LES MODÈLES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE : ANALYSE DES DISCOURS ET PRATIQUES DES PROFESSEURS EN CLASSE DE SIXIÈME AU SÉNÉGAL

Amadou Tidiane BA
Laboratoire de géographie scolaire
Université Cheikh Anta Diop, Sénégal
tidianeba83@yahoo.fr

Mamadou THIARE
Laboratoire de géographie scolaire
Université Cheikh Anta Diop, Sénégal
mathiare@hotmail.fr
&
Amath Alioune COUNDOUL
Laboratoire de géographie scolaire
Université Cheikh Anta Diop, Sénégal
Coundoul07@yahoo.fr

Résumé : Le concept de situation d'enseignement-apprentissage (SEA) gagne en autorité dans la littérature pédagogique moderne. Il s'adosse à des modèles d'enseignement, qui, à leur tour, s'appuient sur des théories de l'éducation. Que nous révèle l'analyse des discours et des pratiques des professeurs ? Saisir le ou les modèles qu'utilisent les professeurs de géographie du Sénégal, tel est l'enjeu de cet article. Il s'appuie sur une méthodologie qualitative, à visée exploratoire. L'observation de classe et l'entretien semi directif sont nos méthodes de collecte. Pour leur analyse et interprétation, nous avons opté pour l'analyse de contenu. L'exploitation des données, issues des travaux de terrain, révèle une prédominance de l'approche par les contenus dans les pratiques des enseignants. Or, dans leurs discours, ils insistent sur la pédagogie par objectif (PPO) comme modèle en vigueur. Seulement, la PPO n'apparait que théoriquement. L'approche par les compétences est absente des classes de géographie du Sénégal.

Mots-clés : modèle d'enseignement ; géographie scolaire ; compétence ; objectif.

THE KEYS POINTS IN GEOGRAPHY TEACHING IN SENEGAL: THE ANALYSES OF SPEECHES AND TEACHERS' PRACTICES IN FIRST FORM LEVELS IN SÉNÉGAL

Abstract: The concept of learning teaching situation is more and more appreciated in modern educational literature. It is composed by teaching modals which are set on educational theories. What do the analyses of speeches and teachers practices reveal to us? The objective of this article is how to understand the modals that geography theories use in Senegal. It is an article which is set on a qualitative methodology with exploratory propose. The search of these methods was done through class attending and half-lasting interviews. We have chosen the analysis of content to analyse and interpret them. The exploitation of these data taken from school environment reveals the principal place of the approach by contents in teachers' practices. But when they explain, they insist on the pedagogy through objectives as a common modal. This way, it is only a pedagogy in theory but not in practice. The approach through competence is not taken into account in geography classes in Senegal.

Keywords: Teaching modals, school geography, competence, objective.

Introduction

L'enseignement est un terme qui renvoie à la fois à une activité intellectuelle, un système éducatif et un processus. Il désigne selon Houssay (1988) l'organisation scolaire et le contenu à transmettre. L'acte d'enseigner est assimilé à une transmission de connaissance. Il consiste à guider et à accompagner un processus d'apprentissage (Perrenoud, 2005). Il se fonde sur des modèles qui l'éclairent. Par modèle, nous entendons avec Roger Brunet (1992, p.334) une « représentation formalisée du réel, une image de la réalité. C'est un construit qui a pour but la simplification ». L'activité enseignante exige des qualités de vigilance, d'observation et de décision (Perrenoud, 2005). L'enseignant est, en ce sens, un navigateur (Develay, 1992). Il se doit, alors, de trouver le cap à suivre pour mener ses élèves à l'apprentissage. Trouver un cap, c'est s'identifier à une démarche, adopter un modèle d'enseignement. Les enseignants utilisent des modèles d'enseignement variés. Selon leur niveau de formation, leur orientation pédagogique, la représentation qu'ils ont de l'enseignement et de la discipline enseignée, les professeurs utilisent, principalement, trois (3) modèles d'enseignement : l'approche par les contenus, la pédagogie par les objectifs et l'approche par compétences. Ces modèles d'enseignement s'adossent sur plusieurs théories, principalement le constructivisme et le socioconstructivisme. Au Sénégal, le programme de géographie, à travers les textes qui les accompagnent, laisse entrevoir l'usage des deux derniers modèles. En stipulant que « l'ambition de ce programme est de promouvoir une pédagogie active et diversifiée » (MEN, 2006, p. 4), les concepteurs du programme éliminent, de *facto,* le modèle transmissif. Aussi le programme présente-il des objectifs généraux à atteindre et, des compétences minimales exigibles sont assignées à chaque leçon ou groupe de leçons. Dès lors, il convient~~, pour nous,~~ d'en déduire que les professeurs de géographie se doivent d'utiliser l'un ou l'autre des deux modèles : la PPO ou l'APC. Cela dit, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les professeurs de géographie de collège, malgré l'injonction du programme, sont, encore, dans le transmissif.

L'analyse et la discussion des résultats s'effectuent en deux grandes parties. D'abord, il sera question d'une présentation des objectifs et compétences en géographie : définition des concepts (conception des auteurs et références du programme de géographie en vigueur au Sénégal), déclinaison des objectifs et compétences définis pour l'enseignement de la géographie. Enfin, la deuxième partie positionne les discours et pratiques des professeurs de géographie, en rapport avec le cadre théorique posé

1. 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 Inspections d'Académie (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 porté nos observations. 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 Général (PCEMG) 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 PCEMG, 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 PCEMG. Pour ce qui est du codage, la lettre P est attribuée aux PCEMG et Pe au PEM (cf. tableau 1).

Tableau 1 : caractéristiques de la population de recherche

Inspection d'académie	Grade	Établissements	Code de l'enseignant	Ancienneté dans l'enseignement	Formation académique
Dakar	PEM	CEM U19	Pe1	Moins de 5 ans	Licence Histoire
Rufisque	PCEMG	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	PCEMG	CEM Valdiodio II	P2	Moins de 5 ans	
Kaolack	PCEMG	Lycée (ex CEM) Taïba Niassenne	P3	Moins de 5 ans	
Kaolack	PCEMG	Lycée (ex CEM) Taïba Niassenne	P4	Moins de 5 ans	
Kaffrine	PEM	CEM Koungheul commune	Pe4	plus de 5 ans	Licence Géographie
Tambacounda	PCEMG	CEM Moriba Diakité	P5	Plus de 5 ans	
Tambacounda	PCEMG	Lycée (ex CEM) Koussanar	P6	Plus de 5 ans	
Tambacounda	PEM	Lycée (ex CEM) Koussanar	Pe5	Moins de 5 ans	Master II Géographie

Source : Enquêtes, 2019

Nos 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 » (Retaillé, 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. Les outils de collecte utilisés sont, donc, l'observation de classe et l'entretien semi directif. Cet entretien, téléphonique, a eu lieu après l'exploitation des données issues des observations[1]. 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).

[1] Pour ce qui est des professeurs observés.

2. Résultats et discussion

2.1 Objectif et compétence en géographie scolaire

-PPO et notion d'objectif en géographie scolaire

Aussi appelé modèle comportementaliste ou conditionnement, la pédagogie par les objectifs (PPO) repose sur l'idée que le cerveau de l'élève est une boite noire à laquelle l'enseignant doit accéder. Ainsi, pour y parvenir, il utilise des entrées et des sorties, formulées sous forme d'objectifs. Un objectif est une déclaration d'intention précisant la transformation comportementale attendue à la suite d'une formation réussie. Traditionnellement, les penseurs des taxonomies distinguent trois types d'objectif, en fonction de la nature, du degré de précision et du niveau. Le degré de précision est le plus généralement étudié. Les objectifs pédagogiques sont, à cet effet, divisés en deux groupes : les objectifs dits généraux, et ceux spécifiques. Un objectif spécifique devient opérationnel lorsque les conditions de mise en œuvre sont précisées. Les objectifs généraux sont le propre des concepteurs des programmes. Ils sont aussi appelés objectifs intermédiaires du fait de leur caractère transversal. Ils constituent les traits d'union entre les finalités et les objectifs spécifiques. Les objectifs spécifiques sont au cœur de la démarche des enseignants. Ils peuvent avoir un caractère opérationnel, et sont définis en fonction des objectifs généraux déterminés par le programme. En fonction de la nature, il convient de distinguer les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Les objectifs cognitifs portent sur la connaissance d'un domaine conceptuel. Les objectifs affectifs ont trait aux sentiments, aux émotions et aux attitudes, ayant trait avec un contenu disciplinaire. Les objectifs psychomoteurs, quant à eux, visent l'acquisition d'un savoir-faire, d'une capacité psychomotrice. En fonction du niveau, se distinguent les objectifs de maîtrise, les objectifs de transfert et les objectifs d'expression. La maîtrise suppose la connaissance. Par contre, le transfert et l'expression indiquent, surtout, la mise en application. Pour l'opérationnalisation d'un objectif, il convient de le faire passer au crible suivant (Mérenne-Schoumaker, 2012) :

-À qui s'adresse l'objectif ?
-Le verbe choisi est-il un verbe d'action ?
-L'objectif, décrit-il le produit d'une action ?
-L'objectif précise-t-il les moyens de réalisation ?
-Les critères de performance ont-ils été définis ?

Pour la géographie, Bernadette Mérenne-Schoumaker a dressé un tableau des objectifs en fonction des critères suscités. A l'aide du programme de géographie (MEN, 2006), nous en faisons une réadaptation pour l'arrimer à notre cadre d'étude (tableau 2).

Tableau 2 : Exemples d'objectifs opérationnel/spécifiques en géographie

Par degré de précision	Objectifs généraux	Savoir se repérer dans l'espace Être capable d'avoir une vision systémique d'un territoire (savoir établir le lien entre ses composantes) ;
	Objectifs opérationnels ou spécifiques	Savoir identifier les composantes d'un territoire ; Savoir se situer l'aide d'une carte ;
Par nature	Objectifs cognitifs	Connaître le langage de base de la géographie Appliquer les notions de base de la géographie à partir de l'étude du milieu Connaître les facteurs de la localisation Connaître d'autres espaces, d'autres milieux
	Objectifs méthodologiques	Savoir construire un diagramme, une courbe. Savoir les analyser/interpréter Savoir observer les espaces Savoir comparer les espaces Savoir comparer les phénomènes observés dans ces espaces
	Objectifs comportementaux	Savoir user d'un esprit critique pour pouvoir relativiser les faits et phénomènes géographiques Savoir prendre en compte la dimension spatiale d'un fait ou phénomène géographique Savoir prendre conscience de la fragilité de la précarité de l'équilibre spatial
Par niveau	Objectifs de maîtrise	Savoir compléter une carte
	Objectifs de transfert	Savoir schématiser la répartition de la population Savoir transformer un tableau en graphique
	Objectifs d'expression	Transformer un organigramme en texte en utilisant le vocabulaire géographique. Savoir transformer une image en texte en utilisant le vocabulaire géographique

Source : Bâ Thiaré et Coundoul, 2020

Loin d'être exhaustif, le tableau 2 montre la nature diverse que peuvent prendre les objectifs pédagogiques. Précisons que cette catégorisation ne sert qu'à la simplification. Un objectif spécifique, par exemple, peut être en même temps un objectif cognitif et un objectif de maîtrise. L'objectif suivant est à la fois un objectif spécifique cognitif et de maîtrise : à la fin de la séquence, l'élève sera capable d'identifier les facteurs du réchauffement climatique. Quels objectifs poursuivent les professeurs de géographie des collèges du pays ? Est-ce des objectifs généraux ? Opérationnalisent-ils leurs objectifs ? Sont-ils des objectifs cognitifs ? Précisent-ils leurs objectifs aux apprenants ? A quel moment du cours le font-ils ?

-APC et notion de compétence en géographie scolaire

La pédagogie évolue, les approches également. Le concept de compétence est aujourd'hui au cœur des programmes d'enseignement. Et, l'approche par compétences (APC) fait partie des changements les plus marquants de ces dernières années. Comme la PPO, l'APC centre les apprentissages sur l'apprenant, qui doit acquérir une compétence à la fin de la séquence, ou d'un cycle. Une compétence, dans son sens large, se définit comme un « savoir agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (Tardif, 2006 ; cité par Mérenne-Schoumaker, 2012, p.32). La compétence peut être transversale, ou disciplinaire. Les auteurs ne font pas une distinction exclusive des deux (Legendre, 1993 ; Camara, 2015 ; Mérenne-Schoumaker, 2012). Souvent, la compétence disciplinaire sert à l'acquisition d'une compétence transversale.

En géographie, la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'agir sur l'espace. Deux auteurs (Camara, 2015 ; Mérenne-

Schoumaker, 2012), géographes tous les deux, ont travaillé sur la notion de compétence transversale en géographie et ont déterminé un référentiel, à travers lequel il est possible d'analyser les pratiques de classe des enseignants. Pour Camara (2015), les domaines de compétences de la géographie sont : la recherche de l'information géographique, la production de savoir géographique et l'agir spatial. Etant entendu que les compétences sont construites par les élèves, Camara (2015) précise qu'il faut la combinaison de deux éléments : il faut que cela ait un sens pour les apprenants ; il faut les mettre dans une situation didactique adéquate. Bernadette Mérenne-Schoumaker, quant à elle, définit sept (7) registres de compétences à faire acquérir aux élèves. Elle les qualifie de compétences transversales utiles en géographie : s'interroger, se documenter et s'informer, traiter les informations, synthétiser, se forger une opinion argumentée, communiquer efficacement et mémoriser les acquis devant servir à fonder les démarches ultérieures et les pratiques sociales. Parlant de ces acquis, elle fait « référence aux concepts, modèles, méthodes et repères spatiaux » (Mérenne-Schoumaker ,2012, p.37). Entre l'APC et la PPO la frontière n'est pas étanche. Il existe, cependant, des différences entre ces deux modèles d'enseignement. Dans une pédagogie par les objectifs, le savoir n'est pas centralisé, comme c'est le cas dans l'approche par compétences. Il n'est qu'un objectif à atteindre parmi d'autres. Aussi, la progression des apprentissages prend des formes différentes dans l'un ou l'autre modèle (Mérenne-Schoumaker, 2012).

2.2 Une géographie scolaire entre l'approche par les contenus et l'approche par les objectifs

-Un style informatif, assurant une transmission des connaissances

En fonction des représentations que les professeurs ont de la géographie, selon leur niveau de formation, en fonction du niveau des élèves, les enseignants véhiculent le savoir à enseigner en utilisant des styles multiples et variés. Les didacticiens en ont défini quelques-uns, jugés les plus importants. Quatre catégories sont retenues : le style persuasif, le style informatif, le style participatif et le style interactif (cf. tableau 3).

Tableau 2 : Exemples d'objectifs opérationnel/spécifiques en géographie

Par degré de précision	Objectifs généraux	Savoir se repérer dans l'espace Être capable d'avoir une vision systémique d'un territoire (savoir établir le lien entre ses composantes) ;
	Objectifs opérationnels ou spécifiques	Savoir identifier les composantes d'un territoire ; Savoir se situer l'aide d'une carte ;
Par nature	Objectifs cognitifs	Connaître le langage de base de la géographie Appliquer les notions de base de la géographie à partir de l'étude du milieu Connaître les facteurs de la localisation Connaître d'autres espaces, d'autres milieux
	Objectifs méthodologiques	Savoir construire un diagramme, une courbe. Savoir les analyser/interpréter Savoir observer les espaces Savoir comparer les espaces Savoir comparer les phénomènes observés dans ces espaces
	Objectifs comportementaux	Savoir user d'un esprit critique pour pouvoir relativiser les faits et phénomènes géographiques Savoir prendre en compte la dimension spatiale d'un fait ou phénomène géographique Savoir prendre conscience de la fragilité de la précarité de l'équilibre spatial
Par niveau	Objectifs de maîtrise	Savoir compléter une carte
	Objectifs de transfert	Savoir schématiser la répartition de la population Savoir transformer un tableau en graphique
	Objectifs d'expression	Transformer un organigramme en texte en utilisant le vocabulaire géographique. Savoir transformer une image en texte en utilisant le vocabulaire géographique

Source : Bâ Thiaré et Coundoul, 2020

Les professeurs observés adoptent tous le style informatif. Les phrases qu'ils prononcent recèlent exclusivement des informations. Les moments didactiques significatifs « incitation à » sont utilisés pour confirmer les propos véhiculés par les professeurs. La séquence de cours traduit trois niveaux, correspondant à chacun un moment dans sa pratique : exploitation de la carte, explication des éléments qui ressortent de cette exploitation et prise de note par les élèves. Dans la phase exploitation de la carte, le professeur semble être dans le style participatif/interactif. Seulement, il ne problématise pas, n'offre pas plusieurs possibilités de réponse aux élèves, et n'organise pas la classe en groupe de travail. Certes, ce sont les élèves qui font ressortir les réponses aux questions, mais celles-ci (les réponses) sont déjà cantonnées dans le support. L'activité des élèves se résume juste à observer et à traduire cette observation en réponse : un type d'activité que Jean François Thémines (2006) caractérise de basse tension intellectuelle. Les propos de P2 justifient cet état de fait :

(...) Professeur : Aujourd'hui, nous allons étudier Dakar et le Littoral Central. Où se trouve Dakar et le Littoral Central ? Observez bien la carte.
Elève : A l'ouest.
Professeur : Bien Dakar et le Littoral Central se situent à l'extrême ouest du Sénégal. Où se trouve Bargny ?
Elève : A Dakar
Professeur : Bien donc Bargny est une commune d'arrondissement qui se trouve à Dakar. Si on parle de Littoral Central on pense à quoi ? Littoral veut dire les régions qui se trouvent au bord de la mer (et le professeur continue d'énumérer les localités qui constituent le Littoral Central).
Extrait du cours de P2

Puis, le professeur tente d'expliquer ce qui ressort des observations et réponses des élèves. Il termine avec l'institutionnalisation par la dictée des traces. L'élève est semi-passif voir passif dans les deux tiers du travail. Ce style n'est pas en phase avec les objectifs généraux (et prescriptions) du programme, lesquels sont en cohérence avec les finalités assignées à l'enseignement de la géographie. Il est exclusivement centré sur le savoir, plutôt que sur l'apprenant. Ils s'identifient à la méthode transmissive de l'enseignement, à travers laquelle l'élève est une page blanche, un verre vide à remplir (voir chapitre III). Or, les psychologues ainsi que les didacticiens s'accordent, aujourd'hui, sur le fait qu'apprendre n'est pas absorber passivement un savoir. Car, signalons avec Hugonie que dans ce style :

> L'élève n'est pas concerné par le discours du professeur, sauf si ce dernier est doué pour la mise en scène orale et met bien en évidence sa démarche et les notions-clés. L'élève écoute plus ou moins bien, et toutes les observations en classe montrent que son attention baisse après vingt minutes environ. Il relit ses notes plus ou moins distraitement, et en oublie assez vite le contenu, même s'il a appris par cœur. Surtout si le discours du professeur l'intéresse peu ou contredit ses représentations préalables qu'il avait du thème. A la rigueur, l'élève apprend des phrases, des idées toutes faites, mais qu'il a du mal à relier à son expérience antérieure et ses représentations mentales personnelles, donc à réutiliser pour comprendre et expliquer le monde, pour y agir personnellement.
>
> Hugonie (1992, p. 32-33)

-Une approche par les objectifs théorique

L'analyse des pratiques de classe montre que les professeurs sont, d'un point de vue théorique, dans la PPO (tableaux 4 et 5).

Tableau 4 : Moment de précision des objectifs

Professeurs observés	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P10	Pe1	Pe2	Pe3	Pe4	Pe5
Oui	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Non													
Au début	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Au fur et à mesure									X		X	X	
A la fin du cours													

Source : Bâ Thiaré et Coundoul, 2020

Les observations révèlent que les enseignants poursuivent des objectifs d'enseignement, qu'ils annoncent au début de leur cours (excepté P3 et P4). Ils présentent, au début de leur enseignement, ce que les élèves sont censés acquérir à la fin de la leçon. Il s'agit d'un exposé sur le titre de la leçon et une présentation de ce qui sera vue et fait, tout au long de l'apprentissage. Trois enseignants déclinent, aussi, leurs objectifs au fur et à mesure que le cours se déroule. Il s'agit de Pe1, Pe3 et Pe4. Cet état de fait est lié au niveau de formation de ces derniers. En effet, tous trois sont titulaires, au moins d'une licence : de géographie (Pe3 et Pe4) et d'histoire (Pe1). Aussi, ils sont tous les trois titulaires de leur diplôme professionnel, le CAEM[2]. Cette formation professionnelle doit permettre à l'enseignant d'acquérir une responsabilité suffisante, qui lui confère une autonomie dans ses pratiques de classe. Le niveau de formation explique, dans une large part, l'hétérogénéité des savoirs enseignés (le Roux, 2005), des objectifs poursuivis et des représentations que les enseignants se font de l'enseignement d'une discipline. Deux professeurs (PCEMG), P3 et P4 ne précisent pas les objectifs poursuivis aux élèves. Leurs pratiques de classes restent confuses. Ils commencent, certes, par une « évaluation diagnostique » avec la vérification des prérequis et plongent directement sur l'exploitation de la carte, censée permettre la localisation de la région d'étude. Et, en aucun moment du cours, ces professeurs ne précisent aux élèves ce qu'ils doivent acquérir comme connaissance, aptitude ou attitude à acquérir. Nous lisons en filigrane de leurs pratiques de classe, qu'ils sont dans la PPO. En effet, par le jeu des questions-réponses à travers lequel ils plongent les élèves indique qu'ils essaient de mettre les élèves dans des situations associées aux méthodes actives d'enseignement. Et, à la question dans quels modèles d'enseignement (transmissif, PPO ou APC), ils répondent PPO. Seulement, c'est une approche par les objectifs appauvris, où ils n'indiquent pas aux apprenants ce qu'il faudra acquérir à la fin de la leçon (ni en termes d'OG, ni en OS) et, par voie de conséquence, il convient de ne pas s'attendre à une congruence entre OG et OS et une précision des moyens d'opérationnalisation des OS.

Tableau 5 : Objectifs poursuivis par les professeurs

Professeurs observés	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P10	Pe1	Pe2	Pe3	Pe4	Pe5
Objectifs généraux (OG)	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Des objectifs spécifiques (OS)	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Source : Bâ Thiaré et Coundoul, 2020

[2] Formation initiale pour Pe1 et Pe3, formation à distance pour Pe4.

Qu'ils présentent leurs objectifs au début ou au milieu de leurs cours, les professeurs de collège observés déclinent un objectif général (OG), qu'ils éclatent en objectifs spécifiques (OS). L'objectif général est souvent une reformulation du titre de la leçon et est exclusivement un objectif de connaissance[3] (aujourd'hui, nous allons voir la localisation du Bassin arachidier Pe4), de nature cognitive. Cet objectif général est éclaté en deux objectifs spécifiques par l'ensemble des enseignants (excepté Pe1). En effet, la structuration des cours en deux parties indique que les professeurs poursuivent deux OS. Seulement, il convient de signaler qu'il y a une absence de congruence entre OG et OS (excepté pour Pe3), eu égard aux prescriptions du programme. Le programme, en compétence exigible, stipule que les professeurs de géographie, pour cette leçon, doivent amener les élèves à savoir appliquer les notions d'orientation et de représentation à la région géographique d'étude. Certes, le programme ne précise pas ces notions d'orientation et de représentation, mais la science géographique apporte les éléments de réponse. Les notions d'orientation sont les coordonnées géographiques et les points cardinaux[4]. Les premières permettent de se positionner par rapport aux lignes géographiques ; les derniers de se situer par rapport aux régions limitrophes. Pour les notions de représentation (compris dans le sens d'une image de la réalité), il s'agit principalement de la carte, de la légende (qui permet de lire une carte), de la rose des vents qui permet de s'orienter sur une carte. Les enseignants divisent donc cette leçon en deux parties. Dans une première partie, ils insistent sur la situation qu'ils considèrent comme la localisation. Et, en seconde partie, ils reviennent sur les caractéristiques physiques de la région d'étude. Seul Pe3, titulaire d'un Master en géographie, a étudié les deux types de localisation (absolue et relative), faisant de chaque type un OS, donc une partie. Il a fait totale abstraction des paramètres physiques de la région. Ce qui confère toute son importance à la formation disciplinaire, dans le processus enseigner. Dès lors il convient de s'interroger sur les différences notées avec les autres professeurs du même grade. Est-ce une différence liée aux représentations qu'ont les enseignants sur la discipline scolaire ? Ou, est-ce parce que les autres sont dans des pratiques routinières, dictées par la documentation disponible ? Ces questions seront prises en charge dans le chapitre suivant. Pe1 est le seul enseignant observé qui n'a poursuivi qu'un seul OS. En effet, Pe1, comme une introduction au chapitre, travaille juste sur la notion de situation. Titulaire d'une licence d'histoire, cet état de fait est sans doute lié aux représentations qu'il se fait de la discipline géographique, et de ce qu'il juge nécessaire d'enseigner aux élèves. Le titre de la leçon sur laquelle portent nos observations, ainsi que la compétence exigible indiquent que les enseignants doivent poursuivre, au moins, un objectif méthodologique.

[3] En nous référant à la taxonomie de Bloom (De Landsheere, 1978).
[4] Précisions que d'autres notions et/ou formes d'orientation cohabitent avec celles suscitées.

Tableau 6 : Nature des objectifs poursuivis par les professeurs

Objectifs poursuivis par les professeurs observés	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P10	Pe1	Pe2	Pe3	Pe4	Pe5
Connaissance	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Compréhension											X		
Application													
Analyse													
Synthèse													
Évaluation													
Cognitifs	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Affectifs													
Psychomoteurs													

Source : Bâ Thiaré et Coundoul, 2020

La
poursuivent un objectif cognitif et misent sur un objectif de connaissance (tableau 6). L'usage des techniques de formulation des objectifs (une reformulation simple du titre) met en évidence l'utilisation d'activités didactiques mettant en œuvre les niveaux taxonomiques les plus bas (Astolfi, 1992). Un tel enseignement fait souffrir les apprenants du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeu conceptuel, de défi intellectuel. Or, l'injonction, « appliquer les notions d'orientation et de représentation » (MEN, 2006) doit, pourtant, pousser les enseignants à mettre les élèves dans des situations d'apprentissage permettant l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes géographiques. La géographie étant une science de l'espace, il convient de faire acquérir aux élèves un savoir penser l'espace, pour reprendre les mots d'Yves Lacoste.

-Des pratiques de classe encore dans l'approche par les contenus

La trame des observations, de même que celle des entretiens, ainsi que le questionnaire enseignant indiquent que les professeurs de géographie sont partiellement dans la PPO. A la question : entre les modèles : béhaviorisme (conditionnement), l'approche par compétences et autres (à préciser), le quel est préconisé en classe de sixième, ils répondent pour la plupart qu'ils sont dans le béhaviorisme. Même pour Pe1, qui a répondu sur son questionnaire l'APC, sa pratique réelle laisse supposer qu'il est dans le conditionnement. Toutefois, on reconnait dans les cours déroulés par les professeurs, des séquences appartenant au modèle transmissif. Il s'agit d'un enseignement *ex-cathedra*, à travers lequel l'enseignant mène directement l'enfant au savoir. Le jeu de questions-réponses dans lequel il plonge l'apprenant est un constructivisme pauvre. Il s'agit d'une pédagogie des idées claires. Les enseignants ne mettent pas les enfants dans des situations où ils construisent leur savoir, mais les placent dans une logique d'acquisition de connaissance. Il n'y a pas co-construction du savoir (construction par les élèves, aidés par le médiateur-enseignant), mais le savoir est construit en amont par le professeur, qui comme un verre vide à remplir, le transmet aux élèves. L'encadré suivant traduit un dialogue entre P2 et ses élèves. La situation apparait sous la forme de ce qu'Amadou Mamadou Camara (1988) appelle induction didactique. « Le professeur part d'une réalité directement accessible

à l'élève (ici, la carte de la région d'étude) pour faire découvrir une réalité plus générale [...]. L'objectif visé demeure cependant la mémorisation des connaissances induites » (Camara, 1988, p.50). Il définit trois types d'enseignement qui sous-tendent, dans une large part, les pratiques de classe des professeurs de géographie, aujourd'hui encore : l'enseignement *ex-cathedra*, l'induction didactique et l'apprentissage à l'autoformation. Si le modèle transmissif tel qu'il se conçoit dans la logique de Camara tend à disparaitre, l'incitation à l'autoformation est peu utilisée par les professeurs de géographie. Pourtant, c'est cette dernière méthode qui reste la plus adaptée à l'enseignement de la géographie, science des sociétés sur l'espace. Ce type d'enseignement insiste sur l'installation d'attitude de la part de l'élève face à l'espace, le développement de l'esprit critique et l'aptitude à la remise en cause.

Sur la même base que celle développée par Camara (1988) nous avons choisi une séquence du cours de P2 que nous avons divisé en moment didactique significatif. :

Classe de 6ème

Thème Bassin arachidier

Leçon 1 : Etude de situation : localisation-carte : notions d'orientation et de représentation

-Enoncé de l'objectif général/spécifiques de la leçon ;
-Incitation à définir les notions d'orientation (situation) ;
-Mise à la disposition et présentation de la carte du Bassin arachidier ;
-Incitation à l'observation de la carte ;
-Incitation à préciser le BA sur la carte ;
-Incitation à faire ressortir les régions administratives qui composent le BA ;
-Incitation à la recherche collective des limites de la région d'étude ;
-Récapitulation des limites du BA par les élèves ;
-Dicté du résumé par le prof.

Les neuf (9) moments définis ne sont pas trop éloignés de ceux définis par Camara (1988), dans une classe de géographie, d'une même durée. Si les deux cours portent sur la classe de sixième, celui analysé par Camara portait sur : « La ville : définition, site et situation ». Il s'agit bien, là, de moments didactiques significatifs (MDS) observés. Les moments « incitation à » indiquent l'intervention de l'élève dans la situation didactique. Sur les neuf MDS, cinq sont la réalisation des élèves. D'un point de vue théorique, ce modèle, à travers lequel les enseignés que nous avons observés s'identifient, démontre bien que les enseignants sont dans la méthode active et tentent bien de mettre les élèves au centre des apprentissages. Seulement, leurs pratiques affichent, en filigrane, qu'ils poursuivent un objectif de transmission. Le jeu de questions-réponses, dans quelle partie du Sénégal se trouve la région ? Quelles sont les régions administratives qui composent la région ? Quelles sont les régions limitrophes de la région ? Laisse entrevoir un enseignement de la géographie qui répond à son statut traditionnel, une science de mémorisation. Ce type d'enseignement s'apparente à la première manière de penser le monde selon de Denis Retaillé (2000, p.273), c'est-à-dire *« une chose ou un être dont on nomme les parties et l'on décrit »*. Il s'agit d'une nomination et d'une mise en tableau que les élèves se doivent de mémoriser. Cette manière d'enseigner est proche de la transmission. Car, malgré le souci de l'enseignant de pratiquer les méthodes actives, la finalité séculaire de la géographie, science encyclopédique, s'assimile à la manière d'enseignement des professeurs.

Conclusion

L'approche par les compétences est sans doute le modèle d'enseignement préconisé par les adeptes de la pédagogie nouvelle. Pour amener les apprenants à l'acquisition de compétences, l'enseignant se doit de mettre les élèves dans des situations à problème. La résolution des problèmes conduit à cette acquisition. Au Sénégal, malgré l'injonction du programme (MEN, 2006) « compétences minimales exigibles » les pratiques de classes laissent apparaitre des enseignements éloignés de l'APC. Les professeurs oscillent entre une approche par objectif théorique et l'approche par les contenus. Si les professeurs enquêtés définissent et précisent les objectifs poursuivis, le style informatif, majoritairement utilisé, indique que les enseignants sont au cœur des enseignements. L'enfant n'est pas mis dans une situation où il produit ses connaissances. Il est, à l'image d'un mort, un verre vide que le professeur se contente de remplir. L'analyse d'une séquence, dans le crible des moments didactiques significatifs, indique que les moments « incitation à » conduisent l'enfant à une connaissance déjà établie par l'enseignant.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre (8e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF, 205

Brunet, R., Ferras R. &Thiery, H. (1992) Les mots de la géographie, dictionnaire critique. Reclus – La Documentation Française, 2é édition 518

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. Université Libre de Belgique, 217

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

Camara E-H, (2015). Quelles compétences en géographie pour l'enseignement scolaire au Sénégal ? [En ligne], comsultable sur URL : http://cybergeo.revues.org/27088

De Landsheere (V) et (G), (incomplet) (1978). Définir les objectifs pédagogiques de l'éducation. Edition Georges Thone, 3ème édition Liège, 307

Fontanabona J et Thémines J-F, (2005). Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyse didactique. Documents et Travaux de Recherche en Education, no 52, INRP, Paris, 229

Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques. Ed. ESF, Paris 223

Houssay, J. (1988). Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang

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

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

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

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

MEN (2006). Programme Consolidé de Géographie.

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

Schoumaker B-M. (2012). Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages. 2ème édition, Ed. de Boeck, 300

PARC, 2015 : Document sur l'orientation et la méthode, 46

Perrenoud, Ph. (2005). De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir. Educateur, n° 10, 7 octobre, 30-33.

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

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

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

Walin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Recherches Qualitatives-Hors-Série, 3, 243-272.