

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 Adjoint

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 Séné 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

Mamadou Thiaré

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR GÉOGRAPHIQUE A TRAVERS LE PROGRAMME PÉDAGOGIQUE EN VIGUEUR DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE GÉNÉRAL AU SÉNÉGAL

Résumé

Au Sénégal depuis 2006, un nouveau programme de géographie est entré en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire général. Cette étude se propose d'identifier et d'analyser les approches et les démarches que les enseignants en classe utilisent pour construire le savoir géographique. Ainsi, pour y arriver notre méthodologie s'appuie sur l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire. Ici, le matériel documentaire est constitué du programme pédagogique de géographie en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal. L'étude relève que les enseignants mobilisent différentes approches (analytique, systémique) ainsi que, différentes démarches (empirico-inductive et hypothético-déductive). Toutefois, nous avons noté des écarts entre les méthodes préconisées par les programmes avec celles utilisées par les enseignants en classe.

Mots clés : savoir géographique, programme pédagogique, approches et démarches, enseignement moyen et secondaire général

Abstract

A new geography syllabus has taken effect in the general junior-high school teaching in Senegal since 2006. The aim of this study is to identify and analyse the different approaches used by teachers to develop a geographical skill. Thus, to succeed this study we will focus on the analysis of documents and questionnaire survey. The materials we are using consist of the current educational program in secondary education in Senegal. The study shows that teachers use different approaches (analytic, systematic) and methodologies (empirico inductive and hypothetico deductive). Nevertheless some of them don't stick to the recommended approaches and methodology.

Keywords: geographic knowledge, geography syllabus, approaches and methods, general junior-high school teaching

Introduction

Les contours de l'enseignement de la géographie sont définis par des programmes pédagogiques qui déclinent la discipline en un certain nombre de savoirs et de savoir-faire que les élèves doivent acquérir. Au Sénégal depuis 2006, un nouveau programme de géographie est entré en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire général. Celui-ci est caractérisé par un ambitieux projet de remédier aux insuffisances notées dans les programmes antérieurs. Ceux-ci (1967, 1972, 1978, 1982), étaient marqués par une tendance à l'universalisme où chaque cycle avait l'ambition de faire le tour des phénomènes géographiques à toutes les échelles spatiales (Camara A, 1999, p.62). Tout le contraire avec le programme actuel qui se veut en rupture avec cette géographie scolaire très souvent réduite à une série de nomenclatures. Etudiant les programmes de géographie El Habib Camara, identifie une double rupture avec les programmes antérieurs :

« Une rupture épistémologique consécutive au changement de paradigme de la géographie savante, sa principale référence, consacrant le passage du savoir géographique, du statut de « donné » à celui de « construit ». Une autre pédagogique découlant sans doute de la première qui se traduit par une écriture des programmes sous la forme d'objectifs à atteindre déterminant un mode de transmission des savoirs en termes de compétences et de capacités à acquérir par les apprenants et qui explicite les modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation » (2003, p.5).

Au total, la géographie scolaire est confrontée depuis plusieurs années à cette géographie scientifique en mutation et aux innovations pédagogiques. Cette orientation nouvelle s'appuie sur le paradigme de l'organisation de l'espace comme principe directeur et le savoir penser l'espace comme visée de formation (Mbodji, 2017, p.66). Dès lors la cohérence que manifestent les enseignants entre les objectifs et les notions qu'ils retiennent, atteste de ce qu'ils ont une bonne connaissance de l'histoire récente de la géographie.

En vue d'appréhender les méthodes préconisées dans la construction du savoir en classe de géographie, les interrogations suivantes guideront notre étude :

Quelles sont les approches et démarches qui fondent la construction du savoir en classe de géographie ?

Ces approches et démarches sont-elles bien appréhendées et traduites par les enseignants en classes de géographie ?

Existe-t-il un écart entre les approches et démarches préconisées par les programmes et celles utilisées en classe de géographie ?

Pour apporter des réponses à ces interrogations, il est important de définir une méthode de recherche appropriée.

1. Méthodologie

1.1. Méthode et instrument

Pour mener cette étude, la méthodologie utilisée combine l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire. Le matériel documentaire est constitué du programme pédagogique de géographie en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire général. L'enquête par questionnaire a consisté à la collecte auprès des enseignants des informations relatives à la nature des approches et démarches mobilisées, mais surtout d'analyser l'écart entre ces approches et démarches de celles préconisées par le programme en vigueur.

1.2. La population et échantillonnage

L'étude est menée dans les établissements publics d'enseignement général. Ces établissements sont situés dans les trois Inspections d'Académies (IA) de la région de Dakar. Elle est effectuée auprès de 96 professeurs d'histoire et géographie et de lettres histoire et géographie sur les 906 que compte la région de Dakar (d'après une enquête que nous avons effectuée au niveau des trois Inspections d'Académies (IA) de Dakar en 2018) soit 10% de l'effectif. En concordance avec le cadre spatial de notre sujet, ces enseignants présentent les caractéristiques suivantes :

- être professeur d'histoire et de géographie (HG) ou de lettres histoire et géographie (LHG) ;

- être en service dans la région de Dakar dans un établissement d'enseignement public et accepter de prendre part à cette étude.

Ces enseignants ont été choisis dans des établissements (collèges et lycées), les collèges dans des inspections de l'éducation et de la formation (IEF) et les lycées dans des inspections d'académie (IA). Le tableau ci-après donne la répartition des professeurs selon l'IA.

Tableau 1 : Nombre de professeurs interrogés pour chaque I.A en fonction de leurs statuts selon un échantillonnage de 10%

Statut	IA Pik-Guéd		IA Dakar		IA Rufisque		Total	Poids
	Nombre	10%	Nombre	10%	Nombre	10%		
Pes	53	5,3	66	6,6	22	2,2	141	0,156
Pem	108	10,8	106	10,6	60	6	274	0,302
Pcem	193	19,3	165	16,5	111	11,1	469	0,518
Cc	0	0	10	1	12	1,2	22	0,024
Total	354	35,4	347	34,7	205	20,5	906	1

Source : M. Thiaré, 2018

L'utilisation d'une technique d'échantillonnage par quota avec une entrée centrée sur les IA et les IEF, nous a permis d'extraire l'échantillon. Ainsi, en fonction du statut des professeurs, nous avons procédé à la répartition du nombre de professeurs à enquêter selon les poids de chaque corps au sein de chaque I.A. Le tableau ci-après donne la répartition des professeurs à interroger selon l'IA et l'IEF en fonction du statut.

Tableau 2 : Nombre de professeurs interrogé selon l'IA et l'IEF en fonction de leurs statuts

		Lycées				Collèges				
		Cc	Pce m	Pe m	Pes	C c	Pce m	Pe m	Pes	
IA Dakar	Ief Parcelles	0	1	1	2	0	3	2	0	
	Ief Almadi	0	0	1	1	0	1	2	0	
	Ief Dakar Plateau	0	1	2	4	1	7	2	0	
	IEF Grand Dakar	0	0	0	0	0	5	2	0	
Total		0	2	4	7	1	16	7	0	37
IA Pikine- Guédiawaye	Ief Guédiawaye	0	3	3	1	0	0	1	5	
	Ief Pikine	0	0	1	1	0	0	2	3	
	Ief Keur Massar	0	1	2	0	0	0	2	5	
	Ief Thiaroye	0	1	1	0	0	0	2	5	
Total		0	5	7	2	0	0	7	18	39
IA Rufisque	Ief Diamniadio	0	0	1	1	0	2	0	0	
	Ief Rufisque	0	0	2	1	1	4	2	0	
	Ief Sangalkam	0	2	1	0	0	3	0	0	
Total		0	2	4	2	1	9	2	0	20
										96

Source : M. Thiaré, 2018

Dans cet échantillon, nous avons 58 hommes et 38 femmes. L'ensemble des professeurs ayant participé à la recherche, a concerné 23 établissements d'enseignements moyens et 10 établissements d'enseignements secondaires. La collecte de données a duré six mois, de Janvier à Juin 2018. Cette période qui correspond à la grève qui a rythmé l'année scolaire 2017-2018, est une contrainte pour accéder aux professeurs. Parmi les quatre-vingt-seize enseignants qui avaient donné leur accord de principe en acceptant de prendre part à ce travail quatre-vingt-onze ont rendu le questionnaire et cinq ne l'ont pas rendu prétextant qu'ils ont perdu le questionnaire pour certains alors que d'autres disent-ils n'ont pas le temps pour effectuer le travail demandé. Les informations collectées ont été dépouillées puis traitées avec le logiciel Excel version 2016.

2. Résultats

2.1. Les méthodes d'étude préconisées par le programme

Les méthodes d'étude désignent les diverses façons d'appréhender et de construire le savoir géographique. Dans le texte du programme, elles apparaissent dans la justification des options et dans les « recommandations relatives aux méthodes d'enseignement-apprentissage et à l'évaluation ». Du point de vue de la lettre, il est noté que deux démarches empirico-inductive et hypothético-déductive, emportent l'adhésion des concepteurs du programme. Le programme associe aussi des thèmes de la géographie classique repérables par leur formulation analytique et des thèmes de géographie recentrée identifiables par leur formulation problématisée. Ce qui rend nécessaire l'usage de l'approche analytique et celle systémique.

2.2. Quelques caractéristiques des enseignants de l'échantillon

Les enseignants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire représentent 93,8% de l'effectif de l'échantillon et la figure 1 ci-après donne la répartition des enseignants selon le statut.

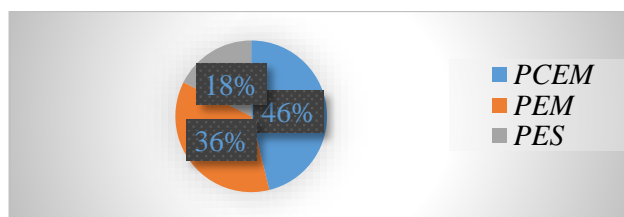


Figure 1 : répartition des enseignants en fonction du statut

Source : M. Thiaré, 2018

2.3.Approches et démarches utilisées par les enseignants interrogés

Différentes approches et démarches sont appliquées au traitement pédagogique et didactique des objets d'enseignement de la géographie.

2.3.1. Les approches

A travers le projet d'éducation géographique, l'enseignant a pour tâche la production des pratiques d'enseignement efficaces avec une perspective d'inculquer des savoirs et savoir-faire, développer des compétences. Ces enseignants en géographie utilisent plusieurs approches. Le tableau ci-après donne les différentes approches utilisées par les enseignants de notre échantillon.

Tableau 3 : Approches utilisées par les enseignants en classe de géographie

Approches utilisées par les enseignants en classe de géographie.	Statut				Pourcentage
	PCEM	PEM	PE S	Total	% de la totale
Approche linéaire.	8	9	0	17	13
Approche qui sépare les différents constituants en autant d'éléments simples.	13	6	5	24	18
Approche basée sur l'analyse d'un système global en sous-système.	9	11	14	34	26

Approche basée sur l'analyse de l'ensemble des éléments en interaction.	21	25	11	57	43
Total	51	51	30	132	100

De l'examen de ce tableau (3), il ressort que : 13% des réponses collectées auprès des professeurs interrogés portent une approche de type linéaire et 18% sur une approche qui sépare les différents constituants en autant d'éléments simples. Tandis que 26% portent sur une approche basée sur l'analyse d'un système global en sous-système et enfin 43% sur une approche basée sur l'analyse de l'ensemble des éléments en interaction.

Au regard de ces résultats, il apparaît que les enseignants ont massivement recours à deux grands types d'approches : une approche analytique et une autre de type systémique. Selon Thémines (2004), ces approches correspondent à deux moments historiques qui se différencient par l'expression des différentes manières de penser le monde : le premier renvoie au modèle classique de géographicités qui correspond à l'approche analytique et le second au modèle rénové qui renvoie à l'approche systémique.

2.3.1.1. L'approche analytique

Les résultats laissent apparaître, le discours géographique produit à l'école reste pour 31%, (soit 13% des enseignants interrogés utilisent une approche linéaire et 18% une approche qui sépare les différents constituants en autant d'éléments simples) marqué par l'approche analytique.

Au-delà de l'approche analytique dont le propre est d'isoler les composantes d'un système pour les étudier séparément, les enseignants interrogés mobilisent une autre approche de type systémique.

2.3.1.2. L'approche systémique

Il apparaît à travers le tableau (3), les enseignants interrogés utilisent pour 69%, une approche systémique répartie comme suit : 26% porte sur une approche basée sur l'analyse d'un système global en sous-système et 43% sur une approche basée sur l'analyse de l'ensemble des éléments en interactions.

Une telle approche se démarque d'un modèle de savoir uniquement fondé sur le descriptif et la mémorisation d'informations qui caractérisent l'approche analytique. Elle propose un apprentissage problématisé permettant le développement de la pensée critique et créative.

2.3.1.3. Les approches utilisées en fonction du niveau

Il sera question ici d'apprécier le type d'approche utilisé en se basant sur les classes tenues par les enseignants interrogés. Ainsi, les données issues de notre enquête permettent d'obtenir les résultats suivants :

Tableau 4 : Approches utilisées en fonction du niveau

Niveau	Approches			
	Analytique		Systémique	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
6 ^e	12	29	1	1
5 ^e	10	24	8	9
4 ^e	6	14	13	14
3 ^e	5	12	15	16
2 nd	4	9	10	11
1 ^e	4	9	18	20
Tle	1	3	26	29

La figure ci-après nous présente avec précision ces résultats ci-dessous.

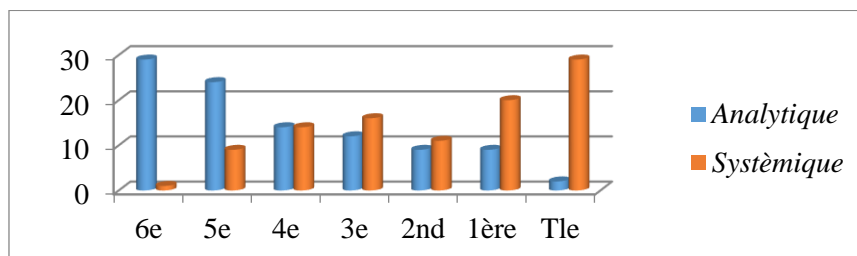


Figure 2 : Approches utilisées en fonction du niveau

Il ressort à travers la figure (2) que les approches analytiques et systémiques traversent les deux cycles (moyen et secondaire). Toutefois, si l'approche analytique domine les pratiques de classe au cycle moyen, celle systémique reste privilégiée au cycle secondaire. Nous constatons également une présence à 21% de l'approche analytique au cycle secondaire alors que celle-ci reste strictement autorisée par le législateur en (6^e et 5^e).

2.3.2. Les démarches mises en œuvre par les enseignants interrogés

Dans le but de cerner les innombrables interactions qui régissent les relations entre les sociétés humaines et l'espace, les enseignants en classe de géographie utilisent différentes méthodes ou démarches.

Tableau 5 : Démarches utilisées par les enseignants en classe de géographie

Les démarches utilisées par les enseignants en classe.	Statut				Pourcentage
	PCEM	PEM	PES	Total	% de la totale
Une démarche qui prend en compte la conception des élèves ;	13	18	8	39	30
Une démarche qui cherche à modifier le point de vue des élèves ;	1	6	0	7	5
Une démarche qui porte sur les connaissances immédiatement accessibles c'est-à-dire	12	7	2	21	16
Une démarche fondée sur l'observation, l'identification d'un problème, la formulation d'hypothèse	29	23	12	64	49
Total	55	54	22	131	100

Les résultats du tableau montrent que : 30% des réponses collectées portent sur une démarche qui prend en compte la conception des élèves ; 05% portent sur une démarche qui cherche à modifier le point de vue des élèves ; 16% se fondent sur une démarche qui porte sur les connaissances immédiatement accessibles ; 49% portent sur une démarche fondée sur l'observation, l'identification d'un problème, la formulation d'hypothèse.

Les observations faites sur ces résultats, montrent que l'action des enseignants interrogés s'inscrit dans un double "habitus", celui de la géographie classique avec une appréhension de type empirico-inductive centrée sur la description, et celui d'inspiration néopositiviste avec l'utilisation de la démarche hypothético-déductive.

2.3.2.1. La démarche empirico-inductive

Elle représente la première et la plus ancienne démarche de la construction du savoir spécifique de la géographie scientifique. Une telle démarche accorde la primauté à la démarche expérimentale fondée sur l'observation et sa méthodologie se propose de rassembler et enregistrer des événements à partir desquels seront induites les lois qui régissent le fonctionnement de la nature. Cette position épistémologique considère que le scientifique n'a accès à la réalité que par l'intermédiaire de l'observation et de l'expérience.

Une observation faite sur les résultats collectés montre que 16% des réponses correspondent à une démarche qui porte sur les connaissances immédiatement accessibles, c'est-à-dire par la connaissance brute, accessible par les sens. Cette démarche emporte l'adhésion du concepteur en classe de 6^e et en 5^e mais elle est souvent critiquée du fait qu'elle est trop orientée vers la description et pas assez sur l'explication. On reproche souvent à cette démarche de ne pas avoir un discours explicatif comme les sciences sociales. Hagget, (1993) pense que la vision nomothétique est la perspective ou la démarche la plus productive pour la discipline. Cette dernière repose sur une démarche de type hypothético-déductive.

2.3.2.2. La démarche hypothético-déductive

Selon Bailly *et al.* (1991, p. 139) on appelle hypothético-déductive « la déduction qui part de propositions initiales, provisoires et modifiables après vérification ». C'est une construction intellectuelle :

le raisonnement est basé sur la formulation d'une hypothèse dont le contenu peut être modifié ou reformulé après avoir été éprouvé. Cette démarche transposée sur le plan didactique, engage les apprenants dans toutes les phases de l'apprentissage. Il s'agit d'une démarche qui demande plus d'initiative et d'autonomie de la part de l'apprenant et plus de flexibilité et d'anticipation de la part de l'enseignant.

Au regard des résultats du tableau (5) nous constatons que : 49% correspondent à une démarche fondée sur l'observation, l'identification d'un problème, la formulation d'hypothèse ; c'est-à-dire une démarche de type hypothético-déductive ; 30% correspondent à une démarche qui prend en compte la conception des élèves ; 05% correspondent à une démarche qui cherche à modifier le point de vue des élèves.

Cette démarche fondamentale en science est utilisée par la géographie depuis la "révolution méthodologique" des années 50 faisant passer la géographie d'une perspective idiographique à une perspective nomothétique. Elle se traduit par un acte intellectuel par lequel l'apprenant est amené à inférer une conséquence d'un fait, d'un principe ou d'une loi. Contrairement à la démarche empirico-inductive, qui part des connaissances brutes de l'apprenant, ici on cherche à modifier le statut de l'expérience ou des représentations de l'apprenant. En faisant allusion à ces représentations de l'apprenant, Gaston Bachelard dit que :

« L'adolescent arrive dans la classe (...) avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (1934, p.18).

2.3.2.3. Les démarches utilisées en fonction du niveau

Il sera question ici d'apprécier le type d'approche utilisée par les enseignants interrogés en se basant sur les classes tenues par les enseignants interrogés. Ainsi, les données issues de notre enquête permettent d'obtenir les résultats suivants.

Tableau 6 : Démarches utilisées en fonction du niveau

Niveau	Démarches			
	Empirico-inductive		Hypothético-déductive	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
6 ^e	8	21	5	5
5 ^e	6	15	6	7
4 ^e	5	13	16	17
3 ^e	6	15	20	22
2 nd	6	15	8	9
1 ^e	5	13	16	17
Tle	3	8	21	23

La figure ci-après nous présente ces résultats de ce tableau ci-dessus

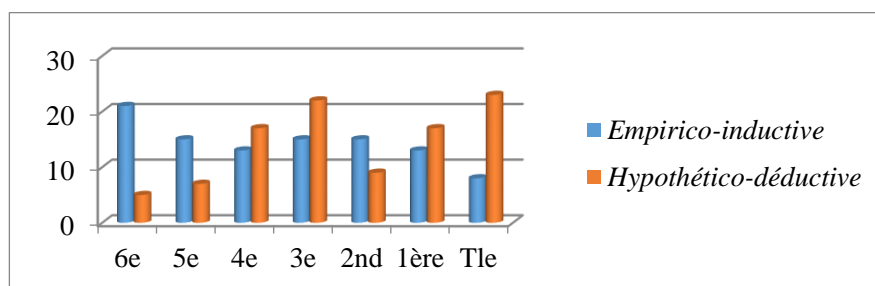


Figure 3 : Démarches utilisées en fonction du niveau

Nous tirons des résultats de cette figure (3), une utilisation de la démarche empirico-inductive et de celle hypothético-déductive à tous les niveaux de l'enseignement. En plus si, la démarche empirico-inductive marque pour l'essentiel les pratiques de classe au cycle moyen avec 64%, elle est toujours mise en œuvre pour 36% au cycle secondaire. Quant à la démarche hypothético-déductive, elle est utilisée pour 51% au cycle moyen et 49% au cycle secondaire.

3. Discussion

L'analyse de nos résultats montre que les méthodes d'enseignement apprentissage préconisées pour le programme de géographie en

vigueur font converger deux sources apparemment éloignées l'une de l'autre : les étapes du développement cognitif de l'apprenant telles qu'elles sont enseignées par la psychologie génétique et la manière dont procède la science géographique à travers ses méthodes de production du savoir (Camara A, 1999, p. 63). Ces méthodes de production du savoir en géographie correspondent à deux manières d'appréhender l'espace : la première découlant de la géographie classique fut de type *empirico-inductif*, alors que la seconde d'inspiration néopositiviste des années cinquante est de type *hypothético-déductif*. Ainsi, chacune de ces approches et démarches peuvent être référées à des paradigmes ayant marqué l'évolution de la discipline. Si l'approche analytique et la démarche empirico-inductive renvoient aux bases fondatrices de la géographie universitaire prônant le déterminisme et le possibilisme, l'approche systémique et la démarche hypothético-déductive correspondent à cette géographie contemporaine dont les fonctions traditionnelles sont remises en cause par des évolutions politiques, culturelles et spatiales.

De l'étude des approches et démarches utilisées par les enseignants, il est noté, une prédominance de l'approche analytique au cycle moyen avec (79%) même si elle reste présente au second cycle avec (21%), malgré que les programmes pédagogiques recommandent son utilisation en (6^e et 5^e). Quant à l'approche systémique, son utilisation s'effectue pour (40%) au collège et (60%) au cycle secondaire.

En plus si, la démarche empirico-inductive marque pour l'essentiel les pratiques de classe au cycle moyen avec 64%, elle est toujours mise en œuvre pour 36% au cycle secondaire. Quant à la démarche hypothético-déductive, elle est utilisée pour 51% au cycle moyen et 49% au cycle secondaire. Un regard croisé de l'utilisation de ces démarches en classe de géographie montre que la démarche empirique est toujours en vigueur au cycle secondaire avec 15% en classe second, 13% en classe première et 08% en classe de terminale, pourtant, dans l'esprit du concepteur une telle démarche n'est recommandée quand (6^e et 5^e). Nous constatons aussi une faible utilisation (49%) de la démarche hypothético-déductive au secondaire. Cela atteste que là aussi les enseignants interrogés sans l'admettre transmettent une image de la géographie différente de celle prévue dans le programme en vigueur.

Conclusion

Au terme de notre étude qui avait pour but principal d'identifier les approches et les démarches qui fondent la construction du savoir en classe de géographie, nos résultats montrent une utilisation généralisée de l'approche analytique et la démarche empirico-inductive à tous les niveaux et par les différents enseignants de notre échantillon alors que celles-ci ne sont prônées qu'en sixième et cinquième. Cela offre une base explicative d'un enseignement fondé sur le principe fondamental de la géographie classique. Principe qui entre en déphasage avec *le savoir penser l'espace* principe directeur du programme en vigueur.

Le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles tant visé par la géographie scolaire au second cycle reste insaisissable par un enseignement découlant de la géographie classique. Aujourd'hui, l'approche, systémique, multiscalair et l'étude de cas associée à la démarche hypothético-déductive devraient être les choix épistémologiques et didactiques pour tout enseignant en classe de géographie. Mais cela passe d'abord par une appropriation des enseignants en classe de l'histoire de la discipline de référence.

Cette appropriation est plus que nécessaire car, le choix des enseignants en matière d'objectifs qu'ils assignent à l'enseignement de la géographie, sont le fruit d'une adhésion personnelle à tels ou tels courants pédagogiques qui traversent la discipline depuis ses origines. La cohérence que manifestent les enseignants entre les objectifs et les notions qu'ils retiennent, atteste de ce qu'ils ont une bonne connaissance de l'histoire récente de la géographie (Braxmeyer et Guillaume, 2007, p.41). Dans le même sillage (Camara H, 2016, p.9), soutient que tout enseignement relève d'une vision épistémologique en termes de conception et de construction du savoir ; cette vision qui détermine les pratiques d'enseignement n'est pas bien appréhendée par la plupart des enseignants, du fait qu'elle est implicite, c'est-à-dire, sous-jacente aux formes d'enseignement.

D'où la nécessité d'assurer aux enseignants une formation continue des questions d'épistémologie de la géographie leur permettant de s'approprier et de toujours prendre en compte, l'évolution tant scientifique que pédagogique qui touche la géographie scolaire

Références bibliographiques

Alice, B.F. et Timéra, M.B. (Juillet 2016). La géographie scolaire post-colonial : Etude comparative entre le Mozambique et le Sénégal. *Revue Liens Nouvelle Série*, Fastef-Dakar. 21, 26-46.

Bachelard, G. (1934). *La formation à l'esprit scientifique*. Paris Librairie Philosophique J Vrin, 5^e édition.

Bailly, A. *et al*, (1991). *Les concepts de la géographie humaine*, Paris, Masson, 2^e édition.

Braxmeyer, N. et Guillaume, J. C. (2007). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, » *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* 61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Brunet, R. (1979). Système et approche systémique en géographie. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*. 465, 339-406. En ligne https://www.persee.fr/doc/bagf_0004-5322_1979_num_56_465_5137 Consulté le 22 Septembre 2019 ;

Camara, A. (Juillet 1999). Une lecture épistémique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-Géographes du Sénégal* 2^e semestre. 7, 62-66.

Camara, A. (2010). La construction de l'identité territoriale dans les programmes d'histoire et de géographie : étude comparative entre les programmes dits de Tananarive et ceux en vigueur au Sénégal depuis 2004, *Annales de la Facultés des Lettres et Sciences Humaines*. 40/B, 95-107

Camara, H. (2003). *La conception de la géographie scolaire chez les professeurs d'histoire et de géographie des lycées et collèges du Sénégal*, Mémoire de DEA, Chaire UNESCO/UCAD-FASTEF

Camara, H. (Juillet 2016). Formes d'enseignement in situ (en présentiel) et à distance (e-learning) à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : les conceptions épistémologiques sous-jacentes et leurs implications pédagogiques. *Liens Nouvelle Série*, Fastef-Dakar, 21, 8-25.

Deshaies, L. (2010). Évolution de la pensée géographique dans la foulée des mutations de la géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 54, 49–75. En ligne <https://doi.org/10.7202/044367ar> Consulté le 18 Aout 2017.

Giordan, A. et al, (1994). *Conceptions et connaissances*, Paris, Retz,

Haggett, P. (1993). L’art du géographe. *L'Espace géographique*. 22-3, pp. 286-287. En ligne https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1993_num_22_3_3219 Consulté le 19 /03/2019

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. *Géovisions n°39*. URL : igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions_39.pdf. Consulté le 16/01/2017.

Korum, S. (2007). *L’enseignant sénégalais face au programme d’histoire du second cycle : perception et pratiques en classe*. (dir.), Ingse Skattum Mémoire de master II, Département d’études culturelles et de langues orientales Université d’Oslo

Mbodji, I. (Juillet 2017). Intelligibilité de la géographie scolaire : L’apport du concept de projet disciplinaire. *Liens Nouvelle Série n°23*, Fastef-Dakar. 23, 60-71.

Pierre, C. et al, (2019). Raisonner, raisonnements en géographie scolaire, *Géocarrefour* (En ligne), mis en ligne 24 avril 2019, consulté le 24 aout 2019. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/12524> ; DOI : 10.4000/geocarrefour.12524.

République du Sénégal Ministère de l’Education Inspection Générale de l’Education commission nationale d’histoire et de géographie. Programme en vigueur depuis 2006

Thémines, J.F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d’enseignement de la géographie ? *Cybergéo : European journal of Geography* (En ligne), Epistémologie, Histoire de la Géographie, article 262, mis en ligne le 22 mars 2004, En ligne <http://cybergegeo.revues.org/4325>, consulté le 18 septembre 218.

Timéra, M.B. (2010). Programme consolidé de géographie pour la classe de 6^e : enjeux didactiques et épistémologiques, *Historiens-Géographes du Sénégal*, 9, 61-75

Timéra, M.B. (2009). L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990, *L'espace géographique* 38, 223-250. En ligne www.cairn.info/revue-espace-geographie. Consulté le 17 septembre 2018,

Timéra, M.B. (2015). La géographie scolaire au Sénégal : interrogations sur les permanences scolaires *Revue d'Etudes Africaine* 2, 217-233.

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.