

*Waliema Éric Somé*

## **ÉTUDIER LA COVID-19 COMME UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU BURKINA FASO : UNE ENTRÉE PAR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT**

### **Résumé**

L'avènement de la COVID-19 a, depuis mars 2020, élargi le champ des questions socialement vives (QSV) définies comme des questions qui mobilisent et qui divisent à la fois la société. L'intérêt didactique des QSV repose sur le fait que ce sont des préoccupations pour lesquelles il n'existe pas de réponse définitive. La COVID-19 répond à ces caractéristiques et son enseignement en classe de géographie vise non seulement à mieux la faire connaître mais surtout à développer chez les apprenants des aptitudes et attitudes face à la pandémie. L'étude ambitionne d'analyser les entrées par lesquelles la pandémie peut s'inviter en classe de géographie. Une analyse documentaire portant sur les curricula de géographie des quatre classes du post primaire a permis de conclure que les leçons de géographie et leurs objectifs généraux présentent de nombreuses entrées pour un enseignement de la COVID-19.

**Mots-clés** : géographie, enseignement, curricula, COVID-19, QSV.

### **Abstract**

The advent of COVID-19 has, since March 2020, broadened the scope of Socially Acute Questions (SAQ) defined as issues that mobilize and divide both society. The didactic interest of SAQs is based on the fact that they are concerns for which there is no definitive answer. COVID-19 responds to these characteristics and its teaching in geography class aims not only to make it better known but above all to develop in learners skills and attitudes in the face of the pandemic. The study aims to analyze the entries through which the pandemic can be invited into geography class. A literature review of the geography curricula of the four post-primary classes concluded that geography lessons and their general objectives have many inputs for COVID-19 education.

**Keywords** : geography, teaching, curricula, COVID-19, SAQ.

## **Introduction**

Cette étude se veut une contribution à l'action de l'école en faveur de la lutte contre la COVID-19. Après le choc que la pandémie a fait subir aux différents systèmes éducatifs, l'heure est à la réflexion sur le rôle que l'école est dorénavant amenée à jouer dans la construction des savoirs en contexte de pandémie. Au-delà de ses effets pervers, « la crise a stimulé l'innovation dans le secteur éducatif » (Nations unies, 2020, p.1) comme celle dont le but a été d'assurer la continuité pédagogique (Faller, 2020). Elle a également rappelé le rôle important des enseignants en situation de crise et la charge qui incombe aux États et aux autres partenaires en pareille situation.

La crise a, par ailleurs, fait apparaître des perspectives prometteuses ouvertes à la pédagogie et des changements rapides apportés aux modes d'enseignement. Parmi eux, il y a ce que Faller (2020, p.52) considère comme « la question des nouvelles formes d'enseignement et d'interactions avec les étudiants, créées lors de la situation COVID-19, et des pistes d'évolution de notre enseignement après la crise sanitaire ». De même, le retour des élèves en classe ne se fait pas seulement avec le souci de la finition des programmes mais aussi avec des besoins et motivations nouveaux comme ceux d'en savoir plus sur la pandémie, de comprendre les nouveaux enjeux liés à cette situation, etc. Par conséquent, l'enseignant devra se préparer à faire face avec professionnalisme à ces nouvelles situations parce qu'il s'agit, en premier lieu, d'une question sensible, ensuite parce que celle-ci n'est pas explicitement intégrée dans les programmes et enfin parce que le contexte est une situation d'urgence. En clair, la pandémie et le bouleversement sans précédent des systèmes éducatifs qu'elle a provoqués sont loin d'être terminés car dorénavant, elle permettra des entrées à partir desquelles les professeurs pourront enseigner la crise (GRIA, 2020). Si l'enseignement de la géographie consiste à donner aux élèves les repères et les clés de compréhension du monde sa contribution est loin d'être négligeable dans cette œuvre. de découvrir la COVID-19 travers les leçons et objectifs d'enseignement de la géographie.

## **1. Contexte et justification**

### **1.1. La géographie et les questions socialement vives**

Les questions socialement vives sont, d'après Simonneaux, Simonneaux et Legardez (2014), des sujets de controverses et d'incertitudes qui font débat dans le monde de la recherche, dans la société, au sein des médias et même en classe. Les principales controverses sont surtout scientifiques, sociales et politiques. Les QSV sont un champ de recherche émergent qui, selon Simonneaux et Legardez (2011, p.15), « vise à prendre en compte ces nouvelles relations en gestation entre la société et son école ». L'école est de plus en plus interpellée par les questions d'actualité, les multiples crises qui agitent la société et qui peuvent compromettre dangereusement l'avenir de

l'humanité. Les auteurs notent que les QSV « sont de plus en plus intégrées dans les programmes d'enseignement et dans les grandes orientations des éducations à l'environnement, à la durabilité » (Ibid., p.15). Elles tirent leur origine éducative du concept de « pratiques sociales de référence » forgé dans le champ francophone par Martinand (1989). L'auteur part du principe que tous les contenus d'enseignement ne dérivent pas forcément d'un savoir savant par le processus de la transposition didactique mais que certains ont plutôt pour référence des pratiques et des représentations en cours dans la société. Par exemple, les questions de citoyenneté, de développement durable, de changements climatiques, d'OGM, etc. ne dérivent pas d'un savoir savant géographique appris à l'université. Elles sont le fait de préoccupations nées dans la société à un moment donné de son évolution et deviennent par la suite des éléments d'éducation que l'école récupère en vue de contribuer à la perpétuation de la société.

L'intérêt du concept de QSV pour la géographie est évident dans la mesure où il est assez facile d'identifier dans les savoirs et les compétences à construire des situations sociales qui peuvent servir de référence à des activités scolaires (Somé, 2016). Un autre intérêt révélé par Hertig (2012, p. 26) réside dans le fait que « le recours aux pratiques sociales de référence est une manière de contextualiser un apprentissage », de lui donner plus de sens et de valeur éducative.

## **1.2. La COVID-19 : une question socialement vive en classe de géographie**

La Covid-19 fait référence à « Coronavirus Disease 2019 », la maladie provoquée par un virus de la famille des Coronaviridae, le SARS-CoV-2. Elle répond aux caractéristiques d'une QSV et, en tant qu'objet d'enseignement, son étude en classe de géographie vise à apporter aux élèves un éclairage, un certain nombre d'éléments de compréhension de la crise de la COVID-19. C'est « une crise qui amène à interroger la mondialisation, les circulations humaines, matérielles et informationnelles à toutes les échelles... mais aussi leurs perceptions » (Roou, 2020, p. 9).

La COVID-19 est une question socialement vive pour les raisons suivantes. Sur le plan scientifique les débats font rage sur l'origine du virus, l'efficacité du port des masques et des mesures barrières, l'efficacité des remèdes, le protocole de vaccination et les taux d'infection réels (Mohammed, 2020). De même, l'origine du virus, le pouvoir miraculeux de l'*Artemisia annua*, l'efficacité du « protocole Raoult » et le rôle protecteur de la nicotine, etc. ne font pas toujours l'unanimité (Molga, 2020).

Sur le plan politique, de nombreux Etats, tels que le Brésil la Biélorussie, le Turkménistan et le Nicaragua (THERY, 2020) à travers leurs gouvernements, ont nié l'existence de ce virus et sa capacité de nuisance. De même, l'obligation vaccinale n'est pas partout adoptée, et là où elle l'est, des

oppositions farouches sont observées. Le « Pass sanitaire » fait l'objet de manifestations hostiles car il est perçu comme « une restriction aux droits et libertés individuelles et collectives » (Drago, Lucas et Caporal, 2021). A travers le monde, les opposants à la COVID-19 et aux mesures COVID-19 s'expriment à travers des campagnes de dénonciations, des rassemblements et des manifestations contre ce qu'ils appellent la « dictature sanitaire » (Legrand, 2021) ou encore l'« apartheid sanitaire ».

Sur le plan social, les mesures barrières (confinement, couvre-feu, fermeture des frontières, distanciation physique, interdiction de rassemblements, etc.) sont diversement interprétées par les populations dont l'adhésion est souvent fonction de leur niveau d'information et de motivation. La vulnérabilité et la résilience des groupes sociaux dépend de la réaction et des choix des autorités politiques ainsi que des arguments produits par le monde scientifique.

Sur le plan économique, alors que certains économistes attribuent tous les maux de l'économie mondiale à la pandémie, d'autres par contre soutiennent que la COVID-19 est juste un accélérateur de crise car elle est née dans un contexte marqué par une économie mondiale déjà fragilisée par la guerre commerciale et pétrolière que se livrent certaines puissances (Vede, 2020).

Au vu de ces arguments qui font de la COVID-19 une question sensible à manipuler avec prudence, une question aux nombreux enjeux, une interpellation est faite à tous pour contribuer à son éradication. En tant que question socialement vive, elle est loin d'être l'affaire des seuls agents de santé mais interpelle toute l'humanité et toutes les sensibilités. L'enseignement de la géographie peut permettre d'apporter un éclairage et une meilleure compréhension sur la maladie.

A travers des leçons et des objectifs pédagogiques déjà inscrits dans les programmes officiels, il s'agit de construire des savoirs en lien avec la maladie tels que ses origines géographiques et scientifiques, son mode de propagation, ses moyens de prévention et ses conséquences. L'enseignement de la géographie est en mesure aussi de développer des savoir-faire autour des gestes barrières et des savoir-être comme les gestes réflexes simples de tousser ou éternuer dans un mouchoir ou dans le creux du coude, le port systématique du masque, le réflexe de la distanciation physique, le respect des règles et consignes édictées dans le cadre de la lutte contre la crise, toutes choses qui relèvent du civisme et de l'esprit de citoyenneté responsable dont l'enseignement de la géographie a en partie la charge.

### **1.3. Les thèmes émergents : légitimation de l'étude de la COVID-19 en géographie**

Sans être explicitement inscrits dans les programmes scolaires de géographie, la question de la COVID-19 peut y être abordée grâce aux thèmes émergents qui en donnent la justification et la légitimation pédagogiques. La possibilité

de leur élargissement et le souci de leur actualisation et contextualisation du cours sont un argument qui milite en faveur de la prise en compte de nouveaux paramètres. En effet, « Les thèmes émergents évoluent. [...], leur contenu peut varier non seulement d'une époque à l'autre, mais aussi d'une région à l'autre ou à l'intérieur d'un même pays » (MESSRS, 2010, p.7).

Les programmes et curricula actuels de géographie prennent en compte « les thèmes émergents » dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ils présentent des leçons et des objectifs pour lesquels l'insertion desdits thèmes a été jugée pertinente par la sous-commission des programmes d'histoire-géographie. Par « thèmes émergents », sont désignées des préoccupations à l'ordre du jour dans une société ou dans un pays. Le caractère « émergent » de ces thèmes découle du fait qu'ils sont nouveaux ou jugés comme tels et qu'ils ont par ailleurs une influence sur la vie quotidienne des populations (MESSRS<sup>1</sup>, 2010). Les thèmes émergents évoluent. En effet, leur contenu peut varier non seulement d'une époque à l'autre, mais aussi d'une région à l'autre ou à l'intérieur d'un même pays. Au Burkina Faso, dix thèmes émergents sont retenus dans le cadre de la rénovation des programmes. Ce sont : Éducation environnementale (EE), Éducation en matière de population (EmP), Education préventive en santé, sida et nutrition (EPSSN), Éducation à la sécurité routière (ESR), Éducation civique et morale (ECM), Technologies de l'information et de la communication (TIC), Santé-hygiène-assainissement (SHA), Droits de l'enfant (DE), Genre (G) et Art et culture (AC).

Parmi les dix thèmes émergents, quatre fondent la légitimation et la justification de la prise en compte de la question de la COVID-19 en classe de géographie :

- *l'éducation en matière de population (EmP)* : le Burkina a adopté en 1976 une stratégie visant à inscrire l'EmP dans son système éducatif en vue de palier les problèmes engendrés par les comportements démographiques néfastes (procréation précoce et tardive, attitudes fatalistes face aux maladies de l'enfant, pratiques culturelles nuisibles à la santé de la mère et de l'enfant). Elle vise à éduquer aux questions de population dont la santé est une composante essentielle.

- *l'éducation préventive en santé, sida et nutrition (EPSSN)* : elle est aussi appelée éducation à la prévention contre les IST, le VIH et le SIDA et peut, par extension, prendre en compte la COVID-19.

- *l'éducation civique et morale (ECM)* : des contenus liés à la culture du civisme, de la citoyenneté responsable peuvent être abordés par le truchement de leçons de géographie inscrites au programme officiel.

---

<sup>1</sup> MESSRS : Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique

- *santé-hygiène-assainissement (SHA)*: ce thème vise à donner aux apprenants le sens de la propreté et celui de l'hygiène individuelle et collective, bases indispensables d'une santé pour tous.

L'esprit des thèmes émergents, c'est qu'ils sont évolutifs dans le temps et dans l'espace. Il est demandé à l'enseignant, qu'à partir d'une leçon et précisément d'un objectif général de leçon déjà inscrite au programme, de prendre en compte un ou des aspects du thème émergent, et cela en rapport avec la leçon étudiée. Concrètement, cela doit se faire par la formulation d'objectifs spécifiques y afférents qui autorisent l'enseignant à aller au-delà des contenus classiques (MESSRS, 2010).

Le point commun à ces quatre thèmes est qu'ils participent d'une éducation à la santé pour laquelle la contribution de la géographie scolaire est immense. L'éducation à la santé permet aux jeunes d'apprendre à exercer leur citoyenneté avec responsabilité surtout dans une société où les questions de santé deviennent de plus en plus récurrentes. Selon Broussouloux & Houzelle-Marchal (2006, p.19), « l'éducation à la santé participe à l'acquisition progressive de savoirs et de compétences qui permettront aux élèves de faire des choix éclairés et responsables en matière de santé ».

## **2. La méthodologie de la recherche**

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative dont le champ est circonscrit à l'enseignement post primaire général. Dans le système éducatif du Burkina Faso, le post primaire constitue l'ordre d'enseignement qui se situe juste après le primaire et avant le secondaire de l'enseignement général. Il comprend quatre niveaux que sont la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième. Le choix de cet ordre d'enseignement relève de trois motivations. D'abord il répond au fait qu'il a inscrit dans ses programmes les thèmes émergents qui constituent une forme de légitimation de l'enseignement des questions socialement vives du type COVID-19 et qui constituent aussi une forme d'invite à l'innovation par l'enseignant. Ensuite la majorité des leçons porte sur le Burkina Faso, ce qui limite les spéculations sur la pandémie et facilite, pour l'enseignant, le recueil d'informations.

Quant à la population de recherche, elle est constituée des quatre curricula de géographie du post primaire. Le curriculum comprend à la fois le programme, les objectifs généraux, les méthodes d'enseignement-apprentissage, le matériel didactique et les tâches d'évaluation d'où l'emploi simultané des termes « curricula » et « programmes » dans cette étude. Pour chaque curriculum, toutes les leçons et tous les objectifs généraux de chaque leçon sont analysés en vue d'en identifier ceux qui présentent un lien avec la COVID-19. La population cible est constituée ainsi de 65 leçons et de 198 objectifs généraux.

L'analyse documentaire réalisée sur les leçons et les objectifs pédagogiques l'a été sur la base d'une grille d'analyse inspirée de la grille de lecture disciplinaire du Groupe de Réflexion Inter Académique (GRIA) qui propose également une entrée par les contenus selon trois axes. Ce sont : « Les éléments de présentation du sujet de COVID-19 présents dans les programmes et identifiables à travers des vocabulaires géographiques », « Les éléments qui permettent de mettre en perspective un thème du programme » et « les éléments qui peuvent illustrer une partie du programme en y entrant par le sujet COVID-19 pour monter les conséquences de la crise sanitaire sur un domaine d'étude » (GRIA, 2020).

A partir de cette grille, nous avons conçu une grille d'analyse en trois points également et axés sur les enjeux de la COVID-19 :

*-contenus permettant de connaître les origines géographiques et le mode de propagation spatiale de la crise ;*

*-contenus permettant de comprendre les modes de transmission et la prévalence de la pandémie au plan mondial ;*

*-contenus permettant d'analyser les conséquences (ou impacts) de la crise sanitaire sur un domaine d'étude.*

La grille ainsi conçue permet d'identifier les leçons ou les objectifs généraux qui permettent d'évoquer la crise, c'est-à-dire, qui peuvent présenter ou illustrer le sujet de COVID-19 grâce aux liens établis.

### **3. Les résultats et discussion**

L'analyse documentaire effectuée a permis d'identifier un certain nombre de leçons et d'objectifs généraux du curriculum d'enseignement pouvant constituer une entrée dans l'étude de la COVID-19. Ce sont des contenus à partir desquels l'enseignant et les élèves peuvent construire des savoirs relatifs aux enjeux de la crise sanitaire, soit en partant d'elle comme motivation de départ, soit en se servant d'elle comme illustration pour étayer des affirmations ou infirmations, soit pour évoquer les impacts de la pandémie sur la vie.

#### **3.1. Les entrées dans le curriculum de la classe de sixième**

Le curriculum de la classe de sixième comporte trois chapitres dont deux traitent du Burkina Faso et une aborde des éléments d'épistémologie de la géographie. Sur 17 leçons, 9 présentent des entrées pour l'étude de la COVID-19.

Dans le chapitre I, 5 leçons portent sur le quartier, le village, la commune, la province et la région où sont abordés en objectif général *les problèmes socio-économiques*. Sachant que les mesures de restrictions adoptées au Burkina Faso ont, dans la période allant de mars à juin 2020, considérablement ralenti les activités économiques aussi bien dans les villages que dans les villes, ces

5 leçons constituent une entrée pour aborder les conséquences économiques de la COVID-19. De même le souvenir de la fermeture des classes de mars à octobre 2020 a privé les enfants d'éducation et sociales de la crise. Ce sont là des conséquences sociales mais aussi des stratégies pour contrer la pandémie dans sa forte propagation.

Le chapitre II aborde quelques éléments d'épistémologie de la géographie. Deux OG invitent à traiter respectivement de *l'utilité de la géographie* et des *branches de la géographie*. Parlant de l'utilité de la géographie, l'étude de la COVID-19 en classe peut être évoquée comme un cas pratique et concret d'utilité de la géographie scolaire. De même les branches de la géographie dans leur étude permettent d'aborder la géographie de la santé, une sous-branche de la géographie humaine, avec une possible évocation de la pandémie.

Le chapitre III inscrit trois leçons de géographie physique sur *le climat* qui nous rappelle la controverse fortement entretenue selon laquelle la faible prévalence de la pandémie en Afrique s'expliquerait par son climat chaud et sec, source de maladies (telle la grippe) auxquelles les africains seraient déjà habitués et immunisés.

### **3.2 Les entrées dans le curriculum de la classe de cinquième**

Ce curriculum compte quatre chapitres traitant de la géographie humaine aux triples plans local, national et mondial et de la géographie régionale de l'Asie, de l'Australie et de l'Amérique. Sur 17 leçons, 13 présentent une entrée pour l'étude de la COVID-19.

Le chapitre I est entièrement consacré au Burkina Faso. Pour chaque échelle territoriale (quartier, village, commune, province et région), deux entrées sont identifiées, l'une sur *la structure par âge et par sexe de la population* et l'autre sur *la dynamique de la population*. A l'échelle supérieure (la région) un OG aborde en plus le phénomène de *l'urbanisation*. L'étude de la structure par âge et par sexe permet d'établir un lien entre la proportion des personnes âgées (plus de 65 ans) et la population cible de la prévalence de la COVID-19. Elle permet en outre d'aborder la question de la prévalence de la COVID-19 au niveau de la structure par sexe. Elle est plus élevée chez les hommes et chez les plus âgés même si dans certains pays la prévalence a, de nos jours, tendance à être élevée chez les jeunes du fait de la réaction anti-COVID-19. L'entrée par la dynamique de la population offre des opportunités pour aborder la question de la mobilité rurale et urbaine en période de restrictions. Si la mobilité peut être appréhendée comme facteur de la propagation de la pandémie, elle peut l'être aussi dans ses conséquences à travers les restrictions de voyager imposées par les fermetures des frontières, l'imposition du test et du pass sanitaire, etc. Le phénomène de l'urbanisation au Burkina Faso sert à évoquer la prévalence (cas de contamination et décès) plus élevée dans les villes de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, les deux plus

grandes villes du pays que partout ailleurs. De même c'est dans les villes que les conséquences sont le plus durement ressenties : ralentissement des activités, réduction des revenus de certains employés, voire perte d'emplois.

Les entrées dans le chapitre II concernent des leçons dont deux OG portent, l'un sur *l'accroissement naturel* et l'autre sur *la dynamique de la population mondiale*. L'accroissement naturel étant la différence entre les naissances et les décès, on ne peut aborder la mortalité au plan mondial sans évoquer celle due à la COVID-19 qui, à ce jour, 28 novembre 2021 s'élève à 5 183 003 décès (GAUTIER, 2021). Elle devient ainsi, selon Radio Canada (2021)<sup>2</sup>, « la quatrième cause de décès dans le monde ». Quant à la dynamique de la population, elle offre la possibilité de mener une réflexion sur les mouvements migratoires internationaux et inter continentaux et d'établir un lien de cause à effet avec la maladie. De ce fait, les migrations apparaissent comme facteur d'expansion de la pandémie tout en subissant en retour les conséquences de celle-ci.

Le chapitre III traite de l'Asie et de l'Océanie dont quatre leçons présentent des entrées identiques : *carte politique* et *dynamique de la population*. Dans l'étude de la carte politique de l'Asie occidentale, l'Asie orientale et celle du monde indien, trois États retiennent notre attention. D'abord, en Asie occidentale, l'évocation de l'Arabie Saoudite rappelle la Mecque et le Hadj (pèlerinage) dont beaucoup de pèlerins ont été privés en 2020 et 2021. Ici, l'étude de la COVID-19 peut être menée selon les axes « propagation » et « conséquences ». Ensuite, en Asie orientale, on ne peut passer sous silence la Chine, berceau du corona virus. L'axe « origines » est bien indiqué pour mener une réflexion sur la pandémie, de même que l'axe « propagation » en raison du fait que la COVID-19 y a engendré des déplacements forcés et inédits. Le rapatriement des populations étrangères de la Chine où sont apparus les premiers signes de la maladie a été le point de départ de sa propagation à travers le monde. Enfin, dans le monde indien, l'Inde fait partie des pays les plus touchés au monde en nombre de cas positifs et de décès. L'axe « prévalence » peut servir d'accroche dans un enseignement de la COVID-19.

L'étude du continent américain dans le chapitre IV laisse percevoir trois entrées explicites : *climat*, *carte politique* et *dynamique de la population*. L'étude du climat, aussi bien de l'Amérique du nord que de l'Amérique du sud, après analyse, peut servir à mettre en doute la version selon laquelle le climat africain justifierait la faible prévalence de la COVID-19 en Afrique au sud du Sahara. En effet si cela était fondé, la même situation se présenterait dans les deux Amériques, dans la mesure où elles ont le même type de climat

---

<sup>2</sup> <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1835235/cinq-millions-morts-deces-covid-coronavirus-pandemie-monde-esperance-vie>

que l'Afrique. Pourtant, les Etats-Unis et le Brésil sont parmi les Etats à très forte prévalence.

L'entrée par la carte politique nous rappelle la position de ces deux Etats (Etats-Unis et Brésil) au début de la crise, allant jusqu'à nier l'existence du virus et refusant par ailleurs d'adopter des mesures restrictives. Comme dans les leçons où elle a déjà été analysée, la dynamique de la population peut permettre d'aborder ici aussi la question des mouvements migratoires comme cause de propagation et comme conséquences de la COVID-19.

### **3.3. Les entrées dans le curriculum de la classe de quatrième**

Le curriculum de la classe de quatrième compte deux chapitres pour 9 leçons et 34 OG. Toutes les 9 leçons inscrites au programme de cette classe portent sur l'Europe et l'Afrique et traitent toutes de contenus similaires : *étude physique, carte politique, dynamique de population et économie* qui sont autant de points d'entrée clairs pour l'étude de la COVID-19.

En effet, *le climat* froid de l'Europe abordé dans les aspects physiques nous rappelle la controverse au sujet de l'implication du climat tropical dans la forte prévalence de la pandémie, allant jusqu'à soutenir que le climat chaud et sec de l'Afrique au sud du Sahara aurait permis d'immuniser les populations contre le virus. L'étude de *la carte politique* a l'avantage de faire une description des différents Etats de l'Union européenne et de présenter la situation de la crise sanitaire et ses conséquences pour ceux qui présentent une certaine importance dans leurs relations avec le Burkina Faso. C'est par exemple le cas des migrations de travail, de coopération et d'études avec l'Italie, la France et la Belgique qui sont au ralenti depuis l'avènement de la crise. *Les mouvements de population européenne et les relations entre l'Union Européenne et les pays ACP* nous renvoient à la question des mobilités humaines transnationales. Elles sont une composante majeure de la mondialisation contemporaine. Il est possible d'aborder la COVID-19 dans l'étude de ces deux thèmes, à la fois pour montrer que les mobilités ont participé à sa diffusion à l'échelle mondiale de la crise et que sa propagation a eu des conséquences sur les migrations internes et internationales. Pendant les moments forts de la crise, ces mobilités ont été mises à rude épreuve : fermetures de toutes les frontières européennes, le retour des frontières nationales, l'imposition d'un pass sanitaire pour se déplacer. L'exemple de l'UE est atypique. Malgré une politique sanitaire commune, la COVID-19 a démontré la fragilité (ou la force) du système sanitaire européen : des pays diversement éprouvés par la pandémie aux solutions divergentes, parfois opposées. Dans le cadre de l'étude économique, les fermetures d'entreprises, la baisse du chiffre d'affaires et le ralentissement du développement industriel peuvent être évoqués comme des conséquences de la COVID-19,

L'étude régionale de l'Afrique, prévue dans le chapitre II, retient après analyse de la carte politique de l'Afrique australe, la situation de la

République d'Afrique du Sud, pays le plus touché d'Afrique et où le variant Omicron, l'un des plus virulents, a été découvert.

### **3.4 Les entrées dans le curriculum de la classe de troisième**

Ce curriculum compte trois chapitres traitant du Burkina Faso et de l'Afrique. Sur 22 leçons, 13 présentent des entrées pour une étude de la COVID-19. Les thèmes de *l'artisanat*, de *l'industrie*, des *échanges économiques* et du *tourisme*, inscrits dans le chapitre I réservé au Burkina Faso, offrent une fois encore des occasions pour aborder les conséquences suivantes de la crise : annulation et report du Salon International de l'Artisanat de Ouagadougou (SIAO) 2020, ralentissement de l'activité industrielle, recul du tourisme et retards d'approvisionnement du pays en produits commerciaux. Et comme une conséquence en entraîne une aussi, la baisse des revenus, le chômage, et la fermeture de certaines entreprises ont amené l'Etat à intervenir pour subventionner certaines activités. Les chapitres II et III présentent des leçons sur l'Afrique dont l'analyse révèle des entrées déjà identifiées dans les autres classes : *carte politique*, *dynamique de la population*, *industrie*, *échanges* et sur lesquels il n'est point besoin de revenir. Par contre la leçon sur *l'intégration régionale : UEMOA et CEDEAO* est une entrée COVID-19 explicite, notamment pour réfléchir sur l'harmonisation par les Etats membres de l'UEMOA du coût des tests COVID-19 (25000FCFA), de la durée de validité du test (5 jours) et de la reconnaissance mutuelle des tests par tous. Ce sont là autant d'efforts déployés pour contrer la pandémie dans sa propagation.

La COVID-19, en tant que question socialement vive, peut s'inviter en classe de géographie de toutes les classes du post primaire dans un contexte d'éducation en situation d'urgence à travers certaines leçons et certains objectifs pédagogiques. C'est surtout les éléments de géographie humaine et économique qui constituent des entrées sûres pour construire des savoirs en lien avec la pandémie. De façon spécifique, les origines de la pandémie, sa prévalence et ses conséquences sociales, économiques et démographiques de la pandémie peuvent être étudiés à travers une leçon de géographie.

### **Conclusion**

En analysant les contenus d'enseignement de la géographie que sont les leçons et leurs objectifs généraux contenus dans les curricula de l'enseignement post primaire du Burkina Faso, il ressort que la discipline présente des opportunités pour aborder la question de la COVID-19 sous plusieurs angles. Pour l'essentiel, les entrées se recensent dans toutes les classes parmi les éléments d'épistémologie de la géographie, la géographie physique (climat, carte politique), la géographie humaine (structure et mouvements de la population, urbanisation) et la géographie économique (activités, artisanat, industrie, échanges commerciaux, tourisme). En effet plus de la moitié des leçons et plus du tiers des objectifs généraux sont

favorables à cet exercice pédagogique. En outre, les entrées identifiées permettent de mener une réflexion sur les origines, la propagation, la prévalence et les conséquences de la crise sanitaire. Cependant aucune entrée n'a été formellement identifiée pour traiter du mode de transmission de la maladie.

Les programmes et curricula de géographie du Burkina Faso sont des programmes ouverts qui constituent un espace et de belles opportunités pour aborder de façon directe ou indirecte des problématiques en lien avec la COVID-19. La capacité pour la géographie scolaire à contribuer à mieux faire connaître la pandémie et à faire acquérir aux élèves des attitudes et des aptitudes susceptibles de les protéger contre la pandémie est ainsi confirmée non sans émettre quelques réserves. S'il est vrai que la question de la COVID-19 peut désormais faire partie du quotidien de la classe de géographie, la réussite d'une telle innovation suppose un niveau d'information et de connaissances acceptable de l'enseignant sur la COVID-19, une maîtrise des démarches pédagogiques des QSV, une réelle liberté pédagogique et une volonté politique pour accompagner ces initiatives des enseignants.

### Références bibliographiques

BROUSSOULOUX, S. & HOUZELLE-MARCHAL N. (2006). *Éducation à la santé en milieu scolaire. Choisir, élaborer et développer un projet*, éd. Inpes<sup>3</sup>, 139p.

DRAGO, G., LUCAS, F.-X., CAPORAL S., *Pass sanitaire : « Pourquoi le projet de loi anti-COVID-19 heurte de manière disproportionnée nombre de libertés fondamentales »*. En ligne <https://www.Lefigaro.fr>. Consulté le 12 octobre 2021

FALLER, C. (2020). COVID-19 et continuité pédagogique en licence 3, quelles leçons pour demain ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Volume 17, n°2, p. 51-60

GAUTIER, M. (2021). *Nombre de décès dus au coronavirus par pays du monde 28 novembre 2021*. En ligne : <https://fr.statista.com/statistiques/1101324/morts-coronavirus-monde>

Consulté le 02/12/2021

GRIA<sup>4</sup> (2020). *Enseigner la crise. La question du COVID-19 et les programmes d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique (EMC)*. Grande région académique Auvergne Rhône Alpes.

---

<sup>3</sup> Institut national de prévention et d'éducation pour la santé

<sup>4</sup> Groupe de réflexion inter académique

HERTIG, Ph. (2012). *Didactique de géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*. Thèse de Doctorat. Université de Lausanne, Lausanne

LEGRAND, T. (2021). *Mesures anti-COVID-19 : les notions « d'acceptabilité et de « responsabilité »*. En ligne <https://www.franceinter.fr>. Consulté le 18/09/2021

MARTINAND, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. In *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

MESSRS<sup>5</sup> (2010). Arrêté n°2010- 360 /MESSRS/SG/DGIFPE du 21 septembre 2010 fixant les programmes d'histoire et de géographie de l'enseignement post primaire et de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel.

MOHAMMED, M. (2020). Les principales controverses scientifiques sur le covid-19. En ligne <https://fr-mb.theepochtimes.com>. Consulté le 14/04/2021

MOLGA, P. (2020). Covid-19 : ces controverses scientifiques qui ont enflammé la planète, En ligne <https://www.lesechos.fr>. Consulté le 12/09/2021.

NATIONS UNIES (2020). *L'éducation en temps de COVID-19 et après*. Note de synthèse

ROOU D.-P. (2020). *Saisir les enjeux de la crise du COVID-19 par l'enseignement de l'histoire, géographie, enseignement moral et civique*, IA-IPR histoire géographie, Académie de Limoges.

SIMONNEAUX, J., SIMONNEAUX, L., LEGARDEZ, A. (2014). Les Questions Socialement Vives, une perspective de recherche didactique engagée. *Revue francophone du Développement durable*, 4,

SIMONNEAUX, L. & LEGARDEZ, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives : Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez (Ed). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon. Educagri éditions.

SOMÉ, W., E. (2016). *Enseigner les ressources naturelles en classe de géographie au Burkina Faso : perspectives pour une éducation au développement durable*. Thèse de Doctorat unique en sciences de l'éducation non publiée, Université de Koudougou, Koudougou.

THERY, H. (2020). *La pandémie de Covid-19, regards croisés de géographes* », Géoconfluences. En ligne: <https://geoconfluences.ens->

---

<sup>5</sup> Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique

Liens, Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation, N°1, décembre 2021

[lyon.fr/actualites/eclairage/pandemie-de-covid-19-regards-croises-de-geographes](http://lyon.fr/actualites/eclairage/pandemie-de-covid-19-regards-croises-de-geographes), consulté le 28 novembre 2021

VEDE, H.-L. (2020). Le COVID-19 : un accélérateur de crise, un révélateur d'insuffisances. In *Policy Center for the New South*. 20-40.