

Ibrahima Faye Diouf ; Mamadou Bouna Timera; Aminata Ndour

L'INTÉRÊT DIDACTIQUE DE LA CARTE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU SÉNÉGAL

Résumé :

La carte en tant qu'objet d'enseignement et ressource didactique, est présente dans les curriculums prescrits depuis les indépendances. Cette place centrale est magnifiée par les enseignants qui, dans leurs pratiques déclarées, lui attribuent un rôle central dans les enseignements-apprentissages. Cette récurrence traduit des similitudes entre la géographie scolaire française et celle sénégalaise. Par ailleurs, la carte en tant qu'identité de la discipline perpétue une tradition dans le cadre de la discipline scolaire, celle d'un réalisme ordinaire.

Mots clés : Carte, Géographie, Ressource didactique, Secondaire, Sénégal.

Abstract:

The map, as a teaching object and didactic resource, has been present in the curricula prescribed since independence. This central place is magnified by the teachers who, in their declared practices, give it a central role in teaching-learning. This recurrence reflects similarities between French school geography and that of Senegal. In addition, the map, as the identity of the discipline, perpetuates a tradition within the framework of school discipline, that of ordinary realism.

Keywords: Map, Geography, Teaching resource, Secondary, Senegal

Introduction

La carte s'est imposée dans les pratiques quotidiennes (cartes routières, cartes de randonnées...) en dehors du champ scientifique, grâce au développement de nouvelles techniques, l'imagerie satellite, le système d'information géographique (Noucher M. (2006 : 2). Au-delà des autres disciplinaires qui l'utilisent pour « organiser les connaissances qu'elles produisent » (op.cit), elle a aussi inondé le monde journaliste pour illustrer le réel. Cette évolution charrie des acteurs nouveaux et multiples, et de nouvelles pratiques cartographiques dans une société de l'image, marquée par la « tyrannie de la communication » pour emprunter les termes d'Ignacio Ramonet (2001). Dans cette évolution des usages de la carte, prendre de la distance avec ces approches fonctionnalistes, pour « repenser la carte comme des formes de savoirs socialement construits, subjectif et idéologique » (Lascoumes, 2007 cité par Noucher, 2006), est nécessaire. La carte, dans sa prétention "d'objectivité" ou dans sa "subjectivité" assumée, est construite autour d'une sémantique en rapport avec le concept d'espace: espace-lieu,; l'espace dans son caractère naturel ou artificiel, réel ou virtuel, dans ses dimensions politiques, d'organisation de l'espace. Sous ce rapport, la dimension politique, administrative, bornée, avec des zonages de l'espace, permettent la production de fonds de carte et de statistiques facilement accessibles (Bord, 2018). La carte permet ainsi de questionner le rapport au pouvoir, de contrôle de l'espace (Scott, 1998), au-delà interroge la manière de penser le monde (Rétaillé, 2000), à travers la maîtrise de l'outil cartographique.

Pour faire comprendre ces enjeux multiples autour des pratiques cartographiques, la géographie scolaire a un rôle historique à assumer. Par conséquent, pour comprendre les usages cartographiques en classe de géographie dans le secondaire au Sénégal, l'entrée par la discipline scolaire a été privilégiée en tant que modèle d'analyse. Initié par André Chervel (1988) et adapté par François Audigier (1996) en histoire et géographie, le modèle disciplinaire est une approche didactique qui repose sur une forme de production interne des savoirs scolaires, c'est-à-dire sur un ensemble de savoirs et savoir-faire, des « connaissances, des pratiques et des valeurs produites dans et pour le champ scolaire » (Clerc, 1999). Dans cette perspective, la carte s'inscrit bien dans le cadre du modèle disciplinaire en

géographie comme une forme particulière d'écriture géographique. Malgré son contexte d'émergence, lié à la géographie française, l'approche discipline reste opérant car la géographie scolaire au Sénégal, née des cendres de la géographie coloniale, présente de fortes similitudes tant dans les finalités que dans les contenus d'enseignement.

Ainsi nous nous sommes interrogés sur les usages de la ressource cartographique en classe de géographie dans le secondaire au Sénégal. Comment la carte fait sens pour les enseignants et quelles pratiques d'enseignements-apprentissages induit-elle? Quel rapport au monde instruit-elle ?

Nous formulons l'hypothèse que, de par la nature du langage cartographique, et de sa capacité à rendre compte du réel en classe, la carte est une des ressources didactiques importantes mobilisées par les enseignants dans une tradition de la géographie scolaire. L'article est organisé autour de deux points. Le premier interroge la place de carte dans les programmes de géographie depuis les indépendances mais aussi dans les discours des enseignants. La perception que les enseignants ont de l'outil sera analysée afin de comprendre au mieux les types de cartes mobilisées et les intentions pédagogiques qu'elle induit.

1. Méthodologie

La méthodologie est articulée autour d'une analyse de contenus de documents curriculaires, de la loi d'orientation de l'éducation et de la formation (1991), du programme de géographie en vigueur (2006), des fascicules d'étude en histoire et en Géographie au niveau secondaire. En outre, une enquête qualitative auprès de professeurs d'histoires et de géographie vient compléter l'analyse du corpus. Le niveau secondaire est le seul cycle choisi dans cette étude. Il comprend les classes de seconde, première et Terminale avec des élèves entre 16 et 23 ans. L'enseignement secondaire est une étape de consolidation et d'approfondissement avec un niveau d'abstraction plus important. Le choix du second degré s'explique aussi par la catégorie d'enseignants qui y intervient. Ce sont des professeurs de disciplines qui sont recrutés avec un niveau académique minimum de licence ou de Master avec une formation de 1 à 2 ans à la suite d'un concours d'entrée à la FASTEF. Ils présentent les profils académiques

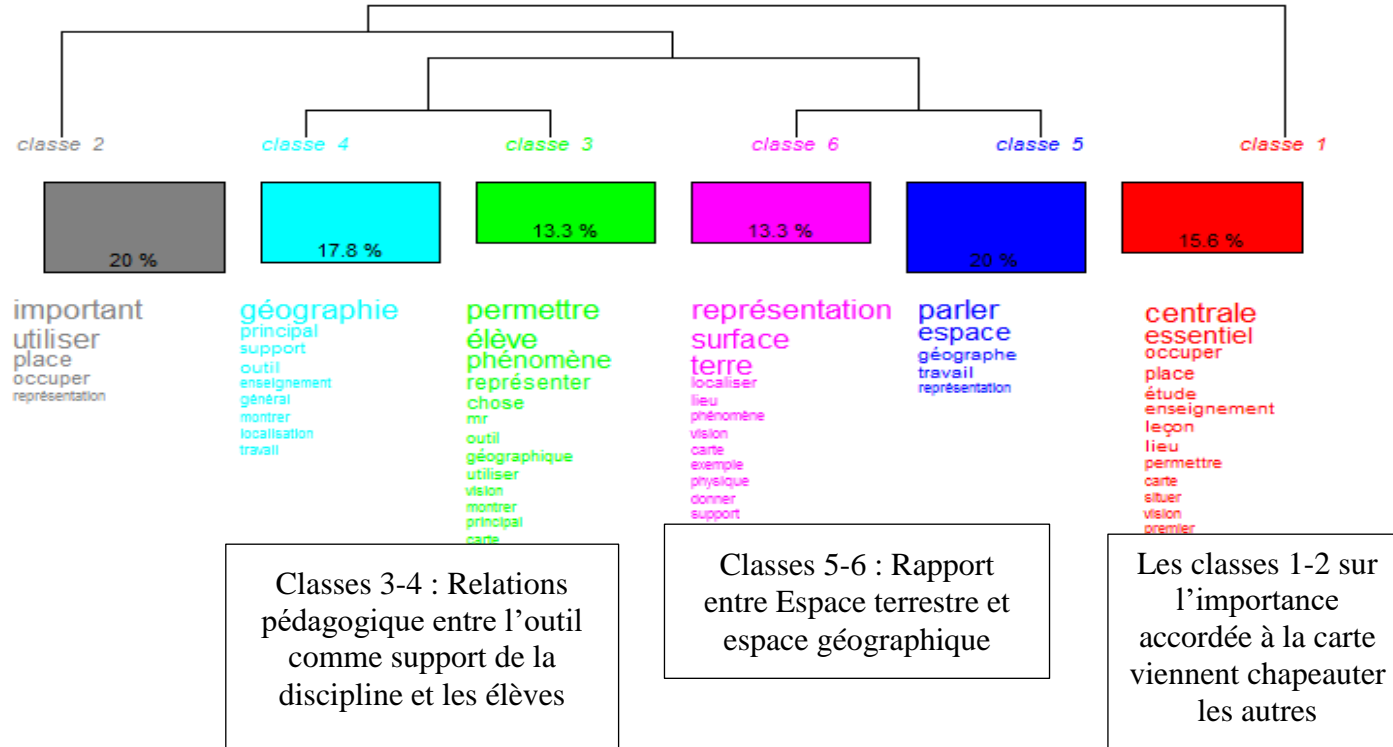
et professionnels les plus élevés dans l'enseignement et pourraient s'apparenter à des « experts ». Le choix des enseignants à enquêter repose sur des critères liés aux profils sociodémographiques et professionnels, la différence de sexe, de grade et de formation académique est prise en compte pour restituer au mieux les caractéristiques de la population mère. Ainsi, des enseignants hommes et femmes sont interrogés en tenant compte de l'effectif de chaque sexe dans une logique de proportionnalité. Au final, dix-huit (18) enseignants ont été interviewés dans le cadre de cette étude à travers la méthode de la boule de neige.

Plusieurs niveaux d'analyse et de traitements des informations furent nécessaires. L'analyse des contenus s'est faite d'abord de manière thématique, à travers un croisement des réponses des interviewés aux thématiques prédéfinies dans le guide d'entretien. Une deuxième étape repose sur une analyse structurale qui permet de relever les co-occurrences et les unités de sens qui permettent de dégager les régularités et les singularités des pratiques enseignantes en rapport aux modèles d'analyses susmentionnés. Elle s'est faite grâce à une analyse statistique textuelle avec le logiciel IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1, qui s'appuie sur le logiciel R. La classification hiérarchique descendante par la méthode de Reinert est un des choix privilégiés. Elle permet de traduire le corpus texte en dendrogramme qui regroupe l'information en différentes classes, sous différentes variables.

2. Résultats

La carte est utilisée comme un intrant pédagogique majeur par les enseignants en cours de géographie. Sa présence dans les enseignements-apprentissages interroge sa disponibilité et sa pertinence pour la réalisation des objectifs pédagogiques. Le choix des ressources pédagogiques relève de l'avis de Eisenmann et Lloyd (2009) cité Reverdy Catherine (2014 :7), à «*des croyances, des conceptions des enseignants, leurs connaissances disciplinaires* ». Le corpus d'entretien révèle différentes conceptions de la carte de la part des enseignants qui apparaissent au niveau de cette figure ci-dessous et qui induisent des pratiques pédagogiques différentes.

Figure 1. Dendrogramme des perceptions enseignantes de l'outil cartographique



La Classification Hiérarchique Descendante (CHD) dans le cadre de la méthode Reinert sur Iramuteq, permet de regrouper des «groupes lexicaux » d'un corpus sous forme de dendrogramme. Elle a permis de regrouper notre corpus d'entretien en différentes thématiques, en six (6) classes différentes. Les classes 3 et 4 montrent que dans le discours des enseignants, la carte est articulée entre la « discipline », la géographie, et « l'élève », dans une approche pédagogique. Les classes 5 et 6 renvoient au rapport établi par la carte entre « l'espace terrestre » et « l'espace géographique ». La classe 1 reste un peu indépendante, elle est révélatrice de l'importance accordée à l'outil cartographique. Ces thématiques sur les perceptions des enseignants de l'outil cartographique peuvent conditionner leur appropriation et leur usage en cours de géographie.

L'analyse des résultats permet de regrouper les thématiques selon deux niveaux : d'abord le statut de la carte chez l'enseignant et dans les programmes de géographie scolaire, puis le rapport que les enseignants établissent entre « l'espace terrestre » (réfèrent) et « l'espace géographique » (référé) dans la définition de la carte. Ces différentes classes thématiques sont successivement analysées dans les parties qui suivent.

3. La carte, une ressource didactique centrale en cours de géographie

3.1. La statut de la carte chez les enseignants

La carte est fréquemment mobilisée par les enseignants en cours de géographie dans le secondaire. Elle est utilisée comme ressource pédagogique majeure, voire indispensable dans les enseignements-apprentissages. Ce choix est motivé par les spécificités de l'outil cartographique et par la nature des contenus d'enseignements proposés par le programme scolaire.

Il ressort de l'analyse des corpus d'entretiens, que le fort usage de la carte dans les pratiques enseignantes s'explique par la conception que les professeurs d'histoire et de géographie ont de l'outil cartographique. La sémantique associée à la carte explique son usage en tant que ressource dans les pratiques enseignantes. Elle est perçue par les enseignants

comme « *fondamentale* »; « *indispensable* », « *centrale* », autant pour la discipline scolaire que dans les enseignements-apprentissages.

**Tableau 1: Appréciation de la place de la carte des enseignements
apprentissage**

| | |
|------------------|--|
| A.13.Ad.F | Carte est fondamentale comme outil de travail en classe de géographie |
| E.7.Ya.B | La carte occupe une place primordiale en géographie |
| E.9.Mo.M | La carte est indispensable pour se rendre compte des réalités spatiales |
| E.2Ha.S | La carte a une place centrale pour avoir une vision d'ensemble |

Source : Diouf, 2020.

Indépendamment du niveau académique, de l'ancienneté ou du lieu de service, les enseignants s'accordent sur l'importance de la carte comme ressource pédagogique. Au-delà de participer à diversifier les supports pédagogiques mobilisables par les enseignants, elle présente la particularité de rendre compte des « *réalités spatiales* ». Cet intérêt accordé à la carte, lié à sa perception comme un « *outil du géographe ou de la géographie* », conforte sa place dans les enseignements-apprentissages et participe à la construction d'une « *vulgate disciplinaire* » (Audigier, 1996).

Cette importance annoncée par les professeurs transparait dans les fascicules analysés. Pour celui de Kama (Sacré cœur), la carte est la première ressource pédagogique proposée aux élèves et aux enseignants. Elle est mobilisée à côté d'autres supports iconographiques comme des photos. Dans ces fascicules, on note une quasi-absence de ressources textuelles.

Tableau 2 : Supports cartographiques dans les Fascicules Kama du Secondaire

| Classes | Rapport texte/carte | Types de cartes |
|-----------------------|---|---|
| Terminales L/S | 49 cartes + images Pas de textes | Planisphères Cartes nationales (pays) |
| Premières L/S | 23 cartes Tableaux statistiques Pas de textes | 18 planisphères |
| Secondes L/S | Nombres de cartes limités (5) | Planisphères |

Source : Fascicules seconde, Première, Terminale, 2012.

Dans les ressources documentaires, le rapport est largement en faveur de l’outil cartographique. Dans les classes de premières et de terminales, les cartes en noir et blanc sont accompagnées d’images photos en noir et de blanc et de quelques tableaux statistiques. Les planisphères apparaissent comme le type de carte privilégié par les concepteurs. Les fascicules Boissy présentent une conception différente. Le dossier documentaire donne un rapport de 6 à 8 textes pour un support cartographique. En classe de première, 8 cartes sont dénombrées dont 6 planisphères.

Ce statut particulier accordé à la carte dans les ressources documentaires et par les enseignants est aussi lié à l’importance qui lui est accordée dans le curriculum formel. En effet, les différents programmes de géographie postindépendance ont placé la carte dans au cœur du dispositif pédagogique.

3.2. La récurrence du fait cartographique dans les programmes de géographie

L’importance accordée à l’outil cartographique, au-delà du discours des enseignants, transparait dans les programmes de géographie du Sénégal postindépendance. En effet, depuis les premiers programmes¹, la carte a été

¹ Programme d’histoire et de géographie de l’enseignement du second degré, numéro 8, numéro spécial, année 1966.

préconisée comme une ressource didactique indispensable dans l'enseignement de la discipline. Dans le second cycle, les prescriptions institutionnelles redonnent à la carte une place non négligeable dans les enseignements-apprentissages. En classe de seconde, l'usage de la carte revêt un caractère impératif. Dans une première sous-partie du programme, les leçons portant sur la géographie physique générale et les climats doivent se faire «*essentiellement à l'aide de documents cartographiques* ». En outre, en guise de compléments «*au cours magistral* », «*8h obligatoires de travaux pratiques* » sont assignés aux enseignants avec des choix dans les rubriques proposées. Le «*commentaire de photographies aériennes* » et «*les travaux de cartographie du pays* » figurent parmi les travaux pratiques en classe de géographie. En classe de première, pour le législateur les «*leçons sur la géographie économique seront axées sur le commentaire et l'établissement de planisphères et de croquis* ».

Dans le programme de 2006 encore en vigueur, la carte s'inscrit dans la tradition héritée des premiers programmes postindépendance. Dans le premier cycle, les contenus d'enseignements portent sur l'étude du «*milieu proche* » de l'enfant en partant de la région géographique dans une «*logique de démarche inductive* ». Dans les notes de présentations, des recommandations fortes portent sur la nécessité pour l'enseignant, avec ses élèves, de «*dresser un tableau, un panorama assez complet de la situation du Sénégal* » (Programmes officiels consolidés, 2006 :5). Pour les différentes parties du programme, les premières leçons portent systématiquement sur les mêmes objets, avec l'intitulé suivant : «*Étude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation)* ». Les compétences à développer par l'enseignant, énumérées ci-dessous, doivent permettre aux élèves de «*réaliser et interpréter une carte, un graphique, une coupe topographique, un tableau statistique* ».

Au niveau secondaire, les principaux objectifs d'apprentissages se déclinent en savoir-faire pratiques comme : «*faire des analyses par des schémas* », des «*croquis, des graphiques* », procéder à des «*synthèses graphiques et cartographiques* ». En classe de seconde, présentée dans le programme comme une «*étape de consolidation des acquis sur la géographie physique générale* », la carte apparaît au cœur des différentes leçons de travaux pratiques : «*formes de représentation de la terre* » en

classe de seconde; le « calcul et carte des densités de population (TP. 2h) en classe de première;

Dans les programmes de géographie sénégalais, les références faites à la carte sont relativement conséquentes, particulièrement en classe de sixième et de seconde. Elle est utilisée à deux registres, d'abord pour rendre concret l'enseignement de la géographie, comme un «*substrat du réel (...) en donnant le monde ou ses parties à voir* » (Bord : 268). La carte est aussi un outil didactique qui permet de développer des habilités à travers des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir aux élèves. Elle est ainsi logée presque systématique dans les travaux pratiques. Au-delà de la dimension multithématique et multi-scalaire, les usages de cartes préconisées prennent aussi en compte la dimension sémiologique avec des traits caractéristiques des cartes à étudier : la légende, l'orientation, l'échelle, la couleur....Ces trois angles de lectures complémentaires sont relevées par Bord (Op.cit.: 267) dans les cartes scolaires françaises du début du XIXème siècle de Vidal de la Blache.

Dans les ressources curriculaires, la géographie physique est le champ thématique privilégiée pour l'usage de la carte. Cela s'explique par les inspirations classiques de la géographie scolaire sénégalaise qui, dans la «*tradition de l'empirisme rationnel* » (Besse J.M., 2009 : 278), s'est appropriée de la carte pour étudier les phénomènes spatiaux dans une démarche idiographique. Cette approche réaliste qui est liée de l'avis de Thémines (2016) à la conception cartésienne de l'espace dans laquelle s'est inscrite la géographie scolaire ; un «*espace réceptacle d'objets matériels, une réalité distincte des objets que l'être humain y perçoit* ». Dans la démarche didactique, l'espace, perçu selon une logique cartésienne, est un support divers : comme des continents, des pays, des villes, des reliefs. Elle a autorisé toutes les accumulations auxquelles s'attache la «*représentation sociale d'une géographie inventaire* » (Lefort, 1992 cité par Thémines). Analysant les usages scolaires de la carte, Reuter Y. (2007) considère qu'elle reste un outil au service de la géographie scolaire, «*un artefact servant la situation d'enseignement-apprentissage* » Elle se différencie des autres aides didactiques, en ce sens qu'elle permet de participer à rendre compte du réel en classe de géographie.

Dans les discours comme dans les ressources curriculaires, ces approches et conceptions de la carte dans la géographie scolaire perdurent. Elles interrogent aussi l'intérêt didactique du support cartographique, en termes de choix du type de carte et de son usage en classe qui découlent de leur conception de la carte.

4. Quelles ressources cartographiques pour quel intérêt didactique?

Les cartes se distinguent de par leur fonction, de l'échelle spatiale et des informations géographiques affichées. Une topologie de cartes peut être faite sur la base des contenus géographiques et des fonctions assujetties à l'outil. Parmi celles-ci, les cartes thématiques qui «*représentent la distribution spatiale d'un phénomène, à partir de relevés statistiques*» (Brunet R., 2003 :89) sont les ressources didactiques les plus usitées par les enseignants. Leur usage interroge leurs disponibilités, et les pratiques pédagogiques des professeurs de géographie.

4.1. Rapport entre Espace terrestre et espace géographique : la carte dans le cadre de la discipline scolaire

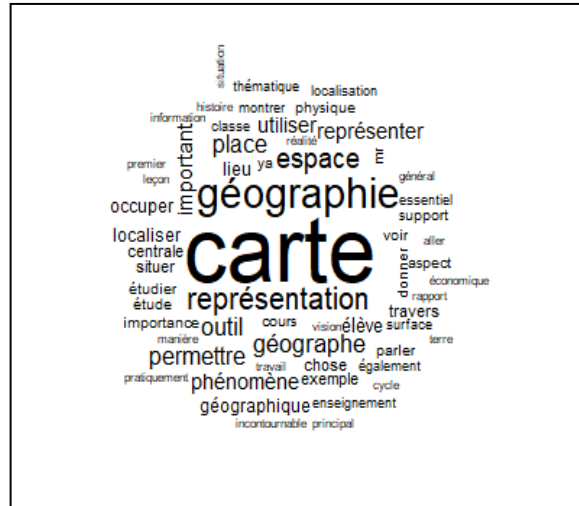
Les deux registres convoqués par les professeurs d'histoire et de géographie dans la définition de la carte sont d'ordre didactique et épistémologique.

L'analyse statistique sur Iramuteq des réponses des 18 enseignants interrogés, concernant la question : «*c'est quoi pour vous une carte?* », montre que les références des enseignants sont multiples.

La carte est d'abord associée à la discipline, «*la géographie*» qui apparaît comme la première occurrence 29. après le terme de carte. La référence à la carte comme «*l'outil du géographe*» est aussi évoquée, dans la majorité des réponses enregistrées. Cette approche didactique montre que la carte reste encore un «*marqueur identitaire de la discipline*» (Grateloup, 2000) dans la perspective de la discipline scolaire. Parmi les 18 entretiens, 6 ont défini la carte par rapport à la discipline scolaire, contre 12 qui la perçoivent comme le fruit d'une «*représentation*» de l'espace ou d'une portion de l'espace terrestre. Les deux termes «*représentation*» et «*espace*» apparaissent successivement comme la deuxième et la troisième

occurrence (18 et 16). Ils introduisent ainsi la relation entre le référent (espace terrestre) et le signifiant (l'espace géographique). Une troisième catégorie d'enseignants considère les deux registres susmentionnés, valable dans leur conception de la ressource cartographique. Pour eux, les occurrences les plus visibles sur ce nuage de point «carte », «géographie », «représentation », «espace », restent corrélées. Dans leur logique, cette catégorie d'enseignants perçoit la carte en tant que «*représentation d'un discours sur la réalité* » (Dauphiné, 1991), la carte est le fruit d'une construction intellectuelle, qui instruit ainsi un rapport analogique entre l'espace terrestre, «réel et concret avec ses propriétés : la distance, la direction, limite et la situation » (Thémines, 2006)et l'espace géographique, « système abstrait, un concept élaboré » (Op.cit). L'espace dans la pluralité des contenus géographiques est au cœur à la fois de la pensée géographique et de l'action géographique (Pinchemel, 1979 cité par Robic, 2006). L'espace géographique, concept conçu pour «*formaliser les caractéristiques de l'espace terrestre* » (Dauphiné, 2001 cité par Thémines, 2006), intègre une dimension spatiale et le contenu non spatial, la substance économique, démographique, politique. Les cartes mobilisées par les enseignants, prennent ainsi en compte ces dimensions susmentionnées, à la fois le caractère spatial et la substance géographique.

La carte apparaît comme une ressource pertinente en cours de géographie. Son usage relève d'une importance capitale qui lui est attribuée par les enseignants. Au regard de ce nuage ce point, les enseignants donnent à la carte une fonction différente en rapport à la discipline mais aussi en dans une logique de restitution des réalités physiques et sociales.

Figure 2: Nuages de mots sur la définition de la carte par les enseignants

Source : Diouf, 2020.

Cette conception de la carte par les enseignants est aussi visible à travers l'intérêt qui lui est accordée dans les pratiques enseignantes. Les cartes thématiques semblent traduire au moins les intentions pédagogiques des enseignants, celles de restituer les réalités de l'espace terrestre sous forme cartographique.

4.2. Les cartes thématiques dans l'approche didactique

La nature du discours cartographique est perceptible à travers le choix des types de cartes dans l'enseignement de la géographie, leurs sources de productions mais aussi en termes de choix des types de projections

Le corpus analysé montre une préférence pour les cartes thématiques qui mettent en exergue, au-delà de la dimension spatiale, la substance qui peut être d'ordre physique, démographique et économique. Ces cartes sont particulièrement mobilisées en classe de terminale et accessoirement en première. Au-delà, des cartes générales sont aussi des ressources présentes en cours de géographie. Il s'agit là de planisphères qui proposent des informations hétéroclites ou tout simplement de support graphique sous forme de fond de carte. Leur usage est partagé entre les différents niveaux

de classes, en priorité en seconde. En classe de terminale, les cartes générales sont utilisées comme pis-aller par manque de ressources spécifiques pour répondre aux objectifs du cours.

L'analyse statistique du discours des enseignants, montre que concernant «*les types de cartes utilisées en cours de géographie*», le terme «*thématique*» est la première occurrence, apparue 12 fois dans les réponses. Les termes de «*planisphère*» et de «*murale*» n'apparaissent successivement que 3 et 4 dans les occurrences relevées. Les thématiques proposées par le programme instruisent l'utilisation de ressources cartographiques axées sur les trois registres qui sous-tendent la démarche en tiroir en vigueur, notamment pour l'étude régionale en Terminale. Au-delà de la première leçon introductive du programme sur le «*système-monde : des espaces interdépendants*», l'étude des régions géographique est articulée autour de la situation physiques, les données démographiques et les problématiques économiques. Ces cartes ci-dessous, tirées de fascicules d'études ou mis à notre disposition par les enseignants, ont pour l'essentiel un caractère descriptif et très peu analytique. Elles peuvent soit être murales, soit des copies de documents puisés sur le net, des fascicules ou reçus des collègues. Le manque de manuels disponibles et les contraintes matériels, expliquent le choix de la reprographie, pour permettre aux élèves de disposer de ressources pédagogiques. Cette situation est le lot de tous les enseignants interrogés. Les cartes murales viennent ainsi en appoint, car elles permettent aux enseignants de mobiliser la diversité des caractères sémiologiques notamment la couleur. Les cartes murales instruisent aussi une approche axée sur «*une pédagogie frontale et égalitaire*» (Bord, J.P, 2006, 268p).

Aussi, les cartes utilisées dans le cadre des cours de géographie restent presque identiques. Les ressources mises à notre disposition par les enseignants interrogés, celles disponibles dans les fascicules analysés, présentent de fortes similitudes. Les partages de documents entre collègues à travers les "*outils collaboratifs en ligne*" (Reverdy, 2014), l'utilisation de fascicules comme banques de données, et la réutilisation des supports jadis proposés à l'examen du baccalauréat, sont les principales raisons avancées. Par ailleurs, avec les cellules pédagogiques dans les établissements du second degré, la mutualisation des ressources documentaires est une

pratique courante. Dans un contexte d'indigence des ressources pédagogiques et des contraintes matérielles, le partage de ressources cartographiques paraît banal et tend à uniformiser les pratiques d'enseignement et des supports didactiques. Les enseignants s'inscrivent ainsi dans ce que Wenger (1998) cite par Reverdy Catherine (2014: 22) appelle une "*communauté de pratiques*".

Les cartes thématiques, en classe de première comme en Terminale, du point de vue didactique sont mobilisées par les enseignants pour reproduire une «*mise en ordre spatiale*» du monde (Denis retaillé, 2000 : 276). L'analyse des ressources cartographiques mobilisées dans le cadre des cours de géographie en première et terminale, laisse apparaître une récurrence d'un mode de pensée le monde autour du modèle «*centre-périphérie*» et du «*rapport Nord-Sud*», visible à travers les deux leçons introductives² du programme de Première et de Terminale. Cette reproduction du cadre spatial d'analyse dans le discours scolaire s'est faite à l'insu des enseignants, qui présentent un rapport peu distant par rapport à l'outil cartographique. Au-delà de partager aux élèves leur propre représentation du monde, ils s'inscrivent dans la logique de la discipline scolaire, celle d'habiletés faibles dans l'usage de la carte. Cette approche duale et dichotomique constitue la trame dans l'analyse des faits économiques et démographiques à l'échelle mondiale. Ce cadre d'analyse simpliste, qui s'inscrit dans une lecture «*nord/sud*», «*centre/périphéries*», des dynamiques économiques et sociétales, illustre une approche biaisée des réalités des pays du sud, en particulier celles africaines, au regard de la situation dans les pays européens et nord-américains. Cette approche généralisante est confortée par la dimension visuelle de la carte, des cartes produites pour restituer une vision eurocentrique de la réalité. En mobilisant, les ressources cartographiques produites dans un cadre social et spatial différent (les cartes mobilisées par les enseignants et celles dans les fascicules d'études proviennent

² Les deux leçons introductives, «*les inégalités de développement dans le monde*» en classe de première et «*le système-monde : des espaces interdépendants*» en classe de terminale, sont revenues fréquemment dans le discours des enseignants comme des leçons nécessitant l'usage de la carte. Par ailleurs, les ressources mises à notre disposition (support cartographique, contenus d'enseignement) ont majoritairement porté sur ces deux leçons.

essentiellement de revues françaises) pour répondre à des besoins spécifiques, les enseignants restituent à leur insu une lecture du monde reposant sur « l'épistémè dominante » occidentale (Sarr F, 2016), vue comme un « *ensemble des connaissances scientifiques, du savoir d'une époque et de ses présupposés* »..

Le choix de cartes en noir et blanc témoigne du peu de distance critique permise par la qualité de ces intrants pédagogiques. En effet dans le cadre de la sémiologie de Bertin, Jegou Laurent (2012) nous rappelle le grand rôle de la couleur en tant que variable visuelle, notamment pour les cartes thématiques. La couleur présente deux propriétés (Metz. Christian, 1971 :756), elle est "sélective et associative", c'est à dire qu'elle permet de distinguer les taches d'une part, mais aussi de répertorier plus facilement deux "taches *semblables qui diffèrent seulement par leur emplacement*". Elle participe aussi à la dimension esthétique et illustrative du document. De par ses propriétés : la « teinte » ou nuance, la « valeur » qui fait référence à la clarté ou non, la « saturation » renvoyant à l'intensité (Monmonier, 2019 : 96), la couleur est un paramètre visuel faisant partie des conventions sur la carte.

En ne mobilisant que les autres variables visibles, comme la taille, le grain, l'orientation etc., par choix ou par contraintes, en choisissant que des cartes en noir et blanc, les enseignants appauvrissent le langage cartographique et perdent un ordre sensoriel de la sémiologie graphique de Bertin. Une dimension majeure dans l'enseignement de la carte est dès lors occultée, celle d'une distance critique avec les élèves du "*caractère arbitraire du lien entre signifiant et signifié*" (Metz, 1971:757)

5 Discussion

Il apparaît des résultats que la carte est une ressource didactique essentielle en cours de géographie. Cette prégnance est visible d'abord dans les ressources curriculaires. En effet, à l'image de la géographie scolaire française, la carte s'inscrit bien dans la tradition de la discipline scolaire, en tant que vulgate de la discipline. Cette place centrale de l'outil cartographique est magnifiée par les programmes de géographie postindépendances et dans les fascicules d'études dans une tradition curriculaire. Elle exprime les vocations attribuées à l'enseignement de la

géographie, celles de répondre à des finalités à la fois intellectuelle, pratique et civique. La carte permet, dans la construction d'une identité nationale de diffuser "*des images mentales du territoire. Des sources iconographiques, notamment la carte, qui survalorisent les frontières et le discriminent par rapport aux autres espaces* » (Timera, 2009: 243)"

Par ailleurs, dans les discours des enseignants, la carte s'inscrit bien dans le modèle des 4R de François Audigier (2000), de recherche de "référént consensuel" en rapport à l'altérité, d'enseignants de résultats autour d'un "réalisme". L'analyse de la place de la carte en cours de géographie au Sénégal, met en exergue les similitudes entre la géographie scolaire française et celle sénégalaise à travers l'outil cartographique qui, dans les pratiques pédagogiques, s'inscrit bien dans la « tradition de l'empirisme rationnel » (Besse J.M., 2009 : 278). Aujourd'hui, dans les géographies scolaires française et sénégalaise, ces finalités civiques et culturelles semblent se perpétuer dans l'enseignement de la géographie scolaire par l'entremise de « *formes de lectures du monde* » (Clerc, 2012), de « *mise en ordre spatial du monde* » (Thémines, 2006).

Le penchant des enseignants pour les cartes thématiques, traduit d'une part la volonté de rendre compte du réel, en adéquation avec les approches méthodologiques de la géographie vidalienne. Il s'explique d'autre part par la nature des contenus d'enseignement de la géographie scolaire qui, à l'image de celle française, s'est construite autour de monographie régionale. Cette approche s'inscrit dans une logique de « *découpage de la surface de la terre pour organiser l'enseignement, à la manière d'un puzzle* » (Audigier, 1994 : 21). Cette démarche sous forme de « *tableau du monde* », présente dans tous les programmes postindépendance se donne comme objectif de présenter aux élèves, dans chaque continent des exemples typiques de pays, avec « *un ensemble de connaissances sur le monde et son histoire* » choisis en fonction de « *leur situation économique et leurs caractères particuliers ou la nature des relations qu'ils entretiennent avec l'Afrique* » (Programmes officiels d'histoire et de géographie de l'enseignement second degré, numéro 8, 1966 : 66).

Conclusion

L'analyse des postures des enseignants témoigne d'une place centrale accordée à la ressource cartographique en cours de géographie. Elle est mobilisée comme une ressource didactique au service de l'enseignement de la discipline. Les raisons avancées sont multiples et tiennent à la nature de la carte, son caractère visible, capable de restituer les réalités spatiales. Cette importance reste constante dans les curriculums prescrits depuis les indépendances.

Références bibliographiques

ALAIN, K. (2005), La théorie des situations didactiques de Brousseau, par, paris vii, *Irem*, n°61, octobre

AUDIGIER F., (1995), Histoire et géographie : des savoirs en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *revue science de l'éducation*, N°15, pp. 61-89.

BESSE J.M. (2009), In « *Elisée Reclus-Paul Vidal de la Blache, le géographe, la cité et le monde, hier et aujourd'hui autour de 1905* », Harmattan

BORD, J. P. et al. (2009), *Elisée Reclus-Paul Vidal de la Blache, le géographe, la cité et le monde, hier et aujourd'hui autour de 1905*, Harmattan, Paris, 314 p.

BORD, J. P. (2002), La carte, l'espace et le territoire, In Yves Jean et Christian Calenge (dir.) *lire les territoires*, Presses universitaires François-Rabelais, p 207-218

BORGES, C. Lessard C., (2008), Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le cadre de la réforme du secondaire au Québec, *Science de l'éducation-Pour Ère nouvelle*, vol 41, pp 29-57.

CHEVALIER, J. P. (1992), *Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans depuis 1969*, thèse de doctorat, Paris 1 Sorbonne-Panthéon,.

CHERVEL, A. (1988), L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'Education*, 38, Paris, INRP, p. 59-119.

CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*, collection Espace et territoires, Presses universitaires de Rennes.

CLERC, P. (2012), *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, sous la direction de Pascal Clerc, collection CNED-SEDES, Paris,.

CHEVALIER, J. Ch. (1997), "Quatre pôles dans le champ de la géographie?" *Cybergéo : European Journal of Geography*, 1997.

DAUDEL, Ch. (1990), *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Editions Peter Lang, Berne.

DENIS, R. (2000), « Penser le monde ». In «logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy » Lévy J., Michel L, dir. Edition, Belin, pp. 273-286

EMIL, P. (2006), Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire (*carrefours de l'éducation*, 22, juillet-décembre,).

FONTANABONA, J. (2000), *Cartes et modèles graphiques, analyse de pratique de classe de géographie*, sous la direction de, Institut national de recherche pédagogique, Didactique des disciplines, 302 p. (ISBN 2-7342-0697-8)

FREIA, A.B. et TIMERA, M. B. (2016), La géographie scolaire post coloniale : Étude comparative entre le Mozambique et le Sénégal, *Revue Liens*, N°21, UCAD, Dakar

HARDOUIN, M. Laot J.R., (2011), De Google Earth à l'exercice cartographique: enjeux épistémologiques et didactiques d'une proposition pédagogique" In. «La carte dans tous ses états, observer, innover, convaincre », coord. Magali Hardouin et Nicole Lucas, Editions Le Manuscrit, Paris, pp. 181-213.

JOLY, J.F. et REINERI, R. (1999), La carte, ça sert d'abord à enseigner la géographie, *Mappemonde* 56 (1999.4)

MARIE, V. et LUCUS, N. (dir), (2011), *La carte dans tous ses états : observer, innover, convaincre*, Ed. Le Manuscrit Paris, 379 p.

MERENNE, Sch. B. (1986), Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie, In. *Revue de géographie de Lyon*, vol 61 n°2, pp 183-188.

METZ, Ch. (1971), Réflexions sur la "Sémiologie graphique" de Jacques Bertin, *Annales* Année 1971 26-3-4 pp. 741-767

NOUCHER, M. (2006), *De la trace à la carte et de la carte à la trace Pour une approche critique des nouvelles sources de fabrication cartographique*, Paris : Presses des Mines, 2015 (généré le 31 mai 2020).

PALSKY, G. (2003), « éléments pour une histoire de la sémiologie graphique avant Jacques Bertin », BAGF – GEOGRAPHIES

RAMONET, I. (2001), *La tyrannie de la communication*, Editions Galilée, Gallimard, 285 p

REUTER, Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

REVERDY, C. (2014), Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de l'IFE*, n° 96, 32 p. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>

RIFF J., DURAND M., (1993), Planification et décision chez les enseignants. In *Revue française de pédagogie*, volume 103 ; p. 81-107.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, Bruxelles, De Boeck.

TIMERA, M. B. (2009), L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990, *L'Espace géographique*, Vol. 38, p. 233-250

TIMERA, M. B. (2004), *Invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Paris: université Paris Diderot-Paris7, thèse de doctorat en géographie, 360p.

THEMINES, J. F. (2006), *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Hachette Education, Basse Normandie, 157 p.

THEMINES, J. F. (2011), *Enseigner les territoires par l'étude de productions spatiales*, In *Savoir et savoir enseigner le territoire*, PUM, pp 53-75.

THEMINES, J. F. (2016), Propositions pour un programme d'agir spatial : la Didactique la géographie à l'épreuve de changements Curriculaires, ADRESE/CIRNEF | « *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* »4 Vol. 49 | pages 117 à 150

YANNICK, M. et TITIAUX-GUILLON N., (2013), *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Éditions Publibook, 291 p.

WANLIN, P. (2009), La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars, pp 89-128.