sur nos forces et nos points à améliorer.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q305	Ce professeur formule des critères d'évaluation clairs et précis.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q306	Ce professeur sait rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q307	Les questions d'examen étaient en lien direct avec les exercices réalisés dans le cours.	4. 3. 2. 1.	/__/	
Q308	Sa manière d enseigner est-il ?	1. Théorique 2. Pratique		
Q309	J'ai assisté à :	1. 50 % et moins des heures de ce cours 2. Entre 51 % et 70 % des heures de ce cours 3. Entre 71 % et 90 % des heures de ce cours 4. Entre 91 % et 100 % des heures de ce cours	/__/	

Avez-vous des suggestions vis à vis de votre enseignant de géographie ?

C'est la fin du questionnaire !

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION.

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

APPROCHE SYSTÉMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE : recherche d'un enseignement efficace en classe de troisième de l'enseignement Secondaire Général

Notes : Cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude de DIPES II, à l'école normale supérieure de Yaoundé.

Objectifs spécifiques : Collecter les informations relatives au système de l'enseignement de la géographie.

Nom de l'enquêteur..... Numéro du questionnaire : / _ / _ / _ / Date de l'enquête : / _ / _ / / _ / _ / / _ / _ / _ / Établissement :	
--	--

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q101	Sexe du répondant	1. Masculin 2. Féminin	/ _ /	
Q103	En comptant cette année, combien d'année en enseignement avez-vous ?	1. -5 a5ans 2. 5 à 9ans 3. 10 à 14ans 4. 15 et plus	/ _ /	
Q104	Quel est votre diplôme professionnel ?	1. DIPES I 2. DIPES II 3. Aucun	/ _ /	
Q105	Votre diplôme académique le plus élevé	1. Bac 2. Licence 3. Maitrise 4. Master 5. DEA 6. Doctorat	/ _ /	

SECTION 2 : POLITIQUE ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q01	Les élèves sont-ils repartis dans les classes en fonction de leur aptitude ?	1. Oui 2. Non	/__/	
Q03	Quel est le style de votre enseignement ?	1. style transmissif 2. style incitatif 3. style permissif 4. style associatif	/__/	
Q04	Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous le plus ?	1. Discussion 2. Brainstorming 3. Jeu de rôle 4. Petit groupe	/__/	
Q05	Cultivez- vous la métacognition ?	1. rarement 2. Parfois 3. Souvent	/__/	
Q07	Autre méthode d'enseignement utilisez la plus ?	1. Explication de texte 2. Excursion 3. Interview 4. activité pratique	/__/	
Q09	L'évaluation des acquis des élèves devrait laisser plus de place	1. à la restitution des connaissances 3. à l'analyse de document 4. à l'argumentation	/__/	
	Faites-vous des TP net TD abondamment ?	1. rarement 2. Parfois 3. Souvent	/__/	

SECTION 3 : RESSOURCES DIDACTIQUES ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q301	Quelles sont les ressources didactiques que vous utilisez pendant le cours de géographie ? (<i>Plusieurs réponses possibles</i>)	1. cartes 2. recueils de textes 4. vidéos/audio 5. manuels scolaires 6. descente de terrain 7. personnes ressources	/__/	
Q302	Qui manipule plus ces ressources didactiques ?	1. Apprenants 2. Enseignant	/__/	
Q303	Avez- vous recours au TIC	1.oui 2.Non	/__/	
Q304	quels matériels disposez-vous pour l'enseignement ?	1. programme + manuels 2. programme 3. cartes + programme 4. cartes + manuel + programme	/__/	
Q305	En absence du matériel comment disposez-vous l'enseignement ?	1. Explication théorique 2. Utilisation des photos	/__/	

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q306	Comment dispensez-vous vos cours de géographie	1. Théorique 2. Pratique	/_/_/	
Q307	Pensez-vous que l'insuffisance du matériel didactique puisse avoir des conséquences sur le résultat des élèves ?	1. Enseignement vague 2. Enorme difficulté 3. faible performance des élèves	/_/_/	
Q308	Existe-il de Bibliothèque dans votre école ?	1. Oui 2. Non	/_/_/	
Q309	Êtes-vous abonné?	1. Oui 2. Non	/_/_/	
Q3010	Si non pourquoi ?	1. répertoire pauvre 2. Livres de spécialité insuffisante 3. Inaccessible 4. Inexistant 5. R.a.s	/_/_/	
Q3011	Quels équipements pédagogiques dispose votre établissement ?	1. grille d'exposition 2. planche éducative 3. laboratoire 4. salle multimédias 5. vidéo projecteur 6. aucun	/_/_/	
Q3012	Savez-vous l'utilisé ?	1. oui 2. non	/_/_/	
Q308	Si non pourquoi	1. équipement inexistant 2. manque de formation pratique 3. inaccessible 4. R.A.S	/_/_/	
Q3010	Existe une activité parascolaire en liaison avec la géographie?	1. activité communautaire 2. activité culturelle 3. aucune	/_/_/	
Q3011	Effectif des élèves	1. 10-50 2. 50-100 3. Plus de 100	/_/_/	
Q3012	Comment appliquez-vous le nouveau de programme	1. difficulté 2. beaucoup de difficulté 3. pas de différence	/_/_/	
Q3013	Pensez- vous que le programme soit	1. satisfaisant 2. assez satisfaisant 3. peu satisfaisant	/_/_/	
Q3014	Quel est le nombre d'enseignant de géographie dans votre département	1. - 5 à 5 2. 5 - 9 3. 10 et plus	/_/_/	
Q3015	Quels sont les obstacles au bon déroulement de vos cours?	1. manque du matériel 2. manque de pratique 3. analyse du programme 4. niveau bas des apprenants 5. compétences pédagogiques	/_/_/	

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	SAUTS
Q3016	Comment jugez-vous votre formation initiale ?	1. théorique 2. inadéquate avec les programmes du lycée 3. pas de formation	/_/_/	
Q3017	Etes-vous satisfait de votre profession ?	1. satisfait 2. assez satisfait 3. peu satisfait	/_/_/	
Q3018	Si peu ou assez satisfait ; pourquoi ?	1. condition de travail peu favorable 2. avantages pécuniaires insuffisants 3. manque de motivation 4. Recyclage 5. R.A.S	/_/_/	

C'est la fin du questionnaire !

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION.