

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE
YAOUNDÉ

.....
DÉPARTEMENT DE
GÉOGRAPHIE



HIGHER TEACHER'S
TRAINING COLLEGE
OF YAOUNDÉ

.....
DEPARTMENT OF
GEOGRAPHY

**PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS
DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DU
SECONDAIRE : LE CAS DU LYCÉE BILINGUE
DE MENDONG**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DI.P.E.S. II)

Par :

MESSINA MESSINA Hervé Aimé

Master II en géographie

Spécialité : Marginalité, stratégie de développement et mondialisation

Matricule : 08G261

Devant le jury composé de :

M. TCHUIKOUA Louis Bernard	Maître de Conférences	Président
M. PRISO D. Dickens	Maître de Conférences	Rapporteur
M. NDOCK NDOCK Gaston	Chargé de Cours	Examineur

Année académique 2018-2019

LISTE PROTOCOLAIRE DES ENSEIGNANTS DE L'ANNEE ACADEMIQUE 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



	ABSTRACT	
--	-----------------	--

The professionalization of teaching aims to reverse the chronic phase shift between the demand for skills in the labor market and the training of young graduates of our education system in a context where mass unemployment is increasing under the helpless gaze of the State. The present work focuses on its implications and scope in upper secondary geography at Mendong Bilingual High School. Starting from the hypothetico-deductive method, our analyzes are part of an exploratory, explanatory and prospective logic. The study relies heavily on interviews, questionnaire surveys and good desk research. Analyzes suggest that secondary school geography curricula have remained static and therefore far removed from the new concerns of current geography. Educated with the descriptive approach, teachers are increasingly resorting to active methods that put them in the face of the facts they have accomplished, as the numbers are plethoric and teaching materials are insufficient. With the absence of textbooks in the program, they use and abuse online resources. But, they do not escape the challenges of document synthesis, inadequate data to the program and the mental level of learners and the often approximate control of large parts of the program. Faced with voluminous lessons, disconnected from the emergent and future concerns of society and their professional perspectives, learners express without hesitation their disinterest in the discipline despite all the values and educational aims attributed to it. In order to revitalize the geography of the second cycle and to professionalize its teaching, it is imperative in the light of what precedes that an epistemological, didactic and pedagogical reflection is conducted; and that we now adapt the means for education at all levels of intervention in the educational chain.

Key words: Professionalization, teaching, school geography, educational purpose, school program, Mendong Bilingual High School.

	DÉDICACE	
--	-----------------	--

À ma très chère tante,
Jacqueline ANABA,
pour toutes les valeurs
et tous les idéaux qu'elle
m'a appris à aimer et à
défendre !

	REMERCIEMENTS	
--	----------------------	--

Il y a deux ans, je me suis engagé dans ce projet de mémoire de DIPES II avec la volonté de relever un défi, tant sur le plan personnel que professionnel. Or, un projet comme celui-ci ne se réalise pas seul, plusieurs personnes m'ont entouré et m'ont permis de mener à bien cette étude. J'aimerais d'abord remercier mon directeur de mémoire, PRISO D. Dickens, qui a su m'orienter tout en me laissant la liberté suffisante pour accomplir mon propre parcours.

Je remercie du fond du cœur tous les enseignants du Département de Géographie, du Département d'Histoire et du Département des Sciences de l'éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé pour leurs précieux conseils et leur encadrement tout au long de cette recherche et de ma formation. Que Monsieur le Professeur MAINGARI Daouda qui m'a offert ses publications sur la professionnalisation des enseignements retrouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Merci également à Monsieur le Proviseur, aux censeurs et animateurs pédagogiques, à tous les enseignants du département d'histoire-géographie-E.C.M ainsi qu'aux élèves du Lycée bilingue de Mendong qui se sont prêtés aux différentes sollicitations pour la collecte des données. Mes remerciements vont aussi à mon encadreur de stage Madame OYONO Jeanne Epse NKE ainsi qu'à tous les intervenants du milieu de l'éducation qui m'ont guidé notamment aux inspecteurs pédagogiques qui ont bien voulu collaborer pour cette recherche.

Je ne peux passer sous silence la solidarité de mes condisciples, qui m'ont permis de travailler et de me former dans une ambiance saine et sereine. Un merci spécial à ma famille, à mes frères notamment pour leur soutien financier, qui m'a donné la chance de me concentrer pleinement à cette recherche.

Enfin, merci à mes cher(e)s ami(e)s, qui ont toujours su me témoigner leur soutien tout au long de mon parcours. Je remercie particulièrement Madame le Docteur MÉDIEBOU CHINDJI pour le soutien multiforme et l'affection qu'elle me porte.

Je souhaite vivement que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail et dont on n'a pas fait référence ici soient rassurés de ma reconnaissance et de ma profonde gratitude.

	LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	
--	--	--

APC	: Approche Par les Compétences.
CAO	: Cartographie Assistée par Ordinateur.
CTESSE	: Commission Technique d'Élaboration de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation.
DIPES II	: Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
ENS	: École normale supérieure.
FMI	: Fonds Monétaire International
INC	: Institut National de Cartographie.
ISU	: Institut de Statistique de l'UNESCO.
LBM	: Lycée Bilingue de Mendong.
LMD	: Licence, Master, Doctorat.
MEQ	: Ministère de l'Éducation du Québec.
MINEDUB	: Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	: Ministère de l'Enseignement Supérieur
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.
OSM	: Openstreet Map.
PAS	: Plans d'Ajustement Structurel.
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	: Pédagogie Par Objectifs.
SAMI	: Système d'Apprentissage Multimédiatisé Interactif.
SIG	: Système d'Information géographique.
TBS	: Taux Brut de Scolarisation.
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication.
UA	: Union Africaine.
UE	: Union Européenne.
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UNICEF	: United Nations of International Children's Emergency Fund

	LISTE DES TABLEAUX	
--	---------------------------	--

Tableau 1: Synoptique de la recherche.....	24
Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante.....	40
Tableau 3: Opérationnalisation de la variable indépendante	42
Tableau 4: Répartition des apprenants selon le niveau d'étude	47
Tableau 5: Taille de l'échantillon par niveau d'étude	48
Tableau 6: Taille de l'échantillon par classe et par niveau d'étude	49
Tableau 7: Les défis émergents de la géographie actuelle	60
Tableau 8: Aperçu général du programme de géographie au second cycle de l'enseignement secondaire général	63
Tableau 9: Avantages et limites de la PPO dans l'enseignement de la géographie	70
Tableau 10: Avantages et limites de l'APC dans l'enseignement de la géographie.....	72
Tableau 11 : Les raisons du faible engouement des apprenants à acquérir le manuel de géographie.	88
Tableau 12 : Les principaux domaines d'étude à problème en géographie pour les apprenants	94
Tableau 13 : Le lien entre les enseignements reçus en géographie et les métiers de rêve des apprenants.....	94
Tableau 14 : Tableau d'analyse simple des difficultés de l'enseignement de la géographie au LBM.	96
Tableau 15: Les différents savoir-faire géographiques identifiés par les apprenants du LBM	99
Tableau 16: Les principaux savoir-être géographiques identifiés par les apprenants.....	104
Tableau 17: Récapitulatif des personnes ressources interviewées	a

	LISTE DES FIGURES	
--	--------------------------	--

Figure 1: Vue aérienne du Lycée bilingue de Mendong au lieu-dit Camp-sic Mendong	8
Figure 2: Carte de localisation du Lycée bilingue de Mendong à Yaoundé VI.	9
Figure 3 : Principales limites du programme officiel de géographie au second cycle selon les enseignants du LBM.....	67
Figure 4: Principales thématiques d’actualités absentes des programmes officiels de géographie au second cycle du secondaire.....	68
Figure 5: Méthodes actives utilisées par les enseignants en géographie au second cycle au LBM	73
Figure 6: Principales ressources didactiques utilisées par les enseignants du LBM.....	75
Figure 7: Impact des outils didactiques utilisés par les enseignants sur l'apprentissage.....	76
Figure 8 : Apport des séminaires pédagogiques pour les enseignants du LBM	84
Figure 9 : Principales difficultés des enseignants de géographie au LBM.	86
Figure 10: Proportion des enseignants ayant difficilement accès à la documentation.....	87
Figure 11: Domaines de la géographie dans lesquels les enseignants éprouvent le plus de difficultés au second cycle	90
Figure 12: Facteurs explicatifs du faible recours aux méthodes de terrain par les enseignants.	90
Figure 13 : Facteurs du désintérêt de certains apprenants pour la géographie.....	91
Figure 14: Attitude des apprenants pendant les cours de géographie	92
Figure 15: Domaines de la géographie où les apprenants approuvent le plus de difficulté selon les enseignants.....	93
Figure 16: Perception des apprenants sur la possibilité de développer des aptitudes concrètes en géographie au secondaire	99
Figure 17: Principaux domaines d'activités où les savoirs géographiques seraient utiles selon les apprenants	101
Figure 18: Perceptions des enseignants sur la possibilité de mobilisation des savoirs géographiques par les apprenants en vue de leur insertion socioprofessionnelle.	102
Figure 19: Principales finalités éducatives de la géographie au second cycle du secondaire selon les enseignants du LBM.....	103

	LISTE DES PLANCHES PHOTOGRAPHIQUE	
--	--	--

Planche 1: De la modernisation des infrastructures d'accueil au LBM.....	56
Planche 2: Des salles de classe en matériaux provisoires au LBM.....	57

TABLE DES MATIÈRES

LISTE PROTOCOLAIRE DES ENSEIGNANTS DE L'ANNEE ACADEMIQUE 2018/2019.....	I
ABSTRACT	II
DÉDICACE.....	III
REMERCIEMENTS	IV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES PLANCHES PHOTOGRAPHIQUE.....	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET	3
I.1. Contexte général de l'étude.....	3
I.2. Justification du choix du sujet	6
I.3. Délimitation thématique et spatio-temporelle.....	8
I.3.1. Délimitation thématique.....	8
I.3.2. Délimitation spatiale	8
I.3.3. Délimitation temporelle	10
I.4. Revue de littérature	10
I.4.1. Développement du secteur éducatif et problématique de la professionnalisation de l'éducation au Cameroun.....	10
I.4.2. Les contraintes liées à la formation des enseignants de l'enseignement secondaire général au Cameroun	12
I.4.3. L'enseignement de la géographie au Cameroun et les grands débats de la géographie contemporaine	15
I.5. Problématique	19
I.6. Questions de recherche.....	22
I.6.1. Question principale	22
I.6.2. Questions spécifiques.....	22
I.7. Hypothèses de recherche	22
I.7.1. Hypothèse principale.....	22
I.7.2. Hypothèses spécifiques	22
I.8. Objectifs de la recherche	23
I.8.1. Objectif principal	23
I.8.2. Objectifs spécifiques	23

I.9. Intérêts de l'étude	25
I.9.1. Intérêt personnel.....	25
I.9.2. Intérêt scientifique.....	25
I.9.3. Intérêt pratique	25
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	27
II. 1. Cadre conceptuel.....	27
II.1.1. La Professionnalisation.....	27
II.1.2. Enseignement/apprentissage.....	31
II.1.3. Pédagogie et didactique	32
II.1.4. Compétence	32
II.1.5. Géographie.....	34
II.2. Cadre théorique.....	34
II.2.1. La théorie du capital humain	35
II.2.2. La théorie du socio-constructivisme	36
II.2.3. La Théorie anthropologique du didactique de Yves Chevallard : 1996-1998.....	37
II.3. Cadre opératoire.....	39
II.3.1. Opérationnalisation de la variable dépendante ou effet : professionnalisation des enseignements	39
II.3.2. Opérationnalisation de la variable indépendante : Enseignement de la géographie	42
II.4. Méthodologie de la recherche.....	44
II.4.1. Collecte de données	44
II.4.1.1. La recherche documentaire	44
II.4.1.2. L'observation directe	45
II.4.1.3. L'entretien semi-directif.....	45
II.4.1.3. L'enquête par questionnaire.....	46
II.5. La technique d'échantillonnage	46
II.5.1. La population cible	46
II.5.2. La population accessible.....	47
II.5.3. L'échantillon	47
II.6. Traitement et analyse des données.....	50
II.6.1. Le traitement des données.....	50
II.6.1.1. Le traitement des données qualitatives	50
II.6.1.2. Le traitement des données quantitatives	50
II.6.1.3. Le traitement des données cartographiques	51
II.6.2. L'analyse des données.....	51
II.6.2.1. Analyse de données qualitatives	51
II.6.2.2. Analyse de données quantitatives	51

II.7. Les difficultés rencontrées et les limites du travail.	52
II.7.1. Les difficultés rencontrées	52
II.7.2. Les limites du travail	53
CHAPITRE III : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL À L'ÈRE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU CAMEROUN.....	55
III.1. Présentation sommaire du LBM	55
III.2. Les fondements des savoirs géographiques et les principales approches d'étude en géographie	58
III.2.1. Genèse et évolution de la géographie	58
III.2.2. Les temps forts de l'évolution du savoir géographique.....	58
III.2.2.1. L'époque classique ou qualitative.....	58
III.2.2.2. L'époque néoclassique ou quantitative.....	59
III.2.2.3. L'époque sociétale ou radicale.....	59
III.2.3. Le contenu actuel du savoir géographique	60
III.2.3.1. Le contenu thématique de la géographie contemporaine	60
III.2.3.2. Les défis émergents de la géographie actuelle	60
III.2.4. Les différentes approches d'étude des phénomènes géographiques.....	61
III.2.4.1. Les approches classiques et néoclassiques	61
III.2.4.2. Les approches contemporaines.....	61
III.3. Les principales thématiques éducatives en géographie au second cycle de l'enseignement général.....	62
III.3.1. Les thématiques de géographie physique	64
III.3.2. Les thématiques de géographie humaine et économique	65
III.3.3. Les questions de géographie régionale.....	65
III.3.4. Les techniques de cartographie	66
III.3.5. Quelques atouts et limites du programmes officiel du second cycle.....	66
III.4. Les méthodes et outils de transmission des savoirs géographiques au lycée bilingue de Mendong.....	68
III.4.1. Les approches pédagogiques dans l'enseignement de la géographie au secondaire : principes, avantages et limites	69
III.4.1.1. La Pédagogie Par Objectif (PPO).....	69
III.4.1.2. L'Approche Par les Compétences (APC)	71
III.4.1.3. Avantages et limites des méthodes actives associées conjointement à la PPO et à l'APC par les enseignants du Lycées Bilingue de Mendong	72
III.4.2. Les principaux outils pédagogiques en géographie et leur portée dans l'apprentissage au lycée Bilingue de Mendong.....	75
III.4.2.1. Les outils pédagogiques de géographie utilisés par les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong.....	75
III.4.2.2. La portée relative des outils d'enseignement mobilisés dans l'apprentissage de la	

géographie au Lycée Bilingue de Mendong	76
CHAPITRE IV : ACTEURS, DÉFIS ET OPPORTUNITÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DU LYCÉE BILINGUE DE MENDONG	79
IV.1. Acteurs mobilisés et facteurs explicatifs de la nécessité de professionnalisation des enseignements	79
V.1.1 Les facteurs de la professionnalisation des enseignements au Cameroun	79
V.1.2 Des acteurs multiples aux compétences chevauchantes.....	80
IV.2. La professionnalisation des enseignements à l'épreuve des défis de la politique générale de l'éducation au Cameroun	81
IV.2.1. Le défi du sous-financement de l'éducation et du sous-équipement des établissements scolaires.....	81
IV.2.2. Le défi de la croissance galopante et non anticipée de la population scolaire.....	82
IV.2.3. Le défi de la formation qualitative et quantitative des enseignants.....	82
IV.2.4. Le défi de l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande sur le marché de l'emploi	85
IV.3. Les difficultés multiformes de l'enseignement de géographie au LBM	85
IV.3.1. Les difficultés majeures des enseignants et les répercussions sur la qualité des enseignements dispensés	85
IV.3.2. Les difficultés singulières des apprenants et les conséquences sur les perceptions de la discipline	91
IV. 4 Des opportunités illimitées de la professionnalisation des enseignements de géographie	97
IV.4.1. La place centrale de la géographie dans l'atteinte des missions de l'éducation au Cameroun	97
IV.1.2. Les débouchés pluriels de la géographie	98
IV.1.3. La géographie scolaire au cœur de la socialisation et de l'éducation au développement durable.....	103
CHAPITRE V : CRITIQUE DES RÉSULTATS ET SUGGESTION DE PERSPECTIVES STRATÉGIQUES POUR UNE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS DE GEOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE	105
V.1. Présentation et critique des principaux résultats de la recherche.....	105
V.1.1. Présentation des principaux résultats	105
V.1.2. Critiques des résultats	106
V.1.2.1. Les limites de la méthodologie	106
V.1.2.2. Les lacunes liées à l'analyse et à l'interprétation des résultats	107
V.2. Quelques perspectives stratégiques pour une professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général.....	107
V.2.1. Le rôle de l'État dans la professionnalisation des enseignements.....	108
V.2.1.1. La nécessité d'arrimer les moyens aux fins de l'éducation.....	108
V.2.1.2. La nécessité d'améliorer les conditions de travail et la qualité de la formation des enseignants	109

V.2.1.3. L'urgence de repenser les finalités éducatives des sciences sociales et de reconstruire la géographie scolaire.....	109
V.2.2. Le rôle stratégique des écoles de formation des enseignants.....	112
V.2.2.1. La nécessité de prendre leurs responsabilités dans le recrutement des élèves professeurs et de leurs formateurs.....	112
V.2.2.2. La nécessité de relever le défi de la formation qualitative des enseignants de géographie.....	113
V.2.3. Le rôle déterminant des enseignants de géographie.....	114
V.2.3.1. La nécessité de reconsidérer l'approche d'étude des thématiques éducatives au programme.....	114
V.2.3.2. La nécessité de tirer parti de la formation continue.....	115
V.2.4 De la responsabilité des établissements scolaires.....	116
CONCLUSION GÉNÉRALE	117
BIBLIOGRAPHIE	121
ANNEXES.....	128

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un monde en perpétuel mutation, les systèmes éducatifs changent et s'adaptent aux évolutions techniques et technologiques et à leur intégration dans l'enseignement, mais aussi et bien davantage aux nouvelles attentes des sociétés vis-à-vis d'une école insérée dans la mondialisation et dont les idéologies pédagogiques évoluent sans cesse. Face à de tels bouleversements qui touchent toutes les disciplines, il est admis que la transmission des savoirs scolaires ne peut plus se faire dans les mêmes conditions que par le passé. L'essentiel n'étant plus d'en savoir toujours plus, mais bien d'apprendre ce dont on aura besoin et de développer des compétences à la fois transversales et disciplinaires. Dans cette optique, le Cameroun après les états généraux de l'éducation de 1995 s'est engagé formellement dans la professionnalisation des enseignements consacrée par la Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation et reprise dans les différents documents stratégiques de planification au développement. Aujourd'hui, cela va sans dire que, le statut de pays émergent auquel aspire le Cameroun exige de nouvelles options pour la création des opportunités de développement, des entreprises, des emplois, etc. L'éducation de la nation est donc appelée à fournir un personnel hautement qualifié et à mesure de bien gérer les ressources du pays, de le construire pour qu'il puisse se développer, s'insérer harmonieusement dans la mondialisation et atteindre ses objectifs.

Dès lors, l'enseignement d'une discipline comme la géographie ne saurait plus se limiter à aborder des questions techniques en demandant aux élèves de mémoriser des faits. Le but de l'éducation étant non pas de former des « pédants imbus de notions », mais de mettre à la disposition de la société des acteurs compétents et compétitifs. Mais, si la professionnalisation des enseignements suscite tant d'intérêt, c'est aussi et surtout parce que le gouvernement camerounais a plus que jamais besoin d'inverser le déphasage chronique entre la demande de compétence sur le marché du travail et la formation des jeunes diplômés de notre système éducatif. Seulement, la professionnalisation des enseignements s'accompagne d'une demande croissante de la qualité en éducation, des exigences de l'innovation, d'un impératif d'adaptation de chaque discipline aux réalités sociales, économiques et culturelles, autant de questions de fond qui n'ont pas suffisamment été anticipées. Bien plus, l'importance des savoirs relevant des sciences sociales semble léser et de plus en plus stigmatisée en raison dit-on de leur caractère essentiellement théorique. Cette situation justifie s'il en était encore besoin, l'urgence d'un renouvellement et d'une restructuration des contenus, des objectifs, des outils et des méthodes d'enseignement de ces disciplines.

Cette étude portant sur la « *professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du secondaire : le cas du lycée bilingue de Mendong* », se positionne en faveur d'une géographie scolaire qui met un point d'honneur à développer les aptitudes pratiques et la capacité des apprenants à participer activement aux projets de société. Cela dit, nous n'avons pas la prétention, de rénover l'enseignement de la géographie, ni d'exposer une méthode particulièrement originale. Nous nous proposons, plus modestement, d'examiner en perspective comment et à quelle(s) condition(s) l'enseignement de cette discipline peut apporter une plus-value aux jeunes diplômés des lycées pour qu'ils soient aptes à faire face aux défis actuels et à venir et qu'ils s'insèrent harmonieusement dans une société à la fois compétitive et irréversiblement ouverte à la mondialisation.

Au terme de notre étude :

- les mutations liées à la professionnalisation des enseignements de géographie seront analysées ;
- les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie seront identifiés et examinés ;
- une vision stratégique pour optimiser la professionnalisation des enseignements de géographie sera proposée.

CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET
--

Dans le cadre de la recherche scientifique, l'étape exploratoire se situe entre la question de départ et la problématique. En réalité, après la question de départ, à savoir celle qui déclenche la recherche, on ne peut passer à la problématisation que si l'on a satisfait aux exigences de la phase exploratoire. Celle-ci comprend les entretiens exploratoires et la recherche documentaire ciblée sur les travaux menés précédemment sur le thème. Ces exigences permettent au chercheur de commencer à identifier sa démarche propre au regard de celles prises par d'autres. Dans le cadre de cette étude, le choix des documents et des entretiens exploratoires a été effectué en tenant compte du lien avec la question de départ ; mais aussi, en fonction de la disponibilité des éléments d'analyse, d'interprétation et de la diversification des approches. Le présent chapitre situe le contexte général de l'étude et les orientations scientifiques qui vont guider cette recherche en s'appuyant solidement sur la recherche documentaire.

I.1. Contexte général de l'étude

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

- offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs dans tous les cycles d'enseignement, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant¹.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. En revanche, il convient d'observer que, au fur et à mesure que la demande scolaire de l'enseignement secondaire progresse, les opinions sur son rôle évoluent. Partout en Afrique, cette demande s'est accrue plus spécifiquement au deuxième cycle du secondaire à mesure que le besoin de travailleurs plus qualifiés disposant des compétences, connaissances et aptitudes adéquates se faisait sentir (ISU, 2011).

Au Cameroun par exemple, l'absence de correspondance entre l'offre de formation et la demande par le marché de l'emploi a entraîné de graves phénomènes d'abandons et de déclassement dans les aspirations sociales et professionnelles (Maingari D. 1997). Ce phénomène d'accroissement inconsidéré du nombre de diplômés d'un côté et de rareté de l'emploi de l'autre que Belloncle G. (1984) qualifie de « stagflation » a eu pour conséquence l'inversion au sens traditionnel de la mobilité sociale. Face à la difficulté pour l'État

¹ Voir préface des nouveaux programmes du premier cycle par Louis BAPES BAPES, ancien Ministre des Enseignements secondaires.

camerounais à résorber le chômage des jeunes et à apporter une solution viable au problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi, le gouvernement a opté pour la professionnalisation des enseignements (Maingari D. 2004) pour permettre aux jeunes diplômés d'être plus autonomes, plus actifs et plus compétitifs sur un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel.

La Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 affirme cette volonté politique de professionnalisation en son Article 11 : (1) qui stipule que :

« l'État (...) arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement. Il veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international. »

Pour matérialiser cette volonté politique, l'idée de professionnalisation des enseignements, sera reprise et approfondie par la Commission Technique d'Élaboration du draft de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (CTESSE, 2006). Ladite commission prescrit comme préalables, l'amélioration :

- d'une part de l'efficacité interne du système éducatif (c'est-à-dire l'optimisation des performances scolaire et la réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire);
- et d'autre part de l'efficacité externe qui se mesure par les performances des jeunes issus du système éducatif dans la sphère productive.

Cette commission relève en effet que la professionnalisation des enseignements ne sera possible que si un certain nombre d'actions est entrepris en amont pour gommer les faiblesses actuelles. Elle souligne à titre indicatif que le système éducatif jusqu'à présent a été dans l'incapacité d'obtenir les ressources financières indispensables pour couvrir les coûts d'une éducation de qualité. La contribution de l'État au financement de l'éducation est constante mais relativement faible (15 % des dépenses publiques). Sur l'ensemble du système en 2001 par exemple, le montant des dépenses courantes d'éducation s'élève à 415 milliards de Fcfa, à raison de 182 milliards pour l'État, soit 43,85% et 233 milliards pour les ménages, soit 57,15%. Au regard de ce qui précède, il se dégage que la part du budget consacrée à l'éducation (15%) reste loin en deçà de ce qui se fait dans les pays d'égal niveau de développement au nôtre et dont la part du budget consacrée à l'éducation se situe en moyenne à 20%. Par ailleurs, les ménages camerounais supportent l'essentiel des dépenses d'éducation. Selon la même commission, la distribution des dépenses publiques d'éducation entre niveaux d'enseignement se présente comme suit² :

- enseignement maternel ou préscolaire : 4% ;
- enseignement primaire : 37% ;
- enseignement secondaire : 44 % ;
- enseignement supérieur : 15 %.

L'insuffisance de financement a eu des conséquences négatives d'une part sur les enseignants et d'autre part sur les conditions pédagogiques de fonctionnement des écoles. Ceci s'est traduit par des déficiences en termes de qualité des services offerts, d'efficacité et d'équité dans le public. Il faut tout de même constater que la réduction des dépenses par apprenant résulte de la conjonction de plusieurs facteurs qui n'ont pas été convenablement anticipées, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Avec les multiples crises, la détérioration des ressources financières a atteint un point tel que la qualité de l'enseignement secondaire s'en est fortement ressentie. Depuis la période des Plans d'Ajustement Structurel

² Cf Draft du document de stratégie sectorielle pour l'éducation au Cameroun, 2006.

(PAS), on a réduit de façon drastique les budgets affectés à l'éducation sans revoir le dimensionnement du système ; sans gérer la décroissance de façon à assurer l'équilibre (Djeumeni Tchamabe M., 2015). Le développement attendu du secteur éducatif semble de ce fait être conditionné par une augmentation substantielle des ressources publiques allouées au secteur de l'éducation. De plus, il commande la prise en compte de la professionnalisation des enseignements comme un moyen de développement des ressources humaines et un mécanisme de régulation des flux à la fin de chaque niveau d'études, en vue de l'insertion des sortants dans le système de production (CTESSE, 2006).

En réaction à cette préoccupation et au fil du temps, les stratégies ont été élaborées par les ministères en charge des différentes composantes du secteur éducatif. Mais, l'absence de coordination et de concertation qui a prévalu lors de la préparation de ces stratégies ministérielles, a eu pour conséquence de mettre en relief des visions fragmentées et non cohérentes de l'ensemble du secteur éducatif. Toutes choses qui ont rendu nécessaire l'élaboration d'une stratégie sectorielle globale en 2006, pour refléter une vision unitaire et cohérente de l'éducation au Cameroun.

L'ambitieuse politique de démocratisation de l'éducation qui s'en est suivie, a eu pour conséquence « la généralisation du diplôme et malheureusement, sa déqualification en termes d'emploi et de revenu » (Ondoa, 2013). Avec le phénomène de stagflation, la rentabilité des études a baissé. Cependant, le nombre de bacheliers qui frappent aux portes des universités croît chaque année sous l'effet de la pression démographique, du déguisement en étudiants de nombreux chômeurs qui préfèrent attendre sur le campus des universités des débouchés potentiels, mais aussi et surtout comme l'indiquent Bikas Sanyal et Psacharopoulos (1982) à cause de l'évolution future des personnes ayant une expérience universitaire. Pour ceux-ci, la durée du temps de chômage est relativement brève lorsqu'on la compare à celle des titulaires des diplômés du secondaire.

Pour prévenir les dérives futures et préparer les jeunes à ne plus trop espérer obtenir un emploi dans les circuits publics, une réorientation de la politique éducative s'est avérée indispensable. Elle s'est notamment traduite par la révision des programmes scolaires et les changements pédagogiques nécessaires. Au niveau de l'enseignement secondaire, la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences (APC) qui s'inscrit dans une logique du « learning by doing » en témoigne que la dynamique semble effective. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'arrimage au système LMD (Licence, Master, Doctorat) ou encore l'instauration des masters professionnels dans plusieurs champs disciplinaires apparaissent manifestement comme des agents témoins de cette volonté de professionnalisation des enseignements. Ces transformations qui surviennent dans un contexte marqué par l'incapacité de la puissance publique camerounaise à résorber le chômage des jeunes, visent à terme, une capacitation de ces derniers, de manière à les rendre apte à s'auto employer ou à s'orienter vers les corps de métiers relevant des disciplines étudiées pendant leur cursus scolaire.

Cependant, malgré les efforts consentis ici et là, l'évolution vers la professionnalisation demeure lente, partielle, diversement appréciée et globalement insatisfaisante. Selon certains observateurs avertis, la professionnalisation des enseignements au Cameroun restera encore pour longtemps un idéal si l'on n'associe pas les moyens aux fins de l'éducation. Car, la professionnalisation des enseignements suppose nécessairement que la transmission des savoirs scolaires ne peut plus se faire dans les mêmes conditions que par le passé. Elle s'accompagne d'une demande croissante de la qualité en éducation, des exigences de l'innovation et les impératifs d'adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles pour chaque discipline. Elle implique en outre que, tout apprentissage doit désormais justifier

sur le terrain social sa raison d'être et que par conséquent, l'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue.

I.2. Justification du choix du sujet

Ce mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II) est une étude exploratoire et prospective portant sur les :

« Professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du secondaire : le cas du lycée bilingue de Mendong ».

Ce sujet s'inspire de la thématique générale retenue pour les mémoires de la 58^{ème} promotion de DIPES II géographie, de l'École normale supérieure de Yaoundé à savoir :

« Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ? »

La thématique générale ainsi énoncée comporte trois principaux axes suivants :

- **Recherche, production des savoirs et enseignement de la géographie au secondaire ;**
- **De la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie ;**
- **Les outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage.**

À l'analyse de ces trois axes thématiques qui se croisent et se recoupent, il ressort à première vue l'idée d'un renouvellement des pratiques et des méthodes d'enseignement de la géographie scolaire. Notre thème en lien avec la professionnalisation des enseignements s'inscrit dans la logique du premier axe. Ceci dans la mesure où il prend appui sur les rudiments épistémologiques de la géographie, ses évolutions techniques actuelles et aussi les défis de la transposition des savoir-savants en savoir à enseigner puis des savoirs enseignés en des savoirs appris. Les savoirs appris se décomposent en trois catégories à savoir : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être géographiques³.

Dans le même sens, le choix du second cycle de l'enseignement secondaire n'est pas fortuit en soi. En effet, l'accession des élèves au second cycle, vers 15 ans coïncide avec l'adolescence. La pensée devient alors rationnelle. Le professeur a ainsi la possibilité d'habituer les élèves à être de plus en plus exigeants face à l'armature explicative de la géographie et aux activités d'enseignement qu'elle peut mobiliser. C'est donc un niveau d'étude idéal pour développer les compétences pratiques et la capacité conceptuelle de l'apprenant⁴.

En revanche, si la professionnalisation des enseignements nous préoccupe tant, c'est sans doute parce que nous avons la conviction que les bases de l'émergence du Cameroun quel que soit l'horizon reposent fondamentalement sur une éducation de qualité. À ce titre, nous devons bien reconnaître que cette éducation ne peut plus se faire dans les mêmes conditions et avec les mêmes visées que par le passé. Car après tout, l'émergence d'une nation part d'un changement social. Il s'impose donc la nécessité préalable de doter les jeunes Camerounais de savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels, afin qu'ils puissent devenir des acteurs sociaux aptes à participer à la prise de décisions collectives et à faire face aux grands défis de développement qui s'imposent à la nation.

³ L'expression « savoirs géographiques » au pluriel utilisée dans ce travail fait référence à ces trois catégories de savoirs.

⁴ Voir CLOZIER R., (1959), « L'enseignement de la géographie et l'adaptation des programmes au niveau mental des élèves », UNESCO, *Cahiers de pédagogie*, pp.1 – 16.

Aussi il convient de constater que de plus en plus, tous les discours, académiques ou politiques aujourd'hui s'orientent vers un « enseignement professionnel et professionnalisant ». Cependant, malgré les réformes opérées dans diverses disciplines scolaires et le vacillement des méthodes pédagogiques, le pas entre la théorie - c'est-à-dire les discours politique - et la pratique est loin d'être franchi. À ce jour, le plus grand mérite que nous puissions unanimement reconnaître à la politique nationale de l'éducation est que ; d'une façon ou d'une autre, l'offre scolaire et le Taux Brute de Scolarisation (TBS) se sont améliorés par rapport à la période post indépendance. Cette évolution est toutefois mise à mal par un gonflement sans précédent de la demande scolaire qui se traduit par la surcharge des salles de classe et la baisse de la qualité de l'offre scolaire du fait des mauvaises conditions de transmission des savoirs. En tout état de cause, les questions plus déterminantes comme le sous financement du secteur éducatif, l'indisponibilité et la faible offre en matériel didactique adéquat, l'inadaptation ou les résistances aux innovations pédagogiques, l'inadéquation entre la formation scolaire et la demande de compétences sur le marché du travail, etc. continuent de se poser avec acuité au moment de penser la maturation de l'idée d'une professionnalisation des enseignements.

Par ailleurs, l'intérêt d'une formation professionnalisante en science sociale a rarement été débattu pour être présenté comme une plus-value dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. Pourtant, une discipline comme la géographie présente de hautes valeurs éducatives et même professionnelle dans le contexte actuel. Elle se situe au centre de toutes les grandes préoccupations de l'heure (transition énergétique, urbanisation durable, agriculture, sécurité, santé, transport, environnement, etc.), ses méthodes et ses outils mettent de plus en plus à contribution les nouvelles technologies, etc. Mais son prestige dans notre système éducatif semble de plus en plus amoindri.

Tout ceci montre à l'évidence que la géographie à l'ancienne qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation des enseignements et à l'adaptation des disciplines scolaires aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production.

L'absence de correspondance actuelle, entre l'offre de formation et la demande par le marché de l'emploi entraîne de graves phénomènes d'abandon et de déclassement dans les aspirations sociales et professionnelles (Maingari D., 1997). Les élèves en général, et particulièrement les diplômés de l'enseignement secondaire général, n'ayant pas toujours les moyens de poursuivre les études supérieures ou d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se retrouvent totalement déconnectés des réalités socioprofessionnelles. Ils se reconvertissent alors dans des tâches totalement éloignées de leur formation scolaire et de leurs ambitions initiales. Ils deviennent vigiles, boulangers, conducteurs de taxi et moto taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistrot, épiciers, etc. en attendant sans fin parfois de trouver mieux ailleurs.

Au regard de tels enjeux, n'est-il pas temps que la professionnalisation des enseignements devienne enfin une réalité et non plus un simple slogan politique ? N'est-il pas nécessaire au cours de ce processus, d'affirmer l'importance des savoirs relevant des sciences sociales et de montrer qu'une discipline comme la géographie est fondamentale pour permettre aux citoyens du 21^{ème} siècle d'affronter les défis actuels et futurs dans un monde en perpétuelles mutations et confronté à la mondialisation ? C'est en effet dans cette optique que nous avons choisi ce thème, afin d'examiner au plus près le contexte actuel de la géographie scolaire ainsi que les contraintes et la plus-value de la professionnalisation des enseignements de cette discipline.

I.3. Délimitation thématique et spatio-temporelle

Les bornes thématiques et spatio-temporelles de ce sujet ont été définies en fonction des finalités attendues de cette étude et par souci d'objectivité scientifique.

I.3.1. Délimitation thématique

La professionnalisation des enseignements est un thème relativement nouveau en milieu éducatif camerounais. D'ailleurs, il reste fortement inféoder à celui de professionnalisation des enseignants auquel il est plus ou moins étroitement lié. En réalité, l'un ne va pas sans l'autre car, même si leur connotation divergent, l'une des principales finalités demeure sans doute d'améliorer la qualité de l'éducative. Cette notion de professionnalisation des enseignements apparait donc globalisante tant elle touche aussi bien au financement de l'éducation qu'à la formation des enseignants et à la qualité de l'offre scolaire en termes de pratiques pédagogiques, de l'offre et d'utilisation du matériels didactiques, de contenu et des objectifs d'apprentissage visés par les programmes, des conditions de transmission des savoirs scolaires, etc. Nous n'avons pas la prétention d'aborder de fond en comble ces quelques axes non exhaustifs. Pour mieux circonscrire notre analyse, nous insistons sur :

- ❖ le contenu du programme de géographie au secondaire, ses finalités éducatives et les difficultés liées à son enseignement au Cameroun ;
- ❖ les outils d'enseignement/apprentissage et les méthodes pédagogiques de l'enseignement de la géographie ;
- ❖ la formation initiale des enseignants de géographie au Cameroun.

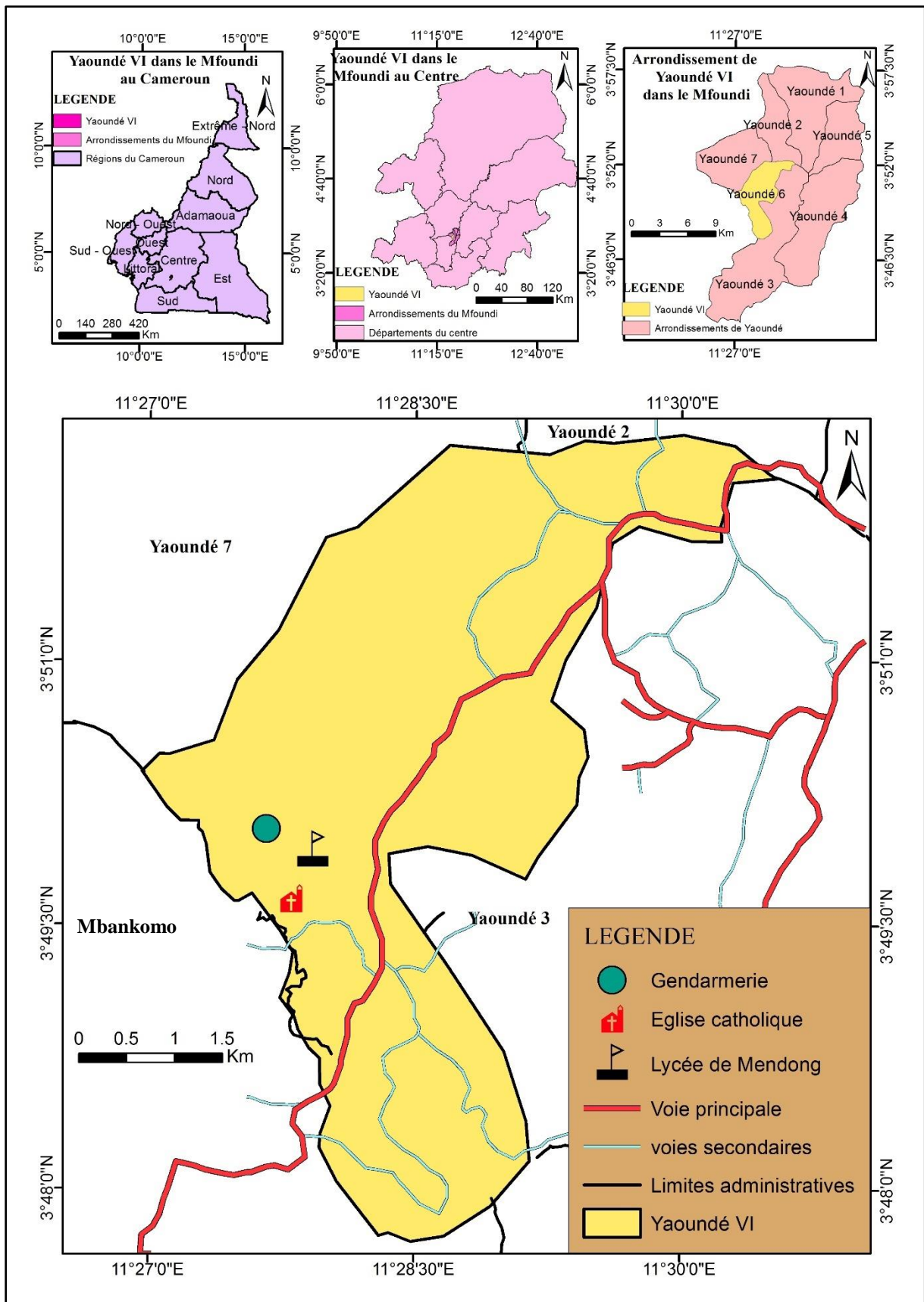
I.3.2. Délimitation spatiale

Le Lycée Bilingue de Mendong (LBM) a été retenu comme le cadre spatial d'application de cette étude. Il est situé à la périphérie sud-ouest de Yaoundé dans le sixième arrondissement au lieu-dit Camp Sic Mendong entre 773 734, 15' de latitude Nord et 423 946, 53' de longitude Est. Son environnement extérieur est dominé par l'habitat résidentiel du camp sic d'une part et de la MAETUR Mendong d'autre part. Ceci procure à l'établissement un calme relativement propice à l'enseignement.



Source : Goolge earth, mai 2019.

Figure 1: Vue aérienne du Lycée bilingue de Mendong au lieu-dit Camp-sic Mendong



Source : Archive INC, 2018.

Figure 2: Carte de localisation du Lycée bilingue de Mendong à Yaoundé VI.

I.3.3. Délimitation temporelle

Compte tenu de la rareté des documents sur la professionnalisation des enseignements et de la constance des programmes de géographie scolaire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun (depuis le 23 novembre 1990), nous n'allons pas élargir la délimitation temporelle de cette étude sur une période très longue. Cela nous évite d'être confronté à une vacuité d'information sur le cas pratique du Lycée bilingue de Mendong. Cependant, nous partons sur une logique exploratoire, explicative et prospective de l'enseignement de la géographie qui ne peut se limiter à des généralités. À cet effet, nous avons défini notre étude sur une période de trois ans allant de 2016 à 2018. L'idée étant de couvrir la période d'étude minimum d'un apprenant dans le second cycle du secondaire. Ainsi nous aurons la possibilité d'avoir dans notre échantillon les apprenants en début et en fin de parcours dans ce sous cycle d'enseignement. Ceux-ci constituent pour nous la meilleure cible possible pour partager l'expérience de leur vécu quotidien dans l'enseignement de la géographie.

I.4. Revue de littérature

Le débat sur la professionnalisation des enseignements de géographie alimente la scène éducative internationale depuis fort longtemps, même si elle est d'actualité récente au Cameroun. Polysémique à souhait, la notion est loin de faire l'unanimité entre les chercheurs de tout bord de la sphère éducative. Dans cette partie consacrée à l'état de l'art, nous avons recueilli quelques analyses pertinentes qui, sans être exhaustives permettent d'avoir une vue globale sur la question de la professionnalisation des enseignements en général et la professionnalisation de des enseignements de géographie en particulier. Pour ce faire, notre revue de la littérature se focalise sur trois axes essentiels :

- les analyses sur les problèmes du secteur éducatif au Cameroun en lien avec la professionnalisation ;
- les défis liés à la formation des enseignants ;
- l'enseignement de la géographie au Cameroun et les débats actuels sur l'enseignement de la géographie.

I.4.1. Développement du secteur éducatif et problématique de la professionnalisation de l'éducation au Cameroun.

En dépit d'un recours fréquent au terme professionnalisation dans les milieux de l'éducation, le concept a très peu retenu l'attention de la communauté scientifique camerounaise. À l'exception de Maingari D. (1997), qui fait figure de pionnier sur cette question, presque rien n'a été entrepris dans ce sens. Selon Abdourhaman I. (2018), le thème est souvent abordé au détour de sujets voisins, comme la formation, les méthodes pédagogiques, l'adéquation entre la formation et l'emploi, l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants ou leur motivation. Le récent ouvrage dirigé par Bachir Bouba et Menye Nga (2016), centré sur les enjeux et les défis de la profession enseignante dans l'université camerounaise, semble enclencher un mouvement dans cette direction. Cependant, cette étude elle-même accorde peu de place à la professionnalisation proprement dite. Pourtant, c'est depuis le milieu de la décennie 1970 que la professionnalisation a commencé à être évoquée dans le secteur de l'éducation au Cameroun.

Selon Ondo (2013) une analyse fine de la littérature démontre que les défis de la professionnalisation se couplent aux trois grandes périodes qui ont marqué sur le plan socioéconomique l'évolution du Cameroun depuis l'indépendance en 1960 : la mise en œuvre

des plans quinquennaux de développement (1960 et 1986), la crise économique (1986-2003) et le retour de la croissance, observé depuis le début des années 2000. Chacune de ces périodes a été affectée par des problèmes liés à la professionnalisation du secteur de l'éducation. En effet, l'indépendance et la réunification ont confronté le Cameroun aux défis de la construction nationale et du développement économique, social et culturel. Pour relever ces défis, l'État a opté pour une planification quinquennale reposant sur les principes du « libéralisme planifié », du « développement autocentré », de « l'équilibre » et de la « justice sociale » et s'inscrivant dans un cadre plus vaste, celui des programmes de développement à long terme (Ondoa, 2013). Le système éducatif était appelé à jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cet ambitieux programme. Les autorités avaient à cet effet suivi les recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba (Éthiopie) de 1961.

Dans cette perspective, elles firent appel à l'UNESCO pour la planification et le développement du système éducatif camerounais. Les propositions émises par l'organisation onusienne furent alors intégrées à la planification globale, dont le premier programme (1960 - 1980) visait à doter en vingt ans le Cameroun d'un enseignement général obligatoire adapté aux besoins économiques du pays (Ondoa, 2013). L'auteur poursuit en relevant que le second programme, lancé en 1980 et brusquement interrompu par la crise en 1986, cherchait à fournir à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans une éducation de base et à continuer les réformes entreprises dans tous les cycles.

De 1960 à 1986, le secteur de l'éducation a accompli des progrès, qui se sont traduits par une augmentation des effectifs d'élèves. Cependant, le premier Plan avait prévu un développement modeste de l'enseignement compte tenu du taux élevé des charges récurrentes de ce secteur. Il n'a pas été respecté dans ce domaine, et on a assisté à un véritable bond en avant des effectifs scolarisés (Ondoa, 2013). Selon l'ISU (2011), au fur et à mesure que la demande de l'enseignement secondaire progressait, les opinions sur son rôle dans l'éducation évoluaient. Au Cameroun comme dans bien d'autres pays en Afrique, cette demande s'est accrue plus spécifiquement au deuxième cycle du secondaire à mesure que le besoin de travailleurs plus qualifiés disposant des compétences, connaissances et aptitudes adéquates se faisait sentir (ISU, 2011). Le décalage entre prévisions et demande sociale réelle de l'éducation n'a pas changé durant la période de référence, ce qui a eu une incidence sur les paramètres vitaux de l'enseignement : infrastructures, personnel enseignant et programmes. Faute de ressources suffisantes, infrastructures et personnels ont toujours évolué en deçà du rythme imposé par l'accroissement des effectifs des élèves. Quant aux réformes visant l'adaptation des programmes, elles nécessitent selon Ondoa, (2013) la formation ou le recyclage de l'ensemble du personnel, mais ces initiatives touchent moins de 15 % de la cible.

L'embellie économique de ce premier quart de siècle d'indépendance, qui a permis de gérer tant bien que mal la question de professionnalisation dans le secteur de l'enseignement, cède la place à la crise économique, et à la dégradation de la condition enseignante et d'éducation pour tous (Abdourhaman I., 2018). En effet, la crise apporte des bouleversements sur le terrain de l'économie et met à mal les plans quinquennaux. Le pays se tourne alors vers le Fonds Monétaire International (FMI) et souscrit au premier Plan d'ajustement structurel (Pigeaud, 2011). Il s'ensuit la réduction des salaires des fonctionnaires, la privatisation des entreprises d'État et la dévaluation du franc de la Communauté financière africaine. Tout cela entraîne un ralentissement, voire un arrêt des investissements dans les infrastructures éducatives, une détérioration de celles-ci, une diminution de la conscience professionnelle du personnel enseignant et une dévalorisation de la perception sociale de l'enseignant (Kpoumié Monjap, 2004).

En ce qui concerne le financement de l'éducation, Djeumeni Tchamabe (2015) relève que le niveau secondaire a, pour sa part, consommé une part croissante des ressources du

secteur éducatif en raison de la forte augmentation des effectifs liée à la faiblesse des mécanismes de régulation des flux entre cycles d'études d'une part, et d'autre part, à de coûts unitaires élevés en raison de dépenses relativement importantes pour les personnels d'appui, en particulier au niveau des établissements et de la forte spécialisation des enseignants. Il conclut cette analyse en soulignant la nécessité d'articuler de façon étroite les ressources mises à la disposition des établissements scolaires et les résultats (apprentissages) chez les apprenants. Car, de toute évidence, les résultats des apprenants au niveau des établissements scolaires du secondaire seront globalement d'autant meilleurs que les moyens qui leur sont alloués sont plus importants.

En revanche, Abdourhaman I. (2018) relève que dans le sillage de la Conférence de Jomtien 1990 et le Forum de Dakar 2000 l'initiative en faveur de l'Education pour tous a été lancée et soutenue par la communauté internationale. Le gouvernement camerounais pour marquer son adhésion à ce mouvement a instauré la gratuité de l'école primaire en 2001. Cela a eu pour conséquence une explosion des effectifs, sans réelles mesures d'accompagnement en termes d'infrastructures, rendant encore plus pénible le travail des enseignants. Pour ce dernier, on peut dire que les problèmes de professionnalisation dans le secteur de l'éducation ont d'abord concerné la formation des enseignantes et enseignants ainsi que celle des élèves, la capacité d'accueil et l'efficacité interne du système durant la période qui a précédé l'ajustement structurel. Avec l'avènement de celui-ci, les problèmes s'étendent aussi aux conditions de travail et à la rémunération des enseignants.

La fin de l'ajustement structurel est caractérisée par un retour de la croissance, l'admission du Cameroun à l'initiative Pays pauvres très endettés et l'élaboration du Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté en 2003. À partir de 2010 c'est la mise en œuvre de l'ambitieux Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), qui trace les sillons pour la première décennie de la « Vision Cameroun pays émergent à l'horizon 2035 ». Désormais, il ne s'agit plus de gérer simplement le passif causé par l'ajustement structurel, mais d'inscrire la professionnalisation dans une démarche prospective devant conduire le Cameroun au statut de pays à revenu intermédiaire (Abdourhaman I., 2018). Dès lors, on remarque que le concept de professionnalisation fonctionne exactement comme un mot d'ordre, utilisé à profusion (Artois, 2014).

De ce qui précède, nous pouvons retenir que l'accroissement de la démographie scolaire et la faiblesse de ressources économiques et financières ont constitué des facteurs majeurs ayant agi de façon négative sur le développement ainsi que sur la performance du système éducatif camerounais depuis l'indépendance. Les problèmes dont ils sont la base et les défis qu'ils ont soulevés relèvent pour une bonne part les contraintes de la professionnalisation des enseignements aujourd'hui.

I.4.2. Les contraintes liées à la formation des enseignants de l'enseignement secondaire général au Cameroun

La formation des enseignants dans la majorité des pays en voie de développement reste une question à polémique. Au Cameroun, l'accès aux écoles de formation des élèves-professeurs se fait par voie de concours. Ce concours donne accès directement à la fonction publique et garantit un emploi. Ces conditions font du métier d'enseignant une fonction très attrayante dans un contexte dominé par le chômage des jeunes diplômés et le déclassement de plusieurs professions (Fonkoua, 2005). Les conséquences de cette situation sont que cette attractivité peut avoir un effet inverse sur la profession, car elle attire tous les demandeurs d'emploi et entraîne une baisse de la compétitivité. En effet, les concours attirent chaque année des milliers de candidats, mais les formateurs comme les utilisateurs des produits

remettent en cause les niveaux des élèves-professeurs, ce qui a un impact sur la qualité de la formation aussi bien théorique que pratique et sur l'insertion professionnelle (Maingari D., 2004). Si l'on en croit Djeumeni Tchamabe M. (2015), un défi important concerne la sélection des enseignants qui sont recrutés pour la formation pratique. On constate un niveau d'entrée trop faible, des profils trop disparates et des intentions professionnelles non clarifiées que certains candidats à l'enseignement utilisent pour accéder à la fonction publique et aux autres métiers qui ne leur semblent pas accessibles. Un enseignant, comme tous les fonctionnaires de l'État, peut, grâce à la permissivité de la fonction publique, servir dans tous les autres corps de métiers de son portefeuille.

En dépit de ces écueils, Djeumeni Tchamabe M. (2015), reconnaît lui-même que la formation des enseignants du secondaire au Cameroun, dans ses dimensions sociologiques, individuelles et pédagogiques, présente des forces et des faiblesses. On y rencontre de meilleures programmations de formation, l'existence de politique de formation pratique des enseignants et des dispositifs élaborés quant à ce qui est nécessaire pour la formation des enseignants. Mais, il souligne à grand trait que ce dispositif dans son ensemble reste encore trop théorique, et ne s'appuie que très peu sur la réalité empirique de l'enseignement, moment charnière où les élèves professeurs apprennent à anticiper des difficultés que pose au quotidien la situation d'enseignement. Plus loin, l'auteur dresse une liste des limites qui amenuisent la qualité de la formation des enseignants. Il revient notamment sur :

- les capacités d'accueil inégales en formation pratique qui sont loin de couvrir les besoins du pays en enseignants qualifiés à tous les niveaux ;
- l'inadéquation entre objectifs de formation et projets éducatifs liés aux préoccupations spécifiques au Cameroun ;
- l'incohérence du dispositif de professionnalisation ;
- la multiplicité des acteurs qui rendent inopérants les dispositifs mis en place pour professionnaliser sur le plan sociologique et individuel ;
- et des contradictions dans les finalités de la formation pratique entre logiques des objectifs et des compétences.

Selon Mukamurera J. (2004), la professionnalisation repose entre autres sur la reconnaissance que l'enseignement est un acte professionnel qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques (Bourdoncle, 1991 ; MEQ, 1992, 2001). Au Québec par exemple, c'est la réforme de la formation des maîtres de 1992 qui a amorcé de façon explicite le virage de la professionnalisation orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique (Mukamurera J., 2004). D'après cette réforme, « La formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (MEQ, 1992). Ainsi, dans cette région canadienne, les principaux changements apportés aux dispositifs de formation des enseignants du secondaire en cours depuis 1994 sont donc les suivants :

- l'allongement de la formation initiale (passant de trois à quatre ans, c'est-à-dire de 90 crédits à 120 crédits) ;
- la promotion d'une formation intégrant de façon plus équilibrée des cours disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques et des stages en milieu scolaire,
- l'intensification de la formation pratique (au moins 700 heures de stage),
- la formation disciplinaire dans au moins deux matières enseignées au secondaire ;
- l'accompagnement en stage par un enseignant expérimenté et un superviseur universitaire ;
- et enfin l'accès direct au brevet permanent d'enseignement à la fin des études.

Au Cameroun par contre, Djeumeni Tchamabe (2015) relève que la formation pratique en général (200 heures) demeure insuffisante pour les élèves-professeurs. Aussi, l'inégale couverture de ces heures sur l'ensemble des formés fait que la formation pratique souffre de la grande variabilité des profils de recrutement des enseignants des écoles normales supérieures et du profil académique de leurs formateurs. Pour cet auteur en effet, les professeurs des ENS sont recrutés sur la base de leur doctorat dans leurs disciplines de spécialisation. Cependant, la pédagogie universitaire n'entre pas dans les critères de recrutement. Face à cette réalité, l'on est confronté à la problématique de la transmission des connaissances et de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.

Si ces arguments n'épuisent guère les problèmes liés à la formation des élèves professeurs, ils incitent néanmoins à revoir le curriculum en prenant en considération les points forts et les insuffisances constatées. Parmi les constats négatifs récurrents dans l'ensemble des deux sous-systèmes éducatifs (anglophone et francophone), on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves professeurs à résoudre des problèmes professionnels, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs, etc. C'est en effet le constat saignant que Maingari D., (2004) établit dans son ouvrage intitulé « *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun* ». Il analyse de façon tout à fait pertinente les difficultés à modifier la pratique d'enseignement courante. Dans cet ouvrage, l'auteur dresse un tableau sombre de la formation, de ses conditions et ses effets. La professionnalité de l'enseignant reste à formaliser et à stabiliser, ne serait-ce que théoriquement. La tentation et les dangers de l'universitarisation de la formation sont patents. L'absence de recherche sur la formation des enseignants est inquiétante. La condescendance des universitaires vis-à-vis des enseignants de métier est flagrante. La déconnexion des stages de la formation universitaire et les difficultés de la prise en compte de ces stages sont trop visibles. Les dangers de l'imposition d'un modèle par les formateurs de terrain sont réels. Les ambiguïtés du choix du métier d'enseignant se dévoilent. Les incertitudes et les contradictions de l'institution scolaire sont persistantes. L'inadéquation de l'enseignement et de la formation des enseignants avec l'environnement socio-économique n'est plus à démontrer. Les obstacles politiques et professionnels à la professionnalisation des enseignants sont légion.

Devant ce tableau sans complaisance Maingari D., (2004) fait des propositions aussi fortes que ses analyses sont critiques :

- désinstitutionnaliser la pratique enseignante ;
- formaliser les savoirs pratiques ;
- réguler les conditions de recrutement et d'existence des enseignants ;
- centrer la formation sur les pratiques réelles ;
- construire des schèmes d'action et codifier les savoirs universitaires ;
- intéresser les enseignants à la recherche en éducation ;
- instaurer un changement du paradigme pédagogique ;
- intégrer les savoirs techniques dans la reconnaissance sociale ;
- assurer les conditions d'une véritable démocratisation de l'école ;
- etc.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons retenir en substance que d'une certaine façon, l'échec de la formation pédagogique initiale remet en cause la professionnalisation des enseignants. Il y a une nécessité à articuler savoir-faire et expérience chez les élèves professeurs. Car, les jeunes en formation ont besoin de « recettes », de « routines », d'outils

pédagogiques qui leur permettent de se reconnaître un premier savoir-faire, un certain savoir-faire pour parler comme Houssaye J. (2002).

I.4.3. L'enseignement de la géographie au Cameroun et les grands débats de la géographie contemporaine

Depuis les années cinquante, sous l'impulsion des anglo-saxons, il y a eu beaucoup d'évolutions dans le champ de la géographie et un nouveau paradigme tend à supplanter celui de la géographie classique. Dubois P. (1951 : 37) peut ainsi affirmer que la géographie a cessé d'être « une simple énumération de noms agrémentée de renseignements sur l'histoire, l'économie ou le pittoresque des pays étudiés. Depuis bien des années, on s'inspire de la méthode active ». Si l'auteur met en avant les bienfaits de la méthode active en géographie, il n'oublie pas les difficultés qui y sont liées.

Pour lui en effet, la difficulté majeure provient du caractère même de la branche à enseigner, de sa complexité. La géographie est une science encyclopédique qui emprunte ses éléments de base aux sciences les plus diverses, naturelles et humaines. L'explication de la plupart des faits géographiques exige donc un certain bagage de connaissances variées. Leur acquisition et leur assimilation nécessitent des études prolongées. En outre, selon la formation du maître, l'enseignement de la géographie sera orienté soit dans une direction, soit dans une autre. Le spécialiste en sciences naturelles insistera trop sur la géographie physique, celui qui est passé par une Faculté des Sciences économiques et sociales sera tenté de mettre davantage l'accent sur l'aspect économique, tandis que l'historien s'appuiera trop sur l'influence du passé. Ce n'est donc pas sans peine que l'on arrive, peu à peu, au véritable esprit de synthèse géographique.

Dans le même esprit sans doute, le rapport conjoint UNESCO/IPAM paru dans la *collection Unesco : programmes et méthodes d'enseignement (1966)*, relève que pour une meilleure compréhension internationale, l'enseignement de la géographie nécessite des réformes, même dans les pays où il figure depuis longtemps aux programmes d'études. Ce rapport souligne en effet que la discipline serait trop chargée pour qui voudrait tout apprendre en détail des phénomènes géographiques. Il s'impose dès lors la nécessité de se limiter à un enseignement sélectif dont l'objet doit être d'insister sur les problèmes, souvent cruciaux, qui se posent aux hommes pour leur permettre de vivre, en nombre croissant et de façon meilleure, sur une planète, la Terre, qui nous semble désormais bien petite.

Denis M. L. (1992), va plus loin dans une note de synthèse de son DESS portant sur l'« *Utilisation de modèles et de systèmes pour l'enseignement de la géographie* ». Il établit succinctement la différence entre la géographie classique et la nouvelle géographie avant de dévoiler l'intérêt des modèles dans l'enseignement. Il en ressort que la première consistait à observer et à décrire précisément la terre dans des monographies régionales selon un ordre immuable partant du milieu naturel. Elle n'ignorait pas l'Homme mais ne le mettait pas au centre de ses préoccupations. Il s'agissait d'un empirisme déductif qui se basait sur l'apparence et non pas sur la structure. La traduction scolaire de cette géographie classique était basée sur l'accumulation de connaissances factuelles.

La deuxième par contre est beaucoup plus soucieuse d'explication logique que de reconstruction historique. Elle essaie de proposer une interprétation théorique des phénomènes spatiaux. Le travail du géographe prend alors deux aspects : la réflexion théorique et les tests nécessaires pour la valider. En cela, la nouvelle géographie doit beaucoup aux apports des méthodes d'autres sciences :

- d'abord à la théorie économique, son inspiratrice (le développement de l'économie spatiale est décisif dans la genèse de la nouvelle géographie) ;
- aux outils mathématiques et statistiques (probabilités, analyse quantitative, analyse graphique) ;
- à l'influence des sciences sociales, en particulier au fonctionnalisme et au structuralisme qui introduisent les approches globales (on traite les ensembles comme des systèmes) ;
- aux apports de la théorie des systèmes (« on ne peut comprendre la structure d'un environnement ou celle d'un groupe si l'on refuse de prendre en considération ses dimensions matérielles et la manière dont ses éléments sont liés par des flux d'énergie, de matière et d'information »).

Ces méthodes permettent d'appréhender un réel plus complexe, de formuler et de construire des modèles. Pour l'auteur, un modèle géographique est une construction théorique qui ne correspond précisément à aucun cas particulier, mais permet en s'attachant à l'essentiel de comprendre chaque cas. Lorsque l'on effectue une étude de cas, le travail sur les écarts au modèle, c'est-à-dire sur les différences essentielles entre le cas particulier et le modèle théorique de référence, est particulièrement efficace puisqu'à cet écart doit correspondre une explication.

Brunet R. (1972, 1980) distingue quatre sortes de modèles d'organisation spatiale :

- le modèle général : il a une vocation théorique et générale ; il est souvent exprimé mathématiquement ou graphiquement (exemple : le modèle centre-périphérie) ;
- le modèle régional : il a une portée restreinte dans le temps et dans l'espace tout en représentant un nombre élevé de cas (exemple : la ville américaine) ;
- le modèle spécifique qui est le modèle d'une organisation et d'une seule (donc non transposable). Il permet de comprendre la structure de l'objet (exemple : le Brésil) ;
- le modèle spatial élémentaire qui est la structure de base de l'organisation spatiale des sociétés : le chorème (exemple : une zone d'influence).

En établissant le lien entre modèles et didactique de la géographie, Clary M. (1984, 1987, 1989, 1990), indique que l'utilisation de modèles spatiaux permet à l'élève de comprendre et organiser le monde après avoir appris à mettre de l'ordre dans ses propres représentations. L'apprentissage doit permettre de passer d'un savoir éclaté à un savoir structuré. On peut distinguer différentes étapes dans 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. On part de la combinaison simple de chorèmes pour déboucher sur la modélisation graphique. En ce qui concerne les propriétés éducatives d'un modèle Clary M. (1990), explique que pour construire un modèle graphique il faut être capable de :

- discerner la spécificité de l'organisation d'un espace, ce qui nécessite un choix de critères ;
- comprendre l'organisation spatiale, ce qui exige une perception globale de l'espace ;
- conceptualiser le « vu et le vécu ».

En effet, 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 à faire de la géographie et non pas à la reproduire. L'utilité de la modélisation pourrait donc être résumée en cinq points :

- conceptualisation ;
- compréhension ;
- structuration ;
- moyen de communication ;
- moyen d'évaluation.

Cependant, un des articles s'érige contre l'utilisation de modèles dans l'enseignement de la géographie, celui de Wolforth (1976), qui reproche aux modèles d'utiliser des valeurs hypothétiques plus adaptées à la recherche. Il critique donc l'utilisation de modèles pour l'enseignement, jugeant qu'ils perturbent les élèves plutôt que de les aider.

Genevois S. (2008) quant à lui s'est intéressé aux usages et enjeux de la cartographie et des Systèmes d'Information Géographique (SIG) dans l'enseignement secondaire. Il part du constat que, avec l'essor et la démocratisation des technologies géospatiales, les outils géomatiques et les SIG en particulier, ne sont plus un support de visualisation et de simulation réservé aux seuls spécialistes - aménageurs, gestionnaires ou décideurs. Ces outils deviennent accessibles pour le grand public et pour le public scolaire. Or, une question demeure cruciale, celle de l'intégration des outils géomatiques dans l'enseignement secondaire et leur rôle dans la construction des savoirs et savoir-faire géographiques. De ses travaux, l'auteur en tire quatre principales conclusions à savoir que :

- les outils géomatiques sont susceptibles de renouveler l'accès à l'information, les modes de traitement et le statut de l'information géographique ;
- les outils géomatiques sont susceptibles de favoriser la maîtrise du raisonnement géographique par les élèves (analyse systémique, apprentissage de la complexité, démarche de résolution de problème) ;
- les outils géomatiques sont susceptibles de modifier la relation enseignant-élèves (en particulier le statut du professeur), mais aussi l'image et les finalités de la discipline géographique ;
- les outils géomatiques sont susceptibles d'apporter une « plus-value » pédagogique si on les adapte aux besoins des enseignants et des élèves.

Ces conclusions pertinentes imposent nécessairement une analyse pluridisciplinaire que l'auteur semble avoir pris à la légère. Pourtant, l'intégration de la géomatique ne va pas sans poser de nombreuses questions qui relèvent du champ de la géographie, de l'épistémologie, de la didactique, mais aussi de l'informatique, de la cartographie et surtout dans ce contexte, de la psychologie cognitive et de la sociologie des usages.

D'autres chercheurs comme El Haj L. (2004) souligne le rôle immense des Systèmes d'Apprentissage Multimédiatisé comme outil d'enseignement moderne. Pour ce dernier, les moyens technologiques actuels permettent aussi d'intégrer dans les cours des éléments aussi variés que l'audiovisuels avec une très grande aisance. C'est un avantage certain. La plupart des matières, bénéficient grandement de l'apport du son et de l'image.

Zrinscak G. (2010) quant à lui persiste et signe sur l'importance des pratiques de terrain qui ont aujourd'hui tendance à disparaître dans l'enseignement de la géographie. Pour cet auteur, l'approche disciplinaire par le terrain est une spécificité, qui permet de former les apprenants à une pratique originale d'acquisition et de production de la connaissance. Cette

formation en amont, dans le cadre des apprentissages fondamentaux de la géographie, se justifie de plusieurs points de vue :

- comme une initiation à la recherche telle qu'elle sera ensuite effectuée en master et en doctorat, elle se place dans une perspective scientifique et a pour finalité la production de nouvelles connaissances ;
- comme une modalité particulière de l'approche disciplinaire, elle contribue à constituer le socle commun de la géographie et lui confère un caractère consensuel et fédérateur ;
- comme un accès spécifique à la connaissance, elle se différencie de l'acquisition classique du savoir académique transmis ex cathedra.

L'enseignement de terrain participe ainsi de la variété de la formation disciplinaire en géographie, de son identité et de son développement scientifique. Bien plus, dans un récent ouvrage de référence intitulé « L'éducation pour le développement durable », l'Unesco (2012) propose un nouvel idéal éducatif qui touche au cœur la géographie scolaire. La principale recommandation qui en ressort est la réorientation des programmes scolaires et partant des enseignements vers le développement durable. Pour cela, il faudra sélectionner des connaissances, des problèmes, des optiques et des valeurs relatives aux dimensions environnementales, sociétales et économiques du développement durable.

À l'évidence, l'enseignement de la géographie au Cameroun n'échappe pas à ses mutations disciplinaires. Dongmo J. L. (2012) dans son article sur la « géographie camerounaise face au défi de la transversalité » abouti à la conclusion que, la géographie camerounaise marquée par des influences de la géographie française et anglo-saxonne a continué de s'ouvrir et de se moderniser grâce notamment à la mise à profit de la démarche hypothético-déductive, à l'élargissement du champ de recherche et au maniement des principaux concepts et théories des sciences sociales. L'auteur s'appuie sur l'évolution des programmes universitaires (1962, 1976, 1992), leur finalité et leur caractère pluridisciplinaire, l'emprunt des concepts aux autres disciplines, etc. Tant d'aspects prédisposent selon lui la géographie camerounaise au défi de la transversalité qui est aujourd'hui reconnue comme étant « l'une des manifestations de la vitalité des disciplines. Seulement cet article assez pertinent se focalise essentiellement sur la géographie universitaire et ne renseigne pas à l'évidence sur la géographie scolaire qui nous intéresse ici.

D'autres travaux comme celui de Mombélé J. R. (2018) sur la formation initiale des enseignants de géographie et le niveau de construction des savoirs par les apprenants montrent que le niveau de construction du savoir par des élèves est déterminé par plusieurs facteurs dont certains sont liés à l'enseignant. Ainsi, l'auteur analyse la maîtrise de l'utilisation de l'outil géographique, la maîtrise des savoirs scientifiques par les enseignants, la maîtrise de la transposition didactique des savoirs géographiques et enfin la maîtrise de la conception des situations d'apprentissage. Il arrive à la conclusion que la formation initiale des enseignants de géographie au Cameroun présente des limites qui justifient le faible niveau de construction des savoirs des apprenants tenus par les enseignants novices.

En somme, la didactique de la géographie, aujourd'hui en plein essor, a permis de dégager des pistes prometteuses en matière de renouvellement des pratiques d'apprentissage qu'elle s'évertue à mettre à l'épreuve de la réalité. Les analyses qui précèdent offrent un aperçu non exhaustif des débats qui alimentent l'enseignement de notre discipline. Les perspectives importantes qui en découlent sont certes limitées, mais cruciales pour confronter les stratégies d'amélioration et les critiques formulées par les auteurs aux mécanismes

d'adaptation éventuels de notre système d'enseignement à ce qu'il convient d'appeler le renouveau de la géographie scolaire.

I.5. Problématique

Aujourd'hui plus qu'hier, l'intérêt accordé à la géographie scolaire va bien au-delà de la description des phénomènes spatiaux comme le souligne l'UNESCO et l'IPAM (1966). En effet, selon ces institutions, de toutes les disciplines scolaires, la géographie est la seule qui puisse donner à l'homme moderne une image et une explication répondant aux exigences de sa vie, ouverte désormais sur des horizons presque infinis. Pourtant la matière serait trop chargée pour qui voudrait tout apprendre en détail des phénomènes géographiques, et la nécessité s'impose de se limiter à un enseignement sélectif reposant sur les problèmes cruciaux des sociétés. Les deux institutions martèlent que l'enseignement de la géographie en vue d'une meilleure compréhension internationale nécessite pour ainsi dire des réformes, même dans les pays où il figure depuis longtemps aux programmes d'études, et, à plus forte raison, dans ceux qui désirent moderniser l'ensemble de leur système scolaire. C'est dire que, la géographie ne saurait atteindre son but ultime que si elle est bien enseignée. Le meilleur exemple à ce jour est pour Mérenne-Schoumaker B. (2016), celui du Royaume-Uni où le Manifeste des Professeurs de géographie anglais (2009) repose sur une métaphore : la géographie génère une « conversation » tout au long de la vie à propos de la Terre vue comme la maison de l'humanité. En cela, elle est plus qu'une simple discipline scolaire. Elle est ontologique.

Pourtant, si l'on s'en tient à la réalité camerounaise, les programmes de géographie scolaire au second cycle de l'enseignement général ont peu évolué au cours des dernières décennies. Ils sont vraisemblablement très anciens et n'intègrent pas suffisamment les mutations socioéconomiques et environnementales qui s'opèrent dans la société, ainsi que les évolutions scientifiques remarquables dans la production des savoirs géographiques. En outre, il faut admettre que les enseignants du lycée bilingue de Mendong comme bien d'autres ne s'investissent pas suffisamment dans le choix et l'application des méthodes et outils pédagogiques qui susciteraient l'interactivité et permettraient de développer les aspects techniques et pratiques de la discipline. Pour ainsi dire, les méthodes actives employées n'ont d'actif que le qualificatif qui leur est associé comme par mimétisme à ce qui se fait dans des pays développés où les établissements scolaires sont suffisamment outillés avec des effectifs raisonnables pour un enseignement de qualité. Ces initiatives pédagogiques creusent d'une géographie professionnalisante demeurent le parent pauvre de l'enseignement/apprentissage de la géographie scolaire.

Ceci étant, nous devons admettre que si la réforme des programmes ne dépend pas de l'initiative d'un lycée ou d'un enseignant, il n'en est pas autant de l'initiative pédagogique. D'ailleurs, malgré son caractère ancien, le programme de géographie au second cycle propose systématiquement des thèmes de formation adaptés à des méthodes de travail sur le terrain, au même titre que les enseignements sur les outils et techniques du géographe à l'instar de la cartographie. Mais, ces enseignements sont généralement abordés de façon très superficielle et sans le moindre recours à la pratique. Ainsi, au lieu d'apprendre aux élèves à faire la géographie, on leur apprend à la reproduire systématiquement.

Cette situation doit tout même être relativisée dans la mesure où nous devons par ailleurs reconnaître que l'enseignant ne peut enseigner que ce qu'il a appris ou ce qu'il maîtrise lui-même. L'approche disciplinaire par le terrain et les méthodes pratiques en général ne sont pas une spécificité dans la formation des enseignants de géographie au Cameroun, autant dans leur cursus universitaire en faculté qu'au cours de leur formation à

l'École normale supérieure. Pourtant, comme le souligne Zrinscak G. (2010), le terrain donne aux formations de géographie une couleur qui participe largement de l'originalité de la discipline au sein des enseignements de sciences humaines et sociales. L'enseignement de terrain participe ainsi de la variété de la formation disciplinaire, de son identité et de son développement scientifique. Il permet de former les apprenants à une pratique originale d'acquisition et de production de la connaissance, de les préparer à la participation, en instruisant chacun de ses droits et devoirs, mais aussi en développant leurs compétences sociales et en les encourageant dans le travail en équipe à l'école.

Pour le cas spécifique du Lycée Bilingue de Mendong, la pratique de terrain demeure particulièrement difficile du fait des moyens financiers et techniques limités auxquels sont confrontés la plupart des établissements au Cameroun. Aussi, le problème des effectifs pléthoriques rend encore la tâche plus ardue aux enseignants qui se contentent alors de dispenser des contenus théoriques souvent jugés peu significatifs. Plus généralement, les méthodes de construction active des savoirs sont essentiellement réduites à la manipulation des objets - lorsque cela est possible - et à des activités de classe. Pourtant, l'idéal aurait voulu que ces méthodes se traduisent par des activités authentiques face au réel (observation, manipulation, création, recherche, formation des hypothèses, etc.). Il s'agit là en effet de créer des situations où l'apprenant se forge des habiletés utiles pour l'action. La nature étant en elle-même le laboratoire du géographe, les enseignants pourraient quand même essayer de braver les contraintes financières et logistiques en explorant de temps en temps le milieu naturel plus ou moins proche de l'établissement lorsque cela s'impose.

Par ailleurs, quand on analyse au fond la question des outils pédagogiques et du matériel didactique, l'on peut se rendre à l'évidence que le tableau qui en est le principal outil de l'enseignant n'est pas toujours suffisamment valorisé en cours de géographie. Or, pour mieux étayer un cours, l'enseignant peut mettre à profit le tableau en y dessinant des schémas, des graphiques, des croquis, des cartes ou en y représentant un modèle explicatif. Ceci est davantage indiqué dans la mesure où les illustrations, les tableaux et les cartes constituent non seulement des compléments à la description, à l'analyse et à l'explication des phénomènes, mais aussi parce que la construction des illustrations en générale est une mise en activité des élèves très formatrice, qui favorise la conceptualisation.

Il faut également noter que, bien que les enseignants utilisent parfois les cartes dans les cours, leur approche n'est pas toujours pleinement satisfaisante. Puisqu'il semble ne pas conférer aux cartes une véritable fonction didactique ; parce qu'elles doivent permettre de poser des questions et d'y répondre. Or les cartes utilisées ici sont trop souvent des cartes de simples illustrations du discours, des cartes d'accumulation et de nomenclature, sans problématique, même si, naturellement, elles ont aussi leur utilité. Par ailleurs, les élèves se contentent plus généralement de recopier les cours et de mémoriser des cartes. Pourtant, ils doivent aussi apprendre à les décoder et les lire (orientation, échelle, signes, légendes), à les interpréter, voire les critiquer.

Bien plus, d'autres techniques nouvelles peuvent aujourd'hui être incorporées dans l'enseignement de la géographie : les logiciels de cartographie assisté par ordinateur (CAO), les Systèmes d'Information Géographique, le Web mapping, la télédétection, etc. seulement, même si l'outil informatique tient un rôle croissant dans la géographie moderne et dans l'enseignement d'une façon générale, cette réalité semble échapper aux enseignants du LBM dont la plupart n'ont pas d'ailleurs une bonne maîtrise de celui-ci. Par conséquent, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui susciteraient l'esprit de créativité, d'innovation et d'inventivité chez l'apprenant ne sont pas souvent mises à contribution par les enseignants. Pourtant, les TIC sont utilisables aussi bien pour la recherche

documentaire, les travaux dirigés et exercices, que pour l'édition des textes. Ils participent au renouvellement et à l'enrichissement des systèmes de représentation de l'espace. Les enseignants ne devraient pas seulement y recourir comme simple banque de données, mais comme outil de véritables usages pédagogiques et avec de vrais scénarios d'apprentissage qu'il faut choisir rigoureusement.

Bien évidemment, les ressources numériques ne sont pas sensées supplanter le manuel scolaire même si elles offrent des données variées, abondantes et rapides d'accès. Pourtant, les enseignants sont aujourd'hui obligés de faire sans manuel scolaire en géographie notamment dans les classes du second cycle. Bien que les manuels ne disposent plus que d'une courte durée de vie aujourd'hui en raison du rythme des parutions, ils gardent tout de même une importance capitale dans l'enseignement. Les manuels fournissent un cadrage du savoir, une source de données et un ensemble d'exercices destinés aux élèves (Bavoux J. J., 2002). Ils ont aussi un avantage pédagogique et psychopédagogique en ce sens qu'ils tiennent compte de la nécessaire adaptation des savoirs au niveau mental des apprenants.

En outre, si l'histoire et la géographie forment un duo disciplinaire classique assez complémentaire, il n'en demeure pas moins que c'est un duo facultatif qui devraient être dépassé au regard des mutations du système éducatif et de l'évolution des deux disciplines. En l'entretenant systématiquement comme c'est encore le cas aujourd'hui, sans tenir compte de la spécialisation de la formation des enseignants du secondaire qui pour certains passent par la filière historienne, on porte un coup sérieux à l'enseignement de la géographie. En effet, ces professeurs historiens de formations disposent généralement de compétences limitées en géographie. Ils sont les premiers à déplorer en avouant quelquefois leur peur de ne pas dominer suffisamment leur sujet, de commettre des erreurs, de se sentir à la merci des questionnements imprévus des élèves et de ne pas disposer de la marge de sécurité nécessaire pour être parfaitement à l'aise face à leur auditoire. De ce fait, les cours de géographie que certains d'entre eux se sentent parfois obligés de dispenser contre leur gré peuvent être moins « accrocheurs » pour les élèves que leurs leçons d'histoire (Bavoux J. J., 2002).

Par ailleurs, les programmes de formation à l'École normale supérieure sont très éloignés de ceux du lycée. De même, les méthodes pédagogiques plus connues sous leurs formes théoriques que pratiques ne cadrent pas avec les contextes réels d'exercice de la profession que sont les classes surchargées, l'absence de support didactique, etc. Ceci peut avoir pour conséquence dernière la préférence par les enseignants des démarches individuelles et du mode déclamatoire de transmission des savoirs là où on aurait souhaité plus d'interactivité pour un bon apprentissage comme en géographie.

D'une façon générale, les constats négatifs récurrents dans l'ensemble des deux sous-systèmes éducatifs (anglophone et francophone), soulignent, par exemple, la surcharge des programmes, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves professeurs à résoudre des problèmes professionnels (Maingari D., 2004). Si les enseignants les plus actifs arrivent à combler certains manquements en formation continue ou par des formations dans le tas, ils n'en demeurent pas moins que les tares observées dans le processus de formation impactent la qualité des enseignements sur le terrain. À la vérité, si l'ensemble du système souffre encore de l'inadéquation formation emploi qui est plus visible, force est de reconnaître que l'inadéquation entre la formation à l'enseignement et la qualité de l'enseignement bien que moins décriée est tout aussi préoccupante.

Ces insuffisances cumulées ne sont pas à proprement parlé les seuls écueils de notre systèmes éducatifs ou de l'enseignement de la géographie au LBM. Mais, elles démontrent à suffisance que, la gestion pédagogique des établissements d'enseignement secondaire n'est

pas suffisamment efficace et qu'elle s'adapte mal ou très peu aux innovations qui doivent impulser le changement. Aussi, la manière d'enseigner une discipline comme la géographie est totalement éloignée des attentes de l'Éducation Nouvelle dont la finalité est de réformer la société par l'éducation et de construire un nouveau type d'homme : social, responsable, autonome au service de la démocratie et apte à participer activement aux projets de société et à promouvoir le développement durable.

I.6. Questions de recherche

De cette problématique, il se dégage une préoccupation centrale et des questions spécifiques ci-après.

I.6.1. Question principale

La question au cœur de cette étude est de savoir : Quelles sont les implications et la portée de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général ?

I.6.2. Questions spécifiques

De cette question centrale découlent trois questions spécifiques (QS) :

QS1 : Quel est l'état des lieux de l'enseignement de la géographie au second cycle de l'enseignement secondaire générale à l'ère de la professionnalisation des enseignements au LBM ?

QS2 : Quels sont les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général ?

QS3 : Comment envisager la géographie scolaire au second cycle du secondaire à l'ère de la professionnalisation des enseignements ?

Pour mieux conduire notre recherche, il nous semble nécessaire d'apporter des réponses anticipées à ces différentes questions. Nos différentes réponses feront ensuite l'objet d'une vérification scientifique à partir de démarches objectives.

I.7. Hypothèses de recherche

En se basant sur l'abondante littérature et sur les observations sur le terrain, nous sommes parvenus à formuler un postulat de base puis à le décomposer en trois postulats spécifiques.

I.7.1. Hypothèse principale

La professionnalisation des enseignements devrait affecter la géographie scolaire autant dans le contenu des programmes que dans les méthodes de transmission des savoirs en passant par l'offre en matériel didactique pour permettre à l'apprenant de développer des compétences utiles à la prise de décision collective et/ou à son insertion socioprofessionnelle.

I.7.2. Hypothèses spécifiques

HS1 : L'enseignement de la géographie est marqué par une évolution progressive des contenus des programmes et un renouvellement des outils et méthodes pédagogiques favorable à la professionnalisation de son enseignement au second cycle du secondaire.

HS2 : En dépit des défis à relever et des difficultés multiformes, la professionnalisation des enseignements de géographie présente de nombreuses opportunités pour les apprenants du second cycle au LBM.

HS3 : Pour une formation professionnalisante en géographie, il est nécessaire d'ajuster en amont le contenu des programmes officiels et la formation initiale des enseignants et en aval les conditions pédagogiques et didactiques des établissements scolaires.

I.8. Objectifs de la recherche

Au regard des questions et des hypothèses formulées plus haut, nous avons défini un objectif principal et trois objectifs spécifiques pour mieux cadrer notre étude.

I.8.1. Objectif principal

L'objectif principal de ce travail sera de : montrer les implications et la portée de la professionnalisation des enseignements prônée par les pouvoirs publics dans la géographie scolaire du second cycle au Lycée Bilingue de Mendong.

I.8.2. Objectifs spécifiques

Nos objectifs spécifiques sont de :

OS1 : Faire un état des lieux des programmes officiels, des outils et des méthodes d'enseignement de la géographie au second cycle du Lycée Bilingue de Mendong.

OS2 : Analyser les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du Lycée Bilingue de Mendong.

OS3 : Suggérer les mesures et les catégories d'actions nécessaires pour une formation professionnalisante en géographie dans les classes du second cycle au Lycée Bilingue de Mendong.

Le tableau 1 donne un aperçu général des questions, des objectifs et des hypothèses de la présente étude. Il met en lumière ce qu'on est en droit de comprendre et d'attendre de ce travail.

Tableau 1: Synoptique de la recherche

Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche
<p>Question principale (QP) : Quelles sont les implications et la portée de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général ?</p>	<p>Objectif Principal (OP) : Montrer les implications et la portée de la professionnalisation des enseignements prônée par les pouvoirs publics dans la géographie scolaire du second cycle au Lycée Bilingue de Mendong.</p>	<p>Hypothèse Principale (HP) : La professionnalisation des enseignements devrait affecter la géographie scolaire autant dans le contenu des programmes que dans les méthodes de transmission des savoirs en passant par l'offre en matériel didactique pour permettre à l'apprenant de développer des compétences utiles à la prise de décision collective et/ou à son insertion socioprofessionnelle.</p>
<p>Question spécifique 1 (QS1) : Quel est l'état des lieux de l'enseignement de la géographie au second cycle de l'enseignement secondaire générale à l'ère de la professionnalisation des enseignements au LBM ?</p>	<p>OS1 : Faire un état des lieux des programmes officiels, des outils et des méthodes d'enseignement de la géographie au second cycle du Lycée Bilingue de Mendong.</p>	<p>HS1 : L'enseignement de la géographie est marqué par une évolution progressive des contenus des programmes et un renouvellement des outils et méthodes pédagogiques favorable à la professionnalisation de son enseignement au second cycle du secondaire.</p>
<p>QS2 : Quels sont les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général ?</p>	<p>OS2 : Analyser les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du Lycée Bilingue de Mendong.</p>	<p>HS2 : En dépit des défis à relever et les difficultés multiformes, la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle présente de nombreuses opportunités pour les apprenants du Lycée Bilingue de Mendong.</p>
<p>QS3 : Comment envisager la géographie scolaire au second cycle du secondaire à l'ère de la professionnalisation des enseignements ?</p>	<p>OS3 : Suggérer les mesures et les catégories d'actions nécessaires pour une formation professionnalisante en géographie dans les classes du second cycle au Lycée Bilingue de Mendong</p>	<p>HS3 : Pour une formation professionnalisante en géographie, il est nécessaire d'améliorer en amont la qualité des programmes officiels et la formation initiale des enseignants et en aval les conditions pédagogiques et didactiques des établissements scolaires.</p>

Source : Auteur, 2019.

À la suite de cet aperçu général, il nous semble pertinent de décliner les principaux intérêts de cette étude.

I.9. Intérêts de l'étude

Notre recherche revêt un triple intérêt : personnel, scientifique et pratique.

I.9.1. Intérêt personnel

Convaincus que l'enseignement et la recherche sont ces deux passions qui se sont toujours imposées à nos projets intellectuels et professionnels, nous souhaitons que quiconque aura l'occasion de lire ce mémoire (qu'il soit praticien de l'éducation ou non) se sente interpellé quant à la situation et à l'avenir de l'éducation dans un pays qui aspire à l'émergence à l'horizon 2035. En effet, c'est pour mieux comprendre les enjeux actuels et à venir de la profession que nous embrassons et de notre discipline que nous avons engagé cette réflexion. Mais au fond c'est un débat d'intérêt public que nous soumettons à la conscience collective et individuel. Les réponses à y apporter sont de notre point de vue déterminante pour un développement harmonieux et durable de notre pays. Notre satisfaction personnelle serait d'y contribuer positivement.

I.9.2. Intérêt scientifique

La recherche sur l'éducation en général et sur la professionnalisation des enseignements en particulier reste encore assez embryonnaire au Cameroun. Aussi l'enseignement des Sciences sociales a rarement été examiné afin d'être adapté aux nouvelles attentes de la société vis-à-vis d'une école insérée dans la mondialisation et dont les idéologies pédagogiques sont en perpétuelles évolutions. Or, l'adaptation de ces disciplines à la demande de compétence sur le marché de l'emploi est plus que jamais nécessaire : c'est une urgence.

En partant des principales conceptions de la professionnalisation, le présent mémoire voudrait montrer qu'une discipline comme la géographie revêt une dimension professionnalisante qu'il convient d'optimiser au profit des apprenants. Ceci donne lieu à un nécessaire réexamen de nos méthodes d'enseignement, nos programmes scolaires, le financement et la gouvernance de l'éducation, etc.

I.9.3. Intérêt pratique

Au plan pratique, notre étude ouvre une réflexion sur le rôle que peut et doit jouer la géographie scolaire dans la formation du citoyen camerounais en vue de son insertion dans la société qu'il est appelé à servir. Elle se préoccupe des voies et moyens qui dans la pratique de l'enseignement permettraient à la géographie scolaire de ne pas se limiter à aborder des questions techniques de manière purement théorique, en demandant aux élèves de mémoriser des faits. À cet effet, notre travail se penche sur les conséquences didactiques importantes qu'implique un enseignement professionnalisant en géographie. Convaincu de ce qu'il faut désormais apprendre aux élèves à poser les problèmes et à les résoudre, afin de développer en eux des compétences sociales et la capacité à participer activement aux projets de société. Pour fonder cette vision, nous avons analysé le meilleur moyen d'articuler le savoir géographique et les méthodes d'enseignement pour les mettre en adéquation avec les finalités éducatives en général et la professionnalisation en particulier. Ce travail pourrait ainsi impacter les pratiques et les normes d'enseignement de la géographie au second cycle du secondaire au Cameroun.

Au terme de cette phase d'exploration et de cadrage scientifique du sujet, nous avons pu vérifier que la question de départ est toujours adaptée au sens de la recherche. Nous avons pris connaissance des recherches déjà menées sur le thème de travail et cela nous a permis d'identifier notre démarche propre. Il nous faut dès lors construire un modèle d'analyse à partir des concepts qui s'articulent avec les hypothèses et une démarche méthodologique cohérente.

	CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	
--	--	--

Le présent chapitre revient sur les bases théoriques qui soutiennent nos hypothèses. Il vise à poser les jalons d'une bonne compréhension des différents concepts utilisés et à préciser les démarches et outils méthodologiques mis à contribution pour mener à bien cette recherche.

II. 1. Cadre conceptuel

Dans cette articulation de notre travail, nous apporter un éclairage sur les principaux concepts et mots clés qui reviendront tout au long de notre analyse. Les principaux concepts ici sont les suivants : professionnalisation, enseignement/apprentissage, compétences, géographie, pédagogie et didactique.

II.1.1. La Professionnalisation

Le concept de professionnalisation fait l'objet de nombreux débats tant dans les milieux du travail que ceux de la formation. Pour mieux comprendre ce que recouvre ce vocable, nous proposons, de partir de la définition du mot profession dont il est le dérivé, avant de l'examiner dans ces différentes variantes éducatives : professionnalisation des enseignants, professionnalisation de l'enseignement, formation professionnelle, formation professionnalisante.

❖ Qu'est-ce qu'une profession ?

Selon le *Petit Robert*, la profession est « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Vue sous cet angle, la profession serait synonyme du mot métier que le même dictionnaire définit comme « tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer les moyens d'existence ». Ces deux définitions prêtent quelque peu à équivoque dans la langue française. Mais, leur définition en anglais semble plus précise.

En effet, selon le *Concise Oxford Dictionary*, la profession est un travail qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir et de la science comme le droit, la médecine, etc., tandis que le métier correspond à quelques apprentissages pratiques, acquis par l'habitude et la pratique répétitive sans lien profond avec une déclaration publique ou une transmission intellectuelle. Une fois cette différence établie, il devient intéressant d'essayer de comprendre le concept de professionnalisation lui-même.

❖ Professionnalisation : un consensus lexical mais un fort « dissensus » sémantique à regarder les pratiques sociales

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du 19^{ème} siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées : nous pouvons ainsi repérer au moins trois sens attribués à ce mot (Wittorski, 2008).

- **La professionnalisation comme constitution des professions**

Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession (libérale) mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^{ème} siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé traditionnellement par la forte présence d'un État hiérarchique. Dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État dont l'enjeu est la conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique élitiste.

- **la professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles.**

Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les entreprises placées sur des marchés fortement concurrentiels, nous conduisent à une autre signification qui prend place dans un contexte d'évolution forte du travail. Les enjeux concernent ici davantage l'accompagnement de la flexibilité du travail. Il s'agit alors de favoriser une évolution continue des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail (Wittorski, 2009). La professionnalisation va alors de pair, par exemple, avec un discours sur la polyvalence, etc.

- **la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation.**

À la fois portée par les orientations nationales et européennes (processus de Bologne), la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe » dans les milieux de la formation. D'une part, on constate des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. D'autre part, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs en vue d'améliorer la place et la légitimité des offres et pratiques de formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité).

Selon Maingari D. (1997), Deux orientations structurent les débats sur la *professionnalisation de l'enseignement*. L'une, interne, moins spécifique pour le sens commun en ce qu'elle concerne les enseignants, l'autre, externe, assez développée par les pouvoirs, le système éducatif et l'opinion en ce qu'elle s'intéresse à la fois aux élèves et étudiants et au marché de l'emploi. Pour cet auteur, l'orientation interne de la professionnalisation qu'on qualifie de « professionnalisation d'expertise » concerne le passage de l'enseignement de métier à profession et sa constitution en un véritable corps avec des données requises dans le contenu de la formation et les signes extérieurs caractéristiques d'un corps de profession comme le parrainage des promotions, des prestations de serment, des remises solennelles de diplômes, des tenues particulières, etc.

Il s'agit dans cette dimension de la professionnalisation de donner aux enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur les qualifications nécessaires à l'exercice de leur profession et reconnues par des textes, règles, règlements et codes déontologiques particuliers. La notion d'expertise qualifie le développement chez (et par) l'enseignant des savoirs sur sa pratique. Le professeur d'économie, par exemple, ne fait pas fonction d'économiste dans l'ordre de l'enseignement. Il le peut pourtant dans un autre contexte, parce qu'il en a la qualification. Mais, pour avoir choisi d'enseigner l'économie il est d'abord considéré dans sa corporation comme enseignant. Toute professionnalisation de ce point de vue n'est alors qu'un accroissement de son expertise, non dans son savoir ou dans la pratique de ce savoir, mais dans un ordre de savoirs qui gouverne la pratique du savoir. Cette professionnalisation d'expertise concerne donc l'intégration des attributs relatifs à la pratique enseignante et diffère invariablement de ce que Bourdoncle R. (1991) appelle « développement professionnel » et de l'orientation externe de la professionnalisation.

L'orientation externe ou professionnalisation d'exercice (au sens de pratique du savoir et/ou du savoir-faire) se préoccupe quant à elle de la mise en relation de la formation avec l'emploi. Cette dimension est beaucoup plus présente dans les esprits que la définition d'une professionnalité chez les enseignants. Cette orientation spécifique connaît diverses définitions.

On peut donc comprendre Abdourhaman I. (2018), qui souligne que dans le cadre de la formation professionnelle comme celle des enseignants, la professionnalisation regroupe l'ensemble des démarches et des actions qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier. C'est aussi l'acquisition et la mise en œuvre de ces savoir-faire par une personne. De manière générale, la professionnalisation s'articule autour de trois grands processus simultanés :

- la professionnalisation des activités et des services qui permet le passage d'activités correspondant à des besoins nouveaux ou non satisfaits à des emplois repérables dans un système de classification des emplois et des compétences;
- la professionnalisation des salariés qui leur permet d'acquérir et de développer des compétences nécessaires à l'exercice de leurs activités, reconnues et transférables pour permettre leur maintien dans l'emploi ou une mobilité professionnelle;
- la professionnalisation des structures qui permet à la structure de formaliser son projet, de nouveaux services, de prévoir l'organisation de travail qui y répond et de suivre ses caractéristiques et son évolution. Mais, intéressons-nous davantage à la professionnalisation des enseignants et des enseignements.

❖ **La professionnalisation des enseignants/des enseignements**

Avec la nouvelle orientation de l'éducation au Cameroun, le souci permanent des milieux de formation est de développer chez les enseignants une professionnalité spécifique, modelée à la fois par la maîtrise des enseignements et aussi par la capacité à les transmettre aux élèves et étudiants. Il s'agit dans ce cas de donner aux élèves et étudiants en formation, et qui vont s'installer à leur propre compte ou travailler dans des entreprises privées, des aptitudes à une opérationnalité immédiate (Maingari D. 1997).

Pour Benell A. E. (1993), la professionnalisation est le processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. La professionnalisation des enseignants pourrait donc être définie comme le processus permettant la transformation des enseignants de façon à faire acquérir aux élèves un savoir, un savoir-faire et leur inculquer un savoir-être nécessaire à l'exercice des métiers précis. De cette définition il apparaît que la

finalité de la professionnalisation des enseignants est de leur doter de capacités de manière à ce qu'ils soient à mesurer de préparer leurs apprenants à l'exercice d'un métier.

Selon Ardouin (2003), le concept de professionnalisation des enseignants renvoie aux dimensions sociologiques, individuelles et pédagogiques. Dans le sens sociologique, la professionnalisation vise à donner aux acteurs concernés un niveau de formation, de connaissances et d'éthique élevé pour faire d'eux de véritables professionnels regroupés dans un corps de métier, et reconnus par la société en général. Dans la dimension individuelle, la professionnalisation des enseignants vise à accroître les savoirs, les savoir-faire des acteurs concernés. Dans le sens pédagogique, il s'agit de renforcer la dimension opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels. La professionnalisation des enseignants consiste donc dans le contexte réel de travail empirique et de terrain au développement d'une identité professionnelle individuelle et sociale avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle qui s'opère par la formation pratique et théorique de l'enseignant. Par la formation pratique, l'enseignant, futur éducateur, apprend les ficelles du métier. Il planifie, anticipe, gère la classe et la pédagogie. Pour Le Boterf (2002), la formation pratique permet à l'enseignant de mobiliser adéquatement les ressources acquises en formation théorique pour les intégrer dans les différents aspects de sa pratique professionnelle.

Maingari D. (2004) lève l'équivoque sur cette définition de Le Boterf. Il souligne que dans le cadre de l'enseignement, un enseignant capable d'explicitier son cours, de faire fonctionner de façon souhaitable le jeu pédagogique : émission du savoir (enseignant), réception (étudiant), contrôle ; de maîtriser sa classe, d'avoir l'écoute nécessaire et tous les éléments annexes indispensables à une bonne gestion de l'enseignement, mais non directement liés au contenu disciplinaire, fera preuve de professionnalisme. Selon l'auteur, c'est dans cette optique que les travaux sur le tutorat s'orientent en vue d'aider les jeunes enseignants, généralement des universitaires, à acquérir, sous le guide d'un parrain rompu dans le métier, les non-dits et les astuces du métier sans lesquels il ne sera qu'un professionnel de l'enseignement mais jamais un enseignant professionnel. Autrement dit, il exercera le métier d'enseignant uniquement pour ses attributs économiques et sociaux sans en épouser l'esprit et la philosophie.

Tsafak G. (1989) incluant 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 ses 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'emplois ». Si cette conception est suffisamment explicite de la professionnalisation de l'enseignement, il va de soi que cette professionnalisation s'adapte à chaque type de formation elle-même adossée sur un niveau d'éducation précis.

Au demeurant, ces définitions que nous venons de parcourir sont conformes aux préoccupations du gouvernement camerounais qui dans le second plan quinquennal de développement socio-économique et culturel (1966-1971) manifestait déjà comme l'écrit Tama Ateba (1996) « des inquiétudes quant au devenir des sortants du système éducatif » et vont en droite ligne des recommandations issues des États généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 à Yaoundé. Ces recommandations engagent l'État sur la voie de la professionnalisation des enseignements avec pour préoccupations majeures la formation pratique et 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.

Dans le cadre de cette étude, il faut comprendre la professionnalisation des enseignements non pas dans le sens d'une formation professionnelle qui forme les spécialistes d'un corps de métier (comme la médecine, la maçonnerie ou autre), mais plutôt dans le sens d'une formation professionnalisante, c'est-à-dire celle qui concourt à développer des aptitudes, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être susceptibles d'être mobilisés en société dans une perspective de développement, de recherche et d'emploi éventuellement. La professionnalisation des enseignements renvoie à notre sens à un modèle éducatif adapté à la demande sociale et professionnelle, et qui contribue à former un nouveau type d'homme : social, responsable, autonome et doté des habilités utiles à l'action.

Cette forme d'enseignement implique toutes les initiatives de politique éducative visant une amélioration qualitative de l'offre scolaire, des conditions pédagogiques et didactiques, de la gouvernance et du financement de l'éducation. La professionnalisation des enseignements peut ainsi impliquer plusieurs logiques selon le niveau d'étude et le type de formation. Nous nous intéressons ici au second cycle de l'enseignement secondaire général et à la géographie en tant que discipline ouvrant à des champs de métiers. Il est donc exclu de notre champ d'analyse, la formation professionnelle qui relève de l'enseignement technique et la formation universitaire qui relève du supérieur et qui n'a pas de lien direct avec l'enseignement secondaire.

II.1.2. Enseignement/apprentissage

Enseignement vient du latin « insignis » qui signifie marquer d'un signe, distinguer, rendre remarquable. Selon Altet M. (1997), l'enseignement couvre deux champs de pratiques :

- celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève. Ce premier champ relève du domaine de la didactique.
- celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant : domaine de la pédagogie.

De cette définition, il faut comprendre en d'autres termes que, enseigner suppose à la fois des techniques et méthodes spécifiques à une discipline scolaire (celles-ci sont étudiées par la didactique) et des techniques et méthodes qui peuvent s'appliquer à n'importe quel discipline et domaine de connaissance (celles-ci relèvent de la pédagogie).

Pour Musial M. et al. (2012), l'enseignement est une pratique mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Selon l'auteur, cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie quant à lui à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances.

Chessex-Viguet C. (2015) renchérit en précisant que l'enseignement ne doit pas non plus être confondu à l'éducation qui est beaucoup plus général et correspond à la formation globale d'une personne, à divers niveaux (au niveau religieux, moral, social, technique, scientifique, physique, médical, etc.). Néanmoins, l'enseignement contribue à cette formation et constitue de ce fait une composante de l'éducation (Naïl Ver et al., 2014).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons définir l'enseignement comme l'ensemble des techniques et méthodes qu'un enseignant mobilise pour transmettre des connaissances, mieux encore pour implanter les ressources chez l'apprenant dans le cadre d'une institution éducative.

Le terme apprentissage, quant à lui désigne le processus d'acquisition, de mobilisation, d'assimilation ou d'appropriation des compétences et des habilités par l'apprenant sur la base des enseignements reçus. Enfin, nous pouvons définir l'enseignement/apprentissage comme un ensemble d'activités conçues par l'enseignant qui permettent à l'apprenant d'acquérir les ressources nécessaires au développement de l'agir compétent.

II.1.3. Pédagogie et didactique

Les liens étroits entre la didactique et la pédagogie entraînent parfois une certaine confusion. Ceci d'autant plus que, de par son étymologie Grec, le terme pédagogie désigne l'art de l'éducation. Le terme rassemble donc les méthodes et les pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir (connaissances), un savoir-faire (capacités) et un savoir-être (attitudes). Dans l'Antiquité, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs (Marrou I., 1981).

Selon Durkheim E. (1938), la pédagogie est une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Il essaie ainsi de montrer que la pédagogie est à la fois une théorie et une pratique. Elle a pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par-là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs.

À en croire Arénilla L. et al., (1996), la pédagogie se réfère plus à l'enfant et la didactique plus à l'enseignement, en raison de leur étymologie respective. D'autre part, la pédagogie est généraliste tandis que la didactique est spécifique, elle concerne telle ou telle discipline. Selon ces auteurs, la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes.

En résumé, la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Alors que la pédagogie est l'art de transmettre des connaissances ou plus précisément l'art d'enseigner.

II.1.4. Compétence

La notion de compétence a connu une certaine évolution du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires. Pendant longtemps, la notion a gardé une connotation linguistique. Cette compétence linguistique est définie par Chomsky (1971), comme une capacité qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Selon l'auteur, c'est une compétence liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue. Elle est par conséquent virtuelle et s'actualise dans la performance. Hymes (1984), complète et amplifie la définition de la notion de compétence, en y ajoutant des dimensions socio-culturelles sous forme de règles sociales d'utilisation. Avec Hymes, nous assistons à l'émergence de la notion de « compétence de communication » à laquelle il attribue, en plus d'une dimension linguistique, une dimension sociolinguistique. Il relève en substance que « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir

sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

La notion de compétence migre ensuite, au cours des années 1980, dans le monde « socio-professionnel » puis dans le monde de la « formation et de l'éducation ». En effet, au cours des années 1980, le monde du travail a connu plusieurs mutations techniques, technologiques et économiques qui ont introduit massivement de l'imprévu et de la complexité et qui ont imposé l'abandon du travail à la « chaîne » qui consistait à réaliser une suite de geste sans faire intervenir aucune initiative personnelle du travailleur. Pour Richer (2014), le monde du travail « a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et évènementielles ».

Toujours selon Richer (2014), « le monde du travail s'est emparé de la notion de compétence, mais pour en élaborer deux versions divergentes : une version libérale appréhende la compétence comme adaptation aux exigences de rendement des entreprises [...] et une version humaniste de la compétence met en avant, le sujet agissant intentionnellement. Cette version humaniste conçoit la compétence comme un développement du potentiel créatif de l'individu ». À travers la compétence, cette version humaniste favorise, selon Zarifian (2003), « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles ».

La compétence dans le monde du travail est profondément ancrée dans l'action singulière, fait que traduit la définition désormais classique de la compétence donnée par Le Boterf (1994) : « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources [...] est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte ». De plus, la compétence est dynamique, car elle est « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis » (Gagnon, 2011). C'est d'ailleurs dans cette logique que Crahay M. (2006) affirme que la compétence peut être définie comme un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches.

En clair, une compétence ne se définit qu'en action Maciotra (2007). Les expressions agir compétent ou savoir agir traduisent le fait que la compétence est en action ou en situation. Les notions de savoir-agir et de ressources nécessitent une explication selon Marciotra. Ainsi, il définit le savoir-agir ou l'agir compétent comme « l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement d'un certain type de situations ». C'est aussi dit-il la capacité de recourir de manière appropriée aux ressources et acquis réalisés en contexte scolaire ainsi qu'à ceux de l'expérience. La ressource quant à elle est « un moyen qu'une personne emploie pour améliorer sa situation ». Il existe selon l'auteur, deux catégories de ressources à savoir :

- les ressources internes (les connaissances, les aptitudes et les qualités physiques d'une personne) ;
- et les ressources externes qui peuvent-être d'ordre cognitives, conatives et corporelles.

Richer (2012), en se basant sur Le Boterf et Tardif, insiste sur cette dimension de mobilisation, combinaison de savoirs/savoir-faire/savoir-être en écrivant que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de

savoir-être qui se réalisent non sur le mode de l'addition, mais sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction [...] ».

En somme, nous pouvons admettre que la compétence c'est à la fois des savoirs (connaissances), des savoir-faire (aptitudes ou pratiques) et des savoir-être (attitudes, comportements relationnels), qu'une personne (apprenant) peut mobiliser ou développer au terme d'un processus d'enseignement apprentissage.

II.1.5. Géographie

La géographie est selon Lefebvre M. et Petit C. (1948), « la description et l'explication des paysages terrestre ». Cette définition est similaire à celle de Sorbe M. (1961) quand il relève que la géographie est « une description scientifique des paysages humains et de leur répartition sur le globe ». Les deux auteurs mettent l'accent sur la description et considère le paysage comme l'objet d'étude de la géographie. Cette définition doit-être aujourd'hui dépassée au regard des évolutions considérables que la géographie a connues.

George P. (1974), dans son dictionnaire de géographie souligne ainsi que, le terme géographie en soi peut présenter une ambiguïté. Il désigne la description ou le dessin de la Terre, en opposition étymologique apparente avec la discussion, c'est-à-dire l'explication de la terre, la géologie. Il en conclut que ce n'est pas dans l'étymologie, mais dans la pratique de la recherche et de la formulation de la connaissance que l'on doit chercher les éléments d'une définition. À cet égard, l'histoire de la géographie apporte les réponses essentielles. En fait, à la différence de la géologie, qui est une science naturelle, la géographie est une science humaine après avoir été à certaines périodes une science mathématique (définition et mesures des formes et des dimensions de la Terre). Son objet est de déceler et, dans la mesure du possible, d'évaluer la nature et l'intensité des rapports et relations qui caractérisent et conditionnent la vie des groupes humains.

L'auteur poursuit et précise que ces rapports sont définis dans des cadres spatiaux de dimensions hiérarchisées, à l'échelle planétaire (géographie générale), à l'échelle continentale ou subcontinentale (géographie zonale et régionale), à l'échelle locale (géographie locale, régionale ou urbaine). Ils procèdent de deux ordres de données d'essence différente, celles qui ressortissent au milieu naturel (géographie physique) et celles qui rassemblent les effets cumulés et les effets actuels de la présence des hommes et des multiples formes d'actions humaines (géographie humaine). Cette définition a le mérite à la fois de distinguer la géographie de la géologie et de définir les principales branches et sous branches de la géographie. Mais, elle paraît très complexe pour être comprise à première vue par un profane ou un non initié.

Pour résumer ces définitions, nous allons définir la géographie comme une étude simultanée des propriétés spatiales (localisation, surface, longueur, forme, échelle, arrangements, etc.), des potentialités et contraintes naturelles (relief, climat, occupation du sol, ressources, etc.), et des caractéristiques socioéconomiques (population, réseaux, infrastructures, localités, etc.) à la surface de la terre.

II.2. Cadre théorique

Cette recherche se fonde spécifiquement sur deux approches théoriques qui l'orientent et l'influencent de façon transversale et complémentaire. La première que nous empruntons à l'économie néo-classique (la théorie du capital humain) nous offre les outils d'analyse des

relations sociales et de la place de l'éducation dans le décollage économique d'une nation. La seconde empruntée à la psychologie sociale et à la psychologie de développement (le socio-constructivisme) met un accent sur le modèle social de l'apprentissage.

II.2.1. La théorie du capital humain

En publiant, en 1964, « *Human capital, a theoretical and empirical analysis* » (Le Capital humain, une analyse théorique et empirique), l'américain Gary Stanley Becker donne une impulsion déterminante à la théorie du capital humain (ce qui lui vaudra le prix Nobel d'économie en 1992). Cette théorie introduit l'idée de l'éducation comme « bien collectif ». La théorie du capital humain est dans la stricte ligne de l'école néoclassique puisqu'elle retient l'idée d'un arbitrage rationnel des individus en situation d'information parfaite. Elle considère aussi que sans éducation, la force de travail est indifférenciée et à l'équilibre, le salaire est égal à la productivité marginale.

Cette théorie améliore considérablement l'analyse économique de la répartition, en montrant que les différences de revenu sont en partie motivées par la formation. La formation générale, acquise dans le système éducatif, augmente la productivité de l'agent dans toute entreprise puisqu'elle reste attachée au travailleur qui peut la faire valoir sur l'ensemble du marché du travail. Les entreprises sont donc peu encouragées à supporter les coûts de formation d'une personne puisque celle-ci risque de la faire prévaloir dans une autre entreprise prête à mieux la rémunérer. L'accord entre le travailleur et la firme consiste donc en l'achat par l'entreprise de la « force de travail », tandis que le travailleur achète sa formation. En cela, la théorie du capital humain a pu contribuer à valoriser la formation des travailleurs, puis les politiques d'éducation en général.

Aussi, dans un contexte d'accentuation de la poursuite des études, la théorie du capital humain reste pertinente pour analyser la demande d'éducation et justifier une relation positive entre l'éducation et les salaires mais aussi entre éducation et emploi. Il est par ailleurs tout à fait envisageable que la sélection selon les titres par les employeurs donne une incitation à produire le signal qui maximise la probabilité d'être sélectionné. Cette incitation résulte justement du taux de rendement privé de l'investissement en éducation.

L'accumulation de capital humain se poursuit à l'issue de la formation initiale, tout au long de la vie professionnelle. Elle peut prendre des formes variables selon les spécificités de l'activité et le niveau de la formation initiale. L'expérience renforce en outre les qualités du travailleur, en particulier lorsque celles-ci peuvent être remobilisées dans d'autres entreprises. Dans cette seconde étape, la formation dans la production, peut prendre plusieurs formes :

- les processus d'apprentissage informels liés à l'expérience dans la production (Learning-by-doing) ;
- les processus d'apprentissage formels tels les programmes d'apprentissage associant une part de formation au sein d'écoles professionnelles et des stages dans l'entreprise ;
- les programmes ponctuels de formation mis en place au sein des entreprises, soit par l'entreprise elle-même soit par un organisme privé sur demande de l'entreprise, les programmes de formation continue au sein de l'appareil productif...

La compréhension qu'il convient de faire de cette théorie dans le cadre de ce travail concerne donc aussi bien les apprenants que les enseignants. En effet, la théorie du capital humain se positionne en faveur d'une éducation qui œuvre à la production de citoyens dotés de qualités et des aptitudes susceptibles d'être mobilisées aussi bien dans le champ social que professionnel. De même, en insistant sur la formation continue, elle apporte une esquisse de solution au problème de sous qualification des enseignants et de l'inadéquation formation

emploi. Les apprenants comme les enseignants pourraient ainsi combler leurs manquements et s'améliorer au moyen des formations continues. En outre, les formations continues se révèlent aussi être un levier pour permettre aux apprenants issus de secondaire d'améliorer leurs aptitudes pratiques pour devenir opérationnels. Or au Cameroun précisément, la promotion de l'enseignement post scolaire non universitaire qui offre des certifications, reste encore au niveau des balbutiements. Mais, il faut reconnaître qu'en matière de professionnalisation des enseignements, la théorie du capital humain est probablement la plus élaborée et aussi la plus controversée des analyses néo-classiques des relations éducation-économie.

II.2.2. La théorie du socio-constructivisme

L'approche socioconstructiviste appelée aussi approche sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1934). Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1934), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant/élèves et élèves/élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des socioconstructivistes, parce que l'acquisition des nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage considère aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Nous devons souligner que l'apprentissage n'est plus, seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignant et élèves. C'est à partir de cela que le savoir se construit.

Pour Vygotsky (1934), « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement de l'apprenant et le fait progresser. » Dans cette perspective, le devoir de l'école est de proposer à cet enfant des tâches à un niveau supérieur de ce qu'il sait faire. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la coopération sociale parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles : l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier. Ces habiletés sont très utiles dans l'enseignement/apprentissage de la géographie surtout si l'on s'inscrit dans une démarche professionnalisante.

Au niveau de l'enseignement, Vygotsky n'est pas favorable à l'enseignement magistral. L'aspect fondamental de l'apprentissage chez lui consiste à la formation d'une zone proche de développement. L'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant.

Vygotsky (1934) postule qu'il existe un lien entre la croissance et l'apprentissage. Il soutient que l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de son apprentissage. Il exprime son opposition à ceux qui, comme Piaget, pensent que la croissance précède l'apprentissage. Il s'oppose aussi à ceux qui prétendent que l'apprentissage se confond avec la croissance et que les deux se déroulent ensemble.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. La zone proche de développement a une caractéristique spéciale : elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser une carte, l'utilisera comme le professeur de géographie lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent. Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La zone proche de développement est bien une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

Cette théorie appliquée à l'enseignement de la géographie voudrait que l'apprenant acquière non seulement un agir social et spatial, mais aussi une certaine maîtrise des outils et techniques géographiques en fonction du programme scolaire qui correspond à son cycle ou sous-cycle d'apprentissage. Vygotsky (1934 : 45) définit la zone proche de développement comme « la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un ». Apprendre revient alors à former une zone proche de développement. Autrement dit, la géographie scolaire ne doit pas se limiter à aborder des questions techniques en demandant aux élèves de mémoriser des faits. Elle doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs pour qu'ils puissent devenir des acteurs sociaux aptes à participer à la prise de décisions collectives concernant les grands défis que les sociétés humaines doivent affronter. Pour ce faire, il faut apprendre aux élèves à poser les problèmes et à les résoudre, mieux, il faut leur apprendre à faire la géographie plutôt qu'à la reproduire. Tout ceci a des conséquences didactiques et pédagogiques importantes si on veut envisager autrement l'enseignement de la géographie.

II.2.3. La Théorie anthropologique du didactique de Yves Chevallard : 1996-1998

Mise en place par Yves Chevallard, la théorie anthropologique du didactique définit la didactique comme étant la science des conditions et contraintes de la diffusion sociale des praxéologies auprès des personnes et des institutions. C'est une théorie qui repose sur un certain nombre de postulats qui caractérisent l'activité humaine en générale. Il s'agit des éléments tels que les rapports personnels ; les rapports institutionnels ; les organisations praxéologiques à l'instar de la ponctuation, locales et régionales et l'avenir voire la finalité de chaque objet précisément le savoir dans l'écosystème des connaissances.

La théorie anthropologique du didactique met l'accent sur la notion de praxéologie ou d'organisation praxéologique. C'est un concept introduit en didactique des mathématiques pour montrer comment l'être humain assure une tâche à lui confiée au sein d'une organisation ou une institution. En d'autres termes, la notion de praxéologie s'intéresse à la façon dont l'homme au sein d'une institution résout une tâche donnée. Ce concept a pour objectif d'analyser l'action humaine en termes de bloc pratico-technique qui renvoie au savoir-faire et de bloc technologico-théorique renvoyant au savoir. Dans ce sillage,

Dans chaque institution, l'activité des personnes occupant une position donnée se décline en différents types de tâches T, accomplies au moyen d'une certaine manière de faire, ou technique t. le couple [T/t] constitue par définition un savoir-faire. Seulement, un tel savoir-faire ne saurait vivre à l'état isolé : il appelle un environnement technologico-théorique [q/Q] ou savoir (au sens restreint), formé d'une technologie q « discours »

rationnel (logos) censé justifier et rendre intelligible la technique (tekhnê), et à son tour justifié et éclairé par une théorie, Q. (Chevallard, 1997, P37 cité par Ekoto, 2017, P 26).

De ces définitions, on comprend avec Bosch et Chevallard (1999) qu'une organisation praxéologique est formée des complexes technique et technologique ainsi de la théorie permettant d'accomplir une tâche précise. Pour cela, toute activité humaine est fondée sur le complexe technique/technologie/théorie telle que l'indique Chevallard en 1996. Dans un autre sens, Bosch et Chevallard, (1996) montrent que dans une institution donnée ou à un moment donné, ce qui justifie une technique peut être considéré dans une autre institution ou à un autre moment comme une tâche. Celle-ci supposant une mise en œuvre d'une technique spécifique et l'élaboration d'un environnement technico-théorique adapté ou adéquat. Dans le même sens, il est à noter qu'une technique a une portée bien limitée. On comprend dès lors pourquoi certaines techniques échouent dans certaines tâches et d'un type T précis. Il apparaît alors nécessaire de prendre en compte le couple technique/technologie/théorie dans des situations ou des tâches spécifiques et dans un environnement donné (Chevallard 1996).

Dans leurs travaux, Bosch et Chevallard, (1996) mettent en évidence les manipulations d'ostensifs réglés et des non-ostensifs. Les ostensifs ici représentent la partie matérielle de l'activité humaine spécifiquement de l'enseignant. Il s'agit par exemple du discours géographique construit par l'enseignant pendant les séquences didactiques. Quant aux objets non ostensifs, il s'agit des éléments non matériels tels que les concepts, les idées... il faut préciser que les ostensifs constituent les éléments des tâches techniques, technologie et théorie. Pour une analyse objective de l'organisation didactique, Chevallard, 1966 propose cinq (05) moments d'étude à savoir :

- la rencontre avec l'organisation didactique. Le chercheur doit se rapprocher de l'organisation didactique objet d'étude à travers une tâche constitutive de cette organisation ;
- exploration d'un type de tâche et l'élaboration d'une technique ;
- la conception de l'environnement technologico-théorique. Ceci dans le but d'entrer en interrelation avec chacun des autres moments de l'étude d'une organisation didactique ;
- travailler la technique afin de la rendre efficace, fiable et d'en croire la maîtrise. C'est dans cette phase d'analyse que l'on éprouve la technique à travers un corpus de tâche adapté ou adéquat ;
- institutionnaliser la technique. Il s'agit de préciser l'organisation mathématique élaborée. Cette opération se fait en distinguant les éléments qui ont concouru à son élaboration ou construction sans pour autant les intégrer des éléments entrant de manière définitive dans l'organisation objet d'étude.

Notre étude sur professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du secondaire nous amène à faire l'analyse des séquences didactiques déroulées par les enseignants. De manière précise nous faisons appel à l'analyse des pratiques enseignantes. C'est dans ce sens que la théorie anthropologique du didactique est importante. En effet, cette théorie nous permet d'analyser les tâches des enseignants de géographie et des apprenants dans le processus enseignement apprentissage. Voir ainsi comment les enseignants déploient le couple technique/technologie/théorie pour faciliter la construction des savoirs géographiques par les élèves.

II.3. Cadre opératoire

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opérationnalisé deux types de variables à savoir : la variable indépendante ou la cause (enseignement de la géographie) et la variable dépendante ou l'effet (professionnalisation des enseignements).

II.3.1. Opérationnalisation de la variable dépendante ou effet : professionnalisation des enseignements

Le tableau suivant présente la décomposition du concept de professionnalisation des enseignements en ses dimensions, composantes et indicateurs mesurables. Ces indicateurs nous seront utiles pour l'élaboration de nos différents protocoles d'enquête pour la collecte des données.

Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante

Variable dépendante	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Professionnalisation des enseignements	Sociale	Aptitudes sociales	- Qualités sociales de l'apprenant (ouverture aux autres, patriotisme, esprit d'équipe, etc.)
		Demande scolaire	- effectifs par classe -type de rapport entre enseignants
	Scientifique	Aptitudes techniques	-Habilités techniques acquis (lecture et interprétation d'une carte, mesure du temps, orientation dans l'espace, etc.) ;
		Aptitude intellectuelle	- Aptitudes acquises (ouverture d'esprit, sens critique, esprit de synthèse, collecte, classification et analyse l'information, etc.) - Diplôme le plus élevé - Discipline scientifique de base de l'enseignant
	Didactique et pédagogique	Aptitude pédagogique de l'enseignant	-Qualité de la formation initiale - Maîtrise scientifique des thèmes et concepts à l'étude par l'enseignant ;
		Conditions de transmission des savoirs	-Effectif d'élèves par classe -Nombre d'élève par table bancs -Electrification des salles de classe ; -Nombre de matière au programme par classe -Nombre de préparation de cours différents pour un enseignant -Fréquence de renouvellement des cours l'enseignant
		Offre didactique	-Quotas horaire ; - Nombre de chapitre au programme ; -Contenus/ thématiques éducatives au programme ; -Adaptation du programme aux grands défis socioéconomique et environnementaux (Mondialisation, changement climatique, développement durable, etc.). -disponibilité ou non d'une bibliothèque équipée, -Type de matériels didactiques utilisés (Cartes actualisées, vidéo projecteur, images satellite, etc.) ; -Disponibilité ou non des ouvrages de géographie dans la bibliothèque ; - Accès facile ou non à la documentation pour la préparation des leçons
	Economique	Infrastructures scolaires	- Ratio d'élèves par salle de classe -disponibilité ou non d'une bibliothèque équipée, -disponibilité ou non des ouvrages de géographie dans la bibliothèque ;

		Budget de l'établissement	- évolution du budget de l'établissement ; -possibilité ou non de financer les descentes de terrain par les apprenant ;
		Paquet minimum	- Dotation régulière et à temps du paquet minimum
	Professionnelle	Qualités de l'enseignant	-Taux d'assiduité des enseignants et des élèves
		Performance des apprenants	-Taux de réussite en géographie
		Couverture du programme	-Taux de couverture du programme
		Formation initiale	- Discipline de formation
		Formation continue	-Participation ou non dans les formations continues, -Apport de la formation continue dans les pratiques d'enseignement
		Adéquation formation – emploi	-Connaissance des débouchés de la géographie par les apprenants -Connaissance par l'apprenant des structures susceptibles de l'employer pour ses savoirs et savoir-faire géographiques - Maîtrise des domaines d'application de la géographie
		Animation du département de géographie	- Discipline de base de l'enseignant ; -Type de relation entre enseignants (conflictuelle, forte, pas de relation) -organisation ou non des rencontres scientifiques et pédagogiques au sein du département, -Types de mesures pour faciliter l'insertion des jeunes enseignants dans le métier. -Nature des rapports avec les autorités de l'établissement ; etc.

Source : auteur 2018.

Après la variable dépendante, nous allons également opérationnaliser notre variable indépendante qui est l'enseignement de la géographie scolaire.

II.3.2. Opérationnalisation de la variable indépendante : Enseignement de la géographie

Tableau 3: Opérationnalisation de la variable indépendante

Variable indépendante	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Enseignement de la géographie	Didactique	Manuels de géographie	- Nombre d'élèves disposant de manuels de géographie - Adaptation des manuels utilisés au programme officiel - Disponibilité d'une bibliothèque au sein du lycée
		Outils informatiques	- Disponibilité d'une salle informatique - Nombre d'ordinateur fonctionnel dans la salle d'informatique - Maîtrise de l'outil informatique par l'enseignant - Maîtrise de logiciel de CAO par l'enseignant - Nombre d'élèves disposant d'ordinateurs personnels - Pratique de la CAO - Disponibilité des enseignants à suivre une formation en CAO
		Illustrations géographiques	- Disponibilité ou non des cartes actualisées - Utilisation ou non des cartes et images satellites - Les types de Cartes disponibles
		Contenu et objectifs des programmes	- Contenus/thématiques éducatives au programme - Prise en compte des techniques/outils de la géographie (SIG, Cartes, télédétection) - Adaptation du programme aux grands défis socioéconomique et environnementaux (Mondialisation, changement climatique, développement durable, etc.).
	Pédagogique	Approche d'étude des thématiques éducatives	- Type d'approche privilégiée par l'enseignant (descriptive, explicative, systémique) ; - Promotion ou non de la pratique de terrain (excursions, voyage d'étude, de visite de terrain, etc.)
		Séminaires de formations continues	- Nombre de formation continue assistées par l'enseignant - Contenu de la formation continue suivie - Apport de la formation dans la pratique de l'enseignement ; - Motivation ou non à participer à d'autres séminaires de formation continue
		Conditions de transmission des savoirs	- Effectif d'élèves par classe - Nombre d'élève par table bancs - Electrification des salles de classe

		Méthodes pédagogiques	- Types de méthodes
	Economique	-Ressources financières	- Evolution du budget annuel de l'établissement - Part du budget alloué à l'acquisition du matériels didactiques - Dotation régulière et à temps du paquet minimum
	Social	Adéquation formation emploi	- Connaissance des débouchés de la géographie par les élèves - Connaissance par l'élève des structures susceptibles de l'employer pour ses savoirs et savoir-faire géographique - Maîtrise des domaines d'application de la géographie -Types d'activités d'enseignement/apprentissage
		Comportements observables de l'apprenant	-Aptitudes sociales (ouverture aux autres, patriotisme, coopération, etc.) ; -Aptitudes techniques (lecture et interprétation d'une carte, mesure du temps, orientation dans l'espace) ; -Aptitude intellectuelle (ouverture d'esprit, sens critique, esprit de synthèse, etc.)
		Intérêt des élèves pour la géographie	- Rang de la géographie parmi les autres disciplines scolaires pour les élèves et par classe

Source : auteur 2018.

La mesure des principaux indicateurs qui ressortent de cette opérationnalisation nécessite une méthodologie rigoureuse et cohérente.

II.4. Méthodologie de la recherche

Notre étude s'appuie largement sur la méthode hypothético-déductive et nos analyses s'inscrivent dans une logique exploratoire et explicative. En effet, il est question pour nous dans le cadre de ce travail de décrire et de caractériser l'enseignement de la géographie scolaire tel qu'il est pratiqué au Cameroun en général et particulièrement au LBM, dans toute sa singularité et toutes ses spécificités. Trois principaux points sont au cœur de notre démarche méthodologique : la collecte des données (secondaires et primaires), le traitement et l'analyse des données (quantitatives et qualitatives) et enfin les difficultés rencontrées.

II.4.1. Collecte de données

Ce travail repose sur deux types de données à savoir : les données secondaires et les données primaires. Pour la collecte des données secondaires qui meublent cette étude, nous avons essentiellement utilisé la recherche documentaire. Les données primaires quant à elles ont été collectées au moyen de l'observation directe, des entretiens et de l'enquête par questionnaire.

II.4.1.1. La recherche documentaire

La recherche documentaire dans ce travail a consisté à recenser les écrits et autres travaux pertinents qui édifient sur la professionnalisation des enseignements, la didactique de la géographie et les évolutions pédagogiques dans l'enseignement de cette discipline. Parmi les sources documentaires, Lemieux V. (2002) classe les lois et règlements, les documents produits par l'appareil gouvernemental, les sociétés d'État et les conseils, etc. Il mentionne également les journaux, le Web et les ouvrages à caractère historique qui ont trait à la politique analysée (en l'occurrence la politique éducative au Cameroun).

Ainsi, nous avons défini et respecté certains critères de choix des documents et des informations, à savoir : s'assurer des liens des articles choisis avec la question de départ, dimensionner raisonnablement le programme de lecture, dégager des éléments d'analyse et d'interprétation, et enfin, choisir des approches diversifiées. Nous avons mis à profit la Constitution de la République du Cameroun, les lois, les règlements, les arrêtés et décisions relatifs à l'éducation afin de recueillir des informations sur le cadre normatif du secteur éducatif en général et de mieux comprendre les grandes orientations de la politique éducatives au Cameroun.

Ces instruments juridiques et réglementaires définissent le cap en matière de politique éducative et précisent les orientations stratégiques à implémenter, ainsi que les rôles et responsabilités des parties prenantes. Les rapports et les recueils de données du Ministère des Enseignements secondaire (MINESEC) et de l'UNESCO, quant à eux nous ont permis d'obtenir les informations utiles sur l'ensemble du système éducatif camerounais. Les programmes de géographie scolaire au second cycle de l'enseignement secondaire et le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la géographie préparé par la Commission de l'enseignement de la géographie de l'Union Géographique Internationale (UGI), ainsi que son ouvrage de référence sur l'éducation au développement durable sont les principaux documents qui ont inspiré cette recherche.

Ces documents et bien d'autres ouvrages ont été consultés à la direction des archives du Centre National de l'Éducation (CNE), à la bibliothèque de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et de l'École normale supérieure (ENS). Nous avons également

eu accès à la documentation en ligne grâce à des sites spécialisés comme Cyber géo, cairn géographie, Persée.fr, les classiques des sciences sociales, etc. A travers ces différents sites, nous avons collecté des articles scientifiques et quelques livres en rapport soit avec la didactique de la géographie, soit avec la problématique de la professionnalisation des enseignements d'une façon générale.

De manière précise, les données de seconde main ont été utiles pour : la définition du sujet, l'élaboration de la problématique provisoire, l'élaboration de l'état de l'art, du cadre conceptuel et théorique, la formulation des postulats de base, etc. Pour compléter ce dispositif d'information, nous sommes passés à la collecte des données primaires. Ceci au moyen des observations sur le terrain, des entretiens et de l'enquête par questionnaire.

II.4.1.2. L'observation directe

L'observation est la confrontation du modèle d'analyse à des données observables. Au cours de cette phase, nous avons rassemblé de nombreuses données d'observation qui ont été exploitées systématiquement dans les étapes ultérieures. Nous avons notamment mené nos observations durant la période de stage pratique au LBM. Ainsi, nous avons mis un accent sur les méthodes d'enseignement et le comportement des apprenants pendant les cours de géographie. La grille d'observation produite à cet effet en phase exploratoire a été systématiquement incorporée aux questionnaires d'enquête.

L'observation nous a ainsi permis :

- de rassembler les données pertinentes, utiles à la vérification des hypothèses et qui sont déterminées par les indicateurs des variables ;
- de délimiter le champ des analyses sur le plan spatial, thématique et temporel. C'est aussi au moyen de l'observation que nous avons apprécié les caractéristiques de notre population d'étude et choisi le meilleur moyen d'organiser nos enquêtes de terrain ;
- de déterminer les instruments de collecte des données primaires et la manière de collecter les données.

II.4.1.3. L'entretien semi-directif

Pour Grawitz M. (1986), l'entretien est « un procédé scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». Dans la phase de la mesure des variables, l'entretien a pour objectif de vérifier les hypothèses à travers les données primaires qu'il permet de recueillir. Nous avons précisément utilisé l'entretien en profondeur dont le guide est joint et le tableau récapitulatif des personnes ressources sont joints en annexe de cette étude. Dans ce type d'entretien en effet, la particularité est que, c'est l'enquêteur qui suggère le domaine d'exploration et veille à ce que l'interview soit centrée sur l'objectif poursuivi. L'entretien en profondeur est privilégié ici car il est plus indiqué pour une recherche exploratoire et explicative comme la nôtre. Ainsi, les entretiens avec les inspecteurs et animateurs pédagogiques ont permis de collecter des informations sur trois centres d'intérêt à savoir :

- les mutations du système éducatif et les mutations de la géographie scolaire au Cameroun ;
- les thématiques éducatives et les finalités de la géographie scolaire au second cycle de l'enseignement secondaire général ;
- les pratiques d'enseignement/apprentissage en géographie.

Chacun des sous-thèmes susmentionnés apporte un complément d'information sur les contraintes et les opportunités de la professionnalisation de l'enseignement de la géographie scolaire. Ces informations précieuses qu'on n'aurait assurément pas pu obtenir autrement ont été utiles dans la phase d'analyse et de présentation des résultats. Elles sont d'ailleurs complétées par les enquêtes par questionnaire. Cette triangulation des outils vise à confronter les informations et éventuellement combler les manquements propres à chaque outil de collecte.

II.4.1.3. L'enquête par questionnaire

L'usage du questionnaire est très courant en science sociale. Cela tient à son caractère pratique qui facilite le contact avec une population de grande taille. Par ailleurs, le questionnaire est aussi la méthode la plus appropriée pour générer l'information. Malgré ses multiples atouts, l'enquête par questionnaire a pour principale limite la possibilité qu'elle aboutisse à la surestimation ou à la sous-estimation d'un phénomène, si le questionnaire est mal conçu. Dans le cadre de cette étude, les bases fondamentales de construction de notre questionnaire sont, d'une part, les objectifs de la recherche, et d'autre part, les hypothèses qu'on a élaborées au départ. Chacune de nos hypothèses a donné lieu à l'identification d'éléments précis sur lesquels nous avons cherché des informations par le biais de questions posées aux personnes concernées par le problème de la recherche en l'occurrence les enseignants de géographie et les élèves du second cycle du LBM. Nous avons opté pour un questionnaire par module, l'intérêt étant porté à la fois aux enseignants et aux apprenants. Après l'élaboration des premières montures de questionnaires, nous avons procédé à une pré-enquête, puis à l'administration du questionnaire.

❖ La pré-enquête :

L'étape de la pré-enquête nous a permis de vérifier la formulation des questions, leur enchaînement et leur cohérence aussi bien sur le plan du fond que de la forme. Ainsi, un pré-test a été réalisé avec la collaboration de quelques condisciples qui ont bien voulu se prêter à l'exercice. Après le pré-test, nous nous sommes passés au test du questionnaire sur le terrain avec un échantillon limité de la population cible. Ceci nous a permis de revoir les questionnaires et de les mettre dans une forme qui permette de recueillir facilement la bonne information. À la suite de cette double vérification, nous sommes passés à la phase d'administration du questionnaire proprement dite. Elle s'est déroulée au mois d'octobre 2018, suivant les modalités d'échantillonnage préalablement conçues.

❖ L'administration du questionnaire :

Pour assurer une bonne collecte de l'information, nous avons tenu à administrer nous-mêmes nos questionnaires aux enquêtés. Ainsi nous leur avons déroulé les questions en remplissant nous-même la fiche d'enquête. Nous avons pris cette option pour ne pas que les enquêtés remplissent les fiches d'enquête de manière désinvolte.

II.5. La technique d'échantillonnage

Pour obtenir l'échantillon, nous avons jugé utile de caractériser la population d'étude en établissant les critères de sélection des individus pouvant participer à l'étude. Le processus décrit ici débouche sur la précision de l'échantillon et notamment de sa taille.

II.5.1. La population cible

La population cible réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. Dans le cadre de cette étude, notre population

cible est constituée de deux catégories à savoir les enseignants d’histoire-géographie et les élèves du second cycle de l’enseignement général.

II.5.2. La population accessible

La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Dans le cadre cette étude, elle est limitée aux élèves et enseignants d’histoire-géographie du LBM. Le LBM compte en tout 34 enseignants dans le département d’histoire-géographie soit 2019 élèves au second cycle de la section francophone répartis dans 21 salles de classe. On peut regrouper cette population parente des apprenants en trois niveaux d’étude ainsi que l’indique le tableau 4 :

Tableau 4: Répartition des apprenants selon le niveau d'étude

Niveau d'étude	Nombre de classes	Effectif
Seconde	7	704
Première	6	589
Terminale	8	726
Total	21	2019

Source : LBM, 2018

II.5.3. L'échantillon

Un échantillon est une sélection d’individus qui est faite pour représenter une population. En optant pour une enquête par sondage, nous nous inscrivons dans une démarche dite probabiliste. Nous retenons le niveau d’étude comme unité de sondage en ce qui concerne les apprenants et pour les enseignants, nous nous intéressons particulièrement à ceux qui interviennent au second cycle.

L’échantillon des deux cibles sera ainsi calculé ou déduit selon les modalités propres à chacune. Pour les enseignants, notre priorité est d’enquêter tous ceux qui interviennent au second cycle. Ils sont au nombre 15 selon l’animateur pédagogique. Par conséquent, nous optons pour une enquête exhaustive de l’ensemble des 15 enseignants.

En ce qui concerne les apprenants, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié. Par conséquent, chaque niveau d’étude de la seconde en terminale constitue une strate d’étude. Pour obtenir la taille de l’échantillon, nous avons utilisé la formule de Nwana (1982) qui stipule que :

1. Si la population cible est constituée de plusieurs milliers de personnes, 5% de cette population est représentative ;
2. Si cette population est de plusieurs centaines, 20% sera représentative ;
3. Si la population est de quelques centaines, 40% sera représentative.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour la deuxième proposition tout simplement parce que la population totale de la cible est de plusieurs centaines. En application numérique, la formule de Nwana se résume par l’équation suivante :

$$E = (k \times r) \text{ où ;}$$

E = Taille de l’échantillon ;

k = Population totale de chaque niveau d’étude ;

r = Pourcentage d’enquête proportionnel à tous les niveaux d’étude

Ainsi on aura donc, on aura la taille de l’échantillon suivante par niveau d’étude :

Tableau 5: Taille de l'échantillon par niveau d'étude

Niveau d'étude	Nombre de classes	Effectif	Taille de l'échantillon E= (k x r) avec r = 20%
Seconde	7	704	141
Première	6	589	118
Terminale	8	726	145
Total	21	2019	404

Source : LBM, auteur, 2018.

Nous avons prévu 404 questionnaires proportionnellement à l'effectif par classe ainsi que le présente le tableau 5. La taille de l'échantillon par classe correspond au nombre de questionnaires distribués dans cette classe.

Au terme du processus, nous avons collectés 362 questionnaires ceci correspondant au nombre total des élèves valablement enquêtés (Tableau 6). En ce qui concerne les enseignants, seulement 10 d'entre eux ont accepté de répondre à nos questionnaires après les multiples démarches du censeur qui nous suivait sur le terrain et de l'animateur pédagogique du département de géographie. Les données collectées à travers cette enquête, ainsi que les données issues des sources documentaires et des entretiens ont été traitées suivants des procédés divers et analysées au moyen des techniques précises et propres à chaque type de données.

Tableau 6: Taille de l'échantillon par classe et par niveau d'étude

N°	Classes	Effectif (k)	Taille de l'échantillon/Nombre de questionnaires prévus	Nombre de questionnaires collectés
			$E = (k \times r)$ avec $r = 20\%$	
1	Seconde A4 Allemand 1	86	17	17
2	Seconde A4 Allemand 2	95	19	19
3	Seconde A4 Espagnol 1	83	17	16
4	Seconde A4 Espagnol 2	88	18	18
5	Seconde C1	116	23	20
6	Seconde C2	115	23	23
7	Seconde C3	121	24	18
Sous total 1		704	141	131
8	Première Allemand	97	19	7
9	Première Espagnol 1	77	15	11
10	Première Espagnol 2	76	15	15
11	Première C	107	21	17
12	Première D1	115	23	23
13	Première D2	117	23	19
Sous total 2		589	118	92
14	Terminale Allemand	110	22	22
15	Terminale Espagnol 1	100	20	19
16	Terminale Espagnol 2	107	21	21
17	Terminale C1	54	11	11
18	Terminale C2	54	11	9
19	Terminale D1	102	20	20
20	Terminale D2	99	20	17
21	Terminale D3	100	20	20
Sous total 3		726	145	139
TOTAL		2019	404	362

Source : LBM, auteur, 2018.

II.6. Traitement et analyse des données.

Le traitement et l'analyse des données ont fait l'objet d'une mobilisation de divers outils en fonction des objectifs à atteindre.

II.6.1. Le traitement des données.

Nous avons traité trois types de données à savoir les données qualitatives, les données quantitatives et les données cartographiques. Ces données ont été traitées suivant des procédés et des outils différents.

II.6.1.1. Le traitement des données qualitatives

Les données qualitatives ont été collectées au moyen de lectures et entretiens exploratoires. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique et d'une analyse de contenu. Ainsi, les données issues de la phase des lectures préparatoires ont permis d'élaborer « l'état de l'art » et de s'informer des recherches déjà menées sur le thème de la professionnalisation des enseignements de géographie. Pour cette phase de lecture, il s'est agi de sélectionner très soigneusement les articles et les livres et d'organiser les informations à travers l'analyse de contenu thématique.

Pour chaque article lu, nous avons établi une grille de lecture en vue de recenser d'une part, les idées contenues dans le texte et d'autre part, leur structuration (cheminement du texte) et de rédiger alors un résumé à l'aide de cette grille. Après avoir réalisé les résumés des différents textes retenus, nous avons procédé attentivement à une comparaison (points de vue adoptés, contenus, accords et divergences des différents auteurs) afin d'en retirer les éléments de travail et les réflexions les plus intéressantes pour notre recherche.

L'exploitation des notes de synthèse issues des lectures et des entretiens a été déterminante pour mettre en lumière les aspects du phénomène étudié auxquels nous n'aurions pas pensé spontanément nous-mêmes et de compléter ainsi les pistes de travail mises en évidence par ces lectures et entretiens.

II.6.1.2. Le traitement des données quantitatives

Dans cette étude, le traitement des données quantitatives s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte de données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Ainsi nous avons utilisé le Logiciel SPSS pour le traitement des données statistiques de cette étude. En effet, nos données quantitatives sont essentiellement issues des enquêtes par questionnaire auprès des élèves et des enseignants du LBM. Ces questionnaires ont été élaborés pour rapprocher les propositions théoriques de la réalité, mieux, pour confronter les hypothèses à l'observation. Ainsi, nous avons opérationnalisé les concepts, c'est-à-dire établi une relation systématique entre les concepts et la réalité observable, au moyen d'indicateurs. Les données recueillies au moyen des questionnaires ont d'abord fait l'objet d'un dépouillement. Il s'est agi premièrement d'un dépouillement manuel des questionnaires, qui consistait à vérifier les réponses des enquêtés et à porter le code de la réponse à la place indiquée. En second lieu, nous avons procédé au dépouillement numérique. Pour ce faire, nous avons commencé par créer le masque de saisi dans le logiciel de traitement statistique SPSS. Une fois le masque créé nous avons encodé les questions et saisi les données des questionnaires.

Ce cheminement a abouti à des données chiffrées qui ont permis de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc.

II.6.1.3. Le traitement des données cartographiques

Les données cartographiques utilisées dans ce travail ont été réalisées à partir du logiciel Argis. 10. Elles s'appuient essentiellement sur l'exploitation de fonds de carte de l'Institut National de Cartographie (INC), et de la base de données libres de Openstreet Map Cameroon (OSM), mais aussi de Google Earth.

II.6.2. L'analyse des données

Il existe principalement deux méthodes d'analyse des informations à savoir : l'analyse statistique et l'analyse de contenu qui s'applique aux données quantitatives.

II.6.2.1. Analyse de données qualitatives

Comme nous l'avons dit plus haut, les données qualitatives dans le cadre de cette étude ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Elle s'est appliquée au contenu de données textuelles tirées de documents divers, d'entretiens, de comptes rendus, d'articles scientifiques, de documents stratégiques ou opérationnels, etc.

L'analyse causale a également été mise à contribution avec pour objectif de faciliter l'organisation des données et informations collectées ; de dégager des constats et des tendances pour établir les relations de causes à effets.

En amont, l'analyse causale a notamment permis :

- une identification des causes et des effets des problèmes financiers, infrastructurels et d'offre didactique ainsi que leurs corrélations ;
- et un examen des démarches et pratiques pédagogiques, de la formation initiale des enseignants et des programmes de géographie scolaire.

En aval, elle a favorisé :

- une analyse plus judicieuse des méthodes pédagogiques mises en œuvre pour développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être géographique chez les apprenants ;
- une restitution de l'analyse du programme et des thématiques éducatives en géographie.

II.6.2.2. Analyse de données quantitatives

L'analyse statistique des données concernent la mise en valeur des données secondaires et primaires au moyen d'outils favorisant une analyse lucide, complémentaire et cohérente des informations disponibles. Nos analyses s'appuient largement sur les données issues des questionnaires d'enquête auprès des apprenants et des enseignants. L'interprétation des tableaux et des graphiques obtenus à l'issue du traitement de ces données repose sur l'analyse des corrélations entre variables pour en apprécier les tendances.

II.7. Les difficultés rencontrées et les limites du travail.

Ce mémoire est l'aboutissement d'un long cheminement riche en enseignements. Ceci d'autant plus que nous avons fait face à de nombreuses difficultés que nous pensons avoir gérées avec calme et sérénité.

II.7.1. Les difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées dans cette étude touchent les aspects aussi divers et variés que l'accès à une documentation spécialisée et le manque de financement pour la recherche. À ces aspects plus généraux s'ajoute le caractère spécifique et inédit de la thématique générale soumise à l'étude.

❖ La spécificité de la thématique générale :

La thématique générale retenue pour les mémoires de DIPES II de la 58^{ème} promotion de géographie est :

« Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ? ».

Cette thématique inédite et spécifiquement orientée sur la didactique de la géographie est fascinante au regard de notre formation et surtout de notre trajectoire professionnelle. Elle nous invite à revisiter la production des savoirs géographiques, les méthodes d'enseignement et les outils d'enseignement apprentissage de la géographie. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la faisabilité d'un sujet de recherche nécessite des bases scientifiques solides aussi bien pour le chercheur (qui est l'élève professeur dans ce cas) que pour l'encadreur. Nous devons reconnaître ici que tout géographe n'est pas didacticien par essence. Par conséquent, cette thématique bien qu'intéressante a d'abord nécessité un apprentissage pour se familiariser avec les concepts, les théories et les méthodes propres à la didactique de la géographie. Or, le temps imparti à cette recherche était suffisamment court pour un tel apprentissage qui ne pouvait se faire de façon plus ou moins hâtive.

❖ Les difficultés d'accès à une documentation spécialisée et de qualité :

Le problème d'accès à une documentation spécialisée de qualité est une épine pour la recherche en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Malgré, le nombre croissant des centres de documentations et des universités, force est de constater que la majorité des bibliothèques ne sont pas suffisamment achalandées. Les centres de documentation spécialisés comme la Fondation Paul Ango Ela sont assez rares et lorsqu'ils existent, ils sont parfois méconnus des jeunes chercheurs. En ce qui concerne spécifiquement la didactique et/ou les sciences de l'éducation, nous n'avons pas trouvé un centre spécialisé. En revanche, les bibliothèques que nous avons parcourues ne disposaient pas suffisamment d'ouvrages axés sur la didactique de la géographie. Par conséquent, nous avons pour seul recours ultime les bibliothèques en lignes et les sites spécialisés. Mais là encore, les documents les plus récents et d'autres plus pertinents n'étaient pas plus souvent accessibles ou consultables gratuitement. Avec nos moyens limités, il a parfois fallu se contenter du peu et même du choix par défaut. Ceci d'autant plus que la recherche en éducation n'est pas assez avancée dans notre pays. Par conséquent la documentation qui renseigne sur l'éducation au Cameroun se compte à peine.

❖ Le manque de financement de la recherche et réticence des enquêtés :

Le financement de la recherche ne fait pas partie des priorités des pouvoirs publics au Cameroun. Cette situation constitue un handicap sérieux pour tous les chercheurs, mais

pénalise encore davantage ceux issus des classes sociales les plus modestes. Les jeunes chercheurs doivent s'y prêter et parfois se départager entre la recherche scientifique et la recherche de financement. Pourtant dans notre contexte, cela devient sans doute pénible. Puisque, l'élève professeur doit poursuivre les cours et en même temps conduire le processus de recherche. S'il doit ajouter à cela une activité lucrative, il est clair que la recherche en prend un coup sérieux. Or, c'est inopportunément dans ces conditions que nous décrivons que la présente recherche a été menée.

En outre, on se serait attendu à plus de facilité dans la collecte des données en raison du public cible qui n'est pas ignorant ou totalement étranger à la recherche. Cependant, les enseignants sont très réticents lorsqu'il s'agit de les interroger sur les pratiques de classe. Il ne nous pas été facile d'administrer les questionnaires aux enseignants d'histoire – géographie malgré les multiples démarches de leur collègue censeur et de l'animateur pédagogique qui nous ont beaucoup assisté sur le terrain. Nous leurs en sommes profondément reconnaissant pour cet appui inestimable.

Pour surmonter les difficultés que nous venons succinctement d'évoquer, nous nous sommes d'abord rapprochés de quelques spécialistes des sciences de l'éducation qui nous ont élucidé sur la problématique de la professionnalisation des enseignements. Ensuite, nous avons sollicité et obtenu de ces derniers l'accès à leur bibliothèque personnelle. Enfin, pour faire face à la réticence des enquêtés, nous avons opté pour une triangulation des outils de collecte des données en mettant l'accent sur l'observation directe notamment durant la période de stage pratique. Ceci nous a permis d'éclairer les zones d'ombres en recoupant les informations issues de diverses sources. Qu'à cela ne tienne, l'étude présente quelques limites.

II.7.2. Les limites du travail

Au regard de tout ce qui précède, nous avons l'intime conviction que, ce travail ne comble pas toutes les attentes. Il faut d'emblée reconnaître qu'une approche comparative de l'enseignement de la géographie à l'enseignement technique et à l'enseignement général d'une part aurait été plus saisissante. D'autre part, on aurait aussi pu comparer l'enseignement de cette discipline dans les deux sous-systèmes anglophone et francophone. Mais, faute de temps et de moyens, nous nous sommes limités au sous-système francophone. Par conséquent, la réflexion engagée ici n'épuise guère en rien le débat sur un enseignement professionnalisant de la géographie. Nous pensons que les principaux résultats de nos enquêtes ont vocation à être approfondies, et élargies à d'autres indicateurs.

Toutefois, ces limites bien que pertinentes n'entachent en rien la scientificité et surtout l'intérêt même de ce travail. Car après tout, au-delà de sa vocation académique et de son intérêt pratique pour les enseignants d'histoire-géographie, les apprenants et les décideurs, cette étude ouvre des perspectives d'importance sur l'avenir des Sciences humaines et sociales dans notre système éducatif. La géographie est non seulement au centre des grandes préoccupations actuelles et à venir ; elle se positionne aussi comme la discipline qui doit révéler aux apprenants l'importance et la pertinence des sciences connexes comme la sociologie, la démographie, l'anthropologie, l'économie, etc. que beaucoup d'apprenants ne découvrent finalement comme filière à part entière qu'à l'Université.

En somme, au moment où les orientations politiques semblent de plus en plus sensibles au retrait de la géographie dans plusieurs séries, il est nécessaire de questionner les finalités éducatives de la géographie scolaire, ses méthodes d'enseignement et sa pertinence dans la construction du nouveau type d'Homme auquel aspire notre politique éducative. C'est en tout cas dans cette perspective que les analyses de la deuxième partie de ce travail abondent.

CHAPITRE III : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL À L'ÈRE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU CAMEROUN
--

S'intéresser à l'enseignement de la géographie, c'est d'abord revisiter les fondements même du savoir géographique, c'est-à-dire, son origine, son évolution, ses principales approches d'étude, ses méthodes et outils, ainsi que son utilité. Le présent chapitre va donc nécessairement, faire un détour épistémologique. Ensuite, trois voies devraient être investiguées : les thématiques éducatives du programme officiel, les méthodes d'enseignement/apprentissage et les outils didactiques dans l'enseignement contemporain. Avant d'y arriver, il nous semble nécessaire de faire une brève présentation du Lycée bilingue de Mendong (LBM).

III.1. Présentation sommaire du LBM

L'évolution institutionnelle du LBM nous renseigne que cet établissement a été créé en 1991. Il sera effectivement ouvert en tant que Collège d'Enseignement Secondaire (CES) en 1992 avant d'être érigé en lycée en 1993 puis en lycée bilingue par le décret n°2010/2047/PM du 12 juillet 2010.

Cette évolution rapide d'année en année souligne à la fois l'urgence de répondre à la croissance rapide de la demande scolaire en mettant à la disposition des populations un établissement où tous les camerounais anglophones où francophones peuvent trouver des chances égales d'accès à l'éducation dans le système qui les intéresse. Parallèlement, de nombreux défis ont accompagné cette évolution. En effet, la facilité des décrets ne s'est pas accompagnée de l'offre en infrastructures d'accueil conséquentes. Néanmoins, les efforts consentis par le gouvernement et surtout l'Association des Parents d'Élèves et Enseignants (APEE) ont permis la construction de nouveaux bâtiments de bureaux et des salles de classe modernes (Planche 1) qui donnent fière allure à l'établissement à première vue. Les administrateurs laissent cependant entendre que les constructions sont difficiles et souvent très coûteuses compte tenu du site accidenté.

Planche 1: De la modernisation des infrastructures d'accueil au LBM



Source : cliché Messina, 2019.

Photo A : Le bâtiment administratif abritant les services du proviseur du LBM

Ce bâtiment abrite le bureau du proviseur, les bureaux de certains censeurs, la cellule informatique et le bureau de l'intendant.



Source : Cliché Messina, 2019.

Photo B : Aperçu de quelques bâtiments nouvellement construits par l'APÉE

Ces bâtiments abritent six (06) salles de classe chacun avec des bureaux dédiés aux surveillants de secteur.

Toutefois, avec les effectifs pléthoriques, certaines salles de classes en matériaux provisoires ont été construites pour désengorger quelque peu les salles de classe (Planche 2). D'autres salles de classe ont été divisées en deux par des planches pour répondre aux mêmes carences. Aussi, l'on peut noter au passage que le lycée ne dispose ni de salle des enseignants,

ni de salle de permanence. Par conséquent les enseignants ne disposent pas de salle de repos. En revanche, l'établissement dispose d'une infirmerie fonctionnelle à plein temps aux heures de cours, d'une salle d'informatique climatisée d'environ 300 postes fonctionnels, et d'une bibliothèque (bien qu'étroite et peu achalandée). De nombreux blocs de latrines existent mais très peu sont fonctionnels faute d'entretien permanent. Ils sont d'ailleurs assez difficiles à identifier par manque de signalisation.

Planche 2: Des salles de classe en matériaux provisoires au LBM



Source : Cliché Messina, 2019.

Photo A : Un bâtiment de trois salles de classe en planche au LBM



Source : Cliché Messina, 2019.

Photo B : Un second bâtiment en planche au cœur du LBM

Le personnel enseignant quant à lui est en nombre suffisant d'une façon générale par discipline. Le département d'histoire/géographie/ECM qui nous intéresse compte en début d'année 34 enseignants soit 29 femmes et 5 hommes. Les enseignants ayant pour discipline de base la géographie sont moins nombreux (11), par rapport à ceux ayant une formation de base en histoire (34). Le département a connu deux décès au courant de l'année ce qui a réduit son effectif à 32. Dans l'ensemble, chaque enseignant dispense en moyenne 10 h de cours par semaine. Mais les enseignants interviennent généralement dans des classes de niveau différent ce qui donne lieu à plusieurs préparations de cours naturellement. Compte tenu du fait qu'il soit en nombre important, chaque classe dispose d'un enseignant d'histoire, d'un enseignant de géographie et d'un enseignant d'ECM contrairement à certains lycées où c'est le même enseignant qui dispense les trois matières pour une classe donnée.

III.2. Les fondements des savoirs géographiques et les principales approches d'étude en géographie

La géographie a énormément évolué à travers le temps et l'espace. Au départ physique, elle va intégrer l'étude des aspects humains puis les interactions réciproques entre les sociétés et l'environnement.

III.2.1. Genèse et évolution de la géographie

Comme beaucoup de disciplines, la géographie est une connaissance populaire et spontanée. Ceci dans la mesure la vie quotidienne est presque toujours géographique (le lieu où l'on se trouve, celui où l'on va, le temps qu'il fait, la direction des vents, la vie des voisins, le trajet vers le lieu de travail...). Mais, plus que beaucoup de disciplines, la géographie a été mobilisée par les puissances coloniales aux fins d'établir puis d'accroître leur autorité sur les peuples. La visée politique est par conséquent indissociable du développement des connaissances et des ambitions dominatrices sur l'espace et ses populations, à toutes les échelles, celles du pays, de la nation ou de l'empire (Deneux J. F. (2010)).

Aussi et en première approche on définira le savoir géographique comme la science des lieux. Or, les lieux sont à la fois des milieux naturels et des milieux humains. Si bien que pendant plusieurs décennies, toutes les sociétés se sont interrogées sur les rapports qu'entretiennent les hommes et la nature. Quelques temps forts de l'évolution du savoir géographique donnent à voir sur ce qu'était la géographie et sur ce qu'elle est devenue aujourd'hui.

III.2.2. Les temps forts de l'évolution du savoir géographique

On peut résumer l'évolution du savoir géographique en trois grandes périodes : l'époque classique, l'époque néoclassique et l'époque radicale.

III.2.2.1. L'époque classique ou qualitative

Depuis le 5^{ème} siècle avant Jésus Christ, les chercheurs tels que Hérodote, Eratosthène, Strabon, s'intéressaient à la description de la terre au moyen des récits et des explorations. La méthode d'étude de la géographie à cette époque était simple et descriptive. Les géographes se contentaient donc d'identifier, de localiser et de décrire les phénomènes.

III.2.2.2. L'époque néoclassique ou quantitative

C'est une période dite de la révolution quantitative. Elle commence au 18^{ème} siècle et se manifeste par l'intégration de la mathématique en géographie. Elle est surtout animée par les géographes allemands tels que Alexander Von Humboldt (1769-1859) et Karl Ritter (1779-1859) qui en furent les principaux artisans. Dans le même sillage, Friedrich Ratzel va fortement influencer la géographie française dont Paul Vidal De La Blache en fut le porte étendard.

Considéré comme le père de la géographie française, Paul Vidal de La Blache (1845-1918) est historien au départ. Il sera choisi pour conduire la diffusion de la géographie scolaire après la défaite de la France face à la Prusse. Pour le gouvernement français, l'enseignement de la géographie devait faciliter la maîtrise du territoire à travers les cartes et forger la citoyenneté et le patriotisme du jeune français. À partir de cette époque, la géographie est ainsi au cœur d'une meilleure connaissance de la patrie qu'on doit aimer et protéger. En développant la capacité à lire et à se situer sur une carte, on se prépare à la défense du pays. Cette géographie scolaire française d'entame a été prise au piège d'une instrumentalisation au service d'un projet politique. Celui de la colonisation. Ce qui lui vaudra d'être taxée de chauvine, raciste, colonialiste, xénophobe ou encore d'une idéologie sans réel substrat scientifique. Dans le même sillage, la géographie scolaire a existé avant que ne s'organise la géographie universitaire.

La géographie néoclassique recourt à des méthodes explicatives grâce aux emprunts des disciplines tels que la mathématique, la chimie, la physique, etc.

III.2.2.3. L'époque sociétale ou radicale

Elle commence en 1970 quand de nombreux géographes ont soulevé les limites de l'approche néoclassique qui faisait l'apologie des démarches quantitatives. L'approche sociétale met en avant la complexité des phénomènes géographiques et démontre que tous les phénomènes géographiques ne trouvent pas une explication quantitative. La prise en compte des aspects culturels et humains est donc indispensable. À cette époque, les géographes empruntent aux sciences sociales comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, etc.

On assiste donc à une multiplication des approches telles que :

- l'approche marxiste qui repose sur les concepts de matérialisme, sur l'analyse dialectique et sur la justice sociale ;
- l'approche behavioriste qui insiste sur la perception en mettant l'accent sur l'individu ;
- l'approche écologiste qui met le « global change » au centre de ses préoccupations ;
- la nouvelle approche quantitativiste, qui est recentrée sur l'analyse spatiale, les SIG, les interactions spatiales ;
- et l'approche théorique qui s'est développée dans le cadre de ce qu'il convient d'appeler la nouvelle géographie. Elle considère que la théorie fournit un cadre plus général de formulation utilisé dans le processus d'explication.

Cette évolution succinctement décrite démontre que les fondements du savoir géographique ont radicalement changés. En rupture avec une connaissance populaire et spontanée, maniée par le pouvoir politique, la géographie a d'abord affirmé sa scientificité en s'appuyant sur les sciences naturelles. Elle a ensuite changé de référentiel, s'ancrant de plus en plus clairement dans les sciences humaines et sociales. Son objet reste le même, décrire et expliquer la différenciation spatiale, mais les convictions et les méthodes permettent aujourd'hui de distinguer deux savoirs géographiques :

- l'un considère l'espace comme un en soi, objectivement analysable et modélisable, soit sous la forme de modèles de répartition, soit sous l'angle des modèles de lieux ;

- l'autre considère l'espace comme un pour soi, subjectivement analysable et difficilement modélisable ; l'espace devient constituant et constitutif de la condition humaine.

III.2.3. Le contenu actuel du savoir géographique

Le contenu de la géographie contemporaine repose sur les principales branches et sous branches qui la constituent. À côté de ce contenu fort varié, nous avons les défis émergents de la géographie actuelle.

III.2.3.1. Le contenu thématique de la géographie contemporaine

La géographie comprend deux grandes branches à savoir la géographie physique et la géographie humaine. Mais il y a des branches émergentes comme la géographie environnementale. Cette dernière étudie les interactions réciproques entre le milieu physique et les sociétés humaines. La géographie humaine prend aussi la forme de géographie culturelle. Elle étudie l'organisation des sociétés et leurs pratiques spatiales. Un autre domaine clé est la géographie régionale. Elle s'articule sur l'échelle méso, locale, micro, macro d'une région donnée. À côté de la géographie régionale nous avons l'ingénierie géographique qui s'appuie sur la révolution technologique. Elle comprend la télédétection, la géomatique, les SIG, l'utilisation du Global Positioning System (GPS), la Cartographie Assisté par Ordinateur (CAO), etc. Au détour de ces domaines en évolution se trouve les défis émergents de la géographie actuelle

III.2.3.2. Les défis émergents de la géographie actuelle

On peut tenter de résumer les défis émergents de la géographie actuelle en quatre groupes. Ces défis recouvrent le champ de la géographie physique, de la géopolitique, de la géographie économique et de l'épistémologie de la géographie (Tableau 7).

Tableau 7: Les défis émergents de la géographie actuelle

N°	Groupes	Intrants/postulats
1	Changements climatiques et développement durable (Géographie physique)	- Les risques et catastrophes ; - La transition énergétique ; - Les migrations environnementales/climatiques.
2	La mondialisation (Géopolitique)	- Les replis identitaires ; - La société civile ; - La décentralisation et le développement local ; - Les conflits et la sécurité ; - La gouvernance.
3	Pauvreté et accroissement des inégalités à grande échelle (Géographie humaine)	L'axiome de départ des géographes est que la pauvreté et la richesse ont un contenu spatial et que l'une et l'autre sont spatialement concentrées.
4	La perception de la géographie comme discipline (Épistémologie de la géographie)	Il faut faire en sorte que le grand public comprenne que la géographie n'est pas une discipline d'appoint. La géographie n'est autre chose qu'une discipline faisant appel à la capacité d'analyse et non à la mémoire.

Source : auteur

Au-delà de ces défis émergents, une question demeure latente, celle du positionnement de la géographie Camerounaise. Mais, avant d'y arriver, il importe d'analyser prioritairement les principales approches d'étude en géographie.

III.2.4. Les différentes approches d'étude des phénomènes géographiques

On peut résumer les approches d'études des phénomènes géographiques en deux catégories : les approches classiques et les approches contemporaines.

III.2.4.1. Les approches classiques et néoclassiques

Toutes les disciplines n'usent pas des mêmes moyens d'acquisition et de transmission du savoir. Ainsi, la géographie se fonde sur les moyens qui lui sont consubstantiels et qui se traduisent en pratique par les approches qui ont évolué de front avec l'histoire de la discipline.

❖ L'approche simple et descriptive

C'est la première approche d'étude en géographie. Elle consistait à identifier, localiser et décrire les phénomènes géographiques. Cette approche correspond à l'époque qualitative. Les principales questions que se posaient les géographes sont : Quoi ? Où ? Comment ?

❖ L'approche explicative et de classification

Cette approche émerge au 20^{ème} siècle avec le souci de classification des phénomènes géographiques à partir des critères clairement définis. La classification s'accompagnait d'une explication des caractéristiques et de la localisation spatiale. Ceci permettant de ressortir l'influence des autres phénomènes sur l'élément d'analyse. La question du « pourquoi ? » revient donc au centre des préoccupations du géographe.

❖ L'approche statistique ou quantitative

Elle voit le jour vers 1960 dans le souci de comprendre la complexité des interactions entre les phénomènes géographiques. En effet, à partir de cette période, les géographes prennent conscience que l'explication des phénomènes n'est pas suffisante en soi. La géographie entre donc dans une phase d'interdisciplinarité en empruntant à la mathématique, à la physique, à la chimie, etc. pour appréhender les phénomènes dans leurs interactions complexes. C'est aussi l'époque où les méthodes quantitatives se sont généralisées en géographie.

❖ L'approche par les modèles

La modélisation et l'utilisation des théories permettront à la géographie de consolider sa scientificité par l'utilisation des postulats et la conceptualisation systématique des concepts. Cette approche a permis aux géographes de mieux aborder la complexité des phénomènes géographiques et de simplifier cette complexité par des modèles d'analyse. Elle intègre les aspects sociaux dans l'explication des phénomènes. Par conséquent, les géographes empruntent aux sciences sociales comme la sociologie, l'économie, etc.

III.2.4.2. Les approches contemporaines

Les approches contemporaines reposent essentiellement sur la systémique et les technologies géospatiales.

❖ L'approche systémique

C'est une approche imaginée par les biologistes. Le système est entendu comme un ensemble d'éléments interconnectés et interagissant qui forment une unité. En principe,

chaque élément du système a sa spécificité, sa forme et son rôle. En utilisant cette approche, les géographes veulent montrer que les phénomènes géographiques sont interdépendants et que, pris isolément, un phénomène ne permet pas à lui seul de mieux cerner la réalité dans toute sa complexité. C'est donc une approche holistique qui aborde les phénomènes géographiques dans leur globalité, en insistant sur les perturbations, les déséquilibres et les interactions qui influencent les éléments du système.

Cette approche comporte un certain nombre d'avantage à savoir qu'elle :

- facilite la compréhension ;
- vise l'explication d'un phénomène dans sa globalité ;
- permet de comprendre l'impact d'un déséquilibre ou d'un changement sur les autres éléments du système ;
- favorise une gestion durable de l'environnement.

❖ **Les technologies géospatiales et le E-learning**

Ceci fait référence à l'introduction des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) en géographie et aussi au télé-enseignement ou à l'enseignement à distance. Les technologies géospatiales s'appuient sur les outils de géolocalisation et donnent lieu à des domaines et outils nouveaux comme le Webmapping, le Drone mapping, ODK collect ; la Cartographie Assistée par Ordinateur (CAO), les Systèmes d'Information Géographique (SIG), la télédétection, etc.

De toute évidence, la géographie moderne ne ressemble plus à l'image vieillotte que le grand public s'en fait encore. Son but n'est pas d'énumérer les lieux et de les situer sur une carte. Son ambition est de comprendre le monde tel que les hommes le vivent. La discipline parle des paysages que les sociétés façonnent, des patrimoines auxquelles elles sont attachées, des enracinements qu'elles ressentent. Elle décrit en même temps la mobilité croissante des individus, la confrontation des cultures, les réactions de replis qu'elles engendrent, etc. En un mot, la géographie moderne sert d'abord à parler des territoires.

Il reste cependant à savoir si ces évolutions brièvement présentées affectent également la géographie scolaire au Cameroun.

III.3. Les principales thématiques éducatives en géographie au second cycle de l'enseignement général

Même si les trois niveaux d'étude du second cycle de l'enseignement général disposent chacun d'un programme précis, il n'en demeure pas moins que des points de jointures peuvent-être établis entre le contenu des thèmes proposés. C'est dans cette logique que nous nous sommes proposés de regrouper ce contenu en fonction des domaines de la géographie auxquels ils se rattachent. Ce découpage donne lieu à quatre domaines donc nous avons exploré le contenu à savoir : la géographie physique, la géographie humaine et économique, la géographie régionale et les outils et techniques de cartographie.

L'aperçu général du programme tel que présenté dans le tableau 8 indique que le programme comporte en tout 79 leçons tout niveau confondu. Soit au total 27 leçons consacrées à la géographie physique dont 17 pour la seule classe première, 29 pour la géographie humaine et économique, 17 pour la géographie régionale en classe de terminale exceptionnellement, et 06 leçons en tout pour les techniques de cartographie. Cette dernière partie bénéficie cependant des travaux pratiques d'application.

Tableau 8: Aperçu général du programme de géographie au second cycle de l'enseignement secondaire général

Niveaux d'étude	Domaines d'étude	Nombre de leçons prévues	Idées générales
Seconde (26 leçons)	Géographie Physique	10	Climat agent d'érosion et formes de relief
	Géographie Humaine et économique	12	- Population, mobilité et essor urbain ; - Agriculture et activités commerciales.
	Géographie régionale	//	//
	Techniques de cartographie	04	Interprétation et techniques cartographiques en géographie physique et humaine
Première (25 leçons)	Géographie Physique	17	- Éléments de géographie physique générale (Structure de la terre et mouvements de l'écorce terrestre, volcanisme et reliefs volcaniques, érosion fluviale) ; - éléments de base de l'hydrologie (humidité, précipitation, etc.) ; - éléments de météorologie et de climatologie (l'atmosphère, les facteurs et types de climat) ; -éléments de biogéographie (problèmes et solutions)
	Géographie Humaine et économique	08	- L'agriculture (conditions de développement, contraste entre systèmes agricoles tropicaux et tempérés, etc.) ; - Les facteurs de l'industrialisation.
	Géographie régionale	//	//
	Techniques de cartographie	//	T.P. application des techniques cartographique cf. 2 ^{nde}
Terminale (28 leçons)	Géographie Physique	//	//
	Géographie Humaine et économique	09	- Facteurs et problèmes de la croissance démographique (théorie malthusienne) ; - Urbanisation : morphologie urbaine, croissance urbaine et problèmes des grandes villes ; - Transport et commerce (facteurs de développement des systèmes de transport et types de transport
	Géographie régionale	17	- Les grandes puissances : indicateurs, systèmes économiques, etc. - étude de quelques pays du tiers monde (Nigéria, Afrique du Sud, Inde, Brésil) ; - Géographie régionale du Cameroun.
	Techniques de cartographie	02	Techniques d'analyse des cartes physiques, de cartes de géographie humaine et économique
Total	//	79	//

Source : tableau inspiré du programme officiel de géographie du second cycle de l'enseignement secondaire général.

III.3.1. Les thématiques de géographie physique

À l'analyse du programme officiel, le constat le plus frappant en ce qui concerne la géographie physique c'est qu'elle n'apparaît dans le programme de terminale que dans les cas spécifiques des études régionales. Cependant, les leçons qui y sont proprement consacrées sont en grande partie dans le programme de première.

Dans le fond, il s'agit essentiellement des questions de géographie physique générale. L'accent est mis davantage sur l'atmosphère, les facteurs et types de climat, l'érosion et les formes de relief, les mouvements de l'écorce terrestre et leurs conséquences, etc.

Le second constat en ce qui concerne la géographie physique est que le programme donne une orientation descriptive à l'analyse des thématiques, sans nécessairement ouvrir la possibilité d'analyser les interactions et les influences réciproques entre les phénomènes géographiques étudiés. À titre indicatif, en classe de seconde⁵, lorsque le programme demande d'aborder la leçon sur les grandes zones climatiques dans le monde, il propose à l'enseignant de suivre le plan suivant :

- la zone climatique (identification d'une zone climatique) ;
- le type de climat ;
- le type de sol ;
- la végétation ;
- la faune.

Dans ce schéma, on revoit clairement la démarche de la géographie classique qui préconisait cette approche descriptive. Le climat qui est le thème principal ici répond à la question du « Quoi ? » la zone climatique à celle du « Où ? » et les différentes composantes que sont la végétation, le sol, la faune répondent à celle du « Comment ? ». À cette dernière question, on répond généralement par la description de l'apparence, des manifestations et des processus du phénomène étudié, sans nécessairement expliquer la raison ou la cause, sans établir les liens de causes à effet, pour que les apprenants comprennent le pourquoi du comment.

En outre, le programme n'aborde pas les nouvelles thématiques qui sont de plus en plus au cœur même de la géographie physique contemporaine. De la seconde en terminale, le programme ne propose aucune leçon sur les questions de changement climatique et de développement, de gestion des ressources naturelles et de transition énergétique, etc. Les questions de risques et catastrophes naturelles sont également mises à l'écart. Car après tout, même le thème du volcanisme évoqué plus haut n'envisage pas pour autant cette perspective. Il se limite au relief volcanique, à l'importance des régions volcaniques et de façon presque incidente aux problèmes desdites régions.

Dans ces conditions c'est bien souvent à l'enseignant que revient la lourde tâche d'essayer dans la mesure du possible de donner un contenu plus analytique que descriptif à sa leçon. Sinon, comment espérer susciter chez l'apprenant une attitude comme la sensibilité environnementale par exemple en lui décrivant simplement les composantes du paysage et du milieu naturel ?

En dépit de ces observations, il faut bien reconnaître que ce programme peut permettre à l'apprenant de mobiliser des acquis théoriques intéressants en géographie physique et à

⁵ Il est question ici de l'ancien programme de seconde étant donné que le nouveau n'est pas encore exploité.

intégrer des notions et un vocabulaire géographique. Mais surtout, d'ouvrir son esprit sur les particularités physiques et environnementales des principales régions du monde.

III.3.2. Les thématiques de géographie humaine et économique

Les thématiques de géographie humaine et économique constituent le cœur même de ce programme et s'articulent autour de 29 leçons en dehors des rapprochements qui peuvent être faits avec les thèmes de géographie régionale. Le programme de la classe de terminale est d'ailleurs essentiellement dominé par les thèmes de géographie humaine.

Dans l'ensemble des trois niveaux d'étude, les thématiques tournent autour des questions de population, d'urbanisation, d'agriculture et dans une moindre mesure, l'industrialisation, le transport et le commerce.

Le programme fait fi cependant des questions de gouvernance (démocratie locale, décentralisation, etc.), de sécurité, des migrations, de mondialisation et de replis identitaires, de la pauvreté et d'accroissement des inégalités à différentes échelles, etc. Autant de questions émergentes et de défis préoccupants pour ces apprenants d'aujourd'hui, qui seront sans doute parmi les décideurs de demain.

C'est le lieu de faire le constat que ce programme ne s'est pas suffisamment adossé aux mutations socioéconomiques de la nation et du monde, tel qu'on le vit aujourd'hui et tel qu'il faudrait l'envisager dans un avenir proche ou lointain. En effet, le citoyen du 21^{ème} siècle mérite sans doute de connaître les facteurs de l'urbanisation. Mais, il mérite davantage de connaître les défis qui sont liés à l'essor urbain, comment y faire face et comment envisager la ville de demain qui nécessairement doit-être « intelligente et durable ». Il doit connaître les types de transport et les facteurs de leur développement, mais ne devrait pas ignorer, les conséquences de la pollution automobile et les moyens d'y faire face pour promouvoir le développement durable, ni même les intérêts géopolitiques qui sont particulièrement attachés au transport maritime par exemple.

Néanmoins, le programme revient sur des thématiques pour le moins large et essaye de couvrir tous les domaines de l'activité humaine, pour donner aux apprenants une connaissance élargie de leur société et du monde extérieur.

III.3.3. Les questions de géographie régionale

La géographie régionale se rapporte en quelque sorte à l'étude monographique d'une région ou d'un pays. Elle couvre 17 leçons de l'ensemble du programme mais toutes sont essentiellement concentrées en classe de terminale. C'est d'ailleurs en terminale également que le programme met un accent sur la géographie du Cameroun, précisément dans la quatrième et dernière partie. Là encore, le penchant descriptif des phénomènes est omniprésent. Les faits sont détaillés dans le programme sans un souci de les mettre en relation pour établir les interactions réciproques entre eux.

Le programme aborde également l'étude de quelques pays du tiers-monde (Nigéria, Afrique du Sud, Brésil, Inde). À notre sens, l'idée de fond est de présenter et d'analyser les leviers de développement de ces pays qui autrefois appartenaient à la même classe que le Cameroun et qui aujourd'hui sont pour la plupart classés au rang de pays émergents. Bien plus, le programme s'ouvre à l'étude des grandes puissances en s'ouvrant bien évidemment à la géopolitique sans nécessairement toucher les questions de fond. Le concept de puissance

est mis en avance, les systèmes économiques propres aux grandes puissances et leurs fondements sont aussi analysés. Mais, les questions d'inter gouvernementalisme sont ignorées et pourtant la tendance actuelle montre qu'il y a un intérêt accru pour les regroupements régionaux tels que, l'Union Africaine (UA), l'Union Européenne (UE), etc.

III.3.4. Les techniques de cartographie

Les techniques de cartographie se résument en 06 leçons dont 04 en classe de seconde et 02 en classe de terminale. L'étude des thèmes vise à la fois la lecture et l'interprétation des cartes en géographie physique, humaine et économique. En réalité, l'intérêt ici n'est pas d'apprendre aux élèves à réaliser une carte, mais à pouvoir lire et identifier les éléments sur une carte, à réaliser un profil topographique, des courbes ombrothermiques et les diagrammes (en cercle, en bâton, en courbe, etc.). En classe de terminale, bien que l'ensemble du programme soit consacré à la géographie humaine, l'étude des techniques de cartographie privilégie essentiellement l'analyse des cartes physiques. L'intérêt serait probablement de les appliquer à l'étude régionale qui occupe aussi une part importante du programme.

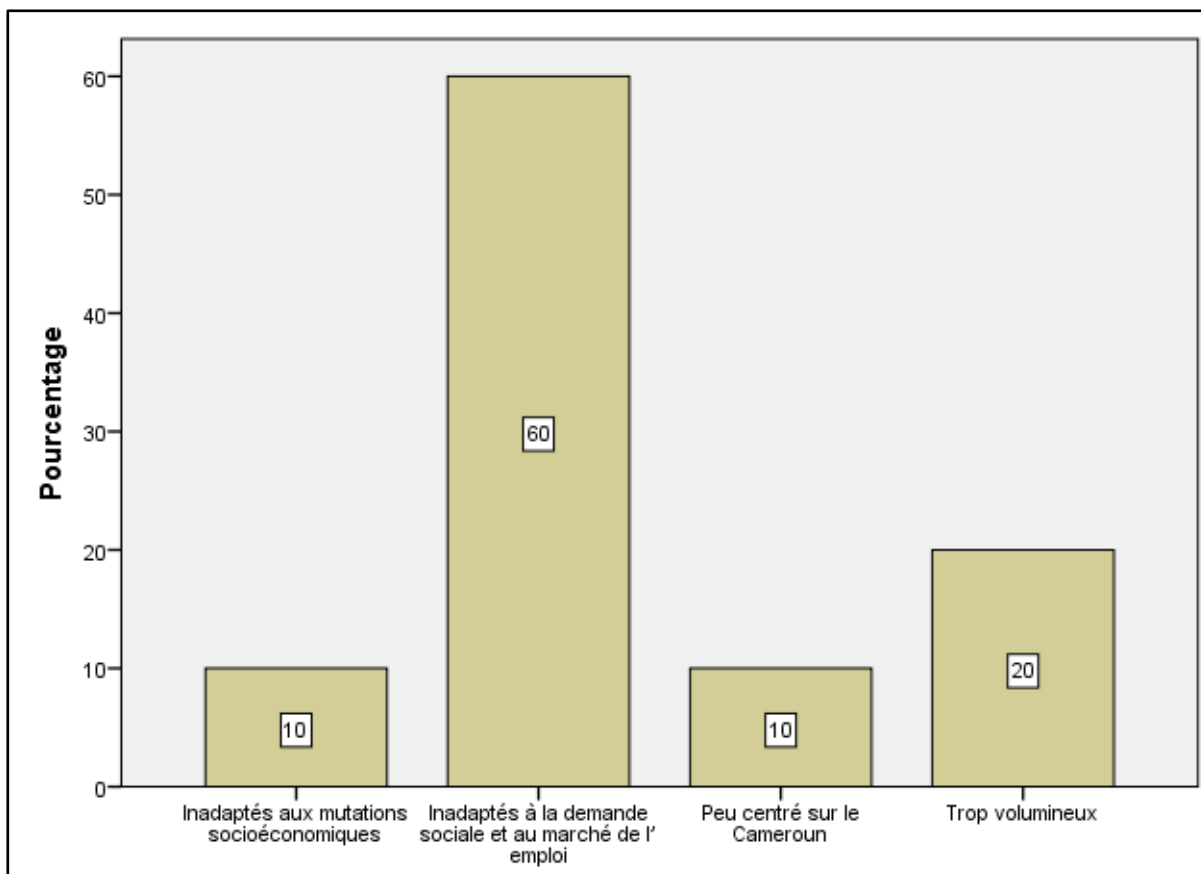
À l'évidence, le programme de géographie du second cycle de l'enseignement secondaire général propose une somme de savoirs géographiques intéressants et reposants sur plusieurs domaines clef de la géographie. Mais, force est de reconnaître avec les enseignants que ce programme présente des atouts, mais aussi des limites.

III.3.5. Quelques atouts et limites du programmes officiel du second cycle

À l'analyse, le programme officiel de géographie au second cycle de l'enseignement secondaire général répond à plusieurs exigences de la politique éducative au Cameroun. Il vise notamment à former des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde. Le programme dans son ensemble se présente comme un tout cohérent, visant à apporter des connaissances précises sur des questions toutes aussi pertinentes les unes que les autres.

Seulement, on peut d'emblée regretter qu'il ne réponde pas au regard de l'approche des thèmes à la demande sociale et à celle du marché de l'emploi qui sont sans cesse soumises à des mutations à la fois internes et externes. En outre, le quota horaire consacré au cours de géographie ainsi que le coefficient alloué à cette matière surtout aux examens officiels (dans les séries scientifiques) explique en partie le manque d'intérêt des apprenants pour cet enseignement. Cela est d'ailleurs valable aussi bien au lycée qu'à l'ENS. À l'ENS notamment, il n'y a pas une coordination réciproque des programmes de formation entre les département d'histoire et de géographie. Dès lors, on s'aperçoit que le binôme géographie – histoire porte un sérieux coup à l'enseignement de la géographie. Ceci davantage dans la mesure où les programme de formation du département d'histoire sont ficelés et enseignés par des enseignants vacataires recrutés par ledit département. À contrario, le département de géographie a toujours sollicité du département d'histoire des programmes de formation et des enseignants pour les dispensés.

Au niveau du secondaire en revanche, les enseignants estiment que les programmes en vigueur au second cycle notamment présentent de nombreuses lacunes comme le montre la figure 3.

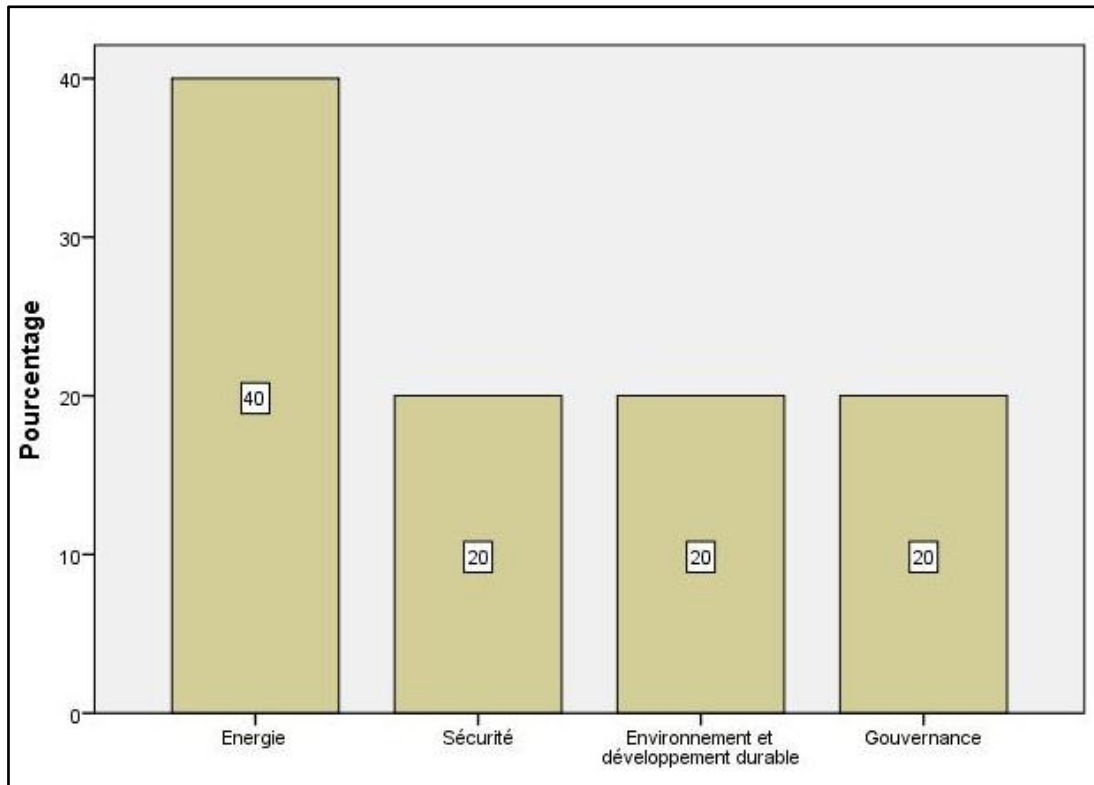


Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 3 : Principales limites du programme officiel de géographie au second cycle selon les enseignants du LBM

En effet, pour les enseignants du LBM, le programme ne s'est pas adapté aux mutations socioéconomiques et surtout à l'idéal visé par la professionnalisation des enseignements à savoir l'adaptation de chaque discipline scolaire à la demande de compétences sur le marché de l'emploi. Les enseignants estiment en effet que, la partie sur les techniques de cartographie tout comme d'autres éléments du programme n'est pas suffisamment abordée dans le sens de favoriser le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise. Il faut souligner que, cette exigence fait aussi partie intégrante des principales missions de l'éducation au Cameroun.

En outre, c'est un programme vaste et volumineux. Il accorde peu d'intérêt à la géographie du Cameroun qui est placé à la dernière partie du programme de terminale. Or, compte tenu du volume du programme qui contraste avec le volume horaire hebdomadaire, certains enseignants n'abordent même pas cette dernière partie. C'est en tout cas le constat fait par l'animateur pédagogique.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 4: Principales thématiques d'actualités absentes des programmes officiels de géographie au second cycle du secondaire

Il faut par ailleurs noter que le programme esquivé totalement les grands défis émergents de la géographie actuelle (figure 4). Il ignore ou ne fait pas explicitement référence aux questions de changement climatique et de développement durable, à la mondialisation et son corolaire de questions identitaires, économiques et géopolitiques, à la question de la gouvernance, de la pauvreté et de l'accroissement des inégalités à grande échelle, à la transition énergétique, et aux technologies géospatiales qui sont désormais indissociables de la géographie et des questions d'aménagement du territoire.

Mais, il ne faut pas non plus faire une fixation sur ces limites. Car, ce qui est important, c'est l'animation des leçons et les outils que l'enseignant mobilise pour transmettre les savoirs géographiques aux apprenants.

III.4. Les méthodes et outils de transmission des savoirs géographiques au lycée bilingue de Mendong

Les modèles d'enseignement-apprentissage ont connu des évolutions significatives dans le temps et l'espace. Toutefois, leur application en géographie scolaire comporte des avantages et des limites, tout autant que la portée des méthodes actives sur lesquelles ils reposent peut varier en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage. La géographie spécifiquement mobilise des outils aussi divers que varié pour la transmission des savoirs. Mais tous n'ont pas le même impact sur l'apprentissage.

III.4.1. Les approches pédagogiques dans l'enseignement de la géographie au secondaire : principes, avantages et limites

L'enseignement de la géographie comme de l'ensemble des disciplines scolaires repose sur les choix pédagogiques des ministères en charge de la définition et de la mise en œuvre de la politique éducative. Ainsi, deux approches pédagogiques sont utilisées au second cycle à savoir :

- la pédagogie Par Objectifs (PPO) ;
- et l'Approche Par les Compétences (APC).

Ces principales approches pédagogiques mobilisent les méthodes actives dont il convient également d'analyser les avantages et les limites dans le contexte de l'enseignement de la géographie au Lycée Bilingue de Mendong.

III.4.1.1. La Pédagogie Par Objectif (PPO)

La pédagogie par objectifs est une méthode née aux États-Unis en 1970. Elle permet de se fixer un but et de réaliser des activités avec différentes approches. Avec cette approche, on est dans une situation où l'apprenant est actif mais sous un contrôle externe. Cette méthode met l'accent sur le comportement objectivement observable. Elle fait partie des méthodes coactives dans le sens où il y a deux actions articulées dont l'une détermine le déroulement de l'autre, celle du formateur et celle de l'élève. L'activité est requise mais guidée de l'extérieur. La PPO repose également sur un ensemble de principes.

❖ Les principes de la PPO

Quatre principes sont au cœur de la PPO :

- pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible ;
- pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ;
- pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Au-delà de ces quatre (04) principes pertinents, les enseignants tout comme les inspecteurs pédagogiques reconnaissent un certain nombre de limites à la PPO, mais ne retiennent pas ses avantages qui justifient sans doute son application dans notre système éducatif.

❖ Avantages et limites de la PPO

Les entretiens avec les inspecteurs pédagogiques de géographie et l'animateur pédagogique du département d'histoire-géographie au Lycée Bilingue de Mendong s'accordent à démontrer que la PPO n'est pas indemne de toute critique surtout dans un contexte où l'on envisage désormais la professionnalisation des enseignements (Tableau 9). D'ailleurs, une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit. Ceci démontre en réalité que la PPO ne s'adapte pas à tous les niveaux d'enseignement et à toutes les disciplines. Mais surtout, elle favorise un

morcellement des contenus. Ce qui implique la perte d'un point de vue d'ensemble. En effet, un trop grand découpage des contenus est réducteur et contribue à une perte de sens.

Tableau 9: Avantages et limites de la PPO dans l'enseignement de la géographie

Approche pédagogique	Avantages	Limites
Pédagogie par Objectifs (PPO)	<ul style="list-style-type: none"> - C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant ; - elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée ; - elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque-là évacués dans le « non-dit » ; - elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation ; - elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante ; - elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feedback ; - elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages ; - elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique ; - elle permet la communication entre enseignant et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues etc.), sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement viendra vérifier ; - elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé. - elle permet la motivation et l'état affectif des élèves ; - elle permet une augmentation de la performance lors de l'évaluation des apprentissages ; - la centration sur l'acte pédagogique, dans la mesure où les enseignants ne confondent plus entre enseigner et apprendre ; - permet de former la base d'un système qui s'améliore lui-même, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une absence d'adaptation à tous les niveaux d'enseignement et matières ; - une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit ; - une élimination des valeurs humaines par illusion de la transparence, de la clarification des intentions ; - un morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble ; - un trop grand découpage des contenus est réducteur et contribue à une perte de sens ; - l'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu ; - l'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte du programme ; - le travail intellectuel de l'apprenant est réduit, le travail est « mâché, etc.

Source : auteur

Malgré les limites qu'on lui reconnaît, la PPO reste la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant. En même temps, elle oblige les enseignants, en particulier

ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée. La conclusion qu'on peut en tirer est que la pédagogie par objectifs est une sorte de rationalisation de l'apprentissage, ce qui stimule mais freine à la fois l'apprenant et l'enferme dans une logique de productivité industrielle.

III.4.1.2. L'Approche Par les Compétences (APC)

L'APC est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors un apprentissage. Comparé aux approches traditionnelles qui définissent et découpent une formation en périodes temporelles et thématiques, l'APC est définie et découpée en termes d'acquisition de capacités nécessaires pour effectuer une tâche. C'est l'application d'une capacité dans un contexte particulier avec un niveau de maîtrise spécifié qui définit la compétence visée, évaluée et/ou validée. La notion d'APC est donc à différencier de la PPO, ou l'approche par les connaissances, qui base l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques seules nécessaires à l'étudiant pour progresser dans son parcours éducatif. De ce point de vue, l'APC serait donc plus adaptée à la professionnalisation des enseignements de géographie, par rapport à la PPO.

❖ Les principes de base de l'APC

L'APC part du principe que « enseigner, éduquer, seraient d'abord, avant tout, et peut-être même exclusivement, une affaire de compétences à acquérir. Partant de ce principe, l'APC a été admis dans la plupart des systèmes éducatifs y compris celui du Cameroun où elle est appliquée depuis 2014 à l'enseignement secondaire. À côté de ce principe fondamental subsistent trois principes fédérateurs pour enseigner l'APC à savoir :

- créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage ;
- les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone proche de développement ;
- développer une observation formative et une régulation interactive en travaillant sur les obstacles.

❖ Atouts et limites de l'APC

Comme toute autre approche pédagogique, l'APC présente des avantages et des limites. Le tableau 10 revient succinctement sur les points forts et les points faibles.

Tableau 10: Avantages et limites de l'APC dans l'enseignement de la géographie

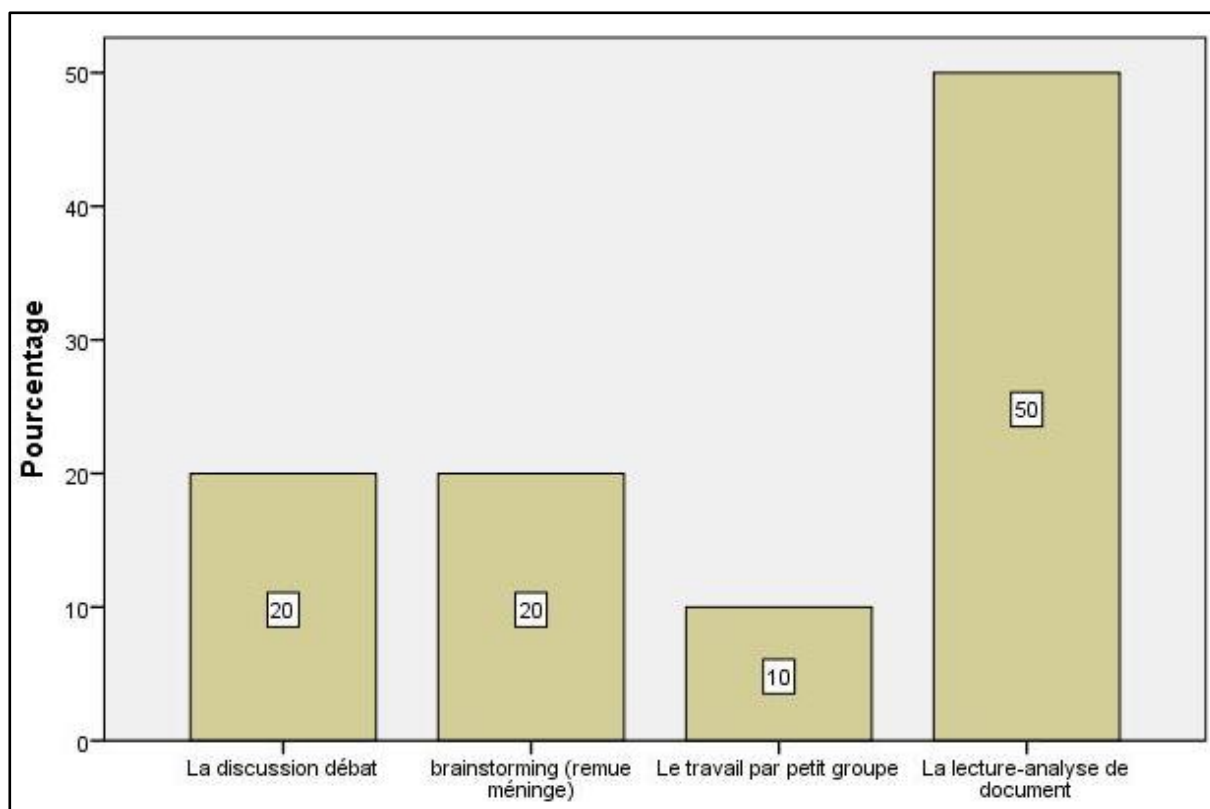
Approche pédagogique	Atouts	Limites
Approche par les compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Elle permet d'échapper à toutes les formes de fatalisme et d'enfermement qui bloquent la démocratisation de l'accès aux savoirs ; - Elle constitue un précieux antidote au primat de la tâche qui menace systématiquement la pédagogie scolaire et la formation des maîtres ; - Elle permet à des individus de construire des compétences et, en même temps et indissociablement, d'acquérir le goût de savoir, le sens de l'analyse et l'esprit critique ; - Elle permet d'apprendre à l'école des choses qui pourront être réutilisées à l'extérieur, dans un autre contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le premier danger, bien sûr, inhérent à l'usage systématique de la notion de « compétence » est d'oublier le principe « d'intelligibilité nécessaire ». <p>Mais on peut aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oublier les enjeux de l'entreprise éducative (éduquer n'est pas fabriquer) ; - négliger les apports inestimables de l'histoire de la pédagogie, - ignorer que beaucoup de choses se jouent avec des micro-gestes, dans l'urgence et l'incertitude, - laisser se tarir l'inventivité en croyant que tout est dans les « compétences » et qu'il suffit de comprendre les problèmes pour obtenir les solutions, § aller vers l'atomisation, la prolétarianisation et la perte d'identité du métier, - basculer de la logique de l'institution (construite sur des valeurs) à la logique de service (pour satisfaire les intérêts individuels).

Source : auteur

III.4.1.3. Avantages et limites des méthodes actives associées conjointement à la PPO et à l'APC par les enseignants du Lycées Bilingue de Mendong

L'analyse des données de terrain montre que les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong utilisent plusieurs méthodes actives, parfois en fonction du niveau d'étude et surtout en fonction de l'approche pédagogique appliquée à ce niveau d'étude. La figure 5 montre que les méthodes actives les plus utilisées par les enseignants de géographie au second cycle sont :

- la lecture/analyse de documents ;
- la discussion débat,
- le brainstorming ;
- le travail par petit groupe, etc.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 5: Méthodes actives utilisées par les enseignants en géographie au second cycle au LBM

❖ La lecture/analyse de document

Il ressort de cette figure que les enseignants utilisent beaucoup plus la lecture/analyse de documents (60%). Celle-ci a pour but d'encourager une participation active et équilibrée de la classe par l'exploitation d'un ensemble des documents qui regorgent les idées phares de la leçon et que les apprenants sont sensés identifier eux-mêmes. L'objectif est de développer le sens de l'écoute, l'esprit de synthèse, l'émission d'un avis, etc.

Toutefois, pour une application réussie de cette méthode, il est nécessaire pour l'enseignants de bien choisir les documents et de s'en limiter en un nombre de document réduit. Il doit également s'assurer que les informations des documents cadrent bien avec les objectifs visés par la leçon. L'enseignant doit organiser la classe de manière à ce que tous les compartiments, voir tous les apprenants aient accès au document proposé. Il doit veiller à la discipline et encourager les élèves à intervenir pendant la lecture et l'analyse des documents proposés.

L'une des principales limites de cette méthode est que la lecture peut ne pas capter l'attention de tous les apprenants. Les documents peuvent-être insuffisants notamment quand on a affaire à des classes pléthoriques comme c'est bien le cas au LBM. Aussi, les apprenants peuvent se désintéresser à l'activité d'enseignement/apprentissage.

❖ **Le brainstorming**

Le brainstorming ou remue méninge renvoie au brassage d'idées collectif. Cette méthode est particulièrement utilisée dans les classes de PPO (première et terminale). C'est une technique qui stimule l'imagination en créant une atmosphère où le jugement est suspendu. Il s'agit de permettre aux élèves de lancer le plus grand nombre d'idées possibles en un laps de temps précis.

L'objectif ici est de réunir les idées originales pour nourrir une discussion ou répondre à une question et aussi d'encourager la spontanéité. Pour ce faire, l'enseignant doit donner les instructions aux élèves afin qu'ils soient réceptifs aux commentaires des autres, qu'ils évitent de se moquer ou de contrarier les autres, et de compléter plutôt les idées proposées par les autres.

En termes d'aptitudes, le brainstorming permet de développer l'écoute, l'humilité, la tolérance, la patience, la capacité à prendre la parole en public, le respect des opinions divergentes, l'émission d'un avis, la courtoisie, etc.

Mais, c'est une méthode qui a aussi ses limites. À titre indicatif, la classe peut facilement se transformer en un marché, la parole peut être monopolisée par un petit groupe d'élèves, certains élèves peuvent être réticents à s'exprimer, etc. aussi il a nous été donné de constater durant le stage pratique que l'apprenant ne peut valablement acquérir les aptitudes sus évoquées si l'enseignant ne prend pas la peine d'y insister pendant la mise en œuvre en appréciant ceux qui réagissent positivement et en recadrant ceux qui manifestent un comportement contraire. C'est souvent le lieu pour l'enseignant de prendre des exemples et des contre-exemples de comportements en société pour attirer l'attention des apprenants sur ce qu'il doit faire et ce qu'il doit éviter. Or malheureusement, bon nombre des enseignants ne s'appliquent dans ce sens.

❖ **La discussion débat et le travail par petit groupe**

Dans la discussion débat, toute la salle ou un petit groupe intervient ou réagit sur un sujet. Le débat a généralement lieu entre deux groupes antagonistes. Le travail par petit groupe quant à lui consiste à diviser la classe en plusieurs groupes et à désigner le porte-parole ou chef de chaque groupe qui fera le rendu du travail effectué en groupe.

D'un cas comme dans l'autre, l'objectif est de développer l'aptitude à travailler en équipe, à émettre un avis, à formuler une position et à l'étayer par des arguments concrets. Il s'agit en outre de développer l'aptitude d'écoute, l'humilité, la tolérance, la patience, tant de qualité favorable à l'intégration sociale de l'apprenant.

La principale difficulté pour ces deux méthodes réside dans l'encadrement du groupe. Parce que la discussion peut tourner vers des questions politiques épineuses ou vers des convictions religieuses et culturelles. Aussi, au moment de la restitution des travaux de groupes, les apprenants peuvent fournir des informations inexactes.

L'enseignant doit donc veiller sur cet aspect. Mais aussi encourager les élèves à intervenir, en les invitant à ajouter les idées ou en demandant s'ils sont d'accord avec les membres des autres groupes. Il doit nécessairement laisser aux élèves le temps de réfléchir sur ce qu'ils vont dire. Au besoin, les autoriser à formuler d'abord leurs idées par écrit.

Ce qu'il convient de noter en fin de compte c'est que les méthodes sont utilisées de façon complémentaire, selon les contextes et en fonction des objectifs que l'enseignant souhaite atteindre au bout de sa leçon. Les méthodes actives déployées ici ne prennent cependant pas en compte les méthodes pratiques ou de terrain qui sont propres à la géographie

et qui participe de l'identité même de cette discipline. Toutefois, la mise en œuvre de ces méthodes évolue de front avec un ensemble d'outils d'enseignement/apprentissage dont il convient d'analyser la portée dans l'acquisition des savoirs géographiques.

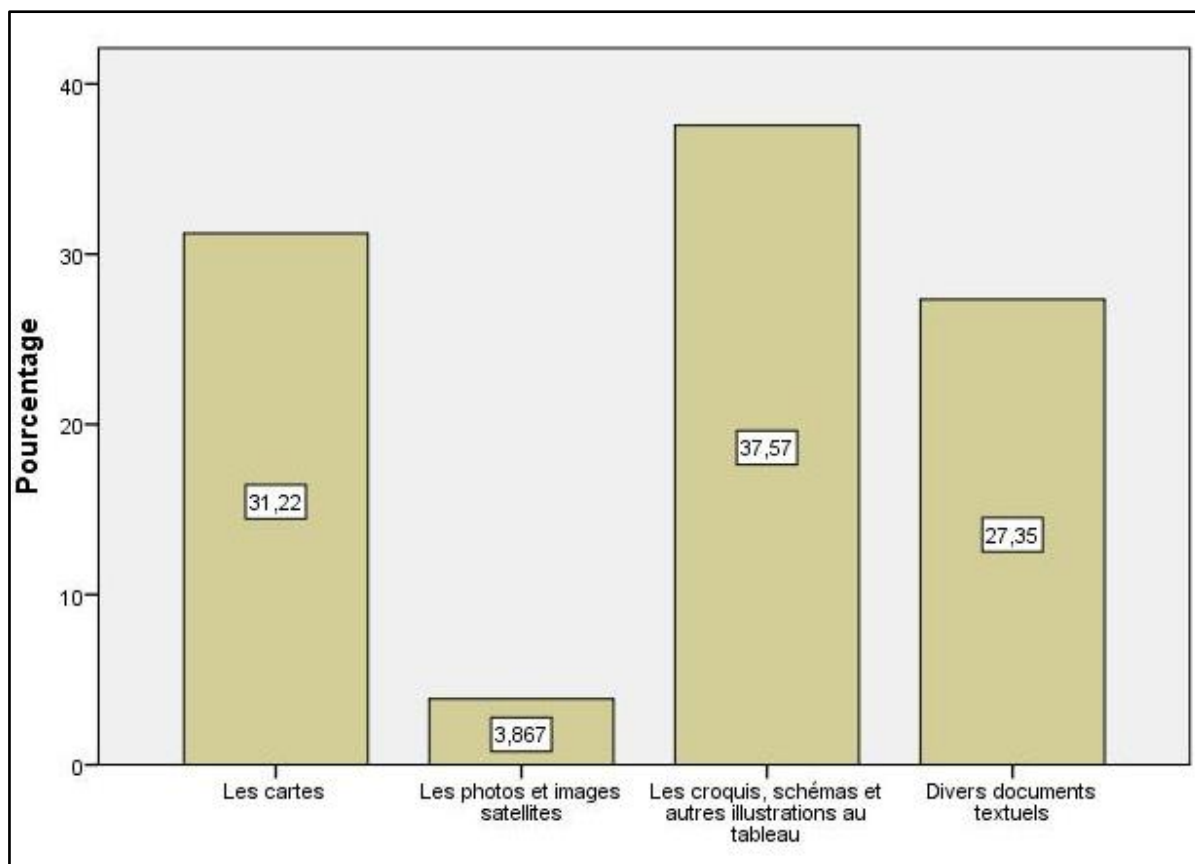
III.4.2. Les principaux outils pédagogiques en géographie et leur portée dans l'apprentissage au lycée Bilingue de Mendong

La richesse de la géographie se traduit aussi par la diversité des outils d'enseignement/apprentissage qu'elle met à la disposition des enseignants et des apprenants. Mais, un outil n'a de valeur dans l'enseignement que s'il facilite contribue efficacement à l'acquisition des savoirs.

III.4.2.1. Les outils pédagogiques de géographie utilisés par les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong

Les enquêtes menées auprès des enseignants démontrent qu'ils utilisent une gamme très variée d'outil didactique bien évidemment en dehors du tableau qui est l'outil commun par excellence à toutes les disciplines. La figure 6 montre que les principaux outils didactiques déployés par les enseignants au second cycle sont par ordre d'intérêt :

- les croquis, les schéma et illustrations divers ;
- les cartes ;
- divers documents textuels ;
- et les photos et images satellites.



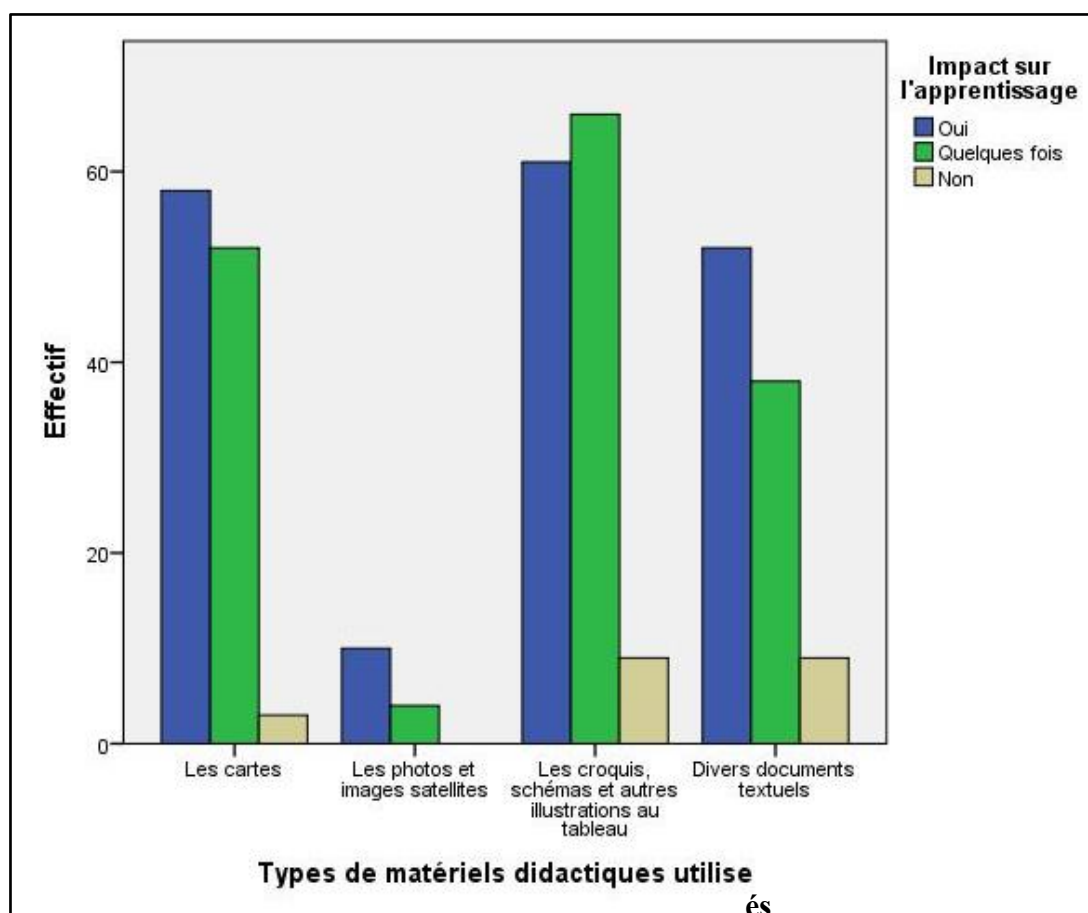
Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 6: Principales ressources didactiques utilisées par les enseignants du LBM

Ce recours à divers outils didactiques n'est pas fortuit. Il est sans doute justifié par le fait que les enseignants de géographie (comme d'autres) parlent souvent des choses qu'ils n'ont pas vues mais qu'ils ont lues et livrent donc des connaissances de seconde ou énième main qu'ils considèrent comme crédibles. Pour confirmer la véracité de leurs propos, ils ont le souci permanent de montrer et recourent aux documents, dans leurs pratiques de classe ou leurs sujets d'examens. Ceci est davantage intéressant dans notre contexte où il n'y a pas de livre de géographie au programme. L'apport de ces documents multiformes dans l'acquisition des savoirs géographiques doit-être analysé.

III.4.2.2. La portée relative des outils d'enseignement mobilisés dans l'apprentissage de la géographie au Lycée Bilingue de Mendong

L'analyse des données de terrain nous montre d'emblée que les outils multiformes déployés par les enseignants à titre de matériel didactique ont une portée relative. Pour les apprenants, ces outils permettent la plupart du temps de bien assimiler la leçon. Mais dans bien de cas aussi, il arrive quelques fois que le matériel utilisé ne leur permette pas vraiment de bien comprendre le cours. La figure 7 corrobore que les croquis, les schémas et illustrations diverses sont les outils de prédilection des enseignants. Mais, leur impact sur l'apprentissage est relativement moins bon que celui des autres outils didactiques déployés. Pour comprendre cette situation, il faut peut-être revenir au but même de chaque outil didactique objet de cette analyse et à ses limites.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 7: Impact des outils didactiques utilisés par les enseignants sur l'apprentissage

❖ Les croquis, schéma et illustrations diverses

Un croquis est une représentation simplifiée d'un espace. Il se distingue de la carte qui a un caractère exhaustif et relativement objectif. Le croquis, lui, suppose un travail de simplification et d'interprétation de la part de son auteur en l'occurrence l'enseignant. Dans le détail, la méthode et les exigences varient d'un enseignant à un autre. Par conséquent, un croquis peut être insuffisant pour un enseignant, et acceptable pour un autre. Un schéma quant à lui peut être un schéma géographique c'est-à-dire représentant un espace donné ou un organigramme.

Un croquis, comme le schéma, sont des formes de réponses organisées à un sujet. Ils doivent être lisibles et parfaitement présentés. Mais, à l'ère du dessin assisté par ordinateur, le soin apporté à un croquis ou à un schéma peut sembler négligeable. C'est pourquoi il est bien préférable pour les enseignants d'acquérir de bonnes habitudes dans le travail à la main, dans la mesure où les illustrations réalisées lors des cours nécessitent d'éclairer davantage les apprenants. Or, tel n'est pas toujours le cas si l'on s'en tient aux observations des apprenants.

❖ Les cartes

Une carte est d'abord un outil de repérage qui permet de situer les choses, même les plus lointaines. Elle relie en un tous les lieux dispersés. La carte est ainsi un moyen de prévision, car grâce à elle, on sait où l'on va et où on sera à telle heure. La première fonction principale de la carte est donc une fonction de localisation.

La deuxième fonction est celle de stockage. En effet, pendant longtemps, son objectif principal a été de fournir et de conserver les descriptions les plus complexes et les plus détaillées possibles de la surface de la terre. Elle joue en outre une fonction d'information et une fonction stratégique indéniable.

Avec sa vision synthétique et synoptique, elle rend repérables les éventuelles corrélations entre phénomènes d'ordre différents. Pour l'enseignant, il s'agit donc d'un instrument d'explication et de réflexion à partir du moment où elle exprime des typologies, des dynamiques, des interactivités, des causalités ; où elle fait surgir des problématiques et où elle contribue à valider ou réfuter des hypothèses. La carte cesse d'être un outil banal. Elle est médiatrice, outil de transmission et d'enseignement des connaissances, élément clé de l'ouverture des géographes sur l'extérieur et de leur image de marque auprès du grand public. Pour autant, aucune carte n'est la réalité, mais toutes constituent des représentations, des mises en ordre graphiques.

Une carte peut donc souffrir d'obstacles techniques car le langage cartographique ne sait pas tout exprimer. L'enseignant se doit à cet égard de prendre des précautions dans le choix des cartes qu'il utilise. Le mieux serait toujours d'ailleurs de la réaliser au tableau, lorsque cela est possible, au fur et à mesure qu'on déroule les informations du cours qui sont censés la meubler.

❖ Les documents textuels

La majorité des enseignants du Lycée Bilingue de Mendong éprouve de sérieuses difficultés d'accès à la documentation. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, ils sont très dépendants des ressources en ligne. Or, l'abondance et la variété de ces ressources internet commande un tri sélectif. Ceci d'autant plus que la fiabilité des informations est rarement garantie. Mais, faute de manuel au programme, les enseignants y trouvent une alternative précieuse.

En revanche, compte tenu des effectifs toujours aussi importants d'une classe à l'autre, il est difficile de produire ces documents en quantité suffisante.

❖ Les photos et les images

Comme le paysage est la matière première des géographes et qu'il est généralement impossible que les élèves l'observent de visu, on leur en fournit les substituts sous forme d'images, assorties de transcriptions cartographiques. L'utilisation des photos et des images fait donc partie des pratiques canoniques qui traversent tous les âges de la didactique de la géographie.

Mais, les faits relevés par ces documents, censés montrer le réel pour appuyer la démonstration de l'enseignant, n'existent qu'en fonction de systèmes de représentations et d'interprétations, avec toutes leurs limites. Il est donc fondamental pour l'enseignant de pouvoir décrypter leurs conditions d'élaboration et d'en opérer une sélection minutieuse. Par ailleurs, les images et les photos n'ont pas une valeur en soi. Elles restent muettes si elles ne sont pas mises en œuvre au sein d'un sujet. Il faut donc d'abord apprendre aux élèves à identifier, situer, lire et décrire les documents. Puis, on peut les confronter, les comparer et les classer. Enfin, l'enseignant est appelé à les expliquer et à amener les élèves à les critiquer

Au demeurant, trois constats peuvent être établis en guise de synthèse, au terme de ce chapitre :

- 1) Les programmes de géographie au second cycle proposent des thématiques intéressantes. Mais, il est souhaitable que soient intégrés dans ces programmes, les grands défis émergents de la géographie actuelle. Ceci afin de les arrimer à la fois aux mutations socioéconomiques et aux besoins de compétences sur le marché de l'emploi ;
- 2) Les méthodes actives utilisées conjointement aux approches pédagogiques traduisent le souci de former des citoyens actifs, autonome et socialement intégrés. Toutefois, l'analyse des thèmes gagneraient à s'adapter aux approches contemporaines d'étude en géographie, qui mobilise l'analyse systémique et les technologies géospatiales ;
- 3) Les outils didactiques les plus utilisés par les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong, sont en réalité les outils canoniques de l'enseignement de la géographie, qui ont traversé tous les âges de la didactique de la géographie. Mais, leur apport sur l'apprentissage apparaît mitigé. En outre, dans une perspective nouvelle, d'autres outils plus récents comme les diapositives, les supports vidéo, la CAO, etc. pourraient être explorés.

Tout ceci nous amène à analyser les opportunités et les contraintes à la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du Lycée Bilingue de Mendong.

CHAPITRE IV :

ACTEURS, DÉFIS ET OPPORTUNITÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DU LYCÉE BILINGUE DE MENDONG

La géographie scolaire est une discipline légitimée par des finalités qui en justifient la place dans les cursus scolaires, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Mais, les enjeux de la professionnalisation des enseignements obligent à penser la discipline au-delà de ses finalités éducatives classiques et, de ses outils et méthodes de transmission de savoir d'antan. Envisager ces changements suppose de revoir le contenu des programmes et l'arsenal pédagogique pour en optimiser les opportunités dans la formation des apprenants tout en limitant les difficultés éventuelles. Dans cette optique, le présent chapitre se propose d'abord d'identifier les acteurs et les facteurs de la professionnalisation des enseignements au Cameroun, ensuite les défis auxquels se heurte l'ensemble du système éducatif et qui seraient défavorables à la professionnalisation des enseignements au sens large, puis les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants dans le cadre de l'enseignement de la géographie au LBM, et enfin les opportunités de la professionnalisation des enseignements en géographie.

IV.1. Acteurs mobilisés et facteurs explicatifs de la nécessité de professionnalisation des enseignements

Divers acteurs, institutionnels ou non sont mobilisés dans le processus de professionnalisation des enseignements au Cameroun. Leur nombre grandissant et varié est à la mesure des facteurs politiques, sociaux et économique qui justifient à ce jour la nécessité d'une professionnalisation des enseignements dans notre pays.

V.1.1 Les facteurs de la professionnalisation des enseignements au Cameroun

Les facteurs ayant présidé l'option en faveur de la professionnalisation des enseignements au Cameroun sont à la fois politiques, économiques et sociaux. Sur le plan socioéconomique, les pouvoirs publics estiment que la professionnalisation des enseignements permettra non seulement de disposer d'un capital humain solide, capable de soutenir la croissance économique, mais aussi de résorber le problème du chômage par l'auto-emploi des jeunes diplômés au sortir de leur système éducatif. Ainsi, l'État entend moderniser et renforcer considérablement le système éducatif pour dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois (DSCE, 2009).

Sur le plan politique, la professionnalisation des enseignements apparait comme une réponse des politiques publiques à la demande pressante de compétence sur le marché de l'emploi. Elle s'inscrit en droit ligne avec les objectifs de l'émergence du pays à l'horizon 2035. Ainsi, les actions visant le développement de l'éducation et de la formation professionnelle sont :

- l'amélioration de l'accès à l'éducation de base ;

- l'amélioration de la qualité des enseignants et de leurs conditions de travail ;
- les choix des programmes appropriés ;
- l'accroissement et la maintenance des infrastructures scolaires.

Concernant la géographie scolaire au secondaire, la circulaire relative à la conception des nouveaux programmes recommande fortement de mettre un accent particulier sur le volet pratique de la discipline. Face à ces enjeux grandissants, de nombreux acteurs sont mobilisés pour favoriser la mise en œuvre effective de la professionnalisation des enseignements.

V.1.2 Des acteurs multiples aux compétences chevauchantes

Les acteurs de la professionnalisation des enseignements au Cameroun peuvent être regroupés en deux catégories à savoir : les acteurs institutionnels et les acteurs non institutionnels.

❖ Les acteurs institutionnels de la professionnalisation des enseignements

L'éducation au Cameroun est assurée concurremment par les pouvoirs publics et les acteurs privés constitués du privé laïc et confessionnel. Mais d'une manière exclusive, l'État camerounais assure la tutelle sur l'ensemble du système éducatif. À ce titre :

- il définit et encadre la politique de l'enseignement ;
- il arrête les programmes et les manuels scolaires officiels ;
- il donne les autorisations d'ouverture de fonctionnement des établissements et instituts privés ;
- il assure le contrôle de la conformité des établissements et instituts privés.

Aussi, chaque type d'enseignement est placé sous l'autorité d'un ministère avec des services centraux représentés dans les régions par des délégations régionales. Quatre principaux ministères encadrent le système éducatif au Cameroun à savoir : le Ministère de l'éducation de Base, le Ministère des enseignements secondaires, le Ministère de l'enseignement supérieur et le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. À côté de ces acteurs administratifs, nous avons également les acteurs techniques tels que les inspections pédagogiques qui jouent un rôle cardinal dans la conception des programmes, l'animation, la coordination et la supervision pédagogique des enseignements.

Ces acteurs administratifs et techniques sont appuyés par les ONG, les associations et les partenaires au développement.

❖ Les ONG, les associations diverses et les partenaires au développement

Les organisations non gouvernementales (ONG) ou associations de solidarité, qu'elles agissent à l'échelle d'un pays ou à l'international, sont aujourd'hui, dans de nombreux domaines, les partenaires des États, des bailleurs de fonds ou financeurs et des populations, notamment celles qui ont le plus de difficultés à se faire entendre de la collectivité et de ses représentants. Elles sont très présentes dans le champ de l'éducation, sous des formes extrêmement variées. Le terme d'ONG, s'il peut être rapidement associé à quelques grandes structures et actions connues du grand public, renvoie en fait à des réalités très différentes en termes d'objectifs, de modes d'intervention, de gestion et d'organisation internes, mais aussi de financement, caractéristiques qui prennent en outre des colorations et des aspects différents selon les contextes géographiques, historiques, institutionnels, économiques et sociaux dans lesquels se situent les actions menées.

Les principales ONG intervenant dans le secteur de l'éducation au Cameroun sont des structures onusiennes (UNESCO, UNICEF, PNUD, HCR). Mais il existe bien d'autres telles que Plan Cameroun, Women in development, planet survey, etc. Selon Barlet S. et al, 2011, les ONG contribuent à écouter, à mobiliser et à épauler les acteurs de l'action éducative, en intervenant à un niveau local, dans la perspective d'une formation plus équitable et efficace. Une des principales limites de leur intervention serait la difficulté à faire en sorte que leurs actions soient reprises et généralisées dans le cadre d'une politique publique, pour les inscrire de façon pérenne dans l'évolution du système éducatif.

Les associations intervenant dans le secteur de l'éducation au Cameroun sont aussi diverses et nombreuses. Qu'elles jouent un rôle de plaidoyer ou d'appui conseil leur apport semble de plus en plus déterminant surtout dans le contexte actuel marqué par des crises (politiques, économiques, sociales voir environnementales). Ainsi par exemple, depuis plus de deux décennies, les APEE (Association des Parents d'élèves et Enseignants) ont fait leur entrée dans la scène de l'éducation. Leur rôle a évolué au fil du temps au point que ces associations sont quasiment devenues des acteurs importants et même incontournables dans le financement et l'équipement des établissements publics (et même privés).

La diversité et la multiplicité des acteurs évoqués suppose en filigrane que les défis à relever pour la professionnalisation des enseignements sont aussi nombreux. Même si au regard du chevauchement des compétences entre certains, l'on serait tenté de dire que leur nombre croissant ne saurait être envisagé comme une partie de la solution.

IV.2. La professionnalisation des enseignements à l'épreuve des défis de la politique générale de l'éducation au Cameroun

On sait par expérience que la qualité de l'éducation est un défi permanent au Cameroun. En effet, le système éducatif dans son ensemble fait encore face de nombreux défis. La professionnalisation des enseignements de géographie comme de toute autre discipline reste étroitement dépendante des solutions à y apporter. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous insisterons ici sur quatre défis majeurs à savoir :

- Le sous-financement de l'éducation et le sous-équipement des établissements scolaires ;
- la croissance galopante et non anticipée de la population scolaire au secondaire ;
- la question rebondissante de la formation qualitative et quantitative des enseignants ;
- la problématique de l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande sur le marché de l'emploi.

IV.2.1. Le défi du sous-financement de l'éducation et du sous-équipement des établissements scolaires

Les données connues à ce jour sur le financement de l'éducation permettent de dire que la contribution de l'État camerounais au financement de l'éducation est relativement faible. En effet, la part du budget consacrée à l'éducation (15%) reste loin en deçà de ce qui se fait dans les pays d'égal niveau de développement au nôtre et dont la part du budget consacrée à l'éducation se situe en moyenne à 20%.

Les constats établis par la Commission technique d'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation (2006) montrent que de manière générale :

- le système éducatif jusqu'à présent a été dans l'incapacité d'obtenir les ressources financières indispensables pour couvrir les coûts d'une éducation de qualité ;

- la réduction des dépenses par élève/étudiant résulte de la conjonction de plusieurs facteurs qui n'ont pas été convenablement anticipées, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ;
- la détérioration des ressources financières a atteint un point tel que la qualité de l'enseignement secondaire et la production universitaire s'en est fortement ressentie ;
- La formation professionnelle connaît un problème structurel dans la gestion et dans l'affectation des budgets alloués. On a réduit de façon importante les budgets affectés à ces enseignements sans revoir le dimensionnement du système ; sans gérer la décroissance de façon à assurer l'équilibre. Les coupures ont été réalisées principalement en éliminant le budget de fonctionnement et le budget de maintenance pendant que l'on maintenait le personnel en place. Les ressources humaines représentent, et de loin, la principale dépense d'un système de formation.

À cette épineuse question du sous financement se couple inéluctablement le sous-équipement des établissements scolaires qui en est l'une des conséquences immédiates. Aujourd'hui, rare sont les établissements scolaires au Cameroun disposant de salles de classe modernes en nombre suffisant et bien équipées. L'offre en matériel didactique n'est pas en reste au rang de ces préoccupations.

Une question mérite d'être posée au regard de cette situation ; celle de savoir : si on n'associe pas les moyens aux fins de l'éducation, relativement à l'évolution des besoins et des effectifs scolaires, comment pourrait-on sérieusement envisager la professionnalisation des enseignements ?

IV.2.2. Le défi de la croissance galopante et non anticipée de la population scolaire

Longtemps marqué par le souci de développer une éducation pour tous, de démocratiser l'éducation en favorisant la scolarisation à terme de toute la population en âge d'aller à l'école, le débat sur les fins de l'éducation au Cameroun a toujours été éludé, doublé voire supplanté par la question des effectifs, avec le souci pour les responsables concernés d'augmenter le nombre de classes et des établissements scolaires. D'après le diagnostic du système éducatif posé la Commission technique d'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation (2006) le système éducatif a subi de plein fouet les contrecoups des difficultés économiques qu'a connu le pays sur la période 1985-1995. Concernant l'enseignement secondaire général, l'évolution est tout à fait comparable entre les deux cycles. Les effectifs enregistrés en 2000-2001 dépassant de 67 % ceux observés en 1990-1991. Le taux de croissance moyen des effectifs au secondaire s'est établi au rythme de 5,3 % depuis les années 2000. En 2003, sur 669 129 élèves, l'enseignement public en encadrait 471565, soit 70,47% des effectifs contre 29,53 pour le secteur privé.

Cette tendance s'est poursuivie avec une remarquable continuité à tel point qu'aujourd'hui, les établissements scolaires publics ou privés sont presque débordés. Ceci n'est pas loin d'être le cas du Lycée Bilingue de Mendong au regard de la situation décrite plus haut. À la vérité, le système éducatif dans l'ensemble tente de pallier au plus pressé : répondre aux demandes quantitatives au détriment des données qualitatives. Dans un sens plus large, cette situation a eu des effets même dans la formation des enseignants.

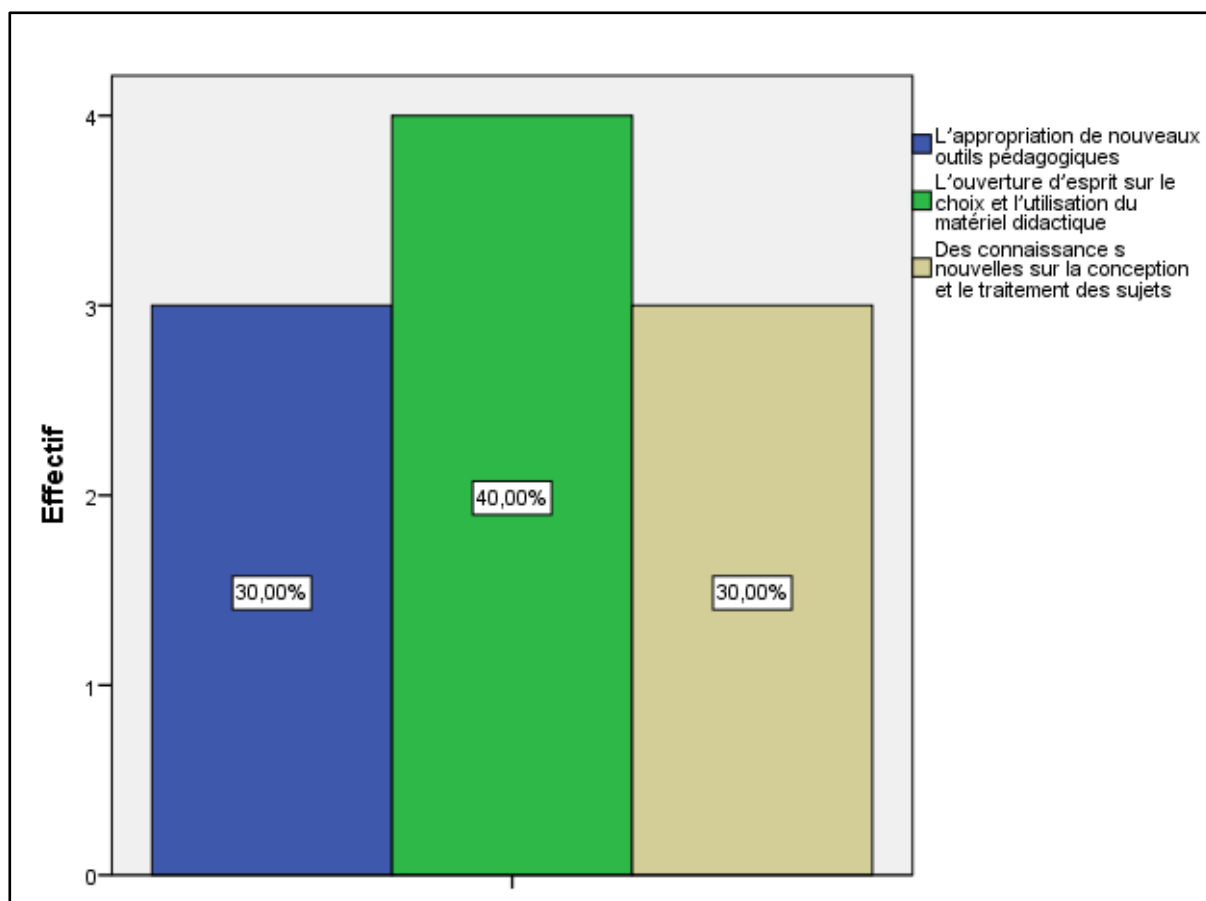
IV.2.3. Le défi de la formation qualitative et quantitative des enseignants

La formation des enseignants est considérée comme un enjeu primordial face à la demande croissante de la qualité en éducation. Au Cameroun, les défis de la formation des enseignants sont nombreux, ce qui permet de questionner les aspects liés au recrutement, à

l'encadrement des stages et à l'évaluation de la formation pratique des enseignants camerounais. Ceci est davantage intéressant dans la mesure où, selon la Commission technique d'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation (2006), la gestion pédagogique des établissements de formation telle qu'elle est assurée est plus aléatoire que rationnelle. D'après cette commission en effet, une bonne gestion pédagogique consiste à articuler de façon étroite les ressources mises à la disposition des institutions de formation et les résultats (apprentissages) chez les apprenants. Dans cette logique, on pourrait s'attendre à ce que les résultats des apprenants au niveau des établissements soient globalement d'autant meilleurs que les moyens qui leur sont alloués sont plus importants. Or, la formation des enseignants se fait encore dans les conditions particulièrement difficiles.

Aussi, contrairement aux élèves-maitres, les élèves-professeurs ne sont plus formés dans les lycées d'application. Ainsi, même si la formation théorique est effectivement complétée par des stages pratiques dans les établissements dédiés, il n'en demeure pas moins que la première occupe plus de place dans la formation du jeunes enseignant. L'insuffisance de la formation pratique en général (200 heures) pour les élèves-professeurs et l'inégale couverture de ces heures sur l'ensemble des formés font que la formation pratique souffre de la grande variabilité des profils de recrutement des enseignants des écoles normales supérieures et du profil académique de leurs formateurs.

Conscients de ces manquements, les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong ne manquent pas l'occasion de saisir les opportunités de formation continue que leur offre les séminaires pédagogiques. Ils y prennent part pour soit pour s'édifier davantage sur le choix et l'utilisation du matériel didactique, soit pour l'appropriation des outils et méthodes d'enseignement ou encore pour acquérir des connaissances nouvelles utiles à la conception et au traitement des sujets d'évaluation (Figure 8).



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 8 : Apport des séminaires pédagogiques pour les enseignants du LBM

Par ailleurs, les professeurs des ENS sont recrutés sur la base de leur doctorat dans leurs disciplines de spécialisation. Cependant, la pédagogie universitaire n'entre pas dans les critères de recrutement. Face à cette réalité, l'on est confronté à la problématique de la transmission des connaissances et de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment. Cette situation s'est peu à peu stabilisée et le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 2001) tendent de plus en plus à s'harmoniser. Ceci a donné en 2015 une opportunité de réécrire un curriculum pour des ENS en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces nouveaux développements qui doivent se traduire selon le processus de la transposition didactique.

Seulement, les élèves professeurs d'histoire - géographie se forment suivant des programmes différents en dehors des enseignements didactiques. La formation dans chaque filière est fortement spécialisée dans la discipline de base. À titre d'exemple, les élèves professeurs de géographie au second cycle ont deux unités d'enseignement en histoire. Celles-ci portent sur la (dé)colonisation de l'Afrique et les grandes figures de l'histoire du Cameroun. En réalité, le binôme Histoire-Géographie pose un problème de coordination des programmes de formation à l'école normale de Yaoundé notamment. En effet, si au département de géographie on sollicite le département d'histoire pour définir les unités d'enseignement à proposer aux élèves professeurs de géographie ainsi que les formateurs pour les enseignés, le département d'histoire ne fait pas la démarche inverse. Ce dernier recrute plutôt des enseignants vacataires qui lui proposent des unités d'enseignement et les

dispensent. Si on laisse de côté les doutes qu'on peut avoir sur la compétence de ces vacataires, il y a lieu de reconnaître que le choix de donner très souvent l'exclusivité des enseignements la première à la cinquième année à un seul et même enseignant peut se traduire par la reproduction des mêmes lacunes sur les formés d'une promotion à une autre. Ce manque de coordination et d'harmonisation des programmes est paradoxal lorsqu'on sait que, les formés sont appelés à enseigner les deux disciplines comme s'ils en avaient à tout le moins les mêmes bases disciplinaires. À défaut d'harmoniser les programmes de formation des deux filières il serait peut-être plus logique de permettre aux historiens et aux géographes de se consacrer aux enseignements de leur discipline de formation.

IV.2.4. Le défi de l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande sur le marché de l'emploi

Aujourd'hui, les syndicats, les politiques, les organisations professionnelles et les partenaires divers interpellent chacun selon ses attentes, le gouvernement de tout mettre en œuvre pour concrétiser la professionnalisation des enseignements. Au fond, la professionnalisation des enseignements doit pouvoir permettre au système éducatif de former des individus à même de s'auto-employer, d'intégrer sans difficultés le monde du travail et/ou de participer activement à prise de décision collective sur les grands défis qui interpellent la nation. Les pouvoirs publics l'ont-ils compris ? On n'en doute guère. N'est-ce pas tard ? Cela est plus que certain. Toujours est-il qu'avec le chômage croissant des jeunes, l'État n'est pas à mesure de satisfaire à la demande d'emploi.

Dès lors, augmenter dans la mesure des possibilités budgétaires les moyens sans changer les fins, construire de nombreux établissements scolaires et universitaires à même d'absorber le flot montant de la jeunesse sans réviser les contenus pour un meilleur auto-emploi des formés, est une grave méprise de la mission de la formation. En revanche, accepter et intégrer la démarche de la professionnalisation et de la pédagogie qu'elle implique appelle pour les enseignants l'option d'un changement structurel de leur enseignement et des pratiques antérieures qui lui étaient associées (Maingari D., 2004). Trop habitués à donner des enseignements théoriques, à former des diplômés, ils doivent désormais permettre l'acquisition des compétences. Le souci ici est de développer l'aptitude à la flexibilité mais non des savoirs qui condamnent des individus à la théorie.

Mais il ne faut pas tout pas se focaliser essentiellement sur ces défis beaucoup plus généraux. Parce que la réalité de l'enseignement de la géographie au Lycée Bilingue de Mendong permet d'en relever d'autres plus spécifiques. Il s'agit des difficultés multiformes qui se présentent aux enseignants et aux apprenants et qui sont propres à la réalité de cet établissement dans son contexte actuel.

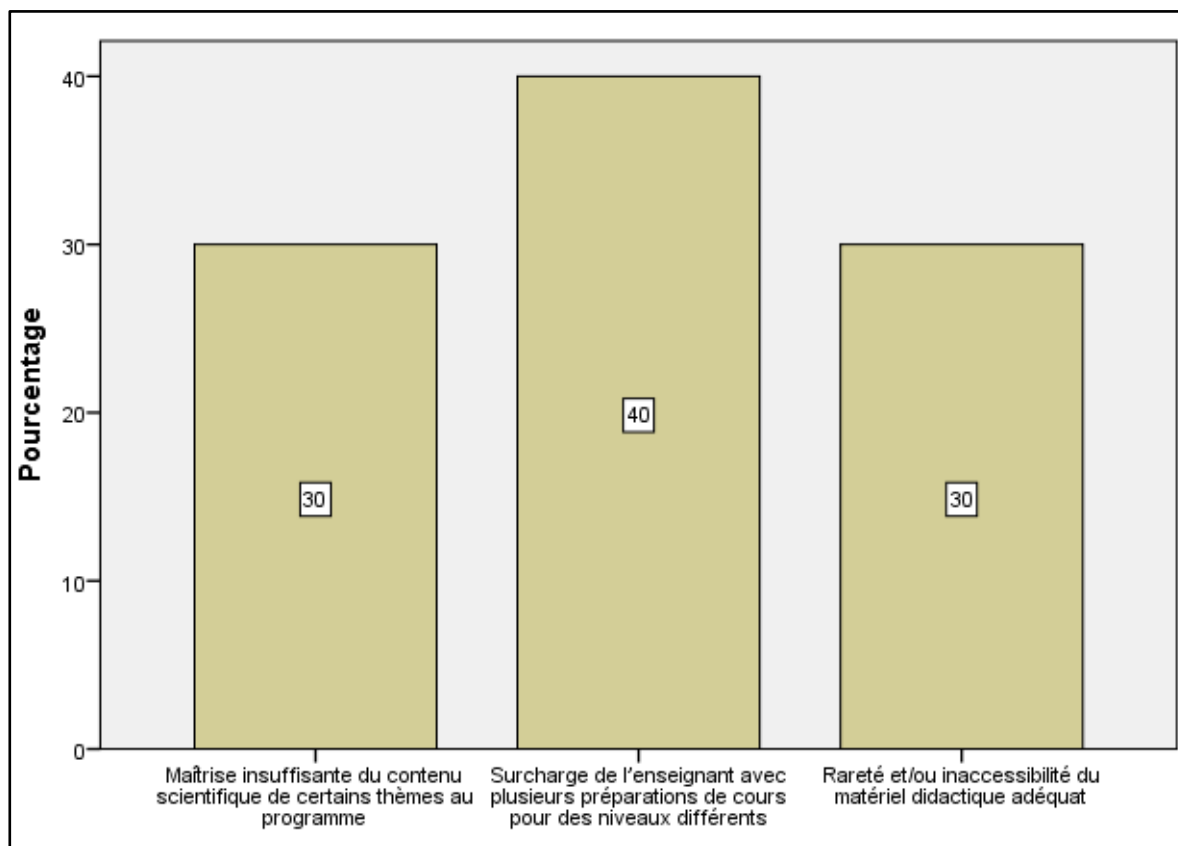
IV.3. Les difficultés multiformes de l'enseignement de géographie au LBM

Les difficultés de l'enseignement de la géographie touchent aussi bien les enseignants que les apprenants. Elles sont liées à un ensemble de causes dont les effets sont généralement connus, mais mal maîtrisés.

IV.3.1. Les difficultés majeures des enseignants et les répercussions sur la qualité des enseignements dispensés

Les difficultés des enseignants de géographie d'une façon générale sont liées aux conditions pédagogiques particulières du Lycée Bilingue de Mendong et à la discipline à enseigner. Comme l'indique la figure 9, la surcharge des enseignants avec plusieurs

préparations de cours différents, l'insuffisance du matériel didactique et la maîtrise parfois approximative des contenus scientifiques des thèmes à enseigner sont au premier rang des préoccupations des enseignants. À ces préoccupations déjà saisissantes s'ajoute le casse-tête des effectifs pléthoriques, d'une classe à l'autre.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 9 : Principales difficultés des enseignants de géographie au LBM.

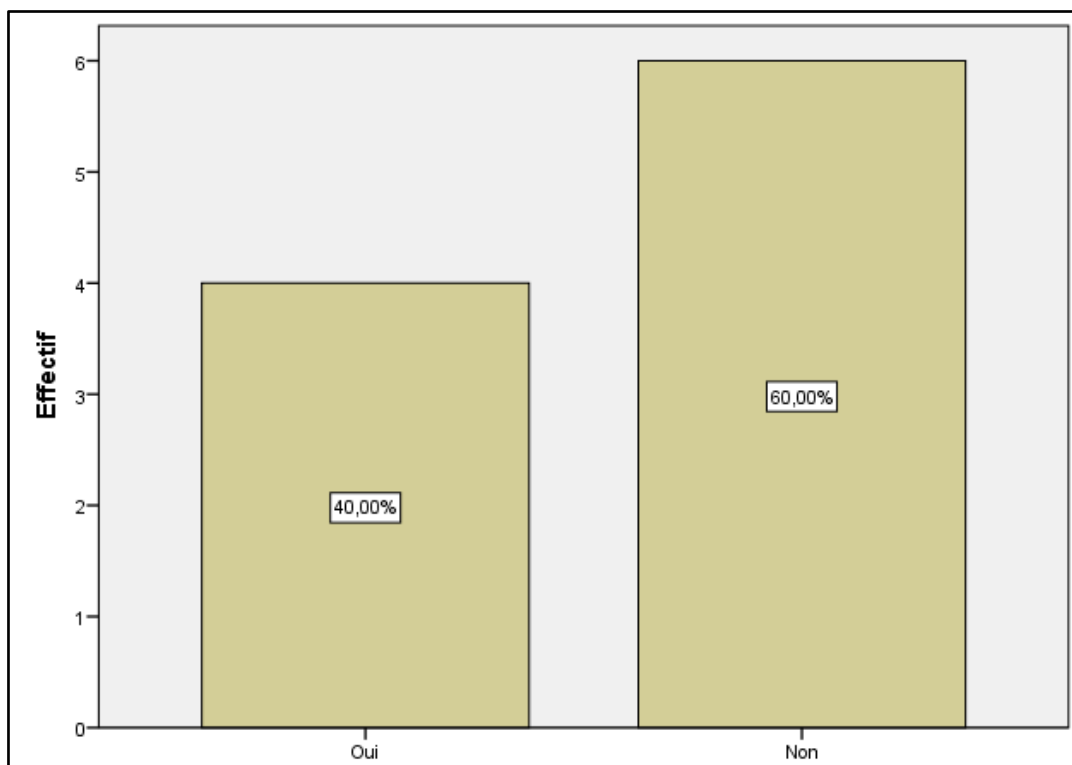
❖ L'épineux problème de l'accès à la documentation

La documentation est un élément essentiel et incontournable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle est nécessaire aussi bien pour la préparation et la conception des leçons que pour leur dispensation et l'évaluation des apprenants. Les données recueillies auprès des enseignants dans le cadre de cette étude montrent que près de 60% d'entre eux éprouvent de sérieuses difficultés d'accès à la documentation (Figure 10). Les 40% restant recourent essentiellement à leur bibliothèque personnelle même si là encore les moyens financiers semblent limiter la possibilité de se documenter à souhait. D'un cas comme dans l'autre, la majorité des enseignants utilise internet comme seule ou principale source d'accès à la documentation. Cela s'explique sans doute par l'abondance et la diversité de ressources documentaires qu'on y retrouve et qui sont relativement facile d'accès à moindre coût.

Toutefois, autant la documentation en ligne est un atout indéniable, autant elle pose des questions les unes aussi préoccupantes que les autres en termes de choix de document, de synthèse de l'information et d'adaptation de ces informations à la fois au contenu du programme et au niveau mental des élèves.

L'accès au numérique semble ouvrir une aire de la « pédagogie du document » dont l'abondance des données peut très rapidement devenir un couteau à double tranchant pour les

enseignants. Ceci dans la mesure où les documents qu'on retrouve sur internet n'apportent pas toujours des informations fiables. Dès lors, l'enseignant peut collecter des informations erronées et/ou approximatives et les mettre à la disposition des apprenants. Bien plus, l'abondance des données commande de la part de l'enseignant des choix judicieux et un esprit de synthèse. À défaut de cela, les moins futés parmi eux s'en retrouvent sans doute facilement exposés à une boulimie. D'où des leçons parfois trop volumineuses et au contenu peu saisissant pour les apprenants. Par ailleurs, même si les enseignants sont enclins à recourir aux ressources en ligne, beaucoup parmi eux n'ont pas véritablement une bonne maîtrise de l'outil informatique et partant de la recherche en ligne. Aussi, avoir pour seule référence les ressources en ligne peut éloigner l'enseignant du programme officiel qu'il est sensé dérouler. Enfin, si les enseignants des zones urbaines ont cet avantage de pouvoir accéder à internet pour se documenter, ceux des zones rurales exercent sans doute dans les conditions les plus difficiles compte tenu d'une part des problèmes d'électricité et d'autre part de la faible couverture en réseau internet.



Source : Enquête de terrain (Novembre 2018).

Figure 10: Proportion des enseignants ayant difficilement accès à la documentation

De toute évidence, la dépendance des enseignants vis-à-vis des ressources en ligne se fait au grand détriment des outils fondamentaux de l'enseignement tel que le manuel scolaire. Ceci d'autant plus qu'il n'y a pas de manuel de géographie au programme depuis la classe de seconde jusqu'en classe terminale. Or, les manuels sont sensés fournir un cadrage du savoir qu'on ne retrouve pas dans les ressources en lignes. Le manuel offre aussi une source de données et un ensemble d'exercices destinés aux élèves. Il est aux dires de Bavoux J. J. (2002 : 273) des « compléments du cours de l'enseignant (point de départ, prolongement ou appoint...), ils prouvent la réalité du discours du professeur et sont même parfois chargés de s'y substituer lorsque celui-ci ne peut assumer tout le programme ». De ce point de vue, les manuels sont censés suivre parfaitement les instructions officielles qui sont celles du programme et plus largement de la politique éducative. Contrairement, aux ressources libres

qu'on retrouve en ligne, les manuels synthétisent les connaissances, ils sont généralement clairs, scientifiquement irréprochables et séduisants à la fois, richement illustrés et adaptés aux élèves.

Malgré leur utilité plurielle qui n'est plus à démontrer, peu d'apprenants sont enclins d'acheter le manuel de géographie non pas simplement parce qu'il est indisponible, mais aussi parce qu'il est surtout sous-exploité au cours de l'année (Tableau 11). Ceci pouvant expliquer cela, les enseignants se sont détachés des manuels scolaires pour les données numériques en lignes qui sont facilement modifiables et prêtes à l'exploitation. Par ailleurs, avec le nombre important de disciplines par niveau, les apprenants issus de familles modestes ne sont pas à mesure de se procurer tous les manuels exigés et préfèrent par conséquent les sélectionnés soit par ordre d'importance ou de nécessité. Laquelle nécessité n'est fonction que de la pression des enseignants. Or les enseignants de géographie ne sont pas exigeants à ce sujet pas plus que la discipline elle-même n'apparaît pas plus important pour les apprenants.

Tableau 11 : Les raisons du faible engouement des apprenants à acquérir le manuel de géographie.

		Sinon pourquoi ?					Total
		Manque de moyen financier	Indisponibilité du manuel	La sous exploitation dudit manuel au cours de l'année	Inutilité du manuel	Autres	
Avez-vous le livre de géographie au programme ?	Oui	5	15	11	0	0	31
	Non	30	141	125	25	10	331
	Total	35	156	136	25	10	362

Source : Enquête de terrain, novembre 2018).

Outre les difficultés d'accès à la documentation, les enseignants doivent faire face aux effectifs pléthoriques qui sont monnaie courante dans les établissements.

❖ Les effectifs pléthoriques

Au Lycée Bilingue de Mendong, on retrouve des effectifs de plus de 120 élèves d'après les chiffres officiels qui ont été mis à notre disposition. Le second cycle de la section francophone compte à lui seul 2 019 apprenants et la classe avec le plus petit effectif en compte 54. Avec le nombre très limité de salle de classe disponible la multitude de série dans l'une et l'autre section, certaines salles de classes construites suivant les normes conventionnelles ont ensuite été divisées en deux voir en trois salles de classes. La disposition des tables bancs encombre les couloirs et ne laisse aucun moyen à l'enseignant de circuler dans la salle pour contrôler l'activité des apprenants. Pour tenter de résorber cette situation, certains bâtiments ont été faits en matériaux provisoires pour répondre à l'urgence et à la forte pression de la demande scolaire. Ces efforts considérables, n'ont pas suffi pour combler les besoins l'évolution galopante de demande scolaire.

Les enseignants n'ont pas trop le choix si ce n'est de trouver des mesures pour s'adapter. Mais un tel contexte il faut le reconnaître n'est favorable ni à un enseignement de qualité, et encore moins la professionnalisation des enseignements dans la mesure où cette dernière impose nécessairement un suivi de proximité des apprenants. Or dans le contexte que nous décrivons ici, l'enseignant a à peine le moyen de circuler dans la classe.

Par ailleurs, la géographie étant une science non moins complexe, son enseignement nécessite une bonne maîtrise à la fois scientifique des contenus d'étude et pédagogique des

méthodes qu'elle emploie. Il y a donc par conséquent certaines difficultés qui sont liées à la discipline elle-même.

❖ **Les difficultés liées à la discipline**

Les difficultés liées à la géographie et son enseignement peuvent prendre plusieurs formes. D'abord parce que les enseignants n'ont pas tous une bonne maîtrise scientifique du contenu thématique et des concepts à l'étude au second cycle. Ensuite à cause de l'hétérogénéité du corps des professeurs de géographie. Enfin, en raison des lacunes de la formation des enseignants.

En effet, la géographie scolaire comme tout autre discipline doit être en permanence créée et revivifiée par ceux qui la pratiquent et la font ainsi exister. Si les programmes sont des décisions d'ordre institutionnel exprimés par des instructions officielles, puis commentés et orchestrés par les inspecteurs, ils tirent surtout leurs contenus réels des comportements des enseignants, de leurs dynamiques et de leurs inerties. Or, le corps des professeurs de géographies est très hétérogène et beaucoup d'entre eux souffrent (dans tous les sens du terme) de lacunes de leur formation géographique, notamment parce qu'ils sont très massivement passés par la filière histoire.

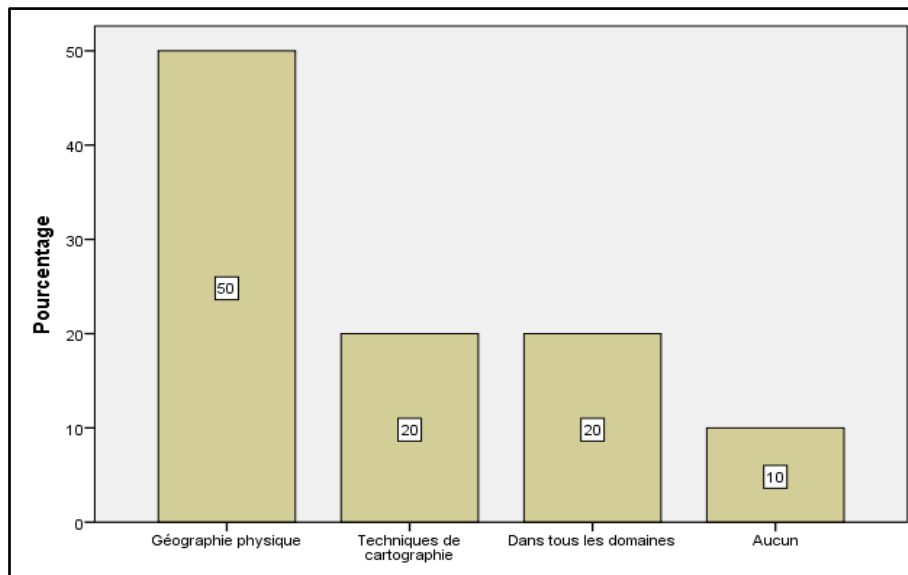
Dès lors, les difficultés des enseignants concernent trop souvent les connaissances de base, y compris la non maîtrise du vocabulaire géographique. Elles concernent également les insuffisances de méthode, d'assise conceptuelle et de références épistémologiques. Elles entraînent pour une partie des enseignants des carences en matière de réflexion, d'intégration de la recherche et de la problématisation ainsi que des replis frileux ou des interventions maladroitement face aux nouvelles techniques et méthodes. Trop souvent, les conceptions des professeurs, à cause d'un bien modeste apprentissage universitaire, sont encore très dominées par leur propre parcours d'élève (par l'usage du « bon vieux cahier »), ce qui inévitablement, génère des paralysies en tout genre. C'est en tout cas le constat qui ressort des entretiens et des enquêtes par questionnaire.

La figure 11 nous présente les principaux domaines dans lesquels les enseignants estiment avoir des difficultés en géographie. Il en ressort que les enseignants n'ont pas une bonne maîtrise scientifique et technique des programmes notamment en géographie physique et techniques de cartographie.

À ce propos, un inspecteur pédagogique nous fait remarquer que les écarts sont en tout cas très sensibles entre le savoir qui devrait être enseigné, défini par les programmes officiels et le savoir réellement enseigné. Le résultat qui en découle est que, malgré le double cadrage des institutions (inspections pédagogiques et règlements administratifs) des programmes officiels il existe probablement autant de savoirs enseignés que d'enseignants. Cette situation est exacerbée d'une part, par l'absence de manuel scolaire qui permettrait d'opérer une canalisation des enseignements. Et d'autre part, par les profils des enseignants, notamment lorsqu'on sait que beaucoup parmi eux sont historiens de formation. Par conséquent, seules les contraintes des examens parviennent quelque peu à homogénéiser ses savoirs enseignés.

Cependant, il ne faut pas croire que les enseignants ayant un profil de base en histoire sont les seuls à ne peut pas avoir une bonne maîtrise du contenu scientifique de la discipline. Car au fond, la géographie est une science encyclopédique qui emprunte ses éléments de base aux sciences les plus diverses, naturelles et humaines. L'explication de la plupart des faits géographiques exige donc un certain bagage de connaissances variées. Leur acquisition et leur assimilation nécessitent des études prolongées. D'autre part, selon la formation du professeur, l'enseignement de la géographie sera orienté soit dans une direction, soit dans une autre. Le spécialiste en sciences naturelles insistera trop sur la géographie physique, celui qui serait

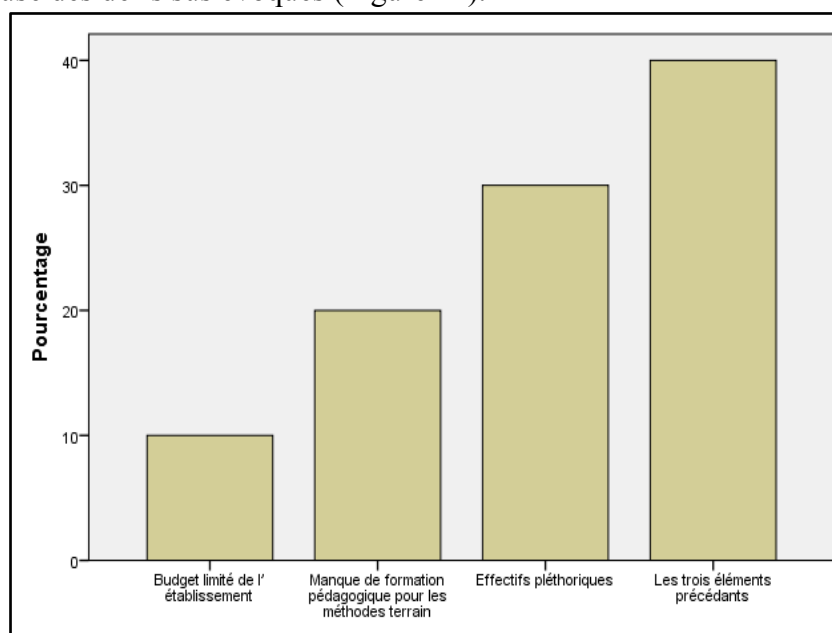
spécialisé en géographie sera tenté de mettre l'accent surtout sur l'aspect humain de sa spécialisation, tandis que l'historien appuiera trop sur l'influence du passé. Ce n'est donc pas sans peine que l'on arrive, peu à peu, au véritable esprit de synthèse géographique.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 11: Domaines de la géographie dans lesquels les enseignants éprouvent le plus de difficultés au second cycle

Les difficultés liées à la discipline concernent également l'application des méthodes propres à la géographie comme les méthodes pratiques. Les défis à relever ici sont étroitement liés et touchent aux effectifs pléthoriques, aux moyens financiers limités et davantage aux insuffisances de la formation des enseignants de géographie. Les méthodes de terrain qui sont une donnée identitaire dans la démarche géographique sont particulièrement difficiles à mettre en œuvre à cause des défis sus évoqués (Figure 12).



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 12: Facteurs explicatifs du faible recours aux méthodes de terrain par les enseignants.

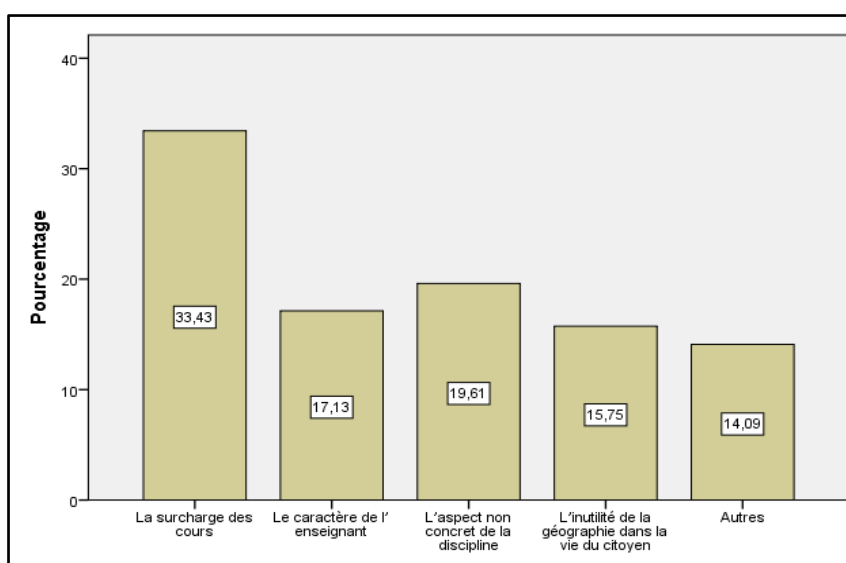
En réalité, les conditions d'enseignement de la géographie sont assez difficiles et imposent aux enseignants de s'adapter sans cesse pour essayer de faire le mieux avec le minimum à leur disposition. Parce que dans l'ensemble, le matériel didactique est largement insuffisant. Certaines cartes murales qui sont encore disponibles ici datent d'une autre époque et tendent à présenter une réalité sans doute dépassée. D'où la nécessité de doter les établissements de cartes actualisées.

Tout compte fait, les difficultés sur l'enseignement de la géographie s'étendent à l'utilisation même des outils didactiques dans la leçon. De nombreuses questions surgissent : comment utiliser les divers moyens dont on dispose : cartes, illustrations, textes, documents de toutes sortes ? Comment entraîner les élèves à l'observation, à la participation directe, au travail personnel ? Comment éviter la dispersion de leur attention ? Questions embarrassantes qui obsèdent non seulement le débutant mais reviennent constamment à l'esprit de l'enseignant, jusqu'au terme de sa carrière.

Enfin, les difficultés que rencontre celui qui enseigne ne manquent pas de se traduire, chez les élèves, par un certain désarroi. Ils perdent de vue les données essentielles, ne retiennent que les détails, ne parviennent pas à saisir les rapports de cause à effet. Ou, alors, Ils vont trop vite et trop loin dans la déduction, tirent de quelques faits des généralisations hâtives et erronées, portent des jugements sommaires.

IV.3.2. Les difficultés singulières des apprenants et les conséquences sur les perceptions de la discipline

Les difficultés que rencontrent les apprenants en géographie sont parmi les facteurs qui justifient le désintérêt de certains pour la discipline (Figure13). Pour beaucoup d'élèves en effet, la surcharge des cours qui se traduit par des leçons volumineuses et parfois sans intérêt pratique constitue un facteur essentiel de désintérêt pour la géographie. À ce premier problème se couplent le caractère de l'enseignant, lorsque celui-ci est notamment autoritaire. L'aspect non concret de la discipline amène d'ailleurs certains apprenants à la qualifier d'inutile dans la vie du citoyen. C'est dire en réalité qu'ils n'arrivent généralement pas à établir le lien entre les enseignements reçus et le métier dont ils souhaiteraient exercer dans un avenir proche ou lointain.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 13 : Facteurs du désintérêt de certains apprenants pour la géographie

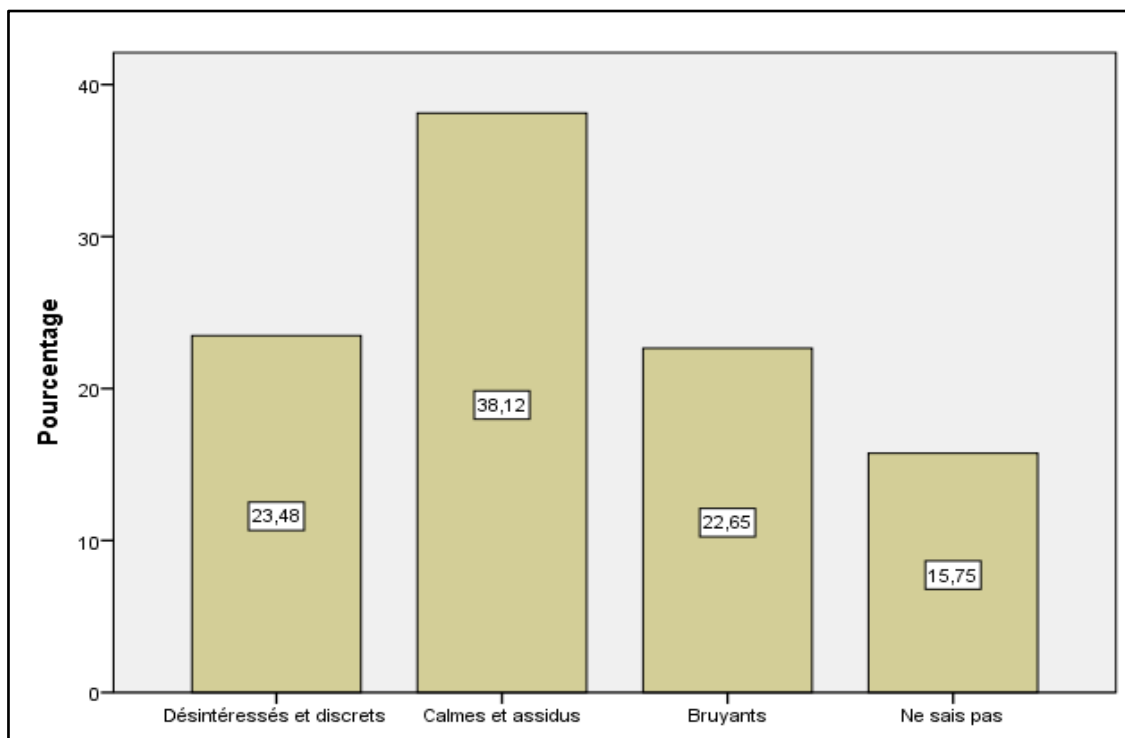
En guise de synthèse, on peut résumer les difficultés des apprenants à trois niveaux :

- les leçons volumineuses ;
- la difficulté à comprendre et à assimiler certains pans techniques du programme ;
- la difficulté à relativiser les savoirs géographiques et à les mettre en pratique.

❖ Des leçons volumineuses

De l'avis des apprenants, comme des enseignants eux-mêmes, les leçons volumineuses sont le principal facteur de démotivation des apprenants en géographie. Mais que les apprenants le soulignent, cela est interpellateur notamment quand on sait désormais quelle est la principale source de documentation des professeurs. Des interrogations légitimes sont donc à se poser : arrivent-ils à synthétiser les documents collectés et à ne retenir que des informations pertinentes ? Arrivent-ils à faire passer un message clair aux apprenants au-delà de ces leçons volumineuses ? Arrivent-ils à couvrir le programme ? Ont-ils à cœur de développer les compétences des apprenants et de leur donner goût à la géographie ? Tant de questions et bien d'autres qui resteront sans doute sans réponse, car c'est à eux seuls d'y répondre.

Mais une chose est constante qui ressort des enquêtes auprès des enseignants et auprès des apprenants : beaucoup d'élève sont désintéressés et parfois même bruyants pendant le cours de géographie (Figure 14). C'est un signe clair qu'il n'accorde pas suffisamment d'importance à la discipline. Ceux des séries scientifiques mettent en avant le faible coefficient de la matière tandis que ceux des séries littéraires évoquent l'inconscience parfois des élèves. Mais, d'un cas comme dans l'autre, il y a le caractère de l'enseignant qui joue pour un grand rôle, selon qu'il est colérique, tempéré, distant ou proche de ses apprenants. Submergés par les salles pléthoriques, les enseignants n'ont pas le temps de contrôler régulièrement l'activité des apprenants.



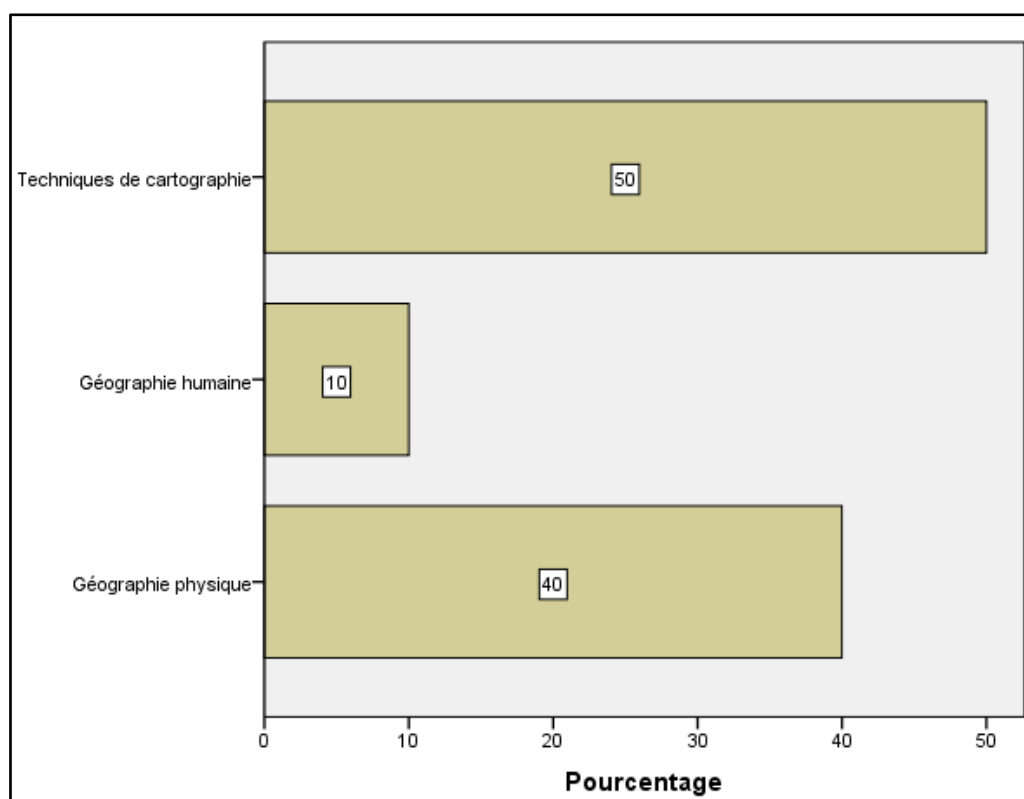
Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 14: Attitude des apprenants pendant les cours de géographie

En outre, les enseignants du secondaire sont plus souvent vacataires dans plusieurs collèges. Ceci les amène parfois à bâcler leur travail au lycée pour courir après le « pointage » dans les établissements privés où ils sont payés par heure et souvent en fonction de leur performance en termes de taux de réussite dans leurs matières. Dans le fond, il y a là sans doute lieu de s'inquiéter quant à la qualité des enseignements dans les lycées, mais aussi de relever les mauvaises conditions salariales des enseignants du secondaire qui, après cinq d'études supérieures bénéficient d'un salaire qui est de loin inférieur à celui d'un chauffeur niveau CEP ou BEPC dans une société publique ou parapublique (Abossolo S. A. et OMGBA J. A., 2014).

❖ **La difficulté à comprendre et à assimiler certains thèmes abordés généralement de façon trop technique par l'enseignant**

Autant les enseignants eux-mêmes éprouvent des difficultés dans la maîtrise scientifique de certains thèmes à l'étude, autant les apprenants ont du mal à comprendre et à assimiler certaines leçons. Pour les enseignants, les principaux domaines d'étude dans lesquels les apprenants éprouvent les difficultés sont essentiellement les techniques de cartographie et la géographie physique (Figure 15).



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 15: Domaines de la géographie où les apprenants approuvent le plus de difficulté selon les enseignants

Mais, les élèves eux-mêmes le souligne aussi en précisant que le principal domaine d'étude à problème en géographie c'est les techniques de cartographie. À l'analyse, les difficultés de compréhension et d'assimilation des leçons sont plus souvent ressenties dans des domaines d'étude technique et où l'enseignant lui-même n'a pas de bonne base. Ceci a pour conséquence que les cours sont développés de façon superficielle, l'idéal étant de couvrir les objectifs du programme. De façon concomitante, les principaux domaines où les

enseignants éprouvent les difficultés coïncident à ceux des apprenants comme le montre le tableau 12.

Tableau 12 : Les principaux domaines d'étude à problème en géographie pour les apprenants

		Si oui, dans quel domaine de la géographie rencontrez-vous le plus des difficultés ?					Total
			Géographie physique	Géographie humaine	Techniques de cartographie	Dans tous les domaines	
En tant qu'apprenant, est-ce que vous rencontrez des difficultés particulières en géographie ?	Oui	0	32	10	101	11	154
	Non	208	0	0	0	0	208
	Total	208	32	10	101	11	362

Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Une autre difficulté pour les apprenants c'est de pouvoir relativiser les savoirs appris et de faire le lien avec leurs perspectives professionnelles.

❖ **La difficulté à relativiser les connaissances théoriques et les mettre à pratique**

Qu'ils rêvent de devenir médecin, économiste, diplomate ou enseignant, nombreux sont les élèves (46%) qui ne voient aucun lien entre les savoirs géographiques appris et leurs projections professionnelles (Tableau 13). Rien que pour cette raison, ils sont encore plus nombreux qui n'ont pas la prétention de poursuivre leurs études en géographie à la sortie du secondaire.

Tableau 13 : Le lien entre les enseignements reçus en géographie et les métiers de rêve des apprenants

		Quel métier souhaiteriez-vous exercer dans l'avenir ?							Total	
		Enseignant	Cartographe	Médecin	Technicien de génie civil	Informaticien	Diplomate	Economiste		Autres
Est-ce que vous arrivez à faire un lien entre les enseignements reçus en géographie et un métier de votre rêve ?	Oui	34	30	12	16	1	6	17	80	196
	Non	11	0	37	9	2	10	17	80	166
	Total	45	30	49	25	3	16	34	160	362

Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Pour une bonne frange des apprenants, la géographie présente certes des opportunités indéniables. Mais la manière de l'enseigner rester essentiellement théorique et ne permet pas aux apprenants d'en tirer pleinement partie de sa plus-value. Aussi la mémorisation de ce contenu peut paraître ardue pour les apprenants. D'où une autre difficulté spécifique à savoir l'oubli.

❖ **L'oubli des connaissances acquises**

L'oubli est facteur inéluctable qui affecte aussi bien les élèves que les enseignants. En effet, chaque enseignant peut faire le constat que lors de la rentrée de septembre, les vacances ont certes eu une action bénéfique sur les élèves, puisqu'ils sont reposés et prêts à faire de nouvelles découvertes. Mais elles ont aussi eu une action fâcheuse qui a eu pour conséquence l'oubli d'une partie des enseignements acquis quelques mois auparavant. Il est vrai que pendant deux mois, le rythme de travail a été totalement interrompu et rares sont ceux qui ont eu le courage d'ouvrir leurs cahiers afin de se remémorer le travail effectué au cours de l'année passée. On ne peut cependant pas les en blâmer. Le professeur a donc la surprise de découvrir, lors des premiers cours, que son collègue n'a rien appris aux élèves l'année précédente, selon de l'animateur pédagogique.

À l'analyse, les difficultés de l'enseignement de la géographie sont à l'image des défis auxquels l'ensemble du système éducatif est confronté et qui mettent à rude épreuve le processus de professionnalisation des enseignements. Le tableau 14 propose une analyse simple et synthétique de ces difficultés au LBM.

Tableau 14 : Tableau d'analyse simple des difficultés de l'enseignement de la géographie au LBM.

Catégories d'acteurs	Problèmes	Causes principales	Effets	Solutions envisageables
Enseignants	Difficultés d'accès à la documentation	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun ouvrage au programme pour les classes du second cycle - Manque ou sous équipement des bibliothèques - Insuffisance de matériel didactique 	<ul style="list-style-type: none"> - attachement aux « bons vieux cahiers »; - dépendance à internet - utilisation des ressources décontextualisées et inadaptées au niveau mental de l'apprenant, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et mettre à disposition des ouvrages pour chaque niveau d'étude ; - Construire et équiper les bibliothèques; - Rendre plus accessibles internet et former les enseignants à la recherche de l'information scientifique et technique
	La maîtrise approximative de certain(e)s notions de base/ concepts voir des pans entiers du programme (géographie physique et techniques de cartographie notamment)	<ul style="list-style-type: none"> - Variabilité des profils de la formation de base des enseignants; - lacunes dans la formation des enseignants bivalents (Hist/Géo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignements peu pertinents; - Couverture partielle ou survolèrent du programme 	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la qualité de la formation des enseignants de géographie en trouvant le juste équilibre entre formation théorique et pratique; - Renforcer les aptitudes pédagogiques des formateurs;
	Mauvaise maîtrise de méthodes pédagogiques et outils didactiques		<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation inopportune des outils; - Faible propension à utiliser certains outils et méthodes (méthodes de terrain notamment); 	<ul style="list-style-type: none"> - Spécialiser chaque enseignant à l'enseignement de sa discipline de formation; - Harmoniser les programmes de formation dans les écoles de formation (ENS); - intégrer les inspecteurs pédagogiques nationaux dans la formation initiale théorique concernant la méthodologie d'enseignement, etc.
	Des conditions de travail particulièrement difficiles	<ul style="list-style-type: none"> - Effectifs pléthoriques (avec des classes parfois de 120 élèves); -Manque ou insuffisance de matériel didactique; 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi limité des apprenants; - recours au mode déclamatoire des savoirs et manque d'interactivité et d'attractivité des enseignement; 	<ul style="list-style-type: none"> - Doter les établissements en salle de classe et en matériel didactique suffisant; - Développer l'esprit de créativité de l'enseignant par la pratique dès la formation initiale.
Apprenants	Leçons volumineuses	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'esprit de synthèse chez l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Désintérêt des apprenants; - Difficultés d'assimilation des leçons; 	<ul style="list-style-type: none"> - Synthétiser les leçons par le choix d'information utiles et pertinentes; - Cultiver l'esprit de créativité chez l'enseignant; - Contextualiser les enseignements; - Respecter les effectifs homologués par classe
	Difficultés à comprendre et à assimiler certains thèmes abordés généralement de façon trop technique par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Inadaptation des savoirs enseignés au niveau mental des apprenants; 		
	Difficultés à relativiser les connaissances théoriques et les mettre à pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Décontextualisation des enseignements 		

Source : auteur 2019

IV. 4 Des opportunités illimitées de la professionnalisation des enseignements de géographie

Analyser les opportunités de la professionnalisation des enseignements de géographie ou de la géographie scolaire tout court revient à poser la question de son utilité à la fois scientifique, sociale et pratique. Cette utilité évolue de front avec les mutations qui s'opèrent dans la discipline et surtout celles qui concernent l'intégration des nouvelles technologies dans l'étude et les pratiques géographiques. Mais ce n'est pas tant cette évolution qui nous intéresse en elle-même. C'est surtout l'appropriation et/ou les possibilités d'intégrations de ces mutations dans l'enseignement qui nous interpelle. Dans cette perspective, le constat pour le moins évident que l'on puisse faire c'est que les missions de l'éducation au Cameroun trouvent un solide ancrage géographique qui mérite d'être analysé dans le sens de l'approfondissement. Ensuite, la discipline ouvre à des débouchés multiples qui ne peuvent être optimisés ou explorés sans qu'un ensemble de défis chroniques soit enfin relever. Enfin, la géographie participe fondamentalement dans la socialisation de l'apprenant surtout dans ce monde changeant où la quête de la durabilité s'impose à tous, partout et pour tout.

IV.4.1. La place centrale de la géographie dans l'atteinte des missions de l'éducation au Cameroun

La loi N°98/004 du 04 avril 1998 portant Orientation de l'éducation au Cameroun en ses articles 4 et 5 fixe les missions de l'éducation au Cameroun. Conformément à l'article 4 de cette loi :

« L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. »

À ce titre, l'éducation a pour objectifs :

- ✓ la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- ✓ la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- ✓ l'éducation à la vie familiale ;
- ✓ la promotion des langues nationales ;
- ✓ l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale ;
- ✓ la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
- ✓ le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
- ✓ la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;
- ✓ la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Quand on analyse chacune de ces missions dans le fond, on se rend à l'évidence que la géographie par rapport à ses finalités et aux atouts des méthodes et outils qu'elle mobilise peut et doit jouer un rôle central dans l'éducation du citoyen camerounais.

D'abord, la première et la deuxième mission sus évoquées prennent une orientation géographique indéniable. Car, de toutes les disciplines scolaires, la géographie est la seule qui

puisse donner à l'homme une image et une explication répondant aux exigences de sa vie, ouverte désormais sur des horizons presque infinis.

Ensuite, puisqu'il favorise la compréhension du monde, l'enseignement de la géographie est conçu pour développer la solidarité internationale, en aidant l'élève à mieux comprendre le monde dans lequel il vit, le rôle qu'il peut, qu'il devrait y jouer, la multitude des tâches qui l'attendent, les formidables possibilités qu'offre notre planète, si petite qu'elle nous apparaisse, pourvu que tous nos efforts portent sur les problèmes essentiels et vitaux.

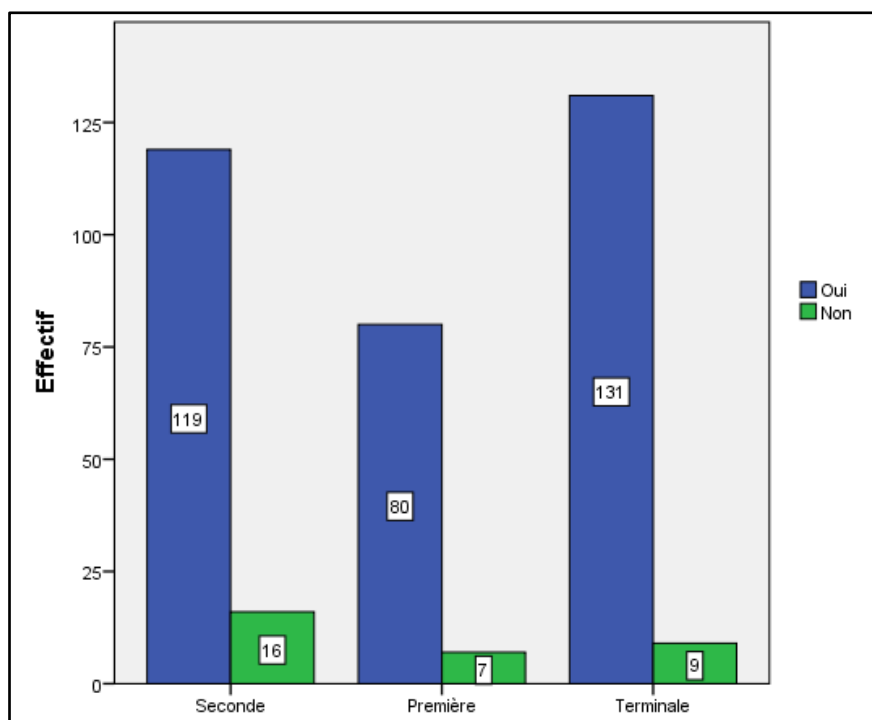
Puis, la géographie booste également le patriotisme en permettant à chaque citoyen de mieux connaître son pays, ses ressources, et les idéaux nationaux. Il doit surtout dans cet élan prendre conscience des défis qui sont ceux de sa génération et des générations futures. Car, professionnaliser l'enseignement suppose en réalité de mettre à la disposition de la société, des personnes susceptibles de participer activement même au plus petit niveau à la prise de décision collective.

Enfin, la géographie participe pleinement dans la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé. Elle permet aux apprenants de maîtriser les liens étroits entre milieu de vie et santé et participe fondamentalement dans l'éducation au développement durable tel que prônée par des institutions comme l'UNESCO. En outre, l'application des outils de la géographie tels que les SIG, la cartographie, la télédétection, etc. dans l'enseignement peut susciter chez l'élève le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise, en raison des technologies qu'ils mobilisent et de nombreux champs de métiers qui y sont rattachés. Mais tout ceci n'est possible que si l'enseignement permet d'allier la théorie et la pratique. Ce qui semble encore loin d'en être le cas.

Néanmoins, la géographie et partant la géographie scolaire semble pouvoir jouer un rôle fondamental dans l'éducation de l'enfant au Cameroun au regard de ses finalités sociales et des débouchés qui lui sont associés.

IV.4.2. Les débouchés pluriels de la géographie

On pourrait croire aujourd'hui que la géographie est une discipline en plein essor au regard de l'attraction qu'elle suscite auprès des jeunes apprenants qui frappent aux portes des universités. Loin d'être un choix par défaut, il semble bien évident que quoique parfois désintéressés par la discipline au secondaire, les apprenants connaissent les débouchés pluriels qu'offrirait un enseignement professionnalisant de la géographie. La figure 16 montre la perception des apprenants sur la possibilité de développer les aptitudes concrètes en géographie. Il en ressort que d'un niveau d'étude à l'autre, les apprenants ont pleinement conscience du rôle que peut et doit jouer la géographie dans leur parcours scolaire. Ce rôle consiste à développer chez l'apprenant à la fois les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être géographiques.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 16: Perception des apprenants sur la possibilité de développer des aptitudes concrètes en géographie au secondaire

En termes de savoir-faire notamment, les attentes des apprenants vis-à-vis de la géographie sont aussi diverses que variées, mais se rattachent fondamentalement à ce que la géographie peut offrir de mieux dans un sens purement académique. Le tableau 15 montre ainsi les principaux savoir-faire géographiques identifiés par les apprenants. Il en ressort en premier lieu la sensibilité environnementale qui se traduirait ici par la gestion durable des ressources, la gestion rationnelle des déchets, etc.

Tableau 15: Les différents savoir-faire géographiques identifiés par les apprenants du LBM

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Les habiletés intellectuelles (classifier, analyser, comparer, synthétiser, interpréter, etc.)	55	15,2	15,2
Les aptitudes scientifiques (rigueur, sens critique, ouverture d'esprit, curiosité, etc.)	72	19,9	35,1
Les habiletés pratiques utiles dans la vie courante (mesure du temps, orientation dans l'espace, etc.)	118	32,6	67,7
La sensibilité environnementale (gestion durable des ressources, gestion rationnelle des déchets, etc.)	117	32,3	100,0
Total	362	100,0	

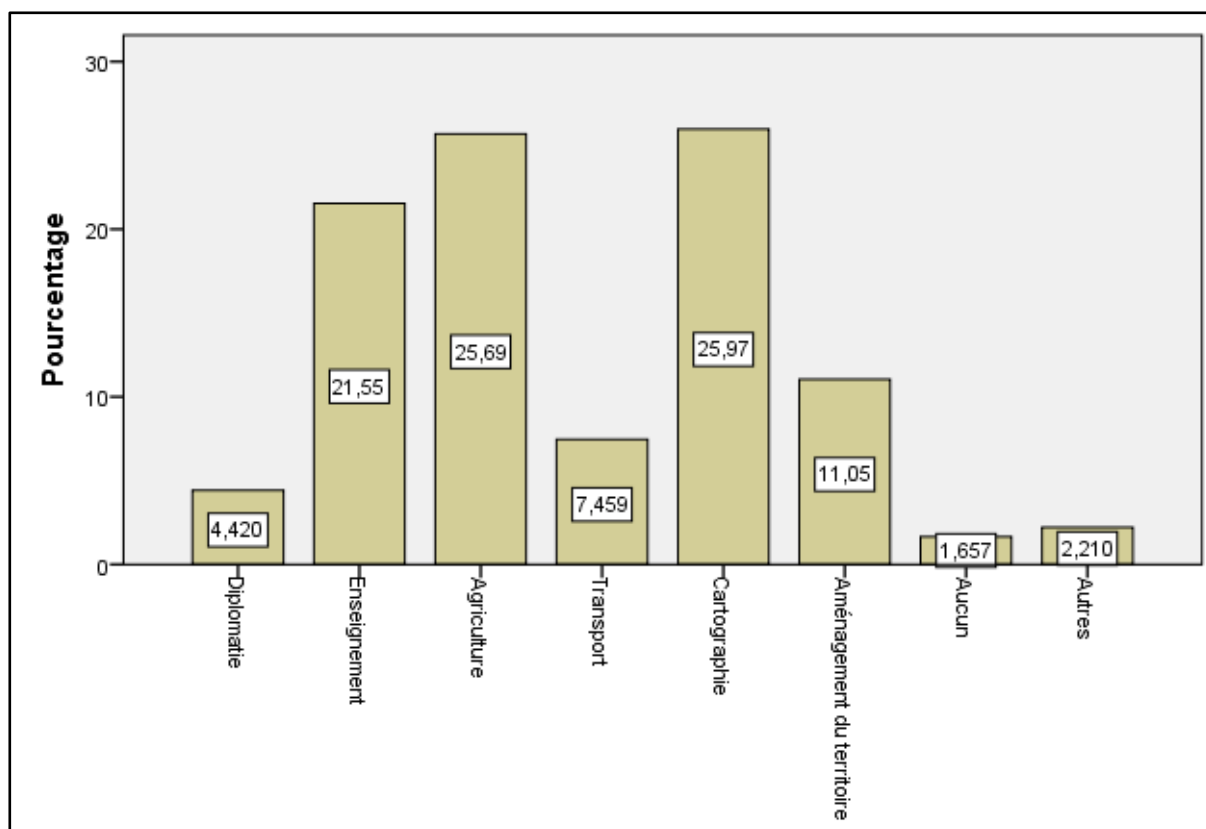
Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Mais, il convient de relever d'entrée de jeu que, avant d'être une capacité à développer chez l'apprenant, la sensibilité environnement est d'abord une attitude à susciter par une sensibilisation intense en s'appuyant solidement sur les effets sans cesse préoccupant des changements climatiques. Ces effets étant dus en partie à notre responsabilité collective. Il est fort intéressant aujourd'hui que la géographie joue le rôle qui est le sien en contribuant pleinement à la co-production de citoyens respectueux de leur environnement. Mais, en parallèle, il faut aussi qu'elle ouvre l'esprit des apprenants, sur les champs d'opportunités nouveaux et nombreux qui se greffent à ce combat noble contre la dégradation environnementale.

En outre, on observe que, pour une autre fange non moins importante des apprenants, la géographie sert d'apport à développer des habiletés pratiques utiles dans la vie courante (mesure du temps, orientation dans l'espace, etc.). Grâce aux outils d'enseignements qu'elle mobilise et à ses techniques propres, la géographie fait partie du vécu quotidien de l'apprenant qu'il en soit conscient ou non. Mais là encore la professionnalisation des enseignements de géographie devrait sans doute permettre aux apprenants d'aller plus loin, par exemple dans la manipulation des outils du géographe. Parce que, même s'ils sont nombreux à savoir qu'on a besoin d'une boussole pour s'orienter dans l'espace : combien ont déjà vu une boussole ? Combien peuvent s'en servir ? À ces deux questions, il ne faudrait surtout pas exclure les enseignants qui eux-mêmes ont été formés dans les mêmes conditions de l'abstraction et du tout théorique.

En revanche, ce qui est davantage intéressant, c'est d'articuler les savoirs géographiques aux champs de métiers dans lesquels ils sont sinon indispensables, mais à tout le moins utiles. L'enseignant ne doit avoir de cesse de souligner l'intérêt de chaque leçon dans son application pratique. Puisque pour les apprenants désormais, un enseignement n'a de sens que s'il est capable de les conduire à un emploi potentiel. Or le caractère parfois trop théorique des enseignements de la géographie se fait dans la stricte ignorance des domaines d'activités dans lesquels ses savoirs pourraient valablement s'exprimer. Néanmoins, les apprenants du Lycée Bilingue de Mendong arrivent à identifier ce qui selon eux fait partie des principaux domaines d'activités dans lesquels les savoirs géographiques peuvent-être utiles sont à savoir : la cartographie, l'agriculture et l'enseignement (Figure 17).

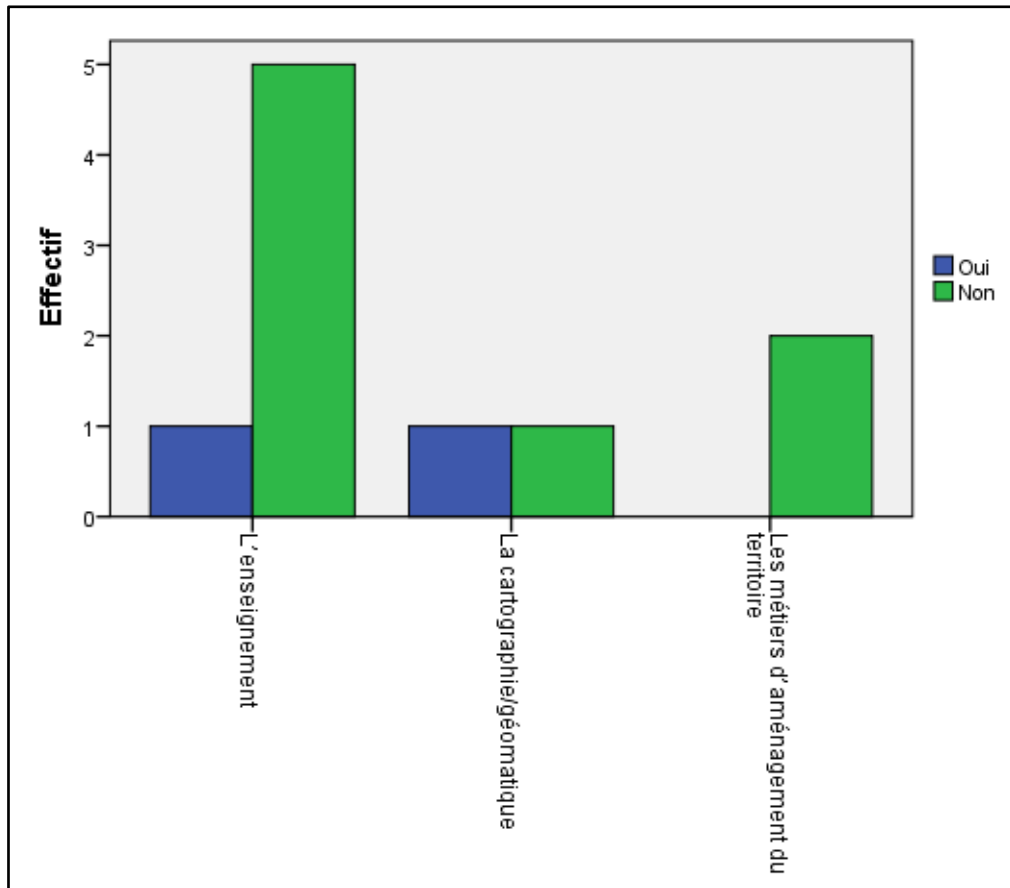
Pour les enseignants par contre, les principaux débouchés de la géographie qui s'offrent à un apprenant au terme de son parcours scolaire au secondaire sont essentiellement : l'enseignement, la cartographie/géomatique et les métiers de l'aménagement du territoire (Figure 18). De l'avis des enseignants, la principale opportunité à la portée des sortants de l'enseignement secondaire serait l'enseignement. Ceci se justifie sans doute dans la mesure où ceux-ci ont la possibilité de présenter les concours d'entrée à l'ENS pour le compte du premier cycle. Mais, en l'absence d'un enseignement post secondaire non universitaire qui offrirait des formations certifiantes sur les autres corps de métier, il reste très difficile pour ces jeunes de se faire une place dans un marché de l'emploi de plus en plus concurrentiel.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018

Figure 17: Principaux domaines d'activités où les savoirs géographiques seraient utiles selon les apprenants

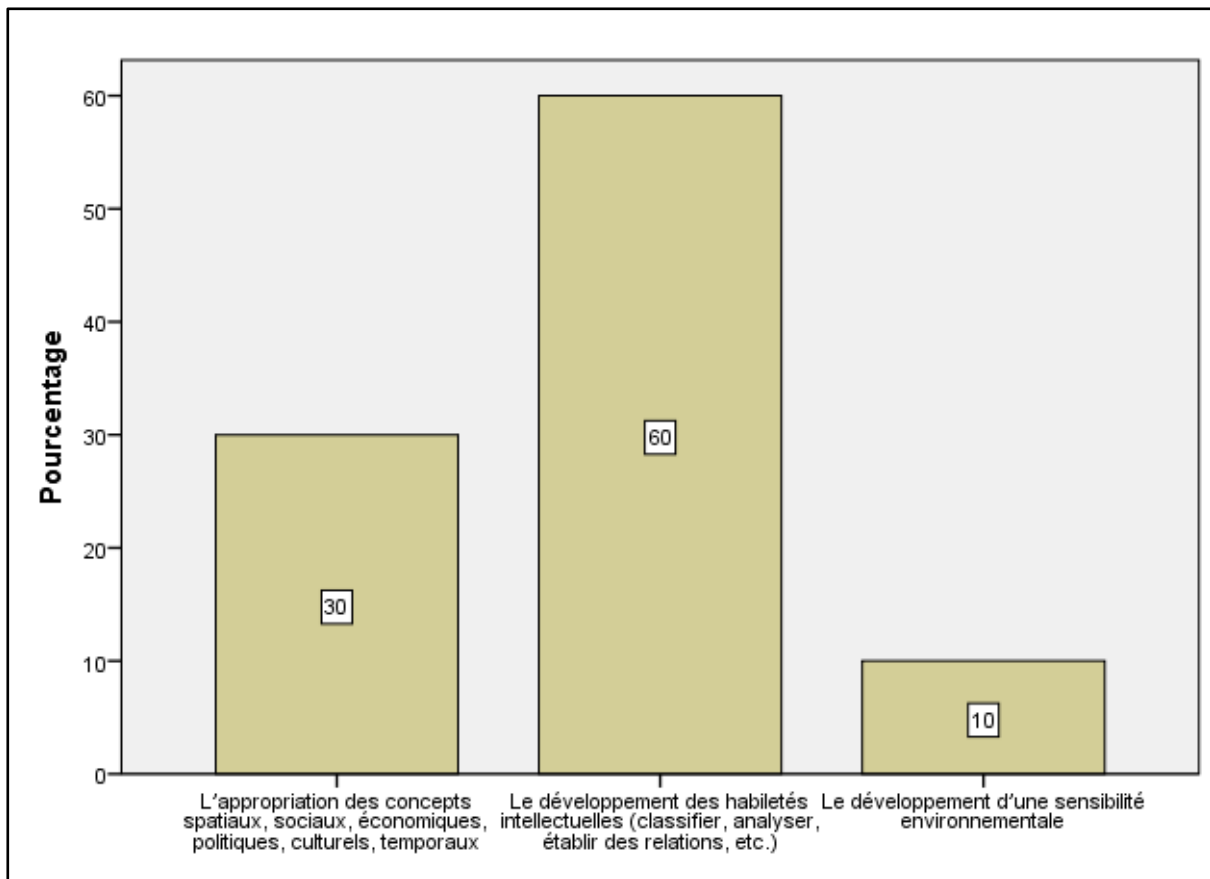
Pour les enseignants eux-mêmes, la manière d'enseigner la géographie aujourd'hui n'est pas faite pour favoriser l'insertion socio-professionnelle des apprenants. L'utilité de la géographie scolaire actuelle se résume à développer chez l'apprenant la curiosité, l'esprit d'observation, le sens de l'analyse, le goût de l'enquête. C'est encore un enseignement très fragmentaire. La géographie n'est donc pas un but en soi, mais un moyen pour aider l'élève à aborder de façon concrète la connaissance élémentaire du monde et l'étude sommaire des notions géographiques de base. Vue sous cet angle, la professionnalisation des enseignements de géographie ne fait pas partie des instructions pédagogiques. Une telle idée est perçue pour certains comme une vue de l'esprit, une vision idéaliste, puisque notre système éducatif dans les conditions actuelles ne peut objectivement pas s'y engager. En effet, cela suppose un lourd investissement dans le financement de l'éducation, qu'un réinvestissement dans les contenus de la discipline, de ses méthodes d'enseignements et surtout de la formation des enseignants.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 18: Perceptions des enseignants sur la possibilité de mobilisation des savoirs géographiques par les apprenants en vue de leur insertion socioprofessionnelle.

Ce que l'apprenant acquiert donc fondamentalement par l'enseignement de la géographie au second cycle c'est d'abord des habiletés intellectuelles qui doivent l'emmener à savoir classer, analyser, établir les relations, etc. Ensuite, vient l'appropriation des concepts spatiaux, sociaux, politiques, économiques, etc. Et enfin, l'apprenant peut aussi dans une moindre mesure développer une sensibilité environnementale (Figure 19) parce qu'il comprend mieux à travers la géographie, la relation directe et réciproque qui existe entre l'Homme et le milieu naturel.



Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Figure 19: Principales finalités éducatives de la géographie au second cycle du secondaire selon les enseignants du LBM

Entre autres finalité, la géographie joue un rôle fondamental dans la socialisation des apprenants. Cette socialisation prend aujourd'hui une connotation écologique avec la nécessité de sensibiliser les élèves sur les questions environnementales.

IV.4.3. La géographie scolaire au cœur de la socialisation et de l'éducation au développement durable

L'enseignement raisonné de la géographie amène les élèves à situer les faits de géographie physique selon les lois de l'ordre universel des choses et les faits de géographie humaine dans la vie même avec tous les complexes socioéconomiques qu'elle représente. Dans les classes de terminales par exemple, avec l'étude des grandes puissances économiques, les élèves détectent la valeur et la portée de la géographie. Ils se rendent compte qu'elle fait avancer la compréhension de la vie sociale sous toutes ses formes et dans tous les pays, qu'elle leur révèle les liens étroits qui unissent leur patrie à l'humanité entière ; la réciprocité humaine qui ne connaît ni cloisonnement social, ni frontière politique, l'effort de chaque groupe humain pour maîtriser ou organiser un espace géographique, mais aussi les limites qui lui sont assignées. Ils en arrivent ainsi, au respect du travail ordonnateur, au respect des autres cultures, à l'ouverture et à l'intégration des peuples parfois lointain, en dépit des tensions et des rivalités momentanées dont ils sont témoin.

Tableau 16: Les principaux savoir-être géographiques identifiés par les apprenants

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Les attitudes sociales (respect et ouverture aux autres, sens démocratique, patriotisme, etc.)	71	19,6	19,6
La sensibilité environnementale ou respect de l'environnement	200	55,2	74,9
L'intégration socioculturelle	91	25,1	100,0
Total	362	100,0	

Source : Enquête de terrain, novembre 2018.

Le tableau 16 présente les principaux savoir-être géographiques identifiés par les apprenants du Lycée Bilingue de Mendong. Il en ressort que la géographie leur permet de développer une sensibilité environnementale, mais aussi de cultiver le respect, le sens de l'ouverture et de la démocratie, tant de valeur incontournable pour leur intégration sociale et culturelle.

En somme, il ressort de cette analyse que la géographie a un rôle singulier à jouer dans la construction d'une société plus juste, plus durable, mais aussi prospère. Toutefois, la professionnalisation des enseignements dans cette discipline impose l'urgence d'un nouveau projet éducatif, qui articule les moyens aux fins de l'éducation. La professionnalisation des enseignements en géographie au second cycle de l'enseignement général ne peut être possible que si certaines conditions sont réunies autant sur le plan stratégique (au niveau des instances centrales) que sur le plan opérationnel (au niveau des établissements). Les opportunités multiples qu'offrirait la professionnalisation des enseignements de géographie souligne la désormais nécessaire réorientation des programmes et des méthodes d'enseignement de la géographie au second cycle du secondaire. Cela dit, les résultats de notre recherche ne doivent pas être présentés comme des axiomes mêmes s'il est possible de s'y appuyer pour suggérer quelques pistes pour une professionnalisation des enseignements de géographies.

CHAPITRE V :

CRITIQUE DES RÉSULTATS ET SUGGESTION DE PERSPECTIVES STRATÉGIQUES POUR UNE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

Parmi les disciplines de l'enseignement secondaire, la géographie présente de hautes valeurs éducatives. De par son utilité multiforme, elle donne aux hommes la connaissance de l'espace dans lequel ils se situent et les clés pour déchiffrer ses fonctionnements. Elle leur permet d'y comprendre et améliorer les comportements, individuels ou collectifs; elle contribue à sa maîtrise et à son aménagement. C'est autant le dire, la science qui étudie les hommes et les sociétés à travers leurs dimensions spatiales, afin de les aider à valoriser l'espace dans lequel ils vivent. Cette science métamorphosée et revivifiée depuis quelques décennies par de profonds bouleversements, est aujourd'hui confrontée à un triple défi :

- digérer définitivement l'émergence de la nouvelle géographie;
- éviter une nouvelle cassure entre les courants rationalistes et humanistes;
- harmoniser en son sein la coexistence de la recherche, de l'enseignement et de la vulgarisation.

Tous ces défis ainsi que ceux qui relèvent de notre politique éducative nous interpellent au moment où nous envisageons d'analyser les perspectives stratégiques de la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général. Une telle préoccupation exige en même temps de requestionner les résultats phares de notre travail.

V.1. Présentation et critique des principaux résultats de la recherche

Ce qui rend exaltant la recherche scientifique, c'est qu'elle demeure fondamentalement perfectible. Dès lors, notre travail ne peut prétendre avoir comblé toutes les attentes et les exigences qu'on aurait souhaitées. Il nous incombe dans cette articulation de présenter succinctement les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus et d'en relever les limites.

V.1.1. Présentation des principaux résultats

Il ressort substantiellement de ce travail que :

1. Les programmes de géographie scolaire au second cycle de l'enseignement général ont été marqués par une certaine stabilité. Ils sont par conséquent peu articulés sur les centres d'intérêts émergents de la géographie actuelle;
2. L'étude thématique des programmes d'enseignement privilégie une approche descriptive des phénomènes géographiques, ce qui limite l'apprentissage à la mémorisation voire à la récitation des faits;
3. En s'appuyant sur la pédagogie active (PPO et APC), les enseignants mobilisent des méthodes et des outils divers; mais dont la portée demeure relative dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être géographiques;

4. La géographie scolaire présente de hautes valeurs éducatives en raison à la fois de ses finalités, de ses débouchés potentiels et des missions du projet éducatif général, qui lui confère une place centrale dans la formation du citoyen;
5. La professionnalisation des enseignements est une orientation de politique éducative au Cameroun. Elle est légitimée en géographie scolaire pour ses ouvertures socioprofessionnelles multiples. Mais les conditions d'enseignement/apprentissage particulièrement difficiles au Lycée Bilingue de Mendong ne concourent pas à cet idéal éducatif, ceci d'autant plus que; l'enseignement ne s'appuie pas véritablement sur la problématisation des savoirs (pour apprendre aux élèves à identifier, contextualiser et résoudre les problèmes que posent les thèmes étudiés) et les méthodes pratiques.
6. Les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie sont nombreux et relèvent davantage des limites de notre politique générale de l'éducation que du contexte spécifique du Lycée de Bilingue de Mendong. Ceci s'explique dans la mesure où la politique générale de l'éducation dans l'enseignement secondaire général peine à adapter les moyens aux finalités de l'éducation, à favoriser la mise en place d'un cadre éducatif propice à l'innovation et à la créativité, à créer des conditions pédagogiques propices à une éducation de qualité, à répondre à une demande scolaire sans cesse croissante, etc.;
7. La professionnalisation des enseignements de géographie doit s'appuyer sur les finalités de la politique générale de l'éducation. Elle exige d'une part, une réflexion épistémologique, didactique et pédagogique sur la géographie; et d'autre part une adaptation des moyens aux fins de l'éducation à tous les niveaux d'intervention.

Ces résultats brièvement présentés n'ont pas une vocation axiomatique. Ils ne peuvent faire sens que si la démarche qui a permis de les obtenir est rigoureuse et scientifiquement cohérente.

V.1.2. Critiques des résultats

Nos résultats n'ont pas une vocation axiomatique. Ils peuvent être remis en question et discuter surtout si l'on s'attarde d'un part sur la méthodologie et d'autre part à l'analyse et l'interprétation que nous proposons.

V.1.2.1. Les limites de la méthodologie

L'une des principales limites de ce travail au plan de la méthodologie repose sur la taille de l'échantillon des enseignants. En effet, le Lycée bilingue de Mendong compte 34 enseignants d'histoire-géographie. En tant que de besoin, une telle population parente nous imposait une enquête exhaustive. Seulement, nous avons fait le choix d'enquêter essentiellement ceux qui interviennent au second cycle étant entendu que, notre étude concernait essentiellement ce sous cycle d'enseignement. Ce choix limitait d'emblée notre échantillon à 15 enseignants, parmi lesquels 10 seulement ont été réellement enquêtés. Cette situation, quel que soit les raisons qui l'explique pourrait remettre en question nos résultats. Mais, il ne faut pas perdre de vue que les enseignants au sein d'un même établissement vivent tous ou presque les mêmes réalités. Bien plus, l'étude s'appuie sur une triangulation des outils qui permet de relativiser cette limite. Car, nous avons en plus des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants, procédé aux entretiens semi-structurés et à l'observation directe

durant la phase expérimentale notamment. Ce croisement d'outils permet par conséquent de lever définitivement les inquiétudes que d'aucuns pourraient avoir en se limitant à la taille de l'échantillon des enseignants.

En outre, compte tenu des délais suffisamment court pour la conduite de cette recherche et des contraintes académiques auxquelles nous devons impérativement répondre, nous avons dû mener assez rapidement cette étude pour être dans les délais. Dans la même lancée, certaines données financières qui auraient permis d'étayer nos arguments sur le sous financement et/ou le sous équipement de l'établissement n'ont pas pu être collectées en raison de la réticence de nos administrations sur des questions particulièrement sensibles notamment celles relatives aux aspects financiers.

V.1.2.2. Les lacunes liées à l'analyse et à l'interprétation des résultats

Ce travail ne peut prétendre à l'exhaustivité, mais il ouvre sans doute de nouvelles pistes de recherche qui n'ont pas été abordées ici, ou dont les analyses sont restées parfois très superficielles.

Il convient d'emblée de souligner que certaines données évoquées ici sont anciennes notamment celles relatives à l'évolution des effectifs dans l'enseignement secondaire au niveau national. En outre, il n'y a pas eu une enquête formelle au niveau des écoles de formation des enseignants pour pouvoir donner un avis définitif sur la qualité de cette formation. Cependant, nous avons le privilège nous-mêmes d'être issue de la première École normale supérieure du Cameroun, et d'avoir des camarades formés ou en formation dans les autres écoles. Cela dit, les avis émis sur les écoles de formation s'appuient parallèlement sur la littérature existante, sur l'expérience de nos camarades et sur notre expérience propre.

Dans l'ensemble, l'étude n'analyse pas dans le fond les implications de chaque approche pédagogique dans l'enseignement de la géographie. Aucun accent particulier n'est mis sur les résistances éventuelles et même les innovations concernant l'approche par les compétences qui est en passe de devenir l'approche pédagogique exclusive dans notre système éducatif. Les avis des enseignants tendent cependant à montrer que cette approche serait mieux adaptée à la professionnalisation des enseignements par rapport à la PPO. Même si là encore les carences en matériels didactiques restent préoccupantes.

À l'analyse, de ces limites non exhaustives, nous avons pleinement conscience que nos principaux résultats ont vocation à être approfondis et élargis à d'autres indicateurs. La méthodologie quant à elle impose à la fois un échantillon plus large mais surtout une approche comparative entre les différents sous-systèmes éducatifs, pour lever complètement le doute sur les décalages éventuels et ainsi proposer des mesures qui s'appliquent aux deux sous-systèmes. L'intention de départ était sans doute celle-là, mais nous avons tenu compte des moyens limités et du temps imparti à cette étude.

En dépit de ces manquements, notre travail garde une certaine cohérence et une certaine pertinence. C'est en foi de quoi nous osons proposer à la suite des perspectives stratégiques envisageables pour une professionnalisation des enseignements de géographie.

V.2. Quelques perspectives stratégiques pour une professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle de l'enseignement général

S'il est admis que la professionnalisation des enseignements de géographie demeure un idéal éducatif, il reste à préciser quelques mesures pour rendre cet idéal possible dans notre contexte. À notre humble avis, trois niveaux d'intervention nécessitent un renouvellement de

la pensée sur ce que sera l'éducation de demain : l'État à travers ses ministères en charge de l'éducation, les écoles de formation des enseignants dont le rôle demeure crucial, et enfin les enseignants sans lesquels aucune innovation ne peut valablement porter ses fruits dans le système éducatif.

V.2.1. Le rôle de l'État dans la professionnalisation des enseignements

L'État est le principal responsable en matière de politique éducative. En tout état de cause, il est aussi le principal responsable des insuffisances et carences de notre système éducatif actuel. L'État peut et doit jouer à fond son rôle pour assurer une éducation de qualité à tous les citoyens où qu'ils soient et quelles soient leurs conditions sociales. Dès lors, la professionnalisation des enseignements qu'il envisage comme une orientation stratégique ne peut prendre forme dans les conditions actuelles marquées par :

- le manque de volonté politique;
- le sous financement de l'éducation;
- le manque de perspectives claires dans l'orientation des programmes et la formations des apprenants;
- le sous équipement des établissements scolaires;
- la croissance quasi exponentielle et non maîtrisée des effectifs scolaires d'un cycle d'enseignement à un autre;
- les mauvaises conditions de vies et de travail des enseignants;
- la dévalorisation de la fonction d'enseignant dans notre société;
- etc.

Toutes ces questions fondamentales qui sont aujourd'hui sans réponses plausibles engagent davantage la responsabilité de l'état et sa volonté réelle d'atteindre l'émergence à l'horizon 2035. Il lui incombe par conséquent de prendre clairement position sur ce que doit-être l'éducation moderne et d'aménager les conditions pour permettre à la professionnalisation des enseignements de voir le jour. Au regard de la situation actuelle et surtout du diagnostic établi ici, il nous semble nécessaire :

- d'arrimer les moyens aux fins de l'éducation;
- d'améliorer les conditions de vie, de travail et la qualité de la formation des enseignants;
- de repenser la finalité des sciences sociales et partantes de la géographie dans l'éducation.

V.2.1.1. La nécessité d'arrimer les moyens aux fins de l'éducation

Le financement de l'éducation est étroitement lié aux possibilités de l'État dans la mobilisation des ressources tant internes qu'externes. Le succès de la politique éducative dépend donc d'une part du mode de financement qui sera mis en place et d'autre part, des mesures incitatives d'accompagnement destinées à stimuler la créativité, l'excellence et la bonne gouvernance. Les ressources budgétaires allouées au financement de l'éducation

devraient être rehaussées de manière à favoriser les meilleures conditions possibles à la transmission des savoirs.

V.2.1.2. La nécessité d'améliorer les conditions de travail et la qualité de la formation des enseignants

La question de la formation des enseignants se pose avec acuité tant au plan qualitatif que quantitatif. Avec la multiplication des écoles de formation, les conditions de formation des élèves professeurs semblent aller de mal en pis sans que cela ne fasse l'objet de mesures correctives particulières. Les écoles de formations, même les plus anciennes sont sous équipés et disposent plus souvent d'un personnel en nombre très insuffisant.

En revanche, la demande croissante de qualité, d'innovation et les nouvelles attentes de la société vis-à-vis de l'éducatif moderne commandent une révision des curricula la formation des enseignants. L'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 a donné une nouvelle orientation à une politique de formation des enseignants à tous les niveaux du système éducatif. Elle apparaissait nécessaire dans la mesure où de nombreuses innovations pédagogiques ont été introduites lors des États généraux. En effet, la formation doit être améliorée par l'intégration d'ateliers d'activités pratiques introduits dans les cursus de formation théoriques en vue d'allier théories et pratiques en formation initiale.

En effet, bien que la formation théorique soit effectivement complétée par des stages pratiques dans les établissements dédiés, ce dispositif est malgré tout remis en question. D'une façon générale, les limites de la formation pratique (Maingari D., 2004, Djeumeni Tchamabe M., 2015) portent essentiellement sur :

- les capacités d'accueil inégales en formation pratique qui sont loin de couvrir les besoins du pays en enseignants qualifiés à tous les niveaux ;
- l'inadéquation entre objectifs de formation et projets éducatifs liés aux préoccupations spécifiques au Cameroun ;
- l'incohérence du dispositif de professionnalisation ;
- la multiplicité des acteurs qui rendent inopérants les dispositifs mis en place pour professionnaliser sur le plan sociologique et individuel ;
- et des contradictions dans les finalités de la formation pratique entre logiques des objectifs et des compétences.

Il y a aujourd'hui un intérêt pressant d'apporter des réponses adaptées à ces préoccupations. Mais aussi de repenser les finalités éducatives de certaines disciplines notamment celles des sciences sociales.

V.2.1.3. L'urgence de repenser les finalités éducatives des sciences sociales et de reconstruire la géographie scolaire

Repenser les sciences sociales dans notre contexte éducatif c'est à la fois définir le positionnement de chaque discipline, ses rapports avec les autres disciplines scolaires et la possibilité de l'adapter à la demande socioprofessionnelle.

❖ Repenser les sciences sociales : quel positionnement de la géographie scolaire?

Quand nous parlons des sciences sociales, nous faisons explicitement référence à l'histoire et à la géographie, tout en reconnaissant que d'autres disciplines sont associées à cette catégorie. Repenser le rôle de l'histoire et de la géographie dans l'éducation c'est

d'abord revisiter le contenu et l'orientation actuelle des programmes officiels dont on connaît la longue stabilité et le peu d'adaptation aux enjeux émergents.

Dans le fond, il s'agit premièrement de sortir ses disciplines du piège civilisationniste et colonialiste. Les civilisations jouent certes un rôle, mais ne constituent pas la clé surtout dans la mesure où cela tend à entretenir une idéologie de domination et d'hégémonie occidentale. La géographie particulièrement doit se défaire du déterminisme classique. Ceci d'autant plus qu'il existe désormais un déterminisme inverse qui tend à démontrer que les contraintes peuvent être déclencheurs d'innovation et donc du progrès. Il faut d'avantage user du prisme des enjeux politiques et des rapports de force.

En revanche, en repensant l'enseignement des sciences sociales, on ne peut échapper à la tentation de questionner le jumelage de l'histoire et de la géographie dans le contexte actuel de ces deux disciplines.

❖ **La nécessité de repenser le jumelage scolaire de l'histoire et la géographie**

La forte intimité unissant histoire et géographie au Cameroun comme en France particulièrement en matière d'enseignement, ne se retrouve pas dans tous les pays du monde, loin de là. « Le couple scolaire a été marié dès les premiers temps de la troisième République française afin de mieux promouvoir, en cette période d'incertitudes, la nation, son unité et sa fusion et afin de faire aimer par tous les citoyens ses incomparables beautés passées, présentes et à venir » (Bavoux J. J., 2002 : 65).

Pourtant, depuis quelques décennies, la géographie universitaire a progressivement divorcé avec l'histoire dont elle n'était jusqu'alors qu'une sorte de d'excroissance subalterne. Aujourd'hui, le maintien contre vents et marées, de cet attelage scolaire auquel s'ajoute l'Éducation à la Citoyenneté et à la Morale (ECM) pose évidemment le problème de la formation d'enseignants bivalents. À ce propos, il faut que l'on s'en souvienne de la définition à la fois ironique et provocatrice de Brunet R. et al, (1992 : 237) qui définissait l'historien comme une « Personne qui enseigne la géographie ».

Cette définition pose le doigt sur la grave question de l'inadéquation de la formation des enseignants du secondaire qui passent très massivement par la filière histoire. Ce système bien qu'insatisfaisant s'auto-entretient parce que ces enseignants historiens de formation disposent généralement de compétences limitées en géographie. Ils sont premiers à le déplorer en demandant parfois pour les plus humbles à leurs collègues géographes de voler à leur secours pour des leçons trop techniques que ce soit en cartographie, en géographie physique ou en géographie humaine et économique. En tout état de cause, leurs cours de géographie sont généralement moins « accrocheurs » pour les élèves que leurs leçons d'histoire. Ces dernières se taillent d'ailleurs la part du lion, y compris en volume horaire, situation non réglementaire, relevant à ce titre du non-respect de la déontologie professionnelle et qui devrait être sanctionnée comme telle par les inspecteurs, notamment quand la géographie a quasiment disparu, ce qui est plus fréquent qu'on ne le croit.

Au regard de ces limites et des divergences évidentes entre la nouvelles géographie et l'histoire ne faut-il pas envisager de mettre un terme à ce jumelage scolaire qui de toutes les façons est en contradiction avec les formations même des enseignants ?

La question de fond ici reste cependant entière. Celle de savoir quelle géographie scolaire il faut reconstruire pour avoir une chance de lui donner une place dans ce projet éducatif novateur de professionnalisation des enseignements?

❖ **Reconstruire la géographie scolaire**

On sait que différents « acteurs » ou « actants », depuis les textes qui régissent les curriculums officiels jusqu'aux savoirs effectivement présents dans les classes, interviennent dans ce processus complexe. La démarche didactique de reconstruction de la géographie scolaire devrait, à notre sens, s'articuler autour de quatre composantes et les faire interagir. On ne peut en effet reconstruire une géographie scolaire sans la déconnecter :

- des finalités du projet éducatif général;
- d'une prise de position explicite sur ce qu'on entend par « savoir »;
- d'une prise de position explicite sur ce qu'on entend par « apprendre »;
- d'une réflexion épistémologique sur la géographie scolaire en procédant par une démarche de didactique d'abord « montante » (Bronckart, J.P., 1989).

a) Si l'on veut réellement promouvoir une professionnalisation des enseignements, les conséquences de ce changement de finalités sont importantes pour la géographie scolaire. À l'inculcation d'un tableau du monde devant favoriser le sentiment d'appartenance à une communauté nationale et internationale – qui répondrait aux injonctions des finalités scolaires traditionnelles – doit succéder une géographie scolaire permettant de construire, en lien avec d'autres disciplines, une citoyenneté fondée sur la responsabilité, l'autonomie et l'action des individus. L'école est en effet avant tout affaire de problématisation, mais malheureusement celle-ci reste souvent implicite. Pourtant, comme le dit Joshua S. (2003), la capacité à être doté d'outils conceptuels et techniques pour mettre le monde en problèmes doit être un des points majeurs de la contribution de l'école.

La géographie scolaire ne doit dès lors plus être une discipline où l'on apprend à reconstruire les descriptions ou analyses spatiales élaborées par des géographes savants dont on ne transmet pas les questions qu'ils se posaient. Cette mise en lien avec le projet éducatif général permet alors de fixer un premier cadre à la géographie scolaire telle qu'elle doit être conçue dans une perspective professionnalisation des enseignements : elle doit permettre à tous d'apprendre à questionner l'évolution du monde ; elle doit aussi contribuer à rendre les élèves aptes à exercer de manière autonome un esprit critique sur le monde dans lequel ils vivent, à développer leur esprit de coopération et de solidarité, et à s'appropriier les nouvelles technologies appliquées à la géographie, en tenant compte de leur évolution mentale.

b) Une réflexion générale sur les savoirs dans une perspective de professionnalisation permet de poser des éléments de rupture avec le positivisme dont sont imprégnés tous les programmes scolaires de l'école actuelle, et notamment la géographie, avec l'importance donnée aux classements systématiques et aux nomenclatures, et avec la prédominance marquée du concret et du visible. Les idées constructivistes, les conceptions systémiques, la pensée complexe, vont permettre de disposer de nouveaux modèles de référence. Comme toutes les autres disciplines, la géographie scolaire se doit donc de substituer au tableau du monde traditionnel une possibilité d'appropriation des modes de pensée géographiques. En effet, comme le dit par exemple Gauchet M. (2002 : 22), « il est indispensable d'entrer à l'intérieur des opérations par lesquelles le sujet de raison est susceptible d'acquérir des connaissances en même temps que de se constituer lui-même – de devenir quelqu'un qui sait apprendre ».

c) Ensuite, dans son lien avec les sciences de l'éducation, la géographie scolaire doit s'appuyer sur le socio constructivisme. Elle doit s'employer à passer d'un catalogue d'objets à mémoriser à la définition des outils de pensée que les élèves doivent se construire pour pouvoir comprendre des situations géographiques et se situer en tant qu'acteurs. Schneuwly (1998) précise que C'est quand l'élève intériorise à la fois l'outil et la manière de s'en emparer qu'il devient capable d'aborder le monde autrement. Le rôle de l'enseignant dans cette approche est essentiel. Il lui incombe de mettre l'élève en situation de construction de savoir plutôt que de lui fournir le savoir déjà construit.

d) Enfin, comme l'ont montré les travaux de Varcher P. (2006), ce recentrage de la géographie scolaire doit porter en outre sur deux autres éléments :

- sur la nécessité de la géographie (comme pour toutes les autres disciplines) de ne pas se fermer sur elle-même, de ne pas chercher à se construire un « territoire » où elle pourrait bénéficier de l'exclusivité;
- sur la priorité à donner à certains thèmes - émergents notamment - que la géographie est particulièrement apte à traiter afin de permettre une meilleure compréhension des défis sociaux, environnementaux et économiques.

Enfin, la reconstruction de la géographie devra se faire avec une étroite collaboration entre les institutions scolaires et les milieux socioprofessionnels. En clair, les acteurs techniques chargés de l'élaboration des programmes doivent prendre en compte le référentiel de compétence attendue sur le marché de l'emploi et l'incorporer systématiquement dans les objectifs de l'éducation et les programmes scolaires.

V.2.2. Le rôle stratégique des écoles de formation des enseignants

Les écoles de formation des enseignants jouent un rôle fondamental dans le système éducatif. Or, de plus en plus, les recherches empiriques actuelles tendent à confirmer l'idée que la formation initiale, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante (Houssaye J., 1987, Maingari D., 2004, Djeumeni Tchamabe M., 2015). Ces recherches sont devenues quasiment redondantes et produisent des données semblables dans des contextes divers, à des moments différents et à travers des méthodes d'enquêtes variées. Face à cette situation et compte tenu de la demande croissante de qualité en éducation, il est nécessaire que les écoles de formation prennent leur responsabilité dans le recrutement des formateurs et des formés.

V.2.2.1. La nécessité de prendre leurs responsabilités dans le recrutement des élèves professeurs et de leurs formateurs

L'accès à l'école normale se fait par voie de concours. C'est encore l'un des rares concours à déboucher sur la fonction publique camerounaise et une intégration ipso facto dans l'administration avec une garantie de salaire et une retraite à l'âge de 60 ans. Ces conditions font du métier d'enseignant une fonction très attrayante dans un contexte dominé par le chômage des jeunes diplômés et le déclassement de plusieurs professions (Fonkoua, 2005). Les conséquences de cette situation sont que cette attractivité peut avoir un effet inverse sur la profession, car elle attire tous les demandeurs d'emploi et une baisse de la compétitivité. Les concours attirent chaque année des milliers de candidats, mais les formateurs comme les utilisateurs des produits remettent en cause les niveaux des élèves-professeurs, ce qui a un impact sur la qualité de la formation aussi bien théorique que pratique et sur l'insertion professionnelle. Un défi important concerne la sélection des enseignants qui sont recrutés

pour la formation pratique. On constate un niveau d'entrée trop faible, des profils trop disparates et des intentions professionnelles non clarifiées que certains candidats à l'enseignement utilisent pour accéder à la fonction publique et aux autres métiers qui ne leur semblent pas accessibles.

La formation initiale doit mouler le futur pédagogue. C'est d'abord à l'école normale que l'apprenti-enseignant doit se familiariser avec son nouveau milieu professionnel, ses habitudes, son fonctionnement, ses rouages, sa culture et tout ce qui est en lien avec sa profession en tant que professionnel. Par cet accompagnement, la formation initiale s'appréhende comme un apprentissage par observation de modèle ou un modelage. Les formateurs deviennent dans cette perspective des types de modèles pour les jeunes en formation. Cela suppose qu'ils soient eux-mêmes très impliqués dans les pratiques pédagogiques. Or, les enseignants des écoles normales sont recrutés sur la base de leur diplôme universitaire. Ils n'ont pas généralement une formation pédagogique, et même, la pédagogie universitaire n'entre pas dans les critères de recrutement (Djeumeni Tchamabe M., 2015). Face à cette réalité, l'on est confronté à la problématique de la transmission des connaissances et de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment. Cette situation n'est pas sans incident sur la qualité de la formation, il faut qu'on en prenne conscience. Il faut au besoin soumettre les formateurs recrutés à des séminaires de renforcement de capacités pédagogiques.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est nécessaire aujourd'hui que le concours d'entrée aux écoles normales soit national comme cela se fait désormais dans les facultés de médecine afin qu'on sélectionne les meilleurs candidats sur les mêmes bases objectives. Mais aussi que les programmes de formation des élèves professeurs soient harmonisés par filière et dans toutes les écoles normales du Cameroun.

V.2.2.2. La nécessité de relever le défi de la formation qualitative des enseignants de géographie

Former un enseignant de géographie, c'est à la fois former un cadre et un technicien. La géographie n'est pas une discipline abstraite, elle a un contenu pratique qui s'accompagne lui aussi des méthodes pratiques. C'est d'ailleurs ce qui fonde l'identité et l'originalité de cette discipline. Or, la formation initiale des enseignants de géographie repose essentiellement sur un cycle théorique le plus souvent déconnecté de pratique pédagogique et de pratiques géographiques. Mais, un futur pédagogue peut-il constituer son savoir-faire exclusivement à partir des connaissances théoriques? À cette question, nous devons répondre par la négative. Parce que les élèves professeurs ont besoin de recettes, de routines, d'outils pédagogiques qui leur permettent de se reconnaître un premier savoir-faire. Les jeunes en formation ont besoin d'acquérir ce qu'ils n'ont pas, à savoir l'expérience, entendue comme connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation (Houssaye J. 2004)⁶.

Pourtant, contrairement aux élèves-maitres, les élèves-professeurs ne sont plus formés dans les lycées d'application. Leur dispositif de formation comprend pour l'encadrement le professeur chargé de la formation pratique à qui est confié le stagiaire, mais aussi un professeur de l'ENS et un superviseur (inspecteur national). Ces deux derniers n'interviennent

⁶ Voir préface de Houssaye J. In Maingari D., (2004), « *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun* », Paris, L'Harmattan, p.13.

généralement qu'à la fin pour évaluer la formation pratique. On remarque néanmoins dans ce dispositif quelques failles. Mais ce qu'il convient surtout de relever c'est l'insuffisance de la formation pratique en général (200 heures) pour les élèves-professeurs et l'inégale couverture de ces heures sur l'ensemble des formés. Par ailleurs, cette formation pratique souffre de la grande variabilité des profils de recrutement des encadreurs du secondaire et de leur profil académique.

Les écoles de formation devraient donc en résumé :

- ☞ prendre leurs responsabilités dans le recrutement des élèves professeurs et de leurs formateurs;
- ☞ relever le défi de la formation qualitative des enseignants de géographie en trouvant le juste équilibre entre formation théorique et pratique;
- ☞ harmoniser leurs programmes de formation dans chaque discipline;
- ☞ intégrer les inspecteurs pédagogiques nationaux dans la formation initiale théorique en ce qui concerne notamment la méthodologie d'enseignement de la géographie ;.

V.2.3. Le rôle déterminant des enseignants de géographie

Professionnaliser l'enseignement de la géographie suppose que la géographie scolaire ne doit plus se limiter à aborder des questions techniques en demandant aux élèves de mémoriser des faits. Elle doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs pour qu'ils puissent devenir des acteurs sociaux aptes à participer à la prise de décisions collectives concernant les grands défis que les sociétés humaines doivent affronter. Les enseignants doivent par conséquent reconsidérer l'approche d'étude des thématiques au programme et tirer parti des formations continues qui s'offrent à eux pour renouveler leur pratique pédagogique.

V.2.3.1. La nécessité de reconsidérer l'approche d'étude des thématiques éducatives au programme

La géographie a opéré une transition paradigmatique qui ne doit pas échapper aux enseignants du secondaire. Ils doivent de ce fait proposer un enseignement à fois sélectif de l'information, et dynamique dans sa démarche. Le but pour chaque enseignant doit-être de proposer un idéal aux apprenants.

❖ La Nécessité d'un enseignement sélectif

L'objet d'un enseignement sélectif de la géographie doit être d'insister sur les problèmes, souvent cruciaux, qui se posent aux hommes pour leur permettre de vivre, en nombre croissant et de façon meilleure. Un exposé, même succinct, de ce qu'il faudrait faire pour utiliser les ressources potentielles de nos territoires, en vue d'améliorer les conditions et le niveau de vie de ceux qui y vivent serait intéressant pour montrer quelles tâches immenses attendent les acteurs de demain, ceux qui sont nos élèves d'aujourd'hui. Ceux-ci manquent parfois d'idéal, parce que trop souvent on ne leur enseigne que des choses du passé et à peu près rien sur ce que l'avenir réserve.

❖ La nécessité d'enseigner une géographie dynamique

On doit envisager la géographie scolaire, dans une perspective dynamique, c'est-à-dire dans un contexte où les problèmes actuels et futurs sont exposés et, dans la mesure du possible, sont expliqués par l'évolution qui a abouti à la situation présente ; mais celle-ci n'est

que le dernier maillon d'une chaîne dont on s'efforce de mieux consolider les maillons suivants.

Cela exige de l'enseignant un réflexe de la systémique (en insistant sur les liens de causalité) et de la spatialisation (en termes d'articulation d'échelle du local au global et de relations Homme-milieus). Cela exige enfin de se détacher de la mono-disciplinarité pour s'inscrire dans la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité. Cette dernière pose certes un problème de la porosité des barrières disciplinaires mais elle s'impose face à la nécessité de prendre en compte l'analyse stratégique dans le développement des thématiques éducatives.

Enseigner une géographie dynamique c'est aussi explorer le corpus des méthodes actives et ainsi retenir et appliquer prioritairement celles qui sont proprement géographique à savoir les méthodes de terrain. Car, il y a au fond une nécessité de proposer un idéal aux apprenants.

❖ **La nécessité de proposer un idéal aux apprenants**

Le professeur de géographie, doit proposer à ses élèves de s'attaquer à des problèmes beaucoup plus accessibles, dont la solution, cependant, demande des hommes doués d'une véritable vocation de chercheurs. Il doit donc développer chaque thème en montrant l'apport précieux de la géographie. La géographie doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs pour qu'ils puissent devenir des acteurs sociaux aptes à participer à la prise de décisions collectives concernant les grands défis que les sociétés humaines doivent affronter. Pour ce faire, il faut apprendre aux élèves à poser les problèmes et à les résoudre.

V.2.3.2. La nécessité de tirer parti de la formation continue

En effet, améliorer la qualité des enseignements en géographie ne consiste pas seulement à suivre l'actualité, remettre ses chiffres à jour et de synthétiser un ensemble d'articles collectés sur internet. Ces informations rafraichies, pour être vraiment utiles, doivent être au service d'interrogations scientifiques et de réflexions épistémologiques régulières.

Or, cette indispensable mise à niveau, probablement parce qu'elle est plus difficile et moins accessible, est relativement délaissée par rapport aux formations pédagogiques alors que toutes les deux devraient évidemment être imbriquées. On sait par exemples que les enseignants des lycées et collèges lisent peu les revues scientifiques de géographie et leur approche de la recherche géographique se fait prioritairement à travers les ressources diverses en lignes qui n'en sont pourtant qu'un pâle reflet. À leur décharge, il faut reconnaître qu'ils sont ballotés entre les évolutions institutionnelles et programmatiques incessantes, les divergences et les instabilités de la géographie universitaire, sans oublier les incertitudes et les complexifications des modèles pédagogiques.

Par ailleurs, les inspecteurs pédagogiques soulignent que beaucoup d'enseignants jeunes et moins jeunes n'ont pas une bonne maîtrise de nouvelles technologies plus attirantes pour les élèves actuels et qui permettrait de mieux valoriser leur enseignement. Ils doivent donc tirer parti des séminaires pédagogiques l'effet de renforcer leur formation. Ses séminaires eux-mêmes devant diversifier l'offre de formation, en prenant compte des problématiques comme la conception et l'utilisation des Systèmes d'Apprentissage Multimédiatisés Interactifs, la recherche de l'information scientifique et technique, etc.

V.2.4 De la responsabilité des établissements scolaires

La responsabilité qui incombe particulièrement aux établissements scolaires concernant l'enseignement de la géographie c'est surtout :

- ☞ de mettre l'accent sur l'achat du matériel didactique qui accompagne l'enseignement/apprentissage de la géographie ;
- ☞ de nouer des partenariats avec les milieux professionnels pour les impliquer dans la construction des savoir-faire chez l'apprenant.

En somme, il ressort de ce chapitre que nos principaux résultats sont perfectibles et nécessitent d'être élargis à d'autres indicateurs. Les perspectives qui se dégagent à l'issue de nos analyses partent du constat que la professionnalisation des enseignements demeure de géographie demeure un idéal dans les conditions actuelles de notre système éducatif. Car, l'école moderne ne peut plus se faire dans les mêmes conditions que par le passé. On pourrait ainsi avoir l'impression que nos recommandations sont très générales. Mais cela tient à la fois de l'immensité de la tâche qu'il faut accomplir pour professionnaliser et au caractère systémique de la chose éducative. En outre, il n'y a pas une géographie scolaire spécifique au Lycée Bilingue de Mendong, mais un cadre propre et des enseignants ayants chacun des aptitudes pédagogiques et des méthodes de travail propres. Aussi, les méthodes d'enseignement comme les contenus enseignés, la formation des enseignants et le financement de l'éducation et le sous équipement des établissements, qui sont les principales préoccupations qui se dégagent ici dépassent plus largement le cadre d'un établissement scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude portant sur la « *professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle du secondaire : le cas du Lycée Bilingue de Mendong* » s'inscrit dans une démarche exploratoire, explicative et prospective. Elle se veut un plaidoyer pour apprendre aux élèves à faire la géographie et non à la reproduire systématiquement. Notre objectif principal était donc de montrer les implications et la portée de la professionnalisation des enseignements prônée par le gouvernement dans l'enseignement de la géographie au second cycle de l'enseignement général. Il ressort en substance que la géographie scolaire au Cameroun ne vise pas explicitement et prioritairement l'adaptation des enseignements à la demande de compétences sur le marché du travail, mais plutôt la socialisation de l'apprenant. Elle s'inscrit donc dans une logique de formation des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde. La discipline vise à faire avancer la compréhension de la vie sociale sous toutes ses formes et dans toutes les régions du monde en révélant aux apprenants les liens étroits qui unissent leur patrie à l'humanité toute entière. Ses finalités constituent sans conteste de hautes valeurs éducatives qui justifient sa pertinence et sa place parmi les disciplines scolaires. Mais, leur méconnaissance par les apprenants et la maîtrise approximative de la discipline par certains enseignants dilue quelque peu l'importance de la géographie scolaire.

Ce diagnostic sommaire amène à revisiter nos hypothèses de départ. L'hypothèse principale pose que : *la professionnalisation des enseignements devrait affecter la géographie scolaire autant dans le contenu des programmes que dans les méthodes de transmission des savoirs en passant par l'offre en matériel didactique pour permettre à l'apprenant de développer des compétences utiles à la prise de décision collective et/ou à son insertion socioprofessionnelle*. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons eu recours à la recherche documentaire, aux enquêtes par questionnaire et aux entretiens avec des personnes ressources bien ciblées. Cette démarche nous a permis d'analyser les fondements et l'évolution des savoirs géographiques, le contenu des programmes officiels de géographie scolaire, les outils et méthodes d'enseignement, les opportunités et les défis de la professionnalisation des enseignements de géographie, les difficultés de l'enseignement de cette discipline au Lycée de Bilingue de Mendong et enfin les perspectives de professionnalisation des enseignements en géographie.

L'hypothèse spécifique un qui stipule que : *la professionnalisation des enseignements s'appuierait sur l'évolution des contenus des programmes et le renouvellement des outils et méthodes de transmission des savoirs géographiques par les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong* constitue le point d'ancrage du chapitre trois. Il en ressort que les programmes de géographie au second cycle propose des thématiques intéressantes. Mais, ils n'intègrent pas les grands défis émergents de la géographie actuelle. Aussi, les méthodes actives utilisées conjointement aux approches pédagogiques en vigueur traduisent le souci de former des citoyens actifs, autonomes et socialement intégrés. Toutefois, la leçon de géographie se résout le plus souvent à l'apprentissage d'une nomenclature plus ou moins appuyée sur une carte - qui généralement ne sert qu'à nommer, situer et non raisonner - de quelques mots de vocabulaire spécifique qui désignent et décrivent. On est loin d'apprendre aux élèves à poser les problèmes et à les résoudre par une approche et des méthodes géographiques. L'enseignement se borne essentiellement à une « géographie du sens commun ». Ainsi, les outils didactiques les plus utilisés par les enseignants du Lycée Bilingue de Mendong, sont en réalité les outils canoniques de l'enseignement de la géographie, qui ont traversé tous les âges de la didactique de la géographie (carte, croquis et illustration, textes divers, etc.). Mais, leur apport sur l'apprentissage apparaît mitigé.

Le chapitre quatre quant à lui s'appuie sur l'hypothèse spécifique deux qui suggère que : *en dépit des défis à relever et les difficultés multifformes, la professionnalisation des enseignements de géographie au second cycle présente de nombreuses opportunités pour les apprenants du Lycée Bilingue de Mendong*. Il ressort des analyses que la géographie moderne offre de nombreuses opportunités qui restent méconnues par les apprenants. Ceux-ci ne parviennent pas en effet à relativiser les savoirs acquis, à les mettre en lien avec un champ pratique qui les intéresse. D'où leur démotivation vis-à-vis de la géographie scolaire en dépit de toutes les valeurs et finalités éducatives qu'on lui prête. Ceci pouvant expliquer cela, les thématiques éducatives sont spécifiquement abordées dans une approche descriptive. Les leçons sont parfois très volumineuses, le contenu lui-même trop technique, déconnectées des préoccupations émergentes et à venir de la société est parfois difficile à mémoriser et à restituer. Les enseignants sont visiblement mis à rude épreuve, surchargés par la préparation des cours à la fois d'Histoire, de Géographie et d'ECM, pour les niveaux d'étude différents. Ils doivent encore tout faire pour combler aux carences en matériels didactiques et gérer des classes aux effectifs pléthoriques.

Les conditions de transmission des savoirs sont particulièrement difficiles. L'accès à la documentation se présente comme un défi de premier plan. Le recours abusif à la documentation en ligne n'est pas sans conséquences préoccupantes. Il pose les problèmes d'adaptation des enseignements aux programmes et au niveau mental des apprenants. Il met les enseignants face l'épreuve du choix de l'information et de synthèse de document. Ce qui n'est pas toujours le cas si on s'en tient aux plaintes des apprenants quant aux cours volumineux. Bien plus, les enseignants selon leur formation initiale ou leur discipline propre manquent dans bien de cas de connaissances de base sur des pans entiers du programme notamment en géographie physique et en technique de cartographie. Ceux ayant une formation de base en histoire sont particulièrement concernés dans cette situation. Il se pose ensuite un certain nombre de questions relatives à la formation des enseignants bivalents.

D'une façon ou d'une autre quatre grands défis conditionnent la professionnalisation des enseignements et méritent d'être analysés en partant de la politique générale de l'éducation au Cameroun. Ces défis touchent à la fois au sous financement de l'éducation et au sous-équipement concomitant des institutions éducatives, à la croissance galopante et non anticipée de la population scolaire, au besoin de formation qualitative et quantitative des enseignants et à l'inadéquation des programmes et des enseignements à la demande sociale et professionnelle.

Le chapitre cinq essaye de nuancer ces résultats et de proposer une vision prospective pour la professionnalisation des enseignements de géographie scolaire au second cycle de l'enseignement générale. Ce chapitre relève en substance que la réflexion amorcée ici sur la professionnalisation des enseignements de géographies n'épuise guère en rien le débat autour de cette thématique. D'ailleurs, nos principaux résultats sont perfectibles et gagneraient à être approfondis et élargis à d'autres indicateurs. L'étude ouvre en revanche des perspectives de recherche intéressantes sur :

- l'apport des TIC dans la formation des apprenants ;
- l'utilisation des SAMI dans l'enseignement de la géographie ;
- l'apport des méthodes de terrain dans l'enseignement de la géographie ;
- l'adaptation de la géographie scolaire à la demande sociale et professionnelle ;
- la reconstruction de la géographie scolaire autour de l'éducation au développement durable, etc.

Ces nouvelles ouvertures pourraient-êre abordées dans le cadre de recherches futures, afin d'approfondir ce travail. Aussi, notre profonde conviction reste que, pour revivifier la géographie scolaire du second cycle et favoriser la professionnalisation de son enseignement, il est impératif qu'une réflexion épistémologique, didactique et pédagogique soit menée ; et que l'on adapte désormais les moyens aux fins de l'éducation à tous les niveaux d'intervention dans la chaîne éducative.

	BIBLIOGRAPHIE	
--	----------------------	--

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- 1- ABOSSOLO S. A. et OMGBA J. A., (2014), *La place de l'éducation dans la mouvance de l'émergence à l'horizon 2035*, Fribourg, EUE, 256 p.
- 2- ALTET M., (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 128 p.
- 3- ARDOUIN T., (2003), *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*, Paris, Dunod, 270 p.
- 4- ARENILLA L. et al., (1996), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 287 p.
- 5- BACHIR BOUBA et MENYENGA F. (dir.), (2016), *La profession enseignante dans l'université camerounaise : enjeux et défis*, Paris, L'Harmattan, 288 p.
- 6- BAVOUX J. J., (2009), *La géographie : objet, méthodes, débats*, Paris, Armand-Colin, 309p.
- 7- BECKER G., (1964), *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, Vol. 31, n°6, 187p.
- 8- BECKER G., (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press, Vol.3 p.16
- 9- BELLONCLE G., (1984), *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Éd. Khartala, 272p.
- 10- CHESSEX-VIGUET C., (2015), *Penser l'école : transmettre, apprendre, éduquer : essai*, Paris, L'Harmattan, 118 p.
- 11- CLARY M., et al. (1987), *Cartes et modèles à l'école* », Montpellier, Reclus, 110 p.
- 12- DURKHEIM E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 227 p.
- 13- FEBVRE L., (1949), *La terre et l'évolution humaine : Introduction géographique à l'histoire*, Paris, Albin Michel, Collection : L'évolution de l'humanité, synthèse collective, 475 p.
- 14- GRAWITZ M., 1986, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 7e édition, 289p.
- 15- HOUSSAYE J., (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, EME, Éditions Sociales Françaises, 126 p.
- 16- HYMES H., (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Crédif, 219 p.
- 17- ISU, (2011), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Paris, UNESCO, 312 p.
- 18- LE BOTERF G., (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 176 p.
- 19- LEMIEUX V., (2002), *Etude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir*, 2ème éd. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 150 p.

- 20- MAINGARI D., (2004), *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 127 p.
- 21- MARROU I., (1981), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, Coll. Points Histoire, 256 p.
- 22- MEQ, (1992), *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec, 127 p.
- 23- MEQ, (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 253 p.
- 24- MUSIAL M., et al., (2012), *Comment concevoir un enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 180 p.
- 25- ONDOA M., (2013), *Textes et Documents du Cameroun (1815-2012)*, Yaoundé, Éditions Le Kilimandjaro, 160 000 p.
- 26- PIERRE G., dir., (1974), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, PUF, 451 p.
- 27- PIGEAUD F., (2011), *Au Cameroun de Paul Biya*, Paris, France, Karthala, 266p.
- 28- UNESCO et IPAM, (1966), *L'enseignement de la géographie*, Paris, Brodard-Taupin – Coulommiers, 221 p.
- 29- VYGOTSKI L., (1934), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 546 p.
- 30- WITORSKI R., (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, 190 p.
- 31- ZARIFIAN P. (2003), *À quoi sert le travail ?*, Paris, La dispute, 192 p.

II. MÉMOIRES ET THÈSES

a) MÉMOIRES

- 1- BENELL A.E. (1993), « *La professionnalisation des enseignements de biologie dans les établissements d'enseignement général* », Mem. DIPEN II, ENS, Yaoundé, 89 p.
- 2- DENIS M. L. (1992), *Utilisation de modèles et de systèmes pour l'enseignement de la géographie*, Note de synthèse du Mémoire de DESS en Informatique Documentaire, Université Claude Bernard Lyoni, 31 p.
- 3- EL HAJ L. (2004), *Conception d'un support d'apprentissage interactif multimédia du cours Biologie des végétaux vasculaires*, Mémoire Master en Nouvelles Technologies Educatives, Université de Tunis, 58 p.
- 4- KPOUMIÉ MONJAP D. A., (2004), *Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, 138 p.
- 5- TAMA ATEBA R., (1996), *Essai d'évaluation des stratégies gouvernementales de promotion de l'auto-emploi pour les diplômés de l'enseignement technique et professionnel*, Mémoire de DIPCO, ENS, Yaoundé, 121 p.

6- MOMBELE J. R. (2018), *Formation initiale des enseignants de géographie et le niveau de construction des savoirs par les apprenants*, Mémoire de Master II, Université de Yaoundé I, 142 p.

b) THÈSES

1- ATANGANA MEBARA J. M., (1984), *Formation scolaire, formation en entreprise et marché du travail au Cameroun : enquête dans les entreprises industrielles*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en Science de l'Éducation, option économie, Université Paris VIII, Paris, 418 p.

2- GENEVOIS S., (2008), *Quand la géomatique rentre en classe. Usages cartographiques et nouvelle éducation géographique dans l'enseignement secondaire*, Thèse de doctorat en Histoire, Philosophie et Sociologie des Sciences, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, 357p.

3- PHILIPPOT T. (2008), *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne, 501 p.

III. REVUES, ARTICLES ET COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES

1- ABDOURHAMAN I., (2018), La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun, *Éducation et francophonie*, Vol. XLV, n°3, pp. 128-144

2- AMAR MEZIANE O., (2014), De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence, *Synergies Chine*, n°9, pp. 143-153.

3- ARTOIS P., (2014), Professionnalisation, recherches en clair-obscur, *Travail Emploi-Formation : Les professionnalisations contemporaines*, n°11, pp. 4-9.

4- AUDIGIER F., (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Revue de Recherches en Éducation*, n° 15, pp.61-89.

5- BARLET S. et JAROUSSE J. P., (2011), Les ONG et l'éducation dans les pays en développement, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°58, pp 37-46.

6- BIKAS SANYAL C. et PSACHAROPOULOS G. (1982), Enseignement supérieur et emploi, In *Principe de planification de l'éducation*, n° 32, Paris, UNESCO/IPE, 73 p.

7-BOURDONCLE R., (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, In *Revue française de pédagogie*, Paris, n° 94, pp. 73-92.

8- BOURDONCLE R., (1993), Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n°105, pp 83-119.

9- BRONCKART J. P., (1989), Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française* n°82, pp 53-66

10- BRUNET R., (1972), Les nouveaux aspects de la recherche géographique : rupture ou raffinement de la tradition ?, *L'Espace géographique*, vol. 1, n° 2, pp. 73-77.

11- BRUNET R., (1980), La composition des modèles dans l'analyse spatiale, *L'Espace géographique*, vol. 4, n° 4, p. 253-265.

- 12- CLARY M., (1984), L'approche systémique dans la pédagogie relative à l'environnement : expérience pédagogique dans une classe de CV12, *Brouillons Dupont*, n° 12, pp. 45-61.
- 13- CLARY M., (1989), Modèles à enseigner, modèles pour enseigner, *Géographie, écologie-environnement, organisation de l'espace*. vol. 13, n° 25, pp. 3-25.
- 14- CLARY M., (1990), Cartes et modèles, un jeu interactif, *L'information géographique*, vol. 54, no. 2, p. 74-80.
- 15- CLOZIER R., (1959), L'enseignement de la géographie et l'adaptation des programmes au niveau mental des élèves, *Cahiers de pédagogie*, pp. 1-16.
- 16- CRAHAY M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154 Janvier – Mars 2006, pp. 91-110.
- 17- DENEUX J. F., (2010), Les fondements du savoir géographique, *Les cahiers de l'école* n°6, pp58-62.
- 18- DJEUMENI TCHAMABA M., (2015), La formation pratique des enseignants au Cameroun, *Formation et profession*, Vol. 23, n°3, pp. 169-180.
- 19- DONGMO J. L., (2012), La géographie camerounaise face au défi de la transversalité, in *Les cahiers d'Outre-mer*, n°259, pp417 à 436.
- 20- DUBOIS P., (1951), La méthode active dans l'enseignement de la géographie : 30 ans d'enseignement : expériences et suggestions, *Geographica Helvetica*, vol.6, n°1, pp. 36-44
- 21- FONKOUA P., (2005), Les dispositifs de formation des enseignants, In *Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne pour un renforcement des capacités*, pp. 109-119, Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001406/140665m.pdf>
- 22- GAUCHET M., (2002), Démocratie, éducation, philosophie, in Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Bayard, pp. 109-167.
- 23- JOSHUA S., (2003), Rescolariser l'école et déscolariser la société, *Bulletin de la coordination enseignement*, N° spécial « Pour une philosophie politique de l'éducation », juin 2003. Téléchargeable sur le site <http://www.arobase-ge.ch/> à la rubrique « en débats » (Page consultée le 11 novembre 2018)
- 24- LEPLAT J., (1995), À propos des compétences incorporées, *Education Permanente*, n°123, pp.101-114.
- 25- LEYDET J. L. et al., (2015), Enseigner avec le numérique : les territoires de l'imaginaire utopie, représentation et prospective, Festival international de géographie Saint-Dié-des-Vosges du 2 au 4 octobre 2015, 114 p.
- 26- MACIOTRA D., (2007), Agir compétent : une approche situationnelle, Annexe 3 du *Document du participant au séminaire de formation à l'élaboration de programmes d'études dans le cadre d'une approche par les situations*, copyrightdepot.com émis : 03/01/2007 n°00041094.
- 27- MAINGARI D., (1997), La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins, In *Recherche & Formation*, n°25, INRP, Paris, pp. 97-112

- 28- MUKAMURERA J. (2004), Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement, Contribution longue de la communication N°7282, Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17 avril 2004, 5p.
- 29- PARADEISE C., (2003), Comprendre les professions : l'apport de la sociologie, *Sciences Humaines*, n°139, pp. 26-29.
- 30- PERRENOUD P., (2001), Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance, In Lhez P., Millet D. et Séguier B. (dir.), « *Alternance et complexité en formation : éducation, santé, travail social* », Paris, Seli Arslan, pp. 10-27.
- 31- RICHER J.J., (2014), Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues : Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité, *Cahiers de L'APLIUT*, vol. XXXIV n°1, février 2014, pp 21-26.
- 32- SAVOIE P., (2009), Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français, *Éducation et sociétés*, Vol.1, n° 23, pp. 13-26.
- 33- SCHNEUWLY B., (1998), Comment penser l'enseignement selon un modèle socioconstructiviste ?, Intervention à la journée d'étude des enseignants de géographie du CO Genève, 26 mars 1998, in Collet, G., Hertig, P. et ali « *Des Mondes, un Monde...* », CD Rom et Livre du Maître, Lausanne : Ed. LEP.
- 34- TARDIF M., (2001), « Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace », Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Université Laval (Québec) du 22-23 mai 2001, 19 p.
- 35- THÉMINES J. F., (2004), « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *European Journal of Geography*, n°262, Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/cybergeog/4325> ; consulté le 24 juillet 2018. DOI : 10.4000/cybergeog.4325
- 36- TSAFACK G., (1989), La crise du développement et les systèmes éducatifs africains, In *Coll. Afrique Unie*, n°1, pp. 53 – 75.
- 37- UNESCO, (2012), L'éducation pour le développement durable, In *Outils pédagogiques n° 4*, Paris, UNESCO, 53 p.
- 38- VARCHER P., (2006) ? Quels liens entre la géographie scolaire et l'éducation en vue du développement durable ?, In *Actes du Forum Géographie*, Fribourg, le 10 novembre 2006, pp. 13-20.
- 39- VARCHER P., (2006), Problématiser les savoirs en géographie : propositions de séquences didactiques, *Document n° 8 du GDGg*, 76 p.
- 40- WITTOFSKI R., (2004), Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques, *Éducation permanente*, Paris, Documentation française, n°160, pp.61-70
- 41- WITTOFSKI R., (2008), La professionnalisation : note de synthèse, *Savoirs*, n°17, pp.11-39.
- 42- WITTOFSKI R., (2009), À propos de la professionnalisation, in Barbier J. M. et al. 76- *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, Paris, PUF, pp. 781-793.

- 43- WITORSKI R., (2014), La professionnalisation : transformer un concept social en concept scientifique, *Travail-Emploi-Formation*, n°11, pp. 14-30.
- 44- WOLFORTH, J. (1976), The new geography And after?, *Journal of the Geographical association*, vol. 61, no. 3, pp. 143-149.
- 45- ZRINCAK G. (2010), Enseigner le terrain en géographie, *L'Information géographique*, Vol. 74, n°1, pp. 40-54.

IV. TEXTES ADMINISTRATIFS, LÉGISLATIF ET RÉGLEMENTAIRES DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN

- 1- République du Cameroun, Loi n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du Cameroun, du 02 juin 1972.
- 2- République du Cameroun, Loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- 3- République du Cameroun, Décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale.
- 4- République du Cameroun, (2003), *Document de Stratégie Pour la Réduction de la Pauvreté*, avril 2003, 60 p.
- 5- République du Cameroun, (2006), Draft du document de stratégie sectorielle de l'éducation, Yaoundé, Cameroun, 231p.
- 6- République du Cameroun, (2009), *Cameroun Vision 2035*, Document de travail, février 2009, 76 p.
- 7- République du Cameroun, (2013), Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2013-2020), Yaoundé, Cameroun, 140 p.
- 8- République du Cameroun, (2014), Arrêté n°205/MINSEC/IGE du 14 août 2014, portant redéfinition des programmes d'étude des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.
- 9- République du Cameroun, Arrêté n°227/18/MINSEC/IGE/ du 23 août 2018, portant redéfinition des séries et des disciplines des classes du second cycle de l'enseignement secondaire général.

V. WEBOGRAPHIE

- 1- <https://ww.geogr-helv.net> (consulté le 13 octobre 2018).
- 2- <https://www.cairn.info/disc-géographie.htm> (consulté le 21 juin 2018).
- 3- <https://openedition.org/gc>(consulté le 11 juillet 2018).
- 4- <https://www.erudit.org/fr/revues/cgp/>(consulté le 19 novembre 2018).
- 5- <https://www.persee.fr/collection/geo>(consulté le 25 octobre 2018).
- 6- <https://www.classiques.uqac.ca/classiques/>(consulté le 19 août 2018).
- 7- <https://www.ggr.ulaval.ca>(consulté le 28 juillet 2018).

	ANNEXES	
--	----------------	--

A. Annexe n°1

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR ANIMATEURS ET INSPECTEURS
PEDAGOGIQUES**

- 1- Les mutations du système éducatif et les mutations de la géographie scolaire au Cameroun
- 2- Les thématiques éducatives et les finalités de la géographie scolaire au second cycle de l'enseignement secondaire général
- 3- Les pratiques d'enseignement/apprentissage en géographie

Tableau 17: Récapitulatif des personnes ressources interviewées

N°	Noms et prénoms	Qualité	Adresse
1	M. MBIDA	IPN/GEO	(+237) 675 186 748
2	M. EYENE	IPN/GEO	//
3	Mme KONMENEK TSANGUE F.	IPR/GEO/CE	//
4	Mme TCHEUGUEM	AP/GEO/LBM	(+237) 677 376 900
5	Mme YOUMEGNE A.	Censeur chargé des enseignements de géographie au LBM	(+237) 695 479 538

B. Annexe N°2



**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE**



**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES DU SECOND CYCLE AU
L.B.M.**

Le présent travail fait partie d'une enquête menée dans le cadre d'une étude purement académique portant sur les : « Contraintes et opportunités de la professionnalisation de l'enseignement de géographie au second cycle du secondaire général : le cas du Lycée Bilingue de Mendong »

NB : Les informations collectées au cours de cette enquête sont strictement confidentielles, conformément aux termes de la loi N°91/023 du 16 décembre 1991 sur les Recensements et Enquêtes statistiques au Cameroun.

N°	QUESTIONNAIRE N°	DATE	Classe :	CODE
	QUESTIONS	Modalités (encerclez uniquement la lettre qui correspond à votre réponse)		
Section 00 : IDENTIFICATION				
1	Sexe :	A. Masculin	B. Féminin	
2	Niveau d'étude :	A. Seconde	B- Première	C- Terminale
3	Statut :	A. Redoublant	B. Nouveau	C. autres.....
4	Profession des parents/tuteurs :	A. Fonctionnaire	B. Commerçant	C. Médecin
		D. Enseignant	E. Autres (à préciser)	
Section 01 : CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT ET RELATION PÉDAGOGIQUE				
Caractéristiques de l'enseignant				
5	Comment pouvez-vous qualifier votre enseignant de géographie ?	A. Autoritaire	B. Actif	D. Accessible
		C. Calme	E. Autre.....	
6	Qu'est-ce que vous appréciez le plus chez votre enseignant d'histoire géographie ?	A. Déroulement logique des leçons B. Explications claires des leçons D. Evaluation sur des notions enseignées E. L'évocation des problématiques qui stimulent la réflexion et impliquent la résolution d'un problème		
7	Quelle mention pouvez-vous donner à votre enseignant de géographie sur la manière d'enseigner ?	A. Médiocre	B. Passable	
		C. Bien	D. Très Bien	
8	Qu'est-ce que vous appréciez le moins en géographie ?	A. Leçons volumineuses	B. Trop de théorie	
		C. Les sanctions de l'enseignant	D. autres.....	
Relation pédagogique				
9	L'enseignant suscite-t-il régulièrement l'activité des apprenants en les intéressant à la leçon ?	A. Oui B. Non		
10	L'enseignant contrôle-t-il l'activité des apprenants pendant le cours ?	A. Oui parfois B. Oui régulièrement C. Non pas vraiment		
11	L'enseignant utilise-t-il souvent les Technologies de l'Information et de la Communication ?	A. Oui parfois B. Oui régulièrement C. Non pas vraiment		
12	Quelle est la méthode que votre enseignant utilise beaucoup plus en géographie ?	A. La discussion débat B. Les exposés C. Le jeu de rôle/simulation B. Le brainstorming (remue méninge)		

		D. Le travail par petits groupes E. La lecture / analyse de documents F. Les excursions, visites de terrain, voyage d'étude	
13	Quel type de matériel didactique utilise beaucoup plus l'enseignant de géographe ?	A. Les cartes murales B. Les photos et images satellites C. Les croquis, schémas et autres illustrations au tableau D. Divers documents textuels	
14	Le matériel utilisé vous aide-t-il vraiment à mieux assimiler la leçon ?	A. Oui B. Quelques fois C. Ne sais pas	
15	Quelle observation faites-vous de l'attitude de vos camarades pendant le cours de géographie ?	A. Désintéressés et discrets B. Calmes et assidus C. Bruyants E. Ne sais pas	
Section 02 : LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES			
16.1	En tant qu'apprenant, est-ce que vous rencontrez des difficultés particulières en géographie ?	A. Oui B. Non	
16.2	Si oui, dans quel domaine de la géographie rencontrez-vous le plus des difficultés ?	A. Géographie physique B. Géographie humaine C. Techniques de cartographie	
17.1	Avez-vous le livre de géographie au programme ?	A. Oui B. Non	
17.2	Sinon pourquoi ?	A. cherté du manuel B. indisponibilité du manuel C. La sous exploitation dudit manuel au cours de l'année D. autres	
18	Qu'est-ce qui justifie selon vous le désintérêt de certains camarades pour la géographie ?	A. La surcharge des cours B. Le caractère de l'enseignant C. L'aspect non concret de la discipline D. L'inutilité de la géographie dans la vie du citoyen E. Autres (à préciser)	
Section 03 : IMPORTANCE ET FINALITÉ DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE			
19	A votre avis, la géographie permet-elle à l'apprenant de développer des aptitudes concrètes ?	A. Oui B. Non	
20	Quels sont les savoir-être que vous pouvez acquérir ou développer à travers les enseignements reçus en géographie ?	A. Les attitudes sociales (respect et ouverture aux autres, sens démocratique, patriotisme, etc.) B. La sensibilité environnementale ou respect de l'environnement C. L'intégration socioculturelle	
21	Quels savoir-faire la géographie vous aide-t-elle à développer ?	A. Les habiletés intellectuelles (classifier, analyser, comparer, synthétiser, interpréter, etc.) B. Les aptitudes scientifiques (rigueur, sens critique, ouverture d'esprit, curiosité, etc.) C. Les habiletés pratiques utiles dans la vie courante (mesure du temps, orientation dans l'espace, etc.) D. La sensibilité environnementale (gestion durable des ressources, gestion rationnelle des déchets, etc.)	
Section 04 : OPPORTUNITÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE			
22	La géographie fait-elle partie de vos matières préférées ?	A. Oui B. Non	
23	Seriez-vous tentés de poursuivre vos études universitaires en géographie ?	A. Oui B. Non	

24	En dehors des études, les savoirs géographiques vous semblent utiles dans quels autres domaines d'activité ?	A. Diplomatie B. Enseignement C. Agriculture D. Transport E. Cartographie F. Aménagement du territoire G. autre (à préciser)	
25	Est-ce que vous arrivez à faire un lien entre les enseignements reçus en géographie et un métier de votre rêve ?	A. Oui B. Non	
26	Quel métier souhaiteriez-vous exercer dans l'avenir ?	
27	A votre avis, les enseignements que vous recevez en géographie peuvent-ils vous permettre de participer activement au développement de notre pays ?	A. Oui B. Non C. Ne sais pas	
28	Pour vous, que signifie professionnalisation des enseignements ?	A. Un enseignement avec moins de disciplines par niveau B. Un enseignement plus pratique que théorique C. Un enseignement qui prépare l'intégration socioprofessionnelle de l'apprenant D. Un enseignement qui forme des apprenants actifs et autonomes	

Merci pour votre collaboration !

C. Annexe n°3 :



**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE**



QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE - GÉOGRAPHIE DU L.B.M.

Le présent travail fait partie d'une enquête menée dans le cadre d'une étude purement académique portant sur les : « *Contraintes et opportunités de la professionnalisation de l'enseignement de géographie au second cycle du secondaire général : le cas du Lycée Bilingue de Mendong* »

NB : Les informations collectées au cours de cette enquête sont strictement confidentielles, conformément aux termes de la loi N°91/023 du 16 décembre 1991 sur les Recensements et Enquêtes statistiques au Cameroun.

QUESTIONNAIRE N :		DATE	
N°	QUESTIONS	MODALITÉS (NB : encerclez la lettre qui correspond à votre réponse)	CODE
Section 00 : IDENTIFICATION			
1	Sexe :	A. Masculin B. Féminin	
2	Statut matrimonial :	A. Célibataire B. Marié(e) C. Union libre D. Veuf(ve)	
3	Discipline de base :	A. Histoire B. Géographie C. Autres (à préciser) :	
4	Diplôme le plus élevé :	A. BAC B. LICENCE C. Master D. Doctorat	
5	Pourquoi avez-vous choisi le métier d'Enseignant ?	A. Vocation B. Emploi C. Conseil D. Décision parentale	
6	Centre de formation :	A. ENS Yaoundé B. ENS Bambili C. ENS Maroua D. Autres :	
7	Nombre d'années d'expérience :	/ _ / _ /	
8	Combien d'années avez-vous déjà passé au Lycée Bilingue de Mendong ?	/ _ / _ /	
9	Dans quelle(s) Classe(s) intervenez-vous au second cycle ?	A. Seconde B. Première C. Terminale	
SECTION 01 : LES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES ET LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES APPRENANTS ET LES ENSEIGNANTS			
Conditions pédagogiques et démarches méthodologiques			
10.1	Dispensez-vous ou avez-vous déjà dispensez des enseignements dans d'autres matières en dehors de la géographie, l'histoire et l'ECM ?	A. Oui B. Non	
10.2	Si oui dans quelle(s) matière(s) ?	
11	Dans quelle matière êtes-vous le plus à l'aise à enseigner	A. Histoire B. Géographie C. E.C.M	
12	Dans combien de classe de niveau différent dispensez-vous des enseignements ?	/ _ / _ /	
13	En moyenne combien d'heures de cours dispensez-vous par semaine ?	/ _ / _ /	
14.1	Votre établissement dispose-t-il de matériels didactiques nécessaires à	A. Oui B. Non	

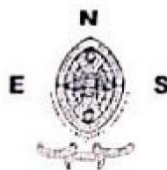
		<p>C. Volume horaire hebdomadaire insuffisant</p> <p>D. Rareté et/ou inaccessibilité du matériel didactique adéquat</p> <p>E. Désintérêt des apprenants pour la matière</p>	
27	Quelles difficultés avez-vous pour la mise en pratique des méthodes de terrains (visite de terrain, excursion, voyage d'étude) :	<p>A. Budget limité de l'établissement</p> <p>B. Manque de formation pédagogique pour les méthodes terrain</p> <p>C. Effectifs pléthoriques</p>	
28	Quelle approche pédagogique est selon vous la mieux adaptée et la plus indiquée pour une formation professionnalisante des apprenants en géographie ?	<p>A. Approche par les compétences</p> <p>B. Approche dogmatique</p> <p>C. Approche par les objectifs</p> <p>D. Approche explicite</p>	
29	Dans quel domaine de la géographie vous-mêmes enseignant rencontrez-vous le plus des difficultés ?	<p>A. Géographie physique</p> <p>B. Géographie humaine</p> <p>C. Techniques de cartographie</p> <p>D. Dans tous les domaines</p> <p>E. Aucun</p>	
SECTION 02 : LES FINALITÉS DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE AU SECOND CYCLE			
30	A votre avis, à l'issue de son parcours au second cycle, l'apprenant du LBM est-il à mesure de faire valoir un savoir-faire et un savoir-être géographique ?	<p>A. Oui</p> <p>B. Non</p>	
31	D'après vous, quelle est la principale finalité du programme de géographie au second cycle ?	<p>A. L'acquisition des attitudes sociales (respect, ouverture aux autres, coopération, etc.)</p> <p>B. L'appropriation des concepts spatiaux, sociaux, économiques, politiques, culturels, temporels</p> <p>C. Le développement des habiletés intellectuelles (classifier, analyser, établir des relations, synthétiser, interpréter, etc.)</p> <p>D. Le développement d'une sensibilité environnementale (utilisation rationnelle des ressources, lutte contre la pollution, etc.)</p>	
32	Quelles sont selon vous les thématiques d'actualité qui ne sont pas prises en compte dans le programme officiel de géographie au second cycle ?	<p>A. Energie</p> <p>B. Sécurité</p> <p>C. Environnement et développement durable</p> <p>D. Gouvernance</p> <p>E. Economie et mondialisation</p>	
33	Quelles limites pouvez-vous relever sur ces programmes ?	<p>A. Inadaptés aux mutations socioéconomiques</p> <p>B. Inadaptés à la demande sociale et au marché de l'emploi</p> <p>C. Peu centré sur le Cameroun</p> <p>D. Trop vague</p> <p>E. Trop volumineux</p>	
Section 03 : OPPORTUNITÉS ET CONDITIONS DE LA PROFESSIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE			
34	Quels sont les débouchés de la géographie qui sont à la portée des apprenants à l'issue de leur parcours au second cycle du secondaire ?	<p>A. L'enseignement</p> <p>B. La diplomatie</p> <p>C. La cartographie/géomatique</p> <p>D. Les métiers d'aménagement du territoire</p> <p>E. La recherche</p> <p>F. Aucun</p>	
35	Pour vous, que signifie enseignement professionnalisant ?	<p>A. Un enseignement avec moins de disciplines par niveau</p> <p>B. Un enseignement plus pratique que théorique</p> <p>C. Un enseignement qui prépare l'apprenant pour son insertion socioprofessionnelle</p> <p>D. Un enseignement qui forme des apprenants actifs et autonomes</p>	
36	Avez-vous la conviction que la manière d'enseigner la géographie aujourd'hui peut faciliter	<p>A. Oui</p> <p>B. Non</p>	

	l'autonomie et/ou l'insertion socioprofessionnelle d'un apprenant à l'issue de son parcours au secondaire ?		
37	Est-ce qu'il vous semble nécessaire d'aider les apprenants pendant l'enseignement à identifier les structures où les savoirs appris en géographie pourraient-être valorisés ?	A. Pas vraiment B. Absolument C. Assez souvent D. Ne sais pas	
38	Avez-vous déjà encadré un ou des élève(s) professeur(s) en stage ?	A. Oui B. Non	
39	Si oui quelle appréciation pouvez-vous émettre sur leur maîtrise de la pédagogie ?	A. Aucune maîtrise B. Faible maîtrise pratique C. Bonne maîtrise théorique D. Très bonne maîtrise théorique et pratique	
40	Quelle principale critique pouvez porter sur la formation à l'enseignement de la géographie au Cameroun ?	A. Trop théorique B. La reproduction du modèle d'enseignement utilisé en faculté par les enseignants C. Favorise les cursus de formation différents entre les enseignants d'histoire et de géographie D. Autre (à préciser) :.....	
41.1	Au cours des cinq dernières années, avez-vous pris part à un séminaire de formation en pédagogie ?	A. Oui B. Non	
41.2	Sinon pourquoi ?	A. Manque de temps B. L'éloignement du lieu du séminaire C. Absence d'information D. Autre (à préciser)	
41.3	Si oui, qu'est-ce que cela a apporté de plus à votre expérience ?	A. L'appropriation de nouveaux outils pédagogiques B. L'ouverture d'esprit sur le choix et l'utilisation du matériel didactique C. Des connaissances nouvelles sur la conception et le traitement des sujets D. Autres (à préciser)	
42	Quelle est selon vous la principale solution pour une formation professionnalisante en géographie ?	A. Adapter le programme officiel aux mutations socioéconomiques B. Doter les établissements de moyens proportionnels à la demande scolaire C. Améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants D. Développer les thématiques qui stimulent la réflexion et impliquent la résolution des problèmes E. Mettre un accent sur les méthodes pratiques et/ou de terrain F. Promouvoir les systèmes d'apprentissage multi médiatisés en géographie G. Permettre aux enseignants d'enseigner uniquement leur discipline de formation H. Améliorer les conditions pédagogiques et le cadre de travail des enseignants	

Merci pour votre bonne collaboration !

D. Annexe n°4 : Thématique des mémoires de géographie 58^{ème} promotion

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE
BP 47 Yaoundé, Cameroun
Tel. (+237) 222 23 12 15



REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UN/ENS/D/DPGLO/nng

Yaoundé,

COMMUNIQUE

Le Chef de Département de Géographie porte à la connaissance des étudiants de niveau 4, que les mémoires de la 58^{ème} promotion de DIPES II de Géographie, porteront sur la thématique centrale : « **Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ?** »

Le tableau ci-dessous présente les principaux axes de cette thématique et les responsables

N°	Principaux axes de Recherche	Responsables
1	Recherche, production des savoirs et enseignement de la géographie au secondaire	MOUPOU Moïse (Professeur) PRISO D. DICKENS (MC) LIEUGOM MEDARD (MC)
2	De la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie	NGAPGUE Jean Noël (M.C) & Eleno MANKA'A FUBE (CC)
3	Les outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage	MENGUE MBOM Alex (C C)

B. Les développements de ces différents axes thématiques seront présentés et débattus en présence des étudiants de Géographie 4 et des enseignants lors d'un séminaire de cadrage méthodologique que présidera personnellement le Chef de Département Mercredi, le 20 décembre 2017 à 12 heures précises dans la salle 28 de l'Ecole Normale Supérieure.

Copies :

- D/ENS (ATCR)
- DE/ENS

Concernés

- Délégué Geo 4
- Archives/Chrono.

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



E. Annexe n°5 : Attestation

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/lbt

Yaoundé, le.....

LE CHEF DE DEPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE

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

M. MESSINA MESSINA Hervé Aimé

Matricule : 08G261

est inscrit(e) au second cycle de Géographie à l'Ecole Normale Supérieure et prépare un mémoire de DIPES II sur le sujet intitulé: «**Contraintes et opportunités de la professionnalisation de l'enseignement de la géographie au second cycle du secondaire : cas du lycée bilingue de Mendong**»

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