

LIENS

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 2



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 2



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 2

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjointes

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| EDITORIAL | 8 |
| Boubacar Siguiné Sy | 12 |
| DE LA CARACTERISTIQUE UNIVERSELLE A L'ALPHABET DES PENSEES HUMAINES DE LEIBNIZ | 12 |
| Souleye Lô..... | 32 |
| ANALYSE DE L'EFFET DE LA FORMATION SUR L'EFFICACITE DE LA STRATEGIE DE SERVICE A BASE COMMUNAUTAIRE (SBC) INITIEE PAR L'ONFG ENFANCE ET PAIX DANS LA REGION DE SEDHIOU | 32 |
| Amadou Yoro Niang | 52 |
| PERTINENCE ET VALIDITE DES TACHES COMPLEXES PROPOSEES DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVE DES ELEVES-MAITRES DU CRFPE DE DAKAR | 52 |
| Bérédougou Koné, Denis Dougnon, Sory Doumbia | 82 |
| LA PEDAGOGIE PAR SITUATION-PROBLEME : LES PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS DE SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE DES LYCEES AU MALI | 82 |
| Esther Somé-Guiébré | 98 |
| MODELE DES PPP DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : EST-ELLE UNE OPPORTUNITE D'ACQUISITION DE L'ANGLAIS | 98 |
| Ibra Mboup, Sulynet Torres Santiago | 114 |
| ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN SENEGAL | 114 |
| Papa Maïssa Coulibaly | 132 |
| TEACHING AND LEARNING ENGLISH WITH SMARTPHONES: USES, PRACTICES AND TRENDS | 132 |

| | |
|---|-----|
| Moussa Thiaw | 154 |
| POUR UNE DIDACTIQUE DU TEXTE : DE LA CONSTRUCTION DU SENS AUX STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT | 154 |
| Mamadou Thiaré | 164 |
| LA CONSTRUCTION DU SAVOIR GEOGRAPHIQUE A TRAVERS LE PROGRAMME PEDAGOGIQUE EN VIGUEUR DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE GENERAL AU SENEGAL | 164 |
| Amadou Mamadou Camara, Amadou Tidiane Bâ | 182 |
| DES COURS DE GEOGRAPHIE POUR QUELLES FINALITES AU SENEGAL ? ANALYSE DU DISCOURS ET DES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE COLLEGE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN CLASSE DE SIXIEME | 182 |
| Désiré Poussogho, Richard Nanema, Mamadou Sanogo | 200 |
| TIC ET AMELIORATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE A TRAVERS L'EXEMPLE DE LA FONDATION KAMALPHA AU BURKINA FASO | 200 |
| Salimata Séné | 216 |
| EVOLUTION DES THEORIES ET MODELES D'APPRENTISSAGE: QUELLE PLACE DES TICE ? | 216 |
| Mathias Kei | 234 |
| LA REPRESENTATION DE L'AVENIR : ELEMENTS CENTRAUX PRIORITAIRES ET ADJOINTS CHEZ LES JEUNES IVOIRIENS, CAS DES ETUDIANTS DE MASTER 2 DU DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITE FELIX HOUPHOUËT BOIGNY | 234 |
| Bouré Diouf | 254 |
| TEXTE ET HYPOTEXE : POLYPHEME HUMANISE PAR EURIPIDE | 254 |

| | |
|---|------------|
| Cheikh Amadou Kabir Mbaye | 268 |
| UNE SI LONGUE LETTRE OU L'EXPRESSION D'UNE CULTURE FRAGMENTEE..... | 268 |
| Alioune Sow | 288 |
| HISTOIRE ET MYTHE DANS LA NUIT DE NOËL 1914 (1915) DE CLAUDEL ET L'EXIL D'ALBOURI (1967) DE CHEIK ALIOU NDAO | 288 |
| Célestine Dibor Sarr | 302 |
| LE RECIT D'ENFANCE : UN DIALOGISME ENTRE REALITÉ ET FICTION DANS ENFANCE (1983) DE NATHALIE SARRAUTE..... | 302 |
| Ahmadou Bamba Ka | 318 |
| L'ESPACE CAMUSIEN ENTRE REALISME ET SYMBOLISME | 318 |
| Ibrahima Ndiaye | 336 |
| BALZAC ENTRE QUETE ET ENQUETE : LA RECHERCHE D'UN TEXTE-MODELE..... | 336 |
| Ousseynou Bâ..... | 350 |
| LE THEATRE-FORUM DE KADDU YARAAX, UN OUTIL DE COMMUNICATION SANITAIRE EFFICACE ET PARTICULIER | 350 |

EDITORIAL

Le numéro 29, en son volume 2, de la revue de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) : *Liens, nouvelle série*, met une fois de plus à la disposition des chercheurs et autres lecteurs une panoplie d'articles touchant aux sciences de l'éducation et à d'autres disciplines.

En guise de préambule, Boubacar Siguiné Sy évoque, dans son étude, l'un des derniers penseurs de système, Leibniz, qui rêva d'une encyclopédie des sciences. Mais, ce projet passe d'abord par l'établissement d'une science générale dont la première étape reste la caractéristique universelle, un langage univoque calqué sur le modèle du calcul et de la logique.

Souleye Lô analyse quel effet la formation a sur l'efficacité de la stratégie de service à base communautaire (SBC). Cette recherche, assujettie à l'exploration scientifique, est réalisée dans un contexte difficile avec la situation qu'a connue la Casamance de la période qui va de 1980 à 2007. Toujours dans le domaine de la formation, Amadou Yoro Niang, étudie la pertinence et la validité des tâches complexes qui sont proposées à l'évaluation des élèves-maîtres. Il cible ceux du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar, session 2018. Quant à Bérédougou Koné, Denis Dougnon et Sory Doumbia, ils ont le projet d'identifier les perceptions, que les enseignants en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) des lycées du Mali, ont de la pédagogie par situation-problème. Et les résultats de leur étude démontrent que ces enseignants ont des difficultés à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage efficaces ; d'où un besoin de formation permanent pour améliorer les pratiques de classe.

Esther Somé-Guiébré nous emmène au Burkina Faso avec son article qui explore le rôle du modèle des PPP (presentation-practice-production) dans l'acquisition de l'Anglais comme langue étrangère. L'objectif de cette étude est de voir si cette méthode, souvent rattachée à celles traditionnelles essentiellement basées sur la grammaire, est une opportunité d'acquisition de l'Anglais ou une entrave. Nous restons dans le domaine de l'enseignement des langues, mais cette fois nous nous intéressons à l'espagnol avec cette étude d'Ibra Mboup et de Sulynet Torres Santiago, qui réfléchissent sur les méthodes d'enseignement-apprentissage de la littérature au Sénégal. Ils plaident

pour la mise en place d'un cadre opérationnel et conceptuel adéquat. Pape Meissa Coulibaly exhorte à un usage des téléphones intelligents ou smartphones pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Anglais. Cet article dessine les contours de cette innovation pédagogique et bat en brèche les idées selon lesquelles les smartphones constituent des objets de distraction et, parfois même de tricherie, dans l'univers scolaire et universitaire. Moussa Thiaw, quant à lui, évoque dans son article la didactique du texte. Il revient sur les stratégies d'enseignement qui permettent de faire le travail de décodage nécessaire pour comprendre le message délivré par le texte. En effet, rappelons –que le texte est « un tissu d'éléments linguistiques qui forment un ensemble construit, composé et uni ».

Mamadou Thiarié nous fait changer de cap avec l'enseignement de la géographie. Il s'intéresse au nouveau programme de géographie mis en place au moyen et secondaire général au Sénégal depuis 2006. Thiarié se propose, dans son article, d'identifier et d'analyser les approches et les démarches que les enseignants utilisent pour construire le savoir géographique. Amadou Mamadou Camara et Amadou Tidiane Bâ lui emboîtent le pas en réfléchissant sur les finalités de l'enseignement de la géographie au Sénégal, notamment au collège. Ils exhortent, surtout par cet article, les professeurs de collège à mettre l'accent sur les finalités intellectuelles et scientifiques par l'enseignement de contenus appropriés. Il s'agit de construire des citoyens sénégalais ouverts vers le monde, mais enracinés dans leur culture.

Désiré Poussoghon, Richard Nanema et Mamadou Sanogo reviennent sur l'usage des TIC en pédagogie dans l'enseignement au Burkina Faso. Cette étude montre comment l'usage pédagogique des TIC constitue une puissante source de motivation pour les enseignants et les élèves, qui voient respectivement leur rôle se transformer dans la situation d'enseignement-apprentissage. Toujours dans le cadre de l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement, Salimata Sène réfléchit sur la place des TICE dans l'évolution des théories et modèles d'apprentissage. Son article a pour objectif principal d'étudier l'évolution des théories et modèles d'apprentissage compte tenu du contexte actuel de développement des TICE.

Mathias Kei nous ramène en Côte d'Ivoire avec la représentation de l'avenir chez les jeunes ivoiriens : cas des étudiants de master 2. Cet article a pour but de déterminer l'image qui se dégage dans le mental des étudiants quand ils pensent à leur « AVENIR ». Abdaramane Sow

se propose d'estimer les fonctions de production éducationnelle du Sénégal à partir des données du PASEC 2014 au niveau primaire en début et en fin de scolarité. Les résultats obtenus indiquent que l'utilisation répandue de la forme linéaire n'est pas appropriée, du moins en ce qui concerne les données sénégalaises.

En ce qui concerne l'article de Bouré Diouf, il traite d'œuvres d'auteurs classiques, en l'occurrence Homère et Euripide. Dans son étude, Bouré Diouf montre comment Euripide reprend le Polyphème homérique en l'humanisant. Il lui conserve ses traits antiques, mais le présente comme un être social. Cheikh Amadou Kabir Mbaye revient sur un classique de la littérature africaine d'expression française, *Une si longue lettre* de Mariama Bâ. Ce roman lui donne l'opportunité de réfléchir sur la question de l'identité dans une société sénégalaise en pleines mutations. Cet article d'Alioune Sow met en parallèle deux auteurs, appartenant à des univers sociaux différents : Claudel et Cheikh Aliou Ndao. Il a l'objectif de montrer comment les dramaturges associent la dimension historique à celle mythique en les réadaptant en fait littéraire. *La nuit de Noël* 1914 (1915) de Claudel et *L'exil d'Alboury* (1967) ont servi de corpus. Quant à Célestine Dibor Sarr, elle réfléchit sur le récit d'enfance à travers *Enfance* (1983) de Nathalie Sarraute. En effet, cette dernière a ouvert les voies d'une écriture nouvelle axée sur le récit d'enfance qui au-delà du bouclier mémoriel et sensoriel fait accéder à un monde authentique. Cette innovation, témoignant d'une volonté de rompre avec l'autobiographie classique, inaugure une ère nouvelle. Ahmadou Bamba Ka réfléchit sur l'utilisation du cadre spatial chez Albert Camus. Cet auteur, par le génie de la transfiguration littéraire, arrive à plonger le lecteur dans un espace imaginaire globalisant, voire universel, et ce faisant il rend compte de la condition humaine dans toutes ses aspirations. Ibrahima Ndiaye, dans son étude intitulée 'Balzac entre quête et enquête : la recherche d'un texte modèle', traite du statut de l'observateur et sa relation à l'observé, la quête qui met en branle le récit balzacien. Il y évoque les dispositifs annonciateurs des grandes transformations du roman de la modernité. Pour finir, Ousseynou Bâ montre que le théâtre forum est un outil de sensibilisation très efficace dans le domaine sanitaire. L'exemple de la compagnie Kaddu Yaraax fait foi. En effet, grâce aux ressources du théâtre forum des campagnes de communication-sensibilisation sur la santé ont donné des résultats probants.

Ndèye Astou Guèye

Amadou Mamadou Camara, Amadou Tidiane Bâ

DES COURS DE GEOGRAPHIE POUR QUELLES FINALITES AU SENEGAL ? ANALYSE DU DISCOURS ET DES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE COLLEGE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN CLASSE DE SIXIEME

Résumé

La question des finalités sous-tend toute pratique éducative. Au Sénégal, des séries de finalités sont définies pour l'enseignement de la géographie. Elles trouvent leur origine dans les textes fondateurs de l'éducation nationale. Il s'agit de construire des Sénégalais ouverts à l'extérieur, mais enracinés dans leur culture. Pour sortir la géographie scolaire de son image de science « bonasse » et atteindre les finalités hautement ambitieuses définies pour son enseignement, il faut que les professeurs, ceux du collège notamment, arrivent à définir des contenus axés sur les finalités intellectuelles, scientifiques, mais aussi et surtout pratiques. Saisir la nature des finalités poursuivies par les professeurs de géographie, en classe de sixième, tel est l'objectif principal de cet article. Nous optons pour la recherche qualitative, à visée exploratoire. Les données issues des observations et entretiens seront soumises à l'analyse de contenu.

Mots-clés : géographie scolaire, valeur, chaîne des intentions pédagogiques, finalité, objectif pédagogique.

Abstract

The question of purposes contains all kinds of educational practice. As for geographic teaching in Senegal, series of objectives can be defined. They come from founder texts of Senegalese National Education particularly with the guidance law. It consists of training Senegalese people who are not only externally open-minded but also rooted in their cultures. But to take academic geography out of its picture of “goody” science and reach ambitious objectives highly defined for its teaching, teachers from the secondary school must be able to define contents which are not only set on scientific and intellectual objectives; but also practical ones. How to understand the set objectives by geography teachers in the first from is the main objective of this article. We are for the qualitative research with an exploratory aim. The data we will be analysed as far their contents are concerned.

Keywords: academic geography; value; series of educational purposes; aim; educational objective.

Introduction

La géographie scolaire est celle enseignée à l'école. Elle est l'un des pôles des savoirs géographiques, et se trouve être l'institution scolaire où doit se construire un rapport géographique au monde chez les élèves. « Le but de la géographie scolaire est de transmettre des représentations de l'espace terrestre qui, en plus d'être vraies ou vraisemblables, doivent être utiles, bénéfiques pour la société » (Thémines, 2006, p. 35.). Cette définition cache, en toile de fond, l'importance de la question des valeurs. Saisir la nature des finalités poursuivies par les professeurs de géographie, en classe de sixième, tel est l'objectif principal de cet article.

1. Problématique

L'école est un lieu, socialement et spatialement organisé. Elle est différente des autres espaces de la vie sociale par ses valeurs, ses technologies, ses disciplines, ses objectifs, ses programmes. Du point de vue des valeurs, elle doit être le lieu où s'élaborent celles qui sont émergentes. Il s'agit de valeurs codifiées dans un projet de société que cette école a la vocation d'enseigner à la population jeune. Repris par Michel Develay, voilà comment Emile Durkheim conçoit la relation directe existant entre l'éducation et la question des valeurs : « l'objet de l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Ainsi, l'école vise, chez un même individu, tout à la fois la formation de la personne, du citoyen et du travailleur » (Develay, 1992, p.17). Cette assertion confère toute son importance à la question des valeurs dans l'éducation. A l'école, les disciplines ont la charge de les véhiculer.

La géographie est l'une des disciplines enseignées de l'école élémentaire au supérieur. Des finalités sont définies pour son enseignement. Celles-ci renvoient à un champ de valeurs planifié par le pouvoir politique. Le rôle de toute discipline scolaire est de les transmettre. Au Sénégal, ces valeurs se retrouvent dans la loi d'orientation de l'éducation nationale¹. Les articles 1 et 2 de cette loi, donnent une importance manifeste à l'enseignement de la géographie.

¹Loi 91-22 du 30 janvier 1991, portant loi d'orientation de l'éducation nationale

Il s'agit de former, selon les intentions formulées par le politique, des citoyens enracinés et ouverts, de faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société pour en tirer profit.

La question des valeurs, dans le jargon de l'école, est prise en charge par les finalités. Premier échelon de la chaîne des intentions pédagogiques, une finalité est une déclaration d'intentions émanant de l'institution politique. Louis D'Hainaut l'évoque comme un « énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu à travers un programme ou une action déterminée de formation » (D'Hainaut, 1980, cité par Camara, 1988, p.20). Trois catégories de finalités peuvent être signalées pour l'enseignement de la géographie au collège (Audigier, 1995a, 1995b ; Camara, 2009 ; Mérenne-Schoumaker, 2012, Le Roux, 1995, 2005 ; Timéra, 2004 ; Thémines, 2006, 2011 ; Hugonie, 1992) :

Des finalités culturelles, assurant la transmission ou la construction d'une vision du monde ;

Des finalités intellectuelles, pour le développement de compétences intellectuelles et de l'approche critique ;

Des finalités « pratiques », préparant à la vie en société.

Toute pratique de la géographie s'inscrit dans ces finalités avec des dosages différents, suivant les enseignants. C'est ce qui fait dire à Philippe Hertig (2012) que la géographie a des finalités ambitieuses. Elle doit, notamment, contribuer à donner les clés de la compréhension du monde aux élèves, en leur permettant de construire leur rapport géographique au monde : un savoir opératoire dont le but est d'étayer les choix réfléchis qu'ils auront à prendre en tant que citoyens lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace.

En fonction de quelles finalités les professeurs de collège du Sénégal choisissent-ils les contenus enseignés ? Insistent-ils sur les finalités culturelles ? Véhiculent-ils des finalités intellectuelles ? Mettent-ils les apprenants dans des situations d'apprentissage leur permettant d'acquérir ces finalités ? Comment le programme de géographie transmet-il ces finalités ? Des questions sur lesquelles ce présent article tente d'apporter des réponses.

2. Méthodologie

La méthodologie adoptée dans cet article est axée sur l'analyse de contenu. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative, à visée exploratoire. La classe de sixième sera le prétexte pour les observations. Le choix des établissements et des enseignants s'est fait sur la base d'un certain nombre de critères. Pour les enseignants, l'idée est de travailler sur trois des six régions géographiques du pays, définies par le programme de sixième : Dakar et le Littoral Central (DLC), le Bassin arachidier (BA) et le Haut-Sénégal. Dans la région géographique DLC, nous nous intéressons aux IA de Dakar et de Rufisque. Trois professeurs (un professeur de l'IA de Dakar et deux de l'IA de Rufisque) ont été observés dans cette région. Dans le Bassin arachidier, les IA de Fatick, Kaolack et Kaffrine ont été ciblées. Il s'y est agi de travailler avec cinq professeurs : trois de l'IA de Kaolack et un professeur dans les IA de Fatick et Kaffrine. Pour terminer, dans l'IA de Tambacounda, la seule qui a porté notre intérêt dans le Haut-Sénégal, nous travaillons avec trois professeurs.

Les professeurs observés sont regroupés en deux catégories : les Professeurs de Collège d'Enseignement Moyen (PCEM) et les Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM). La difficulté de trouver un PEM tenant une classe de sixième a fait que nous ne discriminons pas la licence d'histoire ou celle de géographie. Pour ce qui est des PCEM, nous travaillons avec des professeurs n'ayant pas reçu une formation universitaire en géographie. Cette catégorisation, selon la formation académique, permet de cerner les différences de contenus entre professeurs de statut différent. Les professeurs sont, aussi, catégorisés selon leur ancienneté : d'une part les professeurs avec moins de cinq ans de pratique et, d'autre part, ceux avec plus de cinq de pratique. Là, aussi, il s'agit de vérifier l'impact de l'ancienneté sur les contenus véhiculés. Onze professeurs sont concernés par les observations : cinq PEM et six PCEM. Pour ce qui est du codage, la lettre P est attribuée aux PCEM et Pe au PEM (cf. tableau 1). L'entrée par les établissements nous a permis d'approcher les enseignants. Après avoir établi les sites avec lesquels nous travaillons, il fallait s'en approcher pour sensibiliser et, dans une certaine mesure, pour discriminer.

Tableau 1 : choix des enseignants

| Inspection d'académie | Grade | Etablissements | Code de l'enseignant | Ancienneté dans l'enseignement | Formation académique |
|-----------------------|-------|--|----------------------|--------------------------------|----------------------|
| Dakar | PEM | CEM U19 | Pe1 | Moins de 5 ans | Licence Histoire |
| Rufisque | PCEM | CEM Bargny | P1 | | |
| Rufisque | PEM | CEM les pionniers du syndicalisme africain | Pe2 | Plus de 5 ans | Licence Géographie |
| Fatick | PEM | CEM Pascal Barbier de Fayil | Pe3 | Moins de 5 ans | Master II Géographie |
| Kaolack | PCEM | CEM Valdiodio II | P2 | Moins de 5 ans | |
| Kaolack | PCEM | Lycée (ex CEM) Taïba Niassenne | P3 | Moins de 5 ans | |
| Kaolack | PCEM | Lycée (ex CEM) Taïba Niassenne | P4 | Moins de 5 ans | |
| Kaffrine | PEM | CEM Koungeul commune | Pe4 | plus de 5 ans | Licence Géographie |
| Tambacounda | PCEM | CEM Moriba Diakité | P5 | Plus de 5 ans | |
| Tambacounda | PCEM | Lycée (ex CEM) Koussanar | P6 | Plus de 5 ans | |
| Tambacounda | PEM | Lycée (ex CEM) Koussanar | Pe5 | Moins de 5 ans | Master II Géographie |

Source : Enquête de terrain, 2020

Les observations portent sur le cours sur la localisation. Il s'agit, dans l'ordre établi par le programme de la classe de sixième, de la première leçon, portant situation de la région géographique d'étude. La localisation est le premier, sinon l'un des premiers actes du géographe. « Rien de ce qui existe ou pourrait exister n'échappe à la localisation » (Retailé, 1997, p.38). La géographie est, pour beaucoup, la discipline (science) des localisations. Tâcher de répondre aux questions où ? Pourquoi là ? Et pas ailleurs ? permet de différencier un lieu ou une aire d'un autre lieu ou d'une autre aire. Hugonie (1992) précise que l'apprentissage de la localisation permet à l'élève de savoir se situer dans l'espace terrestre et de structurer sa perception du monde qui l'entoure. C'est sans doute ce qui anime les concepteurs des programmes de géographie au Sénégal. En effet, dès la toute première leçon de la classe de sixième, le premier cours de géographie qu'un élève sénégalais aborde en classe de géographie est la localisation de son espace proche.

Il ne s'agit pas de pointer du doigt pour localiser (Retailé, 1997). Deux sens sont donnés à la localisation : comme état et comme action (Lévy & Lussault, 2013). En tant qu'action, la localisation est un acte qui consiste à situer. La situation ou localisation relative est exprimée par une ou des distances par rapport à d'autres points, lignes ou surfaces (Mérenne-Schoumaker, 2002). La localisation relative est à distinguer de la position. Abordant la notion de position, les auteurs des *Mots de la géographie*, Roger Brunet, Robert Ferras et Hervé Théry (1993, p.456), « précisent que la position donne les coordonnées géographiques d'un point ». Dans ce sens, elle est *unique et absolue*. A ce propos, la chorématique est un outil intéressant pour se positionner. « Les chorèmes sont des structures élémentaires de l'espace, pouvant être représentés par des modèles graphiques » (Mérenne-Schoumaker, 2002, p.111). Proposé par Roger Brunet, les chorèmes constituent une véritable grammaire de l'espace, pouvant aider à la prise de décision. La situation, par contre, est toujours relative et tout lieu est situé par rapport à d'autres lieux. L'étude de la localisation doit faire acquérir aux élèves l'habitude de se situer et de situer les objets ou phénomènes sur lesquels porte leur intérêt. Pour faciliter cette acquisition, ils doivent construire, progressivement, des repères spatiaux : « des lieux ou espaces clés (à différentes échelles) par rapport auxquels ils positionnent systématiquement une nouvelle localisation » (Mérenne-Schoumaker, 2012). C'est sans doute, pour donner des repères locaux et nationaux qui animent la conception du programme de géographie de

la classe de sixième. En effet, au terme de l'année scolaire (théoriquement) l'élève sera à même de disposer d'un certain nombre de repères pour situer sa région géographique et les autres régions qui composent le territoire national.

Les outils de collecte utilisés sont l'observation de classe et l'entretien semi directif. Cet entretien, parfois téléphonique, a eu lieu après l'exploitation des données issues des observations. Ces données ont été soumises à une analyse de contenu. Celle-ci est définie comme « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence » (Wanlin, 2007, p.249). L'avantage majeur qu'offre l'analyse de contenu est sa souplesse. En effet, dans son élaboration, elle s'adapte à l'introduction d'un nouvel indice (non prévu), à l'évolution d'une hypothèse, etc. Son utilisation dans ce présent travail se justifie par le fait que l'analyse se fait sur un échantillon de taille réduite, ne permettant pas une analyse quantitative et qu'elle porte sur une répartition fréquentielle et généralisée. Deux limites principales sont assignées à son utilisation (Camara, 2009) : en fonction du choix des indices retenus, des éléments importants peuvent être laissés de côté ; la faiblesse de certains éléments accroît le risque d'erreurs. Pour parer à cette situation, il convient de veiller à ce que l'analyse soit « souple dans l'usage de ces indices, (...) en alliant relecture et interprétations, et en se méfiant de l'évidence » (Camara, 2009, p.258).

3. Des séries de finalités pour l'enseignement de la géographie au Sénégal

Les finalités prescrites à l'enseignement de la géographie, au Collège et au Lycée, sont regroupées en séries. Les séries, ordres ou familles de finalités diffèrent en fonction des auteurs. Dans le cadre de cet article, nous retenons les trois familles de finalités suivantes :

- Les finalités intellectuelles, critiques et scientifiques ;
- Les finalités culturelles, patrimoniales et civiques ;
- Les finalités pratiques.

En s'inspirant du programme de géographie (2006), des travaux de Camara (2009), de Mérenne-Schoumaker (1986, 2012), de Thémines (2006), pour chaque ordre de finalités, le tableau suivant présente les catégories retenues pour l'analyse.

Tableau 2 : catégories de finalités pour chaque famille

| Familles de finalités | Finalités intellectuelles, critiques et scientifiques | Finalités culturelles, patrimoniales et civiques | Finalités pratiques |
|-------------------------------|--|--|--|
| Catégories d'analyse retenues | <ul style="list-style-type: none"> -Formation scientifique de l'esprit ; -Formation au raisonnement géographique -Formation au développement de compétences intellectuelles | <ul style="list-style-type: none"> - Description/découverte du monde ; -Construction d'une vision partagée du monde ; -Construction d'une identité collective ; -Education à la citoyenneté | <ul style="list-style-type: none"> -Construction d'une pratique spatiale réflexive ; -Développement de compétences sociales ; -Formation à l'agir dans l'espace (savoir choisir le type de culture approprié, savoir choisir l'endroit où habiter, savoir choisir le lieu où implanter un commerce, etc.) ; -Acquisition des clés de compréhension du monde. |

Source : Enquête de terrain, 2020

Il convient de s'interroger sur la concordance entre les catégories retenues pour chaque famille de finalités et les objectifs du programme de géographie. Car, faut-il le préciser, si les programmes ne définissent pas l'orientation générale du système éducatif sénégalais, ils en donnent un contenu. Le programme consolidé de géographie (MEN, 2006) présente toutes les finalités assignées à l'enseignement de la discipline. Aussi toutes les catégories retenues s'y retrouvent-elles : formation à l'esprit scientifique, au raisonnement géographique, à la découverte et description du monde, etc. On comprend bien que l'enjeu de ce programme n'est donc pas de perpétuer un savoir géographique figé, mais bien de former des enfants sénégalais à affronter la complexité du monde. Le tableau 3 renseigne sur la concordance, pour la série des finalités intellectuelles, entre les catégories de l'analyse et les objectifs du programme.

Tableau 3 : présentation des finalités intellectuelles, critiques et scientifiques en objectifs généraux du programme

| Catégories retenues pour l'analyse | Objectifs correspondant dans le programme |
|---|---|
| Formation à l'esprit scientifique | -Savoir observer -Savoir faire preuve d'esprit critique et de jugement -Avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial |
| Formation au raisonnement géographique | -Analyser les composantes d'un espace géographique -Comparer les modes de représentation de la réalité géographique |
| Formation au développement de compétences | -Savoir représenter les phénomènes observés -Savoir discriminer des réalités géographiques -Savoir manipuler les outils de la connaissance géographique |

Source : Enquête de terrain, 2020

Tableau 4 : présentation des finalités pratiques en objectifs généraux par le programme

| Catégories retenues pour l'analyse | Objectifs généraux du programme |
|--|---|
| Construction d'une pratique spatiale réflexive | -Savoir anticiper l'évolution des phénomènes et des espaces géographiques |
| Développement de compétences sociales | -Savoir devenir un agent de développement -Avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial |
| Formation à l'agir dans l'espace | -Savoir se représenter l'espace et tirer des hypothèses de cette représentation -Savoir gérer un espace -Avoir conscience de l'interdépendance planétaire |
| Acquisition des clés de compréhension du monde | -Comparer les phénomènes d'un espace à d'autres espaces différents |

Source : Enquête de terrain, 2020

Tableau 5 : présentation des finalités culturelles, patrimoniales et civiques en objectifs généraux par le programme

| Catégories retenues pour l'analyse | Objectifs correspondant dans le programme |
|---|--|
| Description/Découverte du monde | -Connaitre son milieu proche -Connaitre d'autres milieux, d'autres espaces |
| Construction d'une vision partagée du monde | -Connaitre les phénomènes géographiques à différentes échelles et leurs principales articulations. |

| | |
|--|--|
| | -Comparer les phénomènes d'un espace donné à d'autres espaces |
| Construction d'une identité collective | -Avoir conscience de l'interdépendance planétaire en matière de développement durable |
| Education à la citoyenneté | -Avoir le sens de la mesure dans ses rapports avec son milieu -Avoir conscience de la précarité l'équilibre spatial |

Source : Enquête de terrain, 2020

Au vu de cette cohérence entre les finalités éducatives de la géographie et les objectifs poursuivis par le programme, il s'avère nécessaire de s'interroger sur le degré de concordance qui existe entre les objectifs du programme et le réel enseigné. Les professeurs poursuivent-ils toutes les séries de finalités définies pour l'enseignement de la géographie ? Y a-t-il une concordance entre les objectifs définis par le programme et ceux poursuivis par les enseignants ? Ce qui suit tente d'y apporter, au vu des observations, des éclaircis.

4. Des cours de géographie essentiellement assignés aux finalités culturelles

Les finalités constituent le socle qui sous-tend toute discipline à l'école. « Aucune discipline ne peut entrer à l'Ecole ou s'y maintenir si elle ne parvient pas, ou plus, à faire la preuve qu'elle participe d'une façon indispensable et originale à l'éducation des nouvelles générations » (Thémines, 2006, p.41). Pour valider et justifier la présence d'une discipline à l'école, elles doivent répondre aux exigences et orientations de la politique de la société. Elles sont définies par les autorités politiques et se traduisent par les programmes qui dictent les contenus à enseigner. Au Sénégal, l'analyse issue des observations de classe montre que pour l'enseignement de la géographie, l'école s'est longtemps inscrite dans une perspective patrimoniale (cf. tableau 5 et 6).

Tableau 6 : catégories de finalités poursuivies par les enseignants

| Catégories de finalités retenues | P 1 | P 2 | P 3 | P 4 | P 5 | P 6 | Pe 1 | Pe 2 | Pe 3 | Pe 4 | Pe 5 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Formation scientifique de l'esprit | | | | | | | | | X | X | |
| Formation et développement de compétences | | | | | | | | | X | X | |
| Description/découverte du monde | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

Source : Enquête de terrain, 2020

Les observations de classe et la trame des entretiens laissent entrevoir que la famille des finalités culturelles, patrimoniales et civiques est privilégiée par les enseignants. Dans cette série de finalités, la catégorie description/découverte du monde reste unanimement vulgarisée par les professeurs. La découverte et la description du monde transmettent une vision partagée du monde et « fonctionnent sur l'adhésion » (Le Roux, 2005, p.53). A cette catégorie, nous associons les objectifs généraux du programme suivants : connaître son milieu proche (de la région géographique à la nation) ; connaître d'autres espaces, d'autres milieux géographiques. Les propos de ces professeurs illustrent bien cet état de fait :

Le Bassin arachidier compte six régions Kaolack, Fatick, Kaffrine, Diourbel, Thiès et Louga. Il est limité au nord par la région de Saint-Louis, au sud par la Gambie, à l'est par Tambacounda et à l'ouest par l'océan Atlantique et par la région de Dakar. Le Bassin arachidier couvre une superficie de

65 000 km², soit 25% de la superficie du pays (intégralité de la première partie du cours de P3).

La région dakaroise est peu étendue. Elle représente 0,3% de la superficie du Sénégal, soit 550 km². Elle est limitée à l'est par les falaises de Thiès, du nord au sud et à l'ouest par l'océan Atlantique (intégralité de la première partie du cours de Pe2)

Le littoral central correspond à une partie de la région de Thiès. Il est limité au nord par la localité de Mboro, au sud par le département de Mbour, à l'est par les communautés rurales de Djender Guedj, de NottoGouyeDiama, de Taïba Ndiaye et par la ville de Tivaoune. A l'ouest, le littoral central est limité par la région de Dakar et l'océan Atlantique (intégralité de la deuxième partie du cours de Pe2)

Sans entrer dans les détails de la véracité de ces propos, les cours transcrits ci-dessus s'apparentent à la première manière de penser le monde selon Retailé (2000).

Les deux seuls professeurs à insister sur les finalités scientifiques sont des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM), titulaire d'une licence de géographie (Pe3 et Pe4). Cet état de fait entérine toute l'importance de la formation disciplinaire dans l'enseignement. Ces deux professeurs insistent sur les deux types de localisation définis par la science géographique : la situation et la position. Pe3 précise que *la localisation s'effectue de deux manières : donner les espaces limitrophes de l'espace à localiser, et donner les coordonnées géographiques de l'espace à localiser*. De ces propos, ce professeur, géographe de formation, insiste sur la catégorie formation et développement de compétences, en tentant d'atteindre les objectifs généraux du programme suivants : savoir discriminer des réalités géographiques ; savoir manipuler les outils de la connaissance géographique.

Pour les autres, ils s'appuient sur la situation, en tant que localisation relative, pour enseigner une vulgate partagée et vulgarisée par un « fascicule » dont l'auteur est Gabriel Boissy (2002). Cette manière de faire de la géographie, au Collège¹, est liée au niveau de formation des professeurs de collège. En effet, le manque de formation géographique (universitaire) pousse les enseignants à se réfugier dans « ce qui se dit ». Si les professeurs savent distinguer les éléments de la chaîne des

¹Seul le Collège nous intéresse, ici.

intentions pédagogiques, rares sont ceux qui peuvent réellement définir les finalités assignées à l'enseignement de la géographie. Et, malgré qu'ils disposent, tous, du programme de géographie en vigueur, ils ne sont pas en mesure de mettre en synergie le programme (qui présente les objectifs généraux assignés à l'enseignement de la géographie) et les finalités définies par l'institution scolaire. Aussi faut-il le préciser, un professeur sur deux ne saisit pas les intentions pédagogiques réelles des programmes (Camara, 1999).

Les représentations que les professeurs ont de la géographie participent, aussi, à la poursuite de cette série de finalités. Considérée comme une science de mémorisation par la plupart des enseignants, la géographie scolaire perd dès lors son caractère pratique, scientifique et même civique.

La vision culturelle est la finalité la plus partagée de l'enseignement de (l'histoire et) la géographie. Elle est aussi la plus ancienne. Cette catégorie de finalités emplit la mémoire, mais ne forme pas l'esprit. A travers cette finalité, la géographie apparaît comme une discipline fastidieuse, qui ne paraît servir à rien. Si l'enseignement de la géographie, comme le stipule le programme, doit aider l'élève à « comprendre le milieu dans lequel il vit, afin de pouvoir s'y intégrer et de le transformer au besoin » (MEN, 2006, p. 2), il doit s'armer de finalités, à la fois intellectuelles et pratiques. Car, au-delà de la transmission de connaissances, de savoirs validés par la science géographique, la géographie scolaire doit aussi véhiculer des savoirs dynamiques, permettant à l'enfant, l'élève, de pratiquer son espace. Il ne s'agit pas de faire entrer l'enfant dans une géographie spontanée, mais une géographie qui lui permet de raisonner ses pratiques spatiales. Il s'agit, pour reprendre les mots du programme de donner aux enfants, à travers l'enseignement de la géographie, une éducation géographique. Dès lors, il convient d'initier les élèves, à travers la finalité intellectuelle de la géographie, au raisonnement géographique.

D'autres facteurs sont évoqués pour justifier la « discordance » entre les finalités de la géographie et les pratiques des professeurs. Ils sont, en partie, liés aux effectifs pléthoriques, au manque de moyens didactiques. Les observations de classe ainsi que la trame des entretiens révèlent que les classes de sixième sont confrontées à la pléthore (cf. tableau 6). En effet, toutes les classes qui ont été observées présentes des effectifs qui dépassent cinquante élèves. Cet état de fait constitue un handicap pour l'atteinte de certaines finalités (finalités

intellectuelles, critiques et scientifiques, pratiques) assignées à l'enseignement de la géographie.

L'effectif de la classe ne nous permet pas certaines pratiques. Le nombre d'élève ne facilite pas, par exemple, des situations d'enseignement favorisant la poursuite d'objectifs de savoir-faire, pour dire des aptitudes (propos de l'entretien avec P5).

Tableau 7 : Effectifs des classes de sixième de quelques CEM

| Etablissements | CEM U 19 | CEM Taïba Niassenne | CEM II Valdiodio | Lycée de Koussanar |
|---|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------------|
| Effectifs moyens des classes de 6 ^{ème} en 2015 ² | 61,5 | 53,25 | 80,28 | 60 |

Source : Enquête de terrain, 2020

Le manque de moyens pédagogiques (sous forme de supports, généralement) est aussi un facteur bloquant pour l'atteinte des finalités de la géographie. En effet, si tous les établissements enquêtés dans ce travail sont dotés d'électricité, sinon permanente, du moins temporaire, si toutes les écoles enquêtées sont dotées de photocopieuses fonctionnelles, il n'en demeure pas moins que rares sont les professeurs qui disposent de supports de cours en temps voulu. Pour une géographie scolaire axée sur l'enseignement des territoires, il faut des finalités pratiques. Car, enseigner le territoire, c'est permettre à l'enfant d'acquérir la compréhension du monde, à travers l'analyse de l'action des sociétés sur l'espace. Le cours de géographie ne doit plus être un simple exposé des résultats émanant de la science géographique, mais une réflexion sur notre rapport avec le monde. Il s'agit d'inviter les élèves à la troisième manière de penser le monde selon Retailé (1997, 2000), une manière à travers laquelle l'apprenant cherche à « comprendre l'organisation d'un espace géographique par les pratiques des acteurs, leurs intentions et leurs productions ; à analyser

² Il s'agit de l'année scolaire 2014-2015

concordances et discordances entre les spatialités particulières impliquées dans l'action » (Thémines, 2006, p.25).

L'enseignement de la géographie contribue, aussi, à former des citoyens critiques et tolérants. En ce sens, il répond à sa finalité civique et à celle patrimoniale. Celle-ci situe les contenus enseignés du côté des valeurs qu'une société transmet à sa jeune génération. En son article 2, la loi d'orientation de l'Education Nationale stipule que :

« L'éducation doit promouvoir les relations dans lesquelles les nations se reconnaissent. Elle est éducation à promouvoir les relations dans lesquelles la nation se reconnaît : elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme, développant le moral et le civique de ceux qu'elle forme, elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et des règles de la vie sociale et œuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel » (Loi 1991-22, p.1).

Une géographie qui donne sens à ces propos doit s'imprégner de valeurs civiques, avoir des finalités intellectuelles, mais aussi, définir des finalités pratiques pour son enseignement.

Conclusion

Selon le modèle de la discipline scolaire, les finalités restent l'élément déterminant d'une discipline enseignée à l'école. Car, précisons avec Jean François Thémines que les contenus véhiculés par une discipline scolaire situent l'enseignement « du côté des valeurs qu'une société, à un moment de son histoire, estime essentielles de transmettre aux générations futures, parce qu'elles fondent le lien social » (2006, p.41). Pour la géographie scolaire, des séries de finalités sont, ainsi, définies. Trois ont retenu notre attention : une famille de finalités culturelles ; une famille de finalités intellectuelles ; une famille de finalités pratiques.

Au Sénégal, les professeurs de collège insistent sur les finalités culturelles. En effet, le constat qui ressort des cours de géographie est que les professeurs accentuent leurs cours sur la description/découverte du monde. Cette finalité a fait son temps de gloire et ne permet plus de former les jeunes à la compréhension des enjeux géographiques du

monde actuel. Avec le développement des mass-médias et l'avènement de la géographie spectacle, les professeurs de géographie, notamment ceux du collège, doivent miser sur les finalités pratiques, intellectuelles et scientifiques, afin d'arriver à faire redorer le blason de la géographie scolaire.

Références bibliographiques

Audigier, F.(1995a). *Construction de l'espace géographique*. Paris : INRP, 192 p.

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

Bardin, L.(1977). *L'analyse du contenu*. Paris : PUF, Coll. Lepsychologue, 296 p.

Camara, A. M. (1999). *Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie*. Historiens-géographes du Sénégal n°7, 2^{ème} semestre. Camara, A-M. (1988). *la géographie dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal : analyse critique à travers les stratégies de déroulement de leçons préconisées par des enseignants de la région de Dakar*. Mémoire de Post Graduat non publié, Université Libre de Belgique, 217 p.

Camara, E. H. (2009) : *intelligibilité de l'activité du professeur en classe par la co-disciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Caen Basse Normandie, 556p.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris ESF, 163p.

Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Géovision n°39, Lausanne Université : Institut de géographie, 147p

Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège. IUFM professeurs de lycées et collèges*. Paris : A. Colin. 215 p.

Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège*. Essai didactique, Paris : PUF, 224p.

Le Roux, A. (2005). *La didactique de la géographie*. IUFM (3^e Ed), Caen : PUC 239p.

Lévy (J) et Lussault (M), 2013 : *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, Paris, 1127 p.

Loi 91-22 du 16 février 1991 portant Orientation de l'Education Nationale.

Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie. organiser les apprentissages*. 2^{ème} édition, Ed. de Boeck, 300p.

Mérenne-Schoumaker, B. (1986). *Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie*. Revue de Géographie de Lyon, n°2, pp 183-188.

Mérenne-Schoumaker, B. (2002). *Analyser les territoires : savoirs et outils*. Presses Universitaires de Rennes, 166 p.

Retailé D. (2000). *Penser le monde*. In Levy (J) et Lussault (M), *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographie à Cérisy*.(pp. 273-286).Paris, Belin, Coll. Mappemonde.

Retaille, D. (1997). *Le monde du géographe*. Paris : Presses de Sciences Po, 284 p.

Thémines, J-F. (2006). *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*. CRDP Basse-Normandie : Hachette 158p.

Thémines J. F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 176 p.

Timéra, M.B. (2004). *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse pour l'obtention du doctorat de géographie. Université de Paris VII. France.

LES AUTEURS

BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BA Ousseynou, Université de Thiès, Sénégal.

CAMARA Amadou Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

COULIBALY Pape Meïssa, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIOUF Bouré, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DOUGNON Denis, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

DOUMBIA Sory, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

KA Ahmadou Bamba, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

KEI Mathias, Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

KONE Bérédougou, Ecole Normale Supérieure de Bamako, mali.

LO Souleye, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MBOUP Ibra, Centre de Formation des Personnels de l'Éducation de Dakar, Sénégal.

NANEMA Richard, Direction de l'Administration des Finances du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DAF/MENAPLN), Burkina Faso.

NDIAYE Ibrahima, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

POUSSOGHO Désiré, Institut des Sciences des sociétés/CNRST, Burkina Faso.

SANOOGO Mamadou, Université de Lomé, Togo.

SARR Célestine Dibor, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SENE Salimata, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SOME-GUIEBRE Esther, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

SY Boubacar Siguiné, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIAW Moussa, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TORRES SANTIAGO Sulynet, Université internationale Ibéro-américaine de Puerto Rico.