

UNIVERSITE PARIS 7- DENIS DIDEROT

UFR GIISS

E.D : Economie, Espaces, Sociétés, Civilisations

**Option : Thèse de doctorat en didactique
de la géographie**

Présentée par :
Mamadou Bouna TIMERA

**L'INVENTION DE LA
GEOGRAPHIE SCOLAIRE
AU SENEGAL
(de la période coloniale à nos jours)**

Directeur de thèse : Christian GRATALOUP

JURY

Gérard HUGONIE, *Président*
Amadou Mamadou CAMARA, *Rapporteur*
Marie-Claire ROBIC, *Rapporteur*
Micheline ROUMEGOUS, *Membre*

Décembre 2004

INTRODUCTION

La géographie scolaire et son enseignement au Sénégal traversent un malaise qui est, aujourd'hui mis à nu par les inquiétudes et les incriminations des enseignants dans la lecture, la compréhension et l'application des nouveaux programmes de géographie.¹ Mais la question des nouveaux programmes n'est que l'arbre qui cache la forêt. L'enseignement de la géographie paraît très obsolète ; les programmes élaborés en 1972 n'ont été réformés qu'en 1998, les réformes de 1976 et de 1982 n'ayant apporté que des réaménagements mineurs. Au sein de l'institution scolaire, la géographie ne fait pas la force des disciplines² ; sa pratique ne se prêterait à aucune passion. Aussi bien pour l'administration que pour les élèves, elle occupe une place modeste loin derrière les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, le français, l'histoire, etc. Pour les professeurs, la géographie scolaire est difficile à enseigner puisqu'elle proposerait des problématiques anciennes (que tout le monde dénonce et auxquelles personne ne semble renoncer). Mais pis encore, son esprit, ses projets, son objet, ses références, son histoire sont, consciemment ou, non fossilisés au point que le questionnement se ramène à un simple problème de vocabulaire³. Le manque de visibilité semble donc être ce qui caractérise le mieux le domaine de la géographie scolaire.

Transposée dans les territoires français d'Afrique et de Madagascar, comme l'ensemble de l'institution scolaire, elle fut pourtant avec l'histoire, l'une des réformes pionnières porteuses du renouveau social dans les pays nouvellement indépendants. Au projet de connaissance et d'inventaire des ressources des colonies, à la diffusion des valeurs occidentales de progrès, de civilisation et de l'idée de France dans l'esprit des indigènes se substitua une mission formatrice, civique et idéologique dont l'unité et la solidarité africaine,

¹ Ce malaise a été perceptible au séminaire national sur l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique organisé en janvier 2003 à l'École Normale Supérieure de Dakar. Dès l'entame des travaux, un débat de protocole et de méthode s'instaure entre les acteurs. Pour l'Association Nationale des Professeurs d'histoire et de géographie il est question de faire un travail d'évaluation des programmes et de proposer des aménagements alors que pour la Commission Nationale de Réforme, il s'agit plutôt d'adopter une posture réflexive sur l'imprégnation et l'appropriation des nouveaux programmes en vue de leur mise en application sur le terrain.

² En référence à l'article de Christian Grataloup, « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information géographique*, n°52, 1988.

³ Dans le nouveau programme, le mot « potentiel » en classe de 3^e a fait couler beaucoup de salives.

l'identité et la construction nationale des jeunes Etats indépendants furent les principales déclinaisons. Aujourd'hui, cette mission est conservée dans les grandes lignes mais élargie à la formation d'une citoyenneté dont la connaissance du territoire national, la conscience de l'équilibre environnemental et du développement économique sont les principaux marqueurs.

La géographie scolaire est donc dans ce cadre au cœur des mutations auxquelles elle doit s'ajuster, ajuster ses problématiques, ses contenus, son rapport au réel ; elle doit pour ainsi dire *s'inventer* pour répondre aux différentes demandes sociales qui se succèdent. Aussi, cette posture créative, presque permanente, justifie-t-elle le libellé de notre recherche : l'invention de la géographie scolaire au Sénégal. Elle devrait nous permettre d'appréhender la géographie dans différentes perspectives - son articulation avec les savoirs de référence, son évolution et surtout le jeu de la demande et de l'offre en géographie scolaire - mais aussi à travers de multiples questions. Comment la géographie scolaire s'est-elle déployée dans les territoires colonisés ? Comment porte-t-elle le renouveau africain et sénégalais ? Les nombreuses réformes dont elle a fait l'objet dans la période post coloniale marquent-elles un changement ? Quels sont les niveaux de rupture ? La charpente du discours est-elle intégralement maintenue ? Quelle lecture du monde propose-t-elle aujourd'hui ? Nous avons ramené ces questions en trois axes qui structurent la recherche et en constituent le fil conducteur et le plan de recherche et de rédaction: Qu'est ce que la géographie scolaire ? Pour quel usage son enseignement est-il destiné ? Quelles sont les permanences et les ruptures de son discours ? Le projet de cette thèse est donc la mise à distance de la géographie scolaire, c'est-à-dire son objectivation, en gageant qu'une meilleure connaissance de la discipline engendre un nouveau rapport dans sa compréhension et sa pratique.

Cette mise à distance nous oblige à nous situer à un double point de vue historique et épistémologique. La première entrée sera forcément séquentielle ; elle nous permet de mettre en perspective les conditions politiques générales de la mise en œuvre de la géographie mais également de situer les bifurcations, évolutions et les permanences du savoir scolaire qui en découlent. Quant à l'épistémologie, que nous attachons à la suite de Marie- Claire Robic⁴ à la dynamique de la pensée scientifique et à la conception de la science comme activité sociale complexe, elle nous met aux prises avec la « cuisine » interne de la discipline qui se dévoile en terme d'outillage, de langage, de procédures, d'objets mais également d'acteurs. A ce

⁴ Robic M.-C., 1995, « Epistémologie de la géographie », Bailly A. et al. (dir), *Encyclopédie de géographie*, Economica.

niveau les travaux d'épistémologie scolaire sur la géographie de l'équipe EGHO comme ceux de l'IRNP ont constitué nos principales références. On l'aurait compris ces deux leviers ne constituent pas deux entrées absolument parallèles. Histoire et épistémologie sont par endroit couplées pour donner de l'épaisseur à l'analyse.

Mais l'épistémologie et l'histoire ne sont que des entremises qui nous permettent d'accéder aux matériaux sans lesquels la recherche est pure spéculation. Comme pour toute recherche, l'idée que nous ferons de la géographie scolaire au Sénégal sera la réflexion du regard (critique) que nous porterons sur le corpus auquel elle se rapporte. Dans ce sens le choix des matériaux semble fondamental puisqu'il assure à la fois lisibilité et visibilité. Nous avons choisi dans cette étude de combiner trois principaux types de supports. : les Instructions Officielles, les programmes scolaires et les manuels et fascicules scolaires.

- Les Instructions Officielles. Ce sont des textes qui émanent du pouvoir politique. On peut les regrouper en plusieurs catégories dont les plus connues sont les déclarations d'intention, les lettres de mission, les notes de recommandation ou les textes de loi.
- Les programmes. Ce sont les programmes qui dévoilent et concrétisent les changements que les textes officiels annoncent. L'aspect diachronique de notre recherche s'appuiera particulièrement sur les programmes. Les programmes de l'enseignement colonial, les programmes dits africains et les programmes recentrés nous permettront de déterminer les séquences et d'en expliciter les contenus et le sens.
- Les manuels scolaires. Ils constituent une composante essentielle du discours scolaire. Ce sont les manuels et fascicules qui traduisent en texte c'est-à-dire en contenus d'enseignement les Instructions Officielles et les programmes afférents. Ils proposent à la fois des contenus à enseigner, des supports didactiques (iconographie par exemple) et souvent des méthodes d'approche.

Ainsi, le choix d'une analyse combinée de ces matériaux nous permet de poser le pari d'une lecture cinématographique et photographique simultanée pour saisir les évolutions et les permanences, mais également lire des complexités transversales comme les questions de construction nationale, d'identité, de développement que le pouvoir politique des nouveaux Etats inscrit comme facteurs de renouveau. Pour mieux pénétrer le corpus, nous nous sommes beaucoup appuyés sur les productions scientifiques en épistémologie de la géographie et de la géographie scolaire mais aussi sur des études en anthropologie, en

histoire et en sciences politiques, notamment sur le Sénégal. Par ailleurs, outre leur fonction de médiation dans le rapport au réel, le traitement des matériaux que nous avons mobilisés et leur croisement devraient servir de protocole de recherche pour nous maintenir à une distance raisonnable de la partialité et de la subjectivité liée à notre statut d'acteur de la géographie scolaire au Sénégal.

Après avoir défini les points de vue qui aiguillonneront notre rapport au réel et déterminé les supports d'analyse, il faut maintenant circonscrire le domaine de recherche. D'abord dans le temps. Notre observation porte sur un peu moins d'un siècle de pratiques scolaires puisqu'elle s'étend du début de XXe siècle à 1998. Si l'année 1903 constitue une année référence pendant laquelle l'enseignement dans les colonies a été systématisé par l'administration coloniale, c'est à partir de 1912 que la géographie scolaire devient véritablement visible. Cette visibilité est en partie liée à la nomination en septembre de la même année de George Hardy comme Inspecteur de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française ; nomination que le Gouverneur William Ponty justifie par la volonté de « donner un développement plus marquée à l'œuvre de civilisation »⁵. Très vite, les éléments de la géographie scolaire se constituent : un manuel d'enseignement pour maître sur l'Afrique Occidentale Française parut en 1913 et une circulaire du Gouverneur générale portant sur les Instructions Officielles et les programmes d'enseignement dans les écoles de la colonie déterminait les contenus de la géographie et les niveaux de son enseignement en 1914. La réforme de 1998 est la dernière réforme en cours d'application. Elle porte sur la mise sur pied d'un nouveau programme de géographie (d'histoire aussi) dont l'écriture prélude un grand décalage avec les programmes précédents. En Effet avec le nouveau programme, il apparaît une volonté de passer d'une géographie centrée sur les contenus à une géographie centrée sur « l'apprenant »⁶ mais également de privilégier l'éducation aux dépens du politique notamment à travers la présence très marquée des questions sur l'environnement et sur les mutations spatiales en cours. Mais les soubassements politiques et idéologiques vont-ils disparaître pour autant ?

En réalité, les bornes chronologiques choisies n'ont pas plus de sens que les phases qu'elles nous permettent de mettre en œuvre. Notre partie séquentielle s'en sert comme limites extérieures pour distinguer quatre grandes périodes correspondant chacune à une

⁵ « Les questions scolaires au Conseil de Gouvernement », *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française*, 1913, 1^{re} année, n° 1, janvier.

⁶ Dans l'histoire de la géographie scolaire post indépendance, le terme est nouveau : il traduirait la forte référence aux sciences de l'éducation dans l'élaboration des nouveaux programmes.

pratique déterminée de la géographie scolaire. La période coloniale qui va de l'institution de l'école jusqu'aux indépendances sera marquée par une géographie scolaire dont le projet, les contenus, les outils sont conçus par la métropole pour être mis en œuvre dans le milieu indigène. Les indépendances ont ouvert une nouvelle ère pendant laquelle l'unité et la solidarité africaines, la restauration de « l'âme africaine » et paradoxalement la construction des Etats devenaient les priorités. Une géographie scolaire pan-africaniste tenterait alors de concilier les objectifs nationaux et transnationaux. Elle inscrit l'africanisation au cœur de son projet. Les années 70-80 constituent un autre tournant au cours duquel le débat sur les réalités nationales, le recentrage de la vie de la nation sur les Sénégalais conduit à une rupture. Les programmes de géographie sont désormais élaborés sous l'exigence d'une prise en compte plus importante des réalités nationales. La dernière phase date d'après 1998 ; c'est également une étape de rupture dont nous avons indiqué plus haut les grandes lignes.

L'un des derniers éléments pour circonscrire notre domaine de recherche concerne les niveaux d'enseignement. Quand on parle de la géographie scolaire, il nous revient souvent à l'esprit la pyramide scolaire qui structure l'apprentissage en cycles ou niveaux d'étude se justifiant par la théorie des étapes de développement. Au Sénégal, la géographie est obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement général : l'enseignement primaire, l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire. Même si nous nous sommes appesantis sur la géographie scolaire dans le moyen et dans le secondaire, nous avons pris la liberté de ne point nous enfermer dans des tours. Nous avons préféré mettre à distance la géographie scolaire dans une perspective transversale. Certes, le niveau de complexité varie d'un niveau à l'autre mais nous pouvons supposer que, le langage, les missions, les contenus et les objets sont sensiblement les mêmes de l'école primaire au secondaire.

Première partie:

LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE, CARTE D'IDENTITE

INTRODUCTION

La géographie scolaire comme objet de questionnement et de recherche est apparue dans le discours scientifique dans une période relativement récente en France. Son apparition est consécutive à la formation et au développement du champ de didactique de la géographie à partir des années 80 ainsi que le montre les dates de parution des articles portant sur le sujet. Quelques expressions comme «pour une didactique de la géographie » dans *la revue de géographie de Lyon* (1986), «éléments de didactique de la géographie » dans la revue *géo* (1986) ; de même que l'ouverture d'une rubrique didactique dans la revue *L'Information Géographique* sont autant d'indices de cette phase de mise en œuvre de la didactique de la géographie. Née à la faveur des nouveaux objectifs sociaux (démocratisation de l'enseignement par exemple) et des mutations intellectuelles notamment dans les sciences sociales ; la didactique de la géographie, cadette de celle des mathématiques, devrait adopter une posture réflexive sur les modalités d'apprentissage de la géographie dans le milieu scolaire⁷. Les premiers travaux de réflexion portent cependant sur les questions du rapport entre la science géographique et la géographie enseignée à l'école. Les thèses⁸ de Maria M. Costa et d'Isabelle Lefort en constituent une parfaite illustration. Dans les années 90, le questionnement a évolué ; la notion de discipline scolaire permettait de poser l'autonomie de la géographie «en repensant le lien qui unissait la géographie universitaire à une géographie scolaire située, désormais, non plus dans sa dépendance, mais en parallèle à une géographie de référence, elle-même renouvelée dans ses questionnements et dans ses méthodes⁹ ». Dans le même temps, des lieux de recherche et d'innovation : des laboratoires universitaires (EHGO, CFEED), des instituts de recherche (INRP), les centres de formation (IUFM) s'organisent et donnent de la forme aux champs de la recherche et du questionnement sur la géographie scolaire.

⁷ L'ouvrage récent de Roumegous M., *Didactique de la géographie : enjeux, résistances, innovations, 1968-1998, 2002*, les PUR, fait une analyse claire des contextes général et disciplinaire de la naissance du champ didactique.

⁸ -Costa M. M., 1980, *Les programmes de géographie dans l'enseignement secondaire en France (du début du 19^e siècle à 1980)*, Thèse de doctorat, Paris VII.

-Lefort I., 1990, *Géographie savante- géographie scolaire (1789-1970)*, Thèse, Géographie Paris I.

⁹ Roumegous M.op. cit.

Au Sénégal, pendant ce temps, la littérature scientifique sur l'école en général et sur l'enseignement en particulier semble complètement ignorer l'objet «géographie scolaire » qui reste un champ en friche, non objectivé ; son projet, ses finalités, ses contenus, ses savoirs de référence ou ses rapports avec les autres disciplines ne sont guère soumis, ne serait ce que pris isolément, au questionnement scientifique. L'école Normale Supérieure de Dakar, lieu de formation des professeurs, aurait pu avoir vocation d'impulser une recherche en didactique de la géographie ; mais il ne s'y engage guère une réflexion sur l'enseignement de la géographie à l'école ; les contenus de formations ont une tenure plutôt épistémologique et pédagogique¹⁰. Il est vrai qu'il y a eu une tentative de réflexion qui semble globale en 1978, puisque l'Association Nationale des Géographes du Sénégal (A.N.G.S.) avait dans le cadre d'un séminaire poser la question de l'articulation entre la géographie, l'éducation et le développement¹¹. Mais l'initiative ne se renouvela guère, pas plus que la réflexion ne se poursuivit. Deux articles¹² d'Amadou Mamadou Camara tentent quelques années plus tard de relancer la recherche sur l'enseignement de la géographie scolaire au Sénégal. Mais leur caractère très ponctuel et leur posture pédagogique ne permettent pas de penser la géographie ni dans son économie et sa dynamique internes, ni dans ses connections avec le système social qui la met en œuvre et qu'inversement elle contribue à reproduire.

L'absence d'une réflexion sur la géographie scolaire au Sénégal n'en fait pas pour autant un domaine et un champ fantôme. Couplée à l'histoire, la géographie scolaire s'affranchit de sa coquille coloniale dès le lendemain des indépendances pour porter le renouveau social et en être le baromètre. Amener le jeune Sénégalais à connaître le Sénégal, l'Afrique et à s'ouvrir au monde, tel est son principal projet, qui se décline en un principe éducatif à deux versants : l'enracinement et l'ouverture dont le crédit et le primat de l'un sur l'autre sont fonction du conditionnement social de l'heure. Mais ce projet n'est pas le marqueur exclusif de son identité. Sa mise en œuvre s'appuie, explicitement ou non, sur des modèles, sur une communauté d'acteurs, sur un langage spécifique, sur des outils de production et de diffusion, sur des lieux de production, etc. La géographie scolaire n'est-elle

¹⁰ Pour la formation de la section F. A1 qui correspond au niveau licence +1 par exemple, outre les cours de psychopédagogie (6h / semaine), les principaux cours dispensés portent sur l'épistémologie de la science géographique et un cours de méthodologie sur la pratique des programmes.

¹¹ A.N.G.S., 1978, «L'enseignement de la géographie au Sénégal », *Revue de géographie*, n°1, janvier.

¹² -Camara A. M., 1986, « La géographie dans l'enseignement moyen et secondaire » : principes et méthodes, *Historiens-Géographes du Sénégal*, n°1, mai.

- Camara A. M., 1999, «une lecture épistémique des nouveaux programmes de géographie », *Historiens-Géographes*, n°7, 2^e semestre.

donc pas une matière d'enseignement dont on peut dresser la carte d'identité (comme du reste toutes les autres) pour en saisir les éléments, leur niveau d'imbrication et de complexité, mais surtout la poser en objet. La première partie de ce travail se donne comme objectif de mettre en relief les éléments et pratiques qui contribuent à la spécifier et donc de permettre sa mise en objet.

Chapitre I : GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET MODELES DE REFERENCE

Le projet de ce chapitre est de nous interroger sur la nature de notre objet de recherche et les référentiels théoriques qu'il mobilise explicitement ou non. Ainsi, poser la question : « Qu'est ce que la géographie scolaire ? », est une manière opératoire de nous y engager. Les textes officiels tentent-ils de préciser son contenu ? L'expression «géographie scolaire » est-il en usage dans le système d'enseignement sénégalais ? Si non, à quelle réalité correspond-elle ? Mais l'on ne peut définir la géographie scolaire sans recourir aux nombreux travaux d'épistémologie dont nous avons connaissance sur le sujet. Parallèlement aux Instructions Officielles du Sénégal, il nous faut donc interroger les ouvrages d'épistémologie de la géographie scolaire (tous produits en France). Ils nous permettront de nous faire une idée de ce qu'est la géographie scolaire mais également des différents modèles auxquels son fonctionnement se réfère.

I-1 / Qu'est ce que la géographie scolaire ?

Qu'est ce que la géographie scolaire ? Une bien banale question dont nous n'aurions pas eu l'état d'esprit de considérer si les circonstances ne nous y avaient pas amené. Partons d'une anecdote. Lorsque nous avons indiqué à un groupe d'étudiants sénégalais de troisième cycle de géographie que nous travaillons sur la géographie scolaire, notre étonnement fut grand quand ils nous ont invité à dire ce que nous attendons par «géographie scolaire ». L'adjectif scolaire désigne t-il le lieu d'exercice ou la nature du savoir ? Autrement dit s'agit-il de la géographie, catégorie scientifique reconnue traditionnellement mais qu'on pratique dans le milieu scolaire. Ou d'une catégorie de connaissance propre au milieu scolaire et qui se distinguerait des autres branches de la géographie ? Pour répondre à ces interrogations nous avons tenté de visiter les textes officiels pour en relever le sens qu'ils donnent au terme de géographie scolaire. Mais les Instructions Officielles, les programmes et les manuels qui les présentent ne font nullement mention de ce terme. Par contre les finalités éducatives que l'école assigne à l'enseignement de la géographie sont fortement suggestives du contenu d'enseignement comme nous le montre ce

tableau à la page suivante. L'analyse transversale des textes officiels post-indépendance ainsi que la combinaison des missions et des contenus d'enseignement montrent que la géographie scolaire est faite d'une association d'éléments hétérogènes issus d'horizons divers. Aux éléments issus de la géographie savante telle qu'elle est pratiquée dans les universités s'ajoutent des bribes de connaissances liées aux exigences de culture générale. Mais ce tableau est forcément réducteur du contenu de la géographie scolaire car les programmes et les Instructions Officielles qui les accompagnent ne sont pas la géographie scolaire ; ils n'en sont qu'un aspect. C'est dans les ouvrages de didactique et d'épistémologie de la géographie que nous avons trouvé des tentatives de définition de la géographie scolaire.

année	niveau	Mission de la géographie à l'école	Contenus d'enseignement
1967	1 ^e cycle	- donner aux élèves les bases d'un vocabulaire géographique - faire découvrir et comprendre le milieu dans lequel ils vivent	Eléments de géographie physique ; Le climat ; Etude des milieux naturels ; Formation du relief ; Eléments de géographie humaine ; Géographie économique ; Etude régionale des continents
1972 ¹³	1 ^e et 2 ^e cycles	- acquérir et renforcer les notions de géographie générale indispensable à la compréhension des phénomènes humains, économiques et naturels - aider à réfléchir sur le milieu et à élargir la vision à d'autres pays et au concept général d'environnement	Etude du milieu proche ; Les environs de la ville ; Etudes régionales des continents ; Géographie générale physique et humaine ; Sous développement et développement ; Etude régionale des puissances
1998	1 ^e cycle	-Aider l'élève à comprendre le milieu dans lequel il vit -développer chez l'enfant l'aptitude à «savoir penser l'espace »	Etude des «régions géographiques » du Sénégal ; Etude régionale du Sénégal ; Etude régionale des continents ; Etude du monde :la terre une planète menacée ; La terre une planète divisée ; la terre une planète solidaire

Tableau 1 : missions et contenus officiels de la géographie scolaire au Sénégal (1967-1998)

Elle est comme l'a définie Anne Leroux¹⁴, tout ce qui caractérise la discipline scolaire en prenant en compte aussi bien ce qui la constitue que ce qui en résulte comme apprentissage des élèves. Dans son ouvrage *enseigner la géographie au collège*¹⁵, elle donne

¹³ Les programmes de 1978 et de 1982 reprennent ceux de 1972 en y apportant quelques aménagements mineurs

¹⁴ Le Roux A., 1995, *enseigner la géographie au collège*, Puf, l'éducateur

¹⁵ Le Roux A., 1995, op. cit.

une image kaléidoscopique de la géographie scolaire en identifiant cinq branches de savoirs qui la constituent. Il s'agit du savoir savant qui pénètre le milieu scolaire à travers ses objets, ses concepts, ses modèles et théories mais également ses méthodes et démarches ; du savoir à enseigner des programmes, des Instructions Officielles et des manuels scolaires ; le savoir de référence sous forme de sources documentaires (articles scientifiques ou de presse) ou d'emprunts aux sciences annexes ; du savoir réellement enseigné procédant du choix de l'enseignant en fonction de son profil, des objectifs d'enseignement, des contraintes institutionnelles et du niveau des élèves ; et enfin du savoir appris, acquis, construit et approprié par les élèves.

Mais l'on utilise le plus souvent le terme de géographie scolaire en opposition ou en référence à la géographie savante. Dans leur ouvrage collectif, *faire de la géographie*, Ferras et al.¹⁶ désignent la géographie enseignée dans les collèges et lycées par matière d'enseignement mais la situe dans le prolongement direct du savoir savant. Dans cette perspective, la géographie scolaire est considérée comme la géographie savante qui a subi une série d'aménagements pour être objet d'enseignement. Le niveau psychologique des élèves, les pratiques culturelles sont autant de filtres permettant au savoir scientifique de se transformer en savoir scolaire. L'examen de la structure interne du savoir scolaire leur a permis cependant de déterminer plusieurs sources constitutives que nous résumons et commentons ci-après.

La tradition éducative. C'est l'ensemble des habitudes et pratiques d'ordre cognitif ou méthodologique qui traversent l'évolution de la géographie scolaire plus ou moins acceptées par la communauté, c'est-à-dire l'ensemble des acteurs qui vivent de et pratiquent la discipline. Ces habitudes et pratiques fonctionnent comme des signaux de reconnaissance et d'identité disciplinaire. En géographie scolaire, le triptyque nomination/localisation/description, la « dévotion » pour le concret, les binômes simple/complexes, local/universel ; description/explication sont quelques éléments qui relèvent « de la permanence et de la logique d'un moment de la pensée géographique ».¹⁷

Le savoir dit savant. La géographie savante n'est pas la géographie scolaire mais elle en est une composante non négligeable. On retrouve dans la géographie scolaire des objets, un langage, des bribes de connaissances qui proviennent du champ scientifique. Cependant, le rôle du savoir savant ne se limite pas uniquement à alimenter le niveau

¹⁶ Ferras R. et al., 1993, *Faire de la géographie*, Belin.

scolaire. Sa fonction de référence est couplée d'une autre fonction tout aussi importante que la première ; la géographie savante est une source de légitimation du savoir scolaire. C'est elle qui couvre et garantit l'enseignement du professeur ; elle écarte également le savoir enseigné du sens commun.

Le sens commun de la discipline. Les représentations des enseignants et de l'ensemble de la société, si on y prend garde, sont très fortement diffusées dans le savoir scolaire. Par exemple l'idée est longtemps admise que la géographie sert à connaître les noms des pays, des villes, des capitales, des grands repères naturels. L'expérience du vécu quotidien ne fait-il pas du professeur d'« histo-géo » ou de l'élève étudiant la géographie, la personne unanimement indiquée pour rappeler dans une assemblée anodine le nom d'un chef d'Etat ou d'une Capitale de pays que tout le monde a oublié de mémoire ? La géographie scolaire prend sous cet angle le statut de science de mémoire. C'est à cette exigence que répond l'encyclopédisme des programmes d'enseignement. De même, la géographie apparaît comme une science de synthèse par excellence. Elle est faite d'un peu d'histoire, d'un peu de sociologie, d'un peu d'économie, d'un peu de démographie, un peu de géologie, etc. Les représentations sociales affectent ainsi la géographie scolaire d'une banalité telle qu'on la confond souvent aux connaissances géographiques des parents.

Les finalités de la géographie scolaire. Ce sont les finalités éducatives assignées à la géographie scolaire qui déterminent les contenus d'enseignement. Selon François Audigier l'histoire de la géographie scolaire est marquée par trois familles de finalités dont l'importance dépend du contexte et des exigences de la demande sociale. Il s'agit des finalités culturelles et civiques, des finalités scientifiques et critiques et des finalités professionnelles et pratiques. Mais l'on peut résumer les missions de la géographie scolaire en deux opérations essentielles. Elle est destinée à donner aux jeunes générations une éducation à la vie citoyenne, à forger leur système d'appartenance ou le renforcer à travers le « savoir penser l'espace » selon la formule consacrée de Yves Lacoste. Elle tend également à développer les aptitudes intellectuelles d'imagination, de mémorisation et de raisonnement chez les jeunes dont l'école a la charge d'éducation. Aussi la géographie scolaire se réduit-elle à un champ de connaissances où se combinent des éléments d'initiation à l'esprit scientifique et des éléments de culture générale.

¹⁷ Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Thèse de doctorat, Paris VII.

Le poids institutionnel. La géographie scolaire est soumise aux contraintes de l'institution scolaire mais elle est en amont mise en œuvre sur commande de la demande sociale. Pour traduire ce poids institutionnel en opérations, on peut formuler deux types de questions. Quelle géographie enseigner aux enfants ? Pour quel usage social ? Puisqu'il s'agit entre autre de donner une formation civique, la géographie scolaire a une fonction sociale qui est définie ailleurs qu'à l'école. Les programmes et les Instructions Officielles qui les accompagnent sont les plus vives expressions de cette commande sociale. Par ailleurs l'institution scolaire a ses réalités auxquelles le savoir scolaire doit se soumettre. La géographie scolaire et son enseignement sont définis en fonction du temps d'études (emploi de temps hebdomadaire, progression semestrielle, durée de l'année scolaire, etc.), des exigences docimologiques, de l'âge des élèves ainsi que de leur niveau intellectuel, du niveau professionnel des enseignants.

La conception de Gérard Hugonie¹⁸ n'est pas éloignée de la précédente. Partant d'une idée de François Audigier selon laquelle la géographie scolaire procède d'une véritable construction du savoir savant, il identifie à son tour quatre niveaux d'opération de cette reconstruction. Elle se fait tout d'abord au niveau des programmes d'enseignement. Les programmes déterminent les contenus d'enseignement en ne retenant qu'une partie du savoir universitaire, en fonction des finalités et des objectifs correspondant à la formation générale des adolescents ; formation de leur personnalité, ouverture sur le monde, initiation dans des disciplines annexes non représentées dans les collèges et lycées. La reconstruction se fait également au niveau des professeurs, elle est fonction de son profil de formation, de ses représentations mais aussi des contraintes institutionnelles qui pèsent sur lui. Le troisième palier de reconstruction se situe au niveau des séances d'enseignement apprentissage (SEA). Ici la géographie scolaire s'élabore au fur et à mesure du déroulement du cours et est fonction des réalités de la SEA (supports didactiques disponibles, réactions des élèves, etc.). Enfin, le savoir réellement acquis par l'élève est également un aspect de la géographie scolaire. Il est différent de ce qu'il a appris ; il est une reconstruction du savoir enseigné en fonction du niveau culturel des élèves, de leur propre schème de pensée.

Tout le développement précédent pourrait se résumer à une seule question ? Comment passe t-on de la géographie savante à la géographie scolaire ? Mais cette question n'est-elle pas trop simpliste et réductrice de la réalité que recouvre la géographie scolaire ? Comme la géographie savante, la géographie scolaire est tout aussi diverse et complexe ;

¹⁸ Hugonie G., 1992, *Pratiquer la géographie au collège*, Amand Colin, Paris.

c'est un savoir d'interface élaborée dans et par l'école en fonction des exigences et des attentes sociales, de la conception que les décideurs ont de la géographie, du savoir savant des diverses représentations à l'égard de l'école et de la géographie etc. Tous ces paramètres donnent à la géographie scolaire une cohérence qui lui donne une signification et une réalité autre que celle que recouvre le savoir savant. Le savoir scolaire est ainsi déterminé à la fois par des enjeux sociaux, politiques, culturels et scientifiques transformés en finalités éducatives dont le cadre d'élaboration et d'exécution ne se trouve nulle part qu'à l'école. Cette conception de la géographie scolaire correspond bien aux modèles de la discipline scolaire que nous reprenons ci-dessous et qui servent de cadre de référence.

I-2 / Les modèles de la discipline scolaire

L'étude historique des contenus d'enseignement est récente mais elle a rapidement évolué vers une approche globalisante de la problématique d'enseignement. Il s'agit non plus de centrer l'attention uniquement sur les contenus d'enseignement que d'articuler les trois chaînons du système d'enseignement tels que définis et exposés par Chervel¹⁹: les consignes du législateur, les pratiques d'enseignement et les productions des élèves. La combinaison de ces trois pôles d'opération et d'acteurs a permis la mise en évidence de modèles didactiques qui ont servi de cadre théorique aux travaux d'épistémologie et de didactique de la géographie scolaire. On les retrouvera dans les travaux²⁰ d'Isabelle Lefort, de François Audigier, d'Anne Le Roux, de Pascal Clerc. Il s'agit de la transposition didactique, des représentations sociales et de la discipline scolaire.

Utilisé en 1975 par Verret²¹ pour saisir les distorsions entre savoir savant et savoir scolaire, le concept de transposition didactique a été surtout formalisé et promu par Chevallard²² qui l'a appliqué aux mathématiques en 1985. En 1991, Chevallard reprend le modèle qu'il fait suivre d'un exemple d'application (la notion de distance) dans une nouvelle édition revue et augmentée.

¹⁹ Chervel A., 1998, « L'histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38.

²⁰ -Lefort I., 1992, op. cit.

-Audigier F., 1993, op. cit.

-Le Roux A., 1997, *La didactique de la géographie*, IUFM, Caen

-Clerc P., 1999, *Production et fonctionnement de la géographie scolaire du lycée en géographie, l'exemple des espaces urbains*, Thèse, Paris I.

²¹ Verret M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Champion.

²² Chevallard Y., 1984, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

Ce modèle stipule que le savoir de référence subit un certain nombre de transformations pour devenir objet d'enseignement. L'idée réfute implicitement la conception traditionnelle selon laquelle il suffisait de simplifier le savoir universitaire pour produire un savoir à enseigner en milieu scolaire. L'existence et la pertinence de la transposition didactique repose sur deux principes généraux. En tant que processus, la transposition didactique crée des objets d'enseignement. Ainsi, les grandes catégories scientifiques ont donné naissance au niveau scolaire à des objets spécifiques : la référence à la géographie urbaine justifie par exemple l'étude des villes des pays sous-développés, le fait urbain, etc. Ce passage du savoir savant au savoir scolaire passe par plusieurs étapes. Chevallard en a défini cinq. Pour être «enseignable », le savoir universitaire doit être :

- désyncretisé, c'est-à-dire réduit en champs et savoirs partiels mais délimités ; il en est ainsi de la géographie physique générale et de la géographie physique appliquée à l'étude des pays.
- dépersonnalisé, c'est un savoir anonyme qui ne porte aucune référence. En ce sens, il donne l'apparence d'un savoir consensuel, d'un résultat solidement établi.
- décontextualisé, le savoir scolaire est produit hors du contexte de production du savoir auquel il se réfère.
- programmable, le savoir scolaire fait l'objet de programmes afin de faciliter l'apprentissage et les évaluations dans le cadre de l'acquisition des connaissances.
- publié, les programmes, les Instructions Officielles, les déclarations d'intention sont portés à la connaissance du grand public

Tous ces processus montrent un écart entre les deux savoirs mais non une rupture fondamentale.

Le deuxième principe est relatif à la vigilance épistémologique. En effet, la transposition didactique permet de poser la question de l'adéquation entre savoir savant et savoir scolaire. Quel rapport y a-t-il entre l'objet enseigné et l'objet auquel il se réfère implicitement ? En France, Isabelle Lefort a bien situé, dans sa thèse, cette passerelle après la réforme de 1902. Les programmes et les Instructions Officielles qui se succèdent à partir de cette date inscrivent désormais dans les textes la volonté de vulgariser " l'immense effort de l'école géographique française depuis 40 ou 50 ans ", et traduisent la prise de conscience par les géographes des transformations qui ont ébranlé la discipline. Cette réforme en prescrivant dans les classes de sixième et de second la géographie générale, fait ainsi intervenir une véritable solution de continuité. De même, après l'introduction des éléments de la géographie humaine dans l'enseignement vers 1938, le discours géographique conduit à une conformation du contenu de

la littérature scolaire à la pensée scientifique puisque cette première s'évertue ainsi à saisir la dépendance mutuelle entre les éléments, les liaisons entre la nature, le sol, le relief et les établissements humains.

Mais cette continuité scientifique, que l'on peut déceler à tous les niveaux temporels, cache un certain discontinu entre l'ordre de la science géographique et le discours scolaire. Lefort a montré dans sa thèse que la division du travail géographique entre description et explication sous-tendue par le partage de la scolarité en deux cycles à partir de 1902, est très fortement marquée. A chaque cycle est affectée une catégorie cognitive qui est fonction du niveau psychologique des élèves. Ainsi, jusqu'en 1938, la géographie générale doit consister en une amorce simple de description en classe de sixième, et l'explication des faits ne doit être fournie qu'en classe de seconde. Cette spécialisation opérée affecte la continuité entre les deux savoirs puisque l'unité de la démarche scientifique qui doit passer d'un trait logique de l'observation à la comparaison puis à la généralisation s'oppose à la disjonction opérée par la géographie scolaire. Lefort a également mis en épreuve les principes didactiques qui sous-tendent l'enseignement dont Vidal est la principale référence. La référence au local qui fonde la démarche didactique n'est pas sans problème par rapport à la démarche vidalienne pour laquelle la géographie générale se situe à l'aval des comparaisons issues des études régionales.

En somme, elle conclut que le Vidalisme a produit ses effets inverses puisqu'en lieu et place de la vulgarisation du savoir universitaire, on note un divorce, une perversion de la géographie scolaire qui s'ancre dans le général alors que la géographie savante s'enracine dans le particulier et l'original, le général n'étant envisagé qu'à la fin de la chaîne logique de raisonnement inductif.

Selon Pascal Clerc, les opérations de transformation en géographie sont quasi impossibles dans certains cas puisque l'écart est trop grand entre le savoir universitaire et sa version scolaire. C'est l'exemple du concept "système-monde" introduit dans les programmes de 1988 et dans les manuels scolaires mais abandonné en 1995.

Cette perversion dont parle Isabelle Lefort peut se lire en une simple discontinuité entre les deux ordres de savoir. Il s'agit d'abord d'un retard chronologique. Elle en a donné l'exemple en montrant que la notion de genre de vie, formalisé par Vidal tout au début du 20^e siècle, n'est apparue dans les textes officiels qu'en 1938 dans les programmes de 6^e, d'où un retard relativement important entre le moment où la connaissance est produite et le moment de son inscription dans le cursus scolaire. Ensuite, le décalage est d'ordre contextuel. Cette discontinuité est liée à la différence des conditions historiques épistémologiques et idéologiques.

Selon Daudel²³, l'utilisation de chaque notion ou concept dans le discours savant a une signification spécifique une histoire d'où émerge un sens, une réalité particulière. Tout concept savant évoque un champ de recherche, un parti pris épistémologique ou encore un projet scientifique. Dans le milieu scolaire, le savoir transposé devient neutre et consensuel. Il est dépouillé de toute référence partisane.

Quant au modèle des pratiques sociales de référence, il est le moins développé dans les travaux d'épistémologie scolaire en géographie. Mais tout comme la transposition didactique, c'est un modèle qui met l'accent entre le monde extérieur et le système scolaire. Si Chevallard part du savoir de référence, le modèle des pratiques sociales de référence se réfère aux pratiques professionnelles. Appliqué à la géographie qui est, avant tout, une science à fort enjeu social et politique, le modèle fait penser à ce que Vaugien²⁴ a appelé dans sa thèse l'offre et la demande en information géographique. Pour ce dernier, la mise en ordre dans le monde doit reposer sur les connaissances géographiques. A cet égard la géographie scolaire a pour mission de véhiculer un certain nombre de pratiques, d'activités et de comportements "accumulés par la société et qu'elle juge important pour son avenir, sa reproduction, son développement et pour les générations futures"²⁵. Cet ensemble de pratiques, de comportements et d'activités constitue ainsi un système de références à la prise en compte desquelles les finalités de l'enseignement de la géographie sont définies.

Enfin, en ce qui concerne le modèle de la discipline scolaire, il a été formalisé par André Chervel²⁶. Selon cet auteur, les termes de discipline et de discipline scolaire ne sont pas récents. Ils existeraient bien avant la fin du 19^e siècle. Mais leur contenu a beaucoup évolué au cours des siècles et cette évolution repose sur trois grandes étapes correspondant à de profondes mutations du système d'enseignement. Le tout premier usage du mot discipline se situe à la période de mise en œuvre du système scolaire et ceci sur la base de deux grandes orientations : la pédagogie et l'instruction primaire. Sous ce rapport la discipline scolaire signifie un ensemble de règles, d'attitudes et d'actions protocolaires liés à la « police des établissements ». En d'autres termes il s'agit d'une ligne de conduite à laquelle les locataires des établissements scolaires doivent se conformer. A partir de la 2^e moitié du 19^e siècle, plusieurs facteurs vont amener les acteurs de l'école à donner un autre contenu à ce terme. D'abord la crise des études

²³ Daudel C., 1990, *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Peter Lang, Paris.

²⁴ Vaugien M., 1991, *Contribution à la didactique de la géographie, pour une éducation géographique*, Université d'Aix Marseille II.

²⁵ Audigier F., 1993, op. cit.

²⁶ Chervel A., 1988, « L'Histoire des disciplines scolaires, Réflexion sur un domaine de recherche », *Cahiers de géographie du Québec*, vol 23, n°120.

classiques a permis la mise en scène des partisans des langues anciennes qui considèrent le latin comme la langue la plus à même d'initier les élèves à une « gymnastique intellectuelle » que les études classiques sont incapables de promouvoir. Quelques années plus tard, les crises socio-politiques notamment la guerre franco-allemande entraînent le bouleversement des objectifs de l'enseignement et déclenchent une réflexion profonde sur l'éducation des jeunes. Comment faire pour que le jeune Français puisse connaître sa géographie ? La réponse est simple. Il ne s'agit plus d'inculquer, il faut discipliner. Le terme de discipline revêt donc un tout autre sens ; elle signifie la transformation ou la formation de l'esprit de l'enfant. Cette dimension a cependant connu un glissement de sens puisqu'au début du 20^e siècle, on parle de disciplines scolaires au pluriel pour désigner les matières d'enseignement susceptibles de servir d'exercice intellectuel pour les apprenants. Enfin, la forte valeur transformatrice s'estompe au lendemain de la première guerre mondiale ; les disciplines scolaires recouvrent le sens que Chervel leur a donné à savoir un ensemble de contenus autonomes et propres à l'institution scolaire, véhiculés à travers des méthodes et des règles d'apprentissage spécifiques à chaque discipline.

Le mérite d'une telle approche réside dans le fait qu'elle bouleverse le schéma traditionnel de pensée et pose les problèmes de l'enseignement dans une tout autre perspective. L'habitude ayant été prise de considérer l'école comme un instrument de transmission de valeurs au service de la société, les disciplines scolaires dont elle est porteuse seraient de simples canaux par lesquels transite le message de la société. Les contenus d'enseignement et les méthodes qui les mettent en œuvre sont considérés dans ce cas comme étant des catégories extérieures simplifiées en fonction de l'âge des élèves et les besoins de la formation. Mais le schéma que Chervel propose dépasse de simples rapports linéaires. En confiant à l'école la mise en œuvre des finalités éducatives, la société lui assigne la mission de transformer les jeunes générations à l'image à laquelle elle entend les façonner. L'école n'est cependant pas une institution neutre. Elle crée, elle-même, les conditions d'opérationnalisation des finalités par la création de disciplines scolaires. Vu sous cet angle, les disciplines scolaires sont des vecteurs de transformation sociale et culturelle et ne sauraient être le résultat simplifié d'une science ou d'une pédagogie appliquée ailleurs. Elles sont des moyens d'acculturation qui n'obéissent qu'à la logique de l'institution qui les met en place. Les orientations et réformes pédagogiques ainsi que les contenus d'enseignement sont pensés et élaborés dans ce même cadre. L'exemple de l'Instruction Civique dans l'enseignement scolaire est révélateur de cette création endogène. Les produits de l'école devraient donc être considérés comme le résultat d'une construction autonome qui lui est

propre. Mais autonomie ne signifie pas indépendance au sens où le dictionnaire Hachette l'emploie comme absence de relations entre les phénomènes. Quoi que libre, l'institution scolaire est un réceptacle de plusieurs influences. En amont comme en aval, l'école doit tenir compte des savoirs de référence et de la demande sociale en termes de sources d'information et de modèle de citoyen à mettre à la disposition de la société. Cela veut dire que les disciplines que l'école met en œuvre ne fonctionnent pas en vase clos ; elles empruntent des savoirs à d'autres champs pour en faire une construction propre. Mais selon Chervel la charpente de ce construit est constituée par un ensemble de connaissances partagées par toute la communauté réparties en rubriques thématiques, des méthodes spécifiques, des types d'exercices et des procédures d'évaluation. Et la finalité est d'aboutir à trois opérations : l'instruction, l'assimilation et l'acculturation débouchant sur des types de raisonnement et des modes de pensée qui sont les fondements de la culture scolaire.

Le modèle de la discipline scolaire a été aussi repris et développé dans plusieurs travaux d'épistémologie de la géographie scolaire dans lesquels il a servi de cadre théorique.

Pour Audigier, la géographie scolaire fonctionne selon des logiques qui lui sont propres dans un cadre scolaire lui-même inscrit dans un contexte social. C'est dans cet univers intériorisé et reconstruit par eux que les enseignants pensent la géographie, son enseignement et mettent ce dernier en pratique. La science géographique fournit un ensemble de références dans lesquelles les Instructions Officielles puisent ce qu'il convient d'enseigner. Aux objets spécifiques à la géographie, s'y mêlent d'autres éléments venant d'autres champs scientifiques et sociaux, allant des bribes d'économie ou de démographie à des extraits de journaux ou à d'autres sources d'information sur le monde actuel. En fait la géographie répond à la nécessité d'éducation des jeunes générations.

La géographie scolaire ne serait donc ni une simple addition des contenus, ni uniquement un ensemble de connaissances scientifiques transposées. En plus des liens avec le savoir savant, elle intègre une dimension sociale et culturelle qui lui impose les trois familles de finalités exposées plus haut. La discipline scolaire repose d'ailleurs sur la notion de culture scolaire qui est sa principale finalité. Dans son ouvrage sur *la didactique de la géographie*, Le Roux reprend le concept en montrant les différentes caractéristiques qui le définissent et le mettent en œuvre. Trois grandes missions sont confiées à la géographie scolaire : éviter l'éclatement de la société, injecter la science dans le sens commun, et, enfin, transmettre une culture commune fondée sur la vérité. Mais cette triple mission repose sur une tradition d'initiatives et de pratiques qui la rend visible dans le système scolaire.

Chapitre II : ELEMENTS D'IDENTITE DISCIPLINAIRE à partir d'une observation empirique

La mise en œuvre de la géographie scolaire au Sénégal date de l'époque coloniale. Elle a fortement évolué mais revêt des signes de permanence qui en constituent les caractéristiques qui la définissent. Une observation empirique montre que l'enseignement de la géographie s'organise autour d'un projet de connaissance et de compréhension du monde, s'appuie sur des opérations de mise en ordre, des trajectoires d'intelligibilité, des servitudes méthodologiques, d'un langage spécifique et des sources d'information. L'objet de ce sous chapitre est de montrer, au regard des modèles disciplinaires de référence, en quoi ces caractéristiques font de l'enseignement de la géographie au Sénégal une pratique disciplinaire. Il nous permet ainsi de mieux circonscrire le cadre de mise en œuvre de notre projet : saisir le fonctionnement de la géographie scolaire au Sénégal pour en dégager le sens et la portée.

II-1 / Géographie scolaire et connaissance du monde

L'enseignement de la géographie scolaire repose sur le même objet que la géographie extra scolaire : la connaissance du monde. Mais le monde que la géographie scolaire met en évidence est habituellement un tableau constitué de catégories spatiales dont les plus connues sont les continents, les régions, les pays, etc. La mise en scène de ces catégories repose cependant sur leur présentation globale et exhaustive, c'est à dire une capitalisation d'informations sur le relief, le climat, la végétation, les sols, les modes de vie, etc. Traditionnellement, la géographie répertorie ces informations en rubriques thématiques et les plans d'étude les arrangent sous formes de tiroir en données physiques, humaines et économiques. C'est ce mode d'arrangement qui confère à l'information toute sa cohérence et son objectivité. Cette pratique répond à une exigence sociale bien déterminée : l'homme a besoin de savoir ce qui se trouve dans les contrées lointaines. En effet, la présence humaine et les rapports à l'espace établissent un gradient de distance affective qui répartit ces ensembles territoriaux en espaces familiers et proches et en espaces étranges et lointains. Les premiers correspondent au milieu de vie ; ma ville, ma région, mon pays, etc. Mais tout milieu proche s'insère dans un milieu plus vaste : ma ville dans le pays ; mon pays par rapport au continent,

mon continent dans le monde, etc. On est au cœur des coquilles spatiales définies par la psychologie de l'espace.²⁷ Le monde est ainsi pensé et présenté comme réalité fragmentée et divisée en morceaux d'espaces emboîtés. Et le rôle de la géographie scolaire est de montrer comment les systèmes spatiaux s'insèrent les uns dans les autres. Par exemple les Instructions Officielles des années 70 sur l'enseignement de la géographie confèrent à la discipline scolaire de comprendre le monde (il s'agit en réalité de la diversité du monde) en partant de l'étude, de la découverte et de la compréhension du milieu proche. Cette étape devrait permettre à l'élève d'acquérir des connaissances simples et spécifiques qu'il tentera d'appliquer dans des contextes plus larges allant de l'échelle locale aux échelles régionales, nationales et continentales. Dans ce cas l'élève est invité à raisonner sur un morceau d'espace représenté à partir d'un référentiel. Mais ne s'agit-il pas là d'une simple juxtaposition d'espaces ? Cette mise en tableau du monde permet-il de montrer la manière dont les systèmes spatiaux s'insèrent ? Faire du milieu proche un référentiel d'apprentissage suffit-il à saisir la complexité de l'articulation entre les catégories spatiales ? En d'autres termes, la géographie scolaire ne devrait-elle pas penser l'ici et l'ailleurs dans une perspective d'interaction plutôt que dans leur coprésence ? Ne faudrait-il pas comprendre «comment les faits s'interconnectent sur un espace, c'est à dire qu'elle interprète le dedans et le dehors, la séparation et l'union, la concentration et la dispersion »²⁸ ? En inscrivant le monde comme objet d'enseignement, les nouveaux programmes de géographie de 1998 semblent bien se défaire de cette réalité métrique qui apparaît à priori inhérente au couple « l'ici et l'ailleurs ». Le problème est de savoir comment la géographie scolaire arriverait à concilier la mise en tableau du monde et sa réalité de « géon²⁹ » qu'elle semble intégrer.

Construire une image sur le monde c'est également expliquer le fonctionnement des espaces, des régions et des ensembles territoriaux qui le constituent. La géographie scolaire ne se limite pas à fournir des informations, elle se pose des questions de fond. Comment l'homme a-t-il pris possession de la terre ? Quels avantages tire-t-il de la nature ? Comment utilise-t-il les sols ? Comment les hommes se répartissent-ils ? D'un simple vecteur d'information, la géographie scolaire devient un moyen d'apprentissage pour comprendre le fonctionnement des espaces. Elle permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de leur espace sur lequel s'inscrivent et s'entremêlent à la fois des faits humains, économiques, sociaux, physiques, etc. Ces faits revêtent une forme visible, elles forment alors le paysage «qui permet notamment

²⁷ Moles A., 1982, *Labyrinthes du vécu : l'Espace : matière d'actions*, Librairie des Méridiens

²⁸ Bataillon C., 1999, *Pour la géographie*, Géographes, Flammarion.

²⁹ Le géon est défini par Roger Brunet comme un espace géographique façonné par un système spatialisé identifiable ; Levy J. et Lussault M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et des espaces des sociétés*, Belin.

d'identifier les relations entre le milieu biophysique et l'environnement humain et donc de s'interroger sur le degré de domestication de la nature par l'homme, ainsi que sur la manière dont les groupes sociaux sauvegardent ou dilapident le patrimoine naturel mis à sa disposition »³⁰. Ils peuvent être aussi des faits abstraits qui organisent l'espace en trames plus ou moins complexes dans lesquelles évolue l'homme. Dans tous les cas, de trames simples issues notamment des lignes imaginaires (équateur, méridiens, parallèles) aux trames se rapportant aux faits économiques (flux, réseaux) et socio - politiques (frontières), l'espace monde présente une pluralité et une diversité spatiale au point qu'il apparaît comme un enchevêtrement confus d'espaces singuliers. La mission de la géographie scolaire à cet égard consiste à une mise en ordre du monde par l'identification de portions spatiales ayant le même aspect et doter d'une certaine cohérence. Cette mise en cohérence tient lieu de légitimation scientifique de tels découpages mais, a également une fonction identitaire puisque les régions étudiées apparaîtront comme suffisamment homogènes et pourvues de caractères propres pour qu'elles soient différentes des autres qui l'entourent. Chaque entité spatiale correspond à une coquille identitaire individuelle ou collective emboîtée. Inversement, de tels découpages offrent un cadre idéal à la géographie scolaire pour développer la tradition des inventaires. Les Etats, les Régions, les territoires, ne sont-ils pas toujours étudiés selon des plans tiroirs allant des unités naturelles aux problèmes économiques et sociaux ?

Cependant, l'explication du monde tout autant que son découpage ne s'affranchissent guère des finalités éducatives qui aiguillonnent l'enseignement de la géographie. Sous ce rapport découper et expliquer sont avant tout des valeurs historiquement situées dont on peut relever les partis pris, les sous –entendu mais également les cohérences et les contradictions. Ces opérations ne donnent alors que l'apparence d'objectivité (de scientificité) puisqu'elles semblent avoir une dimension culturelle évidente. Pour peu que cette idée soit fondée et en faisant l'hypothèse que la géographie scolaire au Sénégal traîne l'héritage colonial, plusieurs questions aiguissent notre curiosité. Quel regard la géographie scolaire sénégalaise porte t-elle sur le monde aujourd'hui ? Comment le met –elle en scène ? Y a-t-il continuité ou rupture dans la mise en ordre du monde avec le système qui lui a donné naissance ?

Mais la connaissance du monde s'appuie sur un certain nombre d'opérations spécifiques à la géographie scolaire.

³⁰ Giolitto, P., 1992, *Enseigner la géographie à l'école*, Hachette Education.

II-2 / Les opérations de mise en ordre

La géographie scolaire utilise traditionnellement quatre opérations³¹ qui lui permettent la mise en ordre du monde : la nomination, la localisation, la description et l'explication.

La nomination a été et demeure une opération primordiale pour la connaissance du monde pour la géographie. Nommer, c'est tout d'abord donner un nom. Il signifie l'acte de marquer un objet, un lieu ou un territoire de signes particuliers et uniques pour lui assigner une existence qui lui est propre. Nommer, c'est conférer à la chose nommée une place et un statut dans l'univers des objets et des phénomènes. Chaque objet porte en son nom le symbole de son existence ; nommer est donc l'acte de donner un nom *propre*. Mais la nomination consiste aussi à une mise en ordre du chaos naturel qui caractérise le monde. Elle désigne ici, des choses ou des êtres qui appartiennent à une même catégorie logique³². Plaines, plateaux, montagnes, villes renvoient tous aux catégories logiques auxquelles ils appartiennent : la plaine, le plateau, la montagne, la ville. Nommer c'est donc aussi conférer aux choses et phénomènes des noms *communs* qui permettent la mise en ordre du monde. On ne doit pas faire la confusion entre une plaine et un plateau, un océan et une mer, un ruisseau et un fleuve. C'est un acte de différenciation nécessaire à toute forme de connaissance.

Par ailleurs l'objet de la géographie étant d'ordonner l'ici et l'ailleurs, le discours géographique a été toujours nomenclatural. Chaque groupe de noms suggère une catégorie d'espace bien déterminé ; pâturages, nomades, forages, campements diffus, production de lait feront un monde pastoral tandis sédentaires, mil, sorgho, friches, gros villages se combinent pour suggérer un espace à vocation essentiellement agricole. Les noms sont donc aussi des éléments de structuration du discours de la géographie scolaire.

Enfin, la nomination est la première source de questionnement en géographie. L'analyse des noms propres ou communs peut nous faire découvrir la manière dont l'homme a pris possession de la terre. De même, les noms des lieux, des territoires que la géographie s'approprie sont localement porteurs de sens que seul l'examen peut relever. C'est que « la nomination n'a rien d'universellement systématique (...) le nom (...) donné peut aussi venir de

³¹ Audigier F, 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Thèse de doctorat, Paris VII.

³² *Le petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, nouvelle édition, 2002.

la culture et des traditions locales par emprunt à la façon dont les hommes de ces cultures désignent les lieux, les phénomènes et objets naturels et sociaux »³³.

Mais nommer n'est en réalité que le premier acte de la description. Décrire les phénomènes du globe terrestre, c'est étymologiquement la signification du terme géographie. La géographie scolaire a longtemps considéré la description comme la clé d'intelligibilité du monde qui nous entoure. Par la description nous arrivons à nous forger une idée des phénomènes, leur physionomie, leur originalité puisque décrire « c'est énumérer les caractères observables des phénomènes selon un ordre qui en construit une signification »³⁴. Mais en présentant les phénomènes dans leur « pureté naturelle » et dans « l'immédiateté de leur présence » pour reprendre les expressions de François Audigier, la description donne l'apparence d'établir la vérité et l'objectivité scientifique du discours. Or les faits que nous soumettons à la description ne sont pas des données brutes, elles résultent de notre perception et donc forcément de notre construction. Mais « une partie importante de la tradition géographique fortement implantée dans les savoirs scolaires est hors de cette préoccupation ajoutant ainsi par sa propre pratique des obstacles à la formation critique »³⁵.

Par ailleurs, la géographie scolaire et sa mise en œuvre semblent bien se prêter à l'exercice de la description. Partir de l'observation pour arriver à découvrir le paysage n'est-il pas un cheminement hautement descriptif ? La géographie dirait Emile Levasseur³⁶ est une science dont le but est de faire voir. De même, la manière dont les contenus d'enseignement sont formulés ne peut nullement soustraire le discours scolaire d'une activité descriptive. Le relief, le climat, les sols, la végétation, les hommes sont quelques modes de formulation qui présentent les contenus d'une manière brute et rarement problématisée.

Quant à la localisation, elle est l'une des opérations les plus importantes de la mise en ordre du monde. Selon Jean Jacques Bavoux³⁷, elle a une triple signification. La localisation d'un objet correspond à sa position relative dans l'espace ; c'est l'occupation d'un lieu par un objet. Elle a aussi une signification dynamique puisqu'elle devient un acte de création lorsqu'un individu décide d'implanter un objet dans un espace. Enfin, elle signifie le fait par un observateur de déterminer le lieu d'un objet géographique. En géographie scolaire, la question de la localisation se ramène le plus souvent à une double interrogation. Où se trouve tel objet ? Pourquoi est-il ici et pas ailleurs ? La réponse à ces questions permet l'acquisition de deux

³³ Audigier F, 1993, op., cit. Ce sous chapitre est fortement inspiré de sa thèse.

³⁴ Audigier F., op. cit.

³⁵ Audigier F., op. cit.

³⁶ Cité par Gilitto, op. cit.

compétences méthodologiques chez les élèves. L'élève doit savoir situer un objet ou un lieu dans l'espace et il doit pouvoir expliquer les facteurs de la localisation. La localisation est donc à la fois une opération de mise en ordre puisqu'il permet d'articuler l'ici et l'ailleurs, et un objectif méthodologique qui traverse la géographie scolaire. Dans les tout nouveaux programmes de géographie de 1998, tous les thèmes d'études de la 6^e à la 3^e comportent une leçon introductive de localisation.

En outre, l'apprentissage de la localisation s'appuie sur l'usage de la carte qui en est le support mais également sur la connaissance des repères spatiaux généraux par rapport auxquels l'élève situera les objets géographiques. Il s'agit par exemple des points cardinaux, des lignes imaginaires, des océans, des grandes unités du relief, etc.

Enfin, l'explication est aussi une opération de mise en ordre du monde. La question pourquoi ici et pas ailleurs débouche sur la construction d'un premier type d'explication. Mais le champ de la géographie scolaire ne saurait se réduire aux seules questions de localisation. En dehors des rapports entre les lieux, la géographie a pour objet de comprendre les rapports entre l'homme et son milieu, les rapports entre les sociétés dans la prise de possession de la terre ou dans sa mise en valeur. L'explication est donc un champ très vaste qui répond à une préoccupation majeure en géographie scolaire : établir des relations de causalité entre les phénomènes, saisir leur enchevêtrement et l'implication de cet enchevêtrement dans l'espace. La fonction de l'explication en géographie scolaire est donc de donner sens aux phénomènes et à leur existence. Mais nous l'avons indiqué plus haut l'explication en géographie scolaire ne serait pas tout à fait neutre qu'il apparaît à première vue.

II-3 / Les trajectoires d'intelligibilité

Comment la géographie scolaire explique-t-elle les phénomènes ? C'est la question à laquelle ce sous chapitre tente de répondre. Disons d'entrée que la pratique de la géographie scolaire est fortement marquée par la juxtaposition des phénomènes. Cette vision se fonde sur l'idée selon laquelle tout s'enchaîne en géographie. La géographie physique sert d'abord de base et de cadre. Et les phénomènes physiques s'enchaînent selon un ordre bien établi. La structure géologique détermine le relief ; les sols, la végétation, l'hydrographie découlent du climat. Ensuite vient la géographie humaine. La mise en place du peuplement et sa répartition est fonction du climat, des sols, de la richesse du sous-sol, etc. Enfin tout débouche sur la

³⁷ Bavoux J J., (dir.), 1988, *Introduction à l'analyse spatiale*, Armand colin.

géographie économique. Les activités économiques, le système de transport, les échanges sont déterminés par la position de l'habitat, l'ancienneté du peuplement, les événements historiques, les mœurs des habitants et les conditions physiques. Aussi un cours de géographie et même un programme d'enseignement de géographie se présente-t-il dans cet ordre physique, humain et économique. Mais cet enchaînement entre les phénomènes physiques, humains et économiques n'a pour sens que de saisir les rapports entre l'homme et son milieu. Il se traduit très souvent dans les pratiques de classe par une mise en relation entre les faits humains et les phénomènes naturels.

Cette mise en relation entre l'homme et la nature a été au début fortement marquée par les origines naturalistes de la géographie. En effet le premier schéma d'intelligibilité que la géographie a élaboré consistait à chercher à déterminer l'homme et ses activités en fonction de la nature. Ratzel³⁸ en a donné l'image la plus expressive en ces termes « le sol sert de support rigide aux humeurs et aux aspirations changeantes des hommes et règle la destinée des peuples avec une aveugle brutalité. » La géographie scolaire a adopté cette tradition déterministe, établissant une relation linéaire de cause à effet entre une nature déterminante et un homme déterminé. Aussi dans les contenus d'enseignement comme dans les pratiques de classes, les phénomènes naturels constituent-ils à la fois le cadre et le facteur de l'humanisation. Mais l'évolution de la géographie en rapport avec le développement des sciences annexes a montré que l'homme n'est pas un esclave de son milieu ; il est au contraire un agent actif qui le transforme selon ses besoins. L'ordre des facteurs s'est alors renversé dans le discours du géographe ; on part désormais de l'homme pour aboutir à son espace. Ces deux grandes orientations vont dans les faits donner naissance à de multiples cheminements didactiques dont on peut retenir les quatre les plus en usage dans le milieu scolaire.

- L'étude des faits humains est ponctuée de considérations physiques. Ici, les faits physiques sont circonscrits ; ils relèvent du particulier et se présentent en termes d'avantages ou de contraintes à la vie et aux activités de l'homme.
- L'étude des faits humains est faite en fonction de facteurs physiques. Là, le fait physique est considéré comme loi et règle d'organisation des sociétés. Les phénomènes physiques sont envisagés ici comme des données générales d'organisation de l'espace.
- L'étude de faits physiques est ponctuée de considérations humaines. Il s'agit à ce niveau de mesurer l'action des hommes sur la nature. Le géographe s'intéresse alors aux questions d'adaptation, d'« anthropisme » et d'utilisation des ressources

³⁸ Cité par Giliotto P. *op. cit.*

- L'étude des faits physiques est envisagée dans la perspective d'une prise de possession de la terre par l'homme. De cette préoccupation qui est centrale aussi bien dans la géographie savante que dans la géographie scolaire découlent tous les concepts spatiaux de base : les territoires, la région le paysage, le milieu, etc. l'analyse repose ici sur les processus d'humanisation et de spatialisation³⁹.

En somme pour saisir le rapport de l'homme à son milieu la géographie scolaire présente les phénomènes et les faits humains sous différentes imbrications et les articulent aux jeux permanents des relations entre le particulier et le général⁴⁰

Enfin le recours à l'histoire serait également une des trajectoires que la géographie scolaire emprunte pour rendre intelligible le monde. La géographie est traditionnellement présentée comme le cadre de l'histoire. Dans ce cas de figure, c'est la géographie qui accompagne l'histoire⁴¹. Mais la géographie n'est pas toujours aussi neutre qu'on le croit. Si l'histoire se sert de la géographie dans certaines circonstances, dans d'autres, la géographie s'appuie sur l'histoire pour construire ses schémas d'intelligibilité. Ce renversement de situation est aujourd'hui une caractéristique fondamentale dans les pratiques de la géographie scolaire au Sénégal. En effet, les impératifs de la construction nationale et de mise en œuvre de repères identitaires devraient amener les nouveaux Etats à valoriser, en même temps, le passé et le territoire dans les projets éducatifs notamment en faisant de sorte que les lieux donnent du sens aux événements et inversement. La résistance des royaumes locaux à la colonisation n'est-elle pas perçue comme la défense du territoire national? Si la finalité de la géographie scolaire est de construire une identité nationale et d'asseoir une vie citoyenne comme le laisse entendre la loi d'orientation de 1991, alors, on peut faire l'hypothèse que la géographie scolaire charrie, aussi bien dans l'esprit que dans les pratiques, un contenu emprunté à l'histoire et qui répond à la mission spécifique qui lui est assignée. Toute nouvelle identité étant construite ou se construisant par renonciation ou rejet d'autres identités, la géographie scolaire au Sénégal chercherait alors à faire percevoir «les catégories historico -géographiques dans lesquelles la traite négrière, le système colonial, le développement inégal ont enfermé nos pays »⁴². Aussi, l'intégration régionale butterait-elle sur la balkanisation de l'Afrique ; le mal développement serait-il lié à plusieurs siècles de traite négrière et de colonisation, etc.

³⁹ Pinchemel P., et Pinchemel G., 1992, *la face de la terre*, Armand Colin.

⁴⁰ On peu lire à propos des relations entre le particulier et le général, le très célèbre article de Durand-Dastès F., 1992, «Le particulier et le général », *Actes du colloque de didactique*, IRNP.

⁴¹ Instructions officielles de 1924 (AOF).

⁴² BA C., 1978, «Géographie, Education et Développement au Sénégal », *revue de géographie* ; Association nationale des géographes au Sénégal, no 1, janvier.

II-4 / Le langage de la géographie scolaire.

Comme beaucoup d'autres disciplines, la géographie a un potentiel expressif très riche et varié. Elle utilise deux types de langages : le verbe et l'image. Dans le premier cas notons que le discours de la géographie scolaire est fait de quelques mots de vocabulaire spécifiques que l'on peut regrouper selon plusieurs modalités.

D'abord, l'on peut répartir les mots de la géographie en fonction de leur degré de généralité ou de précision ; on a alors des concepts et des notions. Selon Anne le Roux⁴³, un concept est une construction de l'esprit qui a un niveau d'abstraction élevé. Il est un terme «synthétique », «généralisateur », et «fédérateur ». Aussi les termes de réseau, de pôle, de nœud, de centre, sont-ils considérés comme des concepts en géographie. Quant à la notion, elle est moins généralisante. Elle détermine le plus souvent un phénomène unique et ne s'applique guère par extension à des phénomènes de nature différente. Mais dans la réalité notions et concepts sont confusément utilisés dans le discours de la géographie puisque les mots de vocabulaire sont généralement désignés soit sous le terme unique de concept, soit sous celui de notion.

Une deuxième classification des mots de la géographie renvoie à une conception ambivalente de la discipline. Sa situation d'interface entre science sociale et science de l'espace fait que la géographie dispose d'un langage comportant à la fois des concepts spatiaux et des concepts relatifs aux hommes et à leurs activités (évolution et répartition de la population, agriculture, industrie, etc.). Aux concepts spatiaux traditionnels de base qui sont en même temps des objets de la géographie : paysage, région, territoire, milieu, s'ajoutent des concepts spatiaux charriés par la «nouvelle géographie » et de plus en plus en usage dans les milieux scolaires. C'est l'exemple des concepts d'espace, de système-monde apparus récemment dans le discours scolaire au Sénégal. Notons au passage que le langage géographique est donc constitué d'une accumulation de concepts et notions résultant des différents courants qui ont traversé l'histoire de la géographie. Mais tous les mots utilisés en géographie ne proviennent forcément pas de son champ disciplinaire. Le discours de la géographie et surtout de la géographie scolaire est fortement imprimé de mots d'emprunt à l'économie, à la démographie, à la l'histoire, à la sociologie, à la géologie, pour ne citer que celles-là.

⁴³ Le Roux A., 1995, *op. cit.*

Par ailleurs tout langage est avant tout un système de construction socialement codifié et auquel toute la communauté a recours. Outre, le projet, le contenu, les modes d'opération sur le réel, la structure du langage est donc aussi un élément essentiel de compréhension et d'identification d'une discipline. En géographie scolaire comme pour toutes les disciplines, c'est la structure du langage qui révèle le point de vue, la mise en cohérence du réel ; nommer décrire, localiser et expliquer sont les quatre opérations qui structurent le langage géographique et fondent le point de vue géographique.

En ce qui concerne l'image, le langage du géographe est fondamentalement cartographique. La carte est d'autant plus importante qu'elle est au cœur du projet de la géographie qui selon Audigier consiste à «dire un ensemble de phénomènes à un moment donné dans une relation synchronique ». D'ailleurs c'est la carte qui, par ses modes de construction, fabrique les morceaux d'espaces ou de territoires dont la géographie scolaire fait usage pour la mise en ordre du monde. Les logiques de lignes de rupture (frontières, coupures ou rugosités naturelles) aboutissent à une différenciation de l'espace tandis que celles des axes et réseaux donnent naissance à des combinaisons spatiales dotées d'une cohérence qui en est le sens recherché.

Mais l'usage de la carte pose un problème épistémologique majeur en géographie puisque ce que la carte montre est sensé être une vérité incontestable. Son apprentissage ne développe guère l'exercice du contrôle de l'esprit scientifique. La sémiologie ne semble pas être une préoccupation pédagogique ou didactique de l'enseignement. Or les cartes sont les représentations qui dépendent fortement de l'échelle, des choix opérés en terme de sélection des objets représentés, des signes et des couleurs. La pertinence de la carte dans le dispositif éducatif ne tiendrait d'ailleurs que de ce qu'elle dévoile et voile ; elle a un statut ambivalent qui articule information et désinformation. Comment comprendre cet usage ambigu de la carte dans l'enseignement de la géographie scolaire ? Ne peut-on pas avancer l'hypothèse selon laquelle l'usage de la carte comme langage de la géographie scolaire répond plus aux finalités éducatives assignées à la discipline qu'à un souci de formation scientifique. Autrement, comment comprendre la forme en îlot de la carte sur le territoire national ? Comment comprendrions-nous l'impasse sur la Gambie dans l'iconographie de la géographie scolaire au Sénégal ? L'une des missions que la géographie scolaire assigne à l'usage de la carte n'est-elle pas de ramener l'expression de l'identité et de l'appartenance territoriale à une dimension circonscrite et accessible aux jeunes générations ?

II-5 / Les démarches de la géographie scolaire

Les instructions officielles qui régissent le système éducatif au Sénégal préconisent pour l'enseignement de la géographie des démarches correspondant aux finalités éducatives et aux niveaux psychologiques des élèves. Il s'agit de l'induction et de la déduction. L'induction consiste après avoir formulé une hypothèse de recherche à partir de l'observation, de la description analytique des phénomènes pour aboutir à la généralisation. C'est pourquoi elle est longtemps considérée comme la démarche appropriée pour l'enseignement moyen où les élèves sont supposés être âgés de 13 à 16. Ici l'élève doit partir des réalités concrètes pour acquérir la connaissance. Mais selon Anne Le Roux, c'est une induction appauvrie qui est pratiquée dans les collèges français. La critique est valable pour l'enseignement de la géographie au Sénégal. Dans leur formation⁴⁴, les enseignants sont certes sensibilisés à cette méthode, mais elle ne semble guère être une méthode courante dans les pratiques de classe. De plus les séances d'observations auxquelles nous avons pu participer lors de notre formation dans les collèges d'enseignement confortent l'idée d'Anne Le Roux selon laquelle les enseignants abrègent généralement les étapes de l'induction en se passant des deux étapes initiale et finale, à savoir respectivement la formulation des hypothèses et la généralisation. Les séances d'enseignement apprentissage consistent généralement à partir des observations concrètes (sur le terrain) où représentées (à partir d'une carte) pour saisir des relations et des combinaisons en vue de dresser des individualités. Les leçons aboutissent rarement à la formulation de lois générales d'organisation de l'espace. L'écriture des programmes correspond d'ailleurs à un tel type d'induction d'autant que l'ossature est faite de la succession respective des données physiques, des données humaines, des données économiques, le tout débouchant sur une synthèse dont l'objet est de dégager la personnalité de l'espace étudié⁴⁵.

Quant à la déduction, elle est une démarche recommandée au niveau secondaire, encore que pour les nouveaux programmes il est demandé aux enseignants de l'introduire dès le collège⁴⁶. La déduction est l'acte intellectuel par lequel le sujet est amené à inférer une conséquence d'un fait, d'un principe ou d'une loi. A ce niveau l'enseignement de la géographie doit dépasser les réalités immédiates pour revêtir un caractère plus abstrait. L'enfant n'est plus

⁴⁴ Tous les enseignants ne passent pas par L'Ecole Normale Supérieure ; les Vacataires sont, par exemple, recrutés à partir de diplômes universitaires même si depuis deux ans des formations estivales (moins de 3 mois) leur sont données.

⁴⁵ Le programme de géographie de la 5^e de 1998 en est l'exemple type d'une telle démarche.

⁴⁶ Les Instructions Officielles de 1998.

obligé de partir de son milieu. Au contraire, il doit inverser les schémas et partir du général pour aboutir à son milieu de vie. Mais l'utilisation de la démarche déductive dans les lycées du Sénégal est presque un fait rarissime et cela pour plusieurs raisons. D'abord on peut se demander si le contenu de la formation des professeurs leur permet de bien maîtriser cette démarche d'autant que ni les leçons d'essai, ni les cours de responsabilité entière ne constitueraient un cadre d'exercice à la déduction. De même, l'évaluation sommative interne (défense d'une fiche par exemple) et l'évaluation externe (inspection) dans les lycées ne prêteraient pas une grande attention à la démarche adoptée dans la conduite de l'exercice demandé encore moins à l'usage spécifique ou non de la déduction. Dans ce vide méthodologique dans les lycées, le modèle inductif appauvri semble être le seul recours, alors que dans le même temps les textes officiels insistent sur la nécessité de faire de l'approche déductive un outil central de l'apprentissage au Secondaire. Ensuite, il faut noter que l'usage de la démarche déductive serait d'autant plus aisé que le discours scolaire est ouvert au langage conceptuel notamment par l'existence d'un système de concepts, de modèles d'explication ou de lois d'organisation de l'espace. Or l'économie générale des programmes, et des manuels et fascicules qui les traduisent, montre à première vue, des contenus plus informatifs que formatifs. L'adoption de quelques concepts comme ceux d'espace, de système, d'interdépendance, par les nouveaux programmes de géographie de 1998, apparaît comme un renouveau et peut donner prétextation à recourir à la démarche déductive. Mais l'écriture des programmes, les moyens didactiques (manque de supports pédagogiques), les conditions d'apprentissage (effectif pléthorique) permettent-ils l'usage d'une telle démarche?

II-6 / Les fonctions éducatives de la géographie

Le rôle de toute discipline scolaire est de prendre en charge les besoins d'éducation que le législateur formule en finalités ou objectifs d'enseignement. Pendant la période coloniale, la géographie avait pour mission d'inculquer dans l'esprit des jeunes Africains les valeurs de la civilisation européenne. Nous reprenons à ce propos les instructions officielles de 1924 selon lesquelles « l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit montrer une France riche, puissante, capable de se faire respecter ; une France grande, noble, généreuse, disposée à défendre les peuples asservis et à porter les bienfaits de sa civilisation aux peuplades sauvages. » Mais les disciplines scolaires fonctionnent comme des matrices ; leur contenu est changeant et est fonction de la demande sociale.

Ainsi dès la première réforme post-indépendance la géographie, considérée comme une matière très importante, est amenée à accomplir une nouvelle mission : accompagner les jeunes Etats à la recherche d'identité et dans la marche vers le développement. La note introductive du second cycle de géographie de 1967 justifiera la place qui lui est donnée par le fait « qu'elle constitue actuellement une discipline fondamentale dans la formation de nos grands élèves. Enseigner correctement, la géographie éveille l'esprit aux problèmes si complexes de la nature tropicale et ceux posés par le sous développement et le développement. Elle peut contribuer en outre à donner aux élèves une image réelle et dynamique du continent africain, les problèmes géographiques de son unité, tout en permettant une large ouverture au reste du monde ». Comment cette déclaration d'intention sera traduite dans le discours scolaire ? Quel écart peut-on noter entre cette intention et la réalité ? Elle se ramène au Sénégal à deux mots qui constituent la devise fétiche de l'Education Nationale : l'enracinement et l'ouverture. Comment la géographie prendrait-elle en compte ces deux préoccupations majeures du système éducatif sénégalais ? L'économie générale des programmes et l'observation empirique des pratiques de classe montrent que l'enracinement et l'ouverture se réalisent suivant un processus multiple mais dont on peut retenir la connaissance de soi par l'étude des territoires d'appartenance, l'acquisition d'une culture générale sur le reste du monde mais également la mobilisation de l'histoire comme porteuse de sens dans le rapport à autrui.

Pour enraceriner l'élève, la géographie scolaire met en œuvre une pédagogie « positive » axée sur la découverte et la compréhension du milieu dans lequel l'élève vit. La connaissance du milieu de vie est une constante aussi bien dans l'écriture des programmes et les textes qui les définissent que dans les séances d'enseignement apprentissage. Ainsi, dans les préliminaires des programmes de 1972 et de 1978, les acteurs ont clairement indiqué que l'accent devrait être mis sur l'étude de l'Afrique et du Sénégal. « Celle des autres régions sera schématique ». De même notons que pour le nouveau programme de géographie, l'élève de l'enseignement moyen n'étudie que le Sénégal et l'Afrique de la 6^e à la 4^e. Une étude régionale des espaces européen, américain, asiatique et de l'Océanie a été proposée pour la classe de 4^e mais pour un taux horaire global de 18 heures soit en moyenne 4,5 heures par espace régional. Ensuite, l'emplacement de ces leçons mises en fin de programme fait que l'élève a peu de chance de les aborder compte tenu des contraintes de temps et surtout du statut de la classe ; la 4^e n'étant pas une classe d'examen, les enseignants ne se sentent pas obligés de terminer le programme. Dans la présentation et la justification de ce même programme on peut lire ce qui suit : « les trois-quarts des leçons de ce programme sont consacrées à l'étude du milieu proche de l'enfant, de

son espace national et sous-régional. Même dans la partie relative à l'étude des espaces régionaux de notre planète, il est recommandé de prendre appui sur des exemples locaux, nationaux, sous-régionaux, etc. ».

Cette découverte et cette connaissance du milieu proche ont-ils une simple attitude de curiosité scientifique ? Ne faudrait-il pas connaître son milieu pour mieux l'aimer, l'aimer pour s'y s'enraciner afin de mieux le transformer ? Connaître son milieu c'est aussi prendre conscience de l'appartenance à une même entité territoriale donc à une même histoire. C'est enfin avoir la pleine conscience des problèmes communs qui nous assaillent. Le projet politique de la géographie scolaire qui se dessine en toile de fond n'est-il pas de construire une unité et une solidarité nationale et africaine ? Les proximités spatiales, sociales, économiques qui sont mises en relief dans les contenus d'enseignement de même que la mise en évidence des problèmes communs (problème de l'eau, balkanisation, sous-développement, etc.) et la présentation d'une histoire géologique climatique, humaine commune seraient autant d'actions qui facilitent cette construction de l'unité et de la solidarité.

Par ailleurs si les textes officiels attribuent sans nuances à l'histoire le rôle de «développer le civisme et le patriotisme, le sens de l'Etat et de l'idée du progrès », c'est à la géographie qu'il reviendrait la tâche de développer le sentiment d'appartenance territorial. C'est la géographie qui doit faire «prendre conscience des relations de l'homme avec son milieu, de leur complémentarité, de leur solidarité et de leur destin, en vue de mettre le jeune Sénégalais en situation d'agir volontairement sur le milieu de manière à le transformer et en tirer toutes les ressources en respectant son équilibre et ses particularités ». On le perçoit, un tel apprentissage semble être destiné à accroître l'attachement de l'enfant à son milieu, contribuer à l'y retenir mais à développer également le sens de sa responsabilité citoyenne par la transformation positive et la protection de son milieu de vie.

Quant à la nécessité d'ouvrir le jeune Sénégalais au reste du monde, notons que la géographie sénégalaise se sert de deux viatiques : l'acquisition d'une culture générale et la mise en relation. L'enseignement de la géographie propose une somme de connaissances et d'informations si abondantes que l'élève pourra constituer une base de culture générale qui le prédispose à s'ouvrir facilement à d'autres cultures. De plus on retrouve dans les programmes scolaires de la 6^e à la Terminale des leçons portant sur tous les continents de la planète, ainsi que sur toutes les catégories de faits : faits économiques, faits sociaux, politiques, démographiques, physiques, etc. D'autre part en proposant à l'élève une pédagogie de la mise en relation des faits

et phénomènes, la géographie scolaire offre des moyens de connaissances et de compréhension à tous les niveaux scalaires.

Mais si l'acquisition de culture générale sur le reste du monde traduit un type de rapport à autrui, il n'est pas le seul que véhicule la géographie scolaire. Comment comprendre cette propension presque partagée à rendre coupable l'Occident des malheurs de l'Afrique à chaque fois que l'occasion nous est donnée dans les cours de géographie ? Le cours de géographie ne se transforme-t-il pas très souvent à une tribune politique où il est question de mettre à nu l'œuvre du monde occidental, responsable du retard économique et du mal développement de nos pays ? La géographie scolaire serait-elle un instrument politique que la société mobilise pour dénoncer la domination passée et (présente !) supposée des anciens colonisateurs ? Les thèmes récurrents des problèmes d'intégration, du morcellement politique et territorial de la détérioration des termes de l'échange, de l'inégal développement, et nous passons, dont Cheikh Bâ⁴⁷ considère la mise en évidence comme un facteur supposé de « désaliénation et de perception des catégories historico-géographiques qui empêchent le développement de nos jeunes Etats », semblent très significatifs de cette posture de la géographie dans les lycées et collèges du Sénégal.

En se donnant comme objet de situer les responsabilités du retard économique et des difficultés de développement dans l'autre camp, tout se passe comme si la géographie scolaire est mise en œuvre pour soulager la conscience des Etats nés de la colonisation. De ce point de vue elle devrait donc permettre aux élèves d'avoir «une image réelle du continent», «des problèmes de son unité» et les mettre à l'abri de tout sentiment d'infériorité et de gêne par rapport au reste du monde.

II-7 / Les moyens didactiques de l'enseignement de la géographie

Nous entendons par moyens didactiques l'ensemble du corpus textuel et iconographique que les enseignants utilisent traditionnellement pour mettre en œuvre leur pratique de l'enseignement. Il s'agit entre autres des dossiers pédagogiques documentaires, des revues, des manuels scolaires et des fascicules. On aurait pu étendre l'analyse aux ouvrages généraux ou spécialisés qui servent de référence et permettent aux enseignants d'asseoir leur culture géographique ainsi qu'à l'usage des cartes murales, si nous avions eu la possibilité de mener une enquête de terrain. Nous nous limitons principalement ici, aux manuels et fascicules scolaires et à la revue *Historiens-géographes* du Sénégal.

Pour commencer, notons que la pratique de la géographie scolaire au Sénégal souffre d'un manque criant de documents conformes aux programmes officiels. Sauf pour l'enseignement du Sénégal où on trouve des manuels à tous les niveaux : primaire, moyen et secondaire⁴⁸, les programmes de géographie ne font pas l'objet de manuels qui soient une commande du pouvoir politique encore moins une initiative propre des structures qui participent à la fabrication de la géographie scolaire au Sénégal (Université, Ecole Normale Supérieure). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, l'Ecole Normale Supérieure de Dakar a mis en oeuvre des dossiers pédagogiques documentaires appelés *dopedoc*. Ces documents paraissent par numéro deux fois par an ; ce sont en théorie des sources de documentation permettant aux enseignants de disposer d'une base d'informations qu'ils ne peuvent trouver ni dans les manuels scolaires ni dans les ouvrages spécialisés ou généraux. Mais la difficulté réside dans le fait que les *dopedoc* ne sont pas suffisamment diffusés. On ne les trouve qu'à la bibliothèque de l'Ecole Normale Supérieure. Aucune politique d'édition n'accompagne la production de ces documents. Rares sont les enseignants qui en disposent dans leur bibliothèque personnelle. En 1986 le lancement et la parution de la revue *Historiens-Géographes*⁴⁹ du Sénégal sont apparus comme un palliatif. La revue s'attribue presque la même vocation que le *dopedoc*. Son objectif premier est de mettre à la disposition des enseignants des articles à partir desquels ils pourraient construire leurs pratiques de classe, compte tenu du manque de manuels et d'ouvrages de référence sur les questions abordées par les programmes. Mais, la revue a aussi vocation de mener des analyses épistémologiques et méthodologiques portant sur les programmes, les méthodes d'enseignement, la formation des enseignants, etc. Elle occupe donc à la fois une position avant-gardiste et d'éclairage de l'action pédagogique. Au total la revue compte 7 numéros et jusqu'en 1989 paraissait chaque année. Le grand silence eut lieu entre 1991 et 1999 où aucune parution n'a été notée. De grands dossiers sous forme d'études géographiques ont pu être réalisés comme le dossier sur « la vallée du fleuve Sénégal : les enjeux de l'après- barrage » ou le dossier sur « la population ». On a également noté des articles de portée théorique et épistémologique sur l'enseignement de la géographie notamment les articles d'Amadou M. Camara portant sur « l'enseignement de la géographie au Sénégal » en 1986 et sur « Une lecture épistémique des nouveaux programmes de géographie au Sénégal » en 1999.

⁴⁷ Ba C., 1978, op., cit.,

⁴⁸ Voir tableau pour les manuels sur le Sénégal.

⁴⁹ La revue *Historiens-Géographes* du Sénégal date de 1961 ? Est-elle inspirée de la revue française qui porte le même nom et dont elle serait la cadette?

Mais l'utilisation de la revue comme source documentaire en géographie pose un certain nombre de problèmes. D'abord la ligne éditoriale de la revue penche dans l'ensemble plus pour l'histoire que pour la géographie. On trouve plus de dossiers en histoire qu'en géographie. Parmi les nombreux dossiers d'histoire on peut retenir : « Centenaire de la mort de Lat Dior : histoire contre épopée » (1986), « Pouvoir colonial et société Sénégalaise » (1988), « Nationalisme et indépendance » (1991). De plus, les dossiers de géographie n'ont pas très souvent de points d'ancrage avec les programmes en vigueur. Le dossier sur « l'après barrage » est par exemple un dossier qui répond plus à l'actualité qu'à des soucis de constituer une base de données pour les pratiques scolaires de la géographie. Enfin, la revue est également considérée comme une tribune scientifique puisque les enseignants du supérieur y publient leurs articles en vue de présenter leur dossier au CAMES⁵⁰. Les articles qu'ils produisent ont des qualités scientifiques indéniables mais semblent n'avoir aucun lien direct avec l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges à fortiori poser le débat sur l'objet « géographie scolaire ». Tous ses facteurs limitent l'utilisation et l'audience de la revue dans le milieu scolaire.

Quant aux manuels et fascicules, ils sont fort variés. Voici un tableau indicatif de quelques manuels et fascicules utilisés dans l'enseignement dans les lycées et collèges du Sénégal de l'indépendance à nos jours :

⁵⁰Le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur a pour rôle, entre autres, d'harmoniser l'enseignement supérieur dans les pays africains et malgache d'expression française.

Manuels et fascicules	collection	programme	auteurs	éditeurs
Géographie 6 ^e Géographie 5 ^e Géographie 4 ^e L'Afrique 3 ^e Géographie générale physique 2 nd Géographie humaine et économique, 1 ^{ere} Grandes puissances, Tiers monde (T)	ANDRE JOURNAUX	PROGRAMME AFRICAIN ET MALGACHE DE 1965 et 1967	MAJORITE FRANÇAIS	HATIER
Géographie 6 ^e Géographie 5 ^e Géographie 4 ^e L'Afrique 3 ^e Géographie générale physique 2 nd Géographie humaine et économique 1 ^{ere} Grandes puissances, Tiers monde (T)	JEAN DEYGOUT	PROGRAMME AFRICAIN ET MALGACHE DE 1965 et 1967	.....	HACHETTE (EDICEF)
Géographie 6 ^e La géographie de l'Afrique (T) La géographie du Sénégal (cours moyen) Le Sénégal 3 ^e Le Sénégal (T)	NOUVELLES EDITIONS AFRICAINES	PROGRAMMES NATIONAUX (année 70)	AFRICAINS FRANÇAIS SENEGALAIS	NEA
Notions de géographie générale 6 ^e Asie, Amérique, Océanie 5 ^e L'Europe et l'Urss 4 ^e L'Afrique 3 ^e	H. JOVER M.DIRIDOLLOU « THEMES ET DOCUMENTS »	PROGRAMMES NATIONAUX (année 80)	AFRICAINS	HATIER AFRIQUE
Nouvelle géographie 6 ^e	IPAM	PROGRAMMES NATIONAUX (année 90)	-----	EDICEF
Manuels scolaires français de tous les niveaux	-----	PROGRAMMES FRANÇAIS	FRANÇAIS	BELI N BORDAS HACHETTE HATIER, etc.
Fascicules de tous les niveaux	-----	PROGRAMMES SENEGALAIS (tous les programmes)	SENEGALAIS	-----

Tableau 2 : Tableau indicatif des manuels et fascicules en usage dans les lycées et collèges au Sénégal des indépendances à nos jours

Le tableau nous montre un grand éventail de manuels. Mais quoi que nombreux et variés, on peut se demander si les fascicules et les manuels scolaires constituent de véritables moteurs pour l'enseignement de la géographie au Sénégal. IL semble que cette diversité traduit plutôt une incohérence, un dysfonctionnement dans la chaîne de fabrication de la géographie scolaire. Les raisons de cette situation sont diverses. L'examen du tableau montre par exemple que bon nombre de manuels sont conçus ailleurs qu'au Sénégal et ne correspondent pas aux programmes en vigueur. C'est l'exemple des manuels français. La présence de ces manuels au Sénégal est liée à l'existence d'établissements publics français mais également d'établissements privés sénégalais ayant à leur sein un enseignement français⁵¹. Une enquête aurait pu nous permettre de bien évaluer la place de ces manuels scolaires dans l'enseignement de la géographie au Sénégal. Mais puisque dans les librairies comme au « parterre » on en trouve un nombre assez impressionnant, on peut faire l'hypothèse que ces manuels ne sont pas exclusivement utilisés dans les écoles françaises de la place. Les enseignants du secteur public sénégalais utiliseraient bien les manuels français dans la mise en œuvre de leur enseignement. Cela pose évidemment des problèmes d'articulation entre les finalités, les missions assignées à la géographie scolaire et les outils qui lui permettent de les atteindre.

Pour y voir clair, partons de la définition qu'Alain Chopin⁵². « Le manuel support (...) du contenu éducatif est le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge nécessaire la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations. (...) D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ; c'est donc un reflet déformé incomplet souvent idéalisé ». Si, pour résumer Alain Chopin, le manuel scolaire est porteur d'un projet social et reflète une vision du monde propre à une société, on pourrait s'interroger sur l'usage des manuels scolaires français dans l'enseignement de la géographie au Sénégal. Jusqu'où un tel usage participe-t-il dans la traduction scolaire du projet de société défini par le pouvoir politique sénégalais ? Ces manuels, injectent-ils, au contraire, une vision du monde qui soit proprement français dans la société sénégalaise ? Ces interrogations débouchent sur un problème beaucoup plus global et plus complexe. Comment le système

⁵¹ Les cours Ste Marie de Han (établissement privé à Dakar) fonctionnent à la fois avec le programme sénégalais et le programme français.

⁵² Cité par Niclot D., 1997, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, Thèse de Doctorat, Paris VII.

social⁵³ sénégalais se reproduit-il aujourd'hui ? Quel est son degré d'autonomie et d'indépendance ? L'usage plus ou moins fréquent des manuels français au Sénégal repose-t-il sur une convergence des systèmes sociaux français et sénégalais ? Participe-t-il simplement à la perpétuation d'un système social hérité de la colonisation ?

Les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement de la géographie scolaire sont également pour la plupart dépassés. Les collections André Journaux et Jean Deygout conformes aux programmes africains et malgache et toujours en usage (surtout en ce qui concerne les aspects physiques) dans les milieux scolaires semblent très désuètes par rapport aux nouveaux programmes qui se sont succédés depuis les années 70. De même, la collection de H. Jover et de M. Diridollou (thèmes et documents) est une version purement africaine mais elle n'a jamais été conforme aux programmes nationaux. Par exemple, en 6^e elle porte sur la notion de géographie générale (édition 81) alors que depuis 1977 l'élève sénégalais de la 6^e s'intéresse à son milieu proche ; il étudie la ville et son environnement, thème qu'on ne trouve nulle part dans le manuel. Ceci est valable pour les productions des Nouvelles Editions Africaines⁵⁴.

Les nouveaux programmes de géographie marquent une rupture profonde avec les contenus présentés jusque là dans ces manuels. C'est pourquoi on assiste ces dernières années à la prolifération des fascicules documentaires portant sur les nouveaux programmes. L'auteur, le plus connu est Gabriel Boissy⁵⁵. Au début les fascicules avaient pour cadre les établissements, surtout catholiques et privés, mais on les trouve aujourd'hui dans les grandes librairies du pays. Dans leurs contenus, les fascicules ne font pas l'objet de recherches approfondies et originales ; ils ne sont que la compilation de certains manuels français qu'on trouve sur le marché. Notons en résumé que l'enseignement de la géographie repose sur l'usage presque exclusif de manuels scolaires. Mais ces manuels seraient utilisés uniquement comme sources d'information et non comme outils pédagogiques qui servent d'appui à la mise en oeuvre de la géographie scolaire au Sénégal.

Ce bref tour d'horizon sur la géographie scolaire et son enseignement au Sénégal nous a permis de mettre à distance les missions, les pratiques, les outils, de nous interroger sur leur niveau d'articulation, leur pertinence. Il reste à savoir la manière dont ils seront

⁵³ Nous comprenons ici le système social, comme l'ensemble des valeurs, des idées et pratiques à travers lesquelles une société se reconnaît

⁵⁴ Jusqu'aux années 97, les élèves-professeurs de l'Ecole Normale Supérieure reçoivent pour la préparation de leurs leçons d'essai et de responsabilité une dotation de vieux manuels dont la plupart sont des manuels français.

⁵⁵ Gabriel Boissy est professeur d'histoire et de géographie au collège Saint Michel de Dakar au Sénégal.

mobilisés pour donner corps au projet de société dont ils sont porteurs dans le milieu scolaire car s'ils nous servent à dresser la carte d'identité de la géographie scolaire, ils sont également porteurs d'informations sur le système social qui les produit.

Deuxième partie:

LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU SENEGAL : POUR QUOI FAIRE ?

INTRODUCTION

A la question sur le pourquoi de l'usage de la géographie scolaire au Sénégal indépendant, on serait tenté de répondre promptement qu'elle est un héritage colonial. Elément du système éducatif en métropole, elle fut transposée en même temps que l'institution scolaire dans les colonies à la fin du 19^e siècle. Mais la géographie scolaire pratiquée dans les colonies n'a pris forme qu'avec la systématisation de l'école à partir de la réforme de 1903 ; programmes, Instructions Officielles, manuels scolaires, volumes horaires, enseignants ont très tôt constitué son système d'enseignement et lui ont donné un contenu spécifique.

Cependant, sa fonction ne peut se comprendre en dehors du projet politique qui a sous-tendu la colonisation. En effet le développement industriel s'est accompagné dans la deuxième moitié du 19^e siècle d'une rude concurrence entre les puissances économiques. La France, à l'instar des autres pays industriels, se voyait dans l'obligation de sortir de ses frontières pour constituer des marchés et faire face à la concurrence européenne et américaine. Pour ce faire, il faut " avant toute chose que nous sachions la géographie, que nous soyons renseignés sur les producteurs de chaque pays, les usages, les préférences, le tempérament, l'humeur de chaque peuple, les intérêts politiques de chaque Etat. Ainsi nos jeunes deviendront de bons commerçants et plus tard des citoyens éclairés, des politiques éclairés sensés et pratiques " ⁵⁶. Mais parallèlement, se crée le besoin de constituer une clientèle indigène capable de fournir à la métropole les produits dont elle a besoin. Dans cette optique l'école sera donc tout bonnement préparatoire à toutes les sortes d'apprentissages, agricole, industriel, commercial, c'est à dire qu'elle s'efforcera avant tout d'ouvrir les yeux et l'esprit des enfants indigènes sur l'économie de leur pays ⁵⁷.

Mais il faut dire qu'un contexte de circonstances a amené la France à étendre son territoire hors de ses frontières hexagonales. Aux motivations commerciales se greffe la nécessité de réaffirmer sa personnalité ternie à la suite de la guerre avec l'Allemagne dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. En effet la France devrait s'atteler à " restaurer son prestige

⁵⁶Foncin P. cité par Maingueneau Dominique, 1979, *les livres de l'école de la République (1870-1914), discours idéologique*, le Sycoromo.

⁵⁷ Circulaire relative aux programmes scolaires par le Gouverneur Général de l'A.O.F. du 1^{er} mai 1914.

et son pouvoir »⁵⁸ par la conquête des peuples outre-mer et la diffusion de sa civilisation. Dans les colonies, il faut ainsi faire connaître la géographie pour permettre à l'indigène d'avoir une idée de la grandeur de la France mais aussi d'avoir des rudiments de la culture commerciale, industrielle et administrative sans lesquels la métropole ne pourrait tirer grand profit du marché colonial.

Le commerce, la grandeur et le prestige deviennent ainsi les grandes motivations qui vont déterminer les contenus de l'enseignement de la géographie aussi bien dans la métropole que dans les colonies à la fin 19^e, début 20^e siècles. Mais les mêmes causes produiront-ils les mêmes effets ?

Par ailleurs et pratiquement dans le même temps, la géographie se constituait en France en champs de tendances et de tensions dont on retiendra, bien sûr le pôle de l'enseignement évoqué plus haut, mais aussi les deux plus grandes branches universitaires : la géographie coloniale et la géographie vidalienne. Une première interrogation pourrait donc porter sur le niveau de connexion entre la géographie scolaire importée dans les territoires nouvellement conquis, que nous nommons géographie scolaire coloniale, et ces différents courants. Cette dernière est-elle la transposition contextuelle de la géographie scolaire, version républicaine ? Nous entendons par transposition contextuelle le prolongement de la géographie scolaire de la métropole sur les territoires colonisés mais dont la nature et le fonctionnement sont déterminées par les réalités locales et le projet colonial. Est-elle une version scolaire de la géographie coloniale, branche universitaire dont l'objet est d'être au service de la colonisation ? Est-elle plutôt une simple détermination de l'idée colonialiste ? Quels rapports peut-il y avoir entre la géographie vidalienne reconnue comme principal paradigme scientifique ayant présidé à la formation de l'école française à la fin du 19^e et au début du 20^e siècles et cette géographie scolaire mise en œuvre dans les colonies ? N'est-elle pas plutôt un savoir composite fait de références multiples ?

Mais si la géographie scolaire n'était qu'un produit de l'héritage, pourquoi ce maintien et cette longévité dans le système scolaire sénégalais ? Cette interrogation est d'autant plus justifiée que la géographie scolaire y a fini par occuper une place de choix.

Aux lendemains des indépendances, la géographie comme l'histoire ont fait l'objet de réformes communes destinées à adapter les contenus d'enseignement aux réalités africaines et nationales. Parallèlement des cadres de réflexion et d'échanges sont créés (Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays francophones d'Afrique et de Madagascar,

⁵⁸ Berdoulay V., 1995, *la formation de l'école française de géographie (1870-1914)*, CTHS.

Commission technique d'histoire et de géographie à l'échelle continentale, Association des Professeurs d'histoire et de géographie du Sénégal, etc.) pour promouvoir son enseignement. Les réformes entreprises sont en réalité subordonnées à de nouvelles finalités, portant sur la formation d'un nouvel Africain enraciné dans ses propres valeurs, conscient de la nécessité de l'unité et de la solidarité africaine, et du développement économique. Le jeune sénégalais doit être en outre un citoyen africain et sénégalais capable de s'approprier l'idée de L'Etat-Nation pour en avoir une pratique sensée et positive dans un contexte de reconstruction⁵⁹ politique des territoires nouvellement indépendants.

Les crises des années 70 (sécheresse, crise du pétrole, des matières premières agricoles) ont inauguré une nouvelle conjoncture économique et politique marquée par le repli des Etats sur eux-mêmes. C'est l'ère des premières lois d'orientation nationale pour l'éducation et donc la prise en charge nationale des questions d'éducation qui se traduit par un recentrage plus poussé des apprentissages sur les questions nationales et africaines et la réduction des contenus d'enseignement portant sur « l'ailleurs ».

Les récentes réformes sont très fortement imprégnées des questions d'environnement, de développement, de mutations spatiales. Elles apparaissent aussi dans une nouvelle forme d'écriture qui centre l'apprentissage sur un référentiel d'intentions pédagogiques. Dans ce mode d'écriture, les programmes visent en réalité à installer chez les jeunes des compétences à la fois citoyenne et disciplinaire (savoir protéger la nature, savoir manipuler les concepts, poser des hypothèses, etc.). Ce type d'enseignement doit donc préparer l'enfant à l'action plutôt qu'à lui inculquer de simples contenus. Mais dans le fond les finalités initiales post-indépendances de la géographie scolaire n'ont pas été remises en cause.

Dès lors, l'hypothèse d'un usage social orienté et accepté, consciemment ou non, dans la perspective d'une réinvention de l'Afrique et des Etats africains est sérieusement posée. En d'autres termes quel est le sens de la rupture entre la géographie scolaire, produit de la colonisation et la géographie inventée dans les nouveaux Etats ? Les besoins de recréer une Afrique meurtrie par des siècles de traite négrière et de colonisation, de construction des nouveaux Etats et de leur nation, de développement économique, mais aussi d'ouverture à un niveau mondial de plus en plus envahissant ne déterminent-ils pas l'offre de la géographie scolaire post-indépendance ? On peut d'ores et déjà supposer que ces déterminants confèrent à

⁵⁹ Nous utilisons fréquemment le préfixe "re" ("reconstruction", "réinvention", "recréation", "redéploiement") pour souligner que les changements ne sont pas faits sur la base de table rase, ils marquent

l'éducation en générale et à la géographie en particulier une résonance foncièrement utilitaire mais surtout identitaire. Pour parler court en quoi le projet de société post-colonial réécrit la géographie scolaire sur la marque de l'altérité ?

une certaine continuité dans la rupture.

Chapitre III : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE, PRODUIT DE LA COLONISATION

“ La géographie scolaire, produit de la colonisation ” peut s’entendre selon un double point de vue. L’expression signifie d’abord, pour nous, une œuvre de la colonisation dont le processus de mise en forme a été déterminé par un projet politique d’asservissement et de domination des Etats colonisés. Dans ce sens, la géographie scolaire est considérée comme une **invention** coloniale avec son contexte propre d’apparition et ses étapes de constitution. Cette appréhension aura le mérite de dévoiler les circonstances de sa transposition dans les nouveaux territoires colonisés, les soubassements politiques et l’alchimie des références sociales et scientifiques. On pourrait aussi l’envisager comme étant un **legs** qui, dans le nouveau contexte, devient un savoir composite tenant sa substance des aspirations nouvelles qui tentent de la remodeler et des stigmates du passé entretenant le caractère reproductif de la discipline.

III-1 / Trois motivations pour une oeuvre

En moins d’un demi-siècle, la France a transformé les pays qui s’étendent entre le Sahara, l’Atlantique et le Tchad. A la violence et aux guerres continuelles, elle a substitué la paix et la sécurité, grâce à elle, l’ordre a remplacé l’anarchie, et les exactions des petits pouvoirs tyranniques ont fait place aux bienfaits d’une administration régulière et stable. Les pays abandonnés se sont repeuplés, et des régions désertiques ont été mises en valeur. Les habitants, protégés contre la famine, les pillages et la maladie, ont vu leur vie, leur liberté et leurs biens garantis. Aussi commencent-ils à se mettre à l’œuvre et à tirer parti des richesses de leur sol. Peu à peu, ils entrent en possession des avantages de la vie civilisée et s’avancent dans la voie du progrès.

La France a le droit d’être fière de son œuvre africaine et mérite la reconnaissance et l’affection de ses enfants noirs⁶⁰

L’enseignement de la géographie dans les territoires colonisés d’Afrique et de Madagascar était une composante de la politique coloniale de la France mais surtout le cadre de sa mise en scène. Sous forme de causeries dans l’enseignement élémentaire des villages, la géographie scolaire s’est constituée en une matière à part entière dans les écoles

⁶⁰ Conclusion du manuel *d’histoire de l’A.O.F.*, Légeulle A., 1913, éditions du Bulletin de l’Enseignement de l’Afrique Occidentale Française.

régionales, dans les écoles primaires supérieures et plus tard dans les cours normaux et secondaires.

Les finalités proclamées sont à la fois pratiques et culturelles. L'enseignement de la géographie doit permettre à l'indigène de " vaincre " et de " transformer " son milieu qui recèle d'énormes potentialités naturelles et donc de passer d'une économie de prélèvement à une véritable économie de production fondée sur les activités agricoles et industrielles. Mais il doit aussi inculquer dans la tête des indigènes des idées qui soient l'expression de " la supériorité morale et sociale " du colonisateur.

Son objet porte sur les milieux de vie avec en toile de fond un projet de différenciation mettant en relief *l'homme* en tant que transformateur de la nature. Les contenus d'enseignements sont ainsi constitués de morceaux spatiaux, qui vont des villages aux niveaux spatiaux plus élevés, sur lesquels sont superposées et combinées les données physiques et humaines pour en dégager la personnalité.

Ce schéma pédagogique, à priori innocent, est articulé au fond à une vision du monde pour laquelle les peuples sont situés à des échelles culturelles graduées et que le progrès est une émanation du pôle supérieur. Le fondement théorique d'une telle vision se situe dans l'idéologie de l'évolution qui faisait prévaloir en Europe au 19^e siècle le modèle linéaire selon lequel l'évolution se fait par étapes successives⁶¹. La France a donc le devoir d'intervenir " dans les colonies pour y promouvoir la mise en valeur des richesses latentes et inexploitées. C'est ainsi que ces contrées pouvaient être hissées à un degré supérieur de civilisation pour le plus grand bien de la mère patrie comme de l'humanité. " ⁶² Il est vrai que l'idée d'évolution et donc de progrès n'est pas réductible à cette simple linéarité ; elle véhiculait dans la métropole et dans une perspective d'universalité supposée des valeurs plus larges d'égalité, entre hommes et femmes par exemple, de liberté, de démocratie et de justice. Mais transposée dans les colonies, son contenu se trouve gauchi par la logique égocentrique qui semble être paradoxalement l'un de ses traits fondamentaux.

La tâche de la géographie scolaire est donc implicitement définie. Elle devient l'un des enseignements clés de l'entreprise coloniale qui servira de médium entre les ressources à exploiter et les destinataires de ces ressources en ce sens que c'est à elle que revient

⁶¹ Dans son article, « Les périodes de l'espace », à paraître dans *EspacesTemps*, Christian Grataloup a noté que le Musée de l'Homme ouvert en 1937 était organisé selon la conception évolutionniste et considérait les peuples " sans histoire " comme des intermédiaires entre l'homme préhistorique et l'homme moderne.

⁶² Leroy-Beaulieu P., 1874, *De la colonisation chez les peuples modernes*, Paris, Guillaumin, cité par Berdoulay V., op. cit.

l'inventaire des potentialités⁶³ en même temps qu'elle forme les cadres intermédiaires capables de rendre les colonies plus productives. Elle est donc foncièrement pratique et devrait apprendre aux indigènes à cultiver la terre, à identifier et valoriser les ressources industrielles et à transformer leur environnement de sorte que le capitalisme européen puisse y prendre pied. George Hardy, géographe et Inspecteur de l'enseignement dans les territoires colonisés ne dira-t-il pas que la vocation de la géographie scolaire est de faire de l'indigène le colon de son propre sol ?

En les initiant aux tâches primaires de production (ouvrier agricole, industriel, agent d'élevage, etc.), l'école a fait de l'indigène le maillon inférieur de la chaîne économique mise en œuvre pour promouvoir le développement de la métropole ainsi que le prévoit l'arrêté n°2576 IP du 22 août 1945 portant organisation de l'enseignement primaire en A.O.F. en son article 32 : "l'enseignement primaire supérieur a pour objet de former des agents pour les cadres locaux de fonctionnaires et des employés correspondants aux besoins de commerce et de l'industrie". C'est donc une division du travail que la géographie scolaire dévoile puisqu'elle résulte, dans le schéma qu'elle propose, des attributs des milieux de vie mais aussi d'une représentation en escalier où le colonisateur se met au sommet et l'Africain, incapable de mettre en valeur, se trouve au bas de l'échelle, ne devant son salut qu'à l'intervention du dominateur. En effet, on concevait les peuples primitifs comme étant sous la "tyrannie" de l'environnement tandis que les civilisations les plus avancées pouvaient le contrôler, obtenant ainsi une très grande liberté d'action.⁶⁴

On est alors sur une fausse piste puisque l'emboîtement territorial (l'étude successive du village, de la région, de la colonie, de l'A.O.F., de la France) semble ne répondre qu'à un souci pédagogique. Mais de ce qui précède, on peut valablement assimiler ce cheminement pédagogique à l'idée selon laquelle le progrès est linéaire et comprend un ensemble d'étapes dont la France est l'aboutissement. C'est un premier niveau de lecture possible.

Dans la pratique on révèle de réelles contradictions dans la mise en scène de l'espace que la géographie scolaire coloniale propose. D'abord, même si l'échelle locale fait l'objet d'enseignement dans les cours élémentaires, elle ne sert que de prétexte pour initier l'élève à la langue française. Ce sont en générale des leçons très simples, aussi concrètes que possible,

⁶³ Il est fortement recommandé aux enseignants de dresser des monographies de leur région ou colonie en dehors des cours proprement dits de géographie.

⁶⁴ Berdoulay V. op. cit.

à la portée des enfants, qu'elles doivent normalement intéresser : à vrai dire, leçons de langage, de vocabulaire, renfermant des termes spéciaux.⁶⁵

Ensuite, les cours primaires supérieurs comme l'enseignement secondaire véhiculent, quant à eux, des ensembles territoriaux plus vastes : la colonie, l'A.O.F., la France. Le milieu local du village et de la région disparaît complètement des programmes. Et l'on peut s'interroger sur le sens du triptyque colonie – A.O.F. – France, récurrent dans le programme de la troisième année de l'école primaire supérieure et celui des écoles normales. Correspondent-ils aux espaces vécus et représentés par les indigènes ? Il est vrai que les indigènes vivent dans les colonies et en A.O.F.. Il n'en demeure pas moins que ce sont aussi des constructions spatiales nouvelles qui s'imposent à eux autant par leur mode de fonctionnement que par leur étendue. Ce sont en effet des espaces polarisés par des villes côtières et des escales fluviales et ferroviaires, structurés par une administration centralisée, divisés en unités territoriales de gestion mais également connectés les uns aux autres par de nouvelles voies de communication (chemin de fer, liaisons fluviales ou maritimes) qui noient les anciens espaces d'allégeance des indigènes. Étudier la colonie et l'A.O.F. ne serait donc pas forcément faire découvrir à l'enfant indigène son milieu de vie, c'est plutôt lui révéler une matrice spatiale faite de réseaux et qui n'a de sens qu'emboîtée dans le schéma spatial supérieur, la France.

La finalité proclamée de faire de l'indigène le colon de son propre sol n'a plus, dans ce cadre, une vocation d'enracinement. En mettant en relief d'une part les villes, les voies de communications, les ressources et d'autre part la gradation scalaire Colonie - A.O.F. - France, la géographie scolaire accompagne, en toile de fond, le projet politique qui consiste à connecter l'indigène à l'économie de traite. Ce qui s'apparente à une volonté de dissoudre les territoires locaux et exposer l'autochtone à une situation de « de-territorialité » et de dépersonnalisation permanentes car en insistant sur les processus de mise en valeur des possessions, la géographie scolaire procède à une « évocation ponctuelle et fragmentaire des territoires coloniaux. Il s'agit de faire rêver, d'évoquer la puissance et les travaux réalisés, non d'analyser les territoires dans leur propre identité »⁶⁶. L'examen des livres de lecture et d'instruction en usage dans les colonies conforte cette hypothèse en ce sens que ces documents présentent le monde du colonisateur comme un univers merveilleux et enviable

⁶⁵ Directives du programme de géographie du cours élémentaire, 1940.

⁶⁶ Lefort I., 1992, *la lettre et l'esprit*, éditions CNRS.

auquel l'indigène doit aspirer. Dans le manuel de lecture, Moussa et Gi-Gla⁶⁷, les deux enfants soudanien (Mali) et Dahoméen (Bénin) font le tour de l'A.O.F. à la manière du tour de France mais, à la différence des deux enfants de la métropole, ils prennent connaissance de deux univers fort contrastés. Les Européens et leurs œuvres sont présentés sous les traits d'un monde d'intelligence, de courage, de générosité et d'instruction alors que "les razzias des touaregs", "les pillages des Marocains", "les rois sanguinaires" (Samory, Béhanzin) forment l'image sombre de l'Afrique. Dans cette opposition entre "la lumière et les ténèbres", les rapports entre les colonisateurs et les colonisés doivent être de type hiérarchique comme l'explique l'Instituteur Gilbert aux deux enfants :

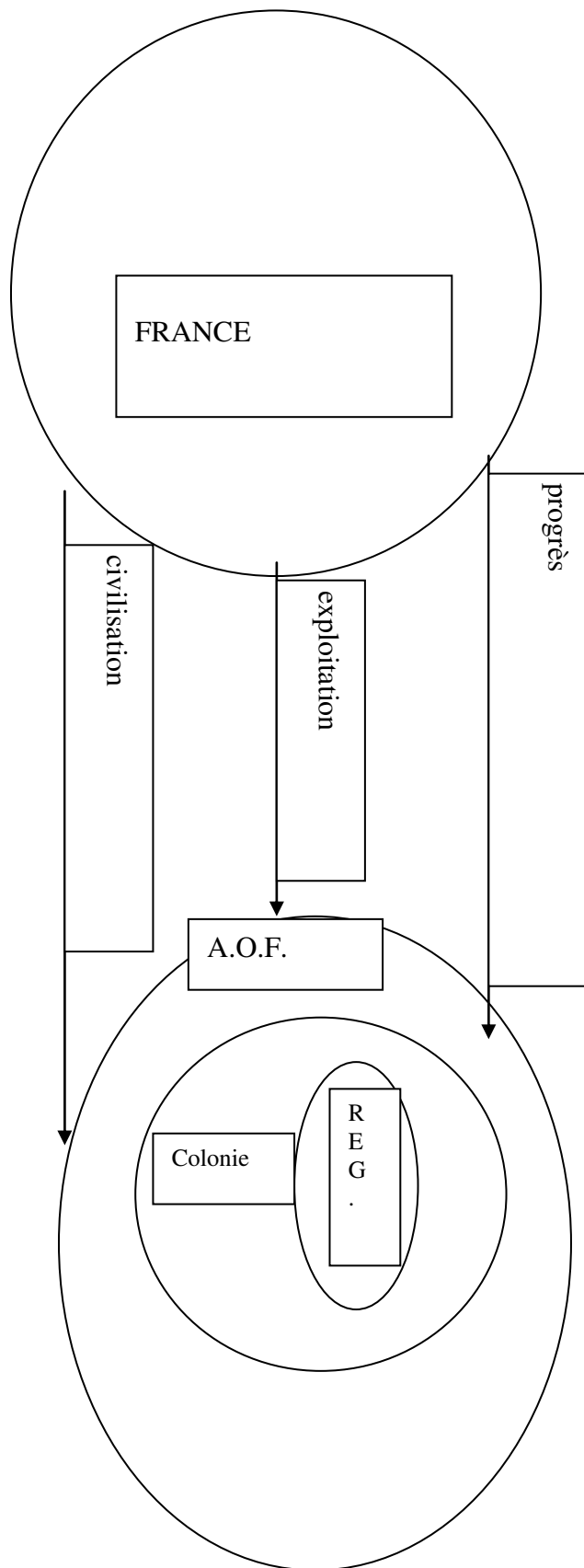
" Il y a avantage pour un Noir à se trouver au service d'un Blanc parce que les Blancs sont plus instruits, plus avancés en civilisation que les Noirs et que grâce à eux, ceux-ci peuvent faire des progrès rapides (...). et devenir un jour des hommes vraiment utiles"

Enfin, L'Afrique est présentée comme un milieu à fortes potentialités naturelles. " Il est aisé de voir par l'étude sommaire qui précède, que l'Afrique Occidentale Française est un pays naturellement riche. Ses ressources végétales sont variées au possible, l'élevage occupe de vastes régions, la pêche est en générale productrice, le sous-sol mal connu promet de découvertes intéressantes et le problème de voies de communication, pour être difficile, n'est nullement insoluble."⁶⁸ Mais elle demeure un milieu " sauvage " où les forces de la nature ont longtemps assujetti les indigènes. Il faut attendre l'arrivée des Européens pour opposer " aux puissances naturelles les puissances humaines de l'intelligence et du courage".⁶⁹ A l'opposé, la France est une puissance moderne marquée du sceau de l'urbanisation, de l'industrialisation, d'une solide organisation politique et doit faire profiter l'Afrique de ces bienfaits qui sont le fait de sa supériorité intellectuelle. Le substrat spatial que recouvre l'emboîtement apparent met donc en œuvre une dualité spatiale opposée et animée de flux d'intentions et d'actions à sens unique (voir figure 1). Il s'agit selon la philosophie de l'évolution linéaire de faire remorquer les colonies par la France de progrès et de civilisation puisque étant le pôle supérieur.

⁶⁷ Sonelet L. et Pérès A., 1917, *Moussa et Gi-Gla, histoire de deux petits noirs, livre de lecture*, Armand Colin

⁶⁸ Conclusion du manuel de géographie de l'A.O.F., G Hardy, 1913, page 78

Figure 1 schéma des rapports implicites entre la France et ses colonies contenus dans le discours scolaire.



⁶⁹ Geoges Hardy op. cit.

III-2 / Entre la République, Vidal et Dubois ?

A la fin du 19^e siècle, le développement des sciences, le mouvement colonial, les réformes de l'enseignement, la défaite française contre l'Allemagne ont, entre autres facteurs, favorisé l'épanouissement de la géographie qui s'est constituée en un vaste champ d'idées partagé dans ses grandes lignes entre la géographie scolaire dite républicaine, la géographie coloniale avec comme chef de file Marcel Dubois, et l'école vidalienne. Plusieurs travaux sur la formation de l'école française de géographie ont fait largement état de cette question⁷⁰.

C'est à peu près dans le même temps que l'école et l'enseignement prirent pied dans les nouveaux territoires. Les premières écoles remontent à 1817 et étaient uniquement implantées dans deux villes : Gorée et St Louis, les deux premiers grands centres coloniaux. Elles furent l'œuvre des missionnaires de l'église et étaient inscrites dans le chapitre des œuvres sociales. Elles étaient organisées en école de garçons dirigée par les frères de Ploërmel et en école de filles mise sous l'autorité des sœurs de Saint Joseph.

L'arrivée de Faidherbe en 1854 a été le début de la mise en œuvre officielle de la politique éducative puisque l'autorité politique prend à son compte l'éducation dans les colonies et entreprend en 1903 la première réforme qui posera les jalons de ce qui va devenir l'institution scolaire coloniale. Plusieurs réformes ont suivi : 1912, 1918, 1919 1924 ; elles ont donné une structure pyramidale et couvert progressivement l'ensemble des territoires colonisés. Déjà, la réforme de 1918 constitue la charte unifiant l'enseignement dans toutes les colonies et assoit un enseignement pyramidal avec un enseignement primaire élémentaire, un enseignement primaire supérieur et professionnel, un enseignement technique supérieur et un enseignement secondaire métropolitain. Le quadrillage territorial du Sénégal a pris une forme quasi achevée avec la réforme de 1924 lorsqu'on créa des écoles de villages, des écoles nomades de campement, des écoles urbaines en plus des établissements des chefs-lieux de colonies et du Gouvernement Général.

La géographie scolaire comme les autres ordres d'enseignements ont été donc transposés dans le milieu indigène. Mais la contemporanéité de la constitution du champ

⁷⁰ On peut citer les articles de Numa Broc, "l'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870-1690)", *Annales de géographie*, LXXIII^e année, 1974 ; de Catherine Rhein sur "la géographie, discipline scolaire et\ ou science sociale ? (1860-1920)", *Revue Française de sociologie*, XXIII, 1982 ; les travaux de Marie Clair Robic : "l'invention de la "géographie humaine" au tournant des années 1900: les Vidalien et l'écologie in Claval P. (dir), 1993, *autour de Vidal de la Blache, la formation de l'école française de géographie*, Paris, CNRS éditions et de Berdoulay Vincent, 1995, *la formation de l'école française de géographie*, CTHS.

géographique dans la métropole, du fort engouement colonialiste et de cette transposition nous amène à nous interroger sur les rapports entre les pôles de savoirs, d'opinions ou de pratiques, constitués ou en cours et la géographie scolaire dans les colonies. Quels sont alors les savoirs et les pratiques de référence de la géographie pratiquée dans les colonies ? Poser la question des rapports de la géographie scolaire coloniale avec les trois ordres de savoirs et les idées dominantes semble une opération légitime. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle le savoir scolaire mis en œuvre dans les colonies se situe à la lisière des différents champs de connaissances et d'idées liées ou non au système colonial.

D'abord, la géographie scolaire élaborée et en usage dans la métropole et la géographie scolaire coloniale se retrouvent au niveau d'une finalité qui n'est pas des moindres puisque toutes deux cherchent à enseigner aux jeunes colons et colonisés l'amour de la France, et les doter d'un esprit d'entreprise en vue d'exploiter les immenses ressources des colonies. Dans les manuels en usage dans la métropole comme dans ceux utilisés dans les colonies on s'efforçait de montrer le bien fondé de la colonisation, la puissance de la France mais aussi son humanisme et sa générosité sans laquelle les peuples inférieurs demeureront dans la misère et l'ignorance. Notons au passage que certains manuels conçus pour la métropole pour asseoir consciemment ou inconsciemment l'idée colonialiste et son bien fondé se retrouvaient pour les mêmes besoins sous les latitudes tropicales (voir tableau 3).

Auteurs	titre	classe	éditeur
Gallouédec L. et Maurette F., 1922	La France et ses colonies	1ere C.S.D ⁷¹ - 4 ^e	hachette
||	Géographie générale	2 nd e	Hachette
||	L'Europe	3 ^e	Hachette
Laurent G., 1925 ⁷²	La France et ses colonies	1ere, 4 ^e	Colin
Lagaret	Vie économique du monde	Philo. Et Math. (T)	Colin
Spinelli	La France et ses colonies	C.M.	.....
Scharder G.	Atlas classique de géographie et ancienne (complet)	1ere	Hachette

Tableau 3 : quelques manuels de la métropole en usages en A.O.F. à la fin des années 30.
(source : Les Archives du Sénégal)

Aussi bien dans la métropole que dans les colonies, il apparaît que « La France et ses colonies » fut à la fois le thème des programmes scolaires, et un sujet de manuels diffusés par Hachette et Armand Colin. L'enseignement se faisant, à ce niveau, sur la base des mêmes matériaux, le fait colonial était donc incontestablement un niveau de suture entre les deux savoirs scolaires.

Ce niveau de connexion dépassait d'ailleurs le simple cadre de convergence entre les ordres d'enseignement. Il signifie un redéploiement de la République française dans les territoires d'outre-mer et permet par conséquent de mieux appréhender les logiques d'enseignement.

Il faut en effet que l'indigène connaisse la France, qu'il sache que “ la France est un pays privilégié ” mais aussi “ important ” eu égard ses performances par rapport à des nations beaucoup plus étendues et beaucoup plus peuplées qu'elle⁷³. La grandeur de la France est alors à chercher dans l'harmonie de son territoire (vue d'ensemble), le peuplement, le fonctionnement administratif mais surtout son rôle décisif dans l'évolution des sociétés arriérées. En Afrique Occidentale Française “ la France instruit les habitants et améliore la

⁷¹ Cours Secondaire de Dakar.

⁷² Il a remplacé à partir de 1932-1933 celui de Gallouédec et de Maurette en classe de 1ere.

⁷³Reymond Rousseau a tenté un classement des Etats du monde entier en montrant que la France est une puissance commerciale malgré sa taille dans “ *cours de géographie à l'usage des écoles de l'A.O.F.* ”, 1927.

façon de vivre ; elle fait œuvre civilisatrice”⁷⁴. L’organisation administrative, la pacification des milieux de vie, la mise en œuvre des voies de communications (voies ferrées, maritimes et fluviales), le développement du commerce par l’introduction des cultures de rente ont donné au milieu indigène une physionomie qui contraste avec la vie antérieure et traduit un renouveau social et économique.

Mais toute valorisation de l’œuvre coloniale s’accompagne d’une négation de l’indigène. L’ “infériorité ” intellectuelle, la “ paresse ”, le “ caractère rustique ” et souvent “ sauvage ” sont distillés dans le discours scolaire pour caractériser les milieux indigènes.

Dans le manuel collectif de Henry Lemonnier, Marcel Dubois et Scharder, une rubrique de lecture, intitulée “ Où trouve t-on les sauvages ? ”, situe les sauvages en Afrique, en Amazonie, en Australie et dans la zone polaire et note que “ tous ces peuples n’ont qu’une industrie et une organisation sociale rudimentaire ; ils ne savent point cultiver le sol ou ne connaissent qu’une culture primitive ; ils vivent de fruits, de racines, de produits de chasse et de la pêche ; les nègres d’Afrique ont des huttes.. .”⁷⁵ Aussi bien en métropole que dans les colonies cette présentation asymétrique des milieux colonisateur et colonisé transparaît explicitement dans les manuels d’enseignement de la géographie mais pourrait ne guère avoir le même niveau de réception chez les jeunes colons et les indigènes ; d’où notre hypothèse selon laquelle la géographie scolaire en usage dans la métropole valorisait le futur citoyen français - la place et le rôle de la France dans le chemin du progrès et de la civilisation ne donnent-ils pas “ une légitime fierté à se dire français ”⁷⁶ ? - tandis que transposée dans les colonies, la géographie scolaire (coloniale), en portant sur la même idée de grandeur de la France et la dévalorisation de son être et son milieu de vie semble s’inscrire dans un registre d’étouffement et d’aliénation de la personnalité de l’indigène. Dans tous les cas, il apparaît à l’évidence que la géographie scolaire coloniale n’est pas la géographie scolaire appliquée à la métropole ; ressemblance et confluence ne signifient pas équivalence. La première s’inspire de la seconde pour asseoir la domination des indigènes.

⁷⁴ Extrait de, Rousseau R, op. cit., page 31.

⁷⁵ Lemonnier H., Schrader F., Dubois M., *Cours de géographie- cours supérieur : notions générales-les cinq parties du monde*, hachette, 1921.

⁷⁶ Rousseau R. op., cit.

Figure 2 : la mise en œuvre des colonies dans le manuel de Rousseau, *cours de géographie en usage dans les écoles de l'A.O.F.*, 1927

Ensuite, entre la géographie scolaire enseignée dans la colonie et la géographie vidalienne plusieurs points de convergence peuvent être notés. L'influence de Vidal dans les colonies se fera d'abord dans la recherche scientifique sur les colonies. Ben Ahmed⁷⁷ a signalé que la monographie de synthèse qui est une invention vidalienne n'est pas restée une affaire proprement française. Au moment où ses études monographiques tentent de couvrir le territoire de l'hexagone, d'autres démarches de même genre s'emploient dans les colonies. Ainsi plusieurs thèses portant sur les régions africaines ont vu le jour comme nous le signale Ben Ahmed en Tunisie.

La jonction avec le milieu scolaire se révèle par le découpage de la structure du savoir à enseigner qui est conforme à l'esprit qui gouverne l'analyse régionale. Dans les manuels scolaires de géographie la division des milieux en régions selon les caractères géographiques communs n'est ainsi qu'une reproduction du modèle classique des régions naturelles telles que définies par le courant vidalien. Par exemple, Le manuel de géographie de l'A.O.F. de George Hardy s'exerce à identifier pour chaque colonie les régions naturelles. L'inventaire des ressources, la compréhension des rapports entre l'homme et le milieu, l'idée de la puissance de la France qui constituent l'ossature de la géographie scolaire coloniale doivent être éclairés à l'aune d'un couplage spatial combinant le local et le général et des notions de genre de vie et de possibilisme. Par ailleurs pour mettre en scène " une France puissante " dans les écoles de la colonie, on doit avoir en tête que le pays constitue un ensemble " harmonieux " et dont les proportions sont " régulières " et la position au sein des continents " centrale ". Vidal est donc venu en Afrique !

Enfin, dire que la géographie scolaire coloniale se réfère à la géographie coloniale relève de l'anachronisme pour la bonne et simple raison que ce savoir universitaire s'est essoufflé avant même la fin du 19^e siècle alors que l'école sénégalaise n'a pris forme qu'au début du 20^e siècle avec la réforme de 1903. Mais la structure du savoir enseigné donne l'apparence que, même disparu, la géographie coloniale a hanté l'esprit de l'enseignement dans les colonies africaines.

Partons de la définition de la géographie coloniale. Selon Marcel Dubois⁷⁸, la géographie coloniale n'est pas simplement l'étude de la géographie des territoires coloniaux ; mais elle vise à rechercher les lois d'une colonisation vraiment rationnelle. Les deux

⁷⁷ Ben Ahmed Abdessatar, 1998, une géographie nationale à l'heure de la mondialisation ; l'exemple de la géographie scolaire de Tunisie, thèse de doctorat, Paris 7. Il a noté les thèses de Manchicourt Ch. sur *la région du Haut Tell*, 1973, de Bonniard F., *la Tunisie du Nord*, 1934 et de Despars J., *la Tunisie orientale*, 1940.

⁷⁸ Cité par Berdoulay V., op. cit.

dimensions de la géographie coloniale sont donc clairement contenues dans cette définition : d'abord, et avant tout, la connaissance des milieux concernés ainsi que leurs potentialités et ensuite leur organisation méthodique pour le compte du colonisateur. Sous l'impulsion des sociétés de géographie, la géographie coloniale doit en effet fournir à l'économie de traite des informations sur les ressources d'outre-mer, les conditions de commerce et l'existence des types de marché. De ce point de vue il y a une parfaite articulation entre le savoir scolaire et l'objet de la géographie coloniale. L'économie générale des programmes et manuels d'enseignement montre que le colon fait une large place à l'inventaire des ressources naturelles, minières et énergétiques des colonies comme le montre le tableau suivant :

Thèmes centraux des manuels scolaires	Programmes de 1914
-Le sol et le relief	<u>Le village</u> ⁷⁹
-Le climat	- Orientation- nature du sol et relief- côte (s'il y a lieu)-les saisons-les vents-la répartition des eaux
-Les eaux	
-Les régions naturelles	
- L'élevage	- La forme des habitats, leur répartition- les différentes races
-Les ressources forestières	
- L'agriculture	- Les cultures - l'élevage -la chasse et la pêche- le sous-sol- les industries-les voies de communication
-La chasse et pêche	
-Les produits du sous-sol	
-Les industries	- La carte du village
-Les voies de communication	
-Les échanges	

Tableau 4 : Structure thématique des manuels et programmes scolaires coloniaux.

L'option commerciale qui apparaît en filigrane dans ce tableau - qui est aussi une des dimensions importantes de la géographie coloniale –est d'ailleurs explicitement retenue par les auteurs de manuels. Dans la préface du manuel collectif de Lemonnier, Dubois et Schrader cité plus haut on peut lire qu' " en ce temps d'âpre concurrence industrielle et commerciale, on a jugé capital d'attribuer une place importante aux faits d'ordre économique. Des lectures sont consacrées aux grands produits alimentaires et aux productions minérales du globe ainsi qu'aux conditions actuelles du commerce et de

l'industrie dans les grands pays du globe". Les contenus des manuels accordent ainsi une grande importance à l'inventaire des ressources et à leurs conditions d'exploitation. Des traitements plus astucieux du fait commercial dans certains manuels permettent de mieux appréhender l'importance du phénomène. Dans sa *Géographie de la France extérieure*⁸⁰ George Hardy consacra l'appendice du manuel sur l'inventaire de "quelques produits coloniaux". Il dresse sur une dizaine de pages le profil de 54 produits en indiquant le nom, la nature, les conditions de germination et de croissance, le rendement, la production, les usages mais aussi les besoins exprimés de la France et la quantité exportée vers la France.

L'arachide : vulgairement appelé "cacahouète" ou encore pistache de terre. Fruit souterrain d'une petite plante herbacée annuelle, qui préfère des terres légères et un climat à deux saisons bien tranchées. Production 1200 kg à 2400kg à l'hectare. Usages : alimentation indigène, huile presque blanche et sans goût accentué par la table, les conserves, la fabrication des beurres factices et du fromage de hollande, la savonnerie, les tourteaux pour le bétail après l'extraction de l'huile. Consommation de la France : 3 millions de quintaux ; exportation des colonies françaises : 2,5 millions

Banane : le bananier est une plante herbacée, vivace, haute de plusieurs mètres, avec de grandes et larges feuilles d'un vert cru au milieu desquelles apparaît "le régime" de bananes, sorte de grandes grappes. Demande des sols très fertiles et humides ; commence à rapporter en deux ans et peut donner de 30 à 40 tonnes de fruits par hectare et par an. Usages : alimentation (crues ou cuites), farine. Consommation de la France 150000 quintaux ; exportations des colonies françaises 3000 quintaux

(.....)

On relève également dans plusieurs manuels des tableaux statistiques dont les rubriques portent généralement sur la superficie de la colonie, la population, les principales exportations, les voies de communications (existence ou non de voies ferrées et de routes). Dans ses contenus comme dans ses pratiques, la géographie scolaire en usage dans les colonies est donc une traduction quasi parfaite de l'esprit de la géographie coloniale.

Le Sénégal est donc une voie de transit de la plus haute importance ; en même temps, ce fleuve est un élément de fertilité pour les régions qu'il traverse, il permet les cultures et l'élevage, et, depuis que les Français ont pacifié le pays, sa large vallée est devenue l'une des régions les mieux peuplées de la colonie. Il aurait bien plus de valeur encore, si l'on parvenait à supprimer la barre de son estuaire ; le projet est actuellement à l'étude ; il comporte, avant tout, la fixation de l'estuaire par des digues.⁸¹

Mais dans les faits c'est moins la géographie coloniale qui a influencé la géographie scolaire dans les colonies que le colonialisme en tant que systèmes d'idée mobilisés au

⁷⁹ Le même programme est retenu pour la région, la colonie et l'A.O.F..

⁸⁰ Hardy G., 1928, *Géographie de la France extérieure*, Collection les manuels coloniaux, Larose, Paris

⁸¹ Extrait de *la géographie de l'A.O.F.*, G. Hardy, livre du maître, 1913.

service de l'exploitation et de la domination des territoires indigènes. Une attention portée aux acteurs de la fabrique de la géographie scolaire coloniale pourrait nous permettre d'évaluer le bien fondé de cette hypothèse. Qui sont-ils ? Inutile d'insister sauf pour rappeler que des géographes de renommée sont connus pour leur engagement colonial. Sans souci d'exhaustivité, citons Marcel Dubois, Pierre Foncin, Georges Hardy, André Charton, etc. Or ces personnages participent pour la plupart directement ou non à la fabrique de la géographie scolaire dans les colonies. En parcourant la liste des manuels de géographie en usage dans les écoles de l'A.O.F. on relève des noms bien connus et cités précédemment.

George Hardy a écrit le manuel du maître sur la géographie de l'Afrique Occidentale Française (A.O.F.) en 1913 ; Pierre Foncin fut l'auteur du manuel sur la géographie des cours supérieurs et complémentaires ; Raymond Rousseau⁸² a produit plusieurs manuels dont la France et ses colonies et le cours de géographie à l'usage dans les écoles indigènes édité à plusieurs reprises.

Certains des ces auteurs ont d'ailleurs occupé de hautes fonctions administratives dans la métropole ou dans les colonies et principalement dans le domaine de l'Education, si bien que le courant de la géographie coloniale dont ils sont les défenseurs n'aurait pu ne pas influencer directement ou indirectement le contenu de l'enseignement scolaire dans les colonies. Les cas de Foncin et de Hardy sont très révélateurs. Pierre Foncin, professeur à l'Université de Bordeaux⁸³ et cofondateur de sociétés de géographie, fut un Inspecteur Générale de l'enseignement secondaire entre 1881 et 1911. Il est surtout connu pour son engagement civique et ses opinions colonialistes. Ne dira t-il pas que "l'expansion coloniale est une nécessité de la vie des peuples, tout comme la marche est un besoin pour la santé" ? Il défendit l'idée que la géographie est une discipline appliquée qu'il faut mettre au service de la société locale, et par cette voie, au service de la patrie. De connivence avec les milieux d'affaires liés au commerce du vin et des denrées coloniales, il obtint dès 1874 une charge de cours complémentaire de géographie commerciale. Il y enseigne la géographie du Sénégal et plus tard des colonies. Le contenu de l'enseignement porte sur les données physiques, climatiques, anthropologiques et économiques afin de permettre à son auditoire composé essentiellement d'industriels et de commerçants de disposer des notions qu'ils sont sûrs de trouver sur les produits et le commerce des différentes contrées⁸⁴. Quant à George Hardy,

⁸² Rousseau Raymond fut professeur d'histoire géographie au lycée Faidherbe de Saint louis (1927-1948)

⁸³ Bordeaux fut l'une des villes françaises les plus actives dans le mouvement colonial.

⁸⁴ Ozouf-Marignier M., Engagement politique et essor de la géographie : Pierre Foncin, de Bordeaux à Douai *Géographes en pratiques (1870-1945), le terrain, le livre, la cité*, 2002.

auteur d'un ouvrage sur la *Géographie et colonisation* (1933), agrégé d'histoire –géographie et ancien de l'Ecole normale Supérieure, il fut nommé inspecteur de l'enseignement en A.O.F. le 29 septembre 1912. En faisant sienne l'idée de Jean Brunhes selon laquelle toute entreprise de colonisation doit être inspirée d'une saine compréhension des faits de géographie physique et humaine, George Hardy s'est employé à doter l'indigène, destiné à assurer le rôle de premier instrument de production, d'un savoir géographique indispensable et précieux à l'exploitation des colonies. Dans le projet d'élaboration d'un manuel de géographie qu'il entreprend sur et pour l'Afrique de l'Ouest Française comme dans le contenu, le sens à donner à la géographie scolaire ne trahit pas ses convictions.

L'enseignement de la géographie en A.O.F. présente un intérêt tout particulier. Si, comme partout, cet enseignement développe chez l'enfant l'esprit d'observation et par suite le jugement et le raisonnement, **il s'applique ici, à mettre en lumière les rapports de la nature et de l'homme et surtout la transformation de la nature par l'homme.**

Sous son impulsion le gouverneur William Ponty a donné à l'enseignement en générale et à la géographie en particulier une fonction précise dont le contenu est la formation des fonctionnaires et ouvriers locaux et d'éveiller leur esprit à l'activité économique de leurs régions. La géographie, comme l'histoire, devient ainsi une matière primordiale d'enseignement et chaque élève devrait au terme de son enseignement, faire une monographie de sa région.

Mais tous ceux qui ont produit des manuels scolaires n'ont pas nécessairement d'amour connu pour le mouvement colonial. C'est peut être le cas de Gallouédec qui a été Inspecteur d'Académie de la Seine et quelques années plus tard Inspecteur général d'histoire et de géographie de la métropole. Il a publié beaucoup de manuels chez Hachette, souvent en collaboration avec Schrader, notamment *la France et ses colonies, le nouveau cours de géographie, la géographie générale*. Ces manuels ont été en usage en Afrique Occidentale française jusque dans les années 50, mais compte tenu de la fonction de Gallouédec qui fait de lui le premier exécutif de la commande sociale en éducation, on peut supposer qu'ils sont d'abord destinés à la métropole⁸⁵.

⁸⁵ Il a entrepris beaucoup de réformes notamment le réaménagement des programmes en 1920, la rédaction des instructions pour les nouveaux programmes de 1925, voir l'article de G. Joumas sur Louis Gallouédec : un vulgarisateur de la géographie engagé en politique, *Géographes en pratiques*, op. cit.

III-3 / Legs ou redéploiement

Il est certain que depuis quarante ans nous n'appartenons plus à la République française. Pourtant, d'une certaine manière, il s'agit toujours de la même école et de la même conception de la République. La France s'est reproduit sur le territoire sénégalais.

Souleymane Bachir Diagne⁸⁶

Au-delà de son aspect provocateur, la réflexion du philosophe sénégalais pose le problème très complexe de l'héritage scolaire colonial. La géographie scolaire, comme du reste l'institution scolaire d'une manière générale, qui était au service de la colonisation s'est retrouvée après les indépendances dans les mains des Africains eux-mêmes. Que faut-il en faire ? Les Africains ont certes eu déjà une idée de la valeur éducative de l'école puisque les mouvements de décolonisation ont été surtout l'œuvre des premiers intellectuels ayant fréquenté l'école française. Mais la question est de savoir comment cet instrument a été redéployé pour la cause africaine ? Jusqu'où et comment les Africains se sont-ils appropriés l'école ?

Il s'agit donc du deuxième niveau de transposition à la différence qu'ici les Africains sont à la fois les concepteurs et les destinataires et dont la pratique de la géographie scolaire est à bien des égards révélatrice.

La pratique et l'enseignement de la géographie scolaire jusqu'à une période récente frappent un observateur averti par la ressemblance de la géographie scolaire sous la 3^e République. Dans son esprit c'est une géographie scolaire mobilisée au service d'une **conjoncture**. Il s'agit pour les pays africains et malgache d'expression française en générale et le Sénégal en particulier de la nécessité d'une construction nationale après la période coloniale. De ce point de vue, la géographie scolaire s'inscrit dans une parfaite continuité historique ; le citoyen qu'elle doit former n'est point anonyme, assimilable et interchangeable. Le schéma qui doit le définir est un schéma qui recoupe à la fois le passé, le présent et le futur. Le passé le met dans son statut de victime de centaines d'années de domination (traite négrière et colonisation) ; le présent qu'il est entrain de vivre est un moment de liberté, d'affermissement et d'affirmation de sa personnalité et le futur le

⁸⁶ Souleymane Bachir Diagne est professeur de Philosophie à l'Université Cheikh Anta DIOP ; Propos extrait d'une *communication* : " Pour que l'école continue à croire en sa propre promesse ", journées sur l'école, UCAD, 2002.

maintient dans l'espoir d'un développement économique. Nous le verrons plus loin, les conditions historiques de la naissance de l'intérêt particulier pour la géographie ne sont pas les mêmes puisqu'il s'agissait pour la métropole, entre autres, de raviver le sentiment national notamment après la victoire de l'Allemagne, de former de futurs commerçants et des citoyens sensés et pour les ex colonies de forger et d'asseoir le sentiment africain et national après plusieurs années de colonisation ; mais dans le fond nous avons affaire à une même logique de naissance puisque dans tous les deux cas, il s'agit d'un développement circonstanciel de la discipline.

Si dans l'esprit, la géographie scolaire au Sénégal est un prolongement de la géographie scolaire Française d'il y a plus d'un siècle, c'est au niveau de son organisation que l'héritage français semble beaucoup plus visible. La géographie scolaire est couplée à l'histoire ; c'est l' « histo-géo » régit par le même coefficient. Les contenus d'enseignement de la géographie sont organisés selon les binômes traditionnels : géographie générale / géographie régionale ; géographie physique / géographie humaine ; l'ici et l'ailleurs, etc. L'enseignement a jusqu'à la fin du 20^e siècle visé la transmission des connaissances dont la dissertation, comme dans plusieurs disciplines, est le baromètre, et porté sur les gros morceaux d'espaces comme les régions, les pays, les continents et rarement sur le milieu local.

Par ailleurs la construction et la pratique de la géographie scolaire au Sénégal répondent à la nécessité de se constituer en discipline scolaire héritée, là aussi, du modèle français. Selon André Chervel une discipline scolaire s'établit entre trois principaux pôles : le pôle des savoirs admis par tous, "la vulgate" qui définit les contenus identiques et incontournables sur chaque chapitre du programme d'enseignement ; le pôle des pratiques pédagogiques associées à la discipline (écrire ou lire une carte par exemple) et le pôle des évaluations qui fournit à tous les enseignants les mêmes procédures d'évaluation. La pratique de la géographie scolaire repose d'abord sur ce dispositif triangulaire mais doit tenir compte de l'organisation des institutions d'enseignement et de formation, de la formation des enseignants et des représentations des enseignants et des élèves.

Au Sénégal, le professeur chargé de l'enseignement de la géographie est dit professeur d' « histo-géo » : il enseigne l'Histoire, la Géographie et l'Education civique dans les collèges et lycées. Formé au département d'histoire ou de géographie à l'Université de Dakar, il y sort avec un diplôme d'enseignement qui lui permet (en principe) de passer ensuite à l'Ecole normale supérieure pour acquérir une aptitude à l'enseignement de

l' « histo-géo ». Dans les établissements moyens, il est soumis à un volume horaire fixe de 5 heures hebdomadaires pour chaque classe réparties en 2 heures pour la géographie, 2 heures pour l'histoire et une heure pour l'Education Civique. Par contre dans les lycées le volume horaire est fonction du coefficient affecté à la discipline et donc des séries d'enseignement. Les séries de civilisations ⁸⁷ où l'on enseigne les langues, les civilisations anciennes et modernes et les sciences sociales et humaines, l' « histo-géo » a un coefficient élevé. En L2, série des sciences sociales et humaines, elle a un coefficient 6, le même que la philosophie, considérées toutes deux comme des matières “ locomotives ”.

L' « histo-géo » est d'autant plus importante que son enseignement est obligatoire du cours élémentaire première année (CE1) à la Terminale et fait l'objet d'une évaluation sommative pour les grands examens nationaux aussi bien en écrit qu'en oral (brevet de fin d'études moyennes et baccalauréat).

Mais si la géographie scolaire sénégalaise se reproduit en référence à la géographie scolaire française qui lui a donné naissance, elle ne peut pas en être la copie. Faisons l'hypothèse que la contextualisation de l'enseignement dans les territoires décolonisés a donné un contenu tout à fait singulier à la discipline. Une comparaison aux niveaux des missions nous donne déjà une idée de l'écart entre les deux ordres de savoirs comme on peut le voir dans le tableau qui suit :

Mission de la géographie scolaire française à partir de 1871	Mission de la géographie scolaire sénégalaise à partir des indépendances
Connaître le territoire	Connaître le territoire
Raviver le sentiment national	Forger et asseoir le sentiment national
Connaître le sens de l'Etat	Développer et diffuser l'idée de l'Etat
Avoir le sens de l'entreprise	Faire participer au développement
Former un citoyen français, (et plus tard européen)	Former un citoyen africain, sénégalais
Donner une culture générale sur le monde	Donner une culture générale sur le monde

Tableau 5 : tableau comparatif des missions de la géographie scolaire en France et au Sénégal⁸⁸

⁸⁷ Le cycle secondaire et professionnel de l'enseignement dont la vocation est de donner les premiers instruments de la culture littéraire, économique, technique, et scientifique est depuis 1998 organisé en série d'enseignement littéraire (L), scientifique (S) et technique (T).

⁸⁸ Pour la France, nous avons tiré ses missions éducatives des travaux de Lefort I. (1992), de Audigier F. (1993), de Berdoulay V.(1995) ; alors que pour le Sénégal il s'agit des missions explicites ou non qu'on relève à travers les textes officiels sur l'enseignement de la géographie.

Le tableau montre que les objets sur lesquels portent les discours scolaires sont presque identiques. Il s'agit du territoire, du sentiment national, de l'Etat, du développement, de la citoyenneté et de la culture générale. Ce qui les distancie ce sont plutôt les types d'opération par lesquels la géographie scolaire agit sur les objets. Il est donc temps de préciser notre hypothèse. La situation de renouveau politique et social dans laquelle les pays nouvellement indépendants se sont retrouvés débouche sur une forme de demande sociale qui donnerait à la géographie scolaire une mission pionnière de récréation. Contrairement à la géographie scolaire de la 3^e république dont la mission était une mission d'accompagnement dans l'édification d'une nouvelle société, la géographie scolaire au Sénégal serait considérée après les indépendances comme l'un des moteurs de la création sociale ; connaître un territoire, forger un sentiment national, faire prendre conscience de la nécessité de développement tels sont les grandes missions à accomplir. A ce niveau, la géographie scolaire au Sénégal ne pourrait être réduite à un simple produit colonial. Elle conserve la forme comme l'organisation disciplinaire et l'organisation des contenus ; mais dans le fond, elle devrait se redéployer pour coller à la nouvelle réalité politique et socio-économique.

Chapitre IV : PRODUIRE LE TERRITOIRE DE L'ETAT ET L'ETAT DU TERRITOIRE

La transposition du modèle d'Etat-Nation européen dans les pays africains nouvellement indépendants s'est accompagnée au Sénégal comme presque partout ailleurs de la mise en place d'une structure émergente : le territoire national. La vocation d'une telle structure serait de construire une communauté nationale sur une base théorique de table rase sociopolitique et culturelle⁸⁹.

Mais la construction de l'espace post-colonial obéit en réalité à une double opération de fusion et de transformation. Pour le premier processus, il s'agit de fondre dans un seul moule les multiples territoires d'allégeance traditionnelle, historiques (provinces) et sociolinguistiques (les aires ethniques), dont la réalité, quoique fortement entamée par le processus colonial, n'en demeure pas moins prégnante. L'opération de transformation, quant à elle, consiste à remodeler l'espace post-colonial en substituant à un territoire fluide, ouvert et à contenu plutôt économique (le territoire colonial) un territoire politique qui soit le cadre d'expression d'une communauté d'hommes liée par " une histoire et un destin communs " et dont la frontière prend désormais la marque essentielle de son altérité.

Cette matrice spatiale met par ailleurs en scène une nouvelle forme d'autorité, l'Etat post-colonial. L'œuvre de " construction nationale " dont il se réclame lui confère le rôle de créateur exclusif de l'ordre économique et social au sein du territoire. L'Etat post-colonial est caractérisée par une forte tendance à mouler et à contrôler son espace d'emprise en s'octroyant le rôle d'acteur exclusif de l'encadrement et de la production du territoire et en renforçant l'idée d'adhésion nationale.

Le renouveau territorial et institutionnel auquel aboutit une telle posture se décline en demande sociale que le nouvel Etat formule en mission éducative assignée à la géographie scolaire. Soulignons le fait que d'autres moyens furent mobilisés pour le réaliser ; le parti unique, la Constitution, la Radio nationale ont été entre autres de puissants instruments de diffusion de l'idée nationale, et ceci jusque dans les campagnes les plus reculées. Mais

⁸⁹ Guy N., 1987, « Les nations à polarisation variable et leur Etat : le cas Nigérian », *L'Etat contemporain en Afrique* (dir. Emmanuel Terray), logiques sociales, Harmattan.

compte tenu de son objet - la géographie doit permettre à l'enfant de connaître les grands traits physiques, économiques et humains de son pays - la géographie scolaire est sans doute l'un des instruments les plus efficaces. Son objet est de fournir un tableau du monde, fait d'espaces proches et lointains, d'unité et de diversité, d'exclusif et d'exhaustif. Mais dans le contexte de la construction nationale, le monde doit être appréhendé par le prisme de l'Etat et du territoire national. La question est de savoir comment dans son contexte post-colonial la géographie scolaire met en scène le territoire et l'Etat ? Tel est l'objet de ce chapitre.

IV-1 / La fabrique du territoire

IV-1a—Fixer les contours pour contourner les problèmes

Les frontières du territoire du Sénégal telles que nous les connaissons aujourd'hui avaient été arrêtées pendant la période coloniale. L'organisation interne des colonies (division des anciens royaumes en unités administratives dénommées cantons) était accompagnée de la signature de conventions internationales qui permettait à la France de donner à la colonie du Sénégal un cadre formel. Ainsi, le 12 mai 1886, la convention relative à la délimitation des possessions françaises et portugaises fixe les frontières entre le Sénégal et la Guinée française et la Guinée portugaise au sud. La tentative d'incorporer la Gambie dans la colonie du Sénégal ayant échoué, les frontières sénégalo-gambiennes ont été définitivement arrêtées par la convention de Londres le 08 avril 1904. En 1913, l'Etat français institua par décret les frontières entre le Sénégal et la Mauritanie et, par cet acte, donne une forme achevée à la colonie du Sénégal⁹⁰.

Les frontières étaient cependant tracées (sur la carte) en fonction des intérêts du colonisateur. Par endroit, elles marquent et séparent les limites d'influence de deux systèmes coloniaux différents comme la frontière entre le Sénégal et la Gambie ; ailleurs elles faisaient simplement figure de limites administratives et avaient pour vocation une exploitation optimum des ressources du domaine colonial. A ce niveau, les territoires délimités appartiennent à la même puissance coloniale ; c'est le cas de la frontière sénégalo-mauritanienne. Mais dans tous les deux cas, les frontières coloniales n'étaient pas au départ des coupures politiques et culturelles entre les peuples qu'elles sont sensées catégoriser ;

⁹⁰ Zidouemba B. H., 1994, « Les frontières du Sénégal, sources archivistes et bibliographiques », Momar Coumba Diop (dir), *Le Sénégal et ses voisins, Sociétés-Espaces-Temps*.

c'est peut être dans ce sens qu'il faut parler de leur caractère artificiel dont il est souvent question.

Mais la lutte pour l'indépendance et l'accession à la souveraineté internationale vont donner aux frontières héritées une tout autre dimension. Déjà, les revendications indépendantistes qui sont la première manifestation de l'identité nationale ont eu comme cadre les structures territoriales qui en résultent. Violente ou passive, toutes les luttes d'indépendance ont été, en effet, menées à l'intérieur des frontières que les anciens colonisateurs ont assignées aux entités dominées. Et au lendemain des indépendances, le Sénégal comme les autres pays africains ont fait de ces frontières héritées des éléments stratégiques dans leur entreprise de construction de l'Etat-nation. Ils entendent en faire des lieux de rupture politique, culturelle et socio-économique suffisamment prégnants pour porter l'adhésion de la population à la structure territoriale qu'ils (les lieux) mettent en œuvre et marquer le seuil de l'altérité.

Les pays africains ont été confortés dans cette entreprise par l'adhésion de la communauté internationale à l'idée de la conservation de l'héritage colonial. La charte d'Addis Abéba dans son préambule et ses articles 2 et 3 pose le principe de la sauvegarde et de l'intégrité territoriale des Etats. Les résolutions adoptées par l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A.) conformément à la charte des Nations Unies ont aussi adhéré à l'idée du maintien et du caractère intangible des frontières issues de la colonisation. La nécessité de la construction nationale a donc naturellement débouché sur une tentative de donner corps au territoire, les frontières étant considérées comme l'expression de cette mise en forme. Il n'est pas question de les fixer puisqu'elles existent déjà ; il s'agit plutôt de diffuser la forme qu'elles induisent dans l'imaginaire au point que le territoire soit un élément d'identité auquel les populations feront allégeance.

L'une des missions de la géographie scolaire étant de dire et de produire des formes - la terre, les continents, les Etats, les montagnes, les cours d'eau, etc. sont par essence le domaine d'investigation de l'enseignement de la géographie - son apport à la construction d'une image mentale sur le territoire national justifie entre autre sa présence dans le système d'enseignement scolaire au Sénégal. Le discours et l'iconographie scolaire se mettent naturellement au service de l'Etat pour produire et reproduire le territoire. Ils imposent et donnent à voir l'ensemble et même temps que les limites. Dans les manuels et fascicules d'enseignement, on peut relever une forte récurrence d'une pratique pédagogique qui consiste à présenter le territoire comme un îlot isolé de toute autre entité spatiale. Le tracé

des limites est aussi accompagné d'un bornage des contours comme pour mieux fixer les frontières. Quelle que soit sa nature, la carte portant sur le Sénégal est généralement marquée par la localisation de quelques villes que sont Saint Louis, Matam, Dagana, Podor ou Bakel sur la vallée du fleuve Sénégal à la frontière avec la Mauritanie et Kédougou, Ziguinchor au Sud. Sauf pour Saint Louis et Ziguinchor qui sont des capitales régionales, ce sont pour la plupart des villes moyennes qui ont un statut administratif qui ne leur prédestine pas, à priori, à la célébrité. On peut faire l'hypothèse que la place privilégiée qu'elles occupent à côté des chefs-lieux de régions dans l'imaginaire des Sénégalais est liée à leur quasi présence dans le discours et les images scolaires qui les véhiculent. L'érection des frontières et leur injection dans la culture commune ont été sous cet angle parmi les tâches fondamentales de la géographie scolaire sénégalaise aussi bien dans la représentation iconographique que dans la batterie d'exercices :

1ere leçon LE SENEGAL DANS LE MONDE

CONSIGNES

Sur la carte de la page 28, suivez les contours de notre pays. Quel océan le borde ? Quel fleuve le limite au nord et à l'est. Quels pays l'entourent ? Remarquez la situation particulière de la Gambie entre les pays du Saloum et de la Casamance

Le Sénégal, l'Afrique et le Monde, collection notre milieu, cours moyen, 1968

Nous l'avons évoqué plus haut, la fixation du territoire repose sur le principe unanimement partagé de l'intangibilité des frontières. En fixant les contours et en les publiant, la géographie scolaire s'est octroyé le rôle exclusif de metteur en scène du territoire national. Mais dans les faits, elle ne fait qu'entretenir l'illusion d'un moule territorial. Le tracé des cartes idéalise un territoire qui dans la réalité est mal défini et comporte des limites floues et litigieuses. Le conflit sénégal-mauritanienne de 1988⁹¹ révèle la complexité des questions frontalières. En effet "l'appel" des vallées aménagées dans la décennie 80 et la pression sur les terres et sur l'eau que cela a engendré ont créé des tensions entre le Sénégal et ses voisins. Ces tensions se sont transformées en conflit ouvert avec la Mauritanie et ont posé du coup la question des limites de la frontière. Jusque là, les paysans sénégalais étaient

⁹¹ En 1988, un heurt foncier entre des cultivateurs sénégalais et des éleveurs mauritaniens sur la vallée du fleuve Sénégal s'est transformé en un massacre de populations ciblées (Mauritaniens au Sénégal et Sénégalais en Mauritanie) dans les capitales et grandes villes des deux pays et par la suite en un conflit ouvert entre les deux pays.

des propriétaires coutumiers de terres en rive droite. Et inversement les familles mauritaniennes possédaient des lopins dans la zone sénégalaise (la rive gauche). Où passait la frontière ? A l'ouverture du conflit, les arguments sont puisés des deux côtés dans la palette juridique de l'administration coloniale. Pour le Sénégal, la limite de la frontière est fixée sur la rive droite du fleuve par le décret du 08 décembre 1933 alors que la Mauritanie brandit un décret bien antérieur (1905 ? 1913 ?) qui ne serait pas abrogé. Dans tous les cas, ayant revendiqué une frontière au-delà de la vallée du Sénégal, l'Etat du Sénégal mettait en même temps à nu tout le discours scolaire qui a longtemps érigeait le fleuve comme frontière naturelle. Le différend avec la Mauritanie n'épuise pas la question des frontières avec les voisins. En 2000, une mission conjointe du Mali et du Sénégal s'est réunie pour déterminer l'appartenance territoriale de certains villages frontaliers dont on ne sait jusque là quelle nationalité leur donner !

IV-1b—Désert et misère des voisins

La carte est une représentation d'une portion ou de la totalité de la terre. Cette définition que nous apprenons à l'école ne nous renseigne pas sur les modes de construction qui ont été longtemps liés à l'évolution des moyens de transport et de communication. Pendant longtemps le monde est resté fragmenté, les distances irréductibles, le connu jouxtait l'inconnu, l'ici ne pouvait se confondre à l'ailleurs qui était certes imaginable mais mystérieux et inaccessible. Le procédé cartographique a consisté alors à présenter le connu par des dessins, des couleurs, des figurés ou symboles alors que " le blanc " (du papier) suggérait l'inconnu, l'inexploré. Ce fut le procédé utilisé notamment par les premiers explorateurs. Au fur et à mesure que les découvertes se faisaient et que la connaissance du monde devenait plus complète, le " blanc " s'effaçaient sur les cartes ; l'inconnu devenait le connu, l'ici et l'ailleurs se confondaient.

Mais ce procédé des premiers explorateurs n'en est pas moins disparu. Dans les pays où le territoire est un élément clé de l'identité, comme la France et ses pays héritiers, la tradition scolaire l'a repris en l'adaptant à sa propre logique de construction et de représentation spatiale. En effet le besoin de la construction nationale et de diffusion d'un espace mental singulier dans l'imaginaire des citoyens a amené des Etats comme le Sénégal à reprendre cette représentation dualiste de l'espace mais selon des termes forts différents. " Le blanc " ne se trouve plus dans la carte mais devient un élément externe ; il a une fonction d'exclusion; il représente l'autre qui est inconnu alors que le connu que nous donne à voir

l'image est ce qui est supposé nous appartenir; c'est le " soi ". La mise en territoire de la nation et de l'Etat consiste en clair à forger une image territoriale par l'exclusion de toute autre forme territoriale contiguë d'allégeance différente. C'est ce mode de construction qui commande la forme d'îlot dans la représentation du territoire de l'Etat. Le dessin du territoire national ne suggère guère l'existence des voisins et les contours apparaissent plus comme des rivages que des lignes de connexion. Toute proximité étant donc écartée, le questionnement se ramène exclusivement sur le " pays ", le reste est du désert, sans intérêt et, par conséquent, dénué de toute interrogation.

Dans ce schéma le traitement réservé à la Gambie est très représentatif du sort réservé aux Etats voisins. Il faut rappeler que la Gambie est une colonie anglaise incrustée dans la colonie du Sénégal et que la France a cherché en vain à dissoudre dans son domaine sénégalais. Pourtant les deux colonies ont les mêmes peuples. Du point de vue historique, ces peuples partageaient le même espace politique que les historiens nomment la "Sénégalie". Le royaume du Djolof qui était l'un des plus anciens royaumes du Sénégal s'étendait vers le XVIe siècle jusqu'à la rive Nord du fleuve Gambie. Sur le plan sociologique et ethnographique, on trouve de part et d'autre des frontières actuelles les mêmes ethnies avec les mêmes cultures ; ils sont pour l'essentiel des Wolof, des Malinké et des Serer. Quoique très proches, les peuples sénégalais et gambiens vont donc évoluer dans un environnement politique et économique différent et accéder à l'indépendance dans la différence (imposée !). Dans la période post indépendance, la position gambienne était donc ressentie comme une anomalie spatiale et politique qui freine l'intégration territoriale de la partie sénégalaise. La question est de savoir comment l'impératif de construction nationale l'inscrit dans la structure mentale des sénégalais ? L'idée que la Gambie constitue à l'intérieur du Sénégal une petite enclave territoriale est largement diffusée par la géographie scolaire. Mais quel sens ce discours est-il porteur ?

La République de Gambie constitue, à l'intérieur du Sénégal une enclave longue de plus de 300 km et large, par endroits, de 50 km

Géographie du Sénégal, EDICEF, nouvelle édition 1980.

L'examen de la cartographie permet de ressortir plusieurs tendances. Dans certains cas la carte du Sénégal donne à voir la Gambie non pas dans une volonté de construction mais parce que la forme de la Gambie est induite par le dessin du Sénégal. Là, le " blanc " ne suggère aucune existence d'autant qu'il n'est accompagné ni d'une marque toponymique ni d'un quelconque symbole ou figuré. Cette option qui fait entrevoir une certaine négation

territoriale de la Gambie a été fortement développée par les universitaires sénégalais dans *Atlas du Sénégal* qui est destiné à la fois aux établissements scolaires et au grand public soucieux de découvrir les réalités géographiques du pays. Par contre la position des Inspecteurs Généraux et des Inspecteurs d'Académie d'enseignement est plus ambiguë. Dans les manuels scolaires qu'ils élaborent et publient, tantôt ils représentent la Gambie en imprimant simplement le toponyme sur la silhouette, tantôt on retrouve la même représentation que celle utilisée dans *Atlas du Sénégal*. Dans tous les cas la Gambie et les pays voisins apparaissent comme un désert dans la représentation iconographique de la géographie scolaire.

C'est que la construction nationale exige que tout se ramène au territoire national. Et la géographie scolaire a pour objet d'imprimer dans la mémoire collective la forme, les contours et le contenu pour donner à la nation une base objective. Mais en le faisant, elle assujettit le réel qui ne peut se contenir uniquement à l'intérieur des frontières nationales. Le domaine soudano-guinéen qui couvre une partie du Sénégal s'arrête-t-il à la frontière gambienne ? De même, la Gambie n'a ni domaine climatique, ni zones biogéographiques, ni structures géologiques encore moins les traces d'un peuplement ! Les faits géographiques sont étudiés comme si leur existence est exclusivement subordonnée au territoire national ; en d'autres termes, tout porte à croire que c'est le territoire qui détermine le fait géographique. Pour le cas de la Gambie, les options fédéralistes voire impérialistes du Sénégal qui ont abouti à la confédération sénégalienne de 1982, disparue en 1989, auraient pu permettre un autre mode de représentation du pays mais la tradition scolaire a complètement ignoré la Gambie.

Il est vrai que faire de ce mode de représentation une norme dans l'iconographie de la géographie scolaire au Sénégal biaise la réalité car l'objet initial de la géographie ne se limitait guère à mettre en œuvre l'espace exclusif de l'Etat-nation. Dans les manuels à tendance fédéraliste l'étude des Etats est soumise à une continuité et une contiguïté spatiales puisque la silhouette de l'Etat est incrustée dans un espace continu ou le tracé des frontières et les toponymes des Etats voisins dégagent d'autres formes spatiales environnantes. Mais ce mode de représentation ne fut qu'une parenthèse ; il a disparu avec l'abandon des objectifs communs.

La " misère " des voisins n'est pas seulement dans leur oubli dans l'iconographie de la géographie scolaire. L'économie générale des programmes des indépendances à nos jours montre que la place réservée à l'étude des pays frontaliers est très sommaire voire même

inexistante au moment où l'on parle paradoxalement de l'intégration économique. Seul le programme commun de 1965 a consacré pour chaque pays un volume horaire d'une heure. En 1967, leur présence dans le programme est simplement nominale ; ils sont cités non pas en tant qu'objet d'étude mais en tant que pays constitutifs de la région géographique à étudier (L'Afrique Occidentale). Sauf pour la classe de Terminale où une étude régionale porte en alternance sur quelques pays africains comme le Mali, la Côte D'Ivoire, et le Nigeria toute référence à ces pays va disparaître dans les programmes postérieurs ; leur étude est diluée dans l'analyse de l'ensemble constitué de l'Afrique Occidentale

IV-1c—Territoire des unités et unité du territoire

L'Etat-nation a toujours été construit suivant une double logique, en apparence contradictoire, de découpage et de fusion de territoires. En même temps qu'il s'octroie des limites externes qui l'érigent en unité territoriale bien distincte, il procède à un maillage du territoire national en espaces de gestion qu'il structure par l'appareil administratif.

L'Etat colonial n'a pas procédé autrement dans les territoires colonisés. Au Sénégal, nous avons vu que la France a tenté d'instituer les frontières externes avant même que la conquête totale ne soit effective. Il a en même temps procédé à l'organisation des espaces qu'il répartit en unités administratives. Entre 1852 et 1865 Faidherbe tente d'unifier le Sénégal en le divisant paradoxalement en trois arrondissements : Saint Louis, Gorée et Bakel. Chaque arrondissement a été subdivisé en cercles et le Sénégal comptait en 1863 douze cercles. A la fin de la conquête le pays fut doté d'une organisation administrative et pyramidale plus complète. Les cercles dirigés par les commandants de cercles sont les niveaux immédiatement inférieurs au territoire colonial. Ils sont à leur tour répartis en subdivisions et chaque subdivision comprend un certain nombre de cantons qui à la différence des deux premiers niveaux territoriaux sont dirigés par les indigènes eux-mêmes.

Le nouvel Etat sénégalais n'a pas renié les frontières externes héritées, conformément au principe de leur intangibilité, ni les divisions administratives. Pour ces dernières a-t-il tout au plus procédé à des réaménagements superficiels qui n'ont pas remis en cause le principe de la division administrative. En 1960, la loi Valdiodio Ndiaye reprit l'organisation territoriale en érigeant à la place des cercles des régions. Les départements font leur

apparition et constituent les niveaux intermédiaires entre les régions et les arrondissements qui deviennent les plus petites unités administratives⁹².

La question ici est de savoir comment le pouvoir utilise les outils et le langage de la géographie en général et de la géographie scolaire en particulier pour produire une image mentale de ces structures administratives d'autant qu'elles se superposent sur d'autres unités territoriales vivantes (territoires des ethnies) ou qui peuvent surgir (provinces historiques). N'est-il pas connu que " la domestication par le pouvoir de la géographie est un élément important de la construction de l'Etat " ⁹³? Précisons qu'il s'agit de savoir comment la géographie scolaire forge la matrice territoriale de l'Etat dans la conscience des citoyens. Mais le territoire national n'est pas fait que des régions administratives. Les régions dites géographiques du savoir scientifique sont également mobilisées dans le discours scolaire pour donner forme au territoire de l'Etat. Quelle signification sont-elles porteuses ? Quel sens leur donner dans la production du territoire national ? La transposition scolaire des régions géographiques n'a-t-elle pas aussi pour objet de mettre en exergue l'Etat comme modèle chorologique fondamental dans l'apprentissage du monde⁹⁴ ?

Le discours textuel et iconographique de la géographie scolaire sur le territoire national s'appuie sur tous les deux types de régions pour mettre en œuvre le territoire national et conforte l'idée que l'Etat se sert de la géographie scolaire pour reproduire son image dans l'imaginaire des citoyens. D'abord, les unités administratives qu'on enseigne dans les cours élémentaires répondent à la fois à un besoin d'appropriation de l'idée de l'Etat et une construction territoriale dont elles sont, elles –mêmes, maîtresses d'œuvre. Il est vrai qu'au Sénégal, les divisions administratives correspondent globalement aux aires ethniques. La réforme de 1984 qui a porté le nombre de régions à 10, a d'ailleurs renforcé cette tendance à superposer l'aire ethnique et la région administrative. Il est vrai aussi qu'aucune ethnie n'a l'exclusivité d'une région, que chaque région est habitée par une multitude d'ethnies, qu'un groupe ethnique comme le wolof peut dominer (en nombre) dans plusieurs régions. Mais quelque soit la situation, la région que la géographie scolaire met en scène n'a guère un contenu ethnique. Nous le verrons plus loin, la région administrative est présentée comme un espace polarisé par les capitales administratives et aménagé avec ses aires de production et son réseau de transport. Le dessin du réseau de transport représenté par des

⁹² On remarquera que la loi Valdiodio renonce aux divisions coloniales pour reprendre le type de maillage qu'on trouve dans la Métropole.

⁹³ Allières P, 1980, *L'invention du territoire*, Presses Universitaires de Grenoble.

lignes fléchées indique que chaque région est un morceau que l'on peut facilement emboîter à d'autres pour former le puzzle. Ensuite, Le découpage régional emprunté au savoir savant en usage dans l'enseignement moyen et secondaire est également un élément important dans la construction et de la mise en œuvre de l'unité territoriale. Le discours géographique présente des portions de l'espace qui transcendent les données humaines et sociologiques et reposent sur des logiques de construction liées aux données naturelles : la latitude, la proximité à la mer, la nature des sols, les données biogéographiques, etc. : c'est la naturalisation qui consiste à présenter les objets comme purs produits de la nature alors qu'ils sont des construits historiques⁹⁵. Ainsi le Sénégal est divisé en bandes parallèles avec un gradient pluviométrique qui s'atténue du sud au nord ; la zone sub-guinéenne, la vaste zone de savane et la zone dite saharienne. Cette première structuration est perturbée par la proximité de l'océan atlantique qui exerce des influences maritimes plus ou moins prononcées, à la forte continentalité de certaines zones et à l'existence d'une structure géomorphologique qui forme une unité climatique bien déterminée comme la vallée du fleuve Sénégal. La combinaison de ces facteurs climatiques permet la division quasi prégnante du Sénégal en cinq régions géographiques. Ce sont donc des régions neutres, vidées de toute marque culturelle que la géographie scolaire utilise pour fabriquer le visage du Sénégal. Nécessité politique ou démarche scientifique ? La question ne peut être épuisée ici.

Mais il semble que l'étude régionale n'ait pas pour objet de déconstruire le territoire. Au contraire, les régions sont les parties vivantes du territoire ; elles apparaissent comme des membres qui font fonctionner le corps et lui assigne sa physionomie d'ensemble. Nous sommes dans une logique organiciste. C'est cette idée qu'on retrouve dans le manuel de géographie du cours moyen : le Sénégal l'Afrique, le monde : " 17 leçons sont consacrées à la connaissance du Sénégal, après 12 leçons de généralités, nous avons essayé en 4 leçons de dégager l'originalité de chacune des régions géographiques qui se juxtaposent pour former le vrai visage du Sénégal... "

D'ailleurs, dans les manuels et programmes scolaires de géographie, l'étude du territoire a toujours combiné une étude régionale à une étude synthétique préalable portant sur l'ensemble du pays. En partant du pays, la géographie scolaire ne pose-t-elle pas le principe d'un espace national unique ? Le contenant n'est-il pas valorisé aux dépens du

⁹⁴ Sur le rôle de l'Etat dans l'apprentissage du monde on peut lire l'article de Denis Retailé sur « L'Etat dans l'enseignement de la géographie », *L'Information Géographique*, 1994, no 58.

contenu ? En tout cas, la situation, les limites, l'étendue, l'inventaire du potentiel naturel et économique qui précède toute étude régionale, sous la fausse couverture d'une simple présentation de l'espace à étudier, énonce dès l'entame la forme et proclame l'unité et la solidité territoriale.

La géographie scolaire, en fixant le cadre du territoire et en montrant la solidité des parties répond à un réel besoin de l'Etat post-colonial d'organiser et de contrôler l'espace en construction. Mais l'action de l'Etat ne se limite pas uniquement à une production territoriale ; elle porte également sur la formation d'une communauté nationale qui donne vie et consistance au territoire.

IV-2 / La communauté nationale

IV-2a—A propos de la nation sénégalaise

La question de la construction nationale ne se réduit pas uniquement à la mise en œuvre du territoire commun. Elle repose aussi sur la formation d'une communauté d'Hommes dont l'allégeance au territoire national et aux institutions de l'Etat constitue le fondement. Cette communauté d'Homme, réelle, en construction ou pensée, est désignée sous le vocable de nation. Mais la nation sénégalaise n'était pas à l'indépendance une réalité (achevée). Certains, comme Christian Valentin⁹⁶, soutenaient le contraire et affirmaient que les conditions étaient réunies pour sa formation et que la nation sénégalaise existait déjà avant que l'Etat sénégalais, héritant les structures de l'administration coloniale, ne vienne se brancher naturellement sur elle.

La géographie du Sénégal est exemplaire. Ses frontières sont naturelles et c'est une chance : le fleuve au Nord et à l'Est, bien que les populations vivant sur les deux rives relèvent d'une même ethnie et seraient liées par des liens étroits de parenté, les contreforts du Fouta Djallon au Sud-Est, l'Océan atlantique à l'Ouest. Malgré une ligne frontalière artificielle entre la Gambie et la Casamance, le Sénégal est si naturellement délimité dans son ensemble que le peuple en tire déjà argument pour proclamer son unité.

Plus que la géographie sans doute, mais avec elle, la résistance militaire à la pénétration, le développement de la poussée politique, l'affirmation de la personnalité sénégalaise face à la domination coloniale, ont forgé la nation en caractérisant son caractère fait de "mùn", de "kerse" et de "diom".⁹⁷

Mais le fait est que cet espace a été unifié sous la période coloniale et son contenu contraste fort bien avec le modèle de référence qui, dans le temps long, a réussi à fondre les

⁹⁵ Grataloup C. le montrera bien pour les continents dans son article « les périodes de l'espace », op. cit.

⁹⁶ Valentin Christian, 1978, « La formation de la nation sénégalaise », *Revue française des études politiques africaines*, 13^e année, janvier.

⁹⁷ Valantin C. op. cit.

spécificités régionales dans le moule de l'Etat. De plus la formation d'une nation résulte d'un acte délibéré d'une minorité qu'elle soit politique ou culturelle. Son activité générique est de dépersonnaliser, sinon de détruire les parties provinces et même les personnes dans ce qu'elles ont de plus vivant : leur langue, leurs mœurs leur religion, leur culture, sa vocation est réductrice, sa loi assimilatrice⁹⁸ ; elle opère par une double opération de fédération et de centralisation. Il semble à l'évidence qu'un tel processus n'ait pas été engagé en faveur du Sénégal pendant la période coloniale où l'on situe abusivement la formation de la nation. Au contraire c'est avec les indépendances qu'émergent à la fois un discours et des actions proprement destinées à forger la nation sénégalaise. Ainsi, depuis la devise du nouvel Etat ; *un peuple / un but / une foi*, jusqu'à la Constitution qui interdit toute activité politique se référant à la race, à l'ethnie, au sexe, à la religion et à la langue, le Sénégal met la nation en chantier et entend forger une citoyenneté qui n'admet que la nation comme médium entre l'Etat et le citoyen. Mais en lisant entre les lignes de l'article 3 et 4 de la Constitution, la nation sénégalaise se forme en se soustrayant du seul véritable obstacle: l'ethnie⁹⁹.

Face à cette option politique, comment la géographie scolaire met en œuvre la communauté nationale ?

IV-2b—Le rapport à l'ethnie

Les contenus du discours scolaire sur la construction de la communauté nationale sont en réalité divers et souvent contradictoires. Mais on peut retenir une première tentative de mise en œuvre qui résulte du rapport à l'ethnie. Notons d'entrée que les programmes d'enseignement de la géographie scolaire ne comportent pas de thèmes spécifiques portant sur l'ethnie. Mais l'ethnie n'en est pas moins absente du discours géographique. Dans les énoncés de programmes la question ethnique est suggérée implicitement à travers le thème : peuplement, composition, peuples, langues, religions. L'examen du corpus scolaire montre que la géographie scolaire utilise trois modes de traitement discursif de la question ethnique au Sénégal : la représentation cartographique qui a, à priori, comme fonction de localiser les groupes ethniques ; le mode textuel qui les énumère, indique leur poids démographique par

⁹⁸ Amadou Tom Samb, 1993, « La construction de l'Etat », *Senghor et la tentation de l'universel*, Biondi J. P., Denoël.

⁹⁹ Un débat fort animé s'est instauré dans les années 80 autour de la question ethnique. Les Travaux de Jean Loup Amselle et Elikio Mbokolo ont montré le caractère constructif de l'ethnie. L'idée est de souligner que les ethnies en Afrique ne sont pas des structures anthropologiques inhérentes aux sociétés africaines mais des catégories historiques inventées par le colonisateur. Amselle J. L. et Ekikio Mb., 1985, *au cœur de l'ethnie : ethnies tribalisme et Etat en Afrique*, La Découverte.

rapport à la population totale, leur lieu de localisation et souvent les activités qu'ils exercent ; enfin, le mode photographique, rare, il est vrai, qui met l'accent sur les caractéristiques physiques des différentes ethniques. Nous nous intéressons aux deux premiers modes de traitement d'autant que le traitement photographique est quasi inexistant.

L'ethnie en carte

Trois cartes constituent notre corpus d'analyse pour ce sous-chapitre. Les deux sont tirées de manuels scolaires du cours moyen et la troisième de *l'Atlas jeune Afrique, Sénégal*. Leur examen montre une variété d'approche de la question ethnique. Toutes les représentations retenues ont cependant en commun le fait que la diversité ethnique au Sénégal se réduit à quelques groupes : 7 pour *la géographie du Sénégal*, 11 pour *le Sénégal, l'Afrique, le Monde*, 16 pour *l'Atlas jeune Afrique, Sénégal* alors que ce dernier annonce dans le texte une vingtaine d'ethnies. Elles laissent toutes entrevoir également l'idée de localisation.

Mais une lecture attentive des deux premières montre que l'ethnie et sa localisation sont présentées en “ déconstruction ” puisque d'abord les localisations ne permettent guère d'identifier des aires ethniques ; le mode de localisation qui consiste à inscrire le nom de l'ethnie sur le lieu supposé les abriter suggère une domiciliation vague et imprécise ; ensuite, ce que la carte montre c'est moins l'ethnie en tant qu'une réalité en soi que sa “ dissolution ” voir son effacement. Le manuel sur la géographie du Sénégal en donne une parfaite illustration en mettant en œuvre une carte où les ethnies sont étiquetées sur une représentation du phénomène urbain. Intitulée villes et groupes ethniques, la carte, sans lui dénier sa fonction de localisation, pose la question de la pertinence ou le fondement d'un tel couplage villes /ethnie. Déjà le rapport image /texte révèle qu'aucune référence n'ait été faite à l'ethnie dans le texte comme on peut le noter à travers les consignes données pour commenter la carte :

Observons la figure 8 : villes et groupes ethniques

-lisons la légende

-Interprétons la carte à l'aide de la légende

-quelles sont les zones de concentration urbaine ?

Comment s'explique cette concentration ?

Dans le résumé qui a suivi les consignes, on ne parle guère non plus d'ethnie. Les auteurs se sont bornés à indiquer les taux d'urbanisation et répertorier les types de villes qui constituent la trame urbaine au Sénégal. Alors, que signifie cet oubli des ethnies ?

Au-delà de la perception immédiate que nous impose l'image - dans ce cas précis, la localisation des ethnies - la carte sur les villes et groupes ethniques poserait en toile de fond le moulage des ethnies dans des catégories sociales plus neutres. En effet la carte des villes signifie avant tout une répartition et une représentation du territoire en deux sous espaces interdépendants : les villes et les campagnes avec en arrière plan les groupes sociaux qui leurs sont liées. En suggérant que les ethnies soient en réalité réparties entre les villes et les campagnes, la carte nous donne en voir en latence les citadins et les ruraux qui, à travers leur commune appartenance au territoire et leur interdépendance sont plus à même de former la communauté nationale ; les ethnies n'étant dans cette perspective que des agrégats isolés les uns aux autres.

La figure sur le peuplement du Sénégal tiré du manuel, *le Sénégal, l'Afrique, le Monde* procède à une approche différente mais dont la finalité reste invariable : faire remorquer les ethnies par des catégories plus susceptibles de favoriser la construction nationale. Cette image superpose les ethnies sur fond de provinces historiques. La représentation permet certes de camper une partie de l'histoire du peuplement mais leur association semble relever moins d'une volonté de valoriser les ethnies que de les noyer dans l'histoire des provinces qui, au nom de la construction nationale, est érigée en histoire nationale. Les résistants locaux des provinces n'ont-ils pas le statut de héros nationaux ? Chaque province historique évoque en effet dans la conscience collective des Sénégalais une personnalité historique, comme Lat Dior du Cayor, comme Mamadou lamine Dramé du Boundou, etc. que le discours scolaire présente comme symbole de la nation. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Par ailleurs les ethnies ne sont pas fixes et figées ; ce sont des groupes qui sont en perpétuel mouvement sur l'espace national et dans le temps, d'où l'idée de brassage qui est un thème central dans la représentation scolaire des ethnies. Ainsi, "venues de diverses directions et se déplaçant sans cesse dans le pays, les ethnies se mêlent de plus en plus, leurs différences diminuent. D'abord en concurrence, les populations du Sénégal ont aujourd'hui

un même but : les Sénégalais veulent unir leurs forces pour développer leur pays ; ils forment désormais une nation¹⁰⁰.”

Seul l'*Atlas jeune Afrique* des universitaires sénégalais présente une carte des ethnies où les aires culturelles sont approximativement déterminées et où on semble tenir compte de la réalité de la diversité. Mais la légende et le jeu de couleur ont très vite ramené l'énorme diversité ethnique en quatre grands groupes : le groupe sahélo-soudanien, le groupe mandé, le groupe sub-guinéen et le groupe Alpoular. Cette classification dont l'objectivité est d'ailleurs à démontrer a, à la fois, un pouvoir réducteur et d'homogénéisation. En regroupant les ethnies dans des “blocs de parenté”, les auteurs tentent non seulement de réduire les différences entre elles mais aussi de marquer le caractère unitaire et homogène de la structure ethnique. Ainsi les Soninké, les Diakhanké, les Bambara, les Dialonké, les Manding appartiennent à la même famille Mandé et dans cette perspective l'espace sénégalais pourrait se définir par les quatre grands groupes ethniques retenues. La tentative d'unification ethnique que cela sous-tend est renforcée par le commentaire de la carte. Les expressions : “ les Lébous très proche des Wolof ”, “ le groupe Peul / Toucouleur ”, “ les Manding ont des parlars différents mais un habitat et un genre de vie proches de ceux des Jola ”, “ les Malinké ou Manding auxquels se rattachent les Socé (...) et forment une aire de peuplement homogène ” soulignent fort bien cette volonté de simplifier la diversité ethnique par la mise en évidence des liens de parenté et d'affinités. Mais cette connotation ethnique même fortement réduite doit se dissoudre dans une unité sociale transcendante et moins sectaire. C'est pourquoi, le texte conclut que “près de 90 % des Sénégalais dont la totalité des wolof, des Peul, des Toucouleur et des Manding sont des musulmans, 5 % de chrétiens, en particulier les Serer et les Jola, l'animisme reste vivace dans certaines parties de la Casamance et chez les Bassari ”.

Le traitement textuel de la question ethnique n'est donc pas éloigné de ce qu'on en fait avec les images. Mais le texte scolaire sur l'ethnie a la particularité d'interroger l'histoire des groupes. A la question d'où sont-ils venus, les réponses reproduisent les différentes thèses avancées dans le milieu universitaire. En effet, à l'université deux positions s'affrontent sur l'origine du peuplement du Sénégal. La thèse saharienne défendue par le

¹⁰⁰ Extrait du manuel d'enseignement du cours moyen de l'enseignement primaire ; *le Sénégal l'Afrique, le Monde*, collection Notre milieu, 1968.

professeur Bathily¹⁰¹ et d'autres porte sur l'idée selon laquelle c'est à la faveur de l'assèchement du Sahara que les ascendants des principaux groupes ethniques actuels du Sénégal ont migré vers le sud pour se séjourner dans un premier temps dans le nord du Sénégal et se disséminer par la suite sur l'ensemble du territoire. Au contraire selon les Egyptologues¹⁰² dont Cheikh Anta Diop est le fer de lance, la population sénégalaise en particulier et la population négro-africaine en générale est venue du bassin du Nil, de la région dite soudan-anglo-egyptien. Mais même si les premiers manuels font état d'une origine diverse des ethnies - la collection notre Milieu notera que certains sont venues de l'Est et la majorité est originaire du Nord - la tendance actuelle est de diffuser la thèse de cheikh Anta Diop sur l'origine égyptienne comme il apparaît dans les lignes du nouveau fascicule de géographie de 5^e en usage dans les écoles : " le peuplement du Sénégal aurait eu lieu par vagues successives venues de l'Est (vallée du Nil). Les composantes originelles de ce peuplement se seront lentement constituées par plusieurs brassages ethniques "¹⁰³. Triomphe scientifique où choix politique ? Difficile de trancher. Mais les enjeux d'une filiation égyptienne ne porteraient-ils pas sur le désir de fonder l'ancienneté de la nation mais également de s'auto approprier le patrimoine pharaonique comme héritage national, ciment et preuve d'unité de la nouvelle nation ?

De même, à la différence de la carte, le texte donne une vue plus exhaustive des groupes ethniques. En plus de leurs lieux de localisation, les ethnies sont réparties en fonction de leur poids démographique par rapport à la population totale du pays. Mais là aussi, sauf quelques ethnies qui sont retenues, nous devrions dire les mêmes ethnies ; il s'agit par ordre d'importance numérique les Wolof, les Serer, les Alpoular, les Jola, les Mandingue. Les autres ethnies sont confondues dans la rubrique " autres " à laquelle on affecte la différence de pourcentage¹⁰⁴.

Comme dans la représentation cartographique, l'analyse des textes montre que l'idée sur l'homogénéité ethnique est récurrente dans le discours scolaire. Elle est soit explicitement formulée comme en attestent les passages déjà cités, soit mise en évidence par le phénomène

¹⁰¹ Le Professeur Abdoulaye Bathily a enseigné à l'Université de Dakar. Il est auteur de plusieurs publications dont *Les portes de l'or : le royaume du Galam (Sénégal) de l'ère musulmane au temps des négriers (VIIIe – XVIIIe siècles)*, 1989, L'Harmattan.

¹⁰² Les travaux du Professeur Aboubacry Lam, auteur de : *l'origine égyptienne des Peuls* (1993), *le Sahara ou la vallée du Nil* (1994), *les chemins du Nil* (1997), relatent avec la plus grande clarté le débat scientifique sur l'origine du peuplement sénégalais.

¹⁰³ Fascicule de géographie, classe de 5^e, Gabriel Boissy, Nouveau programme, 2000.

¹⁰⁴ Le fascicule de Boissy déjà cité leur affecte 24% de la population totale.

de “ wolofisation ” de la société sénégalaise à travers l’expansion de la langue wolof soulignée à chaque fois qu’on aborde la question des ethnies au Sénégal.

IV-2c -- De l'ethnie à l'anethnie¹⁰⁵

La formation de la communauté nationale doit reposer sur la fusion des spécificités ethniques et régionales dans un moule rigide de l'Etat. Gérard Noiriel¹⁰⁶ a montré que l'institution de la préfecture, le développement de la poste et de l'éducation dans le cadre de la centralisation jacobine ont été à la fin du Second Empire les facteurs fondamentaux de l'unification nationale en France ; “ à partir du maillage administratif, l'Etat va prendre littéralement possession de l'espace pour lui donner une véritable envergure “nationale ”. Pour le cas du Sénégal, nous avons montré que le discours scolaire s'y emploie mais les ethnies ne sont pas des “ morceaux de sucre ” facilement solubles. La prégnance ethnique et régionaliste est telle que le Sénégal se voyait obliger d'en tenir compte dans l'exercice du pouvoir et dans la gestion du pays. Un gouvernement du Sénégal quel que soit le “ régime ” en place ne serait-il pas généralement fait d'un savant dosage entre les lobbies ethniques, religieuses et politiques ?

Les ethnies ne sont guère pourvues pour autant de rôle symbolique dans la mise en route du renouveau social pas plus d'institutions qui permettent de faire leur promotion. Au lendemain des indépendances l'option retenue était, dans le cadre du socialisme africain, de miser sur les paysans pour réussir la construction nationale. Ainsi, les institutions (animation rurale, vulgarisation agricole, le mouvement coopératif) et les organismes de développement endogène avaient pour objet de mobiliser la population rurale en une entité homogène devant assurer le développement de la Nation. L'espace national que nous donne à voir la géographie scolaire est alors divisé en deux types d'espace : l'espace urbain et l'espace rural. Le premier est fait de capitales et de chefs-lieux administratifs ; c'est le lieu d'énonciation de la politique, le moteur de l'organisation et de l'encadrement social. Il symbolise l'Etat. Quant au monde rural, il est le lieu de réception et de localisation et de vie des trois “ p ” (paysans, pasteurs et pêcheurs) que le sursaut national a formalisés sous Abdou Diouf en idéologie d'Etat à partir des années 82. Dans un tel schéma l'ethnie s'efface et la communauté nationale se décline en deux corps sociaux : les citadins et les ruraux interdépendants et culturellement anonymes. Dans le discours scolaire les citoyens sont en effet plus des agriculteurs, des éleveurs, pêcheurs ou citadins que des ethnies.

¹⁰⁵Breton R., 1998, *Peuples et Etats : l'impossible équation*, Dominos Flammarion

La récurrence du thème relations villes / campagnes dans les programmes montre d'ailleurs que la géographie scolaire tente d'imposer une vision binaire de l'espace national et par conséquent la dualité de la communauté nationale en groupe urbain / groupe rural. L'agriculture, la pêche, l'élevage sont finalement abordés comme des activités trans-ethniques (voir figure 3). Ils sont généralement le fait de ruraux, se pratiquent dans tout le Sénégal, concernent la majorité d'entre eux et rythment leur vie quotidienne.

“ Les Sénégalais sont surtout des ruraux : 62% environ de la population vit à la campagne, contre 38 dans les centres urbains. En dehors de la région de Dakar où prédominent les ouvriers, fonctionnaires et employés commerciaux, près de 90 des Sénégalais sont des paysans ”.

Géographie du Sénégal, 1980

Comme on peut le percevoir, la *coprésence* ethnique s'accommode mal avec les nouvelles frontières post-coloniales. Mais les exigences de la construction nationale amènent le pouvoir politique à dissoudre les frontières internes dans l'**ensemble**. A ce niveau la géographie scolaire joue un rôle de premier plan puisqu'elle tente non seulement de d'homogénéiser et de réduire la diversité sociolinguistique et ethnique mais aussi de faire passer les groupes ethniques au Sénégal seulement en tant qu'entités ethnologiques identifiables et comptables mais jamais en tant qu'unités productrices d'espaces. La mise en scène du territoire sénégalais noie complètement les aires socioculturelles.

¹⁰⁶ Noiriel Gérard, 1993, *Population, immigration et identité nationale en France, XIXe – Xxe siècles*, Hachette Supérieur

Figure 4 : Agriculteurs, pêcheurs et éleveurs pour dire la communauté nationale !



Source : Atlas jeune Afrique : Sénégal, Nouvelle édition, 2000,

IV-3 / La mise en scène de l'Etat

Entre le territoire, la communauté nationale et l'Etat, l'élément qui semble le plus inachevé au lendemain des indépendances semble bien être le dernier. Le territoire et la communauté nationale ont commencé à prendre forme sous la domination coloniale alors que l'Etat sous sa forme actuelle n'a pu exister qu'avec l'accession des Etats africains à l'indépendance, du moins en ce qui concerne les colonies françaises. Cela ne veut pas dire que les pays dominés n'étaient pas soumis à une autorité politique ; il existait bien des structures politiques, administratives et juridictionnelles. Mais l'Etat dans les colonies n'était que le prolongement de l'Etat métropolitain. Pour le cas du Sénégal, citoyens et sujets étaient des objets juridiques français définis non pas par rapport à l'organisation interne de la colonie mais plutôt par rapport au pouvoir central.

Au lendemain des indépendances, le Sénégal, comme tous les autres pays africains colonisés, avait donc comme priorité de construire l'Etat ainsi que l'exprime le président Senghor dans ces termes : “ lorsque j'ai réclamé l'indépendance, le Général De Gaulle m'a dit : en ce qui concerne le Sénégal, il fallait avant tout construire un Etat qui fait voter les lois dans le cadre d'une constitution et qui fait respecter ces lois par les citoyens pour le bien de tous ¹⁰⁷ ”. Mais n'oublions pas que la construction de l'Etat a pour finalité ici la formation de la nation. Senghor ne disait-il pas que l'Etat permet de réaliser la nation dont il constitue l'expression juridique ? La construction de l'Etat a ainsi une double signification. D'abord pratique ; elle porte sur la mise en œuvre des institutions physiques ou non qui permettent à l'Etat de recouvrir une réalité transcendante. Ensuite discursive ; en ce sens que son existence suppose que les citoyens, par apprentissage, s'en approprie l'idée et lui témoigne une allégeance effective. Nous n'allons pas revenir sur la première signification largement évoquée dans les précédents sous-chapitres – le maillage territorial, l'érection des frontières ou encore la mise en place des institutions d'encadrement- et dont le discours scolaire fait largement écho. Notre analyse porte ici sur l'idée que la géographie scolaire reproduit l'Etat en le faisant passer comme le producteur unilatéral de l'espace national et en lui servant de tribune d'énonciation de son discours.

¹⁰⁷ Propos rapporté par Tom Amadou Sek, op.cit.

IV-3a-- L'Etat comme producteur unilatéral de l'espace

Le socialisme africain que Senghor a formalisé et adopté comme fondement théorique de son action politique a créé au lendemain des indépendances un Etat centralisé de type jacobin, à l'image de l'ancienne métropole, à l'intérieur duquel l'organisation et l'encadrement des citoyens relevaient exclusivement du pouvoir central. Très tôt des institutions furent ainsi promues dans le monde rural : l'animation rurale, la vulgarisation agricole, le système coopératif ; ce qui nécessita la création dans les zones rurales des centres d'expansion rurale polyvalents. Rien ne doit échapper au contrôle de l'Etat. Par exemple, par l'intermédiaire des coopératives, il fournit aux paysans les intrants, puis les assiste par le biais des agents techniques dans l'exploitation et intervient dans la commercialisation des produits. Cet encadrement institutionnel s'accompagne de la mise en place des sociétés d'Etat chargées du développement rural comme l'ONCAD, la S.A.E.D., la SONACOS, la SODEFITEX, etc. Toutes ces institutions et sociétés de développement marquent la présence de l'Etat dans la région, dans le département, dans l'arrondissement et même dans le village reculé. Et cet encadrement économique répété au plan politique et administratif au bénéfice du centre a pour objet de réaliser l'emprise de l'Etat sur toute sorte d'activité¹⁰⁸ et de lui en faire le premier producteur de l'espace national.

Dans ce contexte l'offre scolaire de la géographie ne se s'arrête pas uniquement en la fixation du territoire et à son moulage en un ensemble compact ; la géographie scolaire diffuse pour le compte de l'Etat l'idée d'une production unilatérale voire exclusive de l'espace par la République. Cette fonction de la géographie scolaire est très sollicitée dans l'enseignement primaire. Nous avons vu que le territoire national est " fabriqué " à partir des régions administratives ; or ce qui fait la région administrative dans l'iconographie scolaire, ce sont les capitales administratives ; chef-lieu de région, chef-lieu de département, chef lieu d'arrondissement liés les uns aux autres par les voies aménagées par l'Etat. Sur ce substrat administratif l'Etat superpose un espace économique et aménagé ; le réseau de transport, les équipements industriels, les aires de productions agricoles, les réserves forestières et parcs nationaux sont autant d'alphabets qui forment avec les capitales administratives l'écriture de la carte régionale que met en œuvre la géographie scolaire pour souligner le rôle

¹⁰⁸ Diouf Mamadou, 2002, « Culture politique et administrative et réformes économiques », *La construction de l'Etat au Sénégal*, Karthala

prépondérant de l'Etat dans la production territoriale. Pour rendre plus explicite ce rôle de l'Etat, le discours textuel affecte aux sociétés nationales le rôle de moteur du développement régional :

THIES : l'industrie connaît actuellement un essor remarquable : phosphate de Taïba et Pallo ; gisements calcaires de Pout ; fabrication de matériels agricoles par la Sismar, de tissus par la STS, de produits chimiques par les ICS ; Thiès abrite les ateliers de la régie des chemins de fer, une cimenterie à Pout, une usine de traitement des produits de la pêche à Joal

DIOURBEL : le Centre National de Recherche Agronomique (CNRA) participe à l'augmentation du rendement agricole ; la Société Electrique et Industrielle du Baol (SEIB) fournit électricité, huile, produits chimiques, etc.

TAMBA : la culture de l'arachide sous l'impulsion de la Société de Développement et de Vulgarisation Agricole (SODEVA), s'étend maintenant au-delà de Tamba. L'implantation du coton à l'ouest organisé par la SODEFITEX permet la diversification des ressources nationales.

Géographie du Sénégal, 1980

Ce tableau n'est qu'un échantillon du discours véhiculé à l'école sur le rôle que l'Etat s'auto approprie dans la mise en œuvre du renouveau social. Il n'est point exhaustif mais suffisamment significatif pour montrer que la géographie scolaire fait des organismes de l'Etat les principaux outils de création de richesses dans le territoire national.

Il est vrai qu'à cause de la crise économique, l'Etat s'est désengagé de plusieurs secteurs économiques ; ce qui s'est traduit par la privatisation des sociétés nationales et l'arrivée massive des acteurs privés qui l'ont remplacé dans les secteurs où il intervenait traditionnellement. Le primat accordé à l'Etat dans la production spatiale n'a pas pour autant disparu du discours scolaire. Dans les récents travaux de Gabriel Boissy sur les classes de 6^e et de 5^e portant sur l'étude du Sénégal on peut noter une forte référence à l'Etat dans son rôle de premier acteur de développement. Ainsi, dira t-il, " comme pour les autres secteurs, l'Etat encourage l'initiative privée tout en mettant en place des chambres de métiers dont le rôle est de s'occuper de l'organisation et du fonctionnement des artisans, de la promotion des produits artisanaux, de l'investissement ainsi que de relations avec les partenaires extérieurs " (page 48 *géographie 5^e*, Gabriel Boissy).

Contrairement à ce que le discours scolaire laisse apparaître, l'Etat n'est plus aujourd'hui le seul et unique acteur social. Dans son analyse sur la culture politique et

administrative et réformes économiques Mamadou Diouf a noté que la mise sous ajustement du pays a remis en cause les prétentions totalisantes de l'Etat et provoqué une diversification des acteurs sociaux répartis dans différentes communautés de culture ou d'appartenance. Par conséquent on ne peut plus parler seulement des " évolués " (fonctionnaires et employés du secteur formel) et des paysans comme groupes sociaux exclusifs du Sénégal post colonial. A ceux-ci s'ajoutent les travailleurs du secteur informel urbain, les commerçants et les entrepreneurs. C'est lui qui souligne. Mais le discours politique est fortement réducteur de cette situation. Généralement l'Etat présente le domaine économique comme l'émanation d'une double polarité. D'un côté le secteur moderne qui relève de l'Etat s'appuie sur le triplet capital / main d'œuvre salariée / outillage moderne et le secteur traditionnel qui regroupe à la fois les activités agricoles traditionnelles des campagnes et les activités informelles des citadins. Le secteur traditionnel est, dans tous les cas, considéré comme le domaine de l'exploitation familiale destiné à la subsistance. Il est donc clair que la géographie scolaire au Sénégal ne prend guère en compte l'évolution sociale décrite par Mamadou Diouf. Comme l'Etat, elle réduit très souvent les acteurs en deux catégories qui relèvent de la vision binaire (modernité et tradition) que lui impose le discours politique. Mais l'Etat et son secteur moderne sont présentés comme les plus à même d'impulser le développement alors que le secteur traditionnel est archaïque et peu rentable.

Traditionnellement, le paysan brûle les herbes sèches et les branches sur l'emplacement même du champ qu'il destine aux semailles. Ce procédé présente des avantages mais il est souvent la cause des feux de brousse qui facilitent l'érosion et appauvrissent le couvert végétal.

L'utilisation du fumier animal et des engrais chimiques, qui sont bien meilleurs, commence à se généraliser.

Géographie du Sénégal, 1980

En s'appropriant ainsi le discours de l'Etat qui suppose que le développement doit résulter du passage de la tradition à la modernité, la géographie scolaire conforte auprès des citoyens l'idée que l'Etat est le lieu exclusif de la fabrique du renouveau social dans nos pays en construction et donc le seul capable de porter la modernité. Ceci nous amène à nous poser une question annexe relative à la composition du discours scolaire. Quels matériaux le composent-ils ? Quelle influence le discours politique exerce t-il sur le savoir de la géographie scolaire ?

IV-3b—La géographie scolaire, lieu d'énonciation du discours politique

Au Sénégal comme dans tous les pays nouvellement indépendants d'Afrique la consolidation de l'Etat repose dans une large mesure sur la capacité d'appropriation et d'intégration des citoyens de/à l'idée de l'Etat sous sa version importée. Dans le cas particulier du Sénégal où le socialisme africain a institué un Etat de type jacobin, l'option a été, par souci de cohésion sociale, de mettre en place un Etat providence où tous les rapports sont définis verticalement. Le pouvoir politique s'est ainsi réservé le droit exclusif de disposer les instruments de communication, d'information et d'éducation qui servent à la fois d'outils d'encadrement et de lieux d'énonciation de son discours hégémonique. La radio, la presse écrite et la télévision, dites d'Etat ou nationales sont les instruments les plus connus¹⁰⁹. Mais en amenant les jeunes à connaître le territoire national, les institutions, le rôle de l'Etat en tant que producteur unilatéral de l'espace national, la géographie scolaire joue un rôle éminemment politique de diffusion d'une culture de l'Etat et de ce fait s'ajoute aux outils que l'Etat mobilise pour la mise en œuvre du renouveau social et pour sa propre reproduction. C'est cette fonction que la conférence de Tananarive des ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgache d'expression française lui ont peut être reconnu en intitulant le programme de géographie de 1967 de la classe de troisième : **l'Afrique et l'Etat**. De même dans l'étude régionale du continent africain, on peut lire, aussi bien dans les programmes que dans les manuels post -indépendance, la récurrence de l'expression “ **République de** ” tel ou de tel pays.

C'est que l'engouement exprimé pour l'unité et la solidarité africaines, à travers les discours politiques et culturels et à travers l'institution d'organismes régionaux (OCAM) et continentaux (O.U.A.), n'apparaît guère en contradiction avec la volonté de préserver les acquis de l'héritage colonial. Le respect de la souveraineté nationale et de l'intangibilité des frontières était d'ailleurs pour beaucoup de leaders africains la condition de l'unité politique et culturelle de l'Afrique. Nous le verrons, la position des Etats africains dits “ groupe de Monrovia ” à la conférence de Monrovia en 1961 est significatif à cet égard. Parmi les principes directeurs de leur unité, ils ont retenu principalement l'égalité absolue des Etats

quelque soit la taille et la richesse, la non ingérence réciproque dans leurs affaires intérieures et le respect de la souveraineté de chaque Etat et de son droit inaliénable à l'existence et au développement¹¹⁰.

La construction de l'Etat était donc au niveau national et supranational un discours constant des pays africains. Il repose sur le quadripôle **Territoire / Nation / Etat / Développement**. Or l'examen des contenus d'enseignement de la géographie scolaire montre une articulation si forte avec ce schéma discursif qu'on se demande si la trame du savoir scolaire n'est pas finalement la reproduction du discours politique. En effet ce qui donne du sens à l'Etat dans le savoir scolaire, c'est bien ce quadripôle car c'est d'abord un territoire présenté dans ses limites, son étendue, ses caractéristiques physiques et ses potentialités naturelles. Il sert généralement de partie introductive à toute étude régionale. Ensuite viennent en ordre variable, la population : sa mise en place, son unité, sa diversité, sa répartition, sa composition : c'est la nation dans ses dimensions physiques, l'organisation spatiale¹¹¹ avec comme clé de lecture les divisions administratives ; les régions, les départements, les chefs lieux administratifs, les aménagements sont autant d'éléments mis en relief pour donner à voir l'Etat ; enfin, les activités économiques qui mesurent les performances de l'Etat, ses potentialités économiques, ses atouts et contraintes. Sur le plan iconographique, la géographie scolaire post –indépendance a repris le discours politique en quatre signatures symboliques que sont la carte analytique du territoire (**le Territoire**), la représentation photographique de la capitale administrative (**l'Etat**), la mise en médaillon du drapeau national (**la Nation**) et une image sur l'une des activités économiques les plus importantes du pays (**le Développement**)¹¹².

On peut voir dans cette articulation entre le discours politique et la géographie scolaire une évidence crue d'autant que dans le fond la géographie scolaire retient de l'Etat et de son discours ce qui relève de la tradition géographique, de ses racines profondes : le territoire, son enferment spatial¹¹³ et ses attributs. Le pays dans son appréhension écologique, la population, l'organisation spatiale et les activités économiques ne sont –ils pas avant tout

¹⁰⁹ S'il a existé très tôt une presse écrite des partis de l'opposition (Sopi du Parti Démocratique Sénégalais) plusieurs fois interdite d'édition, les radios privées ne sont apparues que dans les années 90 et il n'existe pas toujours de télévision privée sénégalaise.

¹¹⁰ Kizerbo a noté de manière plus détaillée et exhaustive les principes définis pour déterminer le cadre de coopération des Etats du groupe, Kizerbo J, 1978, *Histoire de l'Afrique noire*, Hatier.

¹¹¹ Dans les premiers manuels de géographie la trame spatiale du territoire était déterminée par l'organisation administrative et territoriale de l'Etat.

¹¹² On trouve une telle organisation des contenus dans *Géographie*, cours moyen, IPAM, 1968

¹¹³ Ben Ahmed Abdessatar, 1998, op. cit.

des objets propres à la géographie ? Mais si l'on dépasse l'horizon des objets pour considérer le discours stricto sensu, l'on ne peut pas s'empêcher de constater à quel point le discours politique infléchit le corpus cognitif de la géographie scolaire. Il ne s'agit guère pour le cas du Sénégal d'une emprise diffuse et discrète ; la géographie scolaire inscrit manifestement dans son champ de connaissances et d'information le discours volontariste et programmatique de l'Etat. Dans le manuel, *la géographie de l'Afrique* (1979), Mamadou Sall et Alain Dubresson ont traduit à leur manière cette incursion du politique dans le milieu scolaire. Etudiant les activités agricoles et pastorales dans le milieu rural, ils optent de retenir la problématique de l'encadrement et articulent leur étude autour de deux axes qu'ils organisent comme suit :

Les activités agricoles et pastorales : les opérations de développement

- I- l'encadrement du monde rural : l'intervention de l'Etat
 - 1- les coopératives, instruments d'encadrement paysan
 - 2- les établissements publics pour le développement et les sociétés d'intervention
 - 3- un exemple significatif : le déroulement de la campagne arachidière

- II- les opérations de développement
 - 1- l'intensification de la production arachidière
 - 2- La diversification des cultures
 - 3- l'action en faveur des activités pastorales

Dans cette structure il apparaît que le ton du discours politique n'est pas difficile à décrypter. Les auteurs reprennent à leur compte, entre autres, les propos politiques sur la posture technocratique de l'Etat à travers l'encadrement et l'intervention mais aussi la modernisation du secteur agricole par l'intensification, la diversification et la commercialisation de la production en vue d'intégrer l'économie nationale au marché mondial.

La prégnance du discours politique dans la géographie scolaire est un phénomène récurrent et ne s'effrite pas avec le temps. Si des leçons du type précédent ont disparu dans les manuels scolaires, la géographie scolaire continue toujours de charrier des " morceaux " de savoirs issus du milieu politique et dont la finalité invariable est de relayer le discours du pouvoir. Dans les fascicules de Gabriel Boissy sur le Sénégal, les discours programmes ou d'intentions des décideurs sont quasi permanents. Ils sont distillés à travers l'explicitation de la politique de l'Etat dans les domaines concernés. Ainsi des chapitres entiers sont consacrés à " la nouvelle politique agricole ", à " la nouvelle politique industrielle ", aux " structures

d'appui et de modernisation de l'élevage », à “ la politique d'équipement et de promotion ” de l'artisanat et du tourisme, etc. Le fascicule de géographie de la classe de 5^e sur le Sénégal, conforme au nouveau programme de 1998, nous donne un extrait du type de discours programme que la géographie scolaire diffuse dans la culture commune pour le compte de l'Etat.

Le développement de l'élevage est confié à la société d'Exploitation des Ressources Animale (SERAS) qui a pour rôle principal la valorisation de toutes les productions animales. Elle gère le Ranch de Doly (environ 87.520 ha), encadre les structures sur le plan commercial, commercialise les ovins et les peaux ainsi que le miel (apiculture) et la cire.

Le développement concerne aussi la semi intensification et l'intensification avec comme objectif d'accroître les productions de lait et de viande, de même que des programmes de fourrages. En 1999 un programme d'insémination artificielle des vaches a été mis en place à travers le pays. 10.000 vaches locales vont être ainsi croisées avec des espèces laitières étrangères.

Page 42

On aurait du être moins intrigué de la forte réception du discours politique par la géographie scolaire dans la période post-indépendance où le socialisme africain, doublé de la centralisation du pouvoir, est apparu aux yeux de l'Etat et des classes moyennes (les enseignants y compris) comme l'instrument exclusif de la reproduction sociale. Mais le fait que, des années après que l'Etat ait procédé à un désengagement des secteurs clés de la production, les pratiques scolaires construisent le même type de discours avec le même rôle symbolique conféré à l'Etat, pose la question de la nature du savoir scolaire en tant que création sociale. Autrement dit, la cohabitation entre la géographie scolaire et le discours politique confirme-elle l'idée selon laquelle le discours géographique est un discours de pouvoir ? Le débat n'est pas un non sens.

En tout cas l'intrusion du politique dans le savoir scolaire n'est pas simplement dans la reproduction du discours de l'Etat sur ses intentions et programmes à l'égard de la société. On peut le mesurer également à travers le dispositif notionnel et conceptuel de la géographie scolaire, et son évolution. Les contenus des programmes et des manuels révèlent qu'entre l'Etat et la géographie scolaire, il existe un véritable processus de percolation de mots et de concepts du champ politique vers le milieu scolaire. Intégration économique, régionalisation, développement communautaire, coopération, protection de la nature, environnement, repris dans les programmes et fascicules montre que “ la géographie scolaire puise dans le discours

des décideurs un large éventail de mots qui viennent s'incruster dans la présentation de quelques problématiques géographiques¹¹⁴».

Mais ces emprunts ne sont pas que de simples mots, ils sont porteurs d'un discours scolaire qui cache mal l'asservissement de la géographie scolaire par le politique. Par exemple dans le programme de 5^e de 1998 et pour la première fois, toute une leçon est consacrée à la régionalisation et au développement communautaire. Or les deux processus relève de la politique de décentralisation de l'Etat, enclenchée depuis 1972 avec l'institution des communautés rurales et améliorée en 1996 avec l'érection des régions en collectivités locales alors qu'elles avaient jusque là le statut de droit public. L'objet de cette décentralisation est le transfert de pouvoirs et de compétences au niveau des populations locales pour leur permettre une participation responsable au développement national. Le fascicule de G. Boissy sur la géographie du Sénégal qui s'est proposé de traduire cet intitulé en texte n'a fait qu'explicitier le contenu de cette politique de régionalisation. Après avoir rappeler la permanence et le caractère progressif de la politique de l'Etat en matière de décentralisation, l'auteur s'est contenté, dans une première partie intitulée la région, de souligner le statut actuel de la région et l'objet de la régionalisation, puis d'énumérer les organes constitutifs de la " nouvelle région " et les compétences qui lui sont attribuées. Sa deuxième partie porte sur le développement communautaire. Mais l'analyse est ici beaucoup plus floue. On note avec lui que le développement communautaire repose sur la définition d'un plan régional de développement intégré (P.R.D.I.), sur la participation du citoyen et sur la solidarité nationale.

¹¹⁴ Ben Ahmed Abdessatar, 1998, op. cit

Chapitre V : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE, MATRICE DE L'IDENTITE NATIONALE

Le propre de la géographie en général et de la géographie scolaire en particulier est de découper le monde en catégories spatiales afin de mieux l'appréhender. Aussi, avons-nous les continents, les régions, les pays pour ne citer que les plus connus. Mais cette catégorisation n'a pas qu'une fonction heuristique. "Segmenter le monde en un nombre d'entités spatiales, équivalentes ou non, nous permet de nous situer dans une échelle positionnelle puisque cette opération nous sert aussi à spécifier qui nous sommes ; non seulement nous classons les autres comme membres de tel ou tel groupe, mais nous nous situons, nous-mêmes, relativement à ces groupes"¹¹⁵. Tout démembrement spatial est donc objet d'une construction identitaire.

Dans ce schéma théorique, le Sénégal, plus qu'un objet d'étude, apparaît dans le discours scolaire comme un territoire d'appartenance qui se meut en espace unique dont la saisie cognitive relève d'une volonté de constituer une coquille identitaire. L'unicité n'a ici que valeur de singularité d'autant que, comme tous les pays de l'OCAM, Le territoire du Sénégal est devenu au lendemain des indépendances un espace pluriel intégrant à la fois une posture nationale par son autonomie politique, une posture africaine par sa vocation culturelle et une posture francophone et universaliste de part ses liens avec l'ancienne métropole et le monde.

Cet aspect composite de l'espace sénégalais répartit les sphères d'appartenance en trois polarités identitaires proclamées : l'africanité, la sénégalité et l'universalité¹¹⁶. Le triptyque Sénégal / Afrique/ reste du monde (ordre de progression pédagogique actuelle) qui fonde le discours scolaire met donc la géographie au cœur de la construction de l'identité et semble en même temps clairement déterminer la carte d'identité sénégalaise.

Mais les trois niveaux retenus dans la production de l'identité nationale ne fonctionnent pas sur la base d'une table rase culturelle, sociale et même politique ; ils doivent émerger d'une terrasse de sédiments ethniques, régionalistes et souvent communautaires. Aussi, même en tant que lieu de réception du discours politique hégémonique, la géographie scolaire apparaît-elle comme un champ où il est possible de démêler les représentations

¹¹⁵ Baudet Lucy, 1998, *L'identité sociale*, Dunod.

¹¹⁶ Cet ordre de construction identitaire semble être remis en cause à partir des années 80 avec le Président Diouf.

collectives sur les types d'allégeances territoriales, qu'elles soient proclamées ou niées, pour ou contre le discours hégémonique, lui-même. Autrement dit, en disant l'identité nationale, la géographie scolaire ne mime-t-elle pas les identités localisées ? D'où notre hypothèse selon laquelle le cours de géographie est fait de tension et de va et vient entre différentes polarités identitaires.

Par ailleurs, les trois polarités identitaires que la géographie scolaire est sensée diffuser ne se succèdent pas dans le temps comme la diachronie du texte (et le plan du chapitre) le laissent penser. Au contraire le tiraillement et la tension résident dans leur coprésence simultanée ; les circonstances et les projets politiques rendant simplement certaines polarités plus pertinentes que d'autres.

V-1 / L'Afrique, du continent à l'Afrique de l'Ouest, une polarité déclassée

“ L'éducation nationale sénégalaise est une éducation africaine, prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines. Partant de ces réalités, elle les domine et les dépasse en vue de leur transformation”.

Art. 3 de la loi d'orientation de 1971

V-1a —L'Afrique, une polarité culturelle

Nous le répétons, la fonction principale de la géographie scolaire est de forger une conscience du territoire par la diffusion d'une culture commune sur l'espace en tant qu'à la fois image et représentation sociales. Pour le cas du Sénégal, le programmes de géographie qui se sont succédés jusque dans les années 70 et les discours politiques afférents ont fait de l'Afrique le cadre spatial de réception primordial (mais non exclusif) de cette culture. La lecture de l'article 3 de la loi d'orientation de l'Education Nationale de 1971 permet à cet égard de marquer la tonalité significative accordée à l'Afrique : par sa vocation, ses contenus et ses finalités l'éducation sénégalaise se veut une éducation africaine ; elle part de l'Afrique pour y aboutir. De même l'économie générale des premiers programmes africains (1965, 1967) montre que l'Afrique, qu'elle soit considérée comme un simple cadre d'illustration ou qu'elle fasse l'objet d'étude (50,7% des contenus) y occupe une place de choix.

L'importance accordée au continent n'est pas seulement quantitative. Le programme de géographie de 1967 et les manuels à tendance fédéraliste qui l'accompagnent (IPAM 3^e)

présentent l’Afrique comme un ensemble cohérent et uniforme que les traits physiques, le peuplement, les sociétés rurales, les mutations économiques et sociales ainsi que son histoire récente lui confèrent. La finalité était de bâtir un corpus de savoirs et de connaissances tirés des réalités africaines afin d’enraciner le jeune africain dans son milieu de vie.

L’attachement à l’espace africain tient à un certain nombre d’éléments objectifs. D’abord, la première génération d’intellectuels issue des territoires colonisés par la France est formée dans les mêmes écoles du gouvernement général à Gorée (William Ponty) et à Saint Louis (Faidherbe) dans la colonie du Sénégal. Les dirigeants post coloniaux y ont probablement pris conscience de leur africanité et du destin commun de colonisé. « S’il y a un dénominateur commun qui unissait tous les Africains, c’était leur condition de colonisés sans distinction de territoire, d’origine ou d’appartenance ethnique »¹¹⁷. Le vent de décolonisation a ensuite donné forme à un nationalisme à forte teneur panafricaine qui est un appel à l’unité et à la solidarité africaine de même qu’à un retour aux valeurs africaines. La référence à l’Afrique en tant que territoire d’allégeance pourrait se lire donc au lendemain des indépendances comme la nécessité de mobiliser l’espace africain comme bouclier identitaire, porteur de sens dans l’opposition au monde occidental auquel il faut se démarquer.

Cette “africanité ” devrait prendre forme à l’aide de plusieurs courants qui convergent dans la mise en œuvre de l’altérité africaine. Il s’agit principalement de la négritude et du panafricanisme. Selon Yves C. Elenga¹¹⁸, le credo de la négritude est de considérer l’Afrique comme une entité distincte avec ses religions, ses traditions et sa culture propre et donc digne d’être protégée des effets corrupteurs du monde extérieur “ autre ” que constitue l’occident. Senghor, le principal animateur de ce courant, lui imprime un versant politique dont la finalité est de construire une nation moderne où tous les citoyens seront épanouis par l’avènement d’une société négro-africaine.

“ Qu’est ce que donc cette NEGRITUDE qui fait peur aux délicats, que l’on vous a présenté comme un nouveau racisme ? (...). Comment voudriez-vous que nous fussions racistes, nous qui avons été, pendant des siècles, les victimes innocentes, les *hosties noires* du racisme ? En vérité il s’agit pour nous de remplir notre devoir d’homme, envers nous-mêmes bien sûr, mais aussi envers les autres hommes, nos frères. Il est très précisément, question aujourd’hui, d’aider à la civilisation planétaire, annoncée par Pierre

¹¹⁷ Diop samba, 2003, *Discours nationalistes et identité ethniques à travers le roman sénégalais*, l’Harmattan

¹¹⁸ Elenga Y. C., 2003, *Identités postcoloniales et temps des incertitudes, Identités postcoloniales et discours dans les cultures francophones*, Sombah M. A (dir), vol 1, l’Harmattan

Teilhard de Chardin, qui se lève à l'aube des Temps futurs.(...) Eh bien ! La négritude, c'est, essentiellement, cette chaleur humaine, qui est *présence à la vie* : au monde. C'est un *existentialisme*, pour parler comme vous, enraciné dans la Terre-Mère, épanoui au soleil de la Foi. Ici connaissance, art et action sont liés par des échanges fulgurants (...) et la société n'est pas collectiviste, c'est à dire agrégat hétéroclite d'individus, mais *communuelle*, je veux dire un peuple tendu vers le même but, animé de la même foi ”¹¹⁹

L. S. Senghor, Allocution à sa réception par la Sorbonne,
21 avril 1961

Quant au panafricanisme, courant né dans la diaspora noire aux Etats Unis, il porte sur l'idée d'un rassemblement transnational autour de la race, d'une identité et d'un idéal communs noirs. Le point de suture dans les deux mouvements se trouve dans la mise en exergue commune de l'authenticité africaine ; ils ont donc de fait un caractère supranational. C'est dans cet esprit que l'étude de l'art a été introduite dans les programmes d'histoire de 1967 de Tananarive, sa vocation est de permettre à l'élève de s'enraciner dans un milieu culturel, l'Afrique.

Il faudrait donc une introduction générale spécifiant l'originalité des arts africains. Définition des lois de création d'un type dit classique parmi les arts non africains. Présentation de l'art en Afrique comme langage de l'homme dont le génie créateur s'exprime à travers des œuvres qui sont comme autant de pages écrites par lui. Démontrer que ce langage a sa grammaire propre, sa morphologie et sa syntaxe, et que l'on peut les déchiffrer. Démontrer que ce langage est un et universel dans sa signification (l'homme), et multiple dans ses expressions qui obéissent à des lois de créations propres. Comparer quelques types africains. Partir toujours du principe qu'en Afrique, l'art est total, qu'il embrasse tout l'homme et toute sa vie ; il n'est donc pas seulement art plastique, il est chant, musique, danse, costumes, architecture, sculpture, décoration, etc.¹²⁰

Mais l'authenticité africaine n'est pas que dans les œuvres d'art et leur signification. Les zones rurales que l'on se représente souvent comme en marge de la modernité sont également considérées comme les lieux de production et d'énonciation de l'authenticité africaine. On peut la saisir dans l'organisation sociale, dans les modes et techniques de production, en un mot dans le rapport de l'homme à la terre. Aussi, la prédominance de la “ géographie rurale ” dans les différentes générations de programmes n'est-elle pas fortuite. Le programme de géographie de 1967 et les images du manuel IPAM de 3^e de 1968 nous donnent la parfaite illustration de la mise en évidence des réalités considérées comme authentiques et propres au milieu africain. La géographie économique et humaine y est un prétexte pour mettre en valeur les sociétés traditionnelles et leur mode de vie. Ainsi, le

¹¹⁹ Senghor L. S., 1964, *liberté I, Négritude et Humanisme*, Seuil.

programme de 3^e sur l’Afrique et l’Etat se propose de faire l’inventaire de tous les types de sociétés traditionnelles sur le continent africain ; les leçons 9, 10 et 11 portent successivement sur : les sociétés rurales traditionnelles dans les régions de forêts et de savanes, les sociétés rurales traditionnelles dans les régions sèches (steppe et désert) et les sociétés rurales traditionnelles dans les régions méditerranéennes ; les sociétés montagnardes.

De même, pour étudier les sociétés agricoles dans les zones de savanes : les sociétés traditionnelles en classe de 1^{er} (leçon 9), il est indiqué de retenir exclusivement les agriculteurs en Afrique et à Madagascar. La même recommandation est formulée pour l’étude des zones forestière et méditerranéenne. Et la note de bas de page énumère les sociétés traditionnelles qui doivent servir d’exemples. Pour la savane ce sont les : “ Serer, Sénoufo, Bamiléké, Betsilé, Coniagui, Dogon, Kiridi, Bassari, Kabari, Somba, Diola, Peul, Vezo du Niger, Dioula, Koukouya, etc.” Le “ etc.” nous indique le caractère non exhaustif de la liste mais la lecture attentive des ethnonymes retenus ne peut pas ne pas susciter une interrogation sur le choix qui leur est porté. Pourquoi ceux-là et non d’autres ? Un détour par le *Dictionnaire d’histoire et civilisations africaines* dont l’objet est de “ savoir tout d’abord les éléments de permanences, coutumes, rituels, traditions dans le milieu africain¹²¹” révèle que les groupes cités par les programmes sont en majorité retenus dans son répertoire de définition, et sont présentés comme des groupes dont la spécificité réside dans leur statut de groupes “ refuges ” et dans la conservation et la préservation de leurs cultures et modes de vie. Il semble donc évident que le choix porté sur ces groupes est lié à leur renom dans les milieux culturels et scientifiques en tant que groupes sociaux dépositaires d’une tradition authentique africaine reconnue et largement diffusée. N’étaient-ils d’ailleurs pas considérés comme des “ classiques ” dans le discours français d’anthropologie coloniale et post coloniale ?

Leur sollicitation procède d’une volonté de retrouver dans le désordre des mutations une africanité vierge car l’identité africaine est conçue comme une identité fondée sur les valeurs ancestrales de l’Afrique authentique. C’est la raison pour laquelle nous posons l’hypothèse selon laquelle le discours identitaire portant sur la polarité africaine a une vocation exclusivement culturelle. L’Afrique apparaissait comme la seule échelle pertinente qui donne une légitimité aux dirigeants africains dans leur “ face à face ” culturel avec l’Occident. Mais en tant que telle, la polarité africaine restait peu opératoire dans la mise en

¹²⁰ Résolution no 4 sur l’enseignement de l’histoire de l’art, 1967. Instructions Officielles.

¹²¹ Nantet Bernard, 1999, *Dictionnaire d’histoire et civilisations africaines*, Larousse.

œuvre d'une unité politique et économique africaine dont le discours politique se faisait l'écho. Cela ne veut pas dire que le processus de réception n'a pas fonctionné mais plutôt que l'écart entre le discours scolaire et les objectifs pratiques d'unité et de solidarité était énorme.

V-2b —L'Afrique de l'Ouest, espace géo-économique

Le décalage n'est pas en réalité entre le discours et les faits ; il est dans la vision que les dirigeants politiques post coloniaux avaient de l'Afrique et son devenir après les indépendances. Le débat sur l'avenir de l'Afrique débouche ainsi sur la division des Africains en deux camps.

Pour le groupe, dit de Casablanca, l'Afrique doit se définir comme “ un rassemblement anti-impérialiste, pour la paix mondiale, en vue de la libération et du progrès politique et économique africain, sous une direction politique unique¹²². Ce groupe s'oppose au groupe de Monrovia dont l'OCAM est un membre clé, pour lequel l'unité doit être comprise en terme de coopération, de solidarité, une unité d'aspiration et d'action et non comme intégration politique, la souveraineté domestique étant la condition sine qua none de toute unité.

On comprend dans ses conditions pourquoi la référence à l'Afrique dans les programmes conçus par l'Organisation Commune Africaine et Malgache ne peut avoir qu'une tonalité culturelle. L'option de l'Organisation était plutôt de mettre l'accent sur les structures intermédiaires (les grandes régions) qu'elle considère comme les étapes nécessaires à l'édification d'une unité africaine. Elles devraient servir de cordon ombilical entre l'Afrique nourricière et l'Etat national. Laissons Léopold Sédar Senghor mieux traduire cette idée :

J'affirmai qu'il fallait procéder par étapes en créant d'abord des **communautés économiques régionales...** et je proposerai quatre grandes communautés qui correspondraient aux régions de notre continent : l'Afrique du Nord, l'Afrique de l'Est, l'Afrique de l'Ouest...et l'Afrique Australe.

Si dans le programme de 1965, les régions géographiques africaines ont bénéficié du même niveau de traitement dans la géographie scolaire, les programmes suivants ont vu la

¹²² Ki-Zerbo J., 1978, *Histoire générale de l'Afrique noire*, Hatier. Nous le reprenons ici pour présenter les deux groupes d'Etats qui se sont formés à la recherche de l'unité africaine

part de l’Afrique de l’Ouest s’accroître pour atteindre le même niveau de traitement que l’Afrique aux dépens des autres régions comme nous le montre la structure du programme de 3^e de 1976 :

Thème : **L’Afrique et le Sénégal**

Présentation du continent africain

Etudes régionales

- L’Afrique occidentale
- Exemple d’étude d’un pays de l’Afrique Occidentale

Mais l’Afrique occidentale qui regroupe à la fois des pays francophones, anglophones et lusophones est considérée surtout comme un espace économique d’appartenance où les questions des ressources et des efforts de l’intégration économique sont récurrentes dans le discours politique et scolaire. Les recommandations des programmes des années 60 insistent sur la nécessité de sensibiliser les jeunes esprits aux efforts d’organisation économique et pour le cas spécifique du Sénégal de montrer les liens humains et économiques avec les autres Etats de l’Afrique de l’Ouest et avec les Organisations africaines. D’ailleurs l’expression “ communautés économiques régionales ” de Senghor que nous avons souligné est éloquente pour montrer que si l’Afrique a servi de coquille culturelle, l’importance accordé à l’Afrique occidentale dans le discours scolaire de la géographie relève de la nécessité de construire un espace géo-économique de coopération et non un espace exclusif de l’identité.

Même si l’institution récente (en 2002) d’un passeport commun de la Communauté Economique des Etats de l’Afrique de l’Ouest (CEDEAO) lui a donné un contenu plus concret, l’Afrique de l’Ouest demeure dans les discours comme en pratique un espace en projet, un espace d’aspirations dans lequel la diversité et la singularité géographique des entités sont quasi inconciliables. La géographie scolaire ne porte t-elle pas sur les problèmes ou efforts d’intégration et non sur l’intégration tout court ? La référence à l’Afrique de l’Ouest comme espace d’identification répond à un idéal d’unité et d’intégration qui reste au stade de l’utopie. Aujourd’hui, elle correspond à un espace de référence et d’appartenance qui s’effrite dans les représentations des sénégalais comme en atteste la place d’espace de

seconde zone qu'on lui a accordé dans les derniers programmes¹²³. Même si aujourd'hui le nombre d'heure qui lui est accordé a sensiblement augmenté par rapport aux programmes précédents, il semble que l'Afrique de l'Ouest a perdu sa place en ce sens qu'elle n'est plus étudiée en classe de 3^e, classe charnière où une partie des élèves devraient théoriquement entrer dans la vie active, mais plutôt en 4^e.

Mais l'Afrique de l'Ouest n'est pas l'unique espace géo-économique que les pouvoirs publics veulent greffer dans le répertoire des représentations populaires. Le débat sur les disparités de développement, la coupure Nord-Sud, la dichotomie Riches-Pauvres fait apparaître un niveau et un espace d'appartenance supérieure (par son étendue) englobant les deux échelles d'allégeance précédentes : l'Afrique et l'Afrique de l'Ouest. Le Tiers-monde¹²⁴, le monde sous développé, le monde en développement ou encore, et de plus en plus, le Sud, aux limites pourtant floues, constitue un niveau d'appartenance que Les inégalités de développement (programme de 1998, 3^e 5^e leçon) permettent de circonscrire et de donner forme dans l'imaginaire et dans les représentations des jeunes sénégalais.

Longtemps colonisés et soumis, après la traite négrière, à une implacable "économie de traite", tous les Etats d'Afrique, à l'exception de la République Sud-Africaine, présentent les traits essentiels des pays en voie de développement... et tous travaillent pour accéder dans un délai aussi proche que possible, à la civilisation industrielle. *Géographie*, 3^e, IPAM, 1968, p186

¹²³ Cette situation est paradoxale puisque au niveau politique, l'Etat sénégalais dispose en même temps d'un département ministériel chargé de l'intégration africaine

¹²⁴ Le Tiers-monde est un terme fort peu utilisé par les programmes scolaires alors qu'il est fréquent dans les manuels et fascicules de géographie

V-2 / L'identité sénégalaise

“ L'éducation nationale est sénégalaise et africaine....., elle forme un **sénégalais** conscient de **son appartenance et de son identité**¹²⁵ . ”

Loi d'orientation de l'Education Nationale de 1991.

V-2a--Sénégalais avant tout !

Le glissement opéré entre la première loi d'orientation (1971) et celle dont l'extrait ci-dessus a été tiré (la seconde qui est toujours en vigueur) est profond. Si la loi de 1971 envisageait pour le Sénégal une éducation exclusivement africaine, la conjonction retenue (que nous avons soulignée) dans la nouvelle loi de 1991 introduit une dualité dans les finalités assignées à l'école. Cette dualité a cependant valeur de différence puisqu'elle s'accompagne de la nécessité d'une appartenance et d'une identité sénégalaise qui ne se confond plus totalement dans “ l'africanité ”.

En effet, après la rupture politique et culturelle avec l'ancienne métropole, le Sénégal comme tous les autres pays africains se sont retrouvés dans un vide voire un chaos où se font sentir la nécessité d'une part de se redéfinir par rapport à la métropole et d'autre part de s'affirmer comme individualité à l'intérieur du cadre géographique où le colon les a confinés dans des frontières dites artificielles. Cette double exigence donne à la notion d'identité une dimension élastique couvrant en même temps les deux niveaux scalaires africain et national dans les premières heures post-indépendance.

Mais la dimension africaine dont on a souligné le caractère culturel va très vite s'effriter au profit d'un micro nationalisme étatique¹²⁶. Les crises économiques au milieu des années 70 ont en effet provoqué au Sénégal un malaise sans précédent. Les plans d'ajustement structurel marqué par l'intervention de l'extérieur et le désengagement de l'Etat dans les secteurs à forte demande sociale (éducation, santé, agriculture) qui en ont résulté ont créé un vaste mouvement de nationalisme mettant en cause la philosophie de la négritude jugée inopérante et une trop grande ouverture sur le monde et l'Afrique aux dépens du

¹²⁵ Le mot apparaît pour la première fois dans les Instructions Officielles.

Sénégal. Certains observateurs y détectent une crise identitaire qu'ils lient au primat antérieur de l'ouverture sur l'enracinement.

C'est dans ce contexte que le slogan de " sursaut national " forgé par le nouvel ordre politique dans les années 80 apparaît comme une alternative à la négritude et au nationalisme panafricanisme. Le contenu culturel et politique d'une telle doctrine repose sur le retour aux valeurs culturelles sénégalaises et d'un nationalisme territorial qui a comme cadre d'expression le Sénégal.

La géographie scolaire renverse alors l'ordre des priorités et place le Sénégal dans la position d'objet d'étude privilégié dans les programmes d'enseignement. Dans les nouveaux programmes de géographie (1998) le Sénégal se place et pour la première fois à un niveau d'étude différent par rapport à l'Afrique de l'ouest et l'Afrique. Les deux premières classes de l'enseignement moyen sont exclusivement consacrées à l'étude du Sénégal ; l'Afrique et l'Afrique de l'Ouest étant étudiées à égalité et au même niveau en 4^e avec " les autres espaces régionaux ".

V-2b—Quand la géographie est récit du passé !

L'identité est une notion polysémique qui recouvre des réalités diverses, tout autant que ses modes de construction sont extrêmement divers et variés. Elle est parfois revendiquée comme la continuité d'un vieux fond ethnique, d'une origine commune et d'autres fois présentée comme une construction historique et le produit d'une volonté politique¹²⁷. Dans le second registre le rôle de l'histoire devient si prépondérant que tout discours sur l'identité devient un discours fortement entaché d'historicité. Dans la mise en œuvre d'un territoire d'appartenance, la géographie scolaire au Sénégal offre une parfaite illustration de ce type de pratiques. Il est vrai que l'association de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement scolaire n'en est pas neutre, mais l'appel à l'histoire va au-delà d'une simple association disciplinaire ; le fait historique devient, surtout à partir des années 80, l'un des principaux matériaux de la construction de l'identité nationale.

En effet, les générations de programmes qui ont suivi les programmes communs africains et les manuels et fascicules scolaires qui les traduisent ont adopté une forme

¹²⁶ Tran Van Minh cité par Samba Diop op. cit., parle de " nationalisme territorialisé " pour désigner ce repli et cet attachement des nouveaux Etats à leur territoire.

¹²⁷ Boulegue Jean, 1999, conflit politique et identité au Sénégal : la bataille de Bunxoy (C1796), *Histoire d'Afrique, Les enjeux de mémoire*, Jean P Chrétien et Jean L. Trian (Dir.), Karthala.

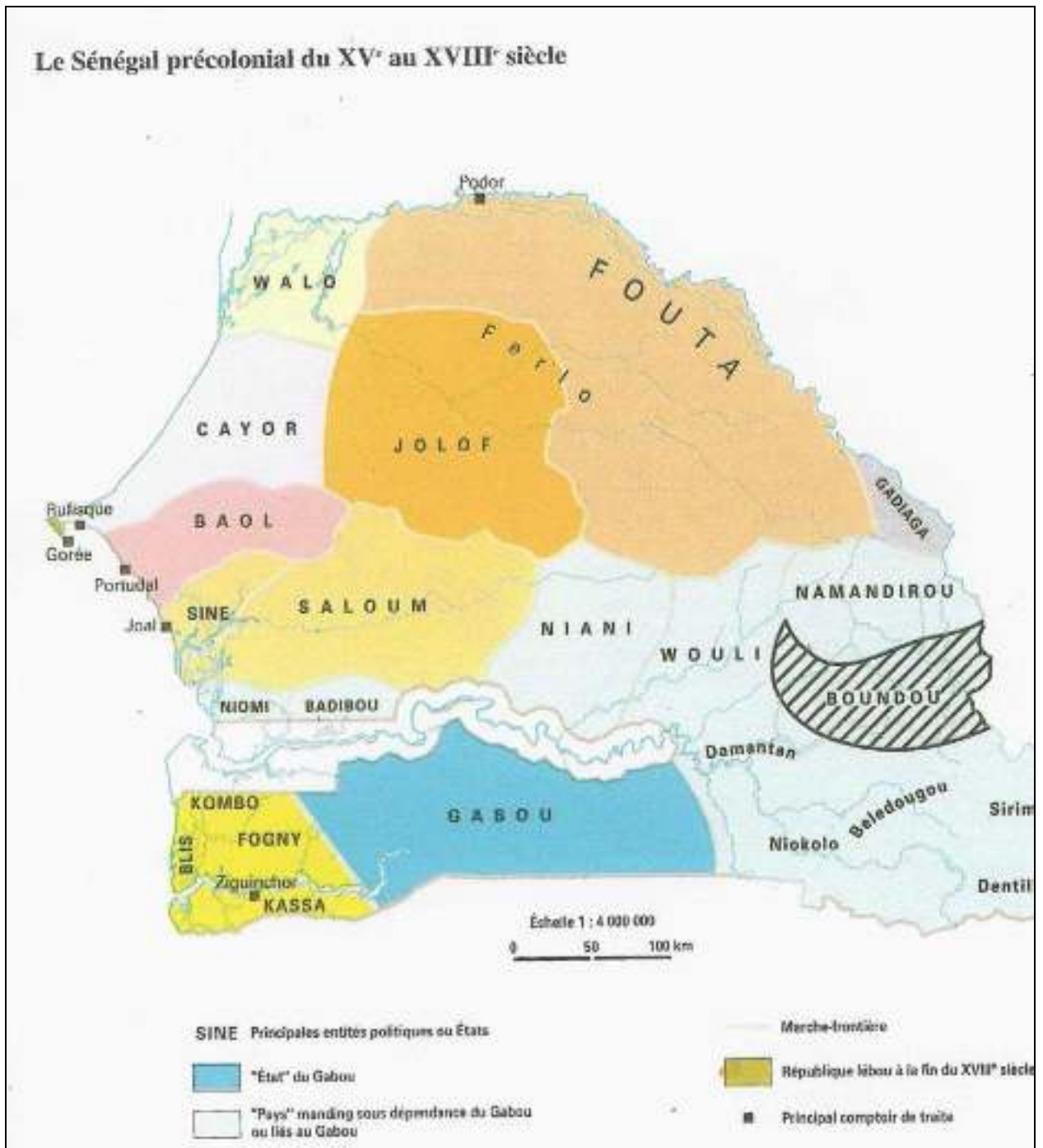
d'écriture qui fait de l'histoire la traîne et la trace de la géographie scolaire. C'est que l'abandon des objectifs communs débouche au Sénégal, dans les décennies 70/80 sur la promotion de l'histoire locale (l'histoire des royaumes et des résistances) qui passe pour être le fermement de la construction d'une sénégalité, garant de l'unité nationale. Ainsi, dans l'étude régionale du Sénégal, l'écriture juxtapose les régions géographiques avec les provinces historiques : le Centre Ouest : Cayor, Djolof, Baol, Diambour ; le Centre Est : le Boundou, Le Pays Bassari¹²⁸. De même, la localisation de la région administrative dans les manuels scolaires s'appuie à la fois sur des référents géographiques et historiques puisqu'elle mobilise la province historique qui l'englobe, la déborde, la corresponde ou s'y noie, comme repère spatio-temporel. On trouvera fréquemment dans la littérature scolaire des expressions de type « La région de Saint Louis qui recouvre les anciens royaumes de Tekroun, du Walo et une partie du Djolof occupe 44.117 km² » ou limitée à l'est par la région de Kaolack, à l'ouest par l'Océan Atlantique, au nord par la région de Diourbel, au sud par la Gambie (...) cette région occupe à peu près le territoire de l'ancien royaume de Sine¹²⁹ ». Dans la situation d'enseignement apprentissage, la référence au passé peut prendre la forme d'une question au groupe classe : « Regardons la carte de la région de St Louis ; Quels anciens royaumes recouvre t-elle¹³⁰? »

¹²⁸ Voir à ce sujet la structure des programmes de 1972, 1976 et 1982.

¹²⁹ *Géographie du Sénégal*, op. cit.

¹³⁰ *Géographie du Sénégal*, op. cit.

Figure 5 : les royaumes du Sénégal dans *Atlas jeune Afrique : Sénégal*



Quel sens cette invocation de l'histoire a-t-elle ? Rappelons que, comme la géographie, l'histoire a été considérée à partir des années 70 comme une discipline clé dans la mise en œuvre de l'identité sénégalaise. Son enseignement doit veiller tout particulièrement à placer le jeune sénégalais dans une continuité historique où seront suffisamment mis en lumière le rôle joué par ses pères et celui qui lui incombe dans la conjoncture présente et future¹³¹. Les réformes qui se sont succédées ont donc porté l'accent sur l'enseignement de l'histoire du Sénégal – nous avons noté plus haut l'introduction des leçons d'histoire sur le Sénégal des origines à l'indépendance- mais une histoire qui se ramène essentiellement à l'histoire des royaumes localisés et à la résistance qu'ils ont opposée à la pénétration coloniale.

Elle prend en même temps le statut d'histoire nationale animée par l'épopée des rois présentés comme les défenseurs du territoire national. Lat Dior, héros national, devient le symbole de toute une lignée de résistants : le Brak¹³² du Walo, le Teigne du Baol, l'Almamy du Fouta, le Buur du Sine que le discours scolaire (l'histoire en particulier) présente comme les vaillants ancêtres qui ont “ opposé une violente résistance intérieure à la pénétration coloniale¹³³”. Dans cette perspective, chaque royaume ou province se confond à une personnalité historique et énonce, à elle seule, l'histoire nationale.

LAT DIOR, HEROS NATIONAL

Lat Dior Ngoné Latyr Diop est né en 1842 à Keur Samba Yalla dans l'actuelle région de Thiès. Damel du Cayor, il s'oppose à la construction du chemin de fer qui doit relier Dakar à Saint Louis. Car disait-il, autoriser la construction de la voie ferrée était de renoncer à son indépendance tant il est vrai que « gan du tabax » (littéralement : l'étranger ne construit pas). Il s'opposa aux Français pendant un quart de siècle et mourut à la bataille de Deukhélé en 1886. Lors de la célébration du centenaire de la construction du chemin de fer et de la mort de Lat Dior, le pouvoir politique a décidé de considérer le roi du Cayor comme le héros national

Nous l'avons déjà indiqué, le recours à l'histoire s'est amplifié dans les années 80 avec l'arrivée de Abdou Diouf au pouvoir; elle devient le principal instrument politique porteur d'une “ sénégalité ”. Dans l'analyse de Momar Coumba Diop¹³⁴, il apparaît

¹³¹ Note de présentation des programmes de 1978.

¹³² Le Brak, le Teigne, l'Almamy, le Buur sont des titres qu'on donnait au roi.

¹³³ Thiam I. D., 2000, Préhistoire et histoire du Sénégal, *Les Atlas de l'Afrique : Sénégal*, les éditions J. A.

¹³⁴ Diop Momar Coumba, 1990 op. cit.

clairement que la référence à l'histoire tient lieu de discours idéologique qui remplace le discours culturel de Senghor et revendique une « africanité vécue et non imagée ». Notons entre parenthèses que l'appel à l'histoire ne s'estompe pas avec le départ de Abdou Diouf, le nouveau pouvoir dit de l'alternance semble bien recourir au passé pour renouveler et renforcer la procédure de construction identitaire. Ainsi, dans le cadre de la régionalisation, le Président Wade proposait de revenir sur “ les provinces ”, en lieu et place des découpages administratifs (régions actuelles) ou des découpages économiques (régions possibles), en les rebaptisant par des noms empruntés à l'histoire locale. Il s'agissait, dans la pensée de Wade, de donner aux collectivités locales des toponymes locaux comme le Cayor, le Djolof, le Boundou, etc.)¹³⁵

La mise en parallèle des régions géographiques et des provinces historiques dans le discours de la géographie scolaire n'a donc pas qu'une signification pédagogique. Associer à la région du géographe, qui dans la tradition vidalienne, est faite de singularité, son pendant historico-politique, c'est donner à la première une épaisseur historique qui en fait un lieu de mémoire commune et partagée pour dire le présent. En d'autres termes, l'évocation de l'histoire dans la nomination des régions géographiques permet au discours géographique de donner du sens aux lieux en y ravivant le mythe des ancêtres. La géographie scolaire sollicite ainsi implicitement l'allégeance du jeune Sénégalais non seulement aux lieux mais plus encore à leur mémoire. Cette mémoire commune devra être l'opérateur d'unité et d'identité puisqu'elle charrie in cognito à travers les individualités géographiques (les régions), les mêmes valeurs de courage, de bravoure et de résistance face à la pénétration coloniale considérées et appropriées comme valeurs nationales.

C'est pourquoi la référence à l'histoire ne se limite pas uniquement à un retour “ égocentré ” dans le passé à la recherche d'une origine et d'un patrimoine qui apparaît comme une légation naturelle ou un honneur aux héros de la légende¹³⁶. Elle marque dans bien des cas une intention implicite ou non de poser autrui en référence ou en opposition. Pour le cas spécifique des pays victimes de la colonisation comme le Sénégal, il s'agit de construire et de perpétuer “ le malheur généalogique¹³⁷ ” pour bâtir et revendiquer une coquille identitaire. On retrouve bien ce mode de construction identitaire dans les formes

¹³⁵ Le projet a été abandonné puisqu'il a soulevé une vive polémique le choix de tel ou tel toponyme n'allait pas sans heurter des catégories socioculturelles et donc sans conséquence sur l'unité nationale.

¹³⁶ Sondah M. A. (dir), 2003, *Identités postcoloniales et discours dans les cultures francophones*, vol. 1, L'Harmattan.

d'écritures du discours scolaire de la géographie. La mise en œuvre des catégories spatio-temporelles qui se déclinent en termes de “ problèmes ” ou de “ handicaps ” d'ordre anthropique recouvre en effet en arrière plan un appel à un fond historique qui permet de dire le présent par le canal du passé. Nous l'avons indiqué, les thèmes récurrents des problèmes d'intégration, du morcellement politique et territorial, la détérioration des termes de l'échange, l'inégal développement semblent être très significatifs de cette posture de la géographie scolaire dans les écoles sénégalaises. Chaque thème est un prétexte pour évoquer le passé et faire le procès de la colonisation et des œuvres du colonisateur. C'est peut être dans cette perspective qu'il faut inscrire l'usage abondant de la caricature de Plantu dans les fascicules scolaires de Gabriel Boissy.

¹³⁷ Le malheur généalogique est selon M. Certeau, une situation factuelle qui nous place en un endroit du monde et nous fait assumer, bon gré mal gré, une histoire dont nous devenons participants. Il a été cité par Yves C. Elenga, *op. cit.*

Figure 6 : Plantu selon Gabriel Boissy

V-2c—Sénégalité (et /contre) local – lité !

L'intention de cette construction sémantique (local-lité) que nous nous sommes permis de faire est de mettre en relief la racine " local " pour traduire l'opposition ou la coexistence duelle entre le local et le global. Le sens que nous assignons au son ainsi composé porte sur la définition d'un niveau d'allégeance circonscrite, en situation conflictuelle ou non avec la "sénégalité " considérée comme niveau d'allégeance nationale englobant.

En effet après plusieurs décennies de discours sur la construction nationale, le Sénégal reste aujourd'hui un territoire composite qui recouvre des niveaux d'appartenance forts différents et qui, très souvent, sont en concurrence ou en conflit avec l'appartenance nationale. Il fait face en réalité à trois principaux problèmes qui entravent le processus de construction nationale : l'indépendantisme de la Casamance, le communautarisme mouride et la prégnance de la réalité ethnique qui sont porteuses d'allégeance autre que celle à l'égard de l'Etat.

Ce qui est aujourd'hui communément nommé " le problème casamançais " date en réalité des années 60 lorsque dans les premières heures de l'indépendance le Mouvement Démocratique de la Casamance fut entendu, certes timidement mais publiquement, sa voix pour l'indépendance de la région. Mais c'est dans la décennie 80 avec Abdou Diouf que le mouvement va connaître un tournant dramatique avec la manifestation de Ziguinchor en 1982, manifestation au cours de laquelle le drapeau sénégalais à la gouvernance a été remplacé par un emblème blanc, symbole du mouvement séparatiste. En 1990, pour la première fois les séparatistes ajoutent un contenu ethnique à leur revendication en lançant l'idée d'une République Jola à cheval entre les trois pays : le Sénégal, la Gambie et la Guinée Bissau. Devant ce durcissement progressif du mouvement, la réponse de l'Etat sénégalais ne fut point constante ; tantôt une répression sans discernement est menée à l'encontre des populations du Sud, tantôt on tente une politique de charme tantôt on opte pour la solution administrative. C'est ainsi que la Casamance a été scindée en deux régions administratives : Ziguinchor et Kolda.

La réalité est que la Casamance est une région toute particulière par rapport à l'ensemble sénégalais, aussi bien du point de vue de l'histoire que du point de vue de la géographie. Du point de vue de l'histoire, à la différence du reste du pays qui était soumis à la même autorité, la Casamance avait pendant la période coloniale un statut particulier du fait qu'elle était sous

l'autorité d'un commandement particulier. Ce qui signifie que les populations du nord du pays et ceux de la Casamance ont évolué dans des systèmes de contrôle non unifié. De même, la Casamance était la seule région du Sénégal où le pouvoir politique reposait sur les chefferies villageoises et non sur les structures étatiques de type monarchique comme ce fut le cas dans le Nord, le centre et l'Est du pays. Considérant sa géographie, la Casamance est coupée du Sénégal par la Gambie ; elle partage en outre une contiguïté spatiale plus grande avec les Etats voisins de la Gambie et de la Guinée Bissau qu'avec le Sénégal. Une telle situation géographique ne peut que favoriser l'isolement¹³⁸ et le sentiment d'être autre chez les populations dissidentes (les Jola) qui n'ont aucune frontière avec les autres régions du Sénégal.¹³⁹

Mais cette réalité géographique est édulcorée par la géographie scolaire. L'iconographie qu'elle élabore sur le Sénégal présente le territoire comme du " déjà là " ou " du tout se tient ". La carte du Sénégal en forme d'îlot gomme les contiguïtés spatiales réelles avec les Etats voisins et frontaliers de la Casamance et donne l'image d'une région complètement intégrée dans l'espace national. De même, l'étude régionale fait apparaître la région en question comme une entité " normale " dans le dispositif national. Les générations de programmes qui se sont succédés depuis les indépendances ne retiennent guère les discontinuités spatiales avec ce que cela implique ou peut engendrer comme différenciation socio-économique et culturelle ou réorganisation des flux et des énergies. Le programme de 1998 les abordent très timidement et d'une manière détournée en posant la question des problèmes d'intégration. Mais en général l'accent est surtout mis en Casamance sur les potentialités naturelles et économiques, approche qui se traduit par la formule passe-partout et partagé dans le discours scolaire qu'est : " la Casamance est le grenier du Sénégal. "

La Casamance n'est cependant pas la seule anomalie spatiale et identitaire au Sénégal. Ce que Cheikh Guèye¹⁴⁰ appelle le territoire mouride apparaît également comme une intrusion de roche et une rugosité culturelle qui sonne comme une fausse note à la construction de l'identité nationale. Pour l'auteur de *Touba, la capitale des Mourides*, le territoire mouride est constitué de Touba, fondée Cheikh Ahmadou Bamba, et des villages satellites. Sa particularité est qu'il constitue une formation spatiale incrustée dans la région historique du Baol « sur laquelle la confrérie mouride a inscrit ses représentations, son système

¹³⁸ Pour pallier cet isolement l'Etat a développé le transport maritime en mettant en place deux bateaux, le "Jola" et le " kasumay " qui assurent la liaison Dakar / Ziguinchor. Surchargé, le premier a coulé en septembre 2002 faisant 1863 morts.

¹³⁹ Ce paragraphe doit beaucoup à l'analyse de Makhtar Diouf, 1994, le Sénégal, les ethnies et la nation,

d'encadrement, ses pratiques culturelles, politiques et économiques, ses lieux forts, sacrés ou profanes »¹⁴¹. C'est donc un territoire qui a des identités religieuse et ethnique très affirmées. Mais ces identités religieuse et ethnique sont en concurrence avec l'identité nationale. La fermeture unilatérale de 35 salles de cours de la République par le khalife général des Mourides en novembre 1996, l'interdiction faite aux populations de Touba par le même chef spirituel d'organiser des manifestations politiques lors des campagnes électorales 1998/2000, la coprésence d'une délégation toubienne et d'une délégation sénégalaise séparée dans une rencontre internationale¹⁴² montre que l'espace mouride est aujourd'hui un espace où l'autorité sur les Talibés et leur encadrement débouchent sur un niveau d'allégeance qui exclue l'allégeance nationale.

CHEIKH AHMADOU BAMBA, FONDATEUR DU MOURIDISME

Né en 1853 (an 1272 de l'hégire), à Mbacké baol au Sénégal, Cheikh Ahmadou Bamba devint pendant la période coloniale l'une des grandes figures de la résistance passive. Sous la domination coloniale il prêchera la non violence, la quête du savoir utile (le savoir religieux), le travail et le courage par la détermination et la foi en Dieu. Pédagogue, il devient le fondateur, l'enseignant et le prêcheur du Mouridisme. Il fonda la ville de Touba en 1886 et le considéra comme « une cité exclusivement bâtie pour adorer Dieu, respecter le pacte que les hommes ont signé avec Dieu, mener sur terre une vie saine dans le respect du Coran et de la tradition de Mouhammed, le plus aimé des envoyés d'Allah. Touba sera ainsi le grand temple d'Allah dans cette partie du monde.

Source : internet, hommes-célèbres/ bamba.htm

Mais comme dans le cas de la Casamance, la géographie scolaire reste complètement muette sur la “ dissidence territoriale ” mouride. Comment le territoire national peut-il apparaître dans le discours scolaire comme résultant de la production unilatérale de l'espace alors que le territoire mouride dont Touba est le centre relève d'une autorité plus forte que l'autorité de l'Etat ? Comment Touba peut-elle être considérée comme une ville du réseau national alors que son statut d'extraterritorialité et la souveraineté exclusive dont le khalife s'auto approprie dans sa gestion fait qu'elle s'affranchit des logiques volontaristes et programmatiques de la production urbaine de l'Etat ? Son développement spatial et

¹⁴⁰ Guèye Cheikh, 2002, *Touba, la capitale des Mourides*, Karthala, IRD.

¹⁴¹ Guèye Cheikh, op., cit. .

¹⁴² En 1996, lors de la conférence des Nations Unies sur les établissements humains ; il y a eu deux délégations représentant la même ville de Touba : la délégation dite officielle de l'Etat et la délégation envoyée par le khalife des Mourides. Interrogé par la presse sur les rapports entre les deux délégations, le porte parole de la délégation mouride s'est vanté de n'avoir eu aucun rapport avec la délégation sénégalaise.

économique n'est –il pas lié à l'allégeance quasi exclusive que la communauté mouride voue au guide spirituel de la ville sainte ?

Quelques marques d'allégeance soulignent bien le type de rapport entre le mouridisme et la communauté mouride : les morts appartenant à la communauté y sont généralement enterrés quel que soit leur lieu de décès ; les fonctionnaires en retraite y vont ou retournent vivre ; toute famille mouride dispose ou projette de disposer un terrain ou un habitat à Touba quel que soit l'endroit où elle se trouve au Sénégal.

L'idéologie de la construction nationale qui a enveloppé le discours scolaire en se l'appropriant, a amené la géographie scolaire à faire l'impasse sur les discontinuités spatiales qu'on peut relever sur le territoire national. La discipline renonce ainsi à une des ses vocations pourtant fortement clamées par le législateur qu'est " le savoir pensé l'espace " emprunté à Yves Lacoste. Il y a dans cette finalité à la fois un objectif de savoir (connaissance), de savoir- faire (aptitude), de savoir être et de savoir devenir (attitude et état d'esprit)¹⁴³. Mais en faisant l'impasse sur les discontinuités spatiales, la géographie scolaire renie en partie ses fondements cognitifs et opte pour une politisation de la connaissance.

¹⁴³ Note d'introduction du Programme de 1998

Quant aux problèmes ethniques, nous avons indiqué plus haut qu'il y a une volonté de déconstruction des identités localisées, le brassage ethnique, les difficultés de localisation des aires ethniques, le mouvement spatial de la population étant les arguments les plus fréquents. Cela ne veut pas dire que l'Etat ignore la prégnance ethnique. Nous avons vu par exemple à l'occasion de la pose de la première pierre du Musée de l'Art Nègre à Dakar en 2003 qu'une cérémonie fut organisée où toutes les ethnies du Sénégal ont été convoquées et utilisées pour exprimer la diversité culturelle sénégalaise, et au-delà africaine, devant le parterre d'Américains de la diaspora venus à cet effet. Mais la nation sénégalaise n'est pas dans cette diversité qu'on nous fait voir occasionnellement. Dans les faits, le crédit apporté aux ethnies par le politique ne s'arrête qu'à l'horizon folklorique que ce dernier les situe. La place réservée aux groupes ethniques dans la production et la gestion de l'information ne trompe pas. Sauf, pour le groupe Wolof, le temps d'antenne qui leur est accordé sur les ondes de la radio et de la télévision nationale est très faible et montre que la nation se construit par la mise entre parenthèses de la réalité ethnique.

Mais personne n'est dupe. Au Sénégal, les populations n'ont pas forcément comme point de repère exclusif et prioritaire l'espace national ; l'exemple de la communauté mouride et des indépendantistes casamançais est, à cet égard, éloquent. Dans son mémoire de maîtrise, Awenengo Séverine¹⁴⁴ a montré qu'en général les schémas de territorialité évoqués au Sénégal mettent en avant soit des espaces plus vastes qui ne correspondent guère avec les frontières de l'Etat-nation (le pays Soninké qui est à cheval entre la Mauritanie, le Mali, le Sénégal et la Gambie en est la parfaite illustration), soit des espaces beaucoup plus restreints sous formes de terroirs villageois qui s'oppose à l'espace national ou le concurrence. La diversité ethnique au Sénégal a une telle prégnance que le processus de construction de l'identité nationale arrive difficilement à effacer les sentiments d'appartenance localisée. Le Casamançais du Sud, le Soninké de l'Est, ou le Halpular du Fouta se réclament à côté de ou contre l'espace national des espaces localisés de la Casamance, du Gadiaga, du Fouta. Il suffit de prêter attention aux affiches des étudiants sénégalais à l'Université Cheikh Anta Diop (du genre " les membres de 'Association des Etudiants de tel ou tel groupe ethnique, communautaire (religion) ou régional sont convoqués en Assemblée générale ") pour noter combien les appels sollicitant une allégeance localisée sont fréquents.

¹⁴⁴ Awenengo séverine, 1999, *l'identité nationale interrogée par le prisme du regard sénégalais sur la rébellion casamançaise*, mémoire de maîtrise, Paris 7.

Mais le fait national n'en est pas pour autant appauvri. Il est constant dans les discours et dans les pratiques quotidiennes des Sénégalais. Déjà une enquête réalisée par Pierre Fougeyrollas¹⁴⁵ dans le monde paysan une décennie seulement après l'indépendance montre que le sentiment d'appartenance à la communauté nationale l'emporte de loin sur l'appartenance ethnique. Son analyse montre que 80% des paysans de moins de 35 ans ont placé l'appartenance au Sénégal au-dessus de l'appartenance ethnique tandis que les plus âgés donnent la préférence la plus fréquente à l'ethnie. C'est pourquoi il conclut que l'identité nationale, quoi que fortement affirmée, ne doit pas être conçue comme une négation pure et simple de l'ancienne réalité ethnique toujours présente et sous-jacente. Le mouvement qui va de la communauté ethnique à la société nationale est un mouvement dialectique de dépassement ; et dans sa conscience nouvelle, l'ancienne conscience ethnique est tout à la fois abolie, comme conscience exclusive d'appartenance à un monde clos, et conservée comme conscience ouverte d'appartenance à une réalité plurielle.

Cette ambivalence identitaire est clairement perçue aujourd'hui à travers la métaphore de la pirogue (navire). Au détour de chaque crise politique ou sociale (campagne électorale, crises ethniques ou communautaires) le rappel à l'unité nationale dans les débats politiques comme dans le discours populaire se fait par l'usage métaphorique du toponyme le Sénégal¹⁴⁶ sous sa transcription et son étymologie wolof "sunugal", ("sunu", notre "gal", pirogue), pour exprimer l'idée et l'image que le navire doit arriver à bon port puisque (gars aux fauteurs de troubles !), les conséquences d'un éventuel naufrage étant désastreuses mais aussi équivalentes pour tout l'équipage. Mais l'image proposée ne signifie pas une négation des allégeances ethniques ou communautaires. On peut percevoir à travers son usage et la pluralité des possesseurs qui est exprimé par le "sunu", notre, la marque d'une société constituée de communautés multiples et distinctes s'appuyant sur des légitimités plurielles¹⁴⁷.

C'est que, le citoyen sénégalais comme du reste tout individu construit sa personnalité à partir d'identités emboîtées et selon un schéma graduel et préférentiel. La question est de savoir dans quelle mesure ce construit à géométrie variable est pris en charge par la géographie scolaire dans un contexte de construction nationale où il est question de fabriquer une culture commune qui serait au service de l'Etat-nation. On peut déjà noter que l'acte de

¹⁴⁵ Fougeyrollas Pierre, 1970, *où va le Sénégal*, IFAN, Anthropos, Paris.

¹⁴⁶ Le terme de Sénégal est en vérité sujet à plusieurs interprétations. Pour d'autres il désignerait la tribu berbère Sanhadja, dénommée Aznaga par les Portugais, et qui a refoulé la population "négritique" sur la rive gauche du fleuve. On peut lire, à ce propos, Saglio Christian, *le Sénégal*, 1980, Editions du Seuil.

¹⁴⁷ Cruise O'Brien, D. (1979) cité par Diop Momar Coumba et Diouf Mamadou, 1990, *le Sénégal sous Abdou Diouf*, Karthala.

nomination et de dénombrement ethnographiques auquel la géographie scolaire a recours dans le traitement de la question ethnique ne permet pas de poser les identités localisées en tant que réalité et élément de l'identité nationale. L'absence de thèmes spécifiques sur les ethnies ne nous permettent guère d'appréhender les traits culturels propres aux différents groupes. De même, le moulage des ethnies dans les deux catégories sociales ; citadins et ruraux et leur répartition dans des catégories socioprofessionnelles anonymes : agriculteurs, éleveurs, pêcheurs ; tout concourt à effacer et à fondre l'identité ethnique dans l'identité nationale.

Dans la réalité, l'Etat sénégalais vacille entre deux extrêmes ; la négation des ethnies est souvent apparente ; elle signifie la promotion hégémonique du modèle islamo-wolof qui a comme cadre géographique le Cap vert (actuelle région de Dakar) et le Bassin-arachidier. Le premier qui est le lieu d'énonciation de la politique (coloniale et) post coloniale et abrite les villes de commandement recouvre la partie du territoire national qui englobe le territoire wolof. Quant au bassin arachidier, il est à la fois le lieu des grandes confréries musulmanes, le lieu traditionnel de l'ethnie wolof mais également la zone d'emprise d'encadrement et de contrôle primordial (et, même prioritaire) à cause de l'économie arachidière dont l'Etat tirait l'essentiel de ses recettes¹⁴⁸. La proximité wolof et islamique a été donc une caractéristique majeure de la construction de la nation sénégalaise. De nos souvenirs de jeune écolier de " brousse ", il nous reste du manuel de géographie l'image (en couverture) de ce paysan posé dans son exploitation d'arachide, de même que la rhétorique sur le rôle primordiale de l'arachide dans l'économie de la nation ; dans les cours de géographie elle était la principale culture commerciale qu'on oppose aux cultures dites vivrières. Au lendemain des indépendances, l'arachide était en effet considérée par l'Etat sénégalais comme la culture porteuse de modernité. Ce qui a amené les pouvoirs publics à diffuser l'image du paysan du bassin arachidier comme représentant le type sénégalais. La projection et la généralisation du modèle islamo-wolof sur l'ensemble du Sénégal est récurrent dans le discours scolaire et s'appuie à la fois sur une importante iconographie (figure 8, A et B) et sur un discours textuel très réducteur. Ainsi, " depuis la fin du 19^e siècle, la diffusion massive de l'arachide comme culture de rente a bouleversé l'activité agricole traditionnelle. En dépit des tentatives actuelles de diversification des cultures, l'arachide reste la principale ressource monétaire du

¹⁴⁸ Le Bassin arachidier s'est étendu aujourd'hui et a intégré les zones du Sine et du Saloum et la partie septentrionale de la région de Tamba ; cela s'est traduit sur le plan culturel, par la diffusion et l'extension du modèle islamo-wolof.

monde rural et apparaît comme le moteur de la transformation des rapports sociaux et de la vie domestique villageois¹⁴⁹” Cette construction de l’identité autour de la monoculture commerciale arachidière eut comme conséquence la marginalisation des groupes qui se trouvent à la périphérie du territoire. C’est l’exemple des régions du Sud et de l’Est du pays qui ne se reconnaissent pas dans l’économie arachidière¹⁵⁰.

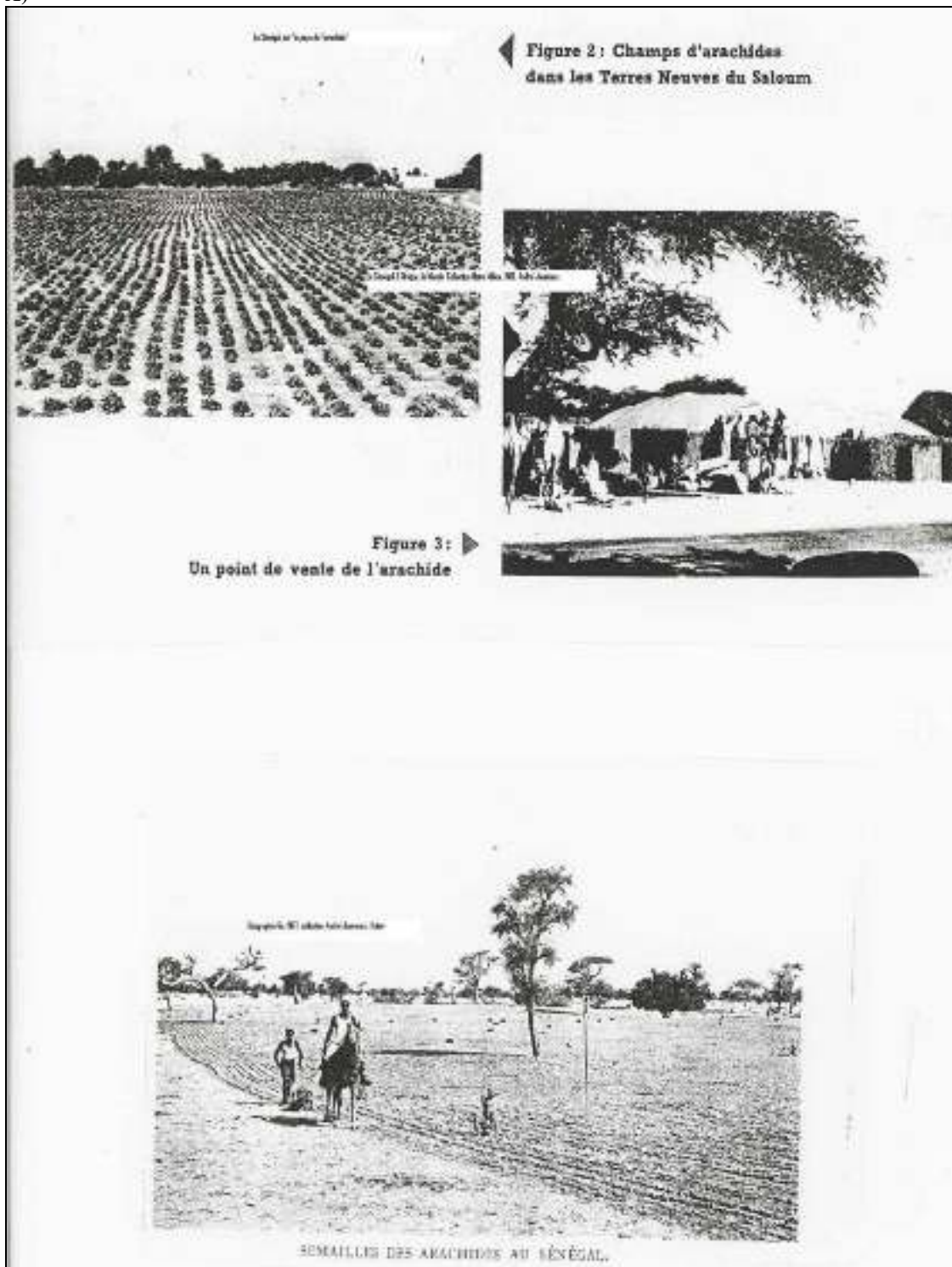
Toutefois, il faut reconnaître que les rapports entre l’Etat et le groupe wolof sont d’une très grande complexité comme en atteste le refus politique d’enseigner dans les écoles la langue wolof alors que, contrairement aux autres langues, elle réunissait les conditions techniques de son apprentissage¹⁵¹. De plus, il n’a jamais été question pour Senghor et son successeur immédiat, Diouf, d’utiliser le wolof ou une quelconque langue nationale pour dire la République. Les déclarations officielles et publiques des personnes qui ont en charge les affaires de l’Etat avaient exclusivement le français comme mode et cadre d’expression. Mais en alternant le français avec le wolof, l’actuel Président déroge à cette règle. Langue maternelle du Président ? Langue parlée par la majorité des Sénégalais ? L’identité sénégalaise se réduirait-elle au modèle wolof ? Difficile de trancher mais il semble qu’avec le président Wade chaque déclaration officielle apparaît comme un prétexte et une occasion pour ramener le Sénégal au modèle hégémonique wolof.

¹⁴⁹ *La géographie de l’Afrique*, 1979, pages 35-36.

¹⁵⁰ Dans certaines localités du Sénégal, notamment au sud-est la culture de l’arachide est exclusivement réservée aux femmes et est considérée comme culture d’appoint. Au Sud et à l’Est la vie rurale est calquée sur la culture du riz et du mil.

Figures 8 (A et B) : Le Sénégal “est le pays de l’arachide”¹⁵² »

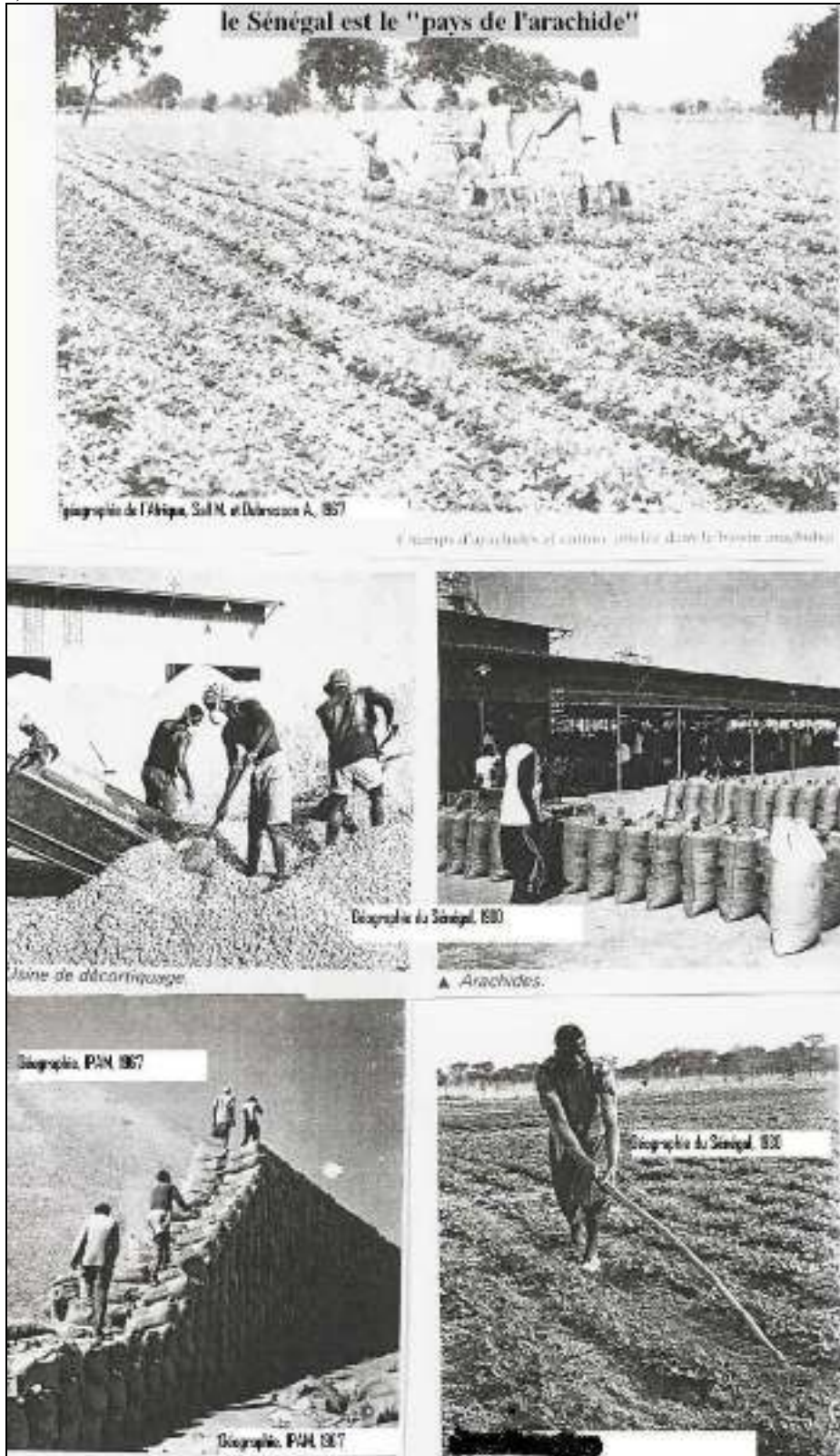
A)



¹⁵¹ Criuse O’Brien D., *Langue et nationalité au Sénégal, l’enjeu politique de la wolofisation, l’Etat en construction* note que les premiers travaux datent d’un siècle et demie et furent l’œuvre de Jean Dard et de L’Abbé Boilat

¹⁵² Expression du manuel de *Géographie, cours moyen*, IPAM, 1967

B)



V-3 / Quid sur l'universalité ?

Une nation peut-elle revendiquer l'universalité comme versant identitaire ? Nous n'avons pas prétention de répondre à la question. Remarquons simplement que des peuples ont très tôt eu le sentiment de disposer d'une culture universelle qui leur a, d'ailleurs, servi de prétexte pour conquérir d'autres terres considérées comme arriérées. C'est le cas des pays européens qui se sont lancés dans la conquête des pays d'outre-mer. Aujourd'hui encore, « ces Etats se dessinent, se définissent puis unifient le monde autour de la conception de l'universel, de la modernité »¹⁵³. D'autres s'en approprient ou y aspirent comme une des valeurs essentielles qui fondent leur originalité présente. Ainsi, dans le discours politique comme dans les représentations, les Sénégalais aiment mettre en avant leur aptitude universaliste et leur esprit d'ouverture. Nous apprenons avec Senghor que « pour être parmi les premiers militants de l'africanité et de la négritude, les Sénégalais ont dépassé les querelles de races et de civilisations. L'ouverture au monde, à nos frères, les hommes de toutes les races, voilà l'objectif majeur de l'Etat sénégalais »¹⁵⁴. Que signifie cette universalité dans un espace post-colonial comme le Sénégal ? L'universalité (sénégalaise !) se ramènerait-elle à l'ouverture au monde ? Quelle est l'influence de l'héritage colonial ?

Notons d'entrée que l'opposition binaire que les pays africains ont voulu marquer avec l'Occident au lendemain des indépendances n'était qu'une opposition de façade dont la finalité était de monnayer l'adhésion des populations à leur projet politique de contrôle et d'encadrement des nouveaux espaces. Aussi, bien sur le plan politique que sur le plan économique, l'Afrique, dans sa grande partie, continuait à s'inspirer du modèle occidental et en est fortement dépendante. Certains y ont vu une nouvelle forme d'exploitation qu'ils ont appelé le néocolonialisme. Comment pourrait-il en être autrement ? Le nouvel Etat africain n'est-il pas calqué jusque dans ses moindres détails sur le modèle occidental ? Le groupe de Monrovia dont l'OCAM est le maître d'œuvre ne pose-t-il pas comme principe d'unité la continuité historique avec l'ancien colonisateur ?

Mais l'arrimage sur le modèle occidental ne réside pas seulement dans le domaine politique et économique. Senghor l'a dit : « notre enseignement secondaire continuera de

¹⁵³ Retailé Denis, op. cit. -On retrouve également l'idée chez Manuel de Dieguez qui parle de l'apostolat des idéaux de 1789 dans son ouvrage, *Essai sur l'universalité de la France*, 1991.

¹⁵⁴ Extrait de l'allocution du Président Senghor à l'occasion de la distribution des prix au lycée Van Vollenhoven, *Ecole nationale Sénégalaise*, 1961, juin-juillet, no 2, 1ere année.

s'inspirer de l'enseignement français, je veux dire de son esprit d'universalité »¹⁵⁵. Nous sommes bien dans le champ culturel. Or dans le domaine culturel, l'attachement au modèle occidental repose sur le principe faussement chargé de coopération et de complémentarité entre les peuples. En effet, la synergie attendue devrait déboucher sur une civilisation planétaire où les valeurs singulières s'articulent dans un signifiant planétaire pour donner de l'universel qui doit être la finalité de toute éducation. Pour Senghor, l'universalité proviendra ainsi du « dialogue des cultures »¹⁵⁶ ; elle doit être la symbiose des valeurs scientifiques, techniques et artistiques de tous les peuples, races et continents. Mais cette conception senghorienne se ramène dans la pratique à une universalité à deux référents essentiels ; sa mise en équation fait apparaître une bipolarité culturelle associant l' "européanité" et la négritude. Elle se formule dans le système schématisé comme suit :

Européanité	+	Négritude	=	Universalité
"		"		"
Inventions scientifiques		valeurs sociales de		
Et techniques	+	communion- valeurs	=	l'Homme
		Artistiques de rythme		
		Et de symbole		

Schéma de l'universalité selon la pensée de Senghor.

L'institution scolaire a été l'un des principaux cadres de diffusion de cette vision plurielle de l'Universel. L'organisation générale de l'enseignement fondé sur le principe d'universalité repose d'ailleurs sur cette vision senghorienne de l'universel. Au Sénégal, « dans nos enseignements moyen et secondaire, les élèves de la section A (maintenant L), les littéraires, doivent obligatoirement apprendre une langue classique ; le latin et le grec ou l'arabe, tandis que la discipline prioritaire, pour tout le monde, reste la mathématique. Ce qui ne nous empêche pas d'obliger tous les élèves, sans aucune exception, à apprendre au moins deux langues de communication internationale, quand ce n'est pas trois. Les langues, outre le français, sont l'anglais, l'allemand, le russe, l'espagnol, le portugais et l'italien, sans oublier l'une de nos langues qui serait, elle, enseignée à l'école primaire et à l'université »¹⁵⁷. Du point de vue disciplinaire, on peut noter qu'en littérature, les corpus d'enseignement sont

¹⁵⁵ Senghor. L. S., 1961, op. cit.

¹⁵⁶ Titre d'ouvrage ; Senghor L. S., *Dialogues des cultures*, 1993, liberté 5, Seuil.

¹⁵⁷ Exposé au Colloque sur le Métissage, Université d'Evora au Portugal, 16 juin 1980, Senghor L. S., 1993, op. cit.

constitués d'œuvres issues de la culture française et de la culture négro-africaine. Dans l'enseignement moyen les œuvres relatives aux traditions africaines : *Sous l'orage* de Seydou Badian, *l'enfant noir* de Camara Laye, *l'épopée de Soundjata* de Djibril Tamsir Niane, sont étudiées en même temps que des classiques français comme *Eugénie de Grandet* de Balzac, *Vol de nuit* de Saint Exupéry. On retrouve le même schéma dans l'enseignement secondaire, Léopold Sédar Senghor, Ahmadou H. BA, Wolé Soyinka, Chinua Achebe, etc. sont connus au même titre que Emile Zola, André Giroudou, Voltaire, Flaubert et bien d'autres. L'histoire est à la fois une histoire africaine et une histoire mondiale. La géographie, quant à elle, est l'un des cadres d'expression les plus importants de l'énonciation de la diversité culturelle compte tenu de sa vocation d'instrument de regard sur le monde. Mais comment rend t-elle compte de cette universalité proclamée ?

L'économie générale des programmes et des manuels de géographie révèle la constitution d'un terreau de savoirs éclatés entre un monde moderne dont l'Europe est le symbole et un monde traditionnel incarné par l'Afrique noire. Ces savoirs portent le plus souvent sur les modes de vie et les techniques de production et d'encadrement qui recouvrent en arrière plan des manières d'être et de faire (les valeurs) dont la symbiose produirait selon Senghor la civilisation de l'universel. Ainsi, les thèmes récurrents d'agriculture, d'industrie, de transports, etc. servent de prétexte pour mettre en parallèle l'"européanité" et l'"africanité", le moderne et le traditionnel, les valeurs occidentales de progrès scientifiques et techniques et les valeurs africaines de " groupe social ¹⁵⁸", de respect de l'équilibre avec la nature et le respect des traditions. Le cours de géographie devient ainsi un cours sur soi et sur autrui ; mais il pose le soi en référence à autrui comme il apparaît dans les lignes de ce résumé de texte sur le thème l'économie agricole dans le monde, dans le manuel IPAM (1972) en classe de 6^e.

<p>L'agriculture de subsistance ou vivrière a seulement pour but de nourrir le paysan ; c'est une économie fermée. L'agriculture d'échange ou commerciale cherche à produire pour vendre.</p> <p>L'élevage extensif ne demande qu'une surveillance des troupeaux, mais procure peu de profits. Au contraire, par des soins constants, une nourriture abondante et de qualité, l'élevage intensif permet la production massive de viande et de lait.</p> <p>(.....)</p> <p>La pêche, surtout pratiquée en mer, assure d'importantes ressources alimentaires : poissons, coquillages, crustacés. On distingue la pêche côtière ou artisanale et la pêche industrielle en haute mer utilisant les chalutiers. Page 171</p>

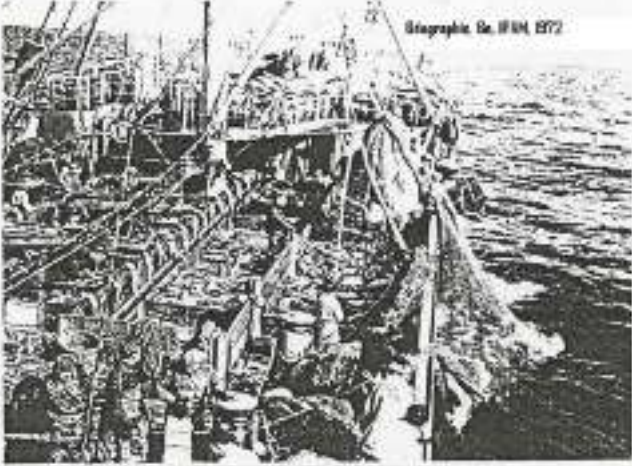
¹⁵⁸ Dans la *géographie de l'Afrique*, 1982, classe de 3^e, thèmes et Documents, les civilisations rurales sont traitées dans leur rapport harmonieux avec la nature. On peut le percevoir à travers ce passage suivant : " Tous ces modes de vie ont stimulé l'effort collectif, affirmé le groupe ou clan (...).Tous témoignent d'une parfaite connaissance de la nature et du souci d'en respecter au mieux l'équilibre. " Page 33.

Mais le texte est accompagné d'un important ballet iconographique qui juxtapose et met sur le même plan les images sur le monde moderne et sur le monde traditionnel. Dans cette dualité sociétale où l'on peut appréhender la réplique du schéma senghorien de l'universel, il ne s'agit point de poser autrui en opposition à soi ; la géographie scolaire apparaît comme un lieu d'exposition (Senghor aurait parlé de dialogue) des cultures et des civilisations de toute la planète. Les modes de vie, les techniques de production et d'encadrement ont le même niveau de traitement et de lecture ; ils sont compris et perçus comme autant de formes variées du rapport de l'Homme à l'espace, plutôt que des résultats de niveaux culturels hiérarchisés et discriminatoires.


Figure 9 : le moderne et le traditionnel dans le discours scolaire

Géographie de FRANCE 1972


6. Pêche à la seine.
Dans le Nord de l'océan Atlantique, dans une zone de grands pêcheurs. Les pêcheurs sont en état de récupérer le poisson. Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre?




7. Village de pêcheurs.
C'est un des types de villages les plus intéressants de France. Les pêcheurs vivent dans des maisons à colombages, avec des toits de chaume. Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre?




8. Village étendu des montagnes.
En Auvergne, pour que le troupeau charge de pailler à l'étable. Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre?



9. Village breton.
En Normandie (Finistère) les paysans utilisent, au lieu de la charrue, des bœufs attelés à une charrue à bras. Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre?



10. Des champs en Afrique.
En Afrique, au lieu de la charrue, on utilise une technique plus ancienne: le labour à bras. Pourquoi le remettre à terre? Pourquoi le remettre à terre?



Pour étudier l'agriculture dans le monde rurale, la collection André Journaux¹⁵⁹ a par exemple réalisé un zoom sur une kyrielle de civilisations agraires dont les cadres spatiaux sont entre autres le milieu forestier et humide, le milieu aride avec les éleveurs de la steppe et les paysans des oasis, le milieu méditerranéen et montagnard, les plaines rizicoles de l'extrême orient, les pays de l'Europe occidentale et les grandes plaines d'Amérique du Nord. Cette couverture du monde permet de relever la diversité des aires de productions mais surtout de l'outillage, des techniques de production, de l'organisation sociale, de l'habitat. C'est dans le même esprit que le programme de 1988 est élaboré puisque l'étude monographique des grands espaces régionaux en classe de Terminale vise explicitement "à faire acquérir des savoirs et des savoir-faire permettant de comprendre le jeu des interdépendances spatiales en vue de l'étude du système- monde¹⁶⁰" mais crée implicitement un tableau différencié du monde où il est possible d'entrevoir l'apprentissage de la diversité des modèles socio-économiques. La structure thématique et l'organisation des contenus scolaires ont donc, aussi, comme objet de mettre en œuvre à la fois le panorama et la mosaïque des aires culturelles.

Cette universalité (à la sénégalaise) repose en théorie sur le principe d'une éducation humaniste dont le but et la finalité visent le développement de la personne. C'est donc une éducation de culture générale et pour une culture générale qui se traduit par une large ouverture ; l'expression pratique de l'ouverture étant la constitution et l'acquisition d'un savoir encyclopédique, pourtant dénoncé par les enseignants au détour de chaque réforme de programmes. La charpente du discours scolaire est, par conséquent, constitué des morceaux de l'espace mondial : le quintuplé Afrique- Europe- Amérique- Asie- Océanie sert d'assiette spatiale permanente qui structure le savoir géographique, modèle les différentes générations de programmes et manuels et fournit en même temps la grille de lecture et d'écriture du monde. Il est vrai que la part quantitative réservée aux quatre derniers niveaux s'est fortement amenuisée. Dans le collège, on n'est passé en 1982 de 85 heures, soit 52 % du volume horaire total, consacrées à l'étude de ces continents à seulement 18 heures (15%) en 1998. Mais les espaces continentaux ou étatiques restent les structures fondamentales de l'écriture des programmes et du discours géographique.

¹⁵⁹ *Géographie*, classe de 6^e, 1966, collection André Journaux, Hâtier.

¹⁶⁰ Note de présentation du programme de Terminale, 1998.

De ce point de vue, la conception sénégalaise de l'ouverture (ou d'universalité) est conforme au modèle de l'Education de la France puisque la géographie scolaire française a pour objet la connaissance de la France et du monde ; il s'agissait surtout à partir de la 3^e République de former un citoyen français (aujourd'hui européen en plus) ayant une culture générale sur le monde. L'écart entre les finalités est donc sans commune mesure. Mais Quand est-il de la vision du monde, de l'organisation de l'enseignement ? Jean-Jacques Bavoux¹⁶¹ a noté que les bases des programmes actuels de la France fixées par les réformes de 1902-1905 portent sur la géographie générale en 6^e et en 2nde ; la 3^e et la 1^{ere} sont consacrées à la géographie de la France ; la 4^e à l'Europe, et la 5^e et la Terminale sur l'ouverture sur le monde. Pour entrer dans les détails relevons qu'entre 1986 et 1989, l'enseignement de la géographie en France a porté la terre et les hommes en 6^e, l'Afrique et l'Asie : le développement en 5^e, l'Europe en 4^e, la France, les USA et l'ex-URSS en 3^e, la Géographie générale en 2nde, la France et l'Europe en 1ere, et le monde d'aujourd'hui en Terminale.

Il y a bien pour les deux enseignements scolaires une même logique de compréhension du monde. Comment la comprendre ? Notons que ce mode de découpage du monde n'est pas inhérent à la procédure d'investigation de la géographie scolaire. Il relève plutôt, comme du reste tout découpage, des représentations sociales et de la vision du monde propres à une société.

Le Curriculum britannique est très éloigné des programmes à la française. Il offre un choix parmi une série de sujets d'études portant sur des savoir-faire géographiques (lecture et interprétation de cartes, graphiques, statistiques...), des thèmes de géographie générale et de géographie régionale. Les mêmes sujets sont repris et approfondis d'une année à l'autre.

La part de la géographie régionale est assez faible : à l'issue de la scolarité obligatoire, à 16 ans, un élève aura étudié deux régions du Royaume-Uni, deux Etats développés, deux Etats du Tiers Monde. Les thèmes de géographie générale sont partagés entre géographie physique, géographie humaine et géographie de l'environnement.

(.....)

L'accent est mis sur la compréhension des processus et des dynamiques, tant en géographie physique qu'humaine ou environnementale. Cette compréhension ne repose pas sur le récit de la genèse et de l'évolution des situations, mais plutôt sur l'analyse théorique des logiques de reproduction ou de transformation d'ensembles d'interactions envisagés comme des systèmes.

Anne-Marie Gérin-Grataloup¹⁶²

¹⁶¹ Bavoux J. J., 2002, *la géographie, objets méthodes, débats*, Armand Colin.

¹⁶² Gérin-Grataloup A. M., 1997, « l'enseignement de la géographie en Angleterre et au Pays de Galles », *l'état de la géographie, autoscopie d'une science*, Knafou R. (dir.), Belin.

Ce détour par l'Angleterre et les Pays de Galles conforte l'idée que l'approche "exhauvissante" et "régionaliste" du monde ne donne qu'une apparence de pratique naturelle. Au Sénégal, la couverture du monde "entier !" et sa division en espaces-blocs à enseigner semblent bien être un modèle hérité et inspiré de la géographie française. Alors, francité¹⁶³ ou universalité ?

La question aurait été plus pertinente dans la première décennie après les indépendances, d'autant qu'au-delà de l'adoption du modèle éducatif de la France et par delà l'appropriation de sa vision du monde, le Sénégal, comme tous les pays de l'OCAM, a fait de la France un objet d'apprentissage privilégié. Les premiers programmes communs africains ont traité la France comme le 3^e espace d'importance (par le nombre de leçons et le volume horaire : 10 leçons pour 11 heures) après l'Afrique et le Sénégal. Avait-il le statut d'espace d'appartenance ? Était-il simplement considéré comme un espace de référence ? Ou de déférence ? Dans tous les cas, la francité n'aurait pas été uniquement dans l'adoption du modèle français mais également dans la greffe de l'espace hexagonal dans les représentations et dans la mentalité des jeunes sénégalais.

Aujourd'hui, le taux horaire affecté à l'étude de la France et le nombre de leçons sont insignifiants. Dans les collèges, ce volume horaire est passé de 11 heures en 1967 à une absence totale de la France des programmes de 1998. Au niveau secondaire, elle conserve sa place en tant qu'objet d'étude en alternance (une année sur deux) avec d'autres pays. Dans le récent programme, elle doit constituer une étude économique alternée avec l'Allemagne pour un volume horaire de 3 heures. La question semble donc dépassée si l'on considère le processus de constitution d'espace d'allégeance. Mais la vision du monde, l'organisation des savoirs restent des attitudes et pratiques fondamentalement héritées du modèle français.

CHAPITRE VI : GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET DEVELOPPEMENT

Comme la plupart des Etats africains qui ont connu la colonisation, le Sénégal s'est retrouvé au lendemain des indépendances confronté à plusieurs défis qu'on a coutume de ramener à l'idée générique de construction nationale. En procédant par une décomposition analytique, nous avons vu que de tels défis reposent avant tout sur la construction d'un Etat, de son territoire et de leur relation dialectique, l'Etat produisant le territoire et ce dernier le circonscrivant. Ils reposent également sur la formation d'une communauté de vie, la nation, par l'affermissement d'un sentiment national qui doit en être le moteur.

Placée dans le contexte de compétition internationale où la place d'un Etat-Nation sur l'échiquier mondial serait, avec une forte probabilité, subordonnée à son poids économique voire son niveau de développement, la construction nationale comporte cependant une quatrième dimension qui complète le quadripôle présidant à sa mise en œuvre. C'est le développement. L'Etat, le territoire, la nation et le développement constituent ainsi les leviers de la construction nationale au lendemain des indépendances. L'enjeu de développement n'est pas second comme le laisse penser l'ordre de citation et la diachronie de l'exposé. Au contraire, il est au centre des préoccupations, des discours et réformes politiques post-indépendance. La mise en place du socialisme africain, d'une forte centralisation étatique et la réforme foncière ont, entre autres, très tôt constitués les éléments de base pour donner forme au renouveau socio-économique. Parallèlement, l'école a été considérée comme le premier instrument de développement économique national non seulement en tant que lieu de formation des masses et cadres, de sensibilisation des futurs agents publics ou non à une culture de développement mais aussi, et surtout, en tant que cadre où se définit et se formalise le projet de développement.

Par ailleurs, compte tenu des rapports de différence, de dépendance et même de domination qui ont caractérisé et qui continuent de caractériser le monde, la question du développement ne peut se penser et se résumer uniquement en une simple formulation d'intention, il est aussi un discours sur le rapport à autrui, un discours politique qui se transforme dans le milieu scolaire en matériau cognitif d'apprentissage, sans toutefois être dénué de ses dérivés idéologiques.

¹⁶³ Senghor a défini la francité comme l'ensemble des valeurs de la langue et partant la culture française ; la culture n'étant que l'esprit d'une civilisation.

C'est cette double posture du développement en tant qu'à la fois projet et discours que nous essayons de pister dans le discours de la géographie scolaire. Quel est la place du développement dans les corpus du savoir scolaire ? Comment la géographie appréhende-t-elle la question du développement ? Quels sont les enjeux politiques et idéologiques qui sous-tendent le discours scolaire sur le développement ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre.

VI-1 / Le développement dans le discours scolaire

La question du développement est une question centrale dans le corpus de la géographie scolaire. Elle est très explicite dans les Instructions Officielles qui accompagnent le savoir à enseigner, en même temps qu'elle est un élément structurant des programmes et manuels scolaires. Sa présence dans les différents corpus du savoir scolaire est doublée de son caractère transversal puisqu'on le trouve à tous les niveaux d'enseignement et permanent en ce sens qu'on la relève également dans toutes les générations de programmes. Les tableaux ci-dessous nous donnent une idée plus exhaustive que nous reprenons ci-dessus afin d'apprécier l'importance de la question dans le discours scolaire.

VI-1a-- Au niveau des Instructions Officielles (notes et recommandations)

Décennie 60	Décennie70	Décennie 90 ¹⁶⁴
<p>“ ... la géographie éveille l'esprit aux problèmes si complexes de la nature tropicale et à ceux posés par le développement et le sous développement .”</p> <p><i>Note officielle de programme de second cycle de 1965</i></p>	<p>“ ... la vocation de l'enseignement secondaire est de former les agents de niveau moyen des secteurs économiques, administratifs publics et privés...”</p> <p><i>loi d'orientation de 1972</i></p> <p>“ faire réfléchir l'élève sur les différents niveaux et formes de développement existant. ”</p> <p><i>Note de commentaire du programme de 5^e 1977</i></p>	<p>“ l'étude alternée du japon et de la France, celle du Nigeria et du Mali répondent à l'objectif d'illustration des aspects généraux de développement et de sous-développement étudiés en Première à travers des cas précis.. ”</p> <p><i>Note de présentation du Programme de Terminale 1998</i></p> <p>“ savoir devenir un agent de développement ”.</p> <p><i>Objectif général de savoir être et de savoir devenir du second cycle, 1998</i></p>

Tableau 6 : Le développement dans les notes et instructions officielles

¹⁶⁴ Dans les années 80, les réformes n'ont été que des réaménagements superficiels qui ont porté sur la diminution de nombre de leçons plutôt que sur des orientations éducatives ou méthodologiques.

La géographie scolaire ayant “ pour fonction de faire prendre conscience des relations de l’homme avec son milieu, de leur complémentarité et de la solidarité de leur destin, en vue de mettre le jeune Sénégalais en situation d’agir volontairement sur le milieu, de manière à le transformer et en tirer toutes les ressources toute en respectant son équilibre et ses exigences particulières ”¹⁶⁵, la problématique du développement est au cœur de ses préoccupations. L’examen des notes et recommandations officielles qui dévoilent l’esprit des programmes le montre très clairement. Comme il apparaît dans le tableau 6, le thème de développement est permanent dans les orientations officielles. Dans les années 60, le législateur confère à la géographie scolaire la vocation de discipline dont l’objet est d’ “ éveiller l’esprit aux problèmes si complexes de la nature tropicale et ceux posés par le sous-développement et le développement. ” Il s’agissait de mettre en œuvre une culture commune qui sensibilise les jeunes Africains à la fois sur les handicaps au développement et les effets induits par l’état du sous développement. En toile de fond, il était question de le préparer à leur future responsabilité citoyenne devant la situation économique et sociale peu reluisante que connaissent leur continent et leur pays. C’est pourquoi “ l’étude régionale du continent sera axée sur les problèmes humains et économiques fondamentaux de chaque région ” en vue de mieux percevoir les problèmes de développement du continent.

La prise de conscience de la question de développement ne peut cependant être complète que si les modèles socio-économiques locaux sont confrontés à d’autres formes et niveaux de développement. Ainsi, “ l’étude alternée du Japon et de la France, celle du Nigeria et du Mali, répond à l’objectif d’illustration des aspects généraux du développement et du sous développement, étudiés en Première à travers des cas précis ”. La comparaison apparaît plus nettement dans le programme de 1977 en classe de 5^e quand le législateur affiche une volonté explicite de mettre en parallèle les modèles socio-économiques en recommandant “ de faire réfléchir l’élève sur les niveaux et les formes de développement existants ”.

Mais la géographie n’est pas que culture, elle est aussi pratique. Dans cette posture, elle fonctionne comme un prisme à travers lequel l’homme ou le citoyen pense, construit et transforme son rapport à son milieu de vie. A cet égard, le pouvoir politique se sert de la géographie scolaire pour entrevoir la question du développement non plus seulement en termes de sensibilisation et de comparaison mais comme prétexte de formation d’un citoyen

¹⁶⁵ Note de présentation du programme de 1982.

actif destiné à promouvoir le développement social et économique. Aussi les séances pratiques en fin de programmes portant sur des visites d'exploitation agricoles, d'usines ou sur des projections de documentaires, sur des activités économiques, étaient-elles fréquentes et de caractère indispensable et impératif pour la formation. De même, la loi d'orientation sénégalaise de 1972, confère à la géographie scolaire comme à toutes les disciplines du second cycle le statut de disciplines destinées à « la formation d'agent de niveau moyen des secteurs économiques, administratifs publics ou privés »¹⁶⁶. Aujourd'hui, cette finalité reste une des missions clés de la géographie puisque « savoir devenir un agent de développement », est la compétence générale assignée au citoyen au terme de sa formation du second cycle. Cette compétence générale est sectionnée en objectifs intermédiaires de savoir être et de savoir devenir en classe de Terminale à trois niveaux : savoir réceptionner une politique économique, savoir répondre à un choix de développement, savoir valoriser les avantages comparatifs. En classe de Première, l'élève doit pouvoir analyser les phénomènes de l'inégal développement et connaître les stratégies de lutte contre l'inégal développement pour l'avènement d'un développement durable.

VI-1b—Au niveau des programmes

Si les notes officielles nous donnent les grandes lignes des présupposés avoués qui fondent l'étude du développement en géographie scolaire, les programmes offrent le double avantage de pouvoir en mesurer l'ampleur, le poids de l'étude, elle-même, mais également de donner un contenu sur le développement en termes de savoirs à acquérir, de compétences à avoir en vue de donner un format précis à la culture commune. Les générations de programmes que nous avons examinées montrent, sauf pour la classe de seconde consacrée à l'étude des phénomènes physiques généraux, que la question du développement est ici aussi une question récurrente et transversale à tous les niveaux d'enseignement.

La classe de 6^e qui a été le niveau d'étude de la géographie générale physique et humaine dans la décennie 60 et du milieu proche à partir des années 70, a intégré avec la réforme de 1998 la question du développement qu'elle circonscrit au niveau des régions géographiques définies. En effet, l'étude des régions géographiques qui forment le territoire national comporte presque invariablement une leçon bilan sur les perspectives et problèmes de développement.

¹⁶⁶ Loi d'Orientation de l'Education, 1972 ; art. 4.

Par contre, les classes de 5^e et de 4^e, généralement consacrées à la géographie régionale, sont des niveaux où l'étude du développement est permanente. L'étude régionale de l'Amérique, de l'Asie et de l'Europe en 5^e et en 4^e a été un prétexte pour mettre en œuvre des études comparatives sur le développement. La leçon de synthèse du programme de 1977 de ce niveau s'intitule ainsi : Problèmes de développement : regroupement (par famille de pays), étude comparative (entre les niveaux de développement, les choix et les liens de dépendance économique au sein d'un continent). Mais conformément aux recommandations officielles, la comparaison va au-delà des pays se trouvant dans la même catégorie socio-économique. L'étude de pays à haut niveau de développement comme ceux de l'Amérique du Nord, de l'Europe de l'Ouest et de l'Europe de l'Est doit servir aussi de base comparative aux pays que l'on nomme pays de sous- développement.

Pour la classe de 3^e, la question du développement s'est posée dans les années 60 au niveau de l'étude régionale du Sénégal et en termes de problèmes de développement. C'est une leçon bilan qui doit déboucher sur une synthèse qui prend en compte les données naturelles, les problèmes de population, les activités agricoles, industrielles et d'échanges analysés au préalable. En 1998, la problématique et l'échelle ont été modifiées ; il est désormais question de poser la question des inégalités de développement au niveau mondial et non plus de soulever de simples problèmes de développement au Sénégal.

La classe de Première¹⁶⁷ est le niveau réservé quasi exclusivement à l'étude du développement comme nous le montre le tableau 7. En évaluant son poids dans le volume horaire consacré au niveau d'enseignement, on se rend compte que les programmes de 1965 et de 1967 ont une part insignifiante de 4% du taux horaire de la Première, l'étude de la question en 6 leçons étant complètement noyée dans la géographie générale humaine et économique. Mais dès 1972, la classe de Première est entièrement consacrée à l'étude du développement sous-développement, inégalités de développement en 1998, avec un taux horaire presque constant de 33% du total du niveau (secondaire).

En Terminale, le niveau spatial reste maintenu mais la question est approfondie et pose en plus, ".. le problème des liens humains et économiques avec les autres pays d'Afrique (problèmes d'intégration économique) et la place du Sénégal en Afrique et dans le monde". Pour ce niveau, comme pour la 3^e, la réforme de 1998 propose une vision beaucoup plus large en optant pour la question plus dynamique des inégalités de développement (niveau de vie, revenus démographie, échanges, exploitation...). Mais il s'agit également

¹⁶⁷ On y passait la première partie du Baccalauréat jusqu'au milieu des années 80.

d'un changement scalaire puisque le cadre d'étude n'est plus le Sénégal mais l'espace mondial. Le niveau étant consacré à l'étude des puissances, la finalité et la forme d'écriture de la nouvelle réforme donnent à voir une confrontation des modèles de développement pour en ressortir les caractéristiques, les logiques et les problèmes qui en découlent. Ainsi on peut noter des formulations du genre le modèle économique américain : caractéristiques et problèmes (I.5¹⁶⁸), le modèle économique japonais : caractéristiques et problèmes (I.11), la voie chinoise de développement économique et social (I.13), le problème de développement du continent africain (I.16).

Outre l'aspect transversal et prégnant de la question de développement que nous avons souligné à travers la lecture des différents tableaux élaborés, nous pouvons également noter la diversité des questions dont le thème est porteur. Nous avons déjà mentionné la problématique de la comparaison entre les modèles de développement. Les synthèses qui sont prévues au terme des études régionales portent presque toujours sur des leçons de classification et de comparaison comme celle que nous avons déjà signalée plus haut : Problèmes de développement : regroupement (par famille de pays), étude comparative (entre niveau de développement, le choix et les liens de dépendance économique au sein du continent. Le thème du développement est également abordé en termes descriptifs. Les caractères généraux du sous-développement, les différents aspects du sous-développement, le sous-développement et le développement: population, démographie, revenus, , niveau de vie, etc. sont autant de type de leçons qui ont pour objet de construire une image (la physionomie) des espaces dits sous développés. Mais il faut aller plus loin qu'une simple description. Dans les décennies 70-80, le sous développement ne doit plus être perçu comme une donnée naturelle aux yeux des élèves mais soumis à un examen critique puisque toute étude sur le thème repose au préalable sur sa définition, ses nuances, son caractère historique, sa relativité temporelle et spatiale. Ainsi, les programmes de 72, 77 et 82 de Première présentent une structure où la première leçon est une approche critique des notions de développement / sous-développement.

Mais la relativité d'une question étouffe t-elle sa réalité ? La géographie scolaire se focalise en même temps sur les solutions et alternatives qui devraient permettre aux pays dits sous développés de sortir de la crise. Il s'agira par exemple de voir comment vaincre le sous développement ? Quelles stratégies de développement adopter, etc.

¹⁶⁸ I.5 : leçon numéro 5.

Années / Classes	1960	1970	1980	1990
6 ^e	----- ¹⁶⁹	-----	-----	Problèmes et Perspectives de développement
5 ^e	Amérique centrale et Amérique du sud : les traits économiques : les problèmes du développement, les diversités économiques, les groupements (B, 3, 1967)	Synthèse : problèmes de développement. Regroupement des pays par familles. Etude comparée : entre poids du peuplement, niveaux de développement et choix politiques et économiques. (III, 11, 1977)	Synthèse : les problèmes de développement (III, 21, 1982 ¹⁷⁰)	Régionalisation et développement communautaire
4 ^e	.....	...L'économie de la Suède (en montrant les aspects du haut niveau de développement) (C, 16, 1977)	Les traits économiques généraux (aspects de sous-développement) (II, chap. I, 9)	Les problèmes de développement
3 ^e	Les problèmes de développement (1965, 1967)	.....	.....	Inégalités de développement
1 ^{ere}	Sous développement et développement ¹⁷¹	Sous développement et développement	Sous développement et développement	Inégalités de développement dans le monde
Terminale	Pays en voie de développement (Etude économique) (II, 1965) Bilan : problèmes de développement au Sénégal (III, 12, 1965)	.....	.....	Le Sénégal : les problèmes économiques et les politiques de développement

Tableau 7 : Le développement dans les programmes scolaires des années 60 aux années 90

¹⁶⁹ Il n'y a pas de leçons portant explicitement sur la notion de développement.

¹⁷⁰ Dans les années 80, il y a eu une seule réforme, celle de 1982. De même la décennie 90 n'a connu que la réforme de 1998.

¹⁷¹ Ici, le sujet est le thème du programme tout entier.

VI-1c—Au niveau des manuels scolaires

Dans les manuels scolaires, le thème de développement est également récurrent. Des manuels des années 60 jusqu'aux fascicules de 90/2000, le discours scolaire porte de manière permanente sur la problématique du développement. La méthode d'observation a consisté à examiner les tables de matières des manuels pour différents éditeurs pour en relever le thème dont il est question ici. On notera sans surprise que la question est abordée chez tous les éditeurs mais que les manuels vont au delà du texte des programmes puisque les classes de 6^e et de 3^e qui portent dans les années 60 respectivement sur la géographie générale et sur l'Afrique et l'Etat, se voient être au cœur de la question du sous-développement. Le manuel de 3^e de la collection IPAM consacre un sous chapitre aux pays africains qu'il intitule " Des pays en voie de développement " tandis que la collection André Journaux pour la classe de 6^e consacre un chapitre au thème " économie et sociétés des pays en voie de développement " pour caractériser les pays économiquement en retard par rapport aux pays occidentaux.

Ici, comme dans les Instructions Officielles et les programmes, nous relevons simplement la trace d'écriture et la récurrence du thème dans le corpus scolaire. Une étude quantitative en termes de nombre de pages, de pourcentage de supports informatifs consacrés au thème, etc., aurait pu nous donné une idée beaucoup plus complète de la question ; mais c'est plus la récurrence qui nous intéresse dans ce chapitre que l'approche quantitative. De plus, les tableaux que nous avons élaborés à partir de l'examen des corpus ne nous présente qu'une vue appauvrie de la place et de l'importance du thème de développement dans le discours de la géographie scolaire. Nous n'avons pisté que les passages ou leçons qui y font référence explicitement. Or, une vision plus élastique nous aurait permis de voir que la question du développement est sous-jacente à plusieurs thématiques des programmes et manuels. L'étude des ressources naturelles, les activités économiques et industrielles, les activités d'échanges ne sont-elles pas au cœur de la question de développement ? L'objectif de ce chapitre, nous le répétons, était simplement de montrer la permanence de la question. Il nous reste à déterminer dans ce qui suit les enjeux politiques et sociaux qui la sous-tendent, les présupposés idéologiques qui fondent son traitement dans le discours scolaire.

VI-2 / Le développement, comme projet de société

La lecture attentive du tableau précédent nous permet de relever que le discours sur le développement est porteur de sens multiples. Il pose avant tout le développement comme un projet de société, une intention, une aspiration à un idéal vers lequel doit tendre le Sénégal et les jeunes Sénégalais. En effet, la formation permanente de tous les citoyens eu égard leurs aptitudes dans les divers secteurs de la vie active que la loi d'orientation de l'Education a énoncé comme principe fondamental se décline dans les faits en une acquisition au niveau de chaque citoyen de la capacité à transformer le milieu en vue d'un développement économique et social. La problématique centrale de la classe de Première : “ Sous-développement et développement ” est évocateur de cette vision car si le sous développement apparaît dans l'esprit du texte comme un état, le développement est considéré comme un but à attendre. La disposition (graduelle) des termes que l'écriture des programmes a adopté est-elle innocente?

L'apparition du thème de développement dans le discours politique et scolaire n'est pas le fruit du hasard. Déjà dans les années 40 et 50, une opinion internationale a pris¹⁷² forme sur la situation économique de la planète et divisé le monde en catégories socio-économiques: les pays sous développés situés pour la plupart en Afrique, en Amérique latine en Asie et les pays développés qui sont généralement les pays occidentaux. Cette fracture développés \ sous-développés que l'on mesure en termes de carences de sociétés sous-développées par rapport à celles des pays développés amène l'Organisation des Nations Unies à tenir un discours univoque qui ramène l'écart à un simple retard économique; les stratégies de développement pensées à l'échelle mondiale consistant à amener les pays sous-développés à suivre la voie des pays développés. Ce discours est imposé et reproduit au niveau des nouveaux Etats africains dans les années 60.

Le Sénégal comme la plupart des Etats ont ainsi senti et considéré les difficultés économiques et sociales comme le résultat d'un retard économique par rapport aux pays occidentaux et entrevoient d'y remédier dès l'accession à l'indépendance. La décennie 60 fut alors « un moment d'euphorie exceptionnel pendant laquelle les élites africaines qui viennent

¹⁷²Dans sa thèse, *Géographie scolaire et développement inégal: la nécessité d'une nouvelle représentation du monde* (2000), Majed Hergli a montré que la question du développement a émergé sur la scène internationale dans l'ère de la guerre froide avec la déclaration de Truman le 20 juin 1949 ; appelant les pays développés à venir en aide aux pays sous-développés. Le terme de sous-développement ainsi utilisé a été formalisé par la Banque mondiale qui décide quelques années plus tard de considérer les pays ayant moins de 100\$ de revenu per capita comme pays sous-développés.

de prendre le pouvoir se sentent le devoir de faire de grandes choses, de faire faire au continent un grand bon en avant »¹⁷³. C'est dans cette euphorie que le Sénégal a mis en place un dispositif politique pour impulser, encadrer et contrôler le développement ; le socialisme africain avec comme outil majeur la planification, l'interventionnisme dans tous les secteurs de la vie, l'appropriation étatique et nationale des moyens de production, l'encadrement rural et l'animation qui le porte sont autant de stratégies politiques mises en œuvre pour promouvoir le développement du nouvel espace¹⁷⁴. Ces actions de développement ont en premier lieu porté sur les communautés villageoises qui ont été organisées en coopératives destinées à créer les conditions de leur propre développement.

Mais le développement auquel on aspire n'était pas uniquement centré sur les forces actives de la nation (paysans et ouvriers) comme on peut le croire à travers les outils politiques indiqués précédemment. Pour créer d'une manière irréversible les conditions d'un développement, il faut former le jeune citoyen en lui donnant les outils et rudiments nécessaires lui permettant de s'insérer dans la vie active. Dans les années 60, nous le verrons plus en détail dans la troisième partie du travail, cette option a été largement retenue puisqu'il apparaît partout la " nécessité absolue d'intégrer le système éducatif dans le développement économique national, d'en faire un instrument de développement " ¹⁷⁵, donc d'adapter l'école au contexte africain en lui donnant la vocation essentielle de contribuer à la transformation du milieu de vie. L'éducation est à ce niveau considérée comme un viatique pour relever le défi du sous-développement.

Le développement n'est cependant pas pensé comme un phénomène a-spatial ; il doit avoir comme cadre d'éclosion et d'assise le territoire national qui résulte de l'emprise spatiale de l'Etat. L'élaboration des plans de développement quinquennaux, la mise en place d'une direction de l'aménagement, la nationalisation des sociétés économiques montrent que le développement est bien conçu comme étant une affaire nationale. Or étant avant tout un discours sur l'espace national, la géographie scolaire apparaît à la fois comme un instrument de fabrication et de lecture du projet de développement conçu par le pouvoir politique. Et pour asseoir l'idée de développement dans la structure mentale des citoyens, la géographie scolaire s'emploie dans un premier temps à modeler un type de rapport entre l'individu et son

¹⁷³ GIRI Jacques, 1986, *l'Afrique en panne: vingt cinq ans de développement*, Karthala.

¹⁷⁴ On peut faire ici mention de la loi sur le Domaine National de 1964 qui a substitué à la gestion traditionnelle (coutumière) de la terre, une gestion moderne unifiée et contrôlée par l'Etat. La finalité d'une telle réglementation est de faire de la terre un facteur clé de la production économique et d'offrir à l'Etat les moyens d'une intervention directe sur les communautés rurales.

¹⁷⁵ Recommandation de la Conférence de MEN d'Afrique en 1961.

milieu de vie. Aussi, le développement suppose t-il une prise de “ conscience des relations de l’homme avec son milieu, de leur complémentarité et de la solidarité de leur destin, en vue de mettre le jeune Sénégalais en situation d’agir volontairement sur le milieu, de manière à le transformer et tirer toutes les ressources tout en respectant son équilibre et ses exigences particulières.” De même, l’étude de “ Notre pays ”¹⁷⁶ doit permettre à l’élève de bien connaître son pays et d’avoir une solide connaissance de son terroir, l’amour de la patrie. A cet égard, le milieu de vie constitue depuis la réforme de 1972 le point de départ et d’ancrage de l’enseignement de la géographie, les autres espaces n’étant mobilisés que pour servir de comparaison. Ce cheminement, il est vrai, est calqué selon les auteurs des programmes sur le développement mental des adolescents mais dans le contexte de la construction nationale, le milieu local voire national reste l’échelle la plus appropriée et pertinente pour concevoir et asseoir le développement.

L’enracinement dans le milieu et sa connaissance ne suffisent cependant pas pour poser les conditions d’un véritable développement ; les futurs acteurs de développement doivent disposer d’un capital informatif suffisamment abondant pour leur permettre d’avoir un large éventail de choix et de possibilités d’action. Il faut donc promouvoir un système d’enseignement dont le contenu draine des informations diverses et variées pouvant être mobilisées au service du développement économique et social. Le cours de géographie se prête bien à ce jeu puisque son enseignement repose avant tout sur la transmission des contenus. Le territoire sénégalais apparaît dans le discours scolaire comme un “territoire-ressource ” où l’on doit mesurer le potentiel mais également évaluer les avantages et les contraintes d’exploitation afin de mettre le citoyen en disposition de pouvoir utiliser les ressources du milieu d’une manière optimale et rationnelle. L’espace national que la géographie scolaire donne à voir est donc un espace à vocation économique où le relief, le climat, le sol, la végétation, l’hydrographie ainsi que le peuplement déterminent le cadre des activités agricoles, industrielles et de services ainsi qu’il apparaît dans la structure du programme de 1967 de la classe de 3^e :

¹⁷⁶ “ Notre pays ” est, dans les années 60, un titre donné à une brochure spéciale sous forme de fascicule destiné à l’étude de chaque pays du groupe de l’OCAM.

LE SENEGAL (13 leçons)

- 1-Présentation du Sénégal- Situation ; structure et relief
- 2-Climats. Végétation. Hydrographie (eaux superficielles et eaux sous- terraines)
- 3-La population
- 4-Agriculture, cultures et élevage ; la pêche, la cueillette et les ressources forestières
- 5-Les ressources minières et énergétiques
- 6-Les industries : artisanat et industries moderne
- 7-Les voies de communication ; les ports ; le commerce ; le tourisme
- 8-Les régions Sénégalaises
-
- 13-Les problèmes de développement

Extrait du programme de 3^e, 1967

De même, dans le récent programme de 1998, les faits de développement ont été largement retenus comme problématique d'enseignement. Parmi les thèmes abordés on note la culture sèche (de la monoculture à la diversification) pour la région du Bassin arachidier, les activités urbaines et suburbaines pour Dakar et le Littoral central, les problèmes de l'eau et de l'activité pastorale pour le Ferlo, la Vallée du fleuve Sénégal et ses aménagements pour la région de la Vallée. Seuls les thèmes consacrés à la Casamance (les écosystèmes) et au Haut Sénégal (une région de contact) ont un contenu relativement neutre.

Dans toutes les générations de programmes, l'aspect socioculturel de l'espace national semble complètement noyé dans une présentation où la donne économique apparaît comme la principale référence. Nous avons déjà mentionné la volonté de l'Etat à mettre en place des régions administratives et économiques dépendantes les unes aux autres pour former le territoire national. Ajoutons que les régions administratives et les régions géographiques (découpage dit savant) que le discours scolaire s'approprie et met en scène, ont en commun leur forte orientation économiste et développementaliste. Les régions administratives de l'enseignement primaire tout comme les régions géographiques de l'enseignement moyen et secondaire tirent leur singularité de la vocation économique qu'on leur prête. Elles n'ont de vie qu'économique¹⁷⁷ ! La figure 9 qui juxtapose les deux types de découpage montre à cet égard l'importance de l'information économique que la géographie scolaire véhicule à travers le territoire national.

Ce capital informatif mis au service du futur citoyen doit lui permettre de se familiariser dès le bas âge aux faits et langages du développement (mais exclusivement

¹⁷⁷ Dans les manuels *géographie du Sénégal* (1982) et *géographie de l'Afrique noire*, on note la récurrence du sous-titre évocateur de "vie économique" dans les études régionales du Sénégal pour le premier et dans les études par pays pour le second.

économique) pour pouvoir mieux s'insérer dans la vie active. L'acteur de développement qu'il est en passe de devenir doit non seulement connaître les faits économiques et le langage approprié mais aussi avoir les compétences requises pour jouer pleinement son rôle d'acteur économique. Dans la nouvelle réforme de 1998, les initiateurs posent l'acquisition de compétences en termes d'intentions pédagogiques explicitées en objectifs d'enseignement dans les situations d'enseignement apprentissage (SEA). Le programme de 6^e propose ainsi une série d'objectifs spécifiques relatifs à l'étude des activités rurales dans le bassin arachidier.

Leçon 6 : Activités rurales

L'élève doit être capable de :

-utiliser le vocabulaire approprié pour décrire le terroir et ses activités : terroir, ville, campagne, jachère, assolement, binage, rendement, paysage agraire, finage, fermage, métayage, navétane, coopérative, etc. ;

-décrire un paysage agraire ;

-représenter le terroir ;

-identifier les différentes phases de production de l'arachide ;

-identifier les autres cultures ;

-décrire le circuit de commercialisation de l'arachide ;

Identifier les avantages et les inconvénients liés à la production de l'arachide ;

-étudier le fonctionnement d'une coopérative.

Note de présentation du nouveau programme, classe de 6^e

Toutes ces intentions trouvent leur sens dans la finalité proclamée à transformer le citoyen à un agent de développement dans les lois d'orientation. La question est de savoir quel est le modèle de développement auquel le législateur aspire et vers lequel il oriente le citoyen. S'agit-il d'un développement centré sur les réalités sénégalaises et africaines ? Ou d'une vision expansive voire d'un épanchement vers le modèle européen ? Laissons Jacques Giri répondre. A propos de l'Afrique "nous avons tous cru et nous continuons à croire que parsemer le pays d'usines, y tracer des routes, construire des écoles, des universités, des mines, faire des forages, les équiper, c'était le développement. Mais tout cela n'est que l'apparence du développement¹⁷⁸". Cette profession de foi reflète bien l'option retenue par les Etats africains comme le Sénégal et au-delà, toutes les politiques de développement endogènes ou initiées de l'extérieur qui avaient pour objet la lutte contre le sous-développement des pays qui en sont victimes. Cette approche du développement largement reprise dans le discours scolaire en général et dans la géographie scolaire en particulier s'enveloppe dans la notion vague et floue de modernisation des campagnes que l'on considérait au lendemain des indépendances comme une condition sine qua none pour le

¹⁷⁸ Giri Jacques, 1986, *op. cit.*

changement. Ainsi pour moderniser l'activité pastorale " la grande priorité a été donnée à l'équipement de la zone pastorale couvrant les départements de Matam, Podor, Linguère, Louga. Des forages puisant l'eau dans les réserves de la nappe du Maestrichien permettent d'abreuver le bétail en saison sèche (53 forages et 22 puits forages en 1972 dans tout le pays, 36 en construction entre 1973 et 1977¹⁷⁹), alors que des parcs polyvalents (vaccination, contrôle, vente) devraient favoriser la commercialisation des bêtes. A long terme, l'objectif est d'associer l'élevage extensif à des périmètres de cultures fourragères irriguées fonctionnant comme des aires d'embouche "¹⁸⁰. Dans cette perspective, le discours de la géographie scolaire présente le Sénégal comme un espace en construction, un chantier que l'iconographie scolaire offre en paysage vivant formé d'aires agricoles, d'infrastructures industrielles (usines de transformation ou d'exploitation), de transports (chemin de fer port route), d'équipements sociaux (écoles , forages etc.). En relevant les titres des photographies insérées dans la *Géographie de l'Afrique* sur l'étude du Sénégal et dans la *Géographie du Sénégal* sur l'étude régionale du pays il apparaît clairement que l'espace national mis en œuvre par la géographie scolaire est bien un espace à vocation économique mais une économie à forte tendance " moderniste ".

¹⁷⁹ Dans les années 80, l'implantation des forages dans le milieu rural a été tellement massive et médiatisée que l'opposition sénégalaise en a fait un chahut électoral en nommant le Président et son épouse " Monsieur et madame Forage " lors des campagnes présidentielles de 1988, leur reprochant le manque d'ambition pour le Sénégal.

Figure 10 : L'orientation développementaliste des cartes scolaires

Source: *Géographie du Sénégal* de Gabriel Boissy (le Ferlo) et *Géographie du Sénégal* de Iba Der Thiam et al. (Région de Louga)

¹⁸⁰ Extrait du manuel, *Géographie de l'Afrique*, 19.., op. cit.

manuel	<i>Géographie de l'Afrique</i>	Manuel	<i>Géographie du Sénégal</i>
thème	Etude du Sénégal	Thème	Etude régionale du Sénégal
page	Titre de la photographie	page	Titre de la photographie
Couverture	Sans titre, même photo qu'à la page 36	42	Paysage dans la région des Niayes
9	Un relief volcanique.. la petite mamelle	45	Paysan de Bambey
22	Le fleuve Sénégal à St Louis, le bras Principal enjambé par le pont Faidherbe	48	Jeune femme Toucouleur
31	Bidonville à Dakar : Pikine	49	Récolte de la canne à sucre
36	Champs d'arachide et culture attelée dans le Bassin arachidier	51	Culture de coton
42	Rizières inondées en basse Casamance.	51	Parc national de Niokolo Koba
54	Les périmètres irrigués de la SEAD...	53	Salines de kaoloak
55	La Raffinerie agglomérée de la CSS...	54	Usines de décortilage
68	Les industries alimentaires : Senlait	54	Arachides
71	Les phosphates à Taïba....	56	Paysage marécageux de Basse Casamance
73	L'huilerie de la SEIB	56	La récolte du riz
79	Rufisque : la gare du chemin de fer	59	La médina de Dakar
80	La gare routière de Dakar	60	L'université
87	Dakar vu du centre. A l'arrière plan le port	60	La corniche (route)

Tableau 8 : les thèmes des supports informatifs dans les manuels scolaires

Si le développement est un projet, un idéal auquel aspire le Sénégal, comme tous les espaces dits sous-développés, il est aussi un discours qui émane de l'instance politique dans sa quête constante de forger un discours qui soit porteur d'une identité et d'une altérité par rapport à autrui. C'est ce que nous essayerons de montrer dans ce qui va suivre.

VI-3 / Le développement, un discours au service de la construction nationale

Dans son exposé sur Encadrement territorial et production de la Nation, quelques propositions illustrées par l'exemple du Gabon¹⁸¹, Roland Pourtier analyse les rapports entre la nation et le développement en partant de l'interrogation suivante. Que recouvre le concept de développement si ce n'est d'abord, un projet mobilisateur au service de la construction nationale ? La pertinence de la réflexion de Pourtier ne réside pas seulement dans la définition et la mise en œuvre par le pouvoir politique d'un projet socio-économique fantasmatique dont la vocation est de cristalliser le sentiment national et l'adhésion citoyenne, ce que nous avons montré dans le sous-chapitre précédent. Construire la nation par le canal du développement dans des pays, comme le Sénégal, considérés comme économiquement et socialement différents, repose aussi sur la mise en scène d'un discours qui met en évidence les rapports d'extériorité, de Soi à Autrui, du dedans au dehors pour dire l'ego et exprimer la différence. Il s'agit bien ici d'une construction de l'identité, une identité supranationale certes, mais dont la finalité est de fondre le Nous dans le Soi et confondre les deux. On peut, pour ouvrir une parenthèse, relever ici le caractère ambigu et souvent contradictoire du discours scolaire. La marque de l'altérité que la géographie posera n'est-elle pas une forme de distanciation (et de relativisation) du modèle occidental auquel paradoxalement on tend ? Répondre à cette question revient à poser la nature disparate et complexe du savoir scolaire, ce qui n'est pas le propos dans ce passage.

Pour en venir à notre préoccupation, notons que ce qui frappe dans le discours scolaire sur le développement c'est la permanence du dualisme sous-développement / développement. Nous ne sommes donc plus au stade où le législateur tente d'inscrire dans le répertoire mental des citoyens un schéma type de développement auquel il devrait aspirer et

se conformer mais plutôt à un moment de construction dans l'intellect d'un monde où des catégories socio-spatiales sont " critériées " pour déterminer des polarités. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'une double polarité structurée par l'espace sous-développé d'un côté et de l'autre l'espace développé. Or rien ne peut traduire cette dualité mieux que la géographie scolaire. Nous savons que la question du développement est transversale dans le dispositif discursif de l'institution scolaire et qu'elle est le plus souvent posée en termes que nous venons d'indiquer mais la classe de Première consacrée à la question offre, à elle seule, un niveau de diagnostic et d'observation fort intéressant. En effet, sauf pour les programmes de 1967 et de 1998 on l'on a respectivement retenu comme axes thématiques le sous développement¹⁸² et les Inégalités de développement, tous les programmes de la classe de Première sont élaborés sous l'angle de la dichotomie sous-développement /développement, le couple étant la problématique centrale et structurante des programmes. L'ossature qui en résulte est faite d'une présentation d'objets géographiques identiques dans un support binomial constitué des espaces sous-développés et des espaces développés. Ainsi, " les types de mise en valeur " comme les autres thèmes sont abordés et analysés dans une juxtaposition (ou opposition) spatiale où le cadre retenu semble prédéfinir la réalité qu'il est sensé recouvrir. L'extrait encadré du programme de 1977 est très significatif de cette posture.

DEUXIEME PARTIE : LES TYPES DE MISE EN VALEUR AGRICOLE
--

- | |
|--|
| A- En pays sous développés
1—l'agriculture vivrière traditionnelle
2—l'agriculture commerciale
B- En pays développés
1—Agriculture traditionnelle intensive en Europe
2—Agriculture moderne intensive Pays- Bas
3-- Agriculture extensive aux USA, URSS, Australie |
|--|

Extrait du programme de 1977, classe de Première

Quel est le sens de cette catégorisation ? Quels sont les enjeux politiques et sociaux dont elle est porteuse ? Faisons un détour par la psychologie sociale et notons avec Oakes Penelope et ses collaborateurs¹⁸³ que la catégorisation est un processus dynamique dépendant du contexte déterminé par des relations de comparaison dans une situation donnée. Elle

¹⁸¹ Terray Emmanuel, (dir.), 1987, *l'Etat contemporain en Afrique, logiques sociales*, L'Harmattan

¹⁸² C'est en réalité un sous-chapitre du programme qui s'intitule Géographie humaine et économique, classe de 1ere.

repose sur le principe selon lequel les catégories se forment sur la base d'une ressemblance intra classe et de différence interclasse. Le jeu d'attrait et de rejet qui régit toute catégorisation est en soi d'une banalité factuelle et heuristique évidente ; mais la détermination contextuelle que Penelope souligne donne aux catégories une valeur d'autant plus significative que les deux mondes sont toujours présentés en duo.

Au regard de ce cadre théorique, ramener la géographie humaine générale de la classe de Première à des problématiques de population, de mise en valeur, d'organisation industrielle, d'échanges, etc. localisées afin de saisir le sens de l'espace n'est donc pas fortuit. D'ailleurs il ne suffit guère de juxtaposer les espaces ; la coprésence des deux mondes suppose la mise en évidence des caractéristiques qui les déterminent. Pour étudier par exemple les activités agricoles du monde sous-développé " il faut insister sur les conditions naturelles, humaines, techniques, l'outillage, le régime foncier et les modes de faire valoir¹⁸⁴ " tandis que la modernité, la polyculture, l'intensification agricole apparaissent comme les traits majeurs de l'agriculture des pays développés qu'il faut souligner. Ce type de discours sur le développement est donc bien un discours d'altérité avec en arrière plan la mise en évidence des caractéristiques propres à soi et perçus comme des dimensions de son être et non appartenant à autrui. Nous ne sommes ni dans une adhésion à l'idée de sous développement ni dans une intériorisation de l'infériorité comme le dirait Nahavandi Firouzeh¹⁸⁵, encore moins dans une dynamique de sur ou sous évaluation d'un modèle de développement ; les modes de faire valoir, les techniques d'organisation sont présentés comme autant de formes de prise de possession de l'homme de la terre, pour reprendre l'expression très célèbre de Pinchemel, et de géographies différentes. La différenciation qui se meut en toile de fond résulte du fait que " les rapports des sociétés humaines avec le milieu naturel s'opèrent à travers l'écran et par l'intermédiaire des civilisations, c'est à dire des techniques grâce auxquelles les hommes produisent et s'organisent¹⁸⁶ "

Mais le discours sur le développement n'est pas qu'un exercice de typologie. Il y a un aspect relationnel qui structure les rapports sous-développement / développement et qui, selon Georges Balandier¹⁸⁷ est envisagé de manière parfois schématique sous le couvert du

¹⁸³ Penelope Oakes, S. Alexander Haslam et John C. Turner, 1999, construire de l'identité à partir du contexte, Jean Claude Deschamps (dir.), *l'identité sociale, la construction de l'identité dans les relations entre les groupes*, presses universitaires de Grenoble.

¹⁸⁴ Recommandation sous forme de Nota Bénin du programme de 1977.

¹⁸⁵ Ferouzeh N., (dir.), 2003, *Repenser le développement et la coopération internationale, état des savoirs universitaires*, Karthala.

¹⁸⁶ *Géographie générale économique et humaine*, 1978, Classe de Première, Collection André Journaux, page 7

¹⁸⁷ Balandier Georges, 1981, *Sens et puissance*, PUF.

colonialisme et de l'impérialisme. En d'autres termes, le discours sur le développement porte également sur le lien social et revient à dire les états en les justifiant, en cherchant leurs causes, et souvent en les dénonçant. Dans tous les cas les propos qu'on relève dans le corpus du savoir scolaire prennent diverses tournures. Dans certains cas, la forte croissance démographique et les contraintes naturelles sont les éléments qui sont évoqués en premier lieu et le plus souvent, comme il apparaît dans cet extrait de texte du manuel de Première de la Collection André Journaux à la page 98 : “ les pays du tiers-monde¹⁸⁸ se caractérisent dans l'ensemble par la croissance extrêmement rapide de leur population et la faiblesse ou l'insuffisant progrès de leurs ressources naturelles. C'est de cette contradiction essentielle et de ses innombrables conséquences que résulte la situation qualifiée de sous-développement. Si ces causes tiennent parfois au milieu naturel et aux difficultés qu'il oppose au développement économique, elles sont le plus souvent d'ordre humain et d'ordre historique ”. La définition d'André Journaux met donc en évidence les causes internes du phénomène de sous-développement. Dans d'autres, les explications sont à chercher dans les rapports à l'extérieur. Ainsi, la version de la collection IPAM prend le contre-pied de la première approche et lie le phénomène de sous développement au contact désavantageux que les pays qui en sont victimes ont eu avec le monde extérieur. Ainsi, “ longtemps colonisés et soumis, après la traite négrière, à une implacable “ économie de traite ”, tous les Etats d'Afrique, à l'exception de la République Sud-africaine, présentent les traits caractéristiques essentiels des pays en voie de développement (...). On constate un déficit des productions vivrières sacrifiées à des cultures commerciales plus rémunératrices... Malgré des énormes possibilités et de sérieux efforts, l'industrie est limitée aux industries extractives, travaillant pour l'exportation, et à quelques industries de transformation (...). On assiste sans cesse à une détérioration des termes de l'échange qui fait que les prix mondiaux des produits tropicaux s'effondrent alors que ceux des produits fabriqués, vendus par les pays industrialisés, ne cessent d'augmenter. ” (Page 187).

Le programme de 1998 tente de concilier ces deux positions en posant, comme problèmes au développement, à la fois les handicaps démographiques, les contraintes naturelles, les problèmes de l'agriculture et de l'industrie et les problèmes d'échanges. Cependant, on y décèle un fort penchant pour l'origine extérieur du phénomène puisque le même programme souligne dans l'étude de la pauvreté et de la dépendance, le problème de

¹⁸⁸ Remarquons l'usage de l'appellation “ Tiers-monde ” qu'on ne trouve ni dans l'écriture des programmes ni dans les manuels de la Collection IPAM de géographie, alors le mot est bien utilisé dans les programmes et

l'héritage colonial, de l'inégal échange et de l'exploitation avec comme grille de lecture sous-jacente, le modèle centre- périphérie. Mais d'autres types d'explications prennent une place de plus en plus importante dans le discours scolaire. L' "historisation" de la division politique de l'espace Ouest-africain¹⁸⁹ semble être par exemple un prétexte pour mettre en relief les problèmes de l'étroitesse des marchés nationaux ou régionaux ; de même les problèmes des échanges, un des principaux thèmes de la leçon 3 du programme de 4^e de 1998 : problèmes de développement devrait relever la faible intégration de l'Afrique de l'Ouest au marché mondial. Le processus de développement sera d'autant plus rapide et efficace que l'ouverture aux échanges internationaux et de capitaux, que l'intégration au marché seront profondes. Or les pays sous-développés en général et l'Afrique en particulier n'ont qu'une part très faible dans le commerce mondial ; On estime que l'Afrique au sud du Sahara ne participe qu'à la hauteur de 2%¹⁹⁰ en valeur des échanges internationaux. Ici, les causes du sous-développement sont implicitement liées à l'incapacité des pays à allouer des ressources pour une croissance soutenue de la production de biens et de services pour le développement d'où l'idée sous-jacente selon laquelle seule une grande ouverture au marché mondial permettrait de réaliser des progrès et d'assurer le décollage.

Ces discours scolaires sur les causes du sous développement s'appuient sur un terreau idéologique et théorique à plusieurs versants dont nous retiendrons : la théorie développementaliste sur laquelle sont arrimées les causes dites internes du retard, la théorie dépendantiste selon laquelle la situation de sous-développement est fortement imputable de l'action des sociétés développées et le courant libéral qui est, aujourd'hui, le paradigme dominant et qui postule que le marché est l'unique facteur du développement.

Le premier courant considère le phénomène de sous-développement comme est un simple retard économique lié à un dysfonctionnement des sociétés qui en sont affectées. Schématiquement, ce dysfonctionnement interne relève des mentalités, des coutumes et des traditions réfractaires au progrès et caractérisées par un fort degré de superstition. Ce courant a été impulsé par W. W. Rostow¹⁹¹ à partir de son œuvre *The Stages of economic growth* (1961) traduit en français sous le titre de : *Les étapes de la croissance économiques* (1963). Pour résumer, notons que l'idée de Rostow est que les sociétés cheminent dans un même horizon évolutif à cinq étapes : l'économie traditionnelle, le pré- décollage, , le décollage, la

manuels d'histoire.

¹⁸⁹ Leçon 2 du programme de 1998 de 4^e : Le morcellement politique de l'Afrique de l'Ouest.

¹⁹⁰ Dubresson A. et Raison J. P., 1998, *L'Afrique subsaharienne, une géographie du changement*, Armand Colin.

maturité et l'ère de la consommation de masse. Ces cinq phases correspondraient à des niveaux de développement qui caractérisent la situation actuelle des Etats ou des groupes d'Etats dans le monde. Ainsi la société traditionnelle marquée par le sous-développement serait assimilable aux pays sous-développés tandis que la société de consommation serait les Etats les plus industrialisés. Mais il ne s'agit guère, simplement, de classer les pays selon leur niveau de développement. L'idée de Rostow repose sur le principe que le développement a une direction et un but ; il doit suivre un certain nombre d'étapes continues, non cumulatives et irréversibles¹⁹². Toute société doit donc impérativement franchir les étapes intermédiaires pour pouvoir atteindre le stade supérieur de la consommation de masse qui correspond au niveau le plus élevé de développement. Dans ce schéma, la situation des pays sous-développés ne serait qu'un simple retard économique, une phase transitoire qui ne sera dépassé qu'en se conformant au modèle occidental de développement. Pour Hergli, il ne s'agit là que d'une approche dualiste du développement, approche assimilant le sous-développement à la tradition et le développement à la modernité et faisant du mimétisme le seul chemin d'accès au développement. Une telle conception du développement semble donc avoir comme corollaire la "naturalisation" du phénomène de sous-développement.

C'est justement ce contre quoi le courant dépendantisme s'élève avec une grande vigueur. D'inspiration néo-marxiste et structuraliste, elle subordonne l'échelle positionnelle des catégories socio-économiques aux rapports de production définis comme étant les rapports que les hommes entretiennent dans la production de la richesse et pose comme préalable à tout discours sur le sous-développement le principe de sa formation historique. Pour ce courant les causes du sous-développement seraient à chercher dans la rencontre d'une économie industrielle (européenne) avec une économie de subsistance, rencontre qui crée une situation mercantile exerçant un effet de domination et d'extraversion de l'économie sous-développée au profit des économies fortes des espaces développés. Pour Furtado Celso¹⁹³, le sous-développement est lié à l'apparition d'un noyau industriel en Europe qui a désorganisé l'économie artisanale pré-capitaliste, déplacé la main d'œuvre, le capital et la technique au-delà des frontières, engendré par le contact avec les systèmes économiques séculaires une dualité économique dont une partie tendait à s'organiser sur la base de la maximisation du profit (c'est le capitalisme) et l'autre conservait les formes traditionnelles de

¹⁹¹ Rostow W. W., 1963, *Les étapes de croissance économiques*, Editions du Seuil.

¹⁹² On peut lire à ce propos l'ouvrage de Azouley Gerar, 2002, *Les théories de développement : du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Ce paragraphe lui doit beaucoup.

¹⁹³ Furtado C., 1970, *Théorie du développement économique*, Presses Universitaires de France.

production. Ce type d'économie dualiste constitue spécifiquement le phénomène de sous-développement contemporain. Aussi, la spécialisation agricole des Etats sous-développés, les orientations agricoles et énergétiques pendant et après la période coloniale sont-elles conçues pour les intégrer dans le commerce international, plus précisément dans la division internationale du travail, plutôt qu'à promouvoir leur développement endogène. En clair, le sous-développement ne constitue pas une étape nécessaire pour accéder au véritable développement mais plutôt une situation historique qui résulte de l'expansion de l'économie capitaliste. Dans ce schéma, le colonialisme, l'impérialisme, l'échange inégal, la domination et la dépendance forment la trame du discours explicatif de l'origine du sous-développement. Ce courant est très prégnant et représentatif dans les discours et l'imaginaire des populations des pays sous-développés en générale et africains en particulier. On peut prendre la mesure de l'importance de l'idéologie dépendantiste dans l'appel fait aux élites africaines au sursaut et à la mobilisation de l'ex-Premier Ministre Centrafricain, Jean Paul Ngoupandé, qui souligne sa prégnance et en prend le contre pied en soutenant que: " plus de 40 après la vague des indépendances de 1960, nous ne pouvons plus continuer d'imputer la responsabilité exclusive de nos malheurs au colonialisme, au néocolonialisme des grandes puissances, aux blancs, aux hommes d'affaires étrangers et je ne sais quoi encore... les accusations de ce type, nous n'avons fait que les proférer depuis quarante ans, surtout nous les intellectuels¹⁹⁴.. " De même, dans sa thèse déjà citée Hergli montre que malgré les nuances du savoir à enseigner pour expliquer les causes du sous-développement, l'enquête a relevé que les élèves tunisiens font du sous-développement un phénomène propre au Tiers-monde, au monde dominé, notent comme caractéristiques principales l'explosion démographique, l'insuffisance des avantages sociaux, une dépendance économique et politique nette mais surtout pensent qu'il est lié essentiellement à la colonisation, à la domination et à l'exploitation des espaces pauvres par les pays développés. Ne pourrait-on pas extrapoler cette situation tunisienne sur le Sénégal et sur la plupart des pays africains d'expression française qui ont en commun, à quelques nuances près, un enseignement géographique hérité de la tradition française et presque identique ?

Enfin, le courant libéral dit aussi néoclassique confère au marché le moteur primordial de la croissance économique et donc du développement et tente d'ériger les principes économiques libéraux en lois universelles. Ce courant a une audience particulière dans les institutions internationales comme la Banque Mondiale, le FMI, l'O.M.C., etc. La

¹⁹⁴ Article paru dans *Le Monde, Dossiers et Documents* no 329, mars 2004.

CNUCED, par exemple, rapporte en 1996 que le marché et l'initiative privé doivent être reconnus comme des agents dynamiques de l'expansion économique, sans perdre de vue l'influence déterminante d'une bonne gestion des affaires publiques, et d'un Etat efficace mais réduit¹⁹⁵. Dans cette perspective, les causes du sous-développement seraient à chercher dans le décalage des pays concernés par rapport au modèle occidental. De ce point de vue, il est la continuité du courant développementaliste puisqu'il suggère que le développement est un processus qui mène à un état semblable à celui des pays développés. Mais pour ce courant il ne s'agit pas de passer par un processus ou des étapes nécessaires ; un des principaux points pour remédier au retard passe par une participation accrue aux échanges internationaux. La participation à ces échanges se base sur une spécialisation dans les secteurs où ces pays ont le plus d'avantages ; ce qui ; corrélativement, pourrait leur assurer la maîtrise de certaines techniques de production industrielle. Les principaux avantages des pays en développement portent sur la main d'œuvre et les ressources dont leur mise en compétition passe par l'élimination des barrières douanières et l'application des règles du marché, en somme leur plus grande ouverture et intégration au marché¹⁹⁶.

Dans tous les cas et quelle que soit l'idéologie qui sous-tend le discours scolaire sur le sous-développement / développement, il faut reconnaître que la question est toujours abordée dans un niveau scalaire supranational. La problématique du sous-développement / développement retenu jusque dans les années 80 dans l'enseignement de la géographie mettait en scène un monde duel qui noie de fait les espaces nationaux. C'était une approche qui obéissait à une logique régionale centrée sur les spécificités des espaces transcendants et non sur des aires étatiques. Des exemples sont certes pris ça et là à l'échelle étatique mais la finalité était de dresser la physionomie d'ensemble. Le vocable "inégalités de développement" préféré au binôme sous-développement / développement dans la récente réforme de 98 apporte une nuance dans la dualité et laisse entrevoir une multitude d'espaces socio-économiques en lieu et place d'une bipolarité mondiale. Mais là aussi, l'échelle reste invariable pas plus que la démarche ne change puisque dans les faits la diversité et la nuance dont il est question doivent se mouvoir dans les divisions géopolitiques du monde en Nord / Sud, en Centre / Périphérie. Dans les fascicules de Boissy, classe de Troisième et de Première, le schéma duel de l'inégal développement est posé comme point de départ et la nuance porte sur la caricature suivante : " mais il a y des pauvres dans les riches et des riches

¹⁹⁵ Rapport du Secrétaire général de la neuvième session de la CNUCED, Genève, 2 janvier 1996.

dans les pauvres ”. Ainsi les Nouveaux pays Industriels (N.P.I.) de l’Asie du Sud-Est sont présentés comme les riches de la Périphérie alors que les pays de l’ex-URSS sont les pauvres du Centre.

En tant que discours sur l’extériorité, le développement n’a donc jamais eu comme champ d’opération le territoire national. Pourtant, les territoires nationaux comme le Sénégal reflètent en miniature une physionomie parfaite de l’inégal développement qu’on observe à l’échelle mondiale. Comme au niveau mondial (contrairement à la situation dans les pays développées), les pays sous développés sont généralement caractérisés par une situation ambivalente où une minorité est éduquée, logée, soignée et accède à tous les services tandis qu’une majorité croupit dans la misère. Alors que le rapport est de 1/2 dans les espaces développés, il peut aller jusqu’à 1/10 dans les pays pauvres¹⁹⁷. Il y a donc un fossé à l’intérieur des Etats séparant deux mondes : un monde développé et un monde sous-développé. Pourquoi cette disparité interne est occultée dans le discours sur le développement ? Ne peut-on pas penser que l’arrimage du discours sur le développement au niveau mondial est un procédé politiquement rentable puisque son caractère englobant et en même temps réducteur de l’intérieur permet de taire les discontinuités intra classes, le grand écart entre la minorité riche et la majorité démunie pour ne retenir que le rapport à l’extérieur, seul gage pour réussir la construction nationale ?

¹⁹⁶ Rodrigue J. P., 2000, *L’espace économique mondial, les économies avancées et la mondialisation*, Presse de l’Université de Québec.

¹⁹⁷ Béchir Ben Ahmed, Ce que je crois, *Jeune Afrique L’intelligent*, no 2251, février –mars 2004.

Troisième partie :

**UN SIECLE DE GEOGRAPHIE OU UNE
EPISTEMOLOGIE DES RUPTURES ET DES
PERMANENCES A TRAVERS LES TEXTES ET
LES PROGRAMMES.**

INTRODUCTION

La géographie scolaire au Sénégal est vieille d'environ un siècle. Elle a revêtu plusieurs visages ; elle a été tour à tour une géographie coloniale, une géographie africaine, une géographie sénégalaise. Aujourd'hui, les programmes sont centrés sur les intentions pédagogiques et sont fortement pénétrés de considérations environnementales et spatiales. En réalité, les différents projets dont elle est porteuse sont articulés et subordonnés à la demande sociale constamment renouvelée.

Son premier manteau colonial procède de la politique du colonisateur fondée sur la discrimination culturelle, voire même raciale. Dans ce cadre la géographie scolaire était fondamentalement idéologique ; elle était dans un premier temps constituée de connaissances sommaires dans le domaine commercial, industriel, agricole dont l'apprentissage aboutissait à une assimilation partielle destinée à maintenir l'indigène dans une situation inférieure. Ce n'est qu'à partir des années 40, à la faveur des mouvements d'humeurs pour l'égalité qu'on observe un enseignement qui s'apparente à celui de la métropole.

Au lendemain des indépendances, la géographie scolaire revêt un tout autre statut. En effet, dès le milieu du 20^e siècle les Etats africains se sont résolument engagés dans la voie vers l'indépendance qui fut effective pour la plupart vers les années 1960. Mais pour que cette indépendance marque une rupture profonde et une ère nouvelle pour l'Afrique, les Africains doivent gagner le pari de l'unité et de la solidarité. Indépendance, unité et solidarité furent ainsi les trois projets de société formulés dans la première décennie d'indépendance. Ils vont déterminer le système éducatif et les contenus d'enseignement qui, inversement, permettront leur mise en œuvre. C'est pourquoi la géographie scolaire, comme du reste l'Education d'une manière générale, a été foncièrement africaine non seulement par ses contenus d'enseignement mais encore dans la manière dont elle a été élaborée, dans ses sources de constitution et dans le modèle de citoyen à former.

La sénégalisation, nous l'avons vu, interviendra dans les années 70 avec l'élaboration des premières lois d'orientation. Les exigences de l'identité, de la construction nationale et du développement économique ont amené les jeunes Etats à redimensionner l'Education Nationale. La géographie scolaire tout comme l'histoire doit viser à former des sénégalais

conscients, enracinés dans leur milieu et ouverts à l'extérieur. Le projet d'enracinement que porte la géographie scolaire a pour objet de " mettre le jeune sénégalais en situation d'agir volontairement sur son milieu, de manière à le transformer et en tirer toutes les ressources.. ". En recentrant l'enseignement sur les préoccupations nationales, le Sénégal a donné à la géographie scolaire une fonction nationaliste et identitaire qui correspond mieux aux nouvelles exigences sociales¹⁹⁸.

Enfin, les nouveaux programmes de géographie de 1998 adoptent une nouvelle forme d'écriture. L'enseignement doit désormais reposer sur l'explicitation des intentions pédagogiques. La seule référence semble être les sciences de l'éducation et l'objectif de l'enseignement : la pertinence et l'efficacité de l'apprentissage.

Cette partie du travail sera donc une étude séquentielle qui nous permettra de saisir l'évolution de la géographie scolaire, ses phases de renouvellement, ses signes de permanence.

¹⁹⁸ Nous avons vu en exemple que « l'historisation » de la géographie répondrait à cet objectif.

Chapitre VII : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE COLONIALE

La géographie scolaire coloniale est une matière d'enseignement conçue par l'autorité coloniale et pratiquée dans les territoires indigènes. Elle était à cet égard une partie intégrante de l'enseignement colonial, et comme l'ensemble du système scolaire, marquée par des inflexions consécutives à l'évolution des rapports entre colonisateurs et colonisés, aussi bien dans son esprit, dans ses contenus que dans ses pratiques. Ainsi dès sa mise en œuvre au début du XXe siècle, elle s'attachait, en référence à la géographie scolaire de la troisième République en France, à inculquer dans l'esprit des jeunes africains la grandeur de la France, les valeurs de développement et de progrès dont elle est porteuse.

Les guerres mondiales et leurs implications avaient, entre autres, entraîné «l'élargissement» de la France en Communauté, faisant passer les territoires dominés de statut de colonies au statut de territoires d'outre-mer. Le rapport à l'indigène ne se définit plus par une marque d'extériorité ; la citoyenneté française devrait se généraliser dans les territoires africains. Il s'agit désormais pour la géographie scolaire comme pour tout le système d'enseignement « de faire des fils de ces pays des concitoyens de cette partie élargie de l'union française »¹⁹⁹. Les buts de l'enseignement indigène devinrent ainsi identiques à ceux de l'enseignement de la métropole ; dans l'un comme dans l'autre il faut «former des fonctionnaires à tous les échelons et à toutes les activités de services publics». La géographie scolaire retrouve ainsi une nouvelle posture en ce sens qu'elle apparaît comme un vecteur de connaissance devant amener l'enfant à avoir une connaissance large et profonde de son milieu de vie (A.O.F.). Les réformes de programmes qui relèvent du nouvel esprit ont comme mot d'ordre l'adaptation, une adaptation qui signifie une prise en charge plus grande de l'Afrique et des questions africaines dans les contenus d'enseignement. Mais dans le fond, la géographie scolaire coloniale demeure dans l'esprit comme dans les pratiques, dans la mise en œuvre de ses objets comme dans ses rapports à l'histoire scolaire une géographie militante, prenant fait et cause pour le projet colonial.

VII-1 / L'enseignement de la géographie et la grandeur de la France

L'une des facettes les plus expressives de la politique française fut de montrer la grandeur du colonisateur et par ricochet la posture marginale voire périphérique de l'indigène dominé. Et l'école en a été l'instrument le plus efficace. Or de ce point de vue et compte tenu de leur objet l'histoire et la géographie ont été les matières d'enseignement les mieux indiquées pour mettre en scène un tel schéma. C'est pourquoi leur enseignement plus que tout autre enseignement fut une composante essentielle de la domination coloniale.

Si dans le système d'enseignement la langue française est considérée comme un simple "véhicule" de la mission scolaire, c'est l'histoire et la géographie qui ont été les véritables vecteurs du projet colonial. Jusque dans les années 40, la fonction assignée à la géographie scolaire tout comme l'histoire était de montrer que la France est une grande puissance. La référence à ces ordres d'enseignement était déjà directement associée à la grandeur de la France. Le gouverneur William Ponty en a implicitement établi la relation dans l'annexe de la circulaire relative aux programmes scolaires de 1914 en ces termes : "enfin, l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est pas prévu au programme des écoles de village, mais cette omission n'implique pas que le nom de la France ne doit jamais y être prononcé et qu'il est défendu de faire allusion à la grandeur de son rôle." A propos des écoles régionales où l'enseignement de l'histoire et la géographie était introduit, il explicitait cette idée en notant que l'enseignement de la géographie a pour objet " (...) de leur donner quelque idée de la grandeur de la France." Quant à l'histoire, "l'essentiel c'est de faire comprendre aux enfants la différence profonde qu'on est bien forcé de constater entre le passé de leur pays, instable et sanglant et le présent, pacifique et fécond et de montrer qu'un progrès si grand et si rapide est dû à l'intervention d'une nation puissante et généreuse".

Les Instructions Officielles de 1924 s'inscrivent dans la même lancée. Elles indiquent que "tout enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une grande nation, riche et puissante, capable de se faire respecter, mais en même temps grande par la noblesse de ses sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les

¹⁹⁹ Correspondance du Recteur d'Académie de l'A.O.F. au Gouverneur Général du 23 février 1949.

sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou apporter aux peuplades sauvages, avec la paix, les bienfaits de notre civilisation ”.

Dans la pratique la géographie coloniale s'applique à montrer les rapports de la nature à l'homme et surtout la transformation de la nature par l'homme. Pour cette fonction spécifique, le rôle de l'enseignement de la géographie a été fondamental dans la manifestation de la grandeur du colonisateur. Aussi la France est elle présentée comme la puissance qui a dominé la nature africaine en imposant aux puissances surnaturelles “ l'intelligence et le courage de l'homme ”. Elle a vaincu et transformé le milieu africain par la mise en valeur des terres ; les routes, les chemins de fer, les aménagements hydroagricoles ont été le levier de cette domination. C'est pourquoi dans les programmes comme dans les manuels scolaires l'accent a été très souvent mis sur les réalisations qui apparaissent comme le symbole de la puissance et de la grandeur du colonisateur. D'importants développements sont consacrés aux thèmes du transport avec les voies ferrées, les voies aériennes et les voies navigables ; du commerce, du développement économique et de l'administration.

L'idée de la grandeur de la France se manifeste également par l'acte d'appropriation qui symbolise la domination et la puissance. D'une manière générale, on retrouve dans les programmes et dans les textes scolaires des expressions de type “ **nos** colonies ”, “ la France et **ses** colonies ”, “ matière de **notre** commerce ”, etc. Par ailleurs d'autres libellés renvoient au bilan et aux retombées de l'action coloniale ; “ la mise en valeur ”, “ l'œuvre de la France dans les colonies ”, “ l'organisation administrative, juridique et financière des colonies ” sont des expressions éloquentes pour montrer la bienfaisance de l'action civilisatrice et par ricochet la grandeur de la France.

L'enseignement de la géographie scolaire a donc pour objet de transformer cette idée de puissance, de grandeur et de bienfaisance en une culture scolaire destinée à faire des jeunes indigènes des êtres dociles mais aussi reconnaissants. La substance de cette culture scolaire apparaît dans les sujets d'examen des écoles locales et centrales. Elle porte sur la maîtrise et la connaissance de l'œuvre coloniale : “ A quelle époque fut construit le premier fort de Podor ? Qui l'a construit ” ? “ Qu'est ce que l'A.O.F. ? Par qui est-elle administrée ? ”. Les élèves indigènes doivent pouvoir citer lors des examens “ les principaux ports de l'A.O.F. ”, “ les principales villes de l'A.O.F. ”, “ les lignes de chemin de fer actuellement construites en A.O.F. ”, etc.

Les manuels de lecture et les ouvrages généraux à usage scolaire ont la même finalité éditoriale que les manuels scolaires. Ils sont conçus et élaborés pour “ sublimer ” l’œuvre coloniale et faire de la France l’espace d’allégeance quasi exclusif dans les territoires colonisés. Dans la rubrique “ chronique des livres et des revues de *l’Education africaine* on peut relever à propos de l’ouvrage de Foncin P., les Explorateurs le commentaire qui suit : “ géographe et éducateur, Foncin y raconte la vie d’effort et de volonté des grands explorateurs qui, au cours du XIXe siècle, ont dévoilé les régions de la terre encore mystérieuses. La vie des explorateurs, le récit de leurs découvertes et de leur conquête pacifique peuvent être l’occasion d’intéressantes lectures et illustrer utilement des leçons d’histoire, de géographie et de morale en faisant connaître ces efforts exemplaires ”. Dans les contenus des manuels de lecture, la France doit apparaître comme un espace auquel les jeunes indigènes doivent se « dévouer » sans « se plaindre ».

Figure 11 : se dévouer à la France et à ses symboles !

VII-2 / L'enseignement de la géographie pour la transformation “ positive ” de l'indigène

La mission d'éducation et de transformation de l'indigène que la puissance colonisatrice s'auto-attribue a pour cadre d'exécution, nous l'avons dit, l'enseignement scolaire. Cet enseignement tel qu'il a été conçu dans ses premières étapes repose en conséquence sur un objectif majeur : amener l'enfant indigène à s'investir dans les activités agricoles et industrielles de son terroir, donc de l'aider à s'enraciner dans les réalités locales pour assurer le développement économique de la colonie, et partant de la métropole. Cet objectif repose sur le principe selon lequel “ il faut faire de l'indigène le colon de son propre sol ”²⁰⁰. L'enseignement de la géographie dans les colonies rejoint fort justement ce principe qu'il utilise comme fondement de sa pratique. Déjà dans le projet de présentation et de définition des livres du maître, l'inspecteur de l'enseignement de l'A.O.F., George Hardy

²⁰⁰ Extrait du discours du Gouverneur général Brévié, prononcé à l'ouverture du Conseil de Gouvernement le 09 décembre 1933, Bulletin de l'A.O.F., n° 85, janvier mars 1934.

indiquait que l'enseignement de la géographie doit être avant tout pratique. Ce qui sous entend que la pratique de la géographie doit s'interdire toute théorie et toute abstraction inutiles. Elle doit être un enseignement qui répond aux exigences locales du progrès, c'est à dire un enseignement concret qui puise sa source nourricière du milieu local et dont la finalité est de doter l'enfant indigène d'outils d'action en vue de transformer son milieu de vie. Hardy précisait sa pensée dans le même texte par les propos suivants : " en étudiant le sol, par exemple, n'omettez pas d'indiquer à quelles conditions il est cultivable ; en étudiant le climat, notez les maladies spéciales au pays et les précautions à prendre ... ". En d'autres termes Hardy prône l'articulation rigoureuse de l'enseignement de la géographie avec les réalités locales.

L'écriture des programmes scolaires obéit à ce même principe. D'abord la succession des thèmes d'études se prête aisément à cette articulation des faits à leur application pratique. En effet pour chaque espace, les faits humains et économiques découlent des phénomènes physiques. L'apprentissage de l'élève commence donc par un inventaire des phénomènes et il s'ensuit une phase où l'élève doit voir dans quelles conditions ces phénomènes sont transformés et à quelles activités humaines se rapportent –ils ? Ensuite c'est une géographie scolaire essentiellement locale avec une gradation scalaire qui va du connu à l'inconnu. L'élève indigène étudiera d'abord son village, puis sa région, la colonie où il habite, l'Afrique Occidentale Française et enfin la France.

La géographie que les manuels scolaires mettent en œuvre répond à la même exigence. Leur discours vise à terme à amener le jeune indigène à s'impliquer dans les besoins agricoles et industrielles de sa localité. Les manuels présentent généralement une Afrique riche en potentiel économique mais dont les populations africaines ont été incapables de la mettre en valeur avant l'arrivée des européens. Aussi commencent –ils tout d'abord de faire l'inventaire des ressources naturelles avant de présenter les différents modes de vie²⁰¹ traditionnels. L'idée qui ressort en toile de fond dans cette articulation entre les ressources et les modes de vie est que les populations indigènes se sont uniquement satisfaites d'économie de prélèvement (chasse, cueillette, pêche) incapable de soutenir le nécessaire progrès social. L'enseignement de la géographie aura donc pour mission fondamentale d'éveiller l'esprit des autochtones sur les multiples richesses de son milieu, la nécessité et la possibilité de les transformer car « dans l'éternelle lutte entre l'homme et la nature, c'est l'homme qui doit

²⁰¹ Le terme de genre de vie apparaîtra plus tard dans les programmes de 1939.

s'imposer à la nature, la vaincre, la transformer dans le sens de ses goûts et de ses intérêts. »²⁰²

VII-3 / L'enseignement de la géographie de la fin de la 2^e guerre mondiale à 1960.

Les pressions de l'après deuxième guerre mondiale ont amené la France à revoir ses rapports avec ses colonies. Pour le cas spécifique du Sénégal, Léopold Sédar Senghor et Lamine Guèye, les deux représentants de la colonie du Sénégal au parlement français y ont joué un rôle décisif. La nouvelle constitution française élaborée avec la collaboration de Senghor fera passer les territoires africains de simples colonies à des territoires d'outre-mer. Ce nouveau statut marque un tournant important dans leur rapport à la métropole. En effet outre l'élargissement de la citoyenneté aux sujets des territoires de protectorat, la fonction civilisatrice et dominatrice de l'école va se substituer à une vision qui correspond mieux à la nouvelle politique coloniale. Il n'est plus question de " fabriquer " un type africain destiné à évoluer à la périphérie de l'administration coloniale ; mais il s'agit désormais de constituer une élite citoyenne dont le rôle est d'administrer et de gérer les nouveaux territoires de la France élargie. Tout comme l'école, la géographie scolaire se doit dans cette perspective de répondre à cette nouvelle demande sociale. En 1945 apparaissent les premiers programmes de géographie de la Communauté Française. Leur économie générale montre qu'ils sont marqués de sceau de la science. D'outil de domination coloniale, la géographie scolaire devient pour la première fois un simple objet de connaissance dont la finalité est de développer l'esprit scientifique chez l'enfant indigène. Dans cette nouvelle posture, elle est présentée et élaborée selon les exigences disciplinaires. Les programmes reprennent les catégories traditionnelles qui la constituent : géographie générale, géographie régionale, géographie physique, géographie humaine. En premières années des écoles primaires supérieures, classe qui correspond à la 6^e du secondaire, le programme porte sur deux grandes rubriques : " la géographie physique " et " la vie à la surface du globe ". Les cours porteront sur la terre, les formes du relief, le climat, l'hydrologie, les végétaux, l'homme, etc. Il s'agit en clair d'amener l'enseignant à faire constater à l'élève l'existence de lois générales de localisation, de répartition et donc d'une géographie générale. Les trois autres niveaux d'enseignement sont consacrés à la géographie régionale fortement imprégnée de la démarche vidalienne dont la finalité est de dégager la personnalité d'un milieu. Aussi bien pour " Le monde moins

²⁰² Hardy G, *Géographie de l'Afrique Occidentale Française*, livre du maître 1913.

l'Europe, l'Asie russe et les colonies”, “ L'Europe (moins la France) et l'Asie russe ” que pour “ La France métropole et la France d'outre-mer ”, le cheminement didactique est le même ; pour chaque grand ensemble ou territoire les données physiques, humaines et économiques se superposent en tiroirs pour dégager ses traits distinctifs.

En même temps que la géographie s'affiche comme objet de connaissance, elle se débarrasse de toute idée d'assujettissement. Les expressions d'appropriation ont disparu. Le nouveau mot d'ordre politique de la France porte sur l'union et l'association de tous les peuples de l'union française. Sa mise en œuvre suppose cependant qu'on substitue à la notion de colonisation celle de collaboration et de vie commune avec les citoyens français d'outre-mer²⁰³ .

La circulaire du 14 décembre 1953 recommandait la nécessité d'adapter l'enseignement du second degré notamment pour les sciences naturelles et l'histoire et la géographie. C'est dans ce sens que les programmes de 1945 vont être rénovés en 1954/1955. Mais l'adaptation dont il est question ici diffère de celle préconisée dans la première moitié du 20^e siècle. On l'a dit, si la première forme d'adaptation visait à concevoir un enseignement devant assujettir et transformer l'enfant africain pour qu'il corresponde au modèle d'indigène que le colon voulait façonner, cette nouvelle adaptation s'affranchirait de toute forme de domination et répondrait à un besoin strict de formation. Les programmes de 1954/55 ne remettent donc pas en cause l'économie générale des programmes de 1945. Les réaménagements visent à mettre l'accent sur les points du programme qui permettent à l'élève africain d'avoir une connaissance approfondie et précise de l'Afrique noire. Ainsi on procède à la réduction des parties qui ne visent directement pas l'Afrique noire et en compensation on augmente le nombre de celles qui ont trait à l'étude physique, humaine et économique de l'Afrique noire.

Mais si la géographie enseignée s'est affranchie de sa fonction première qui consiste nous le rappelons à montrer la grandeur de la France, il n'en demeure pas moins qu'elle revêt toujours sa fonction propagandiste puisqu'au delà de la formation scientifique qui lui est assignée, elle tente de montrer et de défendre le caractère utilitaire de la colonisation. En d'autres termes, la France apparaît non plus comme la puissance supérieure mais juste un pays qui a été utile pour les peuples d'Afrique. Pour mettre en œuvre cette nouvelle image de la France, les manuels scolaires comme les programmes présentent deux visages de l'Afrique noire. Le premier schéma montre une Afrique traditionnelle d'avant l'arrivée des blancs avec

²⁰³ Circulaire de 1954 sur les travaux de la commission chargée de l'adaptation de l'enseignement suite à la circulaire du 14 décembre 1953, *L'Education Africaine* no 28, 43^e année, 1953.

ses modes de vie plus ou moins archaïques, ses mystères. Cette Afrique là, est peu humanisée et sa mise en espace est très sommaire. La deuxième présentation porte sur l'Afrique que le colonisateur a mise en chantier. C'est la nouvelle Afrique pénétrée par la vie moderne et en voie de progrès. Les transformations récentes en matière d'infrastructures de base (routes, chemins de fer, industries, exploitations agricoles modernes, etc.) sont mises en relief et imputables à l'œuvre coloniale. Aussi, " les grands travaux faits sur le bas Sénégal ou dans le delta central du Niger ont-ils rendu à l'homme la disposition de vastes territoires jusqu'à ce jour abandonnés ". Ce type de commentaire tiré de la fiche de documentation du programme de géographie de 1955 de la classe de 6^e dans une partie intitulée *les transformations récentes* est repris à plusieurs reprises dans le document. Ainsi, " l'amélioration de l'élevage est également possible grâce au forage de puits très profonds qui assurent le ravitaillement en eaux des troupeaux et permettent à ceux-ci de fréquenter des domaines jusque là inoccupés en raison de la sécheresse. Le texte qui présente ces programmes ne laisse apparaître aucune ambiguïté ; il est recommandé aux enseignants de mettre l'accent sur l'utilité de l'œuvre colonisatrice en insistant notamment sur " les modifications apportées dans le mode d'habitat urbain par l'arrivée des Européens et sur le développement des villes en Afrique ", " les transformations apportées par l'économie moderne (arachide et riz au Sénégal). Cette utilité de l'œuvre coloniale est d'autant plus importante à savoir que le mode d'exploitation est présenté comme très archaïque et est incapable de domestiquer la nature.

En somme, à partir des années 1945, il a y eu un glissement de sens dans les fonctions éducatives de la géographie scolaire. Ces glissements sont consécutifs à l'apparition de nouveaux projets politiques et sociaux de la France mais si la géographie a cessé d'être le support du sentiment de supériorité coloniale, elle reste toujours chargée puisqu'elle continue pleinement sa fonction propagandiste au profit de la métropole.

VII-4 / Le triptyque : Territoire – Hommes – Activités²⁰⁴

Si les finalités éducatives de la géographie scolaire ont fortement évolué tout au long du 20^e siècle comme on a pu le constater avec ce qui précède, son objet reste constant et invariable. Il porte sur le triptyque territoire / hommes / activités qui structure les programmes et les manuels scolaires.

Dans les manuels scolaires, le territoire, les hommes et leurs activités apparaissent d'ailleurs comme les principaux objets d'étude et constituent en même temps la structure de la

connaissance géographique. Le projet d'élaboration de manuel que Georges Hardy a lancé, en 1913 pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie de l'A.O.F. est significatif à cet égard. Le questionnaire qui doit permettre aux enseignants de recueillir les données est organisé suivant trois axes essentiels :

I - *LE PAYS*

- A – La nature du sol et le relief : les régions naturelles
- B - La côte (s'il y a lieu)
- C - Le climat
- D - Les eaux

II – *LES HOMMES*

- A - Peuplement (répartition de la population, habitation)
- B – Races (caractères physiques et moraux)
- C – Langues (caractères généraux)
- D - Religions (caractères généraux)

III – *LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE*

- A – Agriculture (Régime de propriété ; procédés de culture ; Produits du sol)
- B – Elevage, Chasse et Pêche
- C – Produits du sous-sol
- D – Industries
- E – Voies de communication et moyens de transport
- F – Relations commerciales

CONCLUSION

Ce qui reste à faire pour que le pays réalise toutes ses aptitudes (progrès agricoles, etc.)

Ce modèle de présentation du futur manuel²⁰⁵ montre que Hardy considère la structure du savoir géographique comme étant un ensemble formé d'un triangle cognitif dont les sommets sont constitués du cadre géographique, des hommes et des activités humaines. La lecture des programmes scolaires permettent d'ailleurs d'établir la correspondance entre cette structure du savoir des manuels et leurs grands axes d'écriture.

Plan général des manuels de géographie	Le pays	Les hommes	Le développement économique
Programmes des écoles régionales de 1914	étude du village, de la région de la colonie et de la France (nature du sol, le relief, les côtes, les vents, etc.)	La forme des habitations, leur répartition, les différentes races	Les cultures, l'élevage, la chasse, la pêche, les sous-sols, les industries, les voies de communication et les moyens de transport, les relations commerciales

²⁰⁴ L'ordre du triptyque est repris tel qu'il est dans les programmes et manuels.

²⁰⁵ En conclusion à son projet, George Hardy notait : " la réponse à ce questionnaire vous prendra bien une soirée. Plus tôt j'aurai vos réponses, plus tôt vous aurez votre livre du maître. "

Programmes des écoles primaires supérieures de 1924 ; 2 ^e année	géographie physique (données physiques)	géographie humaine	géographie économique
Programmes des écoles normales de 1939 3 ^e année	L'AOF : généralités : relief, hydrographie, climat	Population (genre de vie)	La mise en valeur, le commerce
Programmes des écoles primaires supérieures de 1945 3 ^e année	La France métropolitaine : géographie physique	Géographie humaine et économique	Géographie humaine et économique
Programmes des collèges de 1955 ; 5 ^e	Amérique du sud : généralités physiques	Peuplement- population- Partage politique	Essor économique

Tableau 9 : les objets de la géographie scolaire dans les programmes à l'époque coloniale (1914-1955)

Cet échantillon de programmes présente un intérêt tout particulier. Il montre la récurrence du triptyque qu'on retrouve à tous les niveaux d'enseignement mais également et surtout qui demeure invariant pour toutes les réformes de programmes de la géographie coloniale. On peut relever aussi la permanence de l'ordre dans lequel il est établi. Les études partent toujours des données et faits physiques pour aboutir aux activités économiques. Cet ordre tient lieu de structure argumentaire mais aussi de schéma d'intelligibilité qui permet à la géographie scolaire d'expliquer les phénomènes et de leur donner une cohérence interne. Aussi, la configuration spatiale, les potentialités naturelles constituent-elles le dispositif permettant à l'homme de prendre possession de la terre pour la mettre ensuite en valeur.

Les trois objets d'étude sont présentés par les manuels et les programmes suivant des perspectives diverses mais qui laissent apparaître une réelle solidité des contenus.

Le territoire qui peut être le globe, un continent, un pays, une colonie, une région, un village revêt plusieurs dimensions. Il est d'abord une échelle d'étude qui permet à l'élève de d'aller du général au particulier et inversement. La lecture des programmes permet de voir que la démarche pédagogique reposait sur une progression allant des données générales aux problèmes particuliers. Les programmes de 1924 sont ainsi introduits par la géographie générale en 1^{ere} année des écoles primaires supérieures et débouchent sur des « notions sommaires sur l'Afrique occidentale ». On retrouve le même type de progression dans les

programmes des écoles normales où il est indiqué de partir de l'explication des lois générales en vue de ressortir le caractère particulier de l'A.O.F et leur intérêt pour cet ensemble en première année, pour aboutir à une étude régionale de l'A.O.F. en année terminale. Les programmes de 1945, qui ont été modifiés en 1955, sont organisés aussi à la manière d'un entonnoir. Ils partent de la géographie générale physique et humaine en 6^e où les deux grands thèmes d'études sont la géographie physique et la vie à la surface du globe. En 5^e l'étude porte sur le monde moins l'Europe l'Asie russe et les colonies française. La 4^e est consacrée à l'étude de l'Europe moins la France et l'Asie russe alors qu'en 3^e les élèves doivent étudier la France et la France d'outre-mer. Remarquons que cette structure est identique à celle de la géographie scolaire dans la métropole.

Le territoire est aussi considéré comme un support et un cadre physiques dans lesquels se déroulent le film de l'humanisation. Les parties consacrées au "village", au "pays", à la "région" ou à la "colonie" consistent à faire l'inventaire souvent exhaustif des données naturelles. On y retrouve invariablement les données morphologiques, structurales, climatiques, biogéographiques et hydrographiques présentées comme des richesses que la nature met à la disposition des hommes. Le peuplement humain et les activités de l'homme ne sont dans ce sens que des conséquences de la richesse du sol et du sous-sol ; ce qui d'ailleurs explique l'enchaînement selon un ordre qui va du physique à l'économique. Enfin, le territoire que la géographie scolaire coloniale met en scène est généralement constitué d'entités territoriales conventionnelles. C'est ainsi que dans les programmes les grandes aires spatiales font l'objet de la géographie régionale. Par exemple, les programmes de 1924 de la première année portaient sur "la géographie des cinq parties du monde". On y étudiait chaque continent sous une double dimension physique et politique. A une autre échelle, les enseignements devraient mettre en perspective les grandes entités politiques nationales ou/et régionales. Mais une lecture transversale des programmes montre une très grande récurrence des espaces de la France et de l'Afrique occidentale française. Jusqu'aux indépendances, tous les programmes débouchent sur l'étude de la France et de l'A.O.F.

Quant à l'étude des hommes en tant que objet de la géographie scolaire, elle s'inscrit dans l'esprit des Instructions Officielles qui recommandent comme finalité d'enseignement que la géographie mette en rapport la terre et l'homme et montre comment celui-ci la transforme. « Il faudrait s'efforcer de mettre partout en relief l'action de l'homme qui utilise et transforme à son profit les ressources »²⁰⁶. Les thèmes d'étude portent sur des rubriques récurrentes relatives au mode d'implantation, à la diversité physiologique et culturelle et au

²⁰⁶ Commentaire du programme de géographie de l'Ecole Normale Rurale de Sévaré, 1939

mouvement humain. Pour le premier aspect on note la fréquence transversale d'intitulés tels que “ modes d'habitats ”, “ la forme des habitations ”, “ habitat ”, “ les modes de groupements ”, “ la densité ”, etc. Ces thèmes qui ont pour objet de relever l'écriture spatiale de l'homme dans sa prise de possession de la terre sont développés d'une manière presque identique dans les manuels scolaires. Dans la *Géographie de l'Afrique Occidentale français*, on peut noter pour chaque étude régionale des paragraphes consacrés à l'analyse de la population sous cette dimension. Sous la rubrique “ répartition de la population ”, l'étude porte sur la distribution de la population et sur la forme de son habitat. Cette distribution de la population consiste à faire une typologie des espaces selon les densités humaines et par conséquent de définir des unités géographiques de peuplement et d'activités. Pour la forme de l'habitat on peut relever pour la colonie de la Mauritanie des commentaires du genre : « le type le plus fréquent d'habitation est la tente de toile, portée sur des pieux et ouverte sur tous les cotés... ». Le mode de peuplement des régions de la colonie du Sénégal “ est surtout l'agglomération en villes et bourgades autour des points d'eau, la sécheresse du pays ne permettant pas la dissémination. Les agglomérations présentent, même, en général, l'inconvénient d'être têt tassées, d'autant plus que la case d'indigène, étroite et souvent mal propre, manque d'aération... ” Quant aux habitations du haut Sénégal et Niger la tente des nomades du Sahel et du Sahara est opposée aux maisons rectangulaires de la plupart des villes comme Tombouctou ou Dienné.

En ce qui concerne la mise en évidence de la diversité physiologique et culturelle, l'enseignement de la géographie scolaire porte principalement sur les thèmes de « races »²⁰⁷ et de “ genres de vie ”. Le thème de la race est transversal puisque jusque dans les années 50 il est retenu comme l'un des principaux traits à connaître sur l'homme, surtout dans l'étude de la géographie générale. Déjà dans les programmes de géographie des écoles régionales de 1914, il est recommandé de parler aux enfants des “ différentes races ” au niveau du village, de la région et de la colonie. Plus de 40 ans plus tard²⁰⁸, on peut lire pour la classe de 6^e ce qui suit : “ l'homme dans l'univers : races, densités de population avec insistance sur la race noire et phénomènes de populations... ”. Par contre, la notion de genre de vie comme thème d'étude scolaire est, quant à elle, apparu dans les programmes vers les années 30. On la rencontre pour la première fois dans le programme de géographie de l'école normale de Sévaré²⁰⁹.

²⁰⁷ La race désigne ici une catégorie sociale

²⁰⁸ Programme de 6^e de 1955

²⁰⁹ Sévaré est une bourgade du Mali, connue pour avoir été l'un des plus importants centres scolaires de l'A.O.F. à côté des écoles du Gouvernement général implantées au Sénégal.

Dans tous les cas la part réservée à l'étude de cet objet est incongrue par rapport aux deux autres. Les programmes observés dans leur détail ne lui consacrent que quelques thèmes sommaires comme il apparaît dans ce tableau :

programmes	Thèmes sur l'objet " hommes "
1914	La forme des habitations-leur répartition- les différentes races ²¹⁰
1924	Formation de l'unité et de la nationalité française (2 ^e année) Les habitants de l'A.O.F. (3 ^e année)
1939	Genres de vie (1 ^{ere} année) Races – populations- villes (2 ^e année) Genre de vie en A.O.F.-population répartition, liaisons impériales (3 ^e année)
1940	Grands faits humains : transformation du régime de propriété- migration temporaire- modification des routes caravanières (3 ^e année)
1945	L'homme observé dans la région : genre de vie, modes de groupement- habitat L'homme dans l'univers : notions sommaires sur les races- densités de population- grandes régions de peuplement (6 ^e) Géographie humaine de la France - diversité humaine de la France d'outre mer (3 ^e)
1955	Idem pour la 6 ^e Peuplement- population – partage politique – modes de vie traditionnelle – les populations et les genres de vie (5 ^e) Peuplement – population et genres de vie (3 ^e)

Tableau 10 : les principaux thèmes mis en œuvre dans l'étude de l'objet " les populations " pendant la période coloniale (1914-1955).

La position congrue de cet objet dans le triptyque est plus frappant dans le traitement des objets dans les manuels scolaires. Des développements très sommaires sont réservés aux parties consacrées à l'étude des hommes. Dans le manuel de géographie du maître de Hardy, le nombre de pages consacrées à l'étude des espaces régionaux de la Mauritanie, du Sénégal, du haut Sénégal-Niger relève une très forte disproportion dans l'étude des objets de la géographie scolaire comme le montre ce tableau suivant :

Les objets de la géographie	Le nombre de pages consacré aux objets de la géographie selon les espaces régionaux				
	La Mauritanie	Le Sénégal	Le Haut Sénégal Niger	total	Pourcentage
Le Pays	04	07	07	18	42,9%
Les hommes	02	03	04	09	21,4%
Les activités	03	05	07	15	35,7%

Tableau 11 : tableau indicatif sur le nombre de pages de manuels consacré au triptyque (source : *Géographie de l'A.O.F.*, manuel du maître, Hardy G., 1913)

Enfin, les activités constituent un objet traité le plus souvent en dernier ressort aussi bien dans les programmes scolaires, dans les pratiques de classes que dans les manuels scolaires. Les thèmes dont cet objet est porteur sont invariablement les thèmes de l'agriculture, de l'élevage, des produits du sous-sol, l'industrie, les voies de transport.

Cet objet a une signification particulière dans la mission assignée à la géographie scolaire puisqu'il est par excellence l'objet qui se prête le mieux à l'exercice de mise en évidence de l'utilité de l'œuvre coloniale mais également et par ricochet de rabaissement des genres de vie des peuples colonisés. En effet, dans les programmes comme dans les manuels les activités de l'Afrique précoloniale sont présentées dans des dimensions sommaires toujours rudimentaires et sous-évalués.

Aussi, l'agriculture, l'élevage comme la cueillette sont-ils considérés comme de simples prélèvements alors que l'économie moderne fait qu'« aujourd'hui 200 à 300000 indigènes sont propriétaires de petites plantations de deux à trois hectares ; souvent ils emploient de la main d'œuvre (...) ainsi des Mossi de Haute Volta, qui après quelques mois reviennent dans leur pays avec quelques économies...²¹¹ ». Les techniques agricoles n'échappent pas à cette forme de mise en scène. A propos de l'agriculture sénégalaise on peut lire dans le manuel du maître de Hardy ce qui suit « dans la plupart des régions, on ne connaît d'autres fumures que les cendres de bois et d'herbes sèches. Les instruments sont tout primitifs, mais en somme appropriés aux terrains légers. » Quant à l'industrie, l'expression « l'industrie indigène » est un leitmotiv pour désigner les forges traditionnelles, les ateliers de tissage et de filage, les tanneries, les poteries rouge etc. Elle est souvent opposée à l'industrie européenne beaucoup plus importante et constituée par d'importantes unités comme les briqueteries, les fours à chaux, les entreprises salines et de pêche.

VII-5 / La géographie physique, socle du savoir scolaire

Si la part réservée aux données naturelles dans les manuels comme dans les textes est si importante comme nous le montre le tableau précédent, c'est que la géographie physique est le principal ordre de savoir qui porte le projet de la géographie scolaire. Elle sert d'abord, et avant tout, d'entrée en matière du savoir géographique. L'écriture des programmes scolaires procède par un agencement qui met au premier rang les données physiques qu'on peut trouver sous le vocable de géographie physique, de pays, de notions générales, de

²¹⁰ Le même contenu de programmes est à enseigner à toutes les échelles de village, de région et de colonie

généralités physiques. A ce niveau, elle fait l'objet d'un inventaire des données naturelles et physiques réparties en plusieurs rubriques ; climatique, morphologique, géologique, hydrographique.

Mais cette position d'entête de la géographie physique n'est pas le fruit du hasard. Elle procède d'une tradition disciplinaire selon laquelle les phénomènes doivent être considérés comme dans un enchaînement induit par une relation de causalité. Cette approche s'effectue cependant a sens unique et va de la nature à l'homme. Aussi, l'argumentaire en géographie se fait-il (traditionnellement !) d'après un ordre qui va du milieu physique aux hommes et qui considère la géographie physique comme étant la base de tout enchaînement ainsi que son principe explicatif. C'est une approche déterministe qui fait de la nature le principal référent dans la mise en ordre du monde.

La géographie physique est également par excellence le matériau destiné à construire une solide nomenclature qui permet à l'élève de prendre possession de son milieu et de pouvoir bien cerner le visage de la terre. En effet la forme d'écriture des programmes montre que l'une des vocations de la géographie physique est d'initier les élèves au sens des termes usuels qui forment le corpus du savoir géographique. Les données physiques sont dans ce sens invariablement présentées dans une énumération de mots ou expressions à définir comme dans l'extrait de programme ci-dessous:²¹²

C. – Géographie (1 heure)

a) Géographie physique

1° La terre dans l'univers, forme et mouvements, orientation ; mode de représentation, cartes ;

2° Les formes du terrain. Notion du relief, principaux types de relief et leur représentation, les éléments constitutifs du sol et du relief ; principales roches envisagées surtout au point de vue de leurs propriétés : dureté, perméabilité, et de leurs aptitudes à l'utilisation ; la création du relief, sa destruction, volcans et tremblements de terre ;

²¹¹ Géographie humaine et économique de l'Afrique Occidentale (A.O.F. exclue), fiche de documentation accompagnant les programmes de 1955

²¹² Extrait des programmes de géographie des Ecoles Élémentaires Supérieures de l'A.O.F. de 1945, 1ere année.

- 3° Le climat : températures, vents, pluies, principaux types de climat et grandes zones climatiques ;
- 4° L'hydrographie : l'eau douce, fleuves, lacs, glaciers. L'eau salée, grandes surfaces marines, mouvements de la mer, côtes.

Cette approche par la nomenclature a constitué le fondement même de l'enseignement de la géographie dans les cours élémentaires des colonies. Les directives recommandent des “ leçons très simples, aussi concrètes que possibles, à la portée des enfants qu'elles doivent normalement intéresser : à vrai dire, leçons de langage, de vocabulaire, renfermant des termes spéciaux²¹³ ”. Les programmes scolaires qui en découlent sont structurés de sorte que l'étude des termes géographiques constitue le préalable à l'étude régionale consacrée au Cercle, à la Colonie, à l'A.O.F. et à la France. Mais, même à ce niveau les données physiques occupent une place de choix dans les contenus d'enseignement d'autant qu'elles constituent le premier substrat immédiatement exposé à l'observation qui constitue l'un des piliers fondamentaux de la démarche géographique.

Enfin, la géographie physique apparaît dans la pratique scolaire coloniale comme l'ordre de savoir porteur du projet du “ général ”. Les phénomènes physiques, aussi bien dans leur contenu que dans la formulation, sont le plus souvent mobilisés pour mettre en évidence les lois générales d'organisation spatiale. “ La création du relief, sa destruction ”, “ les formes de terrain ”, “ les principaux types de relief participent, entre autres expressions, à cette formulation de règles générales qui donnent d'ailleurs au savoir géographique à la fois une substance, un principe explicatif et un cachet scientifique. Ainsi les programmes de 1945 recommandent que l'étude physique du Monde moins l'Europe, l'Asie russe et les colonies françaises soit effectuée dans son ensemble afin de dégager les traits généraux de sa structure, de son relief et de son climat. De même, dans le cas des études régionales où on leur confère le statut de phénomènes destinés à définir le particulier, l'individuel, elles ne traduisent, en réalité, qu'une expression de la loi générale. La mise en œuvre de la géographie physique dans le cadre régional devient sous ce rapport un exercice d'analyse des données de la géographie générale illustrée ainsi qu'il est noté dans les programmes de géographie de troisième de 1945 sur la France métropolitaine et la France d'outre-mer : “ l'étude de la géographie physique doit être faite en fonction des données de la géographie générale qui emprunteront des exemples proches ”. La vocation de la géographie physique est donc, dans

ce sens, d'initier les indigènes à l'acquisition de vues générales qui leur permettront de mieux mettre en évidence les particularités des espaces.

VII-6 / Les méthodes d'enseignement

Les méthodes d'enseignement de la géographie scolaire sont toutes articulées au jeu de relation entre le général et le particulier. Mais le schéma pédagogique n'est pas le même à tous les niveaux d'enseignement. La pratique de la géographie scolaire dans l'enseignement primaire obéit aux principes méthodologiques généraux de l'éducation définis par l'autorité scolaire et devant être appliqués dans l'apprentissage des "petits élèves". Ces principes préconisent "la méthode naturelle, celle qui se conforme aux lois naturelles de développement humain". C'est donc une méthode reposant sur le développement mental car "l'esprit de l'enfant ne sait pas saisir dans son ensemble un objet, un fait. Il voit d'abord le détail. Suivons donc son instinct et commençons par lui montrer le détail. Allons du détail à l'ensemble, du simple au composé, du connu à l'inconnu, du particulier au général." Les éléments corrélatifs d'une telle méthodologie sont l'induction et un enseignement concret, deux éléments qui correspondent parfaitement aux exigences didactiques de la géographie scolaire. Les programmes de géographie des enseignements primaires sont en conséquence élaborés selon un principe pédagogique allant du particulier au général. Du cours préparatoire au cours supérieur, les élèves indigènes étudient graduellement le village, la région, la colonie et enfin la France. Dans les deux premiers cours les leçons de géographie sont des causeries se rapportant à des sujets qui concernent le milieu de vie des indigènes tels que la forme des habitations, leur répartition, les différentes races, la carte du village, etc. Au cours moyen l'étude porte sur la région et la colonie que les élèves habitent. Ce sont les mêmes thèmes qu'aux cours précédents mais le cours devient mieux ordonné et plus organisé puisque les sujets renvoient distinctement aux grandes catégories de connaissances : géographie physique, géographie économique, géographie humaine et géographie politique. Au cours supérieur, le champ d'action s'élargit et le cours de géographie locale porte sur l'Afrique Occidentale Française et la France. Le niveau d'abstraction devient d'autant plus élevé qu'on utilise directement comme intitulés de sujet les grandes catégories de connaissances sous-entendues dans le cours moyen et mentionnées plus haut.

La démarche pédagogique est totalement inversée dans le niveau supérieur notamment dans les écoles élémentaires supérieures, dans les écoles normales et dans les collèges

²¹³ Géographie, cours élémentaire 2^e année, A.O.F., 1940.

d'enseignement. La synthèse de la structure des programmes présentée sous forme de tableau nous permet de mieux percevoir la différence.

niveau	Finalités éducatives	Catégories de connaissances	Référent spatial
1 ^{er} niveau	Acquisitions de notions de base et connaissances de lois générales	Géographie générale	Espace local Espace mondial
2 ^{eme} niveau	Différentiation et solidarité spatiale	Géographie régionale	Espace régional
3 ^{eme} niveau	Mutations spatiales	Géographie régionale	Espace régional

Tableau 12 : Le cheminement pédagogique de la pratique de la géographie scolaire à l'époque coloniale dans les EPS et dans les écoles normales.

Il ressort de ce tableau que la démarche pédagogique part, du point de vue des catégories cognitives, du général pour aboutir au particulier. Quelque soit le statut et la vocation de l'institut scolaire, les premières années d'enseignement portent exclusivement sur la géographie générale souvent réduite à la géographie physique dans certains programmes. " La géographie physique ", " la géographie générale ", " la géographie mathématique ", " la vie à la surface du globe " sont entre autres les types d'expression qui structurent les contenus d'enseignement à ce premier niveau constitué tout à la fois par les premières années des cours normaux, des écoles élémentaires supérieures et des collèges d'enseignement moyen.

Mais l'ordre du savoir n'est pas le seul élément de mise en perspective de la généralité. Elle revêt dans ce cadre là plusieurs significations. Elle a une généralité notionnelle puisqu'elle signifie dans bien des cas une initiation des indigènes aux mots et notions de la géographie mais également aux lois de production spatiale. C'est d'ailleurs ce besoin d'acquisition de mots et notions qui explique la forte prégnance de la nomenclature et de l'inventaire alors que les lois, elles, permettent une mise en ordre de l'espace et lui sert de principe explicatif.

Enfin, la lecture attentive du tableau montre que la généralité est aussi d'ordre spatial. Sauf pour le programme de 1914 où la structuration de l'espace correspond à des morceaux emboîtés allant de l'espace du village à celui de la France en passant par la région puis la

colonie, tous les autres programmes adoptent pour le premier niveau une généralisation spatiale qui transcende les frontières régionales. Cette généralisation repose sur une spatialité non localisée et un référent spatial supérieur qu'expriment les expressions : “ la terre dans l'univers ”, “ l'idée de l'espace ”, “ la vie à la surface du globe ”, “ l'homme dans l'univers ”, etc. Toute référence à un espace local dans les programmes ne peut avoir à ce niveau qu'une valeur illustrative.

Le particulier auquel le cheminement pédagogique débouche a donc aussi et avant tout un contenu spatial comme du reste nous le montre le tableau. Après l'acquisition de notions et de lois d'organisation dans un cadre trans- scalaire, les indigènes doivent les assimiler à travers des espaces localisés suivant une gradation qui va du lointain au proche. Ainsi les programmes des années 20 et 30 proposent pour les niveaux immédiatement supérieurs une étude sommaire des cinq parties du monde : Amérique, Asie, Europe, Océanie et Afrique. L'enseignement débouche généralement dans les niveaux supérieurs sur “ l'étude détaillée de l'AOF ”. On retrouve la même démarche dans les années 45 et 55 : les éléments notionnelles et les généralités étudiées en première année (6^e) servent d'introduction à l'étude de L'Europe moins l'Amérique, l'Asie russe et les colonies françaises en 5^e, à l'Europe (moins la France) et l'Asie russe en 4^e pour déboucher en 3^e sur la France métropolitaine et la France d'outre mer.

Ceci étant, notons que la relation entre le particulier et le général ne se réduit pas dans les Instructions Officielles et dans l'écriture des programmes sous sa seule forme mathématique comme deux points d'une même droite où l'on peut aller de l'un à l'autre. Le jeu de relation est souvent beaucoup plus dynamique. Les recommandations des programmes de géographie de 1^{ère} année de l'école normale rurale de Sévaré de 1939 portent sur un jeu dialectique qui fait du particulier l'expression de la loi et de la loi la manifestation de la somme des cas particuliers ainsi que le montrent les termes qui suivent : “ généralités appuyées sur des exemples tirés de l'A.O.F. ; explication de lois générales pour ressortir le caractère particulier de l'A.O.F. et l'intérêt de ces généralités pour elle ”. Autrement dit les lois générales permettent de mettre en évidence l'individuel alors que les aspects singuliers se combinent pour donner aux lois leur substance. Ce jeu de relation est d'ailleurs à la base de la multi spatialité que l'acquisition de notions de base et de connaissance de lois générales fait apparaître dans le premier niveau d'enseignement.

VII-7 / Les repères spatiaux

Nous entendons par repères spatiaux, les morceaux d'espaces que la géographie scolaire construit par la mise en cohérence de leurs éléments constitutifs (la superposition des données humaines et économiques étant supposée donner de la cohérence à un lieu). Ils coïncident généralement avec les découpages politiques (Etats, Continents) auxquels ils donnent leur contenu. Ce sont donc des espaces d'emprunts mais reconstruits et dotés d'une harmonie qui leur confère un statut d'être ou d'objet géographique.

Les programmes nous permettent de lire une très grande pluralité et une forte variété des repères spatiaux. Des grands ensembles aux espaces locaux des villages, l'ensemble de la planète est presque entièrement couvert par la géographie scolaire. C'est que dès 1924, l'enseignement de la géographie prend un aspect encyclopédique. Les programmes de première année des écoles primaires supérieures portent sur "la géographie des cinq continents". Et pour chaque continent, ils proposent une étude exhaustive des divisions politiques. Pour l'Europe par exemple, l'élève indigène doit étudier tous les pays de l'Europe occidentale, les pays de l'Europe du nord, les pays scandinaves, les Balkans. Seuls la Hollande, la Suisse, le Luxembourg, le Danemark n'ont pas été explicitement cités. Dans les autres continents comme l'Afrique et l'Asie il est surtout recommandé de traiter "les possessions européennes" et "les possessions françaises". A partir des années 40, ce découpage du monde a pris une forme beaucoup plus élaborée avec la division de la planète en trois grandes catégories spatiales tenant lieu par ailleurs d'objets d'enseignement des différents niveaux d'enseignement. Il s'agit pour le niveau correspondant à la cinquième, du *Monde moins l'Europe, l'Asie russe et les pays de l'Union française*. Dans ce monde-là, on étudie les quatre continents américain, asiatique, africain et de l'Océanie sous une forme monographique pour chaque continent avec la succession en tiroirs des données naturelles, humaines et économiques. La deuxième catégorie d'espace est *l'Europe (moins la France) et l'Asie russe*. Ici l'enseignement porte essentiellement sur les grands ensembles politico-géographiques de l'Europe : l'Europe Occidentale, les Etats de l'Europe septentrionale et baltique, les Etats de l'Europe centrale, les Etats danubiens, les Etats de l'Europe méridionale et l'URSS. Enfin, comme dernière catégorie spatiale on a l'ensemble *la France métropolitaine et la France d'outre-mer*. Cet espace concerne le territoire français et les colonies françaises d'Amérique, d'Asie, d'Afrique et d'Océanie.

Mais les repères spatiaux ne sont pas soumis au même traitement pédagogique. Certains sont chargés de sens et de valeurs qui justifient la place qu'ils occupent dans le processus d'apprentissage. D'une manière générale on remarque que les espaces sont étudiés selon un schéma d'importance graduelle inverse à la progression pédagogique qui les

ordonne. Ainsi, la France et ses colonies principalement l'A.O.F. occupent une place de choix d'autant qu'ils sont toujours étudiés dans les classes terminales où il est prévu une évaluation certificative. Or nous savons que les classes terminales sont les niveaux les plus à même de cristalliser et de diffuser la culture scolaire ; ce qui justifie en partie le choix du législateur et l'importance qu'il accorde à cet espace.

VII-8 / La géographie et son rapport à l'histoire scolaire

Le rôle important que la géographie scolaire joue dans le système d'enseignement eu égard ses finalités éducatives, est en déphasage avec la place congrue qu'elle occupe dans la sphère scolaire. Son rapport avec l'histoire scolaire en est la parfaite illustration. Notons d'abord que l'enseignement de l'histoire et de la géographie poursuit globalement le même but tel qu'il est défini par les directives pédagogiques et détail des programmes de 1924 : “ le but de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est enfin de compte de montrer la finalité de l'action civilisatrice en montrant les bienfaits dont jouissent les indigènes depuis notre occupation. ” On les retrouve à un certain niveau confondu en une seule rubrique d'enseignement comme dans les programmes de l'enseignement primaire où la répartition hebdomadaire des matières d'enseignement les fait apparaître comme un binôme de matière auquel est affecté un crédit horaire commun. Mais dans la réalité la géographie scolaire apparaît comme une catégorie de savoir qui sert de matériau à l'enseignement de l'histoire. Aussi, les paysages passés et présents que la géographie met en scène servent-ils de support et d'illustration destinés à valider le discours historique. L'élève sera d'autant plus réceptif au discours sur la supériorité et la grandeur de l'entreprise coloniale véhiculée par l'histoire que les mutations spatiales, œuvre du colon, lui sont présentées (en amont) comme résultat du progrès social amorcé avec l'arrivée des “ blancs ”. Rien ne saurait montrer plus que les paysages et les organisations territoriales et administratives l'effort que la France a consenti pour “ transformer les pays qui s'étendent entre le Sahara, l'Atlantique et le Tchad ”. La géographie scolaire apparaît ainsi dans ce cadre comme la cheville ouvrière de l'histoire scolaire. Les Instructions Officielles de 1924 formalisent cette posture en indiquant que la géographie est destinée à accompagner l'histoire ; elle constitue « l'œil de l'histoire ». Sa position périphérique est d'ailleurs attestée par le crédit horaire tout à fait menu qui lui est alloué par rapport à celui accordé à l'enseignement de l'histoire. Par exemple les programmes de 1945 et de 1955 consacrent une heure et demie de temps par semaine à l'enseignement de l'histoire alors que la géographie ne se retrouve qu'avec une heure de temps seulement. Par

ailleurs d'autres logiques plus complexes lient l'histoire et la géographie scolaires notamment l'appréhension de la dialectique espace-temps. Un lieu est chargé d'histoire de la même manière qu'un événement historique est circonscrit dans un espace bien déterminé. Cette ambivalence qui établit une relation entre les lieux et les événements dont ils sont porteurs justifie l'existence d'une pratique pluridisciplinaire portant sur l'étude simultanée d'un espace par la géographie et des événements qui s'y sont déroulés par l'histoire. Ainsi dans l'enseignement élémentaire, les cours élémentaire, moyen et supérieur proposent des événements historiques inscrits dans des cadres spatiaux mis en scène par l'enseignement de la géographie. Pour le premier niveau, aux causeries familières sur l'histoire locale correspondent en géographie "des leçons de choses portant sur les objets et les faits qui tombent sur les sens". L'étude de l'A.O.F. d'autrefois et d'aujourd'hui en histoire est articulée à l'étude de la région puis de la colonie qu'on habite pour le programme de géographie. De même, les programmes de l'enseignement primaire supérieur de l'A.O.F. de 1945 portent, pour la quatrième année, sur la France métropolitaine et la France d'outre-mer en géographie et sur l'évolution de la France de 1789 à la troisième République.

VII-9 / Géographie scolaire et savoir savant

La systématisation de l'enseignement dans les territoires coloniaux a coïncidé avec de profondes mutations dans l'enseignement de la géographie scolaire dans la métropole. En effet jusqu'à la fin du 19^e siècle, l'enseignement de la géographie a consisté à un listing des phénomènes observés à la surface de la terre s'il n'est pas totalement ravalé au rang de matière secondaire par rapport à l'histoire. On se rappelle que la réforme de Victor Duruy de 1865 remplace les cours réguliers de géographie par des conférences d'une heure que le professeur d'histoire tiendra une fois par semaine²¹⁴. La géographie scolaire ne trouvera ses lettres de noblesse qu'à la faveur de la défaite militaire de 1870 face à l'Allemagne. Les réformes qui s'ensuivent mettent en place un véritable enseignement de la géographie investi d'une mission tout à fait spéciale : renforcer l'identité nationale. Mais jusque là, les contenus n'ont guère évolué ; ils demeurent une énumération et une localisation des faits en accordant un intérêt particulier à l'échelle locale. C'est une géographie "fabriquée" entièrement par le système scolaire qui la met en œuvre d'autant qu'il n'existait point en ce moment un enseignement supérieur auquel elle aurait pu s'inspirer. Il faut attendre le début du 20^e siècle pour que la jonction soit faite entre la géographie scolaire et le savoir savant en pleine

irruption depuis le congrès de géographie de 1875. Isabelle Lefort, dans sa thèse, a fixé le point de jonction en 1902. Selon cet auteur c'est la réforme de 1902 sur l'instauration d'un enseignement de géographie générale à l'école qui a établi des passerelles entre les deux ordres de savoirs. Même si le "charriage" a connu un certain retard, notons qu'une trentaine d'années après, le discours de la géographie savante qui pose la problématique centrale des rapports entre les hommes et les territoires qu'ils occupent est repris dans la géographie scolaire.

Dans les colonies nous assistons à une évolution similaire dans les rapports entre la géographie scolaire et le savoir savant. Il est à remarquer d'abord qu'au moment où on mettait le savoir scolaire en œuvre dans les territoires coloniaux, il était déjà un savoir ouvert intégrant les impératifs sociaux (formation d'une identité et d'une citoyenneté) et fortement influencé par la géographie savante. C'est ce savoir hybride qui était enseigné dans la métropole. Mais la géographie enseignée et pratiquée dans les colonies n'en est guère une copie pas plus qu'elle ne se réfère à la géographie savante. La connaissance du milieu indigène, la compréhension des rapports entre l'homme et son milieu et l'acquisition de quelque idée de la puissance française qu'elle inscrit comme principales finalités doivent nécessairement conduire à une création endogène du savoir. Les programmes d'enseignement sont constitués d'un listing de sujets d'observation invariables pour toutes les échelles ; villageoise, régionale et coloniale touchant à la fois le cadre physique et humain. Ainsi on trouve en récurrence des intitulés du genre la nature du sol, le relief, les saisons, les vents, la répartition des vents, les formes d'habitations, les différentes races, les activités, les voies de communication, etc.

Cette « géographie de l'école » comme l'appelle Hardy doit être bien une création locale puisque son enseignement est "subordonné aux exigences de la vie locale". Dans son projet sur les livres du maître, Hardy a montré les conditions de production du savoir scolaire en ces termes " nous pourrions en puiser les éléments dans les livres, mais j'accorderai la préférence à ce que vos yeux ont vu (...) vous trouverez à la fin de cet article, un plan questionnaire ; il vous suffira de répondre en ce qui concerne la région que vous habitez. »²¹⁵. C'est donc dès sa naissance une géographie "locale" qui tire sa substance des réalités concrètes du terrain. Toutefois ce mode d'écriture de la géographie scolaire ne durera que le temps d'une génération. Dès 1924, les programmes d'enseignement revêtent une forme plus élaborée avec une structure et des thèmes qui sont en vigueur dans le milieu scientifique.

²¹⁴ Desplanques P., 1994, *La géographie au collège et au lycée*, Profession Enseignant, Hachette Education

²¹⁵ Hardy G., 1913, « Les livres du maître », *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française*, n°1.

Ainsi le programme de 1924 est structuré selon les grandes divisions de la géographie : géographie générale et géographie régionale d'une part et d'autre part géographie physique et géographie humaine économique. Notons aussi que l'agencement des données naturelles, humaines et économiques et le plan des ouvrages scolaires correspondent dans leur économie générale à la structure du savoir scientifique. Par ailleurs on retrouve dans le milieu scolaire la tradition encyclopédique de la géographie qui consiste à couvrir l'ensemble du globe terrestre. En trois années d'apprentissage, le programme de 1924 doit amener l'élève indigène à comprendre et à connaître toutes les parties du globe terrestre. Depuis, cette référence à la géographie savante a continué de marquer l'évolution de la géographie scolaire. Ainsi à partir des années 30, la commande par le savoir savant est devenue beaucoup plus circonscrite et pointue avec l'intrusion de notions vidaliennes dans l'enseignement. Les notions de milieux et de genre de vie font leur apparition dans les programmes de 1939 et sont repris dans les programmes de 1945 et de 1955.

Chapitre VIII : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU LENDEMAIN DES INDEPENDANCES.

Le renouveau du système éducatif des Etats africain et malgache en Afrique est consécutif à l'accès à la souveraineté nationale. Mais l'idée d'une réforme de l'enseignement est apparue très tôt avec le vaste mouvement de revendication pour l'indépendance politique et la restauration de la personnalité africaine née à la fin de la deuxième guerre mondiale. Le

système d'enseignement colonial, perçu comme une expression de la domination, doit donc, au lendemain des indépendances, laisser sa place à une autre forme d'éducation inventée par les Africains et pour eux-mêmes, en rupture avec ce qui précède et en adéquation avec les aspirations des populations à l'éveil africain, à la construction nationale, au développement économique, etc. Dans cette perspective, l'école se voit assigner de nouvelles missions éducatives commandées par un nouveau type de demande dont l'africanisation en constitue le fondement et l'aboutissement. Certaines disciplines scolaires, comme la géographie, sont ainsi considérées comme des disciplines à forte valeur éducative et identitaire et donc les principaux moteurs du renouveau. Aussi, la réforme de l'histoire et de la géographie fut-elle la réforme pionnière post-indépendance. Le contexte général de la réforme de la géographie scolaire, les conditions de son élaboration, les contenus et objets d'enseignement, la portée et le sens de l'Africanisation sont, entre autres, l'objet de ce chapitre. Ce dernier repose sur l'hypothèse que l'enseignement de la géographie scolaire dans les pays africains et malgache d'expression française était au lendemain des indépendances marqué d'un renouveau pédagogique et culturel que la situation politique lui a imprimé.

VIII-1 / Contexte de la rupture politique et culturelle avec le colonisateur

La rupture politique et culturelle entre l'Afrique et les puissances coloniales prend réellement forme à partir de la fin de la deuxième guerre mondiale. La mise à nu du mythe du blanc, le contexte international marqué par l'anticolonialisme des deux super-puissances et de l'Organisation des Nations Unies ont été favorables à une évolution des territoires africains qui passent tour à tour des colonies, des territoires de l'empire, des territoires de l'union française et de la communauté et enfin à des Etats indépendants dans les années 60.

Mais si les germes de l'évolution des colonies ont été semés dès les années 40 avec notamment la conférence de Brazzaville en 1944 et le congrès de Bamako en 1946²¹⁶, les années 50 ont été incontestablement les années charnières du réveil africain. En effet dans la décennie 1950 plusieurs "groupes moteurs" agissant dans des champs d'action différents ont lutté pour le même idéal : l'affirmation de la personnalité africaine. Au plan purement politique, le Ghana qui a accédé très tôt à la souveraineté va servir de haut lieu du mouvement de libération et d'affirmation de l'identité africaine. En décembre 1958, il organisa à Accra la Conférence Générale des Peuples d'Afrique qui a réuni des délégués de syndicats et de partis

²¹⁶ C'est la naissance du Rassemblement démocratique Africain sous l'impulsion de Houphouët Boigny qui voulait réunir les africains dans un parti de lutte pour la libération de l'Afrique.

et mouvements politiques et au cours de laquelle les africains se sont résolument engagés dans la voie de l'indépendance.

Le mouvement syndical stricto sensu a joué un rôle déterminant dans l'essor du nationalisme africain. Porte étendard des masses africaines, les syndicats ont très tôt perçu que les mauvaises conditions de travail et de vie sont corrélatives à la domination coloniale et qu'il faut poser la question de l'oppression pour prendre le mal par la racine plutôt que d'insister sur des revendications ponctuelles d'ordre professionnel. C'est la raison pour laquelle la conscience nationale a fortement marqué et animé le mouvement syndical. Par exemple, au congrès de Bamako en 1957, l'UGTA (Union Générale des Travailleurs Africains) appelle les Africains à conjuguer leurs efforts pour dissoudre le régime colonial et affirmer la personnalité africaine. Dans la même année, des syndicats enseignants se réunissent à Niamey au Niger pour affirmer leur volonté de " lutter à l'école contre l'indigénat et le colonialisme " ; l'école étant considérée comme un puissant instrument d'éveil. L'UGTAN (Union Générale des Travailleurs de l'Afrique Noire) de Sékou Touré qui a un fort penchant politique se démarqua des conceptions idéologiques des syndicats métropolitains et se fixe comme objectif la libération de l'Afrique du joug colonial.

Les intellectuels, les artistes et les étudiants qui ont sans doute le plus pris la mesure de l'aliénation culturelle vont donner corps aux mouvements à travers les productions scientifiques (*Nations nègres et culture* de Cheikh Anta Diop²¹⁷ par exemple), les revues (*Présence Africaine*, *Actualités africaines*, etc.), les modes de pensée (la négritude) mais également des Associations et des rencontres internationales. Les congrès internationaux des intellectuels et des artistes Noirs tenus à la Sorbonne en 1957 et à Rome en 1959 ont regroupé une pépinière d'éminentes personnalités et été une tribune de la rupture et de l'affirmation politique et culturelle par rapport au monde occidental. Déjà au congrès de 1957 les intentions sont clairement définies ; " il convient maintenant que délibérément notre réflexion s'attache à la restauration de nos classiques, à notre libération du colonialisme, à la saine diffusion de nos œuvres ".

De leur côté, les étudiants, quoi que peu nombreux à cette époque, se sont mobilisés au sein d'associations tels que le WASU (l'Union des Etudiants de l'Afrique de l'Ouest) et la Fédération des Etudiants de l'Afrique Noire en France (FEANF) pour prôner le nationalisme²¹⁸ et dénoncer la domination politique et culturelle de l'Afrique.

²¹⁷ Diop C. A., 1956, *Nations nègres et culture*, Présence Africaine.

VIII-2 / Les nouvelles missions éducatives de l'école

VIII-2a-- L 'école et la nation au lendemain des indépendances

La décolonisation est un mouvement politique de libération qui a touché tous les aspects de la vie dans la société africaine : politique, économique, culturel, et éducative. De ce point de vue, le secteur de l'éducation mérite qu'on s'y arrête car l'école a été à la fois l'un des tremplins du mouvement et un instrument de lutte qui participe du processus de décolonisation. En effet, la conscience d'autonomie et d'indépendance est née tout d'abord de la première génération de l'élite ayant fréquenté l'école coloniale. Ensuite, les organisations syndicales, estudiantines et de masses qui ont pris une part importante dans le mouvement de libération puisent toutes les sources théoriques de leur lutte dans la culture que le colonialisme a mise en œuvre par le biais de l'école. Mais le rôle de l'école ne se limite pas seulement à cette première fonction de pourvoyeuse " de soldats pour l'indépendance " ; l'école était elle-même une dimension pour ne pas dire un acteur à la première ligne de la lutte pour l'indépendance. Cette posture avant-gardiste se manifeste d'ailleurs dans la quête quasi permanente d'un statut plus apte à traduire les nouvelles aspirations des peuples en marche vers la liberté ainsi que l'attestent les mutations éditoriales des revues consacrées à l'école et à l'éducation d'une manière générale. Le *Bulletin territorial de l'Enseignement Sénégal-Mauritanie* de 1954 est devenu en 1957 le *Bulletin territorial du Ministère de l'Education et de la Culture du Sénégal* et le *Bulletin du Ministère de l'Education et de la Culture du Sénégal* en 1958. Le *Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.* qui a vécu de 1914 à 1933 est devenu *l'Education africaine* en 1934 et *l'Education sénégalaise* en 1963. Quant au bulletin bimensuel de liaison et d'information du syndicat unique de l'enseignement laïque, *L'école sénégalaise* créée en 1959-60, il est devenu une année après *L'école nationale sénégalaise*. Ces mutations montrent que l'école porte aussi les grands projets de la décolonisation et de l'indépendance.

Le Sénégal à l'instar des autres pays victimes de la colonisation se retrouve en effet au lendemain des indépendances face à plusieurs défis dont l'un des plus importants est la nécessité de la construction nationale. Les auteurs du memento de formation civique, « *jeune Sénégalais, connais-tu ta patrie ?* »²¹⁹, ont traduit cette nécessité avec une très grande clarté :

²¹⁸ Ce nationalisme se perçoit comme une volonté de rupture et de libération du joug culturel et politique de l'Occident.

²¹⁹ Ministère de l'Education populaire, de la Jeunesse et des sports, 1962, *Jeunes Sénégalais, connais-tu ta Patrie ?* Memento de formation civique, n°3-4.

« nous présentons successivement la géographie, l'histoire, le plan de développement pour éclairer les jeunes sur les problèmes réels du Sénégal, leur permettre de mieux comprendre les objectifs nationaux et leur fournir les éléments constructifs nécessaires à leur intégration dans le mouvement continu du développement économique, social et culturel ».

Nous l'avons dit la rupture politique avec l'ancienne métropole a, en effet, mis les pays africains dans une situation ambivalente où il fallait se définir doublement : par rapport au colonisateur d'une part et d'autre part par rapport à leurs paires africaines. C'est cette double nécessité qui donne à la notion de construction nationale une dimension élastique couvrant les deux niveaux scalaires africain et national. Sa substance porte à la fois sur la promotion des valeurs africaines et le façonnement d'un sentiment national localisé.

Pour le cas spécifique du Sénégal, l'expression de construction nationale était le mot de passe au lendemain des indépendances. On le trouve dans tous les écrits scientifiques, sur la bouche des dirigeants politiques et syndicaux et même dans les conversations²²⁰. Ici on parle de " construction nationale ", là de " l'école au service de la nation ", ailleurs de " la construction socialiste de la nation " ou encore " l'Instituteur et la nation ". Notons que la construction de la nation a dépassé le simple cadre de la mode ; elle est une préoccupation majeure des intellectuels et des pouvoirs politiques pour lesquels la consolidation de l'indépendance passe par l'affermissement du sentiment national. Mais quel rôle l'école joue-t-elle dans ce projet ? C'est ce à quoi a tenté de répondre Doudou Ngom qui sera quelques années plus tard le Ministre de l'Education nationale dans son éditorial de la revue citée en note de bas de page. Selon Doudou Ngom, l'enseignant doit s'atteler principalement à reconverter des esprits, à établir de nouveaux rapports entre l'Etat et les citoyens, de faire participer à la vie de la collectivité. Pour son collègue Déthié Diop, l'auteur de " l'instituteur et la nation ", l'enseignant doit contribuer pleinement à asseoir les bases solides de la nation en cultivant chez les enfants les nobles principes de la pensée et de l'action. " Il lui faut construire, construire pour un lendemain meilleur dans le cadre clairement défini de la vocation nationale ". Dans " l'école au service de la nation ", Malick Fall a posé la question de la construction nationale en termes d'opérations éducatives que l'enseignant doit mettre en œuvre pour mener à bien sa mission. En effet, sa démarche repose sur l'idée selon laquelle le sujet à former est singulier et ne peut être ni confondu ni assimilable, ni interchangeable. Il est donc " nécessaire que le caractère national inspire tout le système éducatif et se reflète sans ambiguïté sur les programmes "²²¹. Pour cela, l'enseignant aura pour tâche de restaurer le vrai

²²⁰ Ngom D., 1961, " Construction nationale ", éditorial, *Ecole Nationale Sénégalaise* n°2, juin /juillet.

²²¹ Fall M., 1961, « L'école au service de la construction de la nation », *Ecole Nationale Sénégalaise*, n°3.

visage de nos pays en mettant en relief les hauts-lieux de l'histoire locale, la connaissance du territoire, des traditions, des grands hommes en vue de faire connaître et de faire aimer la patrie. Donner à l'enfant le goût impérieux de servir la Patrie est également une des missions fondamentales de l'enseignant. Ici, l'auteur recommande aux enseignants de mettre l'accent sur l'emprise de l'homme sur le milieu naturel qu'il transforme et plie à ses exigences mais également l'engagement collectif qui est gage d'actions nationales hautement constructives. La troisième opération éducative consiste à inculquer à la tête de l'enfant la nécessité de produire. " On restituera aux mains de l'homme leur véritable vocation : celle de produire des richesses...et la contribution de l'école sénégalaise à la construction nationale sera déterminante le jour où l'enfant honorera l'ouvrier et le paysan, la matière brute et l'outil. ". Enfin la quatrième opération consiste à faire en sorte que l'élève s'approprie le patrimoine national en l'enrichissant par une meilleure connaissance du legs de nos ancêtres. Il nota à ce propos que l'élève qui aura une vue exacte des éléments qui confèrent à son pays sa dimension particulière, prendra conscience de lui-même et de son entourage et sera à même de mieux protéger ce qui lui appartient.

VIII-2b --L'éducation au service du développement

L'enseignement colonial n'a jamais envisagé l'enseignement en Afrique comme le catalyseur de développement économique des colonies. Son objet, nous l'avons déjà indiqué, porte sur la participation de l'indigène et de son adhésion au système économique de rente mis en place par le colon et à la mission civilisatrice. C'est la raison pour laquelle l'enseignement avait un caractère très sélectif en ce sens qu'il consiste d'une part à la formation d'une toute petite minorité qui deviendra l'élite dont la mission est d'accompagner les efforts d'administration et de gestion des colonies et d'autre part à donner à une masse importante d'indigènes un enseignement en forme de " rudiments " de la culture occidentale pour les préparer à une assimilation plus souple et plus facile. Dans tous les cas il ressort que l'enseignement colonial poursuivait ses propres fins, car même quand il fut question après la deuxième guerre mondiale de former de futurs cadres africains en leur donnant une véritable culture scientifique, très vite se mit en branle une vaste campagne colonialiste pour contester aux africains un enseignement moderne destiné à leur assurer plus tard une autonomie de gestion²²².

²²² On peut lire à ce sujet l'article de Sarr A., Fofana I. et Banny K. « Esprit et situation de l'enseignement en Afrique noire », *Présence africaine*, n°11, 1956-1957.

Dans ce contexte les pays africains sont amenés après l'indépendance à se lancer résolument dans la quête d'une nouvelle forme d'enseignement. Il doit désormais être envisagé en fonction des nouvelles exigences notamment l'impérieuse nécessité de développement économique. En réalité, l'élite africaine a très tôt pris conscience de la corrélation qui existe entre l'éducation et le développement. Cette prise de conscience est inhérente au mouvement de décolonisation mais elle va très vite se développer au lendemain des indépendances. Aussi des rencontres à l'échelle continentale réunissent-elles les politiques et scientifiques d'Afrique et du monde entier pour sensibiliser les nouveaux Etats sur cette relation de causalité entre l'éducation et le développement. La conférence sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis Abéba en 1961 sous l'égide de la Commission des Nations Unies pour l'Afrique et l'UNESCO et le colloque des facultés des sciences juridiques et économiques tenu à Dakar entre le 23 et le 26 mai 1962 en sont quelques uns. Ces rencontres sont relayées par une importante production scientifique sur le sujet comme en attestent de nombreuses publications notamment les articles de Page²²³ sur *l'éducation et le développement* de 1962, de Millimono²²⁴ sur *l'éducation et l'économie nationale* de 1969 et plus tard dans les années 70, les articles de Kizerbo²²⁵ et de Capurro²²⁶ respectivement sur *l'éducation et le développement* (1970) et *éducation et développement économique* (1972). Mais bien d'autres articles, écrits et discours politiques soulignent l'importance de l'éducation dans le processus de développement sans qu'ils ne portent un titre spécifiquement révélateur de la question.

Pour résumer les comptes rendus de rencontres et toute la littérature parcourue, notons que le développement a été une préoccupation majeure des pays au lendemain des indépendances et l'éducation en générale et l'enseignement en particulier est considéré comme un viatique pour réussir le pari du développement. Déjà, la Conférence des Ministères de l'Education Nationale des pays francophones des pays d'Afrique et de Madagascar lors de toute sa toute première session en 1961 s'est donné comme tâche de " clairement définir les perspectives nouvelles de l'enseignement et de la formation en Afrique et à Madagascar " et la " nécessité absolue d'intégrer le système éducatif dans le développement économique national, d'en faire un instrument de développement ". Au niveau national, le Ministre de l'Education Nationale du Sénégal, François Dieng, lors de son allocution prononcée à l'occasion de la rentrée scolaire 1961/1962, affirmait que le Sénégal entend bien être un Etat

²²³ Page A., 1962, « Education et développement », *Annales africaines*, n°2.

²²⁴ Millimono R., 1968, « Education et économie nationale », *Sénégal d'aujourd'hui*, mai, n°8.

²²⁵ Kizerbo J., 1970, « Education et développement », *Tam-Tam*, n°6, mai-juin.

moderne et donc “ a conscience que l'éducation doit être à la base de sa croissance économique rationnelle ”. C'est la raison pour laquelle le 1^{er} plan de développement économique et social consacre une place importante à l'enseignement en y consacrant 17% des investissements²²⁷. Mais le développement économique passe avant tout par la valorisation de l'homme. De ce point de vue l'éducation apparaît comme fondamentalement nécessaire à toute forme de développement. Selon Millimono, la mission de l'éducation est de “ permettre à l'homme de s'insérer harmonieusement dans le groupe. L'éducation lui permet de situer et d'avoir une qualification professionnelle. L'éducation fait de la personne un individu utile au groupe en le rendant apte à participer activement à la marche et à l'évolution de la société”.

Une fois cette conscience acquise, comment envisage t-on concrètement d'adapter l'enseignement aux impératifs de développement ? Certains pensent et soutiennent que seul un réaménagement des contenus d'enseignement pourra permettre d'articuler les exigences du développement économique à l'éducation. D'autres, au delà des contenus, posent le problème épineux du choix de ceux sur lesquels l'enseignement doit porter. Faudrait-il en priorité mettre l'accent sur la formation des cadres moyens et supérieurs ou opter pour une large diffusion de la formation ? Ces différents points de vue sont perceptibles dans les discours politiques et scientifiques dont nous retenons celui du Président Houphouët Boigny de la Côte d'Ivoire et d'Idy-Carras Bocoum, Directeur de cabinet du Ministre de l'Education Nationale du Sénégal. Dans son allocution de bienvenue aux délégations de la Conférence d'Abidjan des Ministres de l'Education nationale des pays d'Afrique et de Madagascar en janvier 1967, le président Boigny indique que pour mettre l'enseignement au service du développement des pays concernés il faut montrer à l'enfant les rapports étroits qui existent entre l'homme et son milieu et lui faire comprendre que l'homme est capable de dominer ce milieu : “ partout dans le monde, des hommes et des peuples entiers sont arrivés à dominer la nature, à infléchir le cours de l'histoire, à se rendre pleinement libres et maîtres de leur destinée. Mais partout où cette réussite a eu lieu, il nous était donné de constater à la base une parfaite adaptation de l'homme à son milieu, (...) et à l'origine de cette adaptation de découvrir un système d'éducation et d'enseignement foncièrement efficace ”. Ces préoccupations ne sont pas éloignées de celles de Bocoum puisqu'elles découlent directement du schéma qu'il propose. Les termes de son idée portent sur la détermination de ceux à qui l'enseignement doit être

²²⁶ Capurro G., 1972, « Education et développement économique », *Problèmes et perspectives de l'éducation dans un Etat du Tiers-monde : le cas du Sénégal*, Bordeaux, CEAN.

²²⁷ Allocution du Président de la République du Sénégal à la distribution des prix au lycée Van Vollenhoven le 15 juin 1961 in Ecole Nationale Sénégalaise, n°2, juin, 1961.

destiné. Et dans son mémoire de stage²²⁸ à l'Ecole Nationale d'Administration, il préconise une diffusion plus vaste de la formation et sa mise en adéquation avec les réalités socio-économiques du Sénégal. Son projet repose sur le fait que l'écrasante majorité de la population vit dans les campagnes et d'agriculture. De plus l'essentiel de l'activité économique repose sur le secteur agricole, ce qui donne au Sénégal sa vocation agricole. Dans ces conditions l'enseignement doit consister à former " cette force vive de la nation " par l'acquisition de " rudiments de la culture universelle " (savoir organiser une exploitation, savoir tenir des comptes, savoir faire des prévisions, etc.). Même si le Sénégal a mis l'accent sur la formation des cadres moyens et supérieurs²²⁹, l'option de la large diffusion a été la plus en vue ainsi que l'attestent les politiques et réalisations scolaires. Le premier plan quadriennal se fixe comme but de parvenir à une scolarisation de 60% de la population scolarisable et entre 1960 et 1962 le taux de scolarisation est passé de 28,5% à 35%²³⁰. De plus, selon Amadou Mohtar MBow²³¹, jusqu'en 1966 le Sénégal reçoit chaque année plus de 17 000 élèves au niveau primaire.

Mais l'école, pour mieux réussir ces deux précédentes missions, doit être à la fois imbue des valeurs culturelles africaines et porteuse d'une culture qui donne à l'africain l'aptitude à s'affirmer et à s'ouvrir au reste du monde.

VIII-2c -- L'école et la culture

Les objectifs de construction nationale et de développement économique ne sont pas dissociables de l'intérêt que les Etats Africains avait pour la promotion de la culture à travers l'école. D'ailleurs la culture constitue pour beaucoup d'entre eux le matériau de l'éducation et le levier pour préparer le futur citoyen aux tâches qui l'incomberont ultérieurement. C'est ainsi que dans les pays comme le Sénégal la culture et l'éducation se sont retrouvées en un moment donné sur le même toit et confié à un seul et unique département : le Ministère de

²²⁸ Bocoum I. C., 1962, *De l'africanisation des programmes dans les enseignements primaire et secondaire*, Mémoire de stage de l'ENAS.

²²⁹ Il a existé un département ministériel chargé de la formation des cadres parallèlement au département de l'Education nationale.

²³⁰ Allocution de rentrée scolaire 1961-1962 du Ministre de l'Education Nationale du Sénégal.

²³¹ Il était aussi Ministre de l'Education Nationale du Sénégal en 1966.

l'Education et de la Culture²³². C'est que depuis le congrès international des écrivains et artistes noirs de 1956 à Paris, le signal a été donné de “ restaurer les classiques africaines ”, “ d'œuvrer à la libération culturelle et politique du continent et à la saine diffusion de ses œuvres ”. Ce gigantesque projet ne s'aurait être mis en œuvre en dehors de l'école comme il apparaît en filigrane dans les propos du Ministre de l'Education Nationale lors de la conférence d'Addis Abéba : “ le développement de l'éducation en Afrique doit être guidé d'abord selon nous par le souci de retrouver et de promouvoir une culture africaine, comme il y a une culture gréco-romaine, occidentale, orientale, etc. L'éducation africaine doit être avant tout un retour aux sources. ” La démarche pédagogique qui sous-tend l'acquisition de cette culture doit donc naturellement être centrée sur l'apprentissage des valeurs culturelles africaines et la recherche d'une filiation purement africaine. Dans ce cadre, « Nos ancêtres, les Gaulois » ne devrait plus être l'expression de notre rapport au passé.

Dans sa communication au XIIe congrès du syndicat unique des enseignants laïcs du Sénégal en 1966, Amadou Mohtar Mbow, alors Ministre de l'Education Nationale, insiste sur la nécessité d'adapter l'enseignement aux réalités socioculturelles du pays : l'enfant doit acquérir à l'école “ les vertus essentielles sans lesquelles il n'y a pas de Nation : la solidarité entre tous et la fierté d'appartenir à un même ensemble ».

Mais pour que cet enseignement devienne culture, il doit se garder de cantonner le jeune Africain dans un univers fermé, autarcique. Si par culture on entend l'acquisition d'un ensemble de connaissances dans une société en vue de son épanouissement, elle doit alors transcender les limites et les frontières. Former les jeunes Africains, signifie donc et avant tout les enraciner dans les vraies valeurs mais également les mettre au contact avec d'autres valeurs d'autres milieux.

VIII-3 / L'Africanisation de l'éducation

VIII-3a – Esprit et considérations générales de l'africanisation

Tout comme les missions éducatives citées ci- haut, le terme d'africanisation revenait au lendemain des indépendances comme un leitmotiv dans les propos et discours de tout genre. En réalité les germes de cette africanisation sont apparus au congrès des écrivains et artistes noirs lorsque des voix se sont élevées pour mettre à nu le système d'enseignement

²³² Ce ministère a existé entre 1957 et 1960.

colonial. Plusieurs communications ont mis en forme les griefs que les pays dominés ont, dans un contexte d'éveil irréversible, formulé à l'encontre de l'éducation coloniale, notamment celles de A. Sarr et alliés, "esprit et situation de l'enseignement en Afrique Noire" et Ablaye Wade, "Examen critique des méthodes pédagogiques". Le sentiment général qui se dégage est l'inadéquation du système d'enseignement colonial et la nécessité de reformuler l'éducation en fonction des besoins spécifiques des pays colonisés.

Les premiers jalons de l'africanisation étant ainsi posés, les pays en ont fait dès l'acquisition de leur souveraineté, un mouvement qui se manifeste tout d'abord par la mise en place d'institutions politiques et pédagogiques communes destinées à donner un nouveau contenu à l'enseignement. Ainsi dès après l'organisation de la première conférence à Addis Abéba sur l'éducation en Afrique en 1961, les anciennes colonies françaises d'Afrique et de Madagascar ont institué la Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgache d'expression française. La Conférence regroupe généralement les Ministres de l'Education Nationale, les Ministres de la Culture, les Recteurs et Directeurs d'enseignement et/ou de formation et des professeurs d'université. Elle est aussi ouverte aux partenaires comme la France²³³, le Canada en 1968 et aux organisations régionales au titre d'observateurs. La Conférence se réunit deux fois dans l'année et a pour mission d'examiner les problèmes communs des systèmes d'éducation des pays concernés.

En marge des conférences, se créent des commissions de réflexion ou d'exécution permanentes ou non comme la commission d'histoire et géographie et la commission de recrutement. Pour le cas spécifique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la Conférence d'Abidjan de janvier 1967 a décidé la création d'une association interafricain et malgache des professeurs d'histoire et de géographie mais aussi la réalisation d'un bulletin pédagogique de liaison, l'implantation à Abidjan d'un centre commun de reproduction et de diffusion pédagogique pour l'histoire et la géographie et la création d'un centre de documentation et de photographie à Dakar.

Sous l'impulsion et l'appui de la Conférence, plusieurs autres institutions régionales et nationales vont voir le jour. C'est le cas de l'Institut pédagogique africain fondé en 1962 et qui deviendra un an plus tard l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM). Centre de recherche et d'édition culturelle pour l'Afrique, l'IPA est, à l'origine, né des besoins immenses en matériels pédagogiques face à la demande massive d'éducation formulée par "l'Afrique nouvelle". Un groupe de pédagogues de tous les Etats francophones se sont alors

²³³ La Conférence de mai 1965 dont l'objet était l'adoption définitive des programmes d'histoire et de géographie a été d'ailleurs tenue en France.

regroupés au sein de l'IPA pour réfléchir, avec l'accord et l'appui de leurs ministres de l'Education, au problème de l'édition et " réaliser des livres classiques en accord avec les décisions de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale²³⁴ ." Conformément aux décisions de la Conférence de réformer les programmes vers une meilleure prise en charge des réalités africaines d'une part et d'autre part pour se substituer à l'édition française qui présente l'Afrique à travers le prisme de la culture occidentale, l'IPA entend mettre à la disposition du public africain des manuels scolaires plus adaptés puisque aidant à la " découverte des pays africains, de leur vie, de leur lutte, de leur passé, de leur espérance et aspirations²³⁵ ... " Les premiers manuels sont apparus dès 1963 et pour la réforme de l'histoire et de la géographie, l'IPAM fut l'un des principaux éditeurs de manuels conformes aux programmes d'histoire et de géographie de 1967.

Au niveau national, on peut noter pour le Sénégal, la mise en place d'instituts de formation pédagogique notamment l'Institut de préparation à l'enseignement du second degré créé en 1961 et rattaché à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines qui deviendra par le décret 63643 du 20 septembre 1963 le centre Pédagogique Supérieur et enfin l'Ecole Normale Supérieure de Dakar en 1965 par décret n°65752.

La politique qui sous-tend la mise en place de tels instituts est l'essence même de l'africanisation d'autant qu'elle met en évidence le problème du recrutement du personnel africain qui est central dans le renouveau de l'Education. Si dans le primaire l'africanisation du personnel est presque entièrement réalisée, il y a eu beaucoup de retard dans l'enseignement du second degré. Ainsi entre 1961 et 1964, 71% des instituteurs recrutés dans l'enseignement sont des Sénégalais ; on compte 1250 Sénégalais parmi les 1358 instituteurs adjoints et seulement 45 sur les 106 professeurs titulaires de la licence es lettres²³⁶.

Face à cette situation et en plus de la mise en place des instituts de formation pédagogique, les autorités ont mené des campagnes incitatives de recrutement de personnel africain. Par exemple, les étudiants titulaires de licence es lettres qui accepteraient le poste d'enseignement dans les collèges ou lycées auront la garantie de la poursuite de leur cursus universitaire et la promesse de se faire attribuer en priorité les postes de l'enseignement supérieur s'ils arrivaient en avoir la compétence.

Signalons que compte tenu de l'importance des besoins, les Etats africains étaient dans l'obligation de faire continuellement recours à l'assistance technique. Mais " l'africanisation

²³⁴ Institut Pédagogique Africain (IPA), Centre de recherche et d'édition culturelle pour l'Afrique, 1962

²³⁵ IPA, 1962, op., cit.

²³⁶ Discours du Ministre de l'Education Nationale du Sénégal à la Conférence des Etats africains sur le développement de l'Education en Afrique, 1961.

“ s’appliquait aussi à cette catégorie de personnel puisque le recrutement fait l’objet de séminaires d’imprégnation aux réalités africaines et nationales. En effet de 1962 à 1965, le Directeur de l’enseignement du 1^e et 2nd degré du Sénégal se rendait en France pour participer comme membre de l’encadrement au stage des volontaires, civils et militaires appelés à exercer le métier de professeur au Sénégal. Il est, chaque fois, accompagné de personnes ressources sénégalaises dont la mission est d’animer des conférences portant sur l’histoire, les institutions, la culture africaine et sénégalaise pour les futurs professeurs en vue de rendre leur enseignement plus proche des réalités locales.

De ce qui précède on note que l’africanisation de l’enseignement signifie aussi le réaménagement du contenu d’enseignement. Plusieurs travaux scientifiques et syndicaux ont d’ailleurs porté sur cet aspect de l’africanisation.

Le mémoire d’Idy-Carras Bocoum cité plus haut la pose comme la condition de toute souveraineté et de tout développement. Selon lui, l’africanisation de l’enseignement doit enraciner l’élève dans les valeurs culturelles de l’Afrique tout en lui permettant d’être ouvert aux autres cultures. “ L’africanisation des programmes serait un vain mot si l’on se contentait de mieux faire découvrir à l’enfant son milieu naturel et de revaloriser le patrimoine ancestral. Il faut surtout s’ingénier à donner à la notion de culture générale une place de réalité que revalorise les spécialisations ”. Les opérations d’africanisation que cet auteur a retenues peuvent être résumées en quatre grands axes : il s’agit de partir du concret vers l’abstrait donc du milieu de vie et élargir ensuite vers des horizons lointains ; de cultiver l’esprit d’observation et d’imagination créatrice pour permettre à l’élève de mettre en ordre son espace géographique et les événements historiques qui s’y sont déroulés ; d’aider à connaître la personnalité africaine en mettant en évidence les traits culturels et sociaux communs aux pays africains ; enfin de privilégier d’une part l’enseignement des matières scientifiques et techniques qui, en étant adaptés aux réalités locales formeront dans un court terme les cadres dont les pays ont besoins et d’autre part l’enseignement des “ sciences humaines qui doivent contribuer à former la personnalité ”.

L’article de Cocatre-Zilgien²³⁷ expose les mêmes vues que ce qui précède. Pour lui l’africanisation signifie d’“enseigner aux enfants leur propre pays, ses richesses réelles et potentielles, les maux et les faiblesses d’ordre naturel et humain qu’il faudra combattre une fois arrivés à l’âge d’homme ”. Sous ce rapport, c’est un enseignement utile qui part du milieu de vie puisqu’il tend “ à donner aux enfants la connaissance des problèmes africains ” pour y

²³⁷ Zilgien C. 1962, « Du rôle de l’enseignement secondaire et de l’enseignement technique dans la formation des cadres moyens et supérieurs des secteurs publics et privés en Afrique », *Annales africaines*, n°2.

aboutir en ce sens qu'ils seront de futurs agents ou acteurs de développement de leur milieu mais aussi pour le compte de la société.

Il ressort de ces deux points de vues que l'africanisation consiste à un enseignement pratique destiné à préparer les jeunes africains aux activités productrices mais également à un apprentissage de valeurs sociétales en vue d'opérer une transformation profonde de l'image que l'africain a du monde et de lui même, image qui est façonnée mais aliénée par l'école coloniale. Certains considèrent d'ailleurs que ce second aspect de l'apprentissage est fondamental voire primordial dans l'africanisation des contenus de l'enseignement.

Aussi dans son article, *Enseignement et culture africaine*, Joseph Kizerbo²³⁸ note que l'africanisation consiste à “ donner à l'enseignement sa vocation de catalyseurs de valeurs nationales africaines ”. Mais pour arriver à ce résultat il faut créer chez l'enfant africain une nouvelle mentalité, une conscience territoriale, nationale et culturelle. C'est pourquoi l'enseignement africain doit reposer sur “ des matières-clef qui seront des points stratégiques d'attaque pour africaniser ” tels que la philosophie, la géographie, l'histoire, les arts et les langues qui sont des disciplines à forte vocation identitaire. Kizerbo n'est pas le seul à identifier de tels ordres d'enseignement pour réaliser l'africanisation. Cocatre-Ziglien a noté que l'histoire, la géographie, l'éducation hygiénique et les sciences naturelles ont une forte disposition à l'africanisation mais le risque d'une africanisation poussée de ces matières est d'enfermer l'enfant africain dans un particularisme excessif ; ce qui serait en contradiction avec l'aspiration à l'unité et à l'ouverture qui anime les africains.

Par ailleurs le mouvement syndical, surtout d'enseignant, s'était aussi mobilisé pour une africanisation de l'enseignement dans les pays africains. Déjà à la veille de l'indépendance le syndicat unique des enseignants laïcs du Sénégal en a fait un point de revendication central. Le VIe Congrès du SUEL réuni à Dakar les 26 et 27 décembre 1959 vote une résolution sur la révision des programmes d'enseignement dans un sens national africain et demande “ que l'adaptation des programmes d'enseignement aux données africaines particulièrement l'histoire et la géographie, soit entreprise ”.

A la journée sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire organisé par ce même syndicat en avril 1960 et à laquelle a participé une forte délégation des enseignants du Soudan il a été proposé un projet de programme qui est fortement centré sur l'histoire africaine de la préhistoire jusqu'aux années d'indépendance.

Le programme est structuré sur quatre axes portant sur la préhistoire africaine, l'Afrique ancienne, l'Afrique à l'ère des comptoirs et des négriers, l'Afrique à l'ère du

²³⁸ Kizerbo J., 1961, « Enseignement et culture africaine », *Présence africaine*, n°38.

partage et des conquêtes, l'Afrique colonisée, l'Afrique à l'époque nationaliste et les grands faits de civilisation. Dans les remarques, il est noté que " l'histoire des autres continents sera étudiée dans ce qu'elle peut éclairer ou compléter l'histoire africaine.

Retenons que l'africanisation de l'enseignement a été l'expression la plus éloquente de la réforme de l'éducation dans les territoires africains d'expression française nouvellement indépendants. Elle a revêtu plusieurs formes. Elle a été à la fois une africanisation des institutions scolaires et pédagogiques, une africanisation de l'esprit et du personnel d'enseignement et une africanisation des contenus notamment à travers le réaménagement des programmes et l'édition de manuels adaptés. A ce niveau, la réforme a porté essentiellement et en priorité sur certaines disciplines dites susceptibles d'africanisation telles que l'histoire et la géographie. Dès lors la pratique et l'enseignement de la géographie scolaire post-indépendance qui nous occupent présentement sont sujets à des interrogations. En quoi les programmes de géographie et les manuels scolaires sont-ils africanisés ? En d'autres termes quel est l'apport de la géographie scolaire dans cette entreprise d'africanisation ? Comment, inversement, cette africanisation a structuré la géographie scolaire et lui a donné un contenu spécifique en rupture avec les pratiques anciennes ?

VIII-3b– La géographie scolaire et l'africanisation

Le cadre de l'africanisation de la géographie est fixé dès la Conférence des Ministres africains et malgache de l'Education nationale tenue à Paris en 1962. Les recommandations portant sur l'enseignement de la géographie en milieu africain fixent quatre principaux objectifs qui sont les suivants:

- observer, comprendre et connaître son milieu local ;
- connaître les grands traits physiques, économiques et humains de son pays ;
- situer son pays dans le continent africain et le continent africain dans le monde ;
- connaître sur les Etats africains et sur les grandes puissances mondiales quelques traits qu'il n'est pas permis d'ignorer ;

C'est à la lumière de ces recommandations que les premiers programmes et manuels de géographie proprement africains vont voir le jour. Pour les programmes, on y distinguera des programmes proprement sénégalais et des programmes communs dits africains élaborés sous l'initiative de L'OCAM et que chaque pays modifiera légèrement en fonction de ses réalités.

VIII-3b1 -Les programmes de géographie

- **Les premiers programmes sénégalais**

Au moment où la collaboration à l'échelle interétatique prenait forme pour adapter l'enseignement aux réalités africaines, le Sénégal avait parallèlement engagé les premières réformes de son enseignement. La circulaire ministérielle n°11-450/BE-DT1 du 8 octobre 1962 portant sur les programmes d'enseignement primaire fut le premier texte de rupture avec l'ancien système éducatif en matière de programme d'enseignement. Les nouveaux programmes sont marqués du sceau de l'adaptation comme l'atteste le contenu du programme de la géographie. La structure de ce programme porte sur la géographie du Sénégal puis " une étude sommaire du continent africain et de ses principales régions ". Une ouverture est aussi faite au reste du monde. Mais ce programme met en œuvre une géographie répertoire qui consiste à déterminer les espaces politiques et administratifs et à leur donner une consistance. Il faut attendre 1963 pour que soit institué dans le secondaire notamment dans les écoles de formation un programme d'enseignement général de géographie qui soit vraiment disciplinaire. Ce programme est annexé au décret de janvier 1963 portant organisation de l'école des Agents techniques et Infirmiers de l'élevage et des industries animales. Le programme couvre quatre années de formation en raison de trois heures de cours hebdomadaires.

Comparativement aux programmes des écoles de formation de la période coloniale, le programme de 1963 reproduit dans son économie générale le même découpage et la même progression puisque comme les anciens programmes, il part des généralités pour aboutir aux cas particuliers. Ainsi en première année l'accent est mis sur la géographie générale et humaine physique et les trois dernières années sont consacrées à l'étude régionale des cinq continents et de quelques pays comme le Sénégal et la France.

Mais la rupture est nette dans l'esprit et l'organisation des contenus d'enseignement car déjà, en première année, le futur cadre sénégalais devait prendre connaissance de l'Afrique dont 34 % du programme de cette année lui est consacré explicitement. Il s'agit d'ailleurs d'une étude analytique allant des données physiques et humaines d'ensemble aux individualités politico-géographiques qui structurent l'espace africain. Après avoir dégager la physionomie d'ensemble de l'Afrique, l'élève doit pouvoir repartir les pays africains dans les grands ensembles constitués : l'Afrique occidentale, l'Afrique centrale, l'Afrique méridionale l'Afrique orientale, les pays du Maghreb. Mais les 10 leçons réservées à l'étude exclusive de l'Afrique ne donne pas une image exacte de la part de l'Afrique dans le programme de

première année. La prise en compte de l'Afrique doit être plus importante d'autant que dans les commentaires qui accompagnent les programmes, il est recommandé dans la partie introductive sur la géographie générale que " les exemples illustrant la géographie physique seront choisis autant que possible en Afrique tropicale et plus particulièrement au Sénégal ".

En deuxième année, l'Afrique revient avec l'étude régionale de l'Afrique occidentale à la fois comme entité géographique individualisée avec la mise en évidence de son identité physique, humaine et économique et comme espace politique éclaté puisque le chapitre sur " Les Etats de l'Afrique occidentale " mettra en évidence les frontières politiques qui transcendent les réalités physiques et humaines déjà relevées. Mais le gros du programme de la deuxième année porte sur l' " étude détaillée " du Sénégal. C'est une étude exhaustive de mise en cohérence de l'espace sénégalais à travers ses données physiques, humains, économiques et même politiques. La structure, le relief, le climat, l'hydrographie, la végétation définissent le continuum et le cadre territorial à l'intérieur duquel évolue l'homme. Cet homme là doit être aussi appréhender dans ses rapports verticaux et horizontaux avec le milieu : le peuplement, la répartition géographique, les mouvements démographiques et migratoires, les activités, l'habitat, etc. L'étude des régions administratives du Sénégal clos le programme de la deuxième année.

La troisième année est consacrée, outre les deux mondes polaires, à l'étude des trois continents que sont l'Amérique, l'Asie et l'Océanie. La démarche est la même ; elle consiste à partir des généralités physiques et humaines pour aboutir sur une étude régionale portant sur des pays ou de groupes de pays. " Les traits physiques " de tel espace, " ses traits originaux ", " les traits humains ", " la diversité raciale " sont autant d'expression fréquentes dans la forme d'écriture du programme qui indiquent que la finalité recherchée et de dégager des individualités spatiales à la manière de la géographie savante du moment. Ainsi l'Amérique latine sera divisée en quatre zones distinctes : le Nord de l'Amérique latine, le Sud de l'Amérique latine, l'Est de l'Amérique latine et les pays de langue française du continent américain. Chaque niveau régional supérieur comprend des niveaux inférieurs constitués par les Etats nommés et énumérés par le programme. Le même mode d'écriture est reproduit pour l'Asie et l'Océanie. C'est donc une étude régionale exhaustive qui couvre presque l'ensemble des pays des continents susmentionnés. Mais pour ne pas trahir l'esprit de l'enseignement défini par la Conférence des Ministre de l'Education Nationale des pays africains et malgache, certains espaces sont valorisés. Aussi, pour les Etats Unis, le Canada, le monde indien et la Chine, l'étude portera-elle moins sur un simple exercice de situation, c'est à dire

la mise en évidence des frontières, que sur le triptyque “ le territoire, les hommes et la vie économique ”.

Si la troisième année est une large ouverture sur le monde, la quatrième année allie l’ouverture et l’enracinement puisqu’elle porte sur l’étude de l’Europe et l’Asie russe d’une part et d’autre part sur le Sénégal. C’est donc aussi une étude régionale qui reprend le même mode d’écriture que le programme de la troisième année. Après une vue générale sur l’Europe et l’ex URSS qui résultera de la combinaison du relief, du climat, de l’hydrographie et de l’homme et de ses activités, il faut donner les groupes d’Etats européens : les Etats de l’Europe occidentale, de l’Europe septentrionale, de l’Europe centrale, de l’Europe danubienne, de l’Europe méditerranéenne, l’URSS. C’est la première partie du programme. A ce niveau, le cas de la France a toutefois retenu notre attention puisque la France est le seul Etat européen auquel une étude exhaustive du pays est consacrée. Elle fait l’objet de cinq leçons abordant tous les aspects physiques, humains et économiques qui ont cours dans le champ d’investigation de la géographie scolaire du moment. La deuxième partie du programme porte sur l’étude régionale du Sénégal qui consiste à “ dégager les caractères particuliers de différents régions sénégalaises ”. Au total huit régions ont été définies et nommées. Mais les régions ne correspondaient ni entièrement aux régions administratives puisque le Sénégal en comptait en ce moment sept, ni entièrement au découpage savant en régions biogéographiques. C’est un découpage qui emprunte à la fois aux deux logiques politique et savante comme il apparaîtrait dans le tableau suivant ;

Régions étudiées	Nature de la région
La région du fleuve	Région administrative
Les Niayes	Région biogéographique
Le Ferlo	Région biogéographique
La zone arachidière	Région biogéographique
Le Sénégal oriental	Région administrative
La Petite côte	Région biogéographique
La Casamance	Région administrative/ Région biogéographique
La presqu’île du Cap Vert	Région administrative

Tableau 13 : nature des régions géographiques mises en œuvre par la géographie scolaire.

Que retenir du programme de 1963 dans son économie générale ?

L'examen du programme d'enseignement général de géographie pour les écoles de formation montre en définitive plusieurs points de permanence par rapport aux pratiques coloniales. D'abord le corpus, la trame et l'ordonnancement du savoir scolaire géographique héritée de l'école française de géographie restent maintenus dans le mode d'écriture: superposition ou accouplement de géographie générale / géographie régionale ; géographie physique/géographie humaine et économique ; général / particulier, etc. Rappelons qu'en 1963, l'Université de Dakar n'avait que six ans d'existence et l'essentiel de son corps professoral était français. Remarquons aussi au passage, que la place faite à la France, notamment par l'étude exhaustive du pays que recommande le programme et la distinction des pays de langue française des continents américain et asiatique en catégories individualisées est aussi évocatrice d'une certaine tradition qui met toujours la France au devant de la scène.

L'encyclopédisme est un autre point de permanence puisque le programme comme le montre le tableau qui va suivre se propose de couvrir l'ensemble de la planète. Les cinq continents sont étudiés à travers tous les éléments constitutifs : continents, océans, mers, atmosphère, climat, relief, végétation, sols, population, Etats, etc. Dans ce cadre le programme répond à un des objectifs majeurs de l'enseignement dans les pays africains, puisque élaboré pour la formation des cadres techniques et administratifs devant relever les européens, ce programme vise aussi à donner au futur cadre une solide culture générale qui lui est indispensable. De toute façon c'est un encyclopédisme orienté d'autant plus que, du point de vue des contenus d'enseignement le choix est nettement porté sur l'étude du milieu local. C'est la première et principale rupture d'avec l'enseignement colonial. En effet en considérant que la géographie générale se fera à partir d'exemples africains et particulièrement sénégalais comme le recommande les Instructions Officielles, on peut estimer qu'environ 63% des contenus d'enseignement sont centrés sur l'Afrique et le Sénégal. Déjà 43% du contenu général porte spécifiquement sur l'Afrique et le Sénégal et le Sénégal se taille la part du lion avec 33%. La rupture s'observe aussi dans la mise en œuvre des espaces car pendant la période coloniale, les espaces chargés de sens et de valeurs comme la France, l'Afrique occidentale française n'étaient étudiées que dans les classes terminales. Ici, l'élève sénégalais consacre ses deux premières années à l'étude de l'Afrique et de son pays avant de revenir à nouveau en classe

terminale sur l'étude de son pays. D'ailleurs l'Afrique et le Sénégal sont les seuls objets qui sont enseignés, certes sous différents angles, mais à deux niveaux distincts du programme.

Objets d'enseignement	Niveau d'enseignement	observations	Pourcentage du contenu par rapport au niveau	Pourcentage du contenu par rapport à la formation
Généralités	Première année	Prendre des exemples en Afrique tropicale et au Sénégal	66	17
Afrique	Première année	Etude analytique	34	13
	Deuxième année	Etude régionale	14	
Sénégal	Deuxième année	Etude détaillée	86	33
	Quatrième année	Etude régionale	42	
Amérique	Troisième année	Vue générale et étude régionale	50	13
Asie	Troisième année	Vue générale et étude régionale	37	9
France	Quatrième année	Etude détaillée	20,8	4
Europe	Quatrième année	Vue générale et étude régionale	37,2	8
Océanie	Troisième année	Vue générale et étude régionale	13	3

Tableau 14 : récapitulatif du programme d'enseignement général de géographie dans les écoles de formation du Sénégal en 1963

- **Les programmes africains**

- **Naissance des programmes africains**

L'idée de l'adaptation de l'enseignement aux exigences et aux réalités africaines a fini par faire son bout de chemin. Elle devrait être dès le lendemain des indépendances formalisée et concrétisée par les pouvoirs publics à travers les institutions spécialisées. Après que la première session de la Conférence de Paris en 1962 ait défini le nouvel esprit de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, c'est à la deuxième session de la Conférence

des MEN des Etats d'Afrique et de Madagascar d'expression française de Tananarive que va être dessinée la première ébauche des programmes d'histoire et de géographie. Mais l'élan de réforme commune s'est estompé dans les deux années qui suivent, chaque pays se contentant d'appliquer le programme de 1955 adapté à sa propre réalité. Il faut attendre la conférence de Bamako tenue entre le 9 et le 13 mars 1965 pour qu'une commission d'histoire et de géographie se tienne en marge du sommet pour pencher sur l'harmonisation des programmes. Là aussi, les résultats n'ont guère été à la hauteur des attentes. Le rapport de la commission relève plusieurs difficultés ; d'abord, il n'y avait pas de documents de base pour permettre le travail d'élaboration d'un projet de programme ; ensuite, certains membres de la commission n'étaient guère valablement mandatés par leur pays, ce qui pose le problème de la légitimité de la commission ; enfin, tous les membres de la commission n'étaient pas des enseignants ou des praticiens de l'histoire et de la géographie. Aussi, la commission de Bamako a-t-elle décidé qu' " une commission d'experts se réunirait le 22 avril à Abidjan pour arrêter un projet de programme à soumettre à l'approbation des MEN. Cette commission devrait " être composée des délégués de tous les pays sans exception et dûment mandaté afin que l'accord réalisé puisse être définitif sous réserve d'aménagement mineur ". La consigne a été donnée aux membres de la commission de rassembler toute la documentation sur le sujet remontant à 1962, date à laquelle l'on a commencé à se tourner sérieusement sur le problème de réaménagement des programmes comme le cas sénégalais l'atteste.

C'est donc à Abidjan que les premiers programmes africains communs vont être élaborés par une commission d'experts. Ils sont dits " les programmes de 1965 " et ont été adoptés par l'ensemble des pays de la Conférence et approuvés à la seconde Conférence de Paris de mai 1965 puisque " le Ministre français de l'Education Nationale a décidé qu'ils seraient valables pour la préparation des diplômes français sanctionnant actuellement les études dans les établissements africains et malgache. Mais pour la Conférence, les programmes de 1965 sont des programmes transitoires et expérimentaux dont l'exécution est prévue pour deux ans au terme desquels des programmes définitifs communs devraient être arrêtés. C'est pourquoi plusieurs rencontres d'experts ont eu lieu pendant la phase d'exécution pour faire des bilans d'étape. Ainsi un groupe de professeurs qui forment la commission spéciale de mise en œuvre des programmes d'histoire et de géographie s'est réuni à Crigny en France du 21 au 26 juillet en vue « de voir les points d'accrochage et les problèmes posés à l'exécution des nouveaux problèmes ». Six mois plus tard, elle se réunit à Dakar, se fixe les mêmes objectifs et se donne aussi comme tâche de préparer la conférence d'Abidjan de 1967.

La Conférence d'Abidjan de janvier 1967 a exclusivement une vocation pédagogique. Deux tâches sont inscrites à son ordre du jour : étudier les difficultés que rencontrent les élèves à l'école et faire le bilan des études entreprises pour l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie. Après avoir réaffirmé le principe selon lequel l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique doit être fondé sur l'esprit humaniste, africain et universel, la Conférence a milité pour " le maintien plus général du découpage, des contenus et de la progression des programmes de 1965 " recommandant toutefois quelques réaménagements. Elle donne mandat à la Conférence de Tananarive qui se tiendra en avril 1967 de prévoir " les conditions d'application des programmes, l'aspect pédagogique de leur mise en œuvre et leur présentation ".

La Conférence de Tananarive va donc consacrer la naissance de nouveaux programmes africains dits " les programmes de 1967 " qui seront en vigueur au Sénégal jusqu'en 1972. la première résolution de la Conférence porte sur l'adoption de ces programmes en ces termes " la Conférence des MEN des pays francophones d'Afrique et de Madagascar, ayant pris connaissance des propositions de programmes définitifs établis par le Colloque des Experts de Tananarive pour l'histoire et la géographie ; compte tenu des amendements apportés sur la demande à ces propositions, recommande l'adoption et l'application des programmes définitifs d'histoire et de géographie dans toutes les classes d'enseignement secondaire et complémentaire selon les textes mis au point lors de la présente session. " Notons que ces nouveaux programmes ont fait l'objet d'une seconde approbation à la conférence des MEN tenue à Paris du 24 au 27 avril 1967.

Retenons en définitive que les programmes communs africains ont fait l'objet d'un long processus d'élaboration allant de la définition des principes d'enseignement de l'histoire et de la géographie en 1962 jusqu'aux programmes définitifs de 1967. Les pays ont voulu des programmes typiquement " africains " comme on le perçoit à travers les finalités qui leur sont assignées, leur mode d'élaboration et le souci de leur ancrage dans les réalités africaines. Mais cette africanisation des programmes n'est elle pas aliénée dès le départ ? Notons par exemple que l'application de tous les programmes a nécessité l'approbation de la France qui fut d'ailleurs un " haut lieu " des cycles de conférences et dont de hauts responsables avaient pris une part active aux rencontres. A la Conférence d'Abidjan de janvier 1967 le Secrétaire d'Etat aux affaires étrangères de la France chargée de la coopération, Charbonnel, a noté que l'enseignement en Afrique doit être un enseignement qui pourra promouvoir une culture de type français mais adapté aux besoins de l'Afrique.. " De même en plus des Assistants techniques qui sont sur le terrain, les instances de conception, de décision et de contrôle sont

occupés partiellement souvent d'une manière très forte par des personnalités françaises²³⁹. La présence française dans le système d'enseignement des pays africains et malgache d'expression française est donc d'autant plus réelle que le contenu de l'africanisation est sujet à interrogation. Mais que révèlent les programmes ?

○ **Les programmes transitoires de 1965**

Ils sont présentés au Sénégal par la circulaire n°04232 du 06 juin 1965 et appliqués dès la rentrée 1965/1966 en totalité pour la géographie et partiellement pour l'histoire. Le programme de géographie couvre l'ensemble du cycle du second degré de la 6^e à la terminale. Au total il compte 279 leçons soit une quarantaine de leçons par niveau d'études. C'est un programme qui couvre l'ensemble de la planète comme le montre le tableau suivant :

Année	Thèmes d'études
6 ^e	Géographie générale physique, humaine et économique
5 ^e	Le Monde moins l'Europe et l'Afrique
4e	L'Europe et l'Asie soviétique
3e	L'Afrique et le Sénégal
2nd	Géographie physique/géographie physique de l'Afrique
1ere	Géographie humaine et économique
Tle	Grandes Puissances/Pays en voie de développement/le Sénégal

Tableau 15 : contenus simplifiés des programmes de 1965.

Le programme du premier cycle est un programme d'initiation. Les Instructions Officielles le présentent comme devant initier l'élève africain au vocabulaire simple de la géographie et lui faire découvrir son milieu de vie avant d'élargir l'horizon à d'autres espaces. Aussi est-il recommandé de partir d'exemples concrets tirés du milieu ou sur des photographies pour aboutir sur des définitions simples et accessibles aux élèves. Mais le programme du premier cycle répond dans ces grandes lignes des programmes français de 1955 plus ou moins adaptés aux réalités nationales après les indépendances ; il conserve le même découpage et la même progression. Ainsi comme le programme de 1955, sa structure porte en 6^e sur l'étude la géographie générale physique humaine et économique, en 5^e on

²³⁹ La délégation sénégalaise à la Conférence d'Abidjan de 1967 comprend Delage Robert, Lelièvre, Poitault, respectivement Inspecteur d'Académie, Recteur de l'Université et Directeur de l'Enseignement Technique, et tous des français.

étudie le Monde moins l'Europe et l'Afrique²⁴⁰ tandis que la 4^e est consacrée à l'Europe et à l'Asie soviétique²⁴¹. Le mode d'écriture est un autre niveau de permanence. Aussi bien, dans les anciens programmes que ceux de 1965, il allie le listing des contenus à enseigner et des directives pour faciliter l'exécution des leçons.

La grande rupture intervient en troisième où le programme a été complètement modifié et son crédit horaire porté à deux heures hebdomadaires. Le tableau qui suit nous permet de mieux voir cette rupture.

Structure des programmes	Programme de 1955	Programme de 1965
Thème central	La France métropolitaine et la France d'outre mer	L'Afrique et le Sénégal
Première partie	La France	L'Afrique et Madagascar
Deuxième partie	L'Union Française	Le Sénégal

Tableau 16 : contenus des programmes de 1955 et 1965 comparés, classe de 3^e.

Il apparaît à la lecture de ce tableau que l'écriture des programmes obéit au même esprit d'ancrage territorial mais diffère fondamentalement dans le choix des territoires à valoriser. La nouvelle demande sociale née des exigences post-indépendance a amené les pays à reformer profondément le programme de la troisième tourné résolument vers l'Afrique.

C'est une approche régionale qui, après une brève présentation de l'Afrique de Madagascar, se propose l'étude de tous les ensembles politico-géographiques sous forme monographique. Et l'étude de chaque groupe d'Etats est introduite par une leçon de présentation régionale consacrée à l'étude des généralités physiques et humaines de l'ensemble. En fin de programme, chaque Etat des pays francophones d'Afrique et de Madagascar consacre un chapitre à l'étude de son propre territoire. L'étude du Sénégal est proposée en 13 leçons portant aussi bien sur l'étude détaillée du pays que des études régionales. Le fait que la classe de troisième est exclusivement réservée à l'étude de l'Afrique et des Etats n'est pas le fruit du hasard. "Cette étude conjointe doit être menée d'une façon sérieuse étant donné que la grande majorité des élèves quittent l'enseignement secondaire à l'issue du premier cycle, pour former des cadres moyens de nos jeunes Etats."²⁴²

Pour un bilan d'étape et en considérant le programme dans son économie générale, on peut estimer que la part de l'Afrique n'a pas cette ampleur qu'elle devrait avoir d'autant que

²⁴⁰ En 1955 le programme était intitulé " Le Monde moins L'Europe l'Asie russe et les pays de l'Union française

²⁴¹ On avait comme titre " l'Europe (moins la France) et l'Asie russe.

²⁴² Note de présentation des programmes de 1967.

l'on ne le trouve qu'à la fin du cycle. Mais si l'étude de la géographie générale physique, humaine et économique doit reposer en 6^e sur les réalités africaines, on doit reconnaître que l'Afrique occupe une place importante dans les programmes. L'analyse statistique sur l'étude régionale confirme cette tendance puisque l'Afrique vient en tête avec 43% contre 29,4% pour le l'Europe et l'Asie soviétique et 27,6 % pour le Monde moins l'Europe et l'Afrique dont la France à elle seule occupe 33%.

Au second cycle, les IO présentent la géographie comme “ une des disciplines fondamentales dans la formation de nos élèves ”. En effet, l'enseignement de la géographie doit à ce niveau amener l'élève africain à comprendre “ les problèmes si complexes de la nature tropicale et à ceux posés par le sous-développement et le développement. Elle peut contribuer, en outre, à donner aux élèves une image réelle et dynamique du continent africain, des problèmes géographiques de son unité, tout en permettant une large ouverture au monde ”. C'est dans cet esprit que le programme du second cycle a été élaboré. Il porte sur la géographie générale physique en classe de Seconde, la géographie générale humaine et économique en Première et l'étude des grandes puissances, des pays en voie de développement et de l'Etat. Sa vocation pratique et très utilitariste lui donne un contenu qui contraste avec le programme du premier cycle.

C'est d'abord un programme fondé largement sur la géographie générale qui consacre 59% des contenus d'enseignement et occupe la totalité des leçons de Seconde et de Première. La géographie physique générale porte sur la connaissance des continents et des mers, des climats et des types de reliefs alors que la géographie générale humaine et économique propose l'étude des grands ensembles humains et économiques, des activités de production et d'échange et l'étude des questions de développement. La géographie générale serait considérée comme la plus à même de donner à l'élève les aptitudes et les outils qui lui sont nécessaires pour agir sur / dans son milieu de vie. Aussi, la capacité d'observation, d'analyse, de mise en relation, la connaissance des lois qui découlent de son apprentissage seront-ils autant de qualités indispensables au futur cadre africain.

L'humanisme considéré par les IO comme un principe et une finalité de l'enseignement africain est aussi un aspect qui apparaît très nettement dans ce programme de second cycle. En classe de Première, l'étude est fondée sur la valorisation de l'homme mis face aux milieux naturels dans son rôle de transformateur et d'acteur. L'expression la plus éloquente de cet humanisme est donnée par le thème “ l'homme et la nature ”, la 3^e leçon de Première, où il est recommandé de structurer la leçon ainsi qu'il suit :

- a) *L'homme CONTRE²⁴³ la sécheresse – Les grandes civilisations anciennes basées sur l'irrigation – Possibilités actuelles*
- b) *L'homme CONTRE l'eau. Marais – Grands fleuves – Eaux marines.*
- c) *L'homme CONTRE le froid, contre la chaleur*
- d) *L'homme CONTRE les grands fléaux, maladies (des plantes, des animaux, des hommes). Animaux prédateurs – Insectes, etc.*
- e) *L'homme et les sols – la fertilité des sols, l'érosion et la lutte CONTRE l'érosion, la conquête de nouvelles terres*

Cette valorisation a concerné l'homme tout court mais a été surtout un prétexte pour réhabiliter l'homme africain dont on niait jusque là toute œuvre de nature à soutenir le progrès social²⁴⁴. L'enseignement des techniques traditionnelles de mise en valeur : “ l'irrigation dans le passé, dans la vie traditionnelle ” en milieu méditerranée, “ Plantes et techniques ” dans les oasis du désert ; des “ valeurs sociales ” ; “ des sociétés agricoles ” ; “ des sociétés agricoles spécialisées ” dans l'Afrique des savanes, etc. doit être fait, envisagé et perçu dans un souci de réhabilitation de l'homme africain. Cette parenthèse nous permet d'examiner la place de l'Afrique dans le programme de second cycle.

L'analyse statistique nous révèle que 35% des contenus d'enseignement portent exclusivement sur l'étude de l'Afrique. Mais cet indicateur ne traduit pas fidèlement l'importance accordée à l'Afrique. Déjà, les IO recommandent pour l'étude de la géographie générale physique, humaine et économique de « partir des exemples concrets puisés autant que possible dans le milieu africain et comporter des travaux pratiques obligatoires ». Dans la pratique et pour la première fois, des chapitres de géographie générale sont exclusivement portés sur le continent africain. Il ne s'agit plus de se contenter de tirer des exemples de l'Afrique pour illustrer un propos de géographie générale mais l'Afrique, elle-même, fait l'objet d'une étude de géographie générale.

Ainsi en Seconde le chapitre A porte sur la “ géographie physique générale ” alors que le chapitre B est axé sur “ la géographie physique de l'Afrique ”. Elle sera étudiée en cinq leçons portant sur la structure et le relief en deux leçons, les climats, la végétation, les sols en une leçon, les fleuves et les lacs en une leçon et les milieux naturels en une leçon. Ce choix se justifie par la nécessité de donner à l'enfant africain une large connaissance de son milieu en vue de le transformer mais de le protéger au besoin.

²⁴³ C'est nous qui soulignons le mot.

²⁴⁴ Nous en avons parlé à la deuxième partie du chapitre I.

En Première le chapitre C intitulé la géographie humaine : le programme propose sept leçons sur l’Afrique :

- 1) *les peuples de l’Afrique – 1 leçon*
- 2) *l’homme dans la zone méditerranéenne - 1 leçon*
- 3) *l’homme dans les déserts – 1 leçon*
- 4) *l’homme dans les zones de savanes - 2 leçons*
- 5) *l’homme dans les forêts denses et humides - 2 leçons*

Par ailleurs, comme le recommande les IO, des séances de travaux pratiques obligatoires sont prévues pour renforcer les cours magistraux dans les deux niveaux d’enseignement. En seconde on en a huit portant sur des activités fort diverses : lecture et confection de carte ; observations météorologiques et observation de phénomènes élémentaires sur le terrain ; description de paysages et établissement de coupes ou de blocs diagrammes etc. Notons que toutes les huit séances portent sur l’étude du Sénégal et de ses environs. En Première, sept séances sont prévues et elles couvrent des espaces plus vastes allant des zones tempérées jusqu’aux zones de forêts tropicales en passant par l’Asie des Moussons.

Enfin en Terminale, l’Afrique est également étudiée à travers le thème du sous-développement et de l’Etat. L’étude des espaces en voie de développement porte sur les pays asiatiques, américains, sur ceux du Moyen Orient et d’Afrique. Mais pour le cas des pays africains il est recommandé d’étudier les Etats dans le cadre régional “ à l’intérieur duquel, il doit apparaître comme un exemple typique ”. L’étude des pays africains en développement débouche sur une note d’espoir que doit susciter l’étude des “ efforts d’organisation africaine ”. De même la 13^e et dernière leçon du programme portant sur le Sénégal, est une leçon–bilan qui met en évidence les liens humains et économiques avec les autres pays de l’Afrique de l’Ouest et avec les organisations africaines. Tout ceci doit concourir à forger chez les jeunes Africains le sentiment de l’unité et de la solidarité africaine.

En définitive le programme provisoire de 1965 a été élaboré dans un contexte particulier marqué par un fort engouement pour l’africanisation de l’éducation mais également par le souci de donner au jeune africain une culture universelle humaniste qui puisse l’enraciner dans son milieu et le mettre en contact avec le reste du monde. C’est pourquoi il pêche dans son caractère exhaustif et encyclopédique puisque couvrant l’ensemble de la planète et abordant plusieurs ordres de questions et d’objets. Il consacre à l’Afrique 34,4 %

des contenus d'enseignement. Mais si l'on considère l'étude des espaces en tant qu'objet d'enseignement, l'Afrique prend la première place avec 50,7% contre 49,3% pour le reste du monde. Par ailleurs l'Afrique en tant qu'objet d'étude n'est présente qu'à partir de la Troisième (tableau 15). En Troisième, elle fait l'objet d'une étude régionale devant mettre en évidence les individualités politico-géographiques. Au second cycle, l'étude de l'Afrique porte sur la connaissance des milieux physiques, humains, économiques en 2nde et en 1^{er}e et sur les problèmes de développement et de son unité en Terminale.

Les statistiques montrent ainsi qu'il y a grossièrement une équivalence entre la part de l'Afrique et le reste du monde dans le programme. Nous savons que les classes de 5^e et de 4^e sont exclusivement consacrés aux espaces d'ailleurs et en Terminale les 29 des 55 leçons portent sur l'étude des pays étrangers soit 52,8% des contenus. On ne peut pas passer sous silence la survalorisation de la France, par rapport aux autres espaces européens et asiatiques, qui présente 33% du programme de 4^e. En Terminale, l'étude de la France est prévue en cinq leçons comme l'URSS et les USA contre deux leçons pour l'Allemagne, le Royaume Uni, le Japon, la Chine alors que la France est une puissance de second rang comme ces derniers.

Tous ces éléments nous amènent à la conclusion qui suit. L'africanisation a été une réalité des programmes de 1965, notamment à travers le nombre de leçons consacrées à l'Afrique, leur place stratégique, les contenus, la valorisation de l'Africain. Mais cette africanisation est gauchie par un encyclopédisme, une ouverture exagérée, et la présence inopinée de la France. Les programmes définitifs de 1967 s'inscrit-il dans la même perspective ?

Année	Total des leçons portant sur des espaces objets	Part de l'Afrique	Part du reste du monde
5 ^e	31	00	31
4 ^e	33	00	33
3e	48	48	00
2nd	13	13	00
1er	09	09	00

Tle	55	26	29
Total	189	96	93

Tableau 17 : part de l’Afrique en tant qu’objet d’étude dans les programmes de 1965

Année	Intitulé d’étude sur l’Afrique	Nombre de leçons	Pourcentage par niveau
3 ^e	L’Afrique et Madagascar	13	100%
	Le Sénégal	35	
2 nd	Géographie physique de l’Afrique	5	46,4%
	Travaux pratiques sur le Sénégal	8	
1 ^{er}	Géographie humaine de l’Afrique	7	17,9%
	Tableau économique de l’Afrique	2	
Tle	Pays en développement en Afrique	13	47,2%
	Le Sénégal	13	

Tableau 18 : place de l’Afrique dans les programmes de 1965

○ **Les programmes définitifs de 1967**

L’analyse des programmes de 1967 sera une analyse comparative avec ceux de 1965. Cette comparaison nous permet de bien ressortir les spécificités des programmes de 1967, de mesurer l’évolution de l’africanisation pour mieux en saisir la portée et le sens.

Année	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3e	2nd	1er	Tle
Thèmes 1965	Géographie générale physique, humaine et économique	Le monde moins l’Europe et l’Afrique	L’Europe et l’Asie soviétique	L’Afrique et le Sénégal	Géographie physique général/ Géographie physique de l’Afrique	Géographie humaine économique	Grandes puissances/ Pays sous développés/ Etat

	1967	idem	idem	idem	L'Afrique et l'Etat	Géographie phys. générale	idem	idem
Nbre	1965	32	31	33	48	36	46	55
Leçons	1967	31	30	38	48	36	48	55

Tableau 19 : contenus et découpage des programmes de 1965 et de 1967

Le tableau traduit la recommandation de la Conférence d'Abidjan de 1967 selon laquelle les programmes de 1965 devraient être reconduits en 1967 dans leur structure générale, leur contenu et leur progression. Mais que révèle l'analyse de fond ? Les classes de 5^e et 4^e portant sur le reste du monde et la classe de Terminale sur les Puissances et les pays sous-développés n'ont connu que des aménagements de forme. Notons que l'étude de la France est maintenue à 10 leçons portant grossièrement sur les mêmes thèmes.

Par contre pour les classes de 6^e, de 3^e, de 2nd et de 1^{er}, on note de profonds réaménagements. Déjà à la lecture des IO en 6^e, on constate qu'un glissement s'est opéré dans les intentions pédagogiques. En plus de la recommandation d'enraciner l'élève dans son milieu de vie, l'enseignant doit désormais lui “ montrer l'intérêt et l'utilité de la géographie ”. En d'autres termes il s'agit d'amener l'élève à percevoir l'utilité de l'étude de la géographie dans la vie pratique de tous les jours. Il y a donc un couplage entre la connaissance du milieu et l'apprentissage de la discipline, couplage qui apparaît notamment à la première leçon consacrée à la définition de la géographie et portant sur le thème “ description et explication des paysages, localisation et représentation des phénomènes géographiques ; intérêt et utilité ” et à la dernière leçon du programme intitulé : “ les cartes : l'utilisation, l'établissement et les types de cartes ”. C'est à la faveur de cet ancrage disciplinaire que des notions clés, comme celles de paysages, de localisation et de description, font leur apparition.

Mais la grande rupture est venue de l'étude des milieux naturels. Avec le programme de 1965, l'étude des milieux naturels consistait à dresser une carte d'identité physique du milieu par la combinaison ou la superposition d'éléments morphologiques, climatiques, pédagogiques, floristiques, etc. Par contre la démarche proposée en 1967 met l'homme au centre de l'étude, le chapitre étant d'ailleurs intitulé “ L'homme et les milieux naturels ” à la place de “ Etudes des milieux naturels ” en 1965. On doit certes y définir les caractéristiques essentielles du climat, de la végétation, des sols, etc. mais c'est pour découvrir les planteurs et les riziculteurs des grandes forêts de la zone chaude et humide, les cultivateurs des savanes, les sédentaires des oasis et les nomades du Sahel, les agriculteurs des zones tempérées.

Mais l'africanisation ne souffre guère de cet ancrage disciplinaire puisque les IO reconduisent les mêmes recommandations sur la nécessité de “ partir d'exemples concrets : exemples pris dans l'étude du milieu local ou sur des documents ”. Partir de la description des paysages n'est il pas le premier signe d'africanisation (leçon 1) ? De même, le niveau de précision dans la formulation des thèmes plus élaborés que dans les premiers programmes favorise le recours à des exemples concrets tirés de l'environnement immédiat. Par exemple les leçons sur la population rurale : les paysages ruraux : l'habitat concentré, l'habitat dispersé, la notion de terroir ou encore sur le relief ; description et définition des principales formes de relief ; vallées, plaines, plateaux, montagnes ont un niveau de formulation beaucoup moins abstrait que celui de 1965 où nous avons leurs pendantes respectives : la population dans les campagnes : population concentré, le village, le hameau, la ferme isolée et le relief continental : définir par leurs altitudes et leurs formes les plaines, les plateaux, les montagnes, les vallées.

En somme pour la classe de 6^e, l'entrée par les paysages et la description est une démarche majeure du programme de 1967 débouchant sur la connaissance du milieu local mais également sur l'apprentissage de la discipline.

En troisième, la refonte est presque totale. Le tableau comparatif ci-après nous permet de mesurer l'écart entre les deux modes d'écriture des programmes en question.

année	1965	1967
Structure des programmes	Cadre physique et humain	Cadre physique
	L'Afrique du Nord -Ouest	Etude de la population
	L'Afrique du nord-Est	Histoire récente : héritage colonial
	L'Afrique Orientale	Les sociétés rurales traditionnelles
	Madagascar et les îles voisines	Les mutations économiques et sociales
	L'Afrique Australe	Etude régionale (neuf régions)
	L'Afrique Centrale	Les efforts d'organisation
	L'Afrique Occidentale	Economique africaine
	Le Sénégal	Le Sénégal

Tableau 20 : structure des programmes de 3^e de 1965 et de 1967

La lecture du tableau montre deux structures thématiques fort différentes. Le programme de 1965 porte sur des portions d'espaces. Il cherchait à connaître l'Afrique à travers des ensembles géographiques dont chacun se justifiait par les traits généraux physiques et humains d'une part et d'autre part par la proximité de multiples entités étatiques voisins. Ainsi le programme propose deux types de leçons : une présentation régionale consacrée à l'identification de ces traits physiques et humains de l'ensemble et une étude

monographique plus ou moins exhaustive de chaque Etat de l'ensemble. La finalité d'un tel savoir à enseigner est de donner aux futurs cadres africains, agissant tout d'abord à l'intérieur des frontières étatiques, de solides connaissances des potentialités physiques, économiques, humaines et même du fonctionnement administratif des Etats. C'était exclusivement une géographie des Etats (une géographie politique !).

En 1967, cette géographie des Etats a cédé sa place à la géographie des " milieux " axée sur les problèmes physiques, économiques et humains fondamentaux non pas des Etats mais des ensembles. Aussi dans la deuxième partie du programme de 1967 quoi que le nom des Etats soit toujours énuméré, chacune des neuf régions fera l'objet de deux leçons. La première est introductive et elle porte la présentation physique et la deuxième va être une analyse des données humaines et économiques, les Etats étant dans ce sens de simples repères spatiaux considérés à la fois comme limites et contenant des données.

La différence ne se trouve pas simplement dans l'approche régionale de l'Afrique ; elle touche également toute l'étude globale de l'Afrique en tant qu'objet d'étude en soi. Dans les programmes de 1965, l'Afrique n'était envisagée que dans une perspective régionale alors qu'en 1967, elle est présentée comme un ensemble cohérent uniforme que les traits physiques, le peuplement, les sociétés rurales, les mutations économiques et sociales ainsi que son histoire récente lui confère. On passe donc de la recherche de la cohérence de l'ensemble voire du tout par ses éléments constitutifs à une cohérence par la substance. Cette nouvelle vision uniformiste se révèle par l'éloquence du titre de la première partie " le continent africain : généralités " mais également par la leçon 8 où " l'héritage de la colonisation ; le découpage politique de l'Afrique " suggère la contingence de la division politique et une image d'unité du continent antérieure à la colonisation. C'est ce souci de mise en cohérence qui fait que le jeune africain abordera dès le premier cycle " les efforts d'organisation économique africaine " en deux leçons alors que la leçon était inscrite dans le programme de 1965 en classe de Terminale.

En classe de seconde, la référence à l'Afrique est plus modérée par rapport aux programmes de 1965. On ne retrouve plus des chapitres exclusivement réservés à l'Afrique. Mais l'Afrique n'est pas pour autant noyée dans les généralités. Au niveau de chaque grand thème physique soit une leçon porte sur le continent soit il est recommandé de partir des observations du milieu local pour mettre en œuvre la leçon. L'examen de la structure du programme nous permet d'ailleurs de déceler la " personnalité physique " de la l'Afrique :

GEOGRAPHIE PHYSIQUE GENERALE

A) INTRODUCTION : LA TERRE (2 leçons)

B) LES CLIMATS (5 leçons)

5^e leçon / Géographie climatique du globe : la circulation atmosphérique, théories, mousson, alizé, répartition des climats, **les climats de l'Afrique (caractères généraux)**

C) LA STRUCTURE (5 leçons)

5^e leçon / **Structure du continent africain**

D) LE RELIEF (6 leçons)

5^e leçon / Evolution du relief : aplanissement et rajeunissement, formes hérités et formes actuelles (**quaternaire africain**)

E) LES GRANDS ENSEMBLES MORPHOCLIMATIQUES²⁴⁵

Etude des paysages fondamentaux et de la place de l'homme dans ces paysages en :

4- **en zone subtropicale**

5- **en zones arides et subarides : insister sur les problèmes de l'eau**

6- **en zone tropicale à saisons contrastées. Les savanes : insister sur l'érosion et le cuirassement**

7 - **en zone tropicale et équatoriale humide. Les forêts.**

Les zones citées ici ne font pas exclusivement référence à l'Afrique. Mais dans l'esprit des textes officiels, les leçons afférentes doivent être mises en œuvre en partant de la réalité locale et donc africaine.

Pour le programme de 1^{er}, notons que le chapitre consacré à la géographie générale humaine de l'Afrique a disparu en 1967. Le mode d'écriture n'entrevoit plus comme en seconde la recherche systématique d'"une personnalité humaine et économique" africaine. La prise en compte de l'Afrique est diffuse mais plus substantielle d'autant que les thèmes choisis se prêtent entièrement à une étude sur l'Afrique et sur les milieux tropicaux d'une manière générale. Ainsi 32 sur les 42 leçons du programme peuvent être étudiées à partir de l'Afrique. De plus c'est le seul niveau de la formation où l'on a inséré des notes de bas de pages invitant à plusieurs reprises les enseignants à puiser les exemples dans le milieu africain. La lecture de ces notes de bas de page montre que les contenus d'enseignement doivent couvrir l'Afrique dans toute sa diversité mais également dans sa profondeur comme

nous l'avions noté au chapitre II de la deuxième partie. De plus, les IO recommandent aux enseignants, après une partie introductive sur l'homme dans le milieu naturel et l'étude de la population, d'aborder le chapitre sur la géographie humaine et économique " par l'étude de la zone dans laquelle se trouve l'établissement, le professeur suivant ensuite un ordre logique ".

L'étude du sous développement à la deuxième partie du programme est également une autre entrée pour sensibiliser les jeunes africains sur les problèmes de développement et le retard économique de l'Afrique auxquels ils doivent faire face plus tard. Par rapport au programme de 1965, l'approche du sous-développement en 1967 est plus " problématisée ". En effet la démarche de 1967 cherche à dresser une typologie du sous développement. Il s'agit d'abord de dégager les caractères généraux du sous-développement, qui ont pour cadre les problèmes démographiques, l'insuffisance de l'infrastructure, les problèmes financiers et monétaire et les problèmes humains. Ensuite, l'on procède à l'analyse des secteurs socio-économiques ; la prépondérance de l'agriculture, les problèmes de l'industrialisation, la crise sociale et culturelle et les questions de programmation et de planification. Mais Il apparaît clairement que le sous-développement est toujours appréhendé comme un retard économique par rapport aux pays développés.

Enfin, les contenus des travaux pratiques s'enrichissent car il est prévu dans le programme de 1967 " l'étude du système morphoclimatique de la zone dans laquelle est situé l'établissement(formations végétales simples, sols caractéristiques, facteurs favorables ou défavorables à la mise en valeur moderne) ".

En somme les programmes de géographie élaborés par les pays africains et malgache d'expression française au lendemain des indépendances montrent, dans leur économie générale, des contenus bigarrés, faits de la somme d'informations diverses à collecter dans tous les coins du monde. Dans cet ensemble composite, l'Afrique, répétons le, qu'elle soit considérée comme un simple cadre d'illustration ou un objet d'étude, y occupe une place de choix. Mais le fort engouement noté en 1965 s'est fortement tassé en 1967 et est devenu plus réfléchi et plus qualitatif. Il ne suffit plus de faire figurer le terme « Afrique » dans les programmes pour prendre en compte les réalités qui lui sont propres ; il s'agit plutôt de bâtir un corpus de savoirs et de connaissances tirés des réalités locales en vue d'enraciner le jeune Africain dans son milieu de vie. L'Afrique n'existe plus donc seulement de nom mais aussi de sens.

²⁴⁵ Les IO recommandent que l'étude ici soit une étude " des paysages fondamentaux et de la place de l'homme dans ces paysages...Il serait souhaitable que ce chapitre fût abordé par l'étude de la zone dans laquelle se trouve l'établissement... "

Mais « l'africanité » des programmes aussi bien dans leur conception que dans leur écriture n'a guère abouti à une rupture totale avec l'enseignement colonial. Au contraire, les programmes pratiqués dans les pays africains et malgache sont dans leur grande ligne un prolongement des programmes de l'ancienne métropole. On retrouve les binômes « histo-géo », « géographie générale / géographie régionale », « géographie physique / géographie humaine et économique », la prédominance des faits physiques mais également la démarche classique qui veut que l'enseignement part des phénomènes physiques pour aboutir à l'homme. On retrouve donc la structure de la discipline telle que héritée du colonisateur. C'est qu'une fois constituées, les disciplines scolaires ont un niveau de solidité et de pérennité tel qu'elles arrivent à se soustraire des mutations contextuelles. D'ailleurs André Chervel a montré que la fidélité des objectifs *disciplinaires*²⁴⁶, les méthodes d'enseignement, la progression sans heurts constituent les facteurs de la solidité. La deuxième hypothèse sur la continuité du modèle d'enseignement hérité serait fondée sur l'influence politique et culturelle que la France continue d'exercer sur ses anciennes colonies, même après les indépendances. Senghor, dans une allocution à l'occasion de la distribution des prix au lycée Van Vollenhoven en 1961, traduit clairement cette continuité par ces termes : « notre enseignement secondaire continue donc de s'inspirer de l'enseignement français, je veux dire de son esprit d'universalité ».

Mais avec les programmes, nous ne sommes qu'à l'état des recommandations. Un programme est simplement « l'ensemble des matières et sujets sur lesquels l'enseignement doit porter ». Les cahiers d'élèves qui constitue le corpus du savoir réellement enseigné auraient pu nous permettre de mieux saisir la portée de cette africanisation de l'enseignement. Mais compte tenu de la difficulté à trouver actuellement des cahiers de 1965/1967, l'analyse aura forcément un goût d'inachevé. Les manuels scolaires pourraient combler en partie ces lacunes puisqu'ils traduisent en texte, c'est-à-dire en contenus d'enseignement les Instructions Officiels et les programmes afférents.

VIII-3b2- L'africanisation dans les manuels scolaires : exemples des manuels du cours moyen et de la classe de 6e

²⁴⁶ C'est nous qui complétons.

La mise en œuvre des programmes de géographie issue de la réforme de l'Education dans les Etats africains au lendemain des indépendances a nécessité l'élaboration de manuels servant à la fois de support d'enseignement et de mise en textes des programmes destinés aux jeunes africains. Plusieurs collections ont ainsi vu le jour. Mais les plus en usage dans les écoles africaines ont été la collection de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) et la collection André Journaux. Pour le cas spécifique de l'enseignement de la géographie, la première couvre l'ensemble de la scolarité, du cycle primaire au cycle secondaire alors que la deuxième est plutôt orientée vers l'enseignement moyen et secondaire, de la 6e à la Terminale. Dans leur organisation comme dans leur structure, ce sont des manuels identiques aux manuels scolaires français de géographie. Mais leur spécificité réside dans le fait qu'ils sont conformes aux programmes africains qui leur impriment des contenus particuliers.

- **Les manuels de l'enseignement primaire : *la géographie*, cours moyen, IPAM**

La collection IPAM est un manuel rédigé avec la collaboration d'enseignants africains regroupés au sein de l'Institut. La structure thématique reste transversale par rapport aux programmes nationaux mais répond aux besoins de l'enseignement de la géographie définis par la conférence des Ministres de Paris en 1962. Il est organisé autour de quatre grands axes répartis sur les deux années de scolarité. Les neuf premières leçons portent sur des généralités sous forme de rappel du contenu du cours élémentaire ; l'orientation, le climat, les éléments naturels, le plan, les cinq continents. Ensuite l'élève doit étudier " Ma région ", l'objectif étant d'aboutir à l'établissement d'une monographie régionale. Une partie réservée à " Mon pays " fait l'objet d'une brochure spéciale non insérée dans le manuel. La quatrième partie porte sur l'étude de l'Afrique et le manuel se termine par un chapitre intitulé " Regards sur le monde " avec notamment l'étude des quatre autres continents de la planète.

La répartition par année d'étude montre que la première année est consacrée au rappel du vocabulaire introduit aux cours élémentaires, à la réalisation d'une monographie régionale qui résulte de l'étude de la terminologie, des faits géographiques et de l'observation du milieu local et enfin à l'étude des grandes régions de l'Afrique après l'enseignant ait largement exploité la brochure spéciale consacrée à l'étude du pays. En deuxième année, le cours de géographie consiste à l'étude des grands traits de l'Afrique de l'Ouest et des grandes puissances mondiales. Ce schéma concentrique du manuel ne correspond pas tout à fait au schéma d'apprentissage de la discipline puisque vers la fin de l'année les cours portent sur

“ Notre Pays ”. L'étude du milieu local dans ce niveau apparaît comme une nécessité d'autant que la préparation aux examens de fin d'études primaires l'exige. « Bien plus la nécessité, pour les enfants qui vont quitter l'école pour toujours - et ce sont de loin les plus nombreux - de bien connaître leur pays et d'asseoir une solide connaissance de leur territoire, leur amour de la patrie nous en fait un devoir ».

Dès la note de présentation, les auteurs du manuel ont précisé qu'il est destiné aux élèves des cours moyens première et deuxième années des écoles africaines francophones. Aussi l'analyse des contenus relève qu'il y a une forte connotation africaine. L'“ africanité ” du manuel apparaît à la fois dans le choix des espaces à étudier, dans l'iconographie et dans la méthode d'approche.

Pour le premier point, en plus du contenu de la brochure spéciale consacrée à l'étude de “ Mon Pays ”, l'enfant des cours moyens doit trouver dans l'ouvrage un large développement sur l'espace local et africain. Trente six des soixante leçons proposées sont consacrées à ces espaces proches soit 60% des contenus d'enseignement. La mise en œuvre de l'espace local et africain dans le manuel répondrait à l'esprit d'encrage et de connaissance territoriaux chez l'enfant afin qu'il puisse développer le sentiment d'amour et d'affection pour son milieu de vie. Dans la pratique, l'enfant commence à se familiariser et connaître la région dans laquelle il habite à travers son climat, ses éléments naturels, la population et les villes ainsi que les activités économiques.

Cette étude débouche sur un niveau plus élevé qu'est “ Mon Pays ” et ensuite sur le continent africain. La démarche est inversée à ce niveau puisqu'on va du général au particulier. L'étude commence par la présentation physique, économique, politique et humaine de l'Afrique en deux leçons. La première est intitulée le continent africain et porte sur les reliefs et côtes, climat et végétation, fleuves et lacs et vie économique. La seconde est axée sur l'étude des populations, leur répartition, leur diversité, sur les pays d'Afrique et sur leur évolution politique entre 1934 et 1975. Dans un deuxième temps l'Afrique a été divisée en grandes régions présentées en même temps comme des entités individualisées homogènes et comme des espaces éclatés avec leurs réalités diverses et singulières. La leçon met ainsi en parallèle la carte des traits physiques pour souligner l'homogénéité et l'unicité que le résumé reprend beaucoup plus expressivement : “ l'Afrique orientale est une zone volcanique au relief très tourmenté ” (leçon 20), “ l'Afrique du Nord-Est est un désert traversé par le Nil ” (leçon 22), l'Afrique Occidentale est un immense plateau de 6 millions et demi de km² incurvé vers le Niger ” (leçon 25) et la carte politique des Etats qui révèle une grande diversité de situations physiques, économiques et politiques.

Nous l'avons dit, l'élève étudiera les grands traits de la géographie de l'Afrique Occidentale mais également ceux de l'Afrique Centrale. Il s'agit de l'étude des Etats proprement dits. Chaque Etat est étudié selon un schéma quasi invariable à quatre éléments. D'abord nous avons les traits physiques repartis généralement en quatre rubriques qui sont les suivantes²⁴⁷ :

- Situation, limites, étendue
- Relief
- Climat
- Cours d'eau

Ensuite, la géographie humaine porte sur la vie économique (agriculture, l'élevage, la pêche, l'industrie, les communications la forêt, etc.), la population et les villes et l'organisation administrative.

Du point de vue iconographique, notons qu'il y a une forte présence de l'image dans le manuel IPAM à travers les documents graphiques, photographiques et cartographiques. Au total, 207 pièces sont insérées dans les 125 pages du manuel soit une fréquence de 1.6 image par page. Les photographies et les cartes sont cependant les plus nombreuses.

Pour l'étude des grandes régions africaines nous avons signalé la juxtaposition des cartes physiques et des cartes politiques pour dégager " des morceaux d'espaces " faits à la fois d'homogénéité et de diversité. La cartographie des pays présente, elle, une carte unique avec une palette synthétique de données physiques, humaines et économiques écrite à l'aide d'un pictogramme (graphisme fait de couleur et de signes conventionnels ; le symbole étant pris comme l'objet, l'avion représente l'aéroport, la tête de vache, l'élevage, etc.). Mais, à ce niveau, les cartes ne mettent pas en œuvre des « espaces-ilôts » isolés mais plutôt contigus à d'autres espaces différenciés par le tracé des frontières et la toponymie.

Quant aux documents photographiques, ils portent sur des sujets fort variés comme nous le montre le tableau suivant :

Thèmes de la photographie	Afrique	Ailleurs
Activités agricoles	18	06
Activités industrielles	15	01

²⁴⁷ Pour les pays qui ont une façade maritime, on étudie également les côtes.

Transport	06	02
Villes	22	13
Paysage rural	13	03
Relief	08	04
Population	03	00
Autre	01	01
total	86	30

Tableau 21 : les images de photographie dans le manuel IPAM, cours moyen

Le tableau montre une couverture iconographique fort diversifiée mais on note plusieurs disparités notamment dans la distribution des images entre l’Afrique et le reste du monde. Environ 76 % des photographies portent sur les réalités africaines mais le taux de couverture est encore beaucoup plus élevé en Afrique que dans le reste du monde. Il est de 2.38 pour les leçons sur l’Afrique contre environ 2, pour les espaces d’ « ailleurs »²⁴⁸. On peut également observer pour l’espace africain une forte mise en image des activités économiques et des villes. Ce choix ne semble pas fortuit. La mise en valeur des activités économiques permettrait dans un premier temps à l’élève d’avoir une idée précise des potentialités que recèle son milieu, les limites et les contraintes de leurs exploitations en vue de le préparer à mieux agir pour contribuer au développement de son pays. Mais au-delà de cet aspect, les activités économiques donneraient une image dynamique et vivante du continent africain dans un contexte de renouveau politique et économique de l’Afrique : 33 photos y sont consacrées contre 7 seulement pour le reste du monde.

Quant à la ville, elle n’est pas appréhendée comme un objet de la géographie dans la mise en œuvre des espaces nationaux. La naissance des villes, leur expansion spatiale, leur fonction de même que l’écologie urbaine sont complètement ignorées. D’ailleurs aucune référence à la ville n’est notée dans le corps du texte du manuel²⁴⁹. La photographie sur la ville n’aurait donc pas une fonction illustrative pas plus qu’elle ne serait un support de découverte. Elle apparaît comme le symbole de l’indépendance et de l’autonomie politique. En effet, les villes représentées sont généralement des parties de capitale d’Etats que le résumé des manuels annonce par des phrases laconiques comme on le voit à travers quelques exemples dans l’encadré suivant :

Leçon 26 : « La population est 1500000 habitants et la capitale est Nouakchott».
--

²⁴⁸ Le taux de couverture est le nombre d’images rapportées au nombre de leçons.

²⁴⁹ Ce n’est que dans la partie sur “ Ma région ” qu’un paragraphe a été consacré à l’étude des villes mais, même à ce niveau, les questions se sont limitées à leurs lieux d’implantation, leurs populations, les activités, le rapport entre la population urbaine et la population rurale.

Leçon 28 : « Sa population est 4000000 habitants et sa capitale Dakar, a 650000 habitants».

Leçon 30 : « La population est de 600000 habitants et la capitale est Bissau».

Leçon 31 : « La capitale est Monrovia... »

Leçon 33 : « ...la capitale est Niamey ».

Une autre marque de la domiciliation politique du discours scolaire est la représentation du drapeau national mis en médaillon sur la page consacrée à l'étude de l'espace national. Au terme de chaque leçon les élèves s'exerceront à dessiner le drapeau national et de l'insérer dans une carte de l'Afrique.

- **Les manuels de 6^e (1965-1967)**

La classe de 6^e porte sur la géographie générale physique, humaine et économique. Mais les Instructions Officielles issues de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgache d'expression française recommandent aux enseignants de tirer les exemples «le plus possible » des réalités et du milieu africains. De ce point de vue, le regard que nous portons sur les manuels de 6^e nous permet de mieux apprécier le contenu de l'africanisation de l'enseignement mais en même temps de mesurer le degré de réception du discours politique dans le milieu scolaire. Nous travaillons sur la collection de Jean Deygout²⁵⁰ réalisée par l'IPAM et éditée par EDICEF²⁵¹ et la collection d'André Journaux²⁵² de l'éditeur Hâtier qui étaient, dans la période pan-africaine, les principales collections mises à la disposition des écoles de l'OCAM.

Disons d'entrée que, la collection Jean Deygout reprend presque textuellement le programmes de 6^e de 1967 édicté par la Conférence des MEN des pays africains et malgache. Après avoir défini la géographie et son domaine d'intervention, les auteurs entament le manuel par les données physiques relatives à la physique du globe, aux données climatiques, au relief et à l'hydrographie. Le deuxième grand mouvement du document fut consacré aux rapports entre l'homme et son milieu de vie. Ainsi, tous les milieux biogéographiques seront analysés sous l'angle de la prise de possession humaine. Cela semble un clin d'œil au

²⁵⁰ C'est en sa qualité d'Inspecteur Général de l'Instruction Publique que Jean Deygout a rédigé la préface de la 5e édition du manuel IPAM, 1982.

²⁵¹ Les travaux des délégués nationaux de l'IPAM étaient centralisés au niveau du secrétariat de l'IPAM à Paris et édités par Hachette ou les Editions Classiques d'Expression Française (EDICEF) tenues par Hachette.

²⁵² André Journaux était Professeur à l'Université de Caen en France ; il dirigea la collection portant son nom dont l'objectif est « d'aider les jeunes générations à comprendre le milieu dans lequel elles vivent et le monde qui les entoure » ; avec plusieurs collaborateurs (africains ou non), il a réalisé les manuels conformes aux programmes africains, de la 6^e et la Terminale.

possibilisme puisque de l'Equateur au Pôle en passant par les milieux azonaux, les élèves devraient pouvoir comprendre comment l'homme s'adapte, résiste au milieu et y tire les ressources qui sont indispensables à sa vie. Enfin, les éléments de géographie économique portant sur l'économie agricole, l'économie industrielle et la circulation moderne sont abordés en dernier lieu. La collection André Journaux adopte une structure sensiblement différente de celle-ci. Même si elle reprend les grandes lignes du programme (celui de 1965), elle s'aménage une marge plus grande que pour la collection précédente puisqu'elle ne suit guère la structure linéaire du programme. Ainsi, l'étude des rapports entre les hommes et les milieux est assortie d'indicateurs de localisation dans les programmes et dans le manuel IPAM (ex : l'homme dans les milieux tropicaux), tandis que la collection André Journaux adopte une structure thématique qui s'en affranchie et dont l'identité, la diversité ou la différenciation des groupes sociaux s'opèrent au fur et à mesure de l'analyse. Les campagnes et les villes, l'agriculture : techniques et organisation, l'agriculture : sociétés rurales, l'industrie, la circulation sont entre autres les types de formulation qui permettent de faire sortir la diversité et l'identité dans les rapports aux milieux et leurs modes de mise en valeur. Dans ce schéma, les auteurs semblent mettre en valeur plus les systèmes d'exploitation des populations, leur technique de mise en valeur que le poids favorable ou non des facteurs du milieu comme le fait la Collection Jean Deygout qui fait de l'inventaire et souvent de l'évaluation des caractéristiques de chaque milieu un préalable à l'étude des activités ou de la vie des hommes. Mais l'écart de la collection André Journaux par rapport au texte du programme ne prédestine pas le manuel à s'écarter de l'africanisation souhaité par la conférence des MEN de l'OCAM comme du reste la reprise de la structure linéaire du programme par le manuel IPAM ne garantit guère l'africanisation du savoir à enseigner. C'est plutôt au niveau du traitement des contenus qu'il faut chercher si les manuels répondent à l'esprit de la Conférence de Tananarive. A ce niveau on peut relever une convergence méthodologique puisque les deux collections consacrent les travaux pratiques à l'Afrique. La collection Jean Deygout propose ainsi pour l'année scolaire trois grands ateliers de travaux sous forme de synthèses des grandes thématiques qui structurent le contenu et portent successivement sur les climats africains, sur le relief, les sols et les fleuves africains et sur la population africaine. Moins systématiques (on ne les trouve pas dans la table de matière), les travaux pratiques chez Hâtier sont plus discrets (deux seulement et occupant chacun moins d'une double page contre 4 à 5 pages pour le manuel IPAM). Leur thématique a également un niveau de généralité plus élevé puisqu'ils portent sur l'humidité atmosphérique et sur les mouvements de la population même si les exemples choisis sont tirés des réalités africaines. L'étude des mouvements de la

population s'appuiera ainsi sur l'analyse des pyramides des âges du Sénégal de 1960, du Dahomey, du Gabon et du Mali alors que l'élève et son enseignant sont invités à procéder à une enquête auprès de la station locale de météorologie pour étudier l'humidité atmosphérique. L'africanisation de l'enseignement ne porte pas uniquement sur la batterie d'exercices proposés. Toutes les collections semblent traduire l'esprit des recommandations officielles sur la nécessité de tirer les exemples de la réalité et du milieu africain. Dans son chapitre introductif : Qu'est que la géographie, la collection André Journaux part de deux paysages géographiques d'Afrique, un village de montagne au Maroc et un champ d'arachide au Sénégal pour définir la géographie en tant que science de description et d'explication des différents aspects physiques et humains de la Terre et pour comprendre également ce qu'est un paysage géographique. La même collection consacre sur le sujet de l'agriculture environ 16 pages aux activités agricoles en Afrique sur les 18 consacrées au thème. Le type de progression que nous reportons dans l'encadré qui suit permet de nous donner une idée précise de la forte référence aux réalités africaines.

Chapitre 27 : L'agriculture : techniques et organisation (page 138 à 145)

1- Agriculture vivrière et agriculture d'échange

Figure 1 : cultures vivrières au Ruanda

1. Rappelez les conditions climatiques régnant au Ruanda. 2. Décrivez ce paysage. 3. Comptez-vous une seule ou plusieurs cultures ?

2- La polyculture vivrière

Figure 2 : culture de l'igname au Dahomey

1. Dans quelle zone climatique situez-vous ce paysage ? 2. Savez-vous comment se cultive l'igname ? Citez d'autres plantes qui se cultivent de la même façon ?

3- La modernisation de la culture

-- Le machinisme

Figure 3 : semailles des arachides au Sénégal

1. Avez-vous déjà vu dans une précédente leçon un paysage semblable à celui-ci ? Dans quelle zone climatique le classez-vous ?
2. Comparez le travail des paysans sur l'une et l'autre de ces photographies.

Figure 4 : la moisson sur les hautes terres du Kenya

-- L'irrigation

Figure 5 : rizière à Yangambi, près de Stanleyville

1. Décrivez ce champ. 2. Savez-vous comment se pratique la culture du riz

4- La monoculture

Figure 6 : cocoteraie au Dahomey

1. Décrivez ce paysage. 2. Quels sont les arbres cultivés ? 3. Quels produits donnent-ils ? Pensez-vous qu'il y ait beaucoup de cultures différentes sur cette exploitation ?

5- L'élevage

Figure 7 : troupeaux de moutons transhumants dans les Alpes

1. En quelle saison cette photographie a-t-elle été prise ? 2. Ces troupeaux se dirigent vers les pâturages de haute montagne. Décrivez-les

Type de progression de leçon dans la collection André Journaux,

Géographie, classe de 6^e, 1966

On ne retrouve guère dans la collection de Jean Deygout (IPAM) la même progression ; mais la référence à l'Afrique et les exemples tirés des milieux africains n'en

sont pas moins présents. Dans les chapitres, l'Homme dans les forêts de la zone chaude et humide, l'homme dans les pays tropicaux et l'homme dans les steppes et dans les déserts, les exemples sur l'Afrique sont fréquents et alternés avec les réalités du monde asiatique (jamais avec l'Amérique tropicale !) comme nous le montre le résumé de la leçon, l'homme dans les pays tropicaux humides qui suit.

RESUME

Dans les pays tropicaux humides et chauds de l'Afrique et de l'Asie des moussons²⁵³, l'homme supporte de dures contraintes naturelles. Les savanes africaines sont propices à la vie agricole, mais les pluies sont irrégulières et les sols appauvris par la sécheresse et l'abus des feux de brousse. En Asie du Sud-Est, toute la vie dépend des pluies variables de la mousson d'été ; les meilleurs sols sont ceux des plaines et des Deltas.

Les hommes des savanes africaines sont des paysans laborieux, groupés en villages actifs. Sur leurs champs défrichés aux dépens de la savane, ils pratiquent des cultures variées. Le rythme de leurs travaux agricoles et leurs cultures dépendent étroitement des pluies.

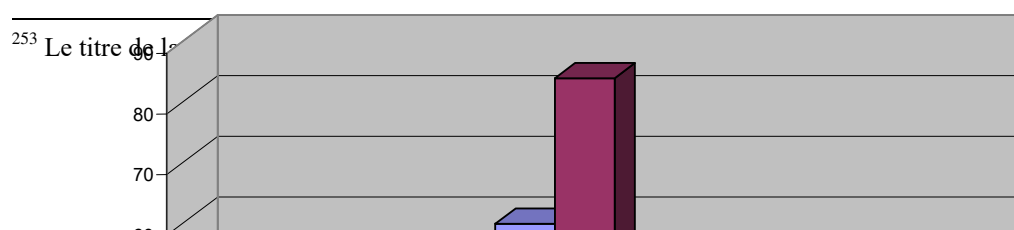
Les paysans de l'Asie des moussons sont des riziculteurs patients et ingénieux ; leur travail est aussi commandé par la succession des saisons. Dans la rizière, les travaux s'effectuent sans interruption : labours, hersage, repiquage du riz, irrigation et fumures. Les récoltes sont généralement abondantes mais suffisent à peine à l'alimentation des hommes dans ces pays surpeuplés.

Collection Jean Deygout (IPAM), 1982, page 110

Mais l'africanisation du savoir géographique est surtout perceptible au niveau de l'iconographie mise en œuvre dans les manuels scolaires. L'économie générale des manuels montre tout d'abord une importante iconographie ; pour moins de 200 pages pour tous les deux manuels, les images sont de l'ordre de 221 pièces pour la collection Jean Deygout et de 250 pour André Journaux. Elles sont également variées : photographie, carte, schéma, croquis, graphiques, etc. mais la photographie reste le mode de représentation le plus dominant.

Figure 12

L'iconographie dans le manuel de 6e, collection Jean Deygout, 1982



L'iconographie dans le manuel de 6e, collection André Journaux, 1966

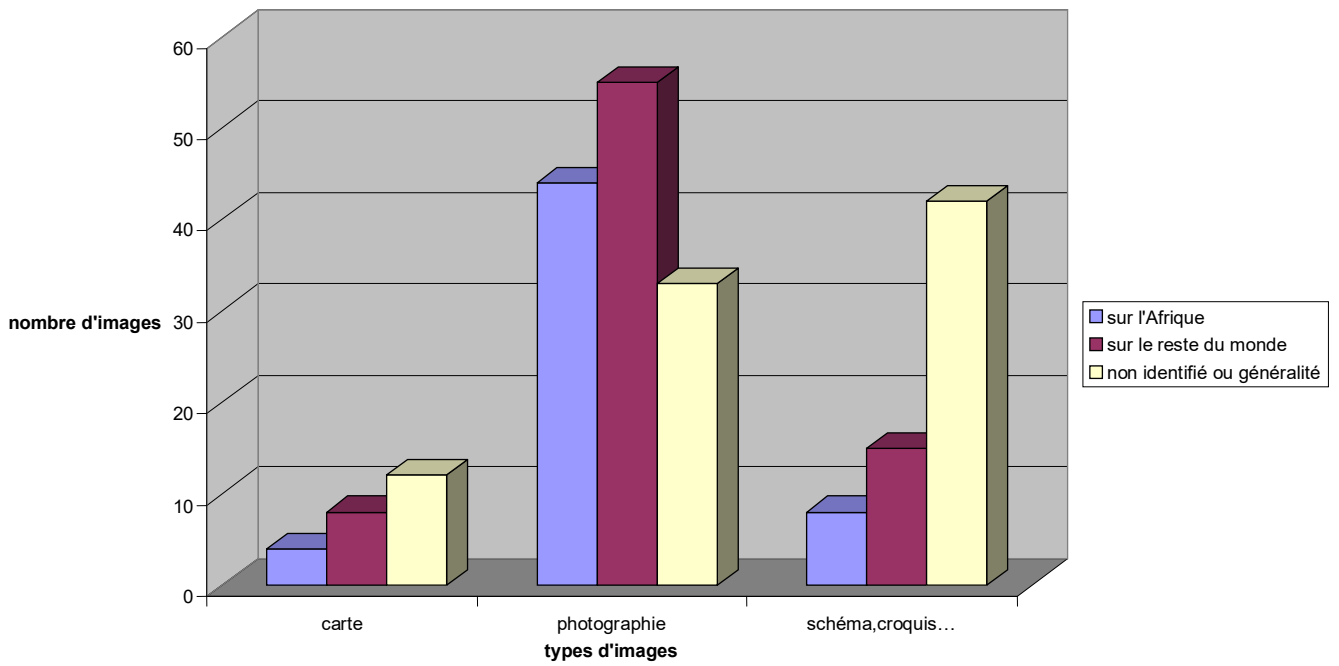
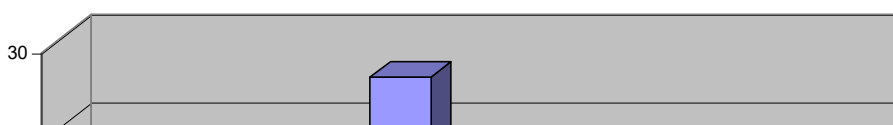
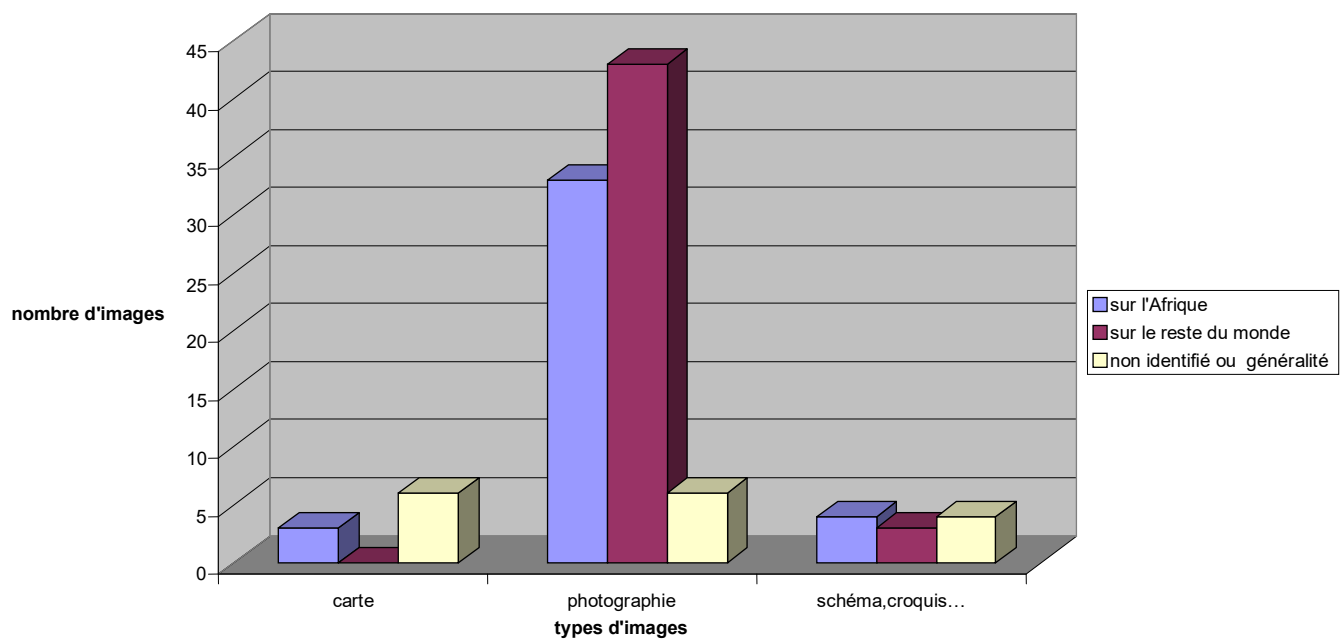


Figure 13

L'iconographie dans le manuel de 6e, sur les thèmes de géographie humaine et économique, collection André Journaux, 1966



**l'iconographie dans le manuel de 6e, sur les thèmes de géographie humaine et économique,
collection Jean Deygout, 1982,**



Les figures 12 et 13 portent sur le nombre d'images consacrées à l'Afrique, au reste du monde mais aussi à des espaces non identifiés ou à des généralités. En considérant d'une

manière générale le nombre d'images consacrées aux différentes catégories que nous avons définies, on se rend compte que les options éditoriales sont fort différentes entre les deux collections. Dans la collection Jean Deygout (IPAM), les cartes et les schémas et croquis sur l'Afrique sont en nombre supérieur par rapport au nombre consacré au reste du monde et inférieur à celui des généralités ou images non localisées alors que pour les photographies, l'Afrique vient derrière le reste du monde et devant «le non localisé». La situation est complètement différente dans la collection André Journaux car l'Afrique est, pour tous les types de graphiques, moins représentée que le reste du monde et pour le cas des cartes et des schémas et croquis, le nombre de «non localisé ou généralisé» fait le double des images sur l'Afrique pour les cartes et presque quatre fois pour les schémas et croquis. Pour tous les types d'images, la part de l'Afrique représente environ 28% des images dans le manuel édité par IPAM et 25% dans la collection André Journaux, ce qui laisse penser à une faible africanisation du discours scolaire, tout au moins dans son aspect iconographique.

Mais si l'on utilise un autre mode d'opération : la répartition du nombre d'images sur les thèmes de géographie humaine et économique en fonction de la localisation (figure 13), on aboutit à des conclusions fort différentes de celle qu'on a avancée précédemment. En effet dans la collection Jean Deygout, la part de l'Afrique s'est considérablement accrue même si elle reste toujours pour la photographie derrière le reste du monde. On passe ainsi de 28% d'images consacrées à l'Afrique pour toute la thématique du manuel à 47% soit un peu moins de la moitié de la part de l'ensemble des thèmes de géographie humaine et économique. La même tendance s'observe dans la collection André Journaux où l'on passe de 25% à 40%. Si nous considérons uniquement les documents photographiques – puisque la photographie représente à ce niveau 80% des images pour la collection Jean Deygout et environ 83% pour la Collection André Journaux et sont considérées comme des parties intégrantes des leçons²⁵⁴ - on obtient le tableau ci-après :

intitulé	pourcentage
----------	-------------

²⁵⁴ Note de présentation de la collection André Journaux.

	C. Jean Deygout	C. André Journaux
Part des photographies sur l'Afrique par rapport au total des images	32	46
Part des photographies sur l'Afrique par rapport au total des photographies	40	55
Part des photographies sur l'Afrique par rapport au total des images sur l'Afrique	82.5	96

Tableau 22 : photographie dans les thèmes de géographie humaine et économique dans les manuels de 6^e des collections Jean Deygout (1982) et André Journaux (1966).

La lecture du tableau nous montre que l'Afrique est bien représentée comme image photographique dans le traitement des thèmes de géographie humaine et économique avec 40% pour le premier manuel (dans le sens de la lecture du tableau) et 55% pour le second. Mais comme on le constate, cette représentation est bien plus importante pour la collection André Journaux que pour la collection Jean Deygout. C'est que, même si au regard du pourcentage global, sur la représentation iconographique, la collection IPAM semble véhiculer plus d'images sur l'Afrique, il apparaît dans l'économie générale des manuels que l'Africanisation est beaucoup plus systématisée dans la collection André Journaux ainsi que l'atteste l'encadré ci haut. La mise en mosaïque des différents rapports au milieu (présentation juxtaposée des sociétés) dans l'IPAM donnait une place relativement réduite à l'Afrique. On peut se demander d'ailleurs les raisons qui expliquent cet écart éditorial dans la mise en œuvre de l'africanisation dans le discours scolaire. Quels sont les présupposés qui sous-tendent les différentes options ? C'est une piste de recherche possible dont l'exploration permettrait de préciser le contenu donné à l'africanisation et le sens dont elle doit être porteuse.

Notons pour terminer que l'africanisation ne se satisfait guère de l'usage massif des images sur le continent africain. Elle puise jusque dans les méandres de la symbolique identitaire puisque pour étudier le thème de l'orientation, tous les deux manuels représentent au milieu du schéma une silhouette d'enfant noire indiquant les quatre points cardinaux (voir figure 14), ce qui semble supposer, que l'africanisation se confondait, à tort, à la catégorie raciale ainsi représentée. On peut d'ailleurs souligner la portion congrue des images et des références à l'Afrique du Nord ; dans la collection André Journaux, les auteurs n'ont pas retenu cet espace plus de deux supports iconographiques documentaire alors que 6 images portent sur le seul espace sénégalais et autant pour la Cote d'Ivoire et bien d'autres pays de l'Afrique noire.

Figure 14 : des silhouettes d'enfants noires pour marquer l'africanisation !

Géographie 6^e, Collection Jean Deygout, 1982

Géographie 6^e, Collection André Journaux, 1966

CHAPITRE IX / LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE A L'HEURE DU REPLI NATIONALISTE (1970-1998)

Une décennie après l'indépendance, le Sénégal cherchait encore ses marques. Les difficultés économiques qui surviennent au milieu des années 60 créent une crise sociale exacerbée par une certaine perception des rapports bilatéraux avec la France ainsi que de l'Assistance Technique, et assortie de l'abandon des objectifs communs africains. Cette situation débouche sur des appels au repli et au centrage de la vie de la nation sur le Sénégal et les Sénégalais eux-mêmes. C'est l'ère de la "sénégalisation"²⁵⁵. Les appels sont soit le fait de groupes corporatistes ou sociaux et formulés dans le sillage de leurs revendications spécifiques, soit le fait de groupes organisés à cet effet.

Quels que soient les acteurs sociaux qui le revendiquent, le principe de la sénégalisation prendra de l'ampleur dans les années 70 et portera sur tous les secteurs de la vie nationale. Dans le domaine de l'éducation, elle se traduit par l'idée d'une adaptation de l'enseignement aux réalités sénégalaises dont la mise en œuvre est subordonnée à une série de réformes. La loi d'orientation de l'Education Nationale de 1971 et les lois sur l'organisation du système général d'enseignement de 1972 en seront les piliers. Dans l'esprit comme à la lettre, ces textes doivent permettre à l'élève sénégalais d'être enraciné dans les réalités africaines et sénégalaises, d'acquérir la capacité de transformer son milieu en vue d'un développement économique et social et sans rejeter les valeurs de civilisation et l'apport bénéfique de la science et de la technique du monde moderne. Ils se situent bien dans une ambivalence enracinement / ouverture mais avec une primauté à accorder au premier terme.

De ce point de vue la géographie scolaire, de part sa tradition d'enfermement spatial, se trouve au centre des réformes. Elle requiert un nouveau statut correspondant à la nouvelle demande qu'elle est appelée à satisfaire : elle est dite "discipline d'éveil et de développement" car elle doit assurer l'éveil et le développement de l'enfant. Pour ce faire, le pouvoir politique - le Ministère de l'Education nationale était sous la responsabilité d'Assane Seck qui est géographe - a mis en œuvre la notion de **milieu proche** qui est supposé être le nœud gordien du discours scolaire. Les programmes de 1972, les premiers programmes véritablement sénégalais, auront donc comme point d'ancrage le milieu proche qui doit être à

²⁵⁵ Nous avons pas rencontré le terme sénégalisation ni dans les textes officiels sur l'Education nationale ni dans le discours des groupes sociaux qui revendiquaient un certain centrage de la vie de la nation sur le Sénégal. Les termes de "nationalisme", "d'indépendance économique", "d'indépendance politique", "d'adaptation aux réalités sénégalaises" lui ont été préférés. Nous empruntons le terme de sénégalisation à Kizerbo qui l'utilisa dans son ouvrage *histoire générale de l'Afrique* pour caractériser cet esprit de repli.

la fois un lieu, un repère et un médium. Ils seront revus en 1978 et en 1982 mais garderont le même esprit : contribuer à former “*l’homo senegalensis*” enraciné et ouvert, par la connaissance du milieu. Le milieu proche aura-t-il pour autant fait disparaître la tradition d’inventaire du monde ? Que recouvrent les réalités sénégalaises dont il permet de mettre en relief ? Quel contenu donner au milieu proche ? Au regard des programmes il apparaît que cette notion véhicule un modèle spatial concentrique à trois couronnes ; la ville, les paysages et le milieu rural. Dans cette perspective, le milieu proche ne serait-il pas détourné de sa vocation première d’enracinement ? Le modèle qui le sous-tend n’est-il pas une reproduction de l’ordre social ?

IX-1 / Contexte de repli (décennies 70-80)

IX-1a—Humeurs et cadets sociaux

Le Sénégal a connu une période relativement faste et stable les premières années après l’indépendance, aussi bien au plan économique qu’au plan politique. Du point de vue économique les conditions climatiques favorables ont permis l’épanouissement d’une économie fondée sur le dynamisme du secteur arachidier (production et vente) et sur l’essor des activités et productions industrielles. On estime que l’expansion économique a avoisiné les 3,7% en volume par an en moyen pendant les 5 à 6 années qui ont suivi l’indépendance²⁵⁶. Au plan politique, il partage avec la plupart des Etats africains l’idéal et les objectifs d’unité et d’intégration régionale et continentale. L’OCAM constitue, à cet égard, l’une des structures régionales, qui ont le plus marqué les politiques communes notamment par la mise en place de programmes d’enseignement communs dont nous avons évoqué dans le chapitre précédent. Mais à côté de l’OCAM, de nombreuses structures comme l’O.E.R.S. (Organisation des Etats riverains du Sénégal, maintenant Organisation pour la mise en valeur du Sénégal O.M.V.S.), la C.E.A.O. (Communauté Economique de l’Afrique de l’Ouest, actuellement Communauté Economique des Etats de l’Afrique de l’Ouest, CEDEAO), l’O.U.A. (Organisation de l’unité africaine, actuellement Union africaine : U.A.) ont rythmé l’agenda des législateurs et donné au discours politique un tonus régionaliste et continental qui surclassait le nationalisme territorial tel que Van Minh Tran²⁵⁷ l’a défini et que l’on peut désigner aussi sous le vocable de micro nationalisme.

²⁵⁶ Ministère de la Coopération, 1978, *le Sénégal, janvier 1978, Analyse et conjoncture, Confidentiel*, no 36

²⁵⁷ Tran V. M., cité par Samba Diop, 2003, op. cit.

Pour autant, la rupture avec l'ancien colonisateur n'est pas totalement consommée. Pour le cas du Sénégal, la présence française est manifeste. Le soutien à l'arachide permet de mettre le pays à l'abri des fluctuations des prix au niveau mondial tandis que l'Assistance Technique apparaît comme une règle dans tous les secteurs d'activité et porte aussi bien sur la production de biens et de services que sur le contrôle et la conception des politiques de développement. L'Université de Dakar semble être ainsi, jusqu'à la crise de 1968, une structure décentralisée du système d'enseignement français comme le montre l'accord de coopération franco-sénégalais du 15 mai 1964 selon lequel les modifications qui seraient apportées sur le territoire de la République de la France à la réglementation concernant les programmes d'études, la scolarité et les examens sont introduites de plein droit dans le droit de la République du Sénégal et cela pour maintenir l'égalité des diplômes. Cette période de relative stabilité sera de courte durée puisque la crise de l'arachide intervenue dans la deuxième moitié de la décennie 60 va plonger le Sénégal dans un mouvement d'humeurs et souvent de contestations qui prend la tournure d'un nationalisme.

En effet, la baisse de la production arachidière pour cause de déficit pluviométrique, la suppression des surprix garantis par la France sur les produits arachidières, la détérioration des termes de l'échange, le problème d'emploi dans les villes ont provoqué un énervement tel que les groupes sociaux (paysans, syndicats, étudiants, etc.) sont pris dans une tension sociale, dénoncent et retiennent, comme causes principales, la nature extravertie de la politique sénégalaise et l'inachèvement de la "sénégalisation de la vie nationale". Ainsi, les hommes d'affaires du secteur privé, considéré comme le secteur le moins "sénégalisé", dénoncent le monopole étranger et « revendique une promotion efficace grâce à une reconversion de l'ensemble des structures de la production, de la distribution, du marché, des chambres consulaires, du système financier et bancaire, promotion accompagnée d'un transfert réel, même s'il est progressif, partie à l'Etat, partie à des nationaux et à des organisations nationales de la propriété des moyens essentiels de production »²⁵⁸.

Ce discours à résonance socialiste traduit une situation de remous qui touche plusieurs autres catégories sociales. Sous la menace permanente du déficit pluviométrique dû aux cycles de sécheresse, la paysannerie s'est ainsi trouvée portée par une attitude accusatrice pointant du doigt la baisse continue du prix d'arachide au producteur mais aussi la non implication des banques et établissements financiers, tenus pour la plupart par des étrangers,

²⁵⁸ Guèye Doudou, 1972, Introduction au déjeuner – débat du samedi 12 avril 1969 sur le thème nationalisme et développement, *Club Nation et Développement du Sénégal*, 1972, Présence africaine.

dans les affaires agricoles en termes d'investissement ou d'accords de crédits alors que les huileries qu'ils contrôlent leur apportent des bénéfices substantiels.

La crise éclatera au grand jour en 1968, lorsque le secteur de l'éducation fut paralysé par la grève des élèves et étudiants et la fermeture des écoles et de l'Université de Dakar. Les problèmes de l'emploi, des bourses d'études, des contenus de formation et le malaise social généralisé sont évoqués pour déterminer les causes principales de la crise de l'école. Mais cette crise est en réalité le prolongement de la crise scolaire et universitaire française de 1968, même si paradoxalement le soulèvement sénégalais déclenché par les étudiants porte dans le fond sur la nécessité d'assumer la différence avec le modèle d'enseignement français comme ce propos du Ministre de l'Education nationale le laisse entendre :

“ La promotion de nos cultures nationales, la prise de conscience de nos valeurs de culture et de civilisation, le souci d'affirmer notre humanisme sous ces différents aspects nous commandent – qui le contestera ?- de donner pour centre de notre enseignement universitaire nos réalités historiques, économiques, politiques, sociales, culturelles. D'où notre orientation toute nouvelle : notre souci principal ne concerne plus la validité de plein droit ou l'équivalence des diplômes, mais l'existence, à l'université de Dakar, d'un haut enseignement répondant parfaitement à nos besoins, et ayant un niveau international incontestable ”²⁵⁹

Sous la pression des acteurs sociaux, notamment étudiants et syndicats d'enseignement, le pouvoir public annonce en fin 1968 la mise en chantier d'une réforme qui marquerait d'une part l'autonomie de l'Université de Dakar et s'attacherait d'autre part à faire davantage de place à l'enracinement négro-africain et aux impératifs de développement. En même temps se mettent en place les principes d'une réforme du système éducatif dans sa globalité. Il doit répondre à l'impératif de former “ un *homo senegalensis* ” enraciné dans les réalités sénégalaises et ouvert au monde contemporain à travers l'enseignement des langues vivantes, des mathématiques, de la technologie et l'histoire et la géographie. Mais l'élan de réforme n'est pas uniquement lié aux mouvements d'humeurs, il est redevable de groupes plus organisés qui ont fait de “ la sénégalisation ” leur credo et une revendication plus formalisée.

²⁵⁹ Seck Assane, 1968, « La nécessité d'une réforme à l'Université », Rapport du Ministère de l'Education Nationale, *Dakar-Matin*, 22 Juillet 1968.

IX-1b—Le Club Nation et Développement

De ce qui précède, il apparaît clairement que les mouvements d’humeurs et de contestations, consécutifs aux nombreuses difficultés auxquelles le Sénégal est confronté, ont donné naissance à la fin des années 60 à un sentiment d’égoïsme partagé²⁶⁰ dont la finalité est de centrer le destin et l’avenir du Sénégal sur la nation sénégalaise et les Sénégalais, eux-mêmes et non sur d’autres, et donc de garantir sa souveraineté totale. Mais si les groupes sociaux que nous avons cités plus haut posent ce type de nationalisme à travers le prisme de leurs revendications corporatistes, des structures spécifiques doivent leur existence au projet explicite et avoué de susciter un tel sentiment en vue de créer et de nourrir une idéologie nationale dont le but est de former une communauté nationale qui soit proprement sénégalaise. C’est le cas du Club Nation et Développement créé le 01 mars 1969 à Dakar. Il regroupe des élites, de hauts fonctionnaires pour la plupart²⁶¹. Voici ce qu’en disent les initiateurs :

“Crée par des responsables sénégalais, le Club Nation et développement veut être un lieu de réflexion et d’action. Sa vocation est d’œuvrer au renforcement de la conscience nationale et de promouvoir le développement. Entreprise politique, donc, et au meilleur sens du terme puisqu’il s’agit, dans le cadre des institutions d’engager librement, mais rigoureusement, la pensée en de grands problèmes, comme ceux de la souveraineté nationale ou de l’assistance technique étrangère, qui mettent en cause le destin même du Sénégal et de l’Afrique”.

Régi par des statuts, le Club Nation et Développement a défini comme champ de recherche les questions sur la nation et son développement et se propose également, à travers des productions d’articles et de conférence, de contribuer entre autres à “ l’édification d’une démocratie sénégalaise authentique par la participation large et responsable des cadres à la construction de la nation sénégalaise. ” Les moyens d’action du Club sont variés ; ils portent sur la presse écrite ou parlée, les conférences et débats publics ou à huis clos, les bulletins de publication. Les documents publiés les plus connus sont *La contribution à la solution du malaise paysan et une nouvelle approche du développement au Sénégal* (1970) et *Club Nation et Développement du Sénégal* (1972). Les contenus des productions posent, dans leur économie générale, le postulat selon lequel la réalisation de l’indépendance politique,

²⁶⁰ Ce sentiment de repli est quasi transversal ; il occupe tous les groupes sociaux (paysans, ouvriers, étudiants, intellectuels, etc.) du Sénégal.

²⁶¹ Le chargé de l’organisation du Club est la personne du Ministre de la Culture de la République ; on y trouve des directeurs de cabinets, des avocats, des universitaires et des journalistes.

économique, culturelle et d'une démocratie nationale et populaire est subordonnée à l'édification d'une communauté nationale sénégalaise qui doit en être la maîtresse d'œuvre. Ils sont ainsi à la fois informatifs et formatifs. Informatifs car les contenus s'attachent à faire l'état des lieux de la situation économique, politique, culturelle et sociale du pays ; formatifs, puisqu'ils diffusent en même temps un appel à la prise de conscience et à l'engagement des élites dans l'œuvre de la construction nationale. Au-delà de leur fonction de diagnostic des maux de la société sénégalaise, le Club semble être donc un outil politique en ce sens qu'il se destine à la formation d'une idéologie nationaliste comme fondement et nécessité politique dans un contexte de sous-développement et de forte extraversion. « Dans les conditions historiques qui sont les nôtres, la clé pour rompre le cycle infernal, c'est, au niveau, de nos élites, une prise de conscience nationale. Cette prise de conscience implique une participation active à l'accomplissement d'un certain nombre de changements prioritaires et urgents, si nous voulons être présents au rendez-vous de 2000 »²⁶².

Certes, la sénégalisation repose sur l'exclusivité nationale et le choix du territoire national comme échelle de référence prioritaire mais elle ne doit pas être appréhendée comme une négation tous azimuts. En réalité, elle semble être une volonté de démarquage avec l'ancien colonisateur qui continuerait de contrôler plusieurs secteurs de la vie de la nation. Nous avons noté les humeurs sur l'emprise supposée ou réelle²⁶³ des "étrangers" sur plusieurs secteurs d'activité (industrie, banque, administration). Mais faut-il voir en ces mouvements, surtout organisés, que l'habit nationaliste ? L'enjeu n'est-il pas plus dans le contrôle de l'économie et dans les possibilités de carrières administratives par une bourgeoisie locale montante que dans la promotion de la société sénégalaise dans sa globalité ? Quelle que soit leur motivation, on peut noter à leur décharge que la "sénégalisation" intervient aussi dans le contexte où les objectifs et l'idéal africains sont en passe d'être abandonnés comme on peut le constater avec l'essoufflement de l'OCAM qui jusque là portait le projet culturel commun, notamment à travers l'Éducation.

IX-1c—L'essoufflement de l'OCAM

De toutes les structures régionales mises en place dans la décennie 60, l'OCAM fait partie de celles qui ont pu le plus asseoir une base concrète de l'unité et de la coopération

²⁶² Guéye Doudou, 1972, *Club Nation et Développement*, op. cit.

²⁶³ A la conférence des MEN en 1967 à Abidjan, le 1/3 de la délégation sénégalaise est constitué de coopérateurs français dont le Recteur de l'Université de Dakar, l'Inspecteur d'Académie et le Directeur de l'Enseignement Technique.

entre les Etats africains. Au plan culturel nous avons noté que son caractère réaliste a débouché sur le maintien et l'harmonisation du système éducatif hérité de la période coloniale notamment par l'élaboration des contenus d'enseignement communs et la mise en place de centres de diffusion et de documentation scolaires. Mais aussitôt créée, l'OCAM se trouve confrontée à une série de contradictions et de controverses qui prédisent sa future disparition. La première contradiction est contextuelle. L'OCAM est née dans un contexte de décolonisation, de mise en cause de l'ex-colonisateur alors que sa raison d'être tient plus à la relation commune des pays membres avec la France qu'à l'existence des réalités locales partagées autour desquelles se cristalliserait l'Union et la Coopération. Cette situation a posé une question de fond en 1963 avec la création de l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A.). Faut-il maintenir ce particularisme — il s'agit ici de la francité telle que Senghor l'a définie — au moment où l'unité africaine prenait forme avec l'O.U.A.? En posant la continuité historique avec l'ex-Métropole comme fondement existentiel, l'OCAM apparaît aux yeux de certains comme “ un organisme anachronique et sectaire ” entretenant à travers elle, le prolongement du vieux jeu en Afrique des anciennes puissances coloniales. Cette critique paraît d'autant plus fondée que la France qui n'est pas membre de l'Organisation en est paradoxalement la principale maîtresse d'œuvre. C'est la deuxième contradiction. En effet c'est la France qui garantit techniquement et financièrement la viabilité de l'ensemble et plusieurs conférences au sommet et travaux de commissions techniques se sont tenus sur le sol français. On peut noter, en autres, la tenue la conférence des MEN de mai 1965 à Cabourg et la rencontre de la commission d'histoire et de géographie de juillet 1966 à Crigny en France.

Les relations avec la France posent ainsi de sérieuses difficultés pour le fonctionnement de l'Organisation et débouchent sur des clivages internes qui vont saper la solidité de la structure et créent des réflexes de repli. Dès la fin des années 60, des voies s'élèvent pour demander la révision des accords de coopération avec la France ; Madagascar, le Congo, Le Zaïre en sont les chefs de file. Ils dénoncent entre autres l'occupation militaire, la dépendance financière dont la zone franc sert d'écran, les “ immixtions étrangères tolérées en Afrique ” alors que pour les modérés comme le Sénégal, le Gabon et la Côte d'Ivoire, il ne doit s'agir que d'une adaptation de la coopération qui tiendra compte de l'évolution des pays. Cette double polarité autour des rapports avec la France va être un handicap majeur pour le bon fonctionnement de l'Organisation.

Mais au-delà des difficultés consécutives à la relation avec la France, bien d'autres questions internes et internationales divisent les membres de l'Organisation régionale. La

question de l'indépendance proclamée de la Rhodésie a par exemple fait l'objet d'une discorde mettant aux prises ceux qui, comme la Mauritanie et le Congo, ont rompu avec le Royaume Uni tenu responsable de cette situation et ceux qui se sont désolidarisés avec cette mesure arguant implicitement que " l'enjeu ne valait pas la chandelle ". De plus le statut du français comme langue ne fait pas l'objet de la même considération. Mohamadou Lamine Cissé²⁶⁴ a noté que la coïncidence entre la Conférence des chefs d'Etat de juin 1966 à Tananarive prenant fait et cause pour la francophonie, et le congrès du parti Mauritanien mettant au contraire sur le même pied d'égalité le français et l'arabe montre le décalage des esprits ". Dans tous les cas la crise est telle que plusieurs Etats se sont retirés de l'Organisation après que la Mauritanie ait ouvert la brèche en 1965. L'OCAM survivra jusque dans les années 80 mais complètement décalée de ses objectifs et de sa vocation historique d'unir les pays africains et malgache d'expression française. D'ailleurs elle n'a jamais réussi à sa naissance à réunir tous les pays africains concernés autour de son idéal ; la Guinée, le Mali, le Burundi et les pays du Maghreb n'ont jamais été de la partie. Il semble que toutes ses difficultés conjuguées à la conjoncture économique nationale et internationale et à l'adoption de comportement sectaire débouchent sur un micro nationalisme qui a amené le Sénégal, comme du reste les autres pays, à adopter des comportements de repli débouchant sur la quête d'une éducation nationale.

IX-2 / En quête d'une éducation nationale

IX-2a— La loi d'orientation de 1971

“ L'éducation nationale au sens de la présente loi, tend :

- 1- à élever le niveau culturel de la population
- 2- à former des hommes et des femmes libres, capables de créer les conditions de leur épanouissement à tous les niveaux, de contribuer au développement de la science et de la technique et d'apporter des solutions efficaces aux problèmes du développement national. Elle vise à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière. Sa mission constante est de maintenir l'ensemble de la nation dans le courant du progrès contemporain ”.

Article 1^{er}, loi d'orientation de 1971

²⁶⁴ Cissé Mohamadou Lamine, 1980, *Crises et réformes de l'OCAM.*, Mémoire de maîtrise, Paris I

Environ 10 ans après l'accession à l'indépendance, le système éducatif sénégalais est resté organisé partie par l'ancienne réglementation coloniale partie par les grandes orientations de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale de l'OCAM. La réforme nationale de 1962 n'avait porté que sur les horaires et programmes de l'enseignement primaire. Le texte no 71-36 portant orientation de l'éducation nationale dite loi d'orientation de 1971 marque à cet égard un grand tournant puisqu'il constitue le premier véritable acte de "sénégalisation" revendiquée de l'éducation. En effet, tirant le bilan de la crise de 1968, le pouvoir politique a institué le décret no 69332 du 27 mars 1969 portant création d'une commission nationale de réforme chargée d'étudier toutes les questions relatives au fonctionnement du système éducatif sénégalais. Mais il faut attendre deux ans après pour que les conclusions aboutissent à un texte de loi soumis à la représentation nationale pour approbation. Etant le premier texte réglementaire d'envergure conçu et mis en place par le Sénégal, lui-même, la loi d'orientation de 1971 crée ainsi un référentiel strictement national à partir duquel se déploie et s'organise l'œuvre de l'éducation. De même en réorganisant le système dans son ensemble, aussi bien dans l'esprit, dans les contenus que dans les structures, pour l'adapter aux réalités sénégalaises, la loi semble lever une opacité réglementaire et donner une certaine visibilité au secteur éducatif qui fonctionnait jusque là à partir de textes disparates.

Convenons que l'existence d'une loi qui soit proprement sénégalaise dans sa conception, sa définition et son champ d'application ne garantit guère une totale "sénégalisation" de l'enseignement. La clé essentielle de la réforme est de ramener l'éducation à une dimension nationale qui contraste avec l'esprit et le caractère supranationaux des réformes issues de la Conférence des MEN de l'OCAM. En effet, la loi destine l'éducation à "la population" sénégalaise. Or selon le Larousse la population se définit comme l'ensemble des **habitants d'un pays** ou l'ensemble des êtres humains qui composent une **catégorie particulière**. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une destination spécifiée d'autant que l'esprit, les structures et les contenus d'enseignement ne peuvent se concevoir ici en dehors de l'Homme Sénégalais qui doit être perçu comme un être unique, non assimilable et non interchangeable. Ce recentrage trouve sa justification dans la volonté du Président Senghor de créer un homme qui soit spécifiquement sénégalais : " Notre but ultime est la création de nourritures spirituelles et, d'abord d'un homme nouveau, d'un *homo senegalensis*, ancré dans la négritude pour s'ouvrir à la modernité "²⁶⁵. Mais la raison d'être de ce type d'homme est de réaliser et de pérenniser la nation et l'Etat auxquels il

²⁶⁵ Senghor L. S., 1971, L'Education au Sénégal, *Sénégal d'aujourd'hui*, spéciale éducation, 1971.

appartient. “ Apporter des solutions efficaces aux problèmes du développement national (...) maintenir l’ensemble de la nation dans le courant du progrès ” telles sont les missions assignées au citoyen.

La dimension africaine n’est pas pour autant occultée. L’article 3 de la loi dispose que “ l’éducation sénégalaise est une éducation africaine ; sa mise en œuvre s’appuie sur les réalités africaines ; sa vocation est de former un citoyen sénégalais responsable, enraciné dans les valeurs africaines et ouvert à l’extérieur. ” On ne peut pas ne pas relever ici le double emploi de l’éducation sénégalaise qui ne fait que traduire les dissonances dont les finalités éducatives sont porteuses. “ *L’homo senegalensis* ” recherchée et souvent revendiquée se réduirait-il à “ *l’homo africanis* ”? Autrement dit, la vocation africaine de l’éducation sénégalaise donnerait-il un type d’homme qui soit spécifiquement sénégalais ? Il semble que cette tonalité africaine soit d’ailleurs en discordance avec les exigences de repli et de “ sénégalisation ” qui ont pris forme à la fin des années 60. Il faut attendre la loi d’orientation de 1991 pour que cette confusion entre “ l’africanité ” et la “ sénégalité ” soit définitivement levée même si dès le début des années 80 il était question de renoncer au primat de l’ouverture et de privilégier les réalités proprement sénégalaises.

Enfin, une autre spécificité de la réforme se trouve dans le fait que la loi d’orientation confère à la mission éducative deux fonctions principales qui, à leur tour, organisent et structurent l’enseignement à tous les niveaux. En effet, toute éducation devant tenir compte des besoins réels ou supposés de la société qui la met en œuvre, le Sénégal met sur pied un appareil éducatif qui serait en mesure de promouvoir le développement économique national mais aussi “ d’élever le niveau culturel de la population. ”. Cette ambivalence met en exergue deux conceptions de la vie projetées dans le champ éducatif : l’une pose les sciences pratiques comme élément primordial de progrès et mise sur la formation des travailleurs qualifiés et des cadres, et l’autre porte sur les valeurs, la culture qui permettent la formation de citoyens conscients, responsables et attachés à la nation. Au Sénégal, la structure de l’enseignement moyen se trouve articulée à cette dualité. La réforme prévoit une répartition des élèves en deux groupes après le cours moyen deuxième année (CM2 ; 13 ans). Les élèves qui accèdent à une “ classe de transition ” après le concours d’entrée en 6^e vont être orientés ensuite dans l’enseignement général moyen secondaire et dans l’enseignement moyen technique ; c’est le domaine de l’instruction générale où l’accent est mis sur la formation générale (littérature et sciences).

Les autres vont passer directement du CM2 à un enseignement moyen pratique (5 ans) qui leur assure à terme une insertion à la vie active. Le plan quadriennal (1973-1977) prévoit

20% de l'effectif scolarisé pour le premier ordre et 80 pour le second²⁶⁶. On peut noter un réel désir d'accorder l'importance et la priorité à l'enseignement pratique puisqu'il couvre les 4/5 des élèves sénégalais qui viennent du primaire et ouvre de réelles perspectives de développement du secteur productif. Mais les chiffres ne sont restés qu'à l'état d'objectif, l'enseignement pratique sera très vite rangé aux oubliettes au profit de l'enseignement général et technique. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette situation. Nous en retiendrons deux sans prétention de les considérer comme étant les plus plausibles. D'abord la forte propension du Président - poète pour les Lettres et la culture, et par voie de conséquence de toute la politique éducative est en contradiction avec cette dualité favorable à l'enseignement pratique. L'esprit de la loi en son article 1^{er} ne donne t-il pas d'ailleurs la primauté à la culture ? Ensuite, nous pouvons retenir le fait que la réforme de 1971 ne s'est pas faite sur une table rase, il existait déjà " une forte citadelle " de pratiques, d'habitudes héritées qui subsiste et résiste à tout nouvel ordre. Les exigences d'une scolarisation massive les premières années après les indépendances auraient permis à l'instruction générale d'avoir plus de poids que les autres ordres d'enseignement.

Quelles que soient les causes de cet effritement de l'enseignement pratique, il va s'effacer pour laisser la place à l'enseignement général et technique qui cadre mieux avec la conception « Senghorienne » de l'instruction générale dont le but est de forger la personnalité des élèves et former des élites à des fins sociales telles que " la personnalité africaine, la culture ". On peut même se demander si le triomphe de l'enseignement général sur l'enseignement pratique n'est pas une manifestation de la primauté de la vocation africaine de l'éducation nationale sur la dimension proprement sénégalaise. Notons dans tous les cas que dans l'option d'une instruction générale, la part de la géographie scolaire est d'autant plus importante que la discipline est obligatoire à tous les niveaux et présente dans tous les concours et examens nationaux. Aussi ne va t-elle pas échapper aux réformes en cours.

IX-2b—La géographie scolaire, discipline d'éveil et de développement

La mise en cause des programmes africains des années 60 dans le cadre de la réforme générale du système éducatif sénégalais s'est soldée par une redéfinition statutaire des disciplines d'enseignement. Les Instructions Officielles qui accompagnent la réforme des premiers programmes sénégalais post-indépendance confèrent à la géographie le statut de

²⁶⁶ *IV plan quadriennal de développement économique et social (1973-1977)*, juillet 1973, République du Sénégal, Ministère du Plan et de la Coopération, Les Nouvelles Editions africaines, Dakar.

discipline d'éveil et de développement²⁶⁷. Elle partage cette posture avec l'histoire, l'instruction civique, les sciences naturelles, la morale et l'éducation sanitaire. En réalité la réforme obéit à un effet de mode puisqu'à la fin de la décennie 60, sous l'impulsion des sciences psychologiques, les disciplines enseignées à l'école étaient réparties en trois principaux groupes: les activités instrumentales (le français et les mathématiques), les activités physiques (sport) et les activités d'éveil. L'appartenance d'une discipline à un groupe déterminait en partie sa place et son poids dans l'institution mais aussi un certain nombre de références et pratiques identitaires aussi bien dans les finalités qui lui sont assignées que dans le processus de son apprentissage. Nous avons déjà noté que la géographie comme l'histoire scolaires, ont par exemple la finalité spécifique de contribuer au développement de l'identité culturelle du pays. Mais la question est ici de savoir en quoi le statut de discipline d'éveil et de développement pris dans le contexte du micro nationalisme participe à la réalisation de cette finalité ?

L'éveil comme le développement ont la particularité de considérer l'élève comme le principal acteur de la construction du savoir. L'activité d'éveil s'appuie sur la méthode inductive qui va des faits aux idées, de l'observation à la généralisation, de l'ici à l'ailleurs mais aussi sur la méthode active. Elle comporte deux dimensions éducatives : l'une est relationnelle ; elle porte sur le rapport de l'enfant au monde qui l'entoure. L'activité d'éveil est ce par quoi on « stimule chez l'enfant l'observation, la curiosité intellectuelle »²⁶⁸ sur le monde ambiant et sur lequel il serait amené à agir. L'autre est réflexive car « l'éveil porte sur le développement de l'enfant, de sa pensée, de ses possibilités, de compréhension et de conceptualisation, de son pouvoir de création, de sa curiosité perspective et intellectuelle »²⁶⁹ Nous ne sommes pas loin du principe de développement, car celui-ci soutient que l'éducation d'un enfant doit tenir compte du « principe d'une personnalité et d'une pensée en devenir ayant ses propres pôles de cohérence, sa propre structure mentale différente de celle de l'adulte, différente selon les âges »²⁷⁰. Le but de la géographie doit être donc d'intervenir sur le développement de l'enfant en vue de le favoriser d'autant qu'elle a pour vocation d'enraciner l'élève dans son milieu de vie et de forger un citoyen conscient apte à choisir, à acquérir et à transformer conformément aux réalités et aux besoins de sa société. Il s'agirait

²⁶⁷ Même si l'esprit de l'éveil et du développement est sous-jacent dès le début des années 70 puisque l'article 10 de la loi 72-862 relatif à l'enseignement primaire et la réforme de 1972 des programmes d'histoire et de géographie évoquent l'idée d'éveiller l'enfant aux réalités du milieu et d'adapter l'enseignement à son niveau mental, c'est en 1978 que le statut "d'éveil et de développement" a été explicitement adopté par la Commission nationale de réforme des programmes d'histoire et de géographie.

²⁶⁸ Définition du Larousse, 1982.

²⁶⁹ Best Francine, 1975, *Pour une pédagogie d'éveil*, Armand colin.

²⁷⁰ Morandi Franc, 1996, *Professeur des écoles, étudier à l'IUFM*, Nathan pédagogie.

ici d'un développement intellectuel, culturel, social et même affectif. Heureuse coïncidence entre le besoin de formation d'un sénégalais nouveau et l'avènement de la pédagogie d'éveil et de développement !

Cependant, l'éveil et le développement ne peuvent s'éclorre qu'à partir de son milieu proche. " Il faut que l'enfant prenne conscience de son environnement, maîtrise son milieu et appréhende le monde physique, les formes, les couleurs, les sons car il ne saurait construire sa personnalité, les instruments de la pensée scientifique, créer, sans la relation qui existe entre lui et son milieu ”²⁷¹. Sous cet éclairage gageons que la grande rupture avec la géographie pan-africaniste semble bien se situer dans la systématisation de l'étude du milieu proche qui fait l'objet du programme de 6^e à partir de 1972 alors qu'il ne servait auparavant que de cadre d'illustration. Le rôle assigné à son étude est de permettre la mise en perspective des problèmes et phénomènes qui s'y déploient et qui investissent donc l'univers d'expérience de l'enfant. Il apparaît comme le point d'ancrage et de comparaison du réel auquel on accède par un protocole méthodologique bien défini : l'imprégnation, l'observation, l'investigation, l'analyse, la découverte, le tout régi par le principe de la méthode active. Rien d'étonnant que la ville, les paysages et le milieu rural deviennent le triptyque du savoir géographique de base (classe de 6^e) et nourrissent ce protocole méthodologique !

Il est redondant de répéter que la pédagogie d'éveil et de développement confère à la géographie une fonction sociale aidant l'élève à comprendre son espace de vie, ses structures et ses relations avec d'autres types d'espaces. Mais disons, au regard de l'économie générale des programmes, que l'organisation du savoir à enseigner est décalée par rapport aux exigences heuristiques et méthodologiques inhérentes à la pédagogie proclamée. En principe, l'éveil et le développement remplacent la mémoire par l'acquisition d'aptitudes et de compétences, le savoir par la méthode, les programmes par des centres d'intérêts, l'encyclopédisme par le milieu proche. Or les contenus montrent que le versant programmatique, informatif, et exhaustif du savoir scolaire reste de mise et se prête davantage à un mode de transmission magistrale qu'à une construction autonome du savoir. Seul le programme de 1978 comporte une écriture qui définit des tâches explicites faisant participer l'élève à l'acte de connaissance. Les programmes de 1972 et 1982 sont donnés sous forme de listing de matières à enseigner réparties classiquement entre les données humaines et physiques, la géographie générale et la géographie régionale.

Pourtant, l'enseignement de l'histoire comme celui de la géographie doivent s'interdire «de tout dogmatisme, tout autoritarisme, tout déterminisme et tout charlatanisme

²⁷¹ Best Francine, op., cit.

pour privilégier le contact direct et intime avec les documents, l'objet, le milieu ou sa représentation, le recours au jugement des élèves et à leur esprit critique »²⁷². Mais comment éviter cette pédagogie perverse si la finalité principale de la géographie et de l'histoire reste “ le développement du civisme, du patriotisme, du sens de l'Etat et de l'idée de progrès ”. En d'autres termes comment concilier l'acquisition d'une aptitude de libre examen et la formation d'une conscience nationale dans un contexte de construction nationale ? Les implications méthodologiques et heuristiques du principe d'éveil et de développement ne sont – elles pas antinomiques à la formation d'une conscience citoyenne ? Ce débat traverse toutes les sociétés qui ont conféré à la géographie des finalités patrimoniales et scientifiques²⁷³. Nous n'avons pas prétention de nous y engager. Mais le cas du Sénégal mérite qu'on s'y arrête un moment. Il semble qu'à ce niveau, la difficulté de réussite ou d'application d'une pédagogie de libre examen n'est pas uniquement dans la contradiction entre les finalités patrimoniales et les finalités scientifiques mais aussi dans le mode de fonctionnement social. En effet, le Sénégal est un pays où les sociétés ont pour la plupart une tradition gérontocratique. Le critère d'âge détermine donc en partie²⁷⁴ l'ordre social et fait que le savoir est vertical et descendant. En dehors comme à l'intérieur du champ éducatif institutionnalisé, l'idée que les adultes sont à la fois sources et dépositaires de connaissances est largement répandue. Ainsi dans le subconscient de la mémoire collective, l'adulte, quelles que soient ses origines (l'appartenance à une caste située à la périphérie du pouvoir par exemple) devrait avoir toujours raison et son propos être exempt de critique et donc de contestation ! Cette détermination de l'âge dans les rapports sociaux a une prégnance telle qu'on pourrait faire l'hypothèse que la fonction critique de l'enseignement est biffée par le mode de production et de transmission du savoir.

IX-2c—Des programmes pour davantage de “ sénégalisation ”!

Le vent de “ sénégalisation ” qui a soufflé dans la décennie 70, n'a pas épargné le savoir à enseigner en général et la géographie scolaire en particulier. Le reproche fait aux programmes de Tananarive (1967) a une triple dimension. Ce sont des programmes jugés trop lourds et encyclopédiques, privilégiant les faits et l'information plus que la formation et la réflexion. Ils sont également jugés peu adaptés aux réalités du pays ; en géographie il reste

²⁷² Note de présentation du décret 78 1015 du 25 octobre 1978.

²⁷³ François Audigier l'a bien montré pour le cas de la France.

²⁷⁴ Ce type de tradition n'est pas le moteur exclusif de l'ordre social aujourd'hui, mais il reste très prégnant et se vérifie par l'usage fréquent dans l'imaginaire des populations de ce célèbre proverbe traduit littéralement en français : “ Assis un adulte voit ce que debout un enfant ne voit pas ”.

extérieur à l'environnement immédiat de l'enfant tandis que pour le programme d'histoire une place très limitée est réservée à l'histoire nationale. Enfin, le volume horaire alloué à l'enseignement de la discipline, comme en histoire, (2 heures pour les classes d'examen et 1 heure et demie seulement pour les autres) paraît insuffisant et désarticulé par rapport aux objectifs de formation fixés et les finalités éducatives qui lui sont assignées.

Dans ce contexte, et en réponse aux nombreuses récriminations du personnel enseignant, le pouvoir politique a engagé des réformes dont le centrage sur les réalités sénégalaises et l'instauration d'une véritable vocation formatrice pour l'histoire comme pour la géographie demeurent les principaux objectifs. Trois réformes de programmes vont ainsi voir le jour; les réformes de 1972, 1978 et 1982. Elles ont lieu en l'espace de 10 ans mais connaîtront des fortunes diverses dans leur durée d'application : 6 ans pour la première, 4 ans pour la seconde et 16 ans pour la dernière puisque le programme en cours, le dernier, n'a été élaboré qu'en 1998.

La réforme de 1972 est la réforme pionnière qui a pour cadre législatif le décret 72-863 du 13 juillet 1972 et le décret 72-864 de la même date portant successivement sur l'organisation de l'enseignement moyen général et de l'enseignement secondaire général. Il s'inscrit dans le cadre de la réforme générale du système d'éducation. Dans les textes de présentation, les auteurs se démarquent du caractère trop général et abstrait des anciens programmes et préconisent un enseignement disciplinaire plus proche du niveau des élèves, adapté à leur niveau mental et à leur degré de maturité. C'est dans cet esprit que le programme est centré en 6^e sur le milieu proche en lieu et place de l'étude générale de la terre, du climat, du relief, de la végétation, de l'hydrographie, des hommes etc.

Davantage de sénégalisation fut le credo de la réforme engagée quatre ans plus tard. Pour cela il faut associer à l'élaboration des programmes les praticiens sur le terrain (professeurs et inspecteurs). Pour la première fois, la réflexion autour de l'élaboration des programmes scolaires est confiée à une commission technique ²⁷⁵regroupant à la fois des professeurs d'université, de collèges et lycées et des inspecteurs de l'enseignement élémentaires. Engagés depuis 1976, les travaux ont abouti à un projet de programme soumis à une année d'expérimentation (1976-1977) puis adopté par le décret 78-1015 du 25 octobre 1978. Les textes officiels notent que la grande innovation fut une africanisation et une sénégalisation poussée qui se traduit par le renforcement de la place qu'occupent l'Afrique et le Sénégal dans le discours scolaire.

²⁷⁵ Cette commission a porté le nom de Commission Nationale de Réforme des programmes d'histoire et de géographie.

Le poids de plus en plus grandissant de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie²⁷⁶ (A.S.P.H.G.) dans le champ éducatif a amené le législateur à responsabiliser la structure à la fin des années 70. C'est sur l'initiative de l'Association que l'autorité a organisé une journée de réflexion à Rufisque pour faire le bilan de 5 ans d'application du programme de 1978 et procéder à une éventuelle réforme. Cette journée connue sous le nom du séminaire de Rufisque s'est tenue en 1982 et devrait permettre un ajustement des programmes et leur allègement.

Les rapports de présentation des programmes que nous avons résumés dans les paragraphes précédents portent donc sensiblement sur les mêmes motifs de réforme qui se réduisent en deux points essentiels : l'adaptation aux réalités sénégalaises et africaines et l'allègement. Mais si, l'accroissement progressif de la sénégalisation par l'introduction de nouvelles leçons d'histoire sur l'Afrique et sur le Sénégal traduit l'adaptation de l'enseignement de l'histoire aux réalités locales, les différents programmes de géographie restent très décalés par rapport à l'esprit des réformes. D'abord, la trame du savoir à enseigner montre que la structure et les contenus d'enseignement de la géographie demeurent les mêmes pour toutes les trois réformes. En 6^e le programme porte sur le milieu proche qui doit servir de prétexte pour l'apprentissage des connaissances de base et du vocabulaire de la discipline. La 5^e, la 4^e, la 3^e et la Terminale sont consacrées à l'étude des blocs d'espaces qui forment les pièces du puzzle monde : l'Amérique - l'Asie - l'Océanie pour la 5^e, l'Europe et l'Asie soviétique pour la 4^e, l'Afrique (et le Sénégal) pour la 3^e ; la Terminale porte sur les questions de géographie économique à travers l'étude des grandes puissances et de quelques pays en voie de développement. La classe de première a porté pour toutes les réformes sur la question du sous-développement / développement. La vulgate n'a donc pas connu de réelles modifications, portant ainsi un démenti à la sénégalisation poussée que réclament certains. Ensuite, si l'étude du milieu proche traduit la sénégalisation de l'enseignement de la géographie, on peut s'interroger sur la signification du volume horaire qui lui est consacré. Les programmes montrent que l'espace d'expérience de l'enfant (son milieu proche, son pays, son continent) n'occupent que le 1/3 du volume moyen d'heures allouées à l'enseignement de la géographie pour un cursus normal de 7 ans (6^e - Terminale) et un peu plus du 1/5 pour le Sénégal (milieu proche et étude du Sénégal comme territoire). La constance de cette portion horaire allouée aux espaces familiers pour toutes les réformes de programmes montre que, par rapport à l'histoire par exemple, la géographie scolaire n'a été que le parent pauvre de cette sénégalisation proclamée par les textes.

²⁷⁶ A propos de l'Association voir encadré suivant.

L'ASSOCIATION SENEGALAISE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

L'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie (A.S.P.H.G.) est née en 1960/1961 ; elle fut le premier du genre dans la sphère scolaire du Sénégal. L'A.S.P.H.G a pour vocation d'étudier toutes les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Elle entend promouvoir les disciplines, appuyer leur enseignement et surtout défendre «la liberté morale et pédagogique de ses membres ainsi que les intérêts professionnels spécifiques à leur discipline²⁷⁷». L'Association comprend des membres actifs regroupés en quatre catégories de personnes. Ce sont d'abord les professeurs chargés de l'histoire et ou de la géographie dans les ordres d'enseignement supérieur, moyen et secondaire général et technique. Ensuite peuvent s'inscrire comme membres actifs, le personnel administratif ayant auparavant exercé les fonctions de professeur d'histoire et de géographie, les inspecteurs de l'enseignement élémentaire et préscolaire, spécialisés en histoire et géographie et enfin les archivistes, les conservateurs de bibliothèque, les membres d'instituts scientifiques ou de recherche qui ont exercé ou continue d'exercer le métier de professeur d' « histo-géo ».

L'Association comprend également des commissions spécialisées dont les plus en vue, sont les commissions pédagogique et culturelle. La commission pédagogique est la cheville ouvrière de l'association ; c'est elle qui est appelée à réfléchir sur toutes les questions liées à la pratique de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique. Cette commission a joué un rôle primordial dans la réforme de l'enseignement de l'histoire et de la géographie car c'est elle qui a pris l'initiative de proposer au ministère de l'Education Nationale la tenue du séminaire de Rufisque de 1982 qui a abouti aux aménagements des programmes de 1978. Il faut noter que la commission pédagogique de l'association est pratiquement devenue la commission nationale de réforme en histoire et en géographie puisque ce sont presque les mêmes membres de la commission qui ont été désignés au niveau national pour piloter les réformes des programmes d'enseignement. Ce qui laisse à dire que l'enseignement de l'histoire et de la géographie était totalement contrôlé par l'A.S.P.H.G.

Depuis quelques décennies on a noté un déclin progressif de l'association. Ceci s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs. L'avènement du corps d'inspecteurs généraux de l'Education Nationale aurait fait perdre à l'association son poids et sa place dans la définition des politiques éducatives concernant ces disciplines. Ensuite, l'on doit, aujourd'hui, se poser des questions sur les représentations des enseignants sur leurs disciplines. Quel est actuellement le sens et la portée de l' « histo-géo » ? Est-elle toujours considérée comme « matière importante » comme l'a qualifiée les textes officiels de 1967 ? La fonction civique, patriotique et identitaire qui la caractérisée dans les années 60 est-elle toujours perçue par les enseignants ? N'est-elle au contraire considérée aujourd'hui comme une simple matière d'enseignement permettant à l'enseignant de gagner sa vie ?

Mais déclin ne rime pas avec disparition. L'Association s'est signalée récemment (janvier 2003) en initiant un séminaire national sur les nouveaux programmes d'histoire et de géographie de 1998. Mais l'écart de langage avec la Commission Nationale de Réforme et la difficulté de tenir les objectifs prévus dans l'organisation du séminaire semblent montrer qu'elle n'a plus la main mise sur les réformes de l'enseignement et qu'elle doit désormais les subir.

²⁷⁷ Statuts de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie, Article II, Alinéa 3

Classe année	6 ^e Géographie générale	5 ^e L'Amérique - l'Asie – l'Océanie	4 ^e L'Europe et l'Asie soviétique	3 ^e L'Afrique et le Sénégal	2 nd Géographie générale	1 ^{er} Sous- développemen t et développemen t	Tle --
1972	23/39 ---Moyen de connaissance et Représentation de la terre (3) ---Etude du milieu proche : la ville et les hommes (13) --- Les environs de la ville : les paysages (16) --- Les conditions naturelles conditionnent les activités rurales (6) Conclusion : la protection de la nature (1)	23/44 --- L'Amérique (21) +Présentation +Exemple de pays +Synthèse --- l'Asie (21) (id.) --- L'Océanie (2)	22/41 --- Généralités (9) --- Etudes régionales +Europe de l'Ouest (6) +Europe du Nord (3) +Europe centrale et danubienne (6) + URSS (19)	25/40 --- Présentation du continent africain (10) --- Etudes régionales (24) +Afrique Occidentale (4) +Le Sénégal (16) +Les problèmes de l'Afrique aujourd'hui (4)	20/40 --- Notre planète Terre (16) +la Terre (1) +Le Climat (7) +Le relief : structure et érosion (8) ---Etude des milieux (20) +les milieux équatoriaux (3) +les milieux tropicaux (3) +les milieux désertiques (3) +les milieux subtropicaux, méditerranéen set chinois (3) +les milieux tempérés froids (3) +les milieux polaires (3) +les milieux azonaux (2)	23/39 --- Les hommes (9) +la population mondiale +les mouvements de la population --- Les activités rurales et l'habitat (10) +les activités en PSD +les activités en PD --- L'industrie-les Echanges-les Villes (17) +l'industrie +organisation des échanges +les villes	30/46 --- les Grandes Puissances (27) +les USA +l'URSS +la Chine --- La France ou le Japon --- Le Sénégal (11) --- Le Mali ou le Nigeria
1978	28/46 ---Moyen de connaissance et Représentation de la terre (3) ---Etude du milieu proche : la ville et les hommes (15) --- Les environs de la ville : les paysages naturels (16) --- Les conditions naturelles conditionnent les activités rurales (9) Conclusion : l'Homme et le	23/48 --- L'Amérique (21) +Présentation +Exemple de pays +Synthèse --- l'Asie (20) (id.) --- L'Océanie (2)	23/48 --- Généralités (12) --- Etudes régionales +L'Europe méridionale ou Méditerranéenne (8) +Europe de l'Ouest (8) +Europe du Nord (4) +Europe centrale et danubienne (6) + URSS (8) +synthèse : les problèmes actuels de l'Europe dont l'énergie	26/46 --- Présentation du continent africain (10) --- Etudes régionales (24) +Afrique occidentale (4) +Exemple d'un pays de l'Afrique Occidentale : Le Sénégal (20) +Le reste de l'Afrique (sans étude nationale) (6) +Les problèmes de	28/46 --- Notre planète Terre (25) +la Terre (7) +Le Climat (9) +Le relief : structure et érosion (9) ---Etude des milieux (21) +les milieux équatoriaux (3) +les milieux tropicaux (3) +les milieux désertiques (3) +les milieux subtropicaux, méditerranéen et chinois (3) +les milieux	23/46 --- Les hommes (9) +la population mondiale +les types de mise en valeur (11) +en PSD +en PD --- La pêche (2) --- L'industrie (13) --- L'organisation des échanges (3) --- Les Villes (3)	34/46 --- les Grandes Puissances (27) +les USA +l'URSS +la Chine --- La France ou le Japon --- Le Sénégal (11) --- Etude d'un Etat de l'Afrique de l'Ouest : Côte d'Ivoire ou Nigeria

	milieu : pollution, dégradation, protection de la nature, les grandes réserves en Afrique (1)			l'Afrique aujourd'hui (4)	tempérés froids (3) +les milieux polaires (3) +l'originalité des milieux montagnards (2) +les milieux littoraux (2)		
1982	23/39 ---Moyen de connaissance et Représentation de la terre (3) ---Etude du milieu proche : la ville et les hommes (13) --- Les environs de la ville : les paysages (16) --- Les conditions naturelles conditionnent les activités rurales (6) Conclusion : la protection de la nature (1)	23/44 --- L'Amérique (21) +Présentation +Exemple de pays +Synthèse --- l'Asie (21) (id.) --- L'Océanie (2)	22/41 --- Généralités (9) --- Etudes régionales +Europe Méditerranéenne (7) +Europe de l'Ouest (6) +Europe du Nord (3) +Europe centrale et danubienne (6) + URSS (19)	25/40 --- Présentation du continent africain (10) --- Etudes régionales (24) +Afrique occidentale (4) +Le Sénégal (20) +Les problèmes de l'Afrique aujourd'hui (6)	Idem (1972)	23/39 --- Les hommes (9) +la population mondiale +les mouvements de la population --- Les activités rurales et l'habitat (10) +les activités agricoles en PSD +les activités agricoles en PD +la pêche --- L'industrie-les Echanges-les Villes (17) +l'industrie +organisation des échanges internationaux +les villes	Idem (1978)

23/39 : nombre de leçons/nombre d'heures

(3) : nombre d'heures

--- : partie de programme

+ : chapitre

Tableau 23 : synthèse des programmes de 1972, 1978 et 1982

Figure 15 : le volume horaire consacré aux principaux espaces régionaux dans les trois réformes de 1972, 1978 et 1982.

Figure 16 : les objets d'étude régionale en fonction du volume horaire moyen²⁷⁸ d'un cursus scolaire (7ans)

²⁷⁸ Il s'agit de la moyenne du total horaire des trois générations de programmes ; 1972, 1978,1982

IX-3 / Le milieu proche : sens et contresens

IX-3a — Pourquoi le milieu proche ?

Pendant plus de vingt cinq ans (1972-1998), le milieu proche a représenté le symbole de l'enseignement de la géographie au Sénégal. Nous l'avons évoqué plus haut, les Instructions Officielles le présentent comme “ le **cadre** dont la **connaissance concrète** doit susciter chez les élèves **l'amour de leur pays** sans oublier pour cela le **monde** qui l'entoure et à la vie duquel le Sénégal participe en tant que nation indépendante ”.

Cette finalité repose sur plusieurs éléments sur lesquels il faut s'arrêter. Le cadre nous permet de supposer que le milieu proche dont il est question est assimilé à l'espace de l'expérience sensible de l'enfant ; il est son espace de vie, de jeux, de parcours et d'appartenance de la perception. Il coïncide avec les limites de ses pratiques ! C'est l'espace vécu des penseurs de la géographie de la perception et du comportement. Il faut “ rendre l'enseignement moins abstrait en partant de faits proches de l'élève et en lui montrant chaque fois que c'est possible le rapport entre les phénomènes... ”²⁷⁹. Il est donc avant tout un matériau, un objet de questionnement et d'investigation pour les élèves.

A ce titre, le milieu proche est aussi une source de connaissance pour les élèves qui l'interrogent, le prospectent et l'ordonnent selon leur besoin. “ Il faut le redire : l'intelligence des données du vaste monde ne saurait résulter que des rapports prolongés et studieux avec la parcelle de ce monde où le sort nous a planté. C'est là qu'est la clé de toute vraie connaissance, à travers l'espace et le temps²⁸⁰. La connaissance est ici double puisqu'il s'agit de connaître le milieu en tant qu'objet extérieur mais aussi d'acquérir à partir de ce milieu des savoirs des savoir-faire, des savoir-être en vue de développer la personnalité de l'enfant.

Mais la connaissance du milieu doit surtout susciter l'amour du pays ! Dans ce sens, son étude doit être un regard de / sur soi, ou pour emprunter Senghor, “ l'absorption de tous les sucs du terroir ” ; elle est donc enracinement, “ identification substantielle ”, bref elle est identité. En mettant le citoyen en phase avec son milieu naturel et social de vie, la géographie scolaire permettrait de réaliser l'adaptation de l'enseignement aux réalités sénégalaises et africaines mais surtout et au-delà, de créer en lui, un paquet de relations affectives qui lui permet de s'insérer parfaitement dans le milieu et donc de l'aimer.

²⁷⁹ Note de présentation du programme de 6^e de 1978.

²⁸⁰ Cressot J. et Troux A., cités par Giolitto P, 1992, *enseigner la géographie à l'école*, Hachette Education.

Si le milieu proche apparaît comme un espace « ponctuel », elle ne signifie guère fermeture sur soi. Il est aussi repère, point de comparaison et de “ décentration ” mettant en scène l’ensemble des relations physiques et humaines que relie l’enfant aux objets environnants et lointains. C’est pourquoi l’étude du milieu n’est pas appréhendée uniquement en soi, il doit servir de médium pour “ permettre à l’élève de se situer dans l’espace mondial, et lui donner les bases nécessaires à l’étude de la géographie régionale des années suivantes²⁸¹ ”

IX-3b—Le modèle spatial sous-jacent

Si, à travers les Instructions Officielles, le milieu proche peut être imaginé et représenté comme une catégorie spatiale unique, centrée sur le “ corps ” de l’enfant, il apparaît dans les programmes comme un espace discontinu formé d’un emboîtement de trois couronnes. En effet, en organisant les programmes de 6^e sur les trois thématiques suivantes : l’étude du milieu proche : la ville et les hommes (première partie), les environs de la ville : les paysages (naturels) (deuxième partie), les conditions naturelles conditionnent les activités rurales (troisième partie), le législateur fabrique inconsciemment ou non un modèle spatiale à trois composantes : la ville au centre, le milieu rural à la périphérie et les paysages comme espace intermédiaire ; l’effet de couronne tient à l’ordre d’exposition des objets et à l’usage de l’expression “ les environs de la ville ”. Les contenus d’enseignement que les thèmes de leçons révèlent donnent à chaque espace une réalité spécifique qui accroît la différenciation et la discontinuité qui sous-tendent le modèle.

La ville apparaît en effet dans l’esprit des programmes comme un espace humanisé qui organise à travers ses fonctions et les services induits son espace de projection et les espaces environnants qu’elle structure. Elle est un espace de civilisation dans lequel les techniques de production et d’encadrement sont telles que les contraintes naturelles sont ravalées au second rang voire complètement noyées par les faits humains. Ainsi, les fonctions administratives, commerciales, industrielles et artisanales de même que les problèmes d’approvisionnement, de circulation et de transport constituent les centres d’intérêt récurrents qui doivent éveiller l’esprit de l’enfant au phénomène urbain de plus en plus complexe. Aux alentours de la ville, se trouvent les paysages ! Mais pour comprendre et mettre en ordre ces paysages qui environnent sa ville, l’élève doit suivre le cheminement ci-après encadré :

²⁸¹ Note de recommandation des programmes de 1978.

Deuxième partie : les environs de la ville : les paysages

11^e leçon :-- La découverte des éléments du paysage

12^e leçon : --les éléments du climat

13^e leçon :--les facteurs du climat

14^e leçon :--la répartition zonale des climats et de la végétation

15^e leçon :--les éléments du relief

16^e leçon :--l'explication du relief

17^e leçon :--le réseau hydrographique

18^e leçon :--le milieu marin (mer et relief littoral)

Programme de 6^e de 1972

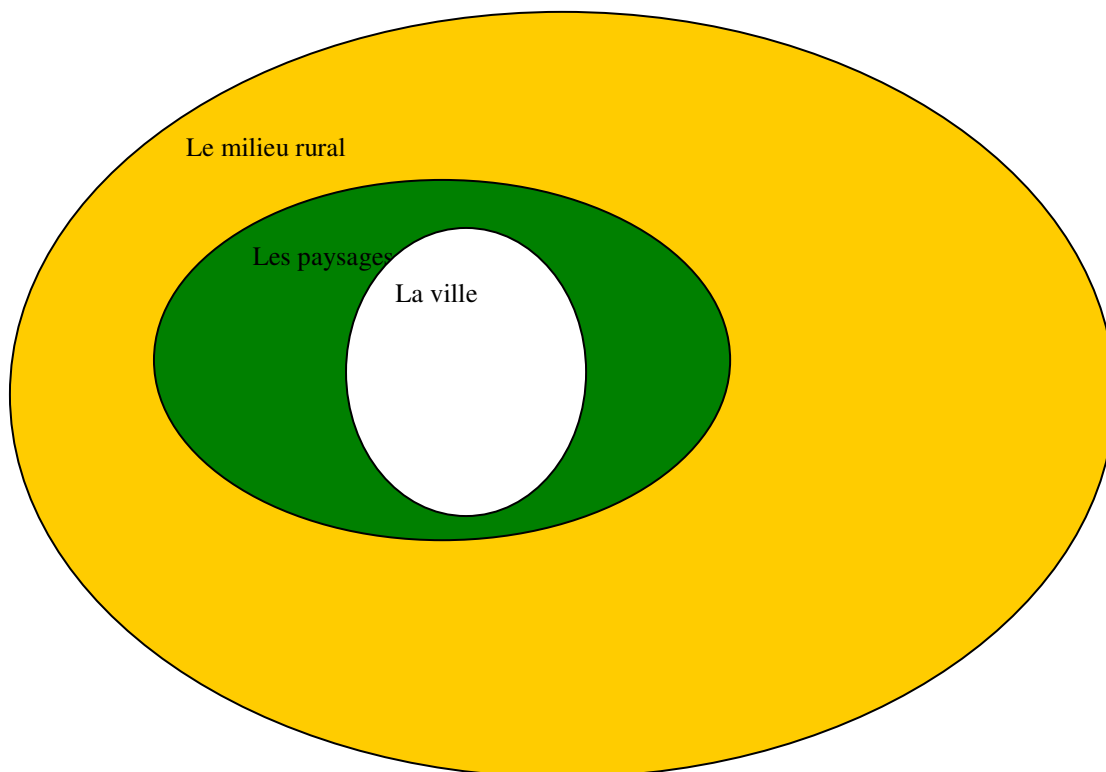
Les paysages apparaissent donc comme des ensembles constitués de situations et d'éléments essentiellement physiques et naturels. Remarquons que la structure paysagère, mise en œuvre ici, est formée grossièrement du trinôme climatologie – géomorphologie – hydrologie. Cette physionomie interne et le rapport des paysages à la ville suscitent cependant plusieurs interrogations. Pourquoi un tel agencement ? Pourquoi cette exclusivité physique et naturelle ? Pourquoi les paysages sont-ils hors de la ville ? Quel est le sens de cette distance métrique entre la ville et les paysages ? On peut supposer que ce mode de (re)présentation obéit à un usage pédagogique puisque les éléments retenus permettent de donner à l'élève – en réponse à l'esprit d'éveil – une base concrète de l'enseignement de la géographie en ce sens qu'ils occupent le champ visuel des élèves et apparaissent comme des éléments extérieurs immédiats palpables. Mais la réalité peut être autre. Une remontée vers le savoir universitaire des années 70 montre que cette structure paysagère semble être un décalque des branches phares de la géographie scientifique en œuvre au département de géographie à l'université Cheikh Anta Diop, branches dont les grandes références furent Pierre Michel (géomorphologue) et Marcel Leroux (climatologue). Mamadou Sall, (co)auteur de plusieurs manuels ²⁸² et élève de Pierre Michel dirigea la Chaire de géographie physique en même temps qu'il occupe la fonction de vice-Président de la Commission Nationale de Réforme des programmes d'histoire et de géographie. Les programmes des années 70 ne portent-ils pas son empreinte ?

Si les paysages sont assimilés au milieu naturel environnant, le milieu rural résulterait du rapport entre l'homme et la nature. Mais dans ce rapport, l'en-tête du chapitre III, les conditions naturelles conditionnent les activités rurales, laisse penser que la vie rurale reste soumise aux humeurs de la nature ; le paysan sénégalais n'arriverait point à s'affranchir de

²⁸² *La géographie du Sénégal* (1976), *la géographie de l'Afrique* (1979)

l'appauvrissement progressif des sols, de la pénurie d'eau liée aux cycles de sécheresse qui caractérisent le climat depuis quelques années.

Figure 17 : Le modèle spatial sous-jacent du “ milieu proche ”



IX-3c—Dessous et décalage d'un modèle

Enraciner les élèves dans les réalités sénégalaises et africaines et les mettre en contact avec d'autres espaces, telle est la finalité proclamée de la géographie scolaire dans les décennies 70 et 80. Les trois réformes de programmes ont donc toutes considéré le milieu proche comme le symbole de cet enracinement et de cette ouverture sur le monde. Mais leur structure²⁸³ montre que le milieu proche est centré sur la ville (voir modèle). Mais comment comprendre le centrage de l'enseignement sur la ville alors qu'environ 70% de la population sénégalaise vivent dans les campagnes en 1970 ? Le modèle ne présente pas la ville uniquement comme élément central d'organisation du milieu proche ; il en donne l'image d'un espace fortement humanisé qui contraste avec le paysage " naturel " et le milieu rural qui évolue sous le poids des contraintes naturelles. Comment peut-on comprendre cette dichotomie entre la ville et les espaces environnants ? Pourquoi le milieu rural semble condamné à subir l'influence de la nature ? Comment expliquer la détermination par les conditions naturelles ? Nous n'avons pas prétention de donner des réponses exhaustives à toutes ces interrogations. Tout au moins, les éléments d'explication qui suivent ont valeur d'hypothèses qui, loin de s'exclure, peuvent se combiner pour permettre une compréhension de l'esprit et de la structure du modèle.

Une des raisons de l'intrusion de la ville dans le discours scolaire pourrait être cherchée dans le renouveau du savoir scientifique dans les décennies 50/60 et sa transposition dans le champ scolaire. En France, par exemple, la multiplication des problèmes liés à l'essor des villes et l'influence de l'idée marxiste de la production de l'espace vont amener la géographie urbaine à se développer et à poser les problèmes de l'aménagement et du rôle de la ville comme pôle organisateur de l'espace. Désormais, " étudier la configuration régionale d'un pays, c'est mettre l'accent sur ces centres urbains et sur les services qu'ils rendent aux espaces qui les structurent."²⁸⁴ Cela se traduit par l'émergence d'une thématique qui met l'accent sur les relations entre la ville et les espaces environnants, caricaturée sous le vocable de " Relation villes/Campagnes ". Cette mutation dans le champ scientifique est si marquante que les programmes et les méthodes d'enseignement scolaires s'en sont trouvés fortement influencés. La géographie qui est pratiquée entre les années 60 et 80 est alors très différente de celle qui dominait à la fin des années 50. On note un certain déclin des descriptions régionales, de la géographie historique et de la géographie culturelle. L'analyse régionale

²⁸³ L'usage du singulier est volontaire ; il traduit la forte permanence du savoir à enseigner qui contraste avec l'élan de réformes.

²⁸⁴ Claval P., 1998, *histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan Université.

repose désormais sur l'étude de réseaux de villes ; la géographie urbaine se systématise au moment où la géographie rurale perd de sa consistance, parce que trop exclusivement orientée vers les problèmes d'agriculture. Ne pourrait-on pas lire le centrage du discours scolaire sur la ville au Sénégal à partir des années 70 comme une projection ou une transposition de la pratique scolaire et scientifique en cours dans l'ex-Métropole ? Le débat reste ouvert²⁸⁵.

Mais le problème, ainsi que nous l'avons déjà noté, est que le discours de la géographie scolaire ne se limite pas à centrer l'interrogation sur la ville ; il met en relief le caractère duel et dichotomique des milieux urbain et rural. C'est pourquoi, même si la prise en charge du modèle urbain dans la géographie scolaire est importée, on peut se demander si la transposition ne relève pas d'un conditionnement interne. L'image de l'écart ville / milieu rural ne peut-elle pas être associée à la structure sociale, par le truchement du jeu des groupes, qui y trouve un cadre d'expression qu'elle tente de reproduire ? En d'autres termes ne faut-il pas voir dans ce modèle spatial, une reproduction du pouvoir social sénégalais ?

En effet, les enjeux de la construction nationale donnent au Sénégal post indépendant l'image d'une société duelle constituée par deux groupes sociaux bien différents et partagée entre deux modèles de vie. Cette dualité sera exacerbée dans les années 70 du fait de la crise économique. Momar C. Diop²⁸⁶ a noté que dans cette crise " en répondant prioritairement à la demande de la petite bourgeoisie urbaine, l'Etat a aggravé les différences de niveaux de vie entre le milieu rural et les villes ". Le premier modèle est donc resté le modèle socioculturel originel ; il est attaché aux terroirs et concerne tous les acteurs qui sont à la périphérie du système moderniste. Ce sont les paysans, les éleveurs, les artisans dont le milieu de vie est le monde rural. C'est un monde qui appartient pour la plupart à l'économie d'auto subsistance et est tenu en marge de l'exercice du pouvoir politique. Leur seul atout est leur poids démographique ; ils forment environ les 2 /3 de la population totale. Le 2^e modèle résulte de l'ensemble social où le modèle occidental constitue la référence dominante qui régent les processus de production et de consommation et les attitudes des acteurs sociaux. Ce groupe, minoritaire dans les années 70 (et actuellement), est formé des fonctionnaires, des ouvriers de l'Etat ou du privé et des grands commerçants, et évolue dans les paysages urbains. Ils détiennent le pouvoir politique, économique et culturel et se considèrent comme étant les principaux acteurs du nouveau social.

Or l'enjeu de l'enseignement étant de reproduire le pouvoir politique et social, on peut faire l'hypothèse que le rapport de force entre les groupes et les modèles sociaux sera

²⁸⁵ Il est vrai qu'à partir de 1960 l'urbanisation est devenue au Sénégal un phénomène préoccupant du fait de la forte progression du taux d'urbanisation : 23% en 1960, 30% en 1972, 34% en 1976.

directement répercuté sur l'esprit, l'organisation et les contenus d'enseignement. Dans ses travaux sur le Sénégal Roland Colin²⁸⁷ a montré que la distribution sélective des chances tend à préserver et à reproduire le pouvoir urbain et le pouvoir des cadres du fait que la fraction des paysans est minoritaire dans le cadre des "modernisés". Cette tentative de reproduction du pouvoir urbain ne serait donc pas neutre dans le centrage des préoccupations sur la ville et dans le sort réservé au milieu rural dans le discours scolaire. Est-elle consciente ou non ? Là est un autre débat. Dans tous les cas, le milieu rural apparaît comme un milieu peu pénétré par l'homme, donc encore totalement fermé à la civilisation, au progrès. Pour étudier le milieu rural l'élève doit partir d'une "vérité générale" qui fait office de principe, d'une loi géographique à connaître pour appréhender les rapports de l'homme et de la nature : "Les conditions naturelles conditionnent les activités rurales". C'est une approche déterministe qui consiste, en géographie, à considérer les phénomènes naturels et physiques comme des déterminants récurrents de la vie de l'homme et qui semble être propre qu'au milieu rural, la ville étant le lieu où les hommes ont triomphé la nature. Les cycles de sécheresse, l'appauvrissement des sols, la dégradation du couvert végétal qui frappent le Sénégal dans les années 70 offrent un contexte favorable à une telle démarche. Mais dans la réalité, l'énonciation de cette loi déterministe relève d'un discours qui chercherait à marquer la différenciation entre la ville et le milieu rural et à montrer surtout le poids des permanences et des rigidités des milieux ruraux alors que les villes, elles, sont porteuses de progrès. Le caractère figé, immobile et non encore totalement humanisé du monde rural semble d'autant plus réel que les villes apparaissent comme les moteurs du renouveau social. Sièges des Institutions de l'Etat, les villes sont en même temps les centres de modernisation de la société et les nœuds d'intégration du territoire national. Dans ce cadre, Dakar, la principale ville de l'Etat reste prégnante dans l'imaginaire collectif. Son ombre a d'ailleurs plané sur le discours scolaire sur le milieu proche puisque dans le programme de 1978, elle est la seule ville citée en exemple à plusieurs reprises. Comme le dirait Isabelle Lefort²⁸⁸, "entre une interprétation figée et stable du monde, une description du présent infini d'une part et d'autre part, l'affirmation d'une dynamique historique, le discours géographique fait la preuve que la détermination par les milieux paraît encore radicale dans son interprétation du monde et qu'il est fondamentalement mû par une axiologie du progrès".

²⁸⁶ Diop M. Coumba et al., 2002, *la construction de l'Etat au Sénégal*, op., cit.

²⁸⁷ Colin R., 1980, *systèmes d'éducation et mutations sociales, continuité dans les dynamiques sociales éducatives, le cas du Sénégal*, Tome II.

²⁸⁸ Lefort I, 1992, *la lettre et l'esprit*, éditions du CNRS.

Rappelons, de plus, que le découpage régional et sa représentation cartographique sont toujours centrés sur les villes et pour le cas spécifique du Sénégal sur les capitales-régionales. Pouvons-nous donc nous satisfaire de l'argument selon lequel les collèges et lycées se trouvaient exclusivement dans les villes dans les années 70 et qu'on aurait traduit l'esprit des textes en étudiant en primauté le milieu, donc la ville qui entoure l'école ? Combien d'élèves étaient issus du milieu proprement urbain ? Par rapport aux réalités sénégalaises dont l'enseignement cherche à s'accommoder, la ville n'est-elle pas un objet de seconde zone ?

Par ailleurs, on ne peut pas ne pas revenir sur les paysages et souligner l'effet gauchissant de l'usage scolaire de la notion de paysage. Alors que la science géographique l'entrevoit comme la combinaison des éléments physiques et humains, l'encadré précédent montre que la géographie scolaire semble retenir que le versant physique. Ainsi présenté, il permet certes d'asseoir la méthode géographique qui est celle de l'observation mais également de développer chez l'enfant le vocabulaire descriptif. La découverte des éléments du paysage (programme de 1978) devrait d'ailleurs être assortie d'une sortie sur le terrain ou d'une observation de photographies mais aussi de la définition de notions de base comme le relief, le réseau hydrographique, la faune, le temps qu'il fait, etc. Mais l'acquisition méthodologique et notionnelle justifie-t-elle sa posture physique ? A quoi répond cette naturalisation exclusive du paysage – le programme de 1978 a même retenu dans l'entête de la 3^e partie le qualificatif “ naturels ”- ? La mise en blocs (couronne) des phénomènes naturels et leur position intercalaire entre la ville et le milieu rural symboliseraient-elles un effet de barrière, la rupture, l'écart entre les deux mondes ?

CHAPITRE X/ LA REFORME DE 1998 : CHASSE - CROISE ENTRE LE MONDE, LA NOUVELLE CITOYENNETE ET LA DISCIPLINE.

Les programmes de géographie de 1998 constituent la dernière réforme en date, actuellement appliquée, dans l'enseignement scolaire au Sénégal. Ils marquent une rupture profonde puisque depuis 1972, c'est la première fois que des programmes sont modifiés aussi bien dans leur structure, leur écriture que dans leurs contenus ; comme on l'a déjà noté, les réformes de 1976 et de 1982 n'étaient que de simples aménagements portant essentiellement sur le nombre de leçons.

La réforme de 1998 est d'autant plus innovante qu'elle multiplie les niveaux d'analyse (du local au mondial en passant par le national et le régional²⁸⁹), pose de nouvelles problématiques : organisation de l'espace, interdépendance spatiale, problèmes de communication, etc. et s'enrichit de nouveaux concepts comme celui d'espace. Elle se caractérise aussi par l'adoption d'une nouvelle forme d'écriture qui s'appuie sur l'explicitation des intentions pédagogiques, la mise en évidence des objectifs généraux et spécifiques définis à tous les niveaux du processus d'apprentissage et apparaissant comme des indicateurs de transparence de la pratique et de l'évaluation pédagogiques.

Mais trois éléments constituent le fondement de cette réforme. D'abord, les mutations spatiales, très complexes, marquées par la mondialisation, l'émergence des identités localisées et la régionalisation (dans les deux sens administratif, et géopolitique ou géo-économique) vont amener la géographie scolaire à adopter une nouvelle posture devant le réel. La façon de présenter le monde requiert désormais une double entrée : l'entrée par les niveaux d'analyse et l'entrée, par " l'objet monde " considéré comme un " géon ". Ensuite, la compréhension de ces mutations spatiales passe par la mise en place d'une " éducation géographique " dont l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique, la connaissance des outils, procédés et produits de la discipline garantissent l'acquisition. La discipline devrait dans ce contexte être le médium du rapport de l'apprenant à l'espace-monde. Mais, enfin, la mise en évidence de la complexité du monde, sa lecture et sa compréhension par l'apprentissage d'un point de vue répondent à une finalité civique de formation citoyenne. Aussi, dans un monde de plus en plus complexe, la géographie doit-elle former des citoyens capables de mieux s'y insérer.

²⁸⁹ Le terme régional dans ce chapitre renvoie aux grandes formations géopolitiques ou géo-économiques, c'est à dire aux espaces supranationaux.

La réforme de 1998 a été donc une réforme élaborée à l'intersection des mutations spatiales en cours, des exigences de formation citoyenne et de l'impératif disciplinaire. C'est cette triple référence que ce chapitre se propose d'analyser.

X-I / La géographie scolaire au cœur du monde

Comprendre l'espace –monde, produit par l'humanité, tel est le projet essentiel de la géographie scolaire. Mais le rapport de l'homme à l'espace n'est pas figé ; il est toujours évolutif. En effet, aussi bien dans les pratiques que dans les représentations, le monde apparaissait aux premiers hommes comme un espace fractionné ; les pasteurs et les cultivateurs du Néolithique vivaient probablement dans des portions territoriales closes où les limites coïncideraient avec celles de leur environnement domestique. Les premières grandes aires de civilisations ont repoussé les bornes plus loin mais restent des mondes clos où langues, religions et cultures étaient enchevêtrées dans des espaces bornés. Le développement des moyens de transport, l'action des explorateurs, la multiplication des Etats et leur extension, caractéristiques des temps modernes, ont étendu la surface de la terre et relevé en même temps sa finitude : c'est " le temps du monde fini " de Paul Valéry. Toutes les terres émergées de la planète sont appropriées et liées les unes aux autres ; aucune portion spatiale, aucune société ne vit à l'insu du monde. Mais la distance continue d'être le principal médiateur dans les rapports de l'homme à son espace. Aujourd'hui le rapport au monde se modifie considérablement ; les flux massifs d'informations, de biens, de services, la globalisation de l'économie se jouent de la distance et donne une nouvelle physionomie à l'espace qui prend la forme d'un " village planétaire " où l'uniformisation et la réduction considérable des distances sont les principales marques. Ce nouveau rapport à l'espace est appelé la mondialisation.

L'espace n'est cependant pas vierge ; il est doté à la fois d'une mémoire naturelle et d'une mémoire historique qui filtre et adapte les nouvelles matrices qui s'y greffent²⁹⁰. En effet, les milieux sont des produits accumulés de l'histoire : villes, infrastructures divisions administratives, langue, croyance, et sont également des portions territorialisées et marquées par des déterminations naturelles souvent immuables comme les configurations des continents et des océans, la zonalité climatique²⁹¹, etc. L'espace-monde apparaît donc aujourd'hui comme un lieu où s'enchevêtrent des niveaux et configurations spatiaux présents et hérités.

²⁹⁰ On peut lire à ce propos le texte de Olivier Dollfus, le *Système Monde*, Brunet R. et Dollfus O., *Mondes nouveaux*, Géographie Universelle, tome I, Belin/ Reclus, 1990.

²⁹¹ Durand-Dastès F. cité par Olivier Dollfus, 1990, op. cit.

La spatialité de réseau qu'engendre la mondialisation s'articule à des structures spatiales issues de l'emprise territoriale des Etats-Nations (les questions de frontières et de nationalités n'ont jamais été plus actuelles qu'aujourd'hui comme en attestent les nombreux conflits dans le monde) mais s'accompagne aussi d'autres formes de spatialité qui procèdent par une double logique d'éclatement / regroupement traduite par le même vocable de régionalisation. Il s'agit pour la première forme de l'émergence du niveau local qui résulte au niveau des Etats comme le Sénégal de la politique de régionalisation du territoire national et pour la deuxième de la formation de grands ensembles géo-économiques à l'échelle de la planète.

La géographie scolaire, fidèle à sa finalité de comprendre le monde pour y forger des identités à travers l'espace va donc se retrouver dans un «labyrinthe spatial » où complexité, paradoxe et enchevêtrement brouillent la mise en ordre traditionnel du monde que le modèle chorologique de l'Etat réussissait jadis à asseoir. Mais devant cette nouveauté et cette complexité la géographie ne désarme pas ; elle se dote d'un mode de lecture et d'écriture qui s'appuie sur la multiplication des niveaux d'analyse et pose le monde à la fois comme niveau scalaire et comme un objet d'étude.

X-1a—La démultiplication des niveaux d'analyse

Pour comprendre le monde, la géographie scolaire a toujours procédé par découpage, assemblage et localisation d'unités spatiales qui forment la face de la Terre pour reprendre l'expression de Philippe Phinchemel. Mais jusque là, l'Etat, la Région et le Continent constituent les principaux archétypes de l'espace-monde. En effet, les programmes antérieurs à la réforme de 1998 donnent à voir un espace –monde formé d'une multitude d'Etats répartis dans des aires continentales et mis en évidence par une géographie régionale prépondérante dans le dispositif du savoir géographique ; l'Amérique / l'Asie / l'Océanie en classe de 5^e, l'Europe et l'Asie soviétique en 4^e, l'Afrique (et le Sénégal)²⁹² en 3^e constituent les grandes structures du monde et les principaux ordres de grandeur englobant des ensembles intermédiaires de type Amérique du Nord, Europe occidentale, Afrique de l'Ouest qui débouchent à leur tour sur des organisations étatiques. Cette structuration du monde était commandée par une logique implicite faisant de l'instance (géo)politique l'élément primordial et quasi exclusif qui gouverne et organise l'espace-monde. Les ressources, les hommes, les richesses potentielles, les unités naturelles (morphologiques, hydrographiques ou

²⁹² C'est nous qui mettons le Sénégal entre les parenthèses pour noter qu'il n'est guère une aire continentale quoi que associé à l'Afrique.

biogéographiques) ne prennent alors du sens dans le discours scolaire que dans leur triple territorialité étatique, régionale et continentale préalablement définie. Par ailleurs ces niveaux d'analyse se prêtent bien au questionnement de la géographie scolaire car ils donnent l'apparence de constituer des homogénéités physiques et naturelles données à priori et formant en conséquence les bases existentielles supposées de tout être géographique.

Mais ces entrées n'offrent guère hier comme aujourd'hui une vision complète et exhaustive du monde. Dans son état actuel le monde est envahi par diverses réalités. A côté du politique des questions d'autres natures surgissent, participent pleinement à la production de l'espace monde et exigent alors des niveaux d'analyse supplémentaires pour rendre compte de la complexité. En effet, l'essor économique et le développement de la finance mondiale et des nouvelles technologies d'information et de communication engendrent différentes sortes de flux donnant naissance à une structure en réseau qui modifie et souvent enveloppe les matrices traditionnelles. Dans tous les cas, cette structure en réseau a pour assise spatiale non plus un lieu circonscrit mais le monde qui en est à la fois son étendue, ses dimensions et ses limites. De même, les questions de l'environnement (pollutions, épuisement des ressources, rapport populations / ressources) et du développement débordent les niveaux traditionnels et se posent aussi bien au niveau du terroir villageois qu'au niveau mondial. Enseigner la géographie à l'école ne revient-il pas donc aujourd'hui à gérer une quadruple entrée : local, national, régional et mondial ?

L'entrée par le national peut paraître vieux jeu. Mais contrairement aux idées reçues, les mutations en cours n'engendrent guère la « fin des territoires »²⁹³. Malgré la mondialisation et ses effets nocifs sur l'Etat en ce sens qu'il diminue notamment son pouvoir d'action, celui-ci demeure le niveau primordial de création et de reproduction sociale tant du point de vue de la gestion du territoire, de l'encadrement des populations, de la distribution des ressources que de la construction des symboliques identitaires. Dans les pays où le territoire est un marqueur d'identité comme au Sénégal, la géographie scolaire fait de l'Etat la vitrine du monde. La récente réforme indique que l'enseignement de la géographie des classes de 5^e, 4^e et 3^e doit porter sur « l'approfondissement de la connaissance du territoire national dans toutes ses composantes et une ouverture progressive à des espaces régionaux par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques »²⁹⁴. Ne pourrait-on pas y voir d'ailleurs une forme de résistance à la mondialisation ?

²⁹³ En référence à l'ouvrage de Badie B., 1995, *la fin des territoires, essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*, Fayard.

²⁹⁴ Note de recommandations, programmes de 1998.

La présence du niveau local dans les programmes de 1998 est une innovation majeure par rapport aux programmes post indépendance. Non pas parce que la géographie scolaire ne s'est guère intéressée au milieu de vie – nous avons vu que depuis 1972, le milieu proche est l'objet de l'enseignement de la géographie en classe de 6^e ²⁹⁵ - mais plutôt parce que c'est la première fois qu'il est défini comme une région aux délimitations plus ou moins rigoureuses, et porteuse d'une problématique qui la spécifie. La présence de ce niveau tiendrait à la place qu'occupe le local dans le discours politique et scientifique de ces dernières années. Devant le caractère totalisant de la mondialisation émergent des pratiques et discours porteurs d'identités et d'altérités localisées ainsi que l'atteste la redondance des termes de territoire, de terroir, de patrimoine, de pays, de nationalité dans les imaginaires collectifs. Ce retour au clocher²⁹⁶ peut avoir une résonance culturelle, politique et / ou économique.

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays africains, le local apparaît au centre des préoccupations dès la première décennie après les indépendances et dans un contexte de remise en cause des Etats –nations aussi bien dans la gestion du développement que dans leur capacité à y faire face dans un monde où les frontières sont oblitérées et contournées par les puissants flux de biens, de services et d'informations. Déjà en 1972, la réforme territoriale dite la réforme de Jean Collins²⁹⁷, a institué des Communautés Rurales qui sont des cellules de base à la participation des populations à leur propre développement. Cette réforme sera parachevée en 1996 avec la régionalisation (sens infra étatique) qui est une procédure politique et administrative dissociant la fonction administrative qui fait de la région une maille territoriale sous l'autorité du pouvoir centrale par l'intermédiaire du Gouverneur de la fonction politique et économique transférée aux collectivités locales. Cette opération a pour cadre la décentralisation, réplique du mode de gestion jacobin dans son dispositif administratif et territorial, et signifie le transfert des compétences et des pouvoirs aux populations locales en matière de gestion des ressources naturelles, de mise en œuvre d'équipements sociaux, de production de richesses et de contrôle des personnes et des biens. Désormais il est de plus en plus question dans le discours politique de gouvernance locale, de renforcement des capacités locales, de gestion décentralisée, de responsabilisation, etc. Le but visé est certes la participation et la responsabilisation des populations locales dans la mise en œuvre du développement mais aussi et surtout la création d'un cadre d'investissement productif et l'intégration des populations à l'économie de marché. Ne sommes-nous donc pas au cœur de

²⁹⁵ En 1972, l'étude du milieu proche comme on l'a vu précédemment était articulée sur trois thèmes : la ville et les hommes ; les environs de la ville, les paysages ; les conditions naturelles conditionnent les activités rurales.

²⁹⁶ L'expression est de Charles-Pierre Peguy, 1996, *l'horizontal et le vertical*, Reclus.

²⁹⁷ Jean Collins occupa plusieurs fonctions ministérielles au Sénégal sous Senghor et sous Abdou Diouf.

la mondialisation ? Dans ce nouvel environnement, l'Etat, aussi bien dans sa vocation marchande qu'humaniste, semble être contourné par deux puissants acteurs : les Organisations Non Gouvernementales (O.N.G.) et les firmes internationales qui constituent désormais les points d'appui de la mondialisation dans les aires locales par l'aide de proximité pour les premières et l'investissement des capitaux et l'intégration au marché que les secondes entreprennent.

Pour coller à cette actualité, la géographie scolaire sénégalaise utilise la notion de " région géographique " définie comme un " espace plus ou moins étendu, plus ou moins humanisé qui fonde son originalité sur une ou plusieurs spécificités (naturelles, physiques, humaines, etc.). Ainsi l'espace sénégalais a été découpé en six régions portant chacune sur un thème d'étude qui la spécifie et structure les contenus à enseigner. Il est vrai que la régionalisation, version politique²⁹⁸ et le découpage de la géographie scolaire ne sont pas superposables. D'ailleurs la réforme se distancie du découpage politique et administratif puisque le milieu proche sur lequel repose le programme de 6^e est « un concept différent de celui de milieu local à l'échelle de la circonscription administrative (village, communauté rurale, commune, département ou région) ». Mais dans le fond, les deux formes de découpage participent de la même fonction : former des acteurs locaux capables " de s'intégrer dans le milieu et de le transformer au besoin ". Le découpage politique cherche par le transfert des compétences et des pouvoirs à responsabiliser les populations dans le développement tandis que la géographie scolaire en misant sur la connaissance et la maîtrise du milieu local met les futurs citoyens dans les conditions de pouvoir agir efficacement. C'est pourquoi si la région géographique (locale) apparaît dans les notes officielles comme un centre d'intérêt, un prétexte pour l'étude des processus et des produits généraux de la géographie, elle serait implicitement redevable de la problématique du développement local comme on peut le percevoir à travers la thématique et les objectifs retenus dans la mise en œuvre des savoirs. Ainsi dans les programmes dont il est question dans ce chapitre, la culture sèche du Bassin arachidier, les activités urbaines et suburbaines de Dakar et du littoral central, le problème de l'eau et de l'activité pastorale du Ferlo, la vallée du fleuve Sénégal et ses aménagements doivent amener l'élève de la 6^e à mieux cerner les problèmes et les perspectives de développement régional. Si la régionalisation infra étatique a pour objet de faire accéder les populations locales aux compétences et aux décisions en tant que citoyens et au marché en

²⁹⁸ Après un long débat sur les types de région à mettre en place (économique, historique, culturelle ou politique), le législateur a retenu comme cadre de régionalisation le découpage administratif existant.

tant qu'agents économiques, la géographie scolaire en faisant du local le premier repère spatial est donc consciemment ou non sollicitée pour la formation à la nouvelle citoyenneté.

En même temps que l'Etat procède par un éclatement du territoire en unités décentralisées pour promouvoir le développement, il est entraîné comme tous les Etats du monde, dans un mouvement inverse qui l'amène à se fédérer avec d'autres structures étatiques en vue de créer des espaces économiques plus vastes et plus viables ; ce sont les regroupements supranationaux. En effet les exigences du développement économique exacerbées par le processus de mondialisation ont contraint les Etats à dépasser les ensembles géopolitiques traditionnels auxquels ils appartiennent (Afrique de l'Ouest, Amérique du Nord, Europe de l'Ouest, etc.) pour créer ou consolider des entités regroupant des Etats, et plus viables dans un monde dominé par l'économie. Il s'agit plus spécifiquement d'intégrer des territoires nationaux par des accords sur la libre circulation des personnes et des biens, la levée des contraintes commerciales et douanières et la constitution de marchés et de zones monétaires.

Le Sénégal est engagé dans trois grandes structures régionales : l'Union Africaine (U.A.), la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union Economique Monétaire Ouest Africaine (U.E.M.O.A.) qui visent toutes à terme une intégration régionale à but économique. Ainsi partout dans le monde, cette forme de régionalisation aboutit à la mise en place " d'espaces-temps des constructions géopolitiques²⁹⁹ " qui sont comme le local et le national des alphabets spatiaux qui participent à la mise en ordre de l'espace-monde.

La géographie scolaire n'est pas insensible à ce type de spatialité. Connaître les " nouveaux espaces économiques mondiaux et les pays leaders " tel est l'un des objectifs généraux de la classe de Terminale. Les contenus donnent à voir la mosaïque des grandes régions économiques qui structurent le monde : l'espace Nord-Américain (1^{ere} partie), l'espace européen (2^e partie), l'Asie - Pacifique (3^e partie), l'Amérique latine (4^e partie) et l'Afrique (5^e partie). Explicitement ou non, l'étude de toutes les régions est subordonnée à la mise en évidence des espaces économiques construits ou en construction. C'est ainsi que la construction de l'espace économique : Etats unis, Canada et Mexique, l'ALENA (leçon 3, 1^{er} partie) et la construction européenne : réalités et perspectives, (UA), (leçon 7, 2^e partie) constituent des exemples explicites pour étudier le monde comme un ensemble des régions économiques. De même, l'étude des espaces régionaux du monde en 4^e débouche pour chaque continent sur une leçon type : les problèmes d'intégration économique, qui permet au delà

²⁹⁹ Camara A. M., 1999, op. cit.

des configurations traditionnelles naturalisées (continents et sous ensembles géographiques) de relever d'autres archétypes de l'espace-monde.

X-1b— Le monde, échelon³⁰⁰ et objet de la géographie scolaire

Le choix du monde comme objet d'étude de la géographie scolaire répond tout d'abord à l'esprit des programmes pour lequel l'apprentissage de l'espace doit reposer une démarche scalaire plurielle, progressive et graduelle. Le " savoir penser l'espace³⁰¹ " qui est la principale finalité de l'enseignement scolaire doit être le résultat d'un processus qui multiplie les niveaux d'appréhension du réel en commençant par enraciner l'élève dans son milieu de vie pour ensuite le mettre au contact avec des espaces de plus en plus lointains. Aussi, l'élève sénégalais étudiera-t-il le milieu proche en 6^e, le Sénégal en 5^e, l'Afrique et les autres régions en 4^e. Le monde en tant qu'entité spatiale plus vaste et plus complexe prévue en classe de 3^e résulte donc de cette démarche qui s'appuie d'ailleurs sur les trois principes pédagogiques qui fondent et organisent la géographie traditionnelle : le schéma concentrique qui va du proche au lointain, la gradation des tâches allant du simple au complexe et la logique d'explication allant de l'observation à la généralisation³⁰². Mais faisons remarquer que la gradation scalaire qui va du local au mondial est limitée, pour ces programmes, au premier cycle et trouve son fondement dans les théories de la psychologie de l'espace selon lesquelles « la compréhension et la pratique de l'espace s'effectuent par coquilles spatiales emboîtées faisant passer l'enfant de l'espace de son corps à celui du vaste monde »³⁰³. Les programmes de second cycle inversent la démarche (du monde au national) et obéissent à l'exigence de la démarche déductive qui privilégie un enseignement plus théorique fondé sur l'abstraction et la généralisation.

Mais l'étude du monde n'aurait pas grand sens si elle était fondée exclusivement sur la gradation et la multiplication des niveaux scalaires. Si la tradition scolaire donne une image du monde qui s'étale de l'environnement immédiat aux lieux plus lointains, la réforme de 1998 apporte une innovation majeure car pour la première fois le monde doit être appréhendé non plus seulement en catégories spatiales ou à travers un lieu mais comme une totalité spatiale au même titre que le territoire national ou les aires continentales. L'idée sous-jacente

³⁰⁰ On peut lire l'article collectif de Dollfus, O., Grataloup C., et Lévy J., « Trois ou quatre choses que la mondialisation dit à la géographie », *l'Espace Géographique*, 1999, no 1, p1-11 ? où ils parlent du monde comme niveau scalaire sommital.

³⁰¹ L'expression de Yves Lacoste est utilisée dans les notes de présentation des nouveaux programmes de 1998.

³⁰² Audigier François, 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Thèse, Paris 7.

³⁰³ Frémont Armand, 1976, *La région, espace vécu*, PUF.

repose sur le fait que le Monde³⁰⁴ est une totalité différente de la somme des catégories spatiales qui le forment. En effet le Monde tel qu'il se présente aujourd'hui est un objet géographique en ce sens qu'il a toutes les qualités d'un espace géographique c'est à dire doté d'une substance (contenu) qui s'affranchit de la simple dimension scalaire. Comme tout espace géographique « il articule pavages et réseaux, est animé par des centres hiérarchisés. Les échanges s'établissent grâce à l'existence de différenciations spatiales... la nature et les données naturelles interviennent, relativisées par rapport aux sociétés à un moment de leur histoire. (...) “Mémoires du temps de la nature” et “mémoire du temps des hommes” fournissent les informations auxquelles s'alimente le système-monde dans son fonctionnement³⁰⁵ ». Le Monde n'est donc pas un simple cadre ou se déroule le film de l'humanisation, il est la résultante de ce processus.

L'appréhension du Monde comme espace géographique et sa domestication dans le discours scientifique en général et en particulier dans le discours scolaire sont consécutives à l'émergence de l'idée selon laquelle l'espace-monde fonctionne aujourd'hui comme un système fait d'un “ensemble de positions en interaction dont le monde (planète) est la limite et la dimension, mais aussi l'objet, et dont le système est le mode de représentation et de compréhension”³⁰⁶. Car, si dans le passé de nombreux points du globe étaient inconnus et l'espace-monde fragmenté, les effets combinés des moyens de transport et de communication, de plus en plus sophistiqués, l'actualité scientifique et politique sur les retombées globales voire planétaires de nos rapports localisés avec l'environnement, donnent l'image d'un espace mondial uni, unifié et interactif ou tout dépend de tout- “n'importe quel événement peut avoir des répercussions sur toute la planète” (l'effet papillon) est devenu un propos banal.

Les concepteurs des programmes décident donc d'inscrire le Monde comme principal objet de la classe de 3^e. Même si les exemples doivent être tirés de l'environnement immédiat de l'élève, le Monde demeure la principale référence spatiale. D'ailleurs la structure thématique portant sur la physique du globe, l'économie et le développement, la géopolitique et les questions de transport et de communications cadre bien avec le nouvel objet de la géographie scolaire.

³⁰⁴ Les programmes scolaires notent le terme avec un «m» minuscule alors que pour bien marquer son usage comme « géon » on pourrait l'écrire avec une majuscule comme l'a suggéré Christian Grataloup dans le débat autour de la mondialisation, *l'espace géographique*, 1999, n°1.

³⁰⁵ Dollfus Olivier, 2001, *L'espace monde*, Economica.

³⁰⁶ Rétaillé Denis, 1994, op. cit.

En somme la réforme de 1998 a multiplié les entrées pour prendre en compte les mutations spatiales en cours. Mais le rapport à l'espace et sa compréhension passent aussi par de nouvelles formes d'apprentissage à la fois disciplinaire et civique.

X-2 / Pour de nouvelles compétences

Dans sa forme d'écriture, le nouveau programme de géographie contraste avec toutes les générations de programmes antérieurs. Traditionnellement, ces derniers se présentent sous la forme d'une liste de matières (celui de 1982), souvent précédée de notes de recommandation officielles qui en précisent le sens et donnent quelques orientations pédagogiques ; c'est le cas des programmes africains de 1965 et 1967 et sénégalais de 1972 et 1976. Le modèle d'écriture du nouveau programme va au-delà et articule trois composantes du processus d'apprentissage : un référentiel d'objectifs, l'explicitation des méthodes d'enseignement principalement portées sur l'induction et la déduction et les contenus d'enseignement.

La mise en œuvre d'un tel mode d'écriture est consécutive à l'emprunt et à l'adoption de la pédagogie par objectif (PPO³⁰⁷) dont la finalité est de centrer l'apprentissage sur l'élève. Ainsi chaque niveau, chaque classe est précédée d'une batterie d'objectifs généraux (et spécifiques) de savoir, de savoir faire et de savoir devenir qui aiguillonnent les pratiques d'enseignement. Mais la lecture du programme montre également une prise en compte plus importante de la psychologie développementale. Aussi bien pour l'agencement des contenus, la progression pédagogique, que la structure du programme, le désir semble bien manifeste de tenir le plus possible compte des capacités cognitives réelles des élèves. Amadou M. Camara³⁰⁸ note dans son article que l'anomalie qui faisait directement passer l'enfant de son milieu de vie au vaste monde dans les programmes précédents est corrigée par une approche scalaire progressive qui met en emboîtement les milieux local, national, régional et mondial (6^e, 5^e, 4^e et 3^e). Enfin, les exigences disciplinaires de la géographie ont aussi constitué une source majeure dans la mise en œuvre de la réforme d'autant que le caractère opérationnel du programme est subordonné à l'utilité sociale de la géographie qui doit amener l'enfant « à parcourir le chemin qui mène de la découverte (du milieu, des régions, des phénomènes géographiques) à l'action (sur le milieu, les régions et les phénomènes géographiques),

³⁰⁷ Formule couramment utilisée dans la formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure et très sollicitée dans les journées pédagogiques d'imprégnation, de lecture et de compréhension des nouveaux programmes.

³⁰⁸ Camaram A. M., *op. cit.*

chemin qui passe par la compréhension et la conscience des enjeux spatiaux (développement, équilibre, qualité de vie) ».³⁰⁹

Au total, “ il fallait recentrer ces programmes sur l’apprenant en conciliant les exigences de la prise en compte du développement cognitif, l’impératif de transparence dans la relation pédagogique et la part d’initiative de la géographie dans la formation scientifique ”³¹⁰. Mais dans le fond l’articulation entre les objectifs, les méthodes et les contenus doit aboutir à l’installation chez les apprenants d’un socle de compétences au sens où Bernaert³¹¹ les définit comme un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent, face à une catégorie de situation, de s’adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. L’esprit du nouveau programme porte sur trois niveaux de compétences qu’on peut répartir en compétences disciplinaires, de culture générale et civique.

Pour le premier niveau, notons que l’une des caractéristiques majeures de la nouvelle réforme est son fort ancrage disciplinaire. Parmi les finalités éducatives, la géographie scolaire se donne comme mission de favoriser l’acquisition d’une méthode et d’un langage géographiques permettant à l’élève de se doter de ses propres outils de lecture du réel au terme de son apprentissage. Il s’agit, à travers l’étude des phénomènes naturels ou humains, de construire un discours spécifique de la géographie. Ainsi, l’élève doit “ connaître le langage de base de la géographie, connaître les notions spécifiques à partir de l’étude de son milieu proche, appliquer les notions acquises dans le contexte élargi allant de l’échelle locale aux échelles nationales et régionales”. Ce principe qui gouverne le premier niveau de l’enseignement moyen (6^e, 5^e) détermine les contenus de l’apprentissage. L’étude de la région géographique en 6^e associe un double intérêt de connaissance et de maîtrise du milieu local et d’acquisition et de répétition des notions et concepts géographiques. Par exemple les termes d’échelle, de position, de localisation, de site, de situation, d’organisation de l’espace, de ressources, ramenés au vécu quotidien de l’élève constituent le vocabulaire de base sur lequel se construit le savoir géographique sur toute l’année scolaire, les mêmes termes revenant à chaque fois qu’il est question d’étudier une région géographique.

L’acquisition du vocabulaire disciplinaire doit s’accompagner, surtout au second cycle, d’ « une aptitude à mener un raisonnement géographique ». A la lecture des objectifs généraux, cette aptitude est assortie de la capacité à “ connaître les processus de production du

³⁰⁹ Note sur les principes généraux du second cycle.

³¹⁰ Camara A. M., 1999, op. cit.

³¹¹ Bernaert M., 1997, cité par Sarr Alioune, *communication sur l’appropriation des nouveaux programmes de géographie et d’histoire*, séminaire régional, Diourbel avril 2003.

savoir géographique ”, à “ appliquer les principes, lois et théories en usage dans des situations diverses ” mais aussi à “ représenter les phénomènes observés ”. En portant l’intérêt sur l’enseignement “ des processus, des procédés et des produits généraux de la géographie ”, les auteurs du programme affichent clairement l’ambition de privilégier l’apprentissage disciplinaire voire de donner “ une éducation géographique ”. Mais cette ambition n’est-elle pas démesurée ? N’est-elle pas utopique ? Quel écart y a-t-il entre les objectifs généraux qui sont un maillon des intentions et la réalité (libellé des leçons par exemple) ? L’examen des contenus montre assez clairement que la structure du discours scolaire se prête mal à un tel type d’apprentissage. Les principes, lois et théories géographiques annoncés sont totalement absents de la trame du savoir à enseigner, pas plus qu’ils ne font l’objet d’un apprentissage spécifique. Ensuite, faisons l’hypothèse que pour un meilleur apprentissage “ des processus de production du savoir géographique ” et leur appropriation, il est indispensable de multiplier les matériaux qui permettent à l’élève de diversifier les sources d’information et de connaissance. Or sauf pour Dakar (et quelques villes secondes comme Thiès) où les élèves ont accès aux manuels français³¹² qui diffusent les lois, modèles et principes de la géographie, l’enseignement de la géographie s’appuie généralement au Sénégal sur deux sources principales : les savoirs académiques de l’enseignant et les programmes et Instructions Officielles. Il semble que l’enseignement de la géographie au Sénégal ne bénéficie pas d’un environnement informatif (quasi-absence d’une production locale de manuel qui accompagne les programmes, aucune recherche universitaire destinée à orienter et à ressourcer l’enseignement scolaire, etc.) adéquat pour assurer la fonction de répétition indispensable dans le processus pédagogique.

Par ailleurs, l’économie générale des contenus montre que l’objectif d’apprentissage disciplinaire n’est qu’une déclaration d’intention. L’acquisition de connaissances encyclopédiques destinées à dresser le tableau du monde semble mieux se prêter à l’écriture des programmes. En 6^e, par exemple, les mêmes “ mots de la géographie ” sont “ convoyés ” dans une multitude de lieux pour servir de supports d’information, une information qui participe de la mise en œuvre de l’un des projets fondamentaux de la géographie scolaire : faire état de la singularité, de la diversité et de la différenciation spatiales pour dire le monde.

De même, l’exhaustivité thématique (des faits naturels à la vie de relation) à tous les niveaux et la multiplication des niveaux d’analyse obéissent moins à un apprentissage disciplinaire qu’à une acquisition d’une culture générale. L’étude du Sénégal en 5^e offre un bel exemple de modèle d’apprentissage où les connaissances factuelles sont sollicitées pour

³¹² Nous avons déjà indiqué l’importance des manuels français dans l’enseignement de la géographie au Sénégal.

constituer une base de culture générale. Les aspects physiques (chapitre1) les aspects humains (chapitre 2), les aspects économiques (chapitre 3) et la synthèse (dernier chapitre) présentent le territoire national dans toutes ses composantes et permettent à l'élève de “ ne pas perdre de vue que “ le milieu proche ” est un concept global, un faisceau de relations, un siège d'interactions réciproques, mieux un système qui reflètent les liens étroits entre la production, le tissu social et le cadre naturel dans lequel ils s'inscrivent ”³¹³.

L'acquisition d'un langage, d'un raisonnement géographique et d'une culture générale repose en dernier ressort sur la volonté du pouvoir politique de donner une éducation géographique au jeune Sénégalais afin de le mettre “ en situation d'agir volontairement sur le milieu, de manière à le transformer et en tirer toutes les ressources tout en respectant son équilibre et ses exigences particulières ”. Cette éducation géographique a donc avant tout une finalité civique. Si les Instructions Officielles déclarent l'importance à accorder à l'apprentissage et l'acquisition du savoir géographique pour l'étude du Sénégal (6^e et 5^e), il n'en demeure pas moins qu'elles véhiculent aussi une finalité de formation citoyenne dont la première marque est ici la connaissance du territoire national. En effet, pour la 6^e et la 5^e l'enseignement de la géographie doit porter sur l'approfondissement de la connaissance du territoire par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques. Mais, à tous les niveaux, les connaissances factuelles ou disciplinaires doivent déboucher sur une pratique citoyenne en termes de savoir être et de savoir devenir comme on peut le voir à travers ces quelques objectifs généraux ci-après :

³¹³ Note sur les classes de 5^e, 4^e, 3^e, programme de 1998

niveaux	Objectifs généraux de savoir être et de savoir devenir ³¹⁴
6 ^e –5 ^e	Savoir anticiper (prévoir) l'évolution des phénomènes et des espaces géographiques Avoir le sens de la mesure dans ses rapports avec son milieu Avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial
4 ^e –3 ^e	Savoir faire preuve d'imagination pour une utilisation optimale et rationnelle des ressources du milieu
2 nd	Savoir valoriser les potentialités d'un espace géographique
1 ^{er}	Savoir protéger l'environnement Participer à des actions d'information sur l'environnement
Te	Réceptionner une politique économique Savoir devenir un agent de développement

Tableau 24 : quelques objectifs généraux de savoir être et de savoir devenir dans le nouveau programme (1998)

Ces objectifs généraux de savoir devenir lèvent un coin de voile sur le contenu de la citoyenneté que fabrique la géographie scolaire à la demande du pouvoir politique : le citoyen sénégalais doit être un citoyen soucieux de l'équilibre de son environnement mais également conscient de la nécessité du développement économique. En effet la situation économique du Sénégal est de plus en plus précaire et marquée par de forts déséquilibres macro-économiques : PIB moyen en termes réels de 2,1% inférieur au croît démographique (2,7%), taux d'investissement qui tourne autour de 15%, déficit budgétaire très important représentant 12% du PIB, balance commerciale toujours déficitaire, etc.³¹⁵ Dans le milieu rural par exemple, les cycles de sécheresses et la forte pression sur les ressources naturelles contribuent à aggraver la pauvreté mais, compte tenu de la faiblesse des revenus et la menace de la pénurie alimentaire, à favoriser également des pratiques dommageables aux ressources naturelles. Cette situation intérieure synchronisée à une forte actualité internationale sur la nécessité de préserver l'environnement et de promouvoir le développement débouche sur la

³¹⁴ L'usage de l'expression : «savoir-devenir » est inhabituel aussi bien dans le discours scolaire que dans la littérature en sciences de l'Education. En posant l'idée d'évolution et de mouvement, l'objectif de « savoir-devenir » conduirait à focaliser la formation sur l'apprenant et non sur les contenus, ni sur l'enseignant. Ici, son emploi semble donc obéir à une nécessité de mettre l'accent sur le processus de changement dont la géographie scolaire doit être porteuse chez l'enfant. Il reste à savoir si les contenus de l'enseignement sont bien articulés aux objectifs ainsi dénommés.

³¹⁵ Gouvernement du Sénégal, Les politiques d'ajustements structurels, *site Internet*.

formulation d'une citoyenneté fondée sur le couple développement / environnement que la géographie scolaire se charge de développer chez les jeunes Sénégalais.

Mais le problème est de savoir si le contenu de la formation est bien articulé à la citoyenneté proclamée et à acquérir. En quoi une simple sensibilisation aux problèmes de développement, l'acquisition d'une capacité à catégoriser des espaces selon leur niveau de développement peut-il faire d'un citoyen "un agent de développement" ou lui doter d'une compétence à réceptionner "une politique de développement"? Quels outils cognitifs l'enseignement de la géographie scolaire, tel qu'il est mis en œuvre, forge-t-il pour permettre au futur citoyen de "protéger l'environnement"? Ces questions ne sont pas sans intérêt ; elles posent le problème de la pertinence du contenu de la formation citoyenne qu'envisage explicitement ou non la géographie scolaire. Les objectifs généraux - qui sont, rappelons-le, des intentions pédagogiques mesurables en termes de capacités de l'élève et de résultats escomptés après l'apprentissage - proposés sont totalement décalés par rapport à la nature de la formation qui reste très informative. L'enseignement aurait dû être porté vers une formation plus pratique étayée par exemple de scénarios, d'études de cas ou de simulations sur la protection de l'environnement, de jeux de rôle sur les problèmes de développement, etc. pour dépasser le cadre traditionnel de transmission de connaissances factuelles et mettre les élèves dans des situations concrètes qui leurs serviront d'expérience dans le futur. D'ailleurs la grande faiblesse de la réforme a été d'omettre de dégager des espaces horaires destinés à des travaux pratiques ou dirigés sans lesquels l'élève perpétue la restitution et la reproduction des connaissances apprises et ne peut faire utilement l'expérience de son "métier de citoyen"³¹⁶.

Nous pouvons également nous interroger sur la nature même de la citoyenneté sous-tendue par les objectifs. Quel type de citoyen doit-on avoir au bout du compte ? A la lecture de tableau, il semble bien que la citoyenneté sénégalaise prend du sens exclusivement dans le rapport de l'Homme Sénégalais à son territoire : rapport de production (développement), rapport de gestion et de protection (environnement). Ce serait donc une citoyenneté que nous pouvons qualifier de **verticale**, forgée à l'insu des enjeux sociaux³¹⁷, des rapports d'intérêts, de conflits entre les acteurs ou, pour parler comme Audigier, qui masque toute opposition et tout conflit sur l'espace. Par ailleurs le fait que les préoccupations sur l'environnement et le développement soient des marqueurs spécifiques de la (nouvelle) citoyenneté sénégalaise n'est pas fortuit. Nous avons vu que ce sont deux questions qui occupent une place importante

³¹⁶ Nous utilisons l'expression en référence au métier d'élève des didacticiens. Elle signifie ici toute attitude de savoir, de savoir-faire ou de savoir être que l'individu adopte dans l'exercice de sa citoyenneté.

dans l'actualité (et l'action ?) des pouvoirs politiques, d'où notre hypothèse selon laquelle la géographie scolaire se destine à former des « **citoyens agents** » qui s'arriment dans la trajectoire du modèle dominant de l'Etat, des citoyens **dont « les yeux sont rivés au sol »**.

X-3 / Problématiques et concepts, les signes du renouveau

Le reproche qu'on faisait aussi aux programmes scolaires de 1965 et 1967 est qu'ils étaient, même contextualisés, le prolongement direct des savoirs scientifiques dans le milieu scolaire. D'abord parce que les savoirs à enseigner sont produits et élaborés en programme d'enseignement sous l'autorité des universitaires. La conférence des MEN de l'OCAM n'a-t-elle pas impliqué les universités de Dakar, de Niamey et d'Abidjan dans la documentation des professeurs ? Ensuite, parce que les contenus sont découpés sur le modèle du savoir universitaire : géographie générale / géographie régionale, géographie humaine / géographie physique et les plans d'études scolaires sont calqués sur celui des classiques universitaires.

Les réformes issues de la loi d'orientation de 1971 ont tenté de recentrer l'enseignement de la géographie sur l'école ; à côté des universitaires, les professeurs d'école, les inspecteurs de terrain s'impliquent dans l'élaboration des programmes dans le cadre de commissions mises en place. Le nouvel enjeu est de produire des savoirs qui tiennent compte de l'âge des élèves mais aussi de leur environnement proche. Le milieu de vie devient ainsi le point de départ de l'apprentissage et permet à l'élève de s'enraciner dans les réalités sénégalaises. En même temps, des questions qui relèvent plus du domaine politique qu'elles ne sont des objets scientifiques sont mis en relief pour donner une certaine culture au citoyen. La question du sous-développement / développement devient par exemple une question primordiale alors qu'elle occupait une place négligeable dans les programmes précédents. La géographie scolaire retrouve ainsi sa vraie nature ; elle est un savoir composite résultant du compromis entre les savoirs scientifiques de référence, les pratiques et les représentations sociales et le projet du pouvoir politique.

A cet égard, la réforme de 1998 n'est pas une réforme singulière ; elle partage avec les programmes antérieurs cette multiplicité de références. Mais dans ses rapports avec la science géographique, on relève un semis de concepts qui semblent marquer une certaine sensibilité au renouveau disciplinaire aussi bien au niveau du recentrage de l'objet sur le concept

³¹⁷ Dans son article, « Enseigner la géographie autrement : l'expérience anglaise et galloise », *L'Information Géographique*, 1997, no1, 1997, Anne-Marie Grataloup a montré que la géographie scolaire anglaise met en œuvre une citoyenneté qui prend en compte les groupes sociaux, leurs intérêts et souvent leur opposition.

d'espace que sur la percée de l'analyse spatiale comme méthode de lecture des rapports de l'homme à son milieu (l'usage de la concept de système-monde par exemple), sans toutefois renoncer aux concepts et problématiques traditionnels.

X-3a—Enfin l'espace !

Quand on observe la structure textuelle de la réforme de 1998, on est frappé par un usage très redondant du terme espace. Il est utilisé soit comme un substantif, soit comme un complément soit comme un déterminant. Ainsi, les expressions “ l'espace ”, “ l'espace géographique ”, “ les espaces régionaux ”, “ des espaces interdépendants ”, “ l'espace européen ”, “ l'espace Nord américain”, « équilibre spatial », etc. font l'objet de thèmes centraux repérables dans la structure du programme à tous les niveaux d'enseignement. L'usage du mot est encore plus significatif au niveau des objectifs comme on peut le voir dans l'encadré qui suit.

<p><u>1^{er} cycle</u></p> <p><u>1^{er} niveau (6^e –5^e)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -comparer les phénomènes d'un espace donné à d'autres espaces -savoir anticiper (prévoir) l'évolution des phénomènes et des espaces géographiques -avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial <p><u>2^e niveau (4^e 3^e)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -analyser les composantes d'un espace géographique (recherche de composantes, caractéristiques, d'interaction, de causalité) -prendre conscience de la complémentarité et de la solidarité entre espaces géographiques différents -savoir faire preuve de respect et de tolérance vis à vis d'autres milieux, d'autres espaces géographiques <p><u>2nd cycle</u></p> <p><u>2^{nde}</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -savoir lire un espace géographique à travers les paramètres naturels -appréhender l'évolution d'un espace géographique à travers les paramètres naturels -savoir discriminer des espaces en fonction des variables naturelles -savoir identifier les révélateurs physiques de dégradation d'un espace géographique -savoir valoriser les potentialités d'un espace géographiques savoir répondre à un besoin de protection et d'harmonie d'un espace géographique <p><u>1^{er}e</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -analyser des espaces et des sociétés en fonction de ces deux variables (fécondité et natalité) <p><u>terminale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -connaître les nouveaux espaces économiques mondiaux et les pays leaders -appréhender les interdépendances spatiales et les mécanismes du système- monde -évaluer les inégalités de développement inter spatiales et leurs conséquences

Le terme espace à travers les objectifs

En remontant l'histoire des programmes de la géographie scolaire on se rend compte que le terme " espace " est pourtant à son premier usage dans le discours scolaire. C'est donc un terme nouveau qui a connu un retard dans son transfert dans la sphère scolaire puisqu'il a été au cœur de la réflexion scientifique de l'école française depuis les années 60³¹⁸. Depuis, l'espace est devenu et reste le principal objet et projet de la géographie. L'université de Dakar étant proche de l'université française par la formation des enseignants sénégalais, par la parenté des programmes et les cursus d'enseignement mais également par le fait que la France est le principal pôle de diffusion du savoir à l'université, on peut faire l'hypothèse que le concept d'espace était très tôt connu dans le milieu universitaire sénégalais. Pourquoi alors un tel silence sur le mot dans le milieu scolaire ? C'est une piste de recherche possible.

En attendant, quelle fonction sous-tend l'introduction de ce terme dans le discours scolaire ? Laissons Amadou Camara³¹⁹ répondre :

“ Dans les nouveaux programmes, l'enseignement de la géographie a pour matrice l'espace à différentes échelles ; de l'espace " vécu, perçu et imaginé " comme **lieu d'organisation et de formalisation des connaissances empiriques** des potaches de 6^e aux espaces-temps des constructions géopolitiques actuelles comme le cône du sud (Brésil, Argentine, Uruguay et Paraguay), l'Alena, l'Europe élargie, l'Ansea, etc., nouvelles " boîtes de Pandore " des classes de Terminale. Les méthodes inférées permettent d'appréhender globalement **ce concept d'espace géographique et de rompre avec des pernicieuses approches à tiroir**³²⁰.”

Il semble évident qu'il y a une fonction de conceptualisation, donc de production de connaissances, subordonnée à l'usage du terme espace dans le discours scolaire. Selon ce point de vue l'espace doit être un concept au sens où Barth³²¹ l'attend comme une étiquette non isolée mais qui désigne une liste d'attributs et est susceptible d'être appliquée à des exemples. Faire donc de l'espace un concept c'est lui conférer le statut d'opérateur de généralisation et / ou de fédération dans la mise en examen du réel, c'est à dire dans la lecture et la compréhension des phénomènes géographiques.

Mais la lecture attentive des objectifs montre que son utilisation massive donne une apparence de renouveau et ne répond guère à la commande épistémologique et didactique qui l'a mobilisé. En effet, l'espace géographique y apparaît plus comme un produit (donné) qu'il

³¹⁸ Un exposé très clair de André Dauphiné a porté sur l'apparition du terme espace et sa prise en compte dans le discours scientifique dans Bailly A. et al., *les concepts de la géographie humaine*, 1995, 3^e édition, Masson.

³¹⁹ Camara Amadou Mamadou., auteur de l'article *lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie*, op. cit., est Président de la sous commission de la réforme et également Inspecteur Général de l'Education Nationale.

³²⁰ C'est nous qui soulignons.

faut identifier, lire, en connaître l'équilibre et le sauvegarder au besoin que comme un outil ou une grille de lecture qui permet d'appréhender le réel. La région géographique de la 6^e, le territoire national en 5^e, l'Afrique et les autres espaces régionaux en 4^e, le monde en 3^e sont autant d'objets empiriques qui renvoient au découpage traditionnel de la géographie. Etant des lieux identifiés, nommés à priori, leur apprentissage se limite à une action d'observation, de description, d'illustration, d'analyse, de comparaison voire de mémorisation mais rarement de généralisation et d'abstraction. Il y a bien donc un écart entre les recommandations qui fondent l'enseignement de la géographie sur l'acquisition des processus de production du savoir géographique et la structure des programmes et objectifs qui s'appuie sur des produits " finis ". Dans cette dissonance, l'espace apparaît comme un habit moderne qui enveloppe une multitude de pratiques traditionnelles de la géographie scolaire. Cette coexistence entre les pratiques et savoirs nouveaux et anciens est bien perceptible dans le programme de 3^e sur le Monde

X-3b—Une batterie de problématiques et de concepts: le programme de 3^e

Le programme de 3^e portant sur " le Monde " adopte une forme d'écriture qui permet de mieux mettre en relief les problématiques et concepts implicites ou non sur lesquels s'appuie l'enseignement de la géographie scolaire. En effet, la force d'une discipline et sa pertinence repose selon Anne Le Roux³²² dans l'existence d'un réseau conceptuel à partir duquel on identifie les différents courants théoriques qui la structurent. Nous avons vu précédemment que le vocable espace et son usage, ont prétention de servir de clé de production et d'organisation des connaissances à tous les niveaux d'enseignement. Mais une lecture épistémologique des programmes de 3^e montre que l'espace-monde qui est à la fois l'objet et le concept fondamental, est posé dans une articulation entre des thèmes spécifiques et des problématiques implicites qui permettent de mettre en évidence des concepts intermédiaires ou périphériques. Cette articulation pourrait aboutir au tableau suivant pour une progression annuelle :

³²¹ Barth B. M., 1987, *l'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Paris, Retz, coll. Pédagogie.

³²² Le Roux A., 1995, *pratiquer la géographie au collège*, PUF, l'Éducateur.

Intitulé de chapitre	Problématiques	Le monde comme :	Le concept annuel	Les concepts opératoires	Les concepts ou notions périphériques
La terre, une planète du système solaire	La terre et le système solaire	Point de l'univers	E S P A C E - M O N D E	Localisation	Lieu Situation Distance Champ gravitation
La terre, une planète menacée	Utilisation écologique de la terre	Espace-ressources		Exploitation	Ressources naturelles Renouvellement non-renouvellement Epuisement Risques Ruptures Déséquilibres
La terre, une planète divisée	Différenciation de l'espace	Espace-investi		Hétérogénéité	Hierarchie Discontinuités Contrastes Rugosités Temps Diversité
La terre une planète organisée	Organisation de l'espace	Espace d'échanges		Réseau	Nœud Echange Interaction

Tableau 25 : Une progression notionnelle et conceptuelle annuelle possible pour la classe de 3^e.

La lecture du tableau montre bien qu'il s'agit d'une démarche nouvelle qui affiche l'ambition de rompre pour la première fois avec un enseignement exclusivement tourné vers le factuel et d'actionner les leviers de la motivation des élèves et leur participation active au processus d'apprentissage. Les thèmes suivants : La Terre, une planète menacée (chap. 2), la Terre une planète divisée (chap.3), la terre, une planète solidaire (chap.4), devraient être des sujets qui "accrochent" d'autant plus les apprenants qu'ils renvoient à des questions d'actualités brûlantes comme celles sur l'environnement, sur le développement, sur l'économie et la communication. De plus, l'intitulé des chapitres suggère différents champs paradigmatiques qui ont marqué et marquent la discipline et son rapport avec le réel. Ainsi, chaque chapitre s'inscrit dans un paradigme disciplinaire qui affecte à son tour une fonction particulière à l'espace-monde. De cette fonction découle un réseau de concepts qui organise le point de vue choisi (voire tableau des concepts)

Sans trop insister sur la partie introductive sur "la terre, une planète du système solaire", le premier chapitre ainsi intitulé pourrait s'articuler autour de la place de la terre dans l'univers et les relations qui s'y nouent. La terre est un point minuscule de l'univers et une planète du système solaire ; ce qui mettrait en scène le concept phare de système qui implique pour l'apprentissage la description de la structure globale (agencement des éléments et les relations qu'il implique), l'identification de l'élément intégrateur (la gravitation, l'attraction), des apports en énergie (chaleur et lumière en particulier) et la description de l'environnement dans lequel le système évolue et demeure stable (l'univers).

Le deuxième chapitre prend en compte les problèmes environnementaux qui assaillent le Monde depuis maintenant plusieurs décennies. Il s'agirait dans ce chapitre d'analyser les relations entre les sociétés et leur milieu naturel dans une double perspective³²³. En premier lieu on pourrait évoquer la question de l'utilisation des ressources naturelles par les hommes et ensuite étudier l'action de ces derniers sur le milieu naturel et les déséquilibres qu'une telle action engendre dans notre environnement. Cette approche aurait le mérite de dépasser et d'enrichir³²⁴ la démarche traditionnelle qui s'appuie sur une analyse sectorielle des éléments agencés en catégories géomorphologique, climatique, hydrologique, botanique et souvent mal articulées aux activités humaines. En privilégiant les questions d'utilisation et de transformation, cette approche pose les problèmes de pillage des ressources halieutiques, la pollution des eaux, la déforestation, pour ne citer que ceux-là. L'analyse s'appuiera de

³²³ Ce paragraphe doit beaucoup à l'analyse de Hugonie G. sur "étudier les problèmes de l'environnement", *Pratiquer la géographie au collège*, 1992, Paris, Armand Colin.

préférence sur une démarche synthétique puisqu'il s'agit ici non de distinguer des éléments que de saisir la globalité des phénomènes résultant du rapport de l'homme à son milieu.

L'objet du troisième chapitre " la terre, une planète divisée " poserait la problématique de la différenciation de l'espace née des modes d'investissement spatiaux variés et différents. Pour traduire cette différenciation, le choix du législateur est porté sur deux questions fondamentales : le développement et l'économie. La lecture transversale des programmes scolaires fait d'ailleurs ressortir une forte récurrence de ces questions. L'approche géographique des problèmes de développement et d'économie doit avoir une composante spatiale non exclusive mais fondamentale. Ainsi comme l'a noté Gérard Hugonie³²⁵, trois perspectives sont essentielles dans l'approche géographique du développement : la prise en compte des inégalités spatiales de développement dans un espace, la recherche des facteurs explicatifs dans le domaine spatial surtout et les conséquences sur l'espace des processus économiques en cours.

Cette différenciation ne se pose pas seulement en termes d'inégalités mais aussi en termes de contrastes, d'hétérogénéité. C'est dans ce sens qu'on pourrait appréhender la leçon sur les systèmes économiques et les structures économiques et sociales et leur évolution (les capitalistes, les socialistes et les autres) (chapitre 3, leçon 6). L'espace porte la forte marque des systèmes et des structures élaborées par les sociétés. Il suffit de comparer les pays capitalistes et les pays de tradition socialiste pour s'en convaincre. Par exemple, dans les premiers la répartition spatiale des entreprises est fonction " de la rente différentielle de location ", alors que dans les pays socialistes, c'est la collectivisation et la centralisation qui dictent toute localisation. L'observation du paysage agricole, des formes d'habitat et du tissu urbain rendent compte de cette deuxième forme d'investissement humain.

Si dans le chapitre précédent nous retenons que les sociétés humaines produisent un espace organisé sous de formes visibles et matérielles (paysage, infrastructure), dans le dernier chapitre sur " le monde, une planète solidaire ", il s'agit d'une forme d'organisation à partir de champ de forces et de flux que seule l'analyse géographique peut révéler. Les relations bilatérales et multilatérales ainsi que les formes de communications produisent de flux invisibles créant cependant des configurations ou axes spatiaux qui participent de l'organisation de l'espace mondial. On peut relever d'ailleurs à ce niveau une logique de production spatiale contradictoire. Les formes de communication (net, radio, télévision, etc.)

³²⁴ Contrairement à ce qu'on en dit habituellement, l'agencement des catégories citées a ses mérites puisqu'il permet de saisir les mécanismes de fonctionnement du milieu naturel dont leur compréhension est indispensable pour toute action sur le milieu.

³²⁵ Hugonie G., op. cit.

tendent à produire un espace unique tandis que certaines formes de coopérations créent des configurations régionales solidaires.

Il est vrai qu'il y a une articulation entre les objectifs généraux de savoir et cette approche conceptuelle et problématique puisque ces premiers portent avant tout sur la connaissance du vocabulaire géographique qu'il fait acquérir à partir de l'étude du milieu proche et des autres espaces lointains. Mais le risque est ici de réduire le cours de géographie à une tribune d'informations générales s'il n'y a pas une définition préalable et explicite des concepts à faire apprendre aux élèves comme c'est le cas avec la réforme. De plus, les libellés des leçons des chapitres 3 et 4 portant sur les thèmes de développement, d'économie, de coopération et de communication se prêteraient dans ce contexte plus à des analyses factuelles et informationnelles qu'à une démarche de construction de réseaux conceptuels servant de clés d'interprétation du réel. Par ailleurs nous savons que les questions sur les inégalités de développement (auparavant sous-développement / développement) aboutissent souvent à une compilation d'indicateurs socio-économique et démographique (PNB, PIB, taux de fécondité, mortalité, espérance de vie IDH, etc.) sans aucune référence à l'espace en terme de plus ou moins forte densité du réseau de transport et de communication, de problèmes d'accessibilité aux marchés, aux services ou de maîtrise de l'espace. De même, le plan du programme qui se structure autour de la physique du globe, l'inventaire des ressources, les activités et leurs conséquences sur l'environnement, la question de développement, l'organisation des sociétés et les communications en les abordant successivement dans leur ordre d'écriture est très symptomatique de la démarche classique, qui va des données naturelles à la vie de relation, pour qu'il n'en soit pas inspiré.

X-3c--Le système-monde : entre logique de système et logique de lecture

La mise en œuvre de la réforme de 1998 a indéniablement pris en compte les mutations spatiales dont la mondialisation est la forme la plus proclamée. Marquée par une mise en relation des différents ensembles géographiques, la mondialisation a donné lieu à l'idée de système-monde que les géographies scolaires³²⁶ reprennent implicitement ou non à leur compte pour donner à voir l'espace mondial. Nous avons vu, pour le cas du Sénégal, que l'appréhension du Monde comme totalité a permis de le considérer comme un objet d'étude

³²⁶ Le concept de système-monde est apparu dans le discours scolaire français depuis 1986 (manuel dirigé par Knafou R.). Introduit dans les programmes en 1988, il a été retiré en 1995. On peut lire les travaux de Pascal Clerc pour avoir une idée précise des diverses fortunes et péripéties de l'usage du concept dans la géographie

en classe de Troisième. Les thèmes choisis, pour ce niveau, charrient implicitement les attributs de totalité, d'unité, d'interaction, de hiérarchie, d'hétérogénéité, d'interdépendance et d'interrelation propres à l'espace-monde et suggérant l'idée qu'il peut être lu et compris comme un système. En classe de Terminale, les Instructions Officielles sont plus explicites : " le programme est structuré sur la notion de système-monde " que les espaces économiques constitués ou émergents et le jeu des interdépendances spatiales doivent mettre en évidence. Mais le problème reste à savoir si la géographie scolaire peut en faire une bonne lecture compte tenu d'une part de la complexité dont il fait l'objet et d'autre part de sa tradition de découpage du réel qui s'accommode mal de la logique systémique.

Nous l'avons évoqué, le développement de la finance internationale, l'essor de l'économie de marché et l'apparition des nouvelles technologies d'information et de communication se sont combinés pour donner naissance à une nouvelle spatialité marquée par « l'affaïssement » des frontières étatiques ou leur transgression et la mise en place d'une matrice en réseau dont on peut considérer les grands blocs économiques (mégapoles ou espaces régionaux) et les firmes internationales comme les principaux nœuds. Mais " une des difficultés majeures qui se posent au moment de l'étude de l'organisation de l'espace-monde est d'assimiler mentalement l'image du monde en réseau³²⁷ ". Si dans le discours de la géographie scientifique on s'efforce de véhiculer une vision d'ensemble à partir des multiples réseaux et archipels³²⁸, l'espace-monde que la géographie scolaire donne à voir est fait d'espaces rigoureusement circonscrits : le local, le national, le régional et le mondial présentés comme un emboîtement de niveaux scalaires allant du plus petit niveau englobé au plus grand niveau englobant. Un tel découpage traite le monde comme un assemblage de répartitions et de localisations qui existent en dehors et indépendamment des configurations qui les contiennent ou les englobent, ce que la réalité de l'enchevêtrement et de l'interconnexion dément vigoureusement. Dans cette perspective, l'image de « l'entonnoir » superposé (voir figure) qui régit la progression et l'apprentissage de l'espace est un outil pédagogique pertinent mais épistémologiquement décalé par rapport à la réalité. Mais comment penser en même temps le réseau, donc le global et le pavage en unités territoriales rigoureusement déterminées par les indicateurs scalaires et de localisation ? En d'autres termes comment penser le monde, ses structures et leurs enchevêtrements à la fois dans une logique topologique et synchronique ?

scolaire en France, Clerc P., 2002, *la culture scolaire en géographie, le Monde dans la classe*, les PUR. On le retrouve dans les programmes sénégalais en vigueur (1998).

³²⁷ Abdessetar B. A ; op. cit.

Figure 18 : Une lecture du monde en entonnoirs superposés

³²⁸ Olivier Dollfus note que le monde est fait d'archipels enchevêtrés d'habitants, de villes, de cultures, de religions, *l'espace monde*, 2001, Economica.

Ces questions posent un problème épistémologique de fond que la géographie scolaire n'arrive pas à surmonter. En effet, le plus souvent, les pratiques scolaires posent les relations entre l'ici et l'ailleurs en termes métriques (topographique) et diachronique. Il semble que la question fétiche : " où ? " qui est et reste fondamentale dans le questionnement de la géographie scolaire donne un poids énorme aux questions de situation et de localisation mais surtout aboutisse d'une manière perverse à un simple arrangement des lieux géographiques, à leur mis en plans (ici, il y a ceci, là bas, il y a cela). Par exemple, l'enchaînement dans le corpus scolaire des différents espaces géographiques de la 6^e, à la 3^e permet à l'enfant de passer de l'étude du milieu proche en classe de 6^e à des espaces extérieurs dans les niveaux supérieurs. Entre l'ici et l'ailleurs s'intercale ainsi la distance physique (qu'on peut exprimer en mètres ou kilomètres) et le temps de l'observation, de l'analyse et de la comparaison. Cette vision dichotomique ne peut plus tenir : l'ici et l'ailleurs sont aujourd'hui fortement entrecroisés et enchevêtrés. Notre espace euclidien est aujourd'hui fort inextricable; il relève de l'interpénétration des éléments locaux et de ce qui se passe ailleurs ; il est en même temps une émanation et un facteur de l'espace-monde. L'ici et l'ailleurs ne peuvent donc se ramener à un simple arrangement de lieux et doivent faire l'objet d'un autre type de questionnement du genre : " que garder comme critères et faits marquants ou insidieux liés à l'internationalisation de la mondialisation sur le local et quelles données retenir de l'injection des éléments locaux des niveaux supérieurs lorsque qu'on sait que la mondialisation modifie l'ensemble des niveaux ?"³²⁹

Par ailleurs, l'espace monde tel que nous l'appréhendons aujourd'hui est un espace où s'interpénètrent plusieurs réalités économiques, culturelles, politiques, environnementales, etc. Or il semble que la géographie scolaire n'en retienne que la dimension économique. Le programme de Terminale procède par dénombrement et études des ensembles géo-économiques et considère le tout comme un ensemble d'économies régionales (de marchés) interdépendantes et reliées par des échanges inégaux³³⁰. Cette démarche inductive, décalée d'ailleurs par rapport à l'esprit des programmes qui recommande à ce niveau une méthode déductive, présente le monde comme étant constitué de l'Amérique du Nord (L'ALENA), l'espace européen (l'U.E.), l'Asie-Pacifique (l'ANSEA), l'Amérique latine (MERCOSUR) et l'Afrique (U.A.) que le système permet de comprendre et de lire comme un modèle d'interdépendance, le plus souvent réduit au schéma Centre-Périphérie avec un centre dominant (la Triade) et des périphéries multiples et dominées, et des flux de toute nature

³²⁹ Dollfus olivier, 2001, *la mondialisation*, Presses de sciences Po.

traduisant la notion d'interdépendance³³¹. Cette vision économique du monde qui a un soubassement géopolitique est un véritable péché puisque présenter le monde comme une réalité économique constitué d'un ensemble de blocs espaces hiérarchisés et interdépendants c'est continuer à entretenir le mythe de l'évidence géographique, c'est accepter que ce monde exclusivement régi par un ordre géo-économique est une catégorie "à priori". "La géographie scolaire naturalise l'image du monde puisqu'elle y voit un objet neutre, indépendant de la pensée que les hommes peuvent déployer à son égard. Or le monde d'aujourd'hui n'est pas seulement un ordre géo-économique, il est aussi le produit de la pensée³³², une construction individuelle et culturelle, et c'est cette seconde conception qui autorise finalement à parler de la multiplicité des mondes³³³".

Puisque le système-monde tel qu'il nous est présenté et imposé est avant tout une construction humaine, une autre difficulté surgit. Peut-on le considérer comme un objet empirique ? La géographie scolaire du Sénégal, en ramenant le système-monde aux espaces économiques (marchés) et à leur interdépendance ne semble pas prendre la mesure de cette difficulté. Outre sa dimension idéelle que nous avons souligné, l'espace mondial est aujourd'hui soumis à de continuel changement et transformation. De nouvelles structures émergent, d'autres déclinent à un rythme accéléré et donnent naissance dans tous les cas à des configurations spatiales qui se forment et se déforment sous la contrainte de la vitesse. Il y a quelques décennies les dragons de l'Asie ont transformé l'état économique du monde ; aujourd'hui la Chine et le trio ex-URSS, Inde et Brésil sont en passe de bousculer l'ordre mondial.³³⁴ La vitesse des mutations rend ainsi caduc toute la lecture de la géographie scolaire qui donne l'image d'un monde instantané, donc stable. Au contraire, le monde est aujourd'hui un espace furtif qu'un tableau fixiste ne peut appréhender. C'est pourquoi le système-monde ne peut être utile à la géographie scolaire que s'il prend le statut d'outil d'analyse et de compréhension de la réalité et de la complexité de l'espace-monde et non d'objet empirique.

³³⁰ La dernière leçon de Terminale s'intitule : synthèse générale : le système-monde : des espaces interdépendants.

³³¹ Nous reprenons ici dans ces grandes lignes le plan d'une leçon modèle qui a été présentée au séminaire régional d'appropriation et d'imprégnation des nouveaux programmes en avril 2003 à l'Académie de Diourbel.

³³² Il est vrai que cette pensée est aussi celle du monde matériel mais elle n'est pas que cela.

³³³ Abdessetar A. B op. cit.

CONCLUSION GENERALE

Il n'est pas aisé de tirer un bilan qui aurait valeur de vérité absolue dans un travail qui se voudrait le plus modestement un déclic réflexif autour de la pratique et de l'enseignement de la géographie scolaire au Sénégal. Il n'est pas non plus question de se laisser aller dans une exubérance discursive. Tout au moins, il nous semble important de noter quelques observations en partant de notre référent axiomatique - la géographie scolaire est un discours, un discours sur la société tout autant qu'elle en est un produit.

Prenons la deuxième proposition de notre axiome. Il apparaît à travers l'analyse que l'esprit et la mise en œuvre de la géographie scolaire au Sénégal comme partout ailleurs sont subordonnés aux impératifs et commandes d'un usage social auquel elle se destine. Produit à partir du jeu des rapports sociaux, elle suit le rythme de la vie sociale en conciliant les évolutions et les permanences, les réformes et les héritages mais aussi les cohérences et les contradictions. De ce point de vue, notre recherche, dans sa perspective séquentielle, s'est évertuée à mettre en évidence les projets politiques proclamés ou non et leur traduction scolaire. Il s'agissait plus clairement de saisir les niveaux et procédures d'inflexion du discours scolaire dans sa cohabitation avec le politique. Nous n'avons pas pu nous dérober à la question de la transposition de la géographie scolaire de la métropole dans les colonies pour les besoins du système colonial ni à sa réinvention pour un renouveau africain et sénégalais. L'idée de civiliser les populations indigènes, de réaliser une unité africaine et puis de construire l'Etat et la nation sénégalais à partir de valeurs proprement sénégalaises ont ainsi tour à tour été déclinées en projets éducatifs dont le contenu et le sens ne peuvent se confondre. Malgré l'apparence d'identité, « transformer le jeune indigène en un colon de son sol » (1914) et « former un agent de développement » (1998) sont fort décalés et ne renvoient pas à la même réalité.

Pourtant le « colon indigène » et l' « agent de développement » sont les produits d'un même type de tableau, d'une même vision du Monde. Découper le Monde en un ensemble de parties en partant des espaces d'appartenance (l'Etat) ou en y aboutissant, pour amener les élèves à le connaître et à le comprendre est le type de lecture qui traverse la géographie scolaire sénégalaise depuis sa mise en œuvre. Si donc la succession, dans le temps, des projets éducatifs donne l'image d'une géographie scolaire en mouvement, la matrice qui permet de les réaliser montre une pérennité étonnante. Ce tableau du monde qui apparaît cependant naturel et inhérent aux procédures d'investigation de la discipline n'est pas aussi neutre qu'on

³³⁴ Le dernier état du monde, *Le Monde*, Dossiers et documents, no 330, avril 2004

le pense. Il est un produit historique dont le but est de faire de l'Etat le modèle chorologique dans la compréhension et l'apprentissage du Monde. La formation du nouvel Etat et la construction nationale, devenues les impératifs du pouvoir politique après l'indépendance, n'y ont-elles pas trouvé un cadre d'expression idéal? Imposer à la géographie scolaire un tableau du Monde centré sur le territoire national pour assurer sa reproduction (mentale ou matérielle) auprès des citoyens n'est pas le seul rapport entre l'Etat et la géographie. Le discours homogénéiste et souvent uniformiste de la géographie scolaire montre que les contenus et outils d'enseignement, les exercices et les types d'évaluations ont une posture politique si affirmée qu'elle conforte l'idée que le pouvoir politique utilise la géographie scolaire dans la reproduction sociale. Les procédures de construction d'une identité sénégalaise, d'une communauté nationale, d'un Etat, de fabrication du territoire qui portent entre autres sur la mise en berne des rivalités, des enjeux sociaux et les discontinuités spatiales, dont nous avons fait état dans ce travail, ne reflètent-elles pas ce versant politique ?

De plus, si la géographie scolaire est un produit de la société, elle en est aussi et à la fois la vitrine et le baromètre. Il est un discours autocentré, révélateur des projets ; projets sur l'identité, sur la Nation, sur le développement, sur les valeurs, qu'une société conçoit pour la formation des jeunes générations. La géographie scolaire peut alors servir de prisme pour accéder au système social, les enjeux qui le traverse et les stratégies qui s'y déploient. L'interroger c'est donc mettre à distance la société tout entière, c'est pouvoir mettre en évidence des questions transversales. L'analyse photographique que nous avons tentée dans la deuxième partie du travail, nous a amené à nous engager dans des pistes glissantes, à risquer des questions d'une grande complexité. Qu'est ce que l'identité sénégalaise ? Quels sont les refrains et la tonalité du discours identitaire ? Quel rapport à autrui la société construit-elle ? Quelles représentations et quel projet du développement le Sénégal est-il porteur ? Qu'est ce la citoyenneté au Sénégal ? L'intérêt n'est pas ici de répondre à telle ou à telle question mais plutôt de construire un système d'idées, d'hypothèses, de critiques qui serve de matrice à la compréhension de la société.

Par ailleurs en disant la société, la géographie scolaire se découvre ; elle révèle la pertinence de son discours, sa cohérence et ses contradictions, ses références scientifiques et sociales. Nous avons cherché à comprendre comment le discours de la géographie scolaire rendait visible la complexité du Monde tout en s'ajustant aux réalités sociales de l'heure qui la conditionnaient. Si nous devrions conclure en un mot, nous emploierons le mot *alchimie*. Le discours scolaire est en effet un discours composite qui intègre des paires a priori incompatibles ou contradictoires. Quelques uns nous semble très caractéristiques du discours

scolaire au Sénégal. La géographie scolaire est empreinte en même temps de tonalité *scientifique* et *politique*. Elle reçoit de la science le langage, les méthodes, les outils, les démarches pour se donner l'apparence d'objectivité dont la description et l'explication entretiennent le mythe. Mais parallèlement, et malgré le « refus du politique³³⁵ », elle utilise son filtre (du politique) pour mettre de l'ordre dans le Monde et assurer l'éducation des jeunes citoyens. Pour être le ferment de l'identité, de la citoyenneté, de l'enracinement dans les réalités sénégalaises et africaines, de l'ouverture sur le monde, le discours de la géographie à l'école n'en que plus politique, voire idéologique. De ce point de vue on peut relever que la *permanence* que lui impose sa filiation scientifique est en partie mise à nu par la *perméabilité* dont elle fait montre à l'égard du discours politique. L'analyse a montré que l'esprit et les contenus de la géographie scolaire demeurent fortement collés à l'actualité politique. Aussi, les idées de civilisation, de progrès, de grandeur de la France ont-ils été au cœur de la géographie scolaire coloniale, tandis que l'unité et la solidarité africaine, l'africanisation, la construction nationale, la sénégalisation et aujourd'hui les mutations spatiales et les questions de l'environnement ont tour à tour marqué l'écriture des programmes et des manuels scolaires post indépendance. Le discours que la géographie porte sur le monde est aussi un discours égocentré ; il relève des imaginaires, des représentations et des pratiques qui tirent leur substance du couple formé par *l'identité* et *l'altérité*, en même temps qu'ils le nourrissent. Le monde se ramène ainsi à deux images mentales : nous et les autres. Le « nous » correspond aux espaces d'appartenance dont l'allégeance est supposée par les textes officiels mais également les indications horaires, leur place dans le dispositif d'enseignement. Ils constituent les référents spatiaux à travers lequel le monde doit être étudié et appréhendé et ne sont pas forcément les plus proches (cas de la Gambie). Les autres espaces sont tous ceux qui nous servent d'éléments de comparaison et tout ce qu'on mime très souvent sans le nommer (notamment par l'iconographie : il y a des espaces qui ne sont pas étudiés mais dont la silhouette apparaît dans le planisphère que nous utilisons chaque jour dans la classe !).

L'arrimage de la géographie scolaire sur la demande sociale exige donc que l'on sorte des vieux sentiers battus, que l'on repense la géographie et son enseignement autrement que dans la seule perspective de réaménagement des programmes. Car les débats sur les réformes de programmes ont comme unique enjeu leur encyclopédisme, leur cohérence interne et leur applicabilité dans le milieu scolaire compte tenu de l'âge des élèves. La question du rapport au savoir scientifique de référence, l'articulation entre le projet de société et le projet éducatif

³³⁵ En référence aux quatre « R » de François Audigier.

et la domestication de la géographie scolaire par le pouvoir politique ne font que très rarement l'objet d'un questionnement.

De plus et sans chercher à instaurer la polémique, disons que les débats sur la géographie semblent avoir un cadre clos et fermé entre la Commission Nationale de Réforme et l'Inspection Générale de l'Education Nationale. Les enseignants qui sont la courroie de transmission entre la société et les jeunes générations en sont privés aussi bien pendant leur formation initiale, dans la formation continue que dans leur expérience quotidienne. Comment mieux enseigner la géographie à l'école si on ignore ce pour quoi elle est mobilisée dans le système scolaire ? Son épistémologie disciplinaire ? Ses référents scientifiques et sociaux ³³⁶? Comment comprendre le sens et la portée du discours de la géographie scolaire si l'on ne sait pas décrypter et situer ses multiples déclinaisons dans le système général de pensée ? En jurant l'efficacité de l'action éducative par la simple explicitation des intentions pédagogiques, la nouvelle réforme (1998) s'engage dans une fausse piste et traduit un penchant pédagogue³³⁷. Il urge de soumettre la formation à un débat de fond. Il n'est pas question, certes, de fermer les passerelles déjà établies avec les sciences de l'éducation, avec la psychologie, encore moins avec la science géographique. Mais faudrait-il (qu'on balaie devant sa porte) qu'on recentre la formation sur la discipline elle-même, son objet, ses contenus, les questions qu'elle se pose, ses relations avec les disciplines voisines, le monde scientifique et les pratiques sociales. On doit se résoudre à accepter que géographie savante ne rime pas avec géographie scolaire et comprendre que la pédagogie à elle seule est réductrice du champ éducatif. Ce ne serait peut être qu'un premier niveau de mise à distance de la géographie pratiquée à l'école, mais nécessaire pour asseoir les conditions d'éclosion d'un autre type de réflexion sur la discipline, une réflexion théorique qui repose sur une exigence de recherche.

³³⁶ Aucun contenu de formation ne semble prendre ces questions en charge.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDESSATAR B. A., 1998, *Une géographie nationale à l'heure de la mondialisation, l'exemple de la géographie scolaire de Tunisie*, Thèse de Doctorat, Paris 7.
- ALLIES P., 1980, *L'invention du territoire*, Presses Universitaires de Grenoble.
- AMSELLE J. L. et EKIKIO MB., 1985, *Au cœur de l'ethnie, ethnie, tribalisme, et Etat en Afrique*, La Découverte.
- A.N.G.S., 1978, « L'enseignement de la géographie au Sénégal », *Revue de géographie*, n°1, janvier.
- ANONYME, 1913, « Les questions scolaires au Conseil de Gouvernement », *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française*, 1^{ere} année, n°1, janvier.
- ANONYME, 1960, « L'enseignement secondaire au Sénégal », *Sénégal documents*, n°7, septembre.
- ANONYME, 1955, Adaptation de l'enseignement du second degré : histoire et géographie, *L'Education Africaine*, nouvelle série, n°28.
- ASTOLFI J. P. et DEVELAY M., 1993, *Didactiques des sciences*, 3^e édition, Paris, Coll. Que sais-je.
- AUDIGIER F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Thèse de Paris 7.
- AWENENGO S., 1999, *L'identité nationale interrogée par le prisme du regard sénégalais sur la rébellion casamançaise*, Mémoire de maîtrise, Paris 7.
- AZOULEY G., 2002, *Les Théories de développement : du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*.
- BA C., 1978, « Géographie, éducation et développement », *Revue de géographie*, A.N.G.S, n°1, janvier.
- BA I., 1962, « Le rôle de l'éducation dans le développement de la nation », *Sénégal-documents*, n°42, juin.
- BADIE B., 1995, *La fin des territoires, essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*, Fayard.
- BAILLY A. et AL., 1995, *Les concepts de la géographie humaine*, 3^e édition, Masson.

³³⁷ Dans sa note de présentation du Nouveau programme, le Ministre de l'Education Nationale, André Sonko, a lié la pertinence et l'efficacité de l'enseignement à l'explicitation des intentions pédagogiques.

- BAILLY A. et FERRAS R., 1997, *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Armand Colin.
- BALANDIER G., 1981, *Sens et puissance*, PUF.
- BARTH B. M., 1987, *L'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Paris, Collection pédagogie.
- BATAILLON C., 1999, *Pour la géographie*, géographes, Flammarion.
- BAUDET L., 1998, *L'identité sociale*, Dunod.
- BAVOUX J. J., 1988, *Introduction à l'analyse spatiale*, Armand Colin.
- BAVOUX J. J., 2002, *La géographie, objets, méthodes, débats*, Armand Colin.
- BECHIR B. A., 2004, « Ce que je crois » (éditorial), *Jeune Afrique Intelligent*, n°2251, février-mars.
- BERDOULAY V., 1995, *La formation de l'école française de géographie (1870-1914)*, CTHS.
- BEST F., 1975, *Pour une pédagogie d'éveil*, Armand Colin.
- BOUCHE D., 1974, L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite, Thèse.
- BOCOUM I.-C., 1962, *De l'Africanisation des programmes dans les enseignements primaire et secondaire*, Mémoire de stage de l'ENAS.
- BOULEGUE J., 1999, « Conflit politique et identité au Sénégal : la bataille de Bunxoy », CHRETIEN J. P., et TRIAN J.L. (dir), *Histoire d'Afrique, les enjeux de mémoire*, Karthala.
- BRETON R., 1998, *Peuples et Etats : l'impossible équation*, Dominos, Flammarion.
- BROC N., 1974, « L'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870-1990) », *Annales de géographie*, LXXIII^e année.
- BRUNET R., 1997, *Champs et contrechamps, raisons de géographe*, Bélin.
- BRUNET R., 2001, *Le défrichement du monde : théorie et pratique de la géographie*, Bélin.
- CAMARA A. M., 1986, « La géographie dans l'enseignement moyen et secondaire : principes et méthodes », *Historiens-Géographes du Sénégal*, n°1 mai 1961.
- CAMARA A. M., 1999, « Une lecture épistémique des nouveaux programmes de géographie », *Historiens-Géographes du Sénégal*, n°7, 2^e semestre.
- CARROUE L., 2002, *Géographie de la mondialisation*, Armand Colin.
- CHERVEL A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38.
- CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALLARD Y., 1984, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

- CISSE M. L., 1980, *Crises et réformes de l'OCAM*, Mémoire de maîtrise, Paris I.
- CLAVAL P., 1972, *La pensée géographique*, SEDES, Publication de la Sorbonne.
- CLAVAL P., 1998, *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan Université.
- CLERC P., 1999, *Production et fonctionnement de la géographie scolaire du lycée en géographie, l'exemple des espaces urbains*, Thèse, Paris I.
- CLERC P., 2002, *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Presses Universitaires de Rennes.
- COLIN R., 1980, *Systèmes d'éducation et mutations sociales, continuité dans les dynamiques sociales éducatives, le cas du Sénégal*, tome II.
- CRIUSE O'Brien D., 2002, « Langue et nationalité au Sénégal, l'enjeu politique de la wolofisation », Diop M. C. 5 (dir.), *La construction de l'Etat*, Karthala.
- COCATRE-ZILGIEN A., 1962, Du rôle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique dans la formation des cadres moyens et supérieurs des secteurs publics et privés en Afrique, *Annales Africaines*, n°2.
- COSTA M. M., 1980, *Les programmes de géographie de l'enseignement secondaire en France (début du XIXe siècle à 1980)*, Thèse de 3^e cycle.
- DAUDEL C., 1990, *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Peter Lang, Paris.
- DE DIEGUEZ M., 1991, *Essai sur l'universalité de la France*.
- DESPLANQUES P., 1994, *La géographie au collège et au lycée*, Profession Enseignant, Hachette Education.
- DIOP A. B., 1967, « Formation d'une nouvelle nation au Sénégal », *Revue internationale de sociologie*, n°2 et 3
- DIOP C. A., 1956, *Nations et cultures*, Présence africaine
- DIOP D., 1961, « L'instituteur et la nation », *Ecole Nationale Sénégalaise*, n°2, juin-juillet
- DIOUF M., 1994, *Le Sénégal, les ethnies et la nation*, L'Harmattan
- DIOUF M., 2002, « Culture politique et administrative et réformes économiques », Diop M. C. (dir.), *La construction de l'Etat*, Karthala
- DIOUM A., 1982, *Rapport introductif du séminaire de réflexion sur les programmes d'Histoire et de géographie*, A.S.P.H.G.
- DOLLFUS O., 2001, *L'espace monde*, Economica
- DOLLFUS O., 2001, *La mondialisation*, Presses de Sciences Po

- DOLLFUS O., GRATALOU P. et LEVY J., 1999, « Trois ou quatre choses que la mondialisation dit à la géographie », *L'espace géographique* n°1
- DUBRESSON A. et RAISON J. P., 1990, *L'Afrique subsaharienne, une géographie du changement*, Armand Colin
- DURAND-DASTES F., 1984, « La question « où ? » et l'outillage géographique », *Espace Temps*
- DURAND-DASTES F., 1992, « Le particulier et le général », *Actes du colloque de didactique*, IRNP
- ELENGA Y. C., 2003, « Identités post coloniales et temps des incertitudes », Sombah M. A. (dir.), *Identités post coloniales et discours dans les cultures francophones*, L'Harmattan
- FALL M., 1961, « L'école au service de la nation », *Ecole Nationale Sénégalaise*, n°3
- FERRAS R. et AL., 1993, *Faire de la géographie*, Belin
- FEROUEH N., (dir), 2003, *Repenser le développement et la coopération internationale : état des savoirs universitaires*, Karthala
- FREMONT A., 1976, *La région, espace vécu*, PUF
- FOUGEYROLLAS P., 1970, *Où va le Sénégal*, IFAN, Anthropos, Paris
- FURTADO C., 1970, *Théorie du développement économique*, PUF.
- GERIN-GRATALOU P.-M., 1997, « Enseigner la géographie autrement : l'expérience anglaise et galloise », *L'Information géographique*, n°61.
- GIOLITTO P., 1992, *Enseigner la géographie à l'école*, Hachette éducation
- GIRI J., 1986, *L'Afrique en panne, vingt cinq ans de développement*, Karthala.
- GONEDIC P. F., 1985, *L'Etat africain : évolution, fédéralisme, centralisation et décentralisation*, 2^e édition remaniée, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, tome VIII
- GRATALOU P. C., 1988, « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information géographique*, n°52
- GRATALOU P. C., 1998, « Sous l'influence des conventions scolaires », *Espaces Temps*, n°66-67
- GRATALOU P. C., 1999, « Représenter-penser un Monde mondialisé », *L'Espace Géographique*, n°1
- GRATALOU P. C., 2004, « Les périodes de l'espace », à paraître dans *EspaceTemps*
- GUEYE Ch., 2002, *Touba, la capitale des Mourides*, Karthala, IRD.
- GUEYE D., 1972, « Introduction au déjeuner-débat sur le thème nationalisme et développement », *Club Nation et Développement du Sénégal*, Présence Africaine.

- GUY N., 1987, « Les nations à polarisation variable et leur Etat : le cas du Nigeria », Terray E. (dir.), *L'Etat contemporain en Afrique*, Logiques sociales, Harmantant
- HERGLI M., 2000, *Géographie scolaire et développement inégal : la nécessité d'une nouvelle représentation du monde*, Thèse de doctorat, Paris 7
- HUGONIE G., 1985, Les adolescents de 13 à 16 ans et la géographie, *Historiens et Géographes*, n°304
- HUGONIE G., 1992, *Pratiquer la géographie au collège*, Armand Colin
- JOUMAS G., 2002, « Louis Gallouédec : un vulgarisateur de la géographie engagée en politique », *Géographes et pratiques (1870-1945), le terrain, le livre, la cité*, PUR
- KIZERBO J., 1961, « Enseignement et culture africaine », *Présence Africaine*, n°38
- KIZERBO J., 1970, « Education et développement », *Tam-Tam*, n°6, mars-juin
- KIZERBO J., 1978, *Histoire de l'Afrique noire*, Hatier
- LAM A., 1994, *Le Sahara ou la vallée du Nil ? Aperçu sur la problématique du berceau de l'unité culturelle de l'Afrique*, Khepera / IFAN
- LAM A., 1997, *Les chemins du Nil, les relations entre l'Egypte ancienne et l'Afrique Noire*, Présence Africaine / Khepera
- LA GEOGRAPHIE ET SES ENSEIGNEMENTS, 1989, *L'Espace Géographique*, n°2
- LA MONDIALISATION (débat), 1999, *L'Espace Géographique*, n°1
- LEFORT I., 1992, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, CNRS
- LEFORT I., 1998, « Deux siècles de géographie scolaire », *Espace Temps*, n°66/67
- LEME R., 1906, *L'enseignement en A.O.F.*, Gouvernement Général de l'A.O.F., Girbert, édition Creté.
- LE ROUX A., 1995, *Enseigner la géographie au collège*, PUF, L'Educateur.
- LE ROUX A., 1997, *La didactique de la géographie*, IUFM, Caen.
- LEVY J., 1999, *Le tournant géographique, Penser l'espace pour lire le monde*, Paris, Belin.
- LEVY J., et LUSSAULT M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et des espaces des sociétés*, Bélin.
- LONGHI C. et SPINDLER J., 2000, *Le développement local*, LGDJ
- MAINGUENAU D., 1979, *Les livres de l'école de la République (1870-1914), discours idéologique*, le Sycoromo.
- MINISTERE DE LA COOPERATION, 1978, *Le Sénégal, janvier 1978 : Analyse et conjoncture*, Confidentiel, n°36.

MINISTERE DE L'EDUCATION POPULAIRE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 1962, *Jeune Sénégalais, connais-tu ta Patrie ? Mémento de formation civique*, n° 3-4.

MINISTERE DU PLAN ET DE LA COOPERATION, 1973, *Ive Plan quadriennal de développement économique et social (1973-1977)*, Les Nouvelles Editions Africaines.

MOLES A., 1982, *Les labyrinthes du vécu : l'espace, matière d'actions*, Librairie des Méridiens.

MOLES A. et ROHMER E., 1998, *Psychologie de l'espace*, Paris, L'Harmattan.

NANTET B., 1999, *Dictionnaire d'histoire et civilisations africaines*, Larousse.

NGOM D., 1961, « Construction nationale », (éditorial), *Ecole Nationale Sénégalaise*, n°2 juin-juillet.

NGOUPANDE J. P., 2004, « Un ancien Premier ministre appelle les élites africaines au sursaut et à la mobilisation », *Le Monde, Dossiers et Documents*, n°329 mars.

OAKES P., et al, 1999, « Construire de l'identité à partir du contexte », Deschamps J. C., (dir), *L'identité sociale, la construction de l'identité et les relations entre les groupes*, Presses Universitaires de Grenoble

OZOUF-MARIGNIER M.-V., 2002, « Engagement politique et essor de la géographie : Pierre Foncin, de Bordeaux à Douai », Baudelle G., Ozouf-Marignier M.-V., Robic M.-C., *Géographes en pratiques, (1870-1945), le terrain, le livre et la cité*, PUR.

PINCHEMEL P. ET PINCHEMEL G., 1992, *La face de la terre*, Armand Colin.

PEGUY CH.-P., 1996, *L'horizontal et le vertical*, Reclus.

PEGUY CH.-P., 2001, *Espace, Temps, Complexité, vers une méta géographie*, Belin.

RETAILLE D., 1991, « La transposition didactique du système-monde », *L'Information Géographique*, n°1 à n°5.

RETAILLE D., 1994, « L'Etat dans l'enseignement de la géographie », *L'Information Géographique*, n° 58.

RHEIN C., 1982, La géographie, discipline scolaire et ou science sociale ? (1870-1920), *Revue française de sociologie*, XXIII.

ROBIC M.-C., 1993, « L'invention de la géographie humaine au tournant des années 1900 : les Vidalien et l'écologie », Claval P., (dir.), *Autour de Vidal de la Blache, la formation de l'école française de géographie*, Paris CNRS éditions.

ROBIC M.-C., 1995, « Epistémologie de la géographie », Bailly A. et al, (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Economica.

ROBIC M.-C., 2000, (dir.), *Le tableau de géographie de la France de Paul Vidal de la Blache, dans les labyrinthes des formes*, Paris, CTHS.

- RODRIGUE J. P., 2000, *L'espace économique mondial, les économies avancées et la mondialisation*, Presses Universitaires de Grenoble.
- ROSTOW W. W., 1963, *Les étapes de la croissance économique*, Editions du seuil.
- ROUMEGOUS M., 2002, *Didactique de la géographie : enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*, les PUR.
- SAGLIO C., 1980, *Le Sénégal*, Editions du seuil.
- SAMB A. T., 1993, « La construction de l'Etat », Biondi J. P. (dir), *Senghor et la tentation de l'universel*, Paris, Denoël.
- SARR A., 2003, Communication sur l'appropriation des nouveaux programmes d'histoire et de géographie, Séminaire régional, avril, 2003.
- SARR A., Fofana I. et Banny K., 1956, « Esprit et situation de l'enseignement en Afrique noir », *Présence Africaine*, n°11.
- SECK A., 1968, « La nécessité d'une réforme à l'Université », Rapport du MEN, *Dakar-Matin*, 22 juillet
- SECK A., 1969 « Où en est l'école Sénégalaise ? », *Sénégal d'aujourd'hui*, n°4 janvier
- Sénégal 1960-1973, 14 ans de développement économique et social, Marchés Tropicaux et Méditerranéens, n°1493, 3^e année, juin, 1974
- SENGHOR L. S., 1964, *Liberté 1, Négritude et humanisme*, Seuil
- SENGHOR L. S., 1971, « L'Education au Sénégal », *Sénégal d'aujourd'hui*, Spéciale éducation
- SENGHOR L. S., 1993, *Dialogues et Cultures, Liberté 5*, Seuil
- SY C. T., 1977, Education et développement : les cas sénégalais et tanzanien, *L'Ouest – africain*, n°151, avril
- TERRAY E., 1987, *L'Etat contemporain en Afrique*, Logiques sociales, Harmattan
- VALENTIN C., 1978, « La formation de la nation sénégalaise », *Revue française des études politiques*, 13^e année, janvier
- VAUGIEN M., 1991, *Contribution à la didactique de la géographie*, Thèse, Université d'Aix Marseilles II.
- VELTZ P., 1996, *Mondialisation, villes et territoires, l'économie d'archipel*, Paris, PUF
- VERRET M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Champion
- WADE A., 1956, Examen critique des méthodes pédagogiques, *Présence Africaine*, n°7
- ZIDOUENBA B. H., 1994, « Les frontières du Sénégal, sources administratives et bibliographiques », Diop M. C., (dir), *Le Sénégal et ses voisins*, Sociétés, Espaces, Temps

CORPUS DES MANUELS ET FASCICULES DE GEOGRAPHIE (1913-1998)

(Liste indicative)

- HARDY G., 1913, *Géographie de l'Afrique Occidentale Française*, Livre du maître.
- LEGUILETTE A., 1913, *Histoire de l'Afrique Occidentale Française*, livre du maître.
- LEMONIER H., SCHRARDER F. et DUBOIS M., 1921, *cours de géographie*, cours supérieur : notions générales- les cinq parties du monde- la France, Hachette.
- GALLOUEDEC L. et MAURETTE F., 1922, *La France et ses colonies*, Enseignement primaire supérieur, Hachette.
- GUSTAVE L., 1925, *La France et ses colonies*, Classe de 4^e, Armand Colin.
- ROUSSEAU R. 1927, *Cours de géographie à l'usage des écoles de l'Afrique Occidentale Française*, Paris Delagrave.
- SONOLET L. et PERES A., 1952, *Moussa et Gi-Gla, Histoire de deux petits Noirs*, livre de lecture courante, 14^e édition.
- PASDELOUP B., 1966, *Géographie*, classe de 6^e, programme spécial pour les élèves d'Afrique et de Madagascar, Collection André Journaux, Hatier.
- JOURNAUX A. et PELISSIER P., 1968, *Le Sénégal, l'Afrique, le Monde : géographie à l'usage des cours moyens du Sénégal*, Collection notre milieu, Caen.
- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN et MALGACHE (IPAM), 1979, *Géographie*, cours moyen, 9^e édition, Classiques Hachette.
- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE, 1981, *Notions de géographie générale*, Classe de 6^e, programme officiel avril 1967, IPAM, Collection Jean Deygout, édition n°4.
- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE, 1986, *L'Afrique*, Classe de 3^e, programme officiel avril 1967, IPAM, Collection Jean Deygout, édition n°7.
- CHABAS B. et MONTOY L. P., 1970, *Géographie de l'Afrique noire*, Bordas.
- DUBRESSON A. et SALL M., 1979, *La géographie de l'Afrique*, classe de Terminale, Les nouvelles éditions africaines.
- JOVER H. et DIRIDOLLOU, 1976, *Thèmes et documents : Notions de géographie générale en Afrique*, classe de 6^e, Hatier-Afrique.
- JOURNAUX A. et AL., 1978, *Géographie générale, humaine et économique*, classe de Première - programme africain, Collection André Journaux, Hâtier.

JOURNAUX A. et AL., 1981, *Géographie*, classes terminales - programme africain, Collection André Journaux, Hâtier.

JOVER H. et DIRIDOLLOU, 1981, *Thèmes et documents : géographie de l'Afrique*, classe de 3^e, Hatier-Afrique.

THIAM I.D., MANGANE S. et SOW S., 1982, *Géographie du Sénégal*, cours moyen, nouvelle édition, NEA / EDICEF.

BOISSY GABRIEL, 1995, *Géographie : le Sénégal*, classe de 3^e.

BOISSY GABRIEL, 2000, *Géographie : le Sénégal*, nouveau programme, classe de 5^e.

BOISSY GABRIEL, 2000, *Géographie*, nouveau programme, classe de 4^e.

SALL M., (dir.), 2000, *Atlas du Sénégal*, Les éditions J.A.

Liste des tableaux et figures

Tableaux

N °1 : missions et contenus officiels de la géographie scolaire au Sénégal (1968-1998).....	11
N°2 : tableau indicatif des manuels et fascicules en usage dans les lycées et collèges du Sénégal des indépendances à nos jours.....	38
N°3 : quelques manuels de la métropole en usage en A.O.F. à la fin des années 30.....	55
N°4 : structure thématique des manuels et programmes scolaires coloniaux.....	59
N°5 : tableau comparatif des missions de la géographie scolaire en France et au Sénégal.....	65
N°6 : le développement dans les notes et instructions officiels (1960-1990).....	133
N° 7 : le développement dans les programmes scolaires (1960-1990).....	138
N°8 : les thèmes des supports informatifs dans les manuels scolaires.....	147
N°9 : les objets de la géographie scolaire dans les programmes à l'époque coloniale.....	170
N° 10 : les principaux thèmes mis en œuvre dans l'étude de l'objet : « les populations » pendant la période coloniale.....	173
N°11 : tableau indicatif sur le nombre de pages de manuel consacré au triptyque « Territoire-Homme-Activités ».....	174
N° 12 : cheminement pédagogique de la pratique de la géographie scolaire dans les ESP et dans les écoles normales.....	178
N° 13 : nature des régions géographiques mises en œuvre par la géographie scolaire.....	202
N° 14 : récapitulatif du programme d'enseignement général de géographie dans les écoles de formation au Sénégal en 1963.....	203
N°15 : contenus simplifiés des programmes de 1965.....	206
N°16 : contenus des programmes de 1955 et 1965 comparés.....	207
N°17 : part de l'Afrique en tant qu'objet d'étude dans les programmes de 1965.....	212
N°18 : place de l'Afrique dans les programmes de 1965.....	212
N°19 : contenus et découpage des programmes de 1965 et de 1967.....	213

N°20 : structure des programmes de 3 ^e de 1965 et de 1967.....	214
N° 21 : les images de photographie dans le manuel IPAM, cours moyen.....	222
N° 22 : photographie des thèmes de géographie humaine et économique dans les manuels de 6 ^e	230
N°23 : synthèse des programmes de 1972, 1978, 1982.....	249-250
N°24 : quelques objectifs généraux de savoir-faire et de savoir devenir dans les programmes de 1998.....	274
N°25 : une progression notionnelle et conceptuelle possible pour la classe de 3 ^e	280

Figures

N°1 : schéma des rapports implicites entre la France et les colonies à travers le discours scolaire.....	52
N° 2: la mise en œuvre des colonies.....	57
N° 3: l'ethnie en carte.....	84
N° 4: agriculteurs, pêcheurs et éleveurs pour dire la communauté nationale !.....	87
N°5 : les royaumes du Sénégal.....	108
N°6 : Plantu selon Gabriel Boissy.....	112
N°7 : Touba, situation et mosquée (symbole d'allégeance).....	117
N°8 : le Sénégal « est le pays de l'arachide » !.....	122
N°9 : le moderne et le traditionnel dans le discours scolaire.....	128
N°10 : l'orientation développementaliste des cartes scolaires.....	146
N°11 : aimer la France et ses symboles !.....	164
N°12 : l'iconographie dans les manuels scolaires.....	227
N° 13 : l'iconographie sur les thèmes de géographie humaine et économique dans les manuels scolaires.....	228
N°14 : des silhouettes d'enfants noires pour marquer l'africanisation !.....	231
N°15 : le volume horaire consacré aux espaces régionaux selon les programmes (1972, 1978, 1982).....	251
N°16 : les objets d'étude régionale en fonction du volume horaire moyen d'un cursus scolaire (7ans).....	252
N°17 : le modèle spatial sous-jacent du « milieu proche ».....	256
N°18 : une lecture du monde en entonnoirs superposés.....	285

ANNEXES

PROGRAMME DE GEOGRAPHIE POUR LES ECOLES REGIONALES DE 1914³³⁸

« L'objet de cet enseignement n'est pas d'encombrer d'une nomenclature stérile la mémoire des enfants ; c'est de développer leur faculté d'observation d'abord, de leur montrer dans quels rapports étroits vivent la terre et l'homme et comment l'homme peut transformer la terre ; puis, de leur donner quelque idée de la puissance française. L'enseignement de la géographie à l'école régionale doit donc aller régulièrement du connu à l'inconnu et se tenir presque exclusivement dans les limites des pays que l'enfant aura l'occasion de visiter».

Le village

1° L'orientation et, à ce propos, quelques notions fort modestes cosmographie. La nature du sol et le relief, la côte (s'il y a lieu). Les saisons, les vents. La répartition des eaux.

2° La forme des habitations, leur répartition. Les différentes races.

3° Les cultures. L'élevage, la chasse et la pêche. Le sous-sol. Les industries. Les voies de communication et les moyens de transport. Les relations commerciales.

4° La carte du village

Région

Même programme que pour le village

La colonie

Même programme

L'Afrique occidentale française

Même programme

La puissance française

Paysages français, l'activité économique de la France, la variété de ses produits agricoles, les qualités de son industrie, sa situation commerciale, ses voies de communication, ses ports, ses colonies, sa richesse et sa puissance.

³³⁸ L'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est pas prévu dans les écoles de villages

**PROGRAMME DE GEOGRAPHIE POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ELEMENTAIRE ET
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPERIEUR EN 1924**

Cours élémentaire (moins de 13 ans)

Exercer l'esprit d'observation. Causeries simples et familières. Leçons de choses portant sur les objets ou les faits qui tombent sous les sens. Haut, bas, droite, gauche, l'horizon ; les quatre points cardinaux ; les accidents du sol. Les saisons, les vents, les eaux, etc. Le village, les habitants, les champs et les cultures ; élevage, chasse, pêche ; artisanat et commerce ; produits de marché, leur provenance ; voies de communication.

Cours moyen (moins de 15 ans)

La région puis la colonie qu'on habite. Accidents des sols ; les eaux ; le climat ; les productions ; l'industrie ; les échanges et le commerce ; les habitants ; les races ; l'administration ; notions générales d'ensemble sur le globe terrestre ; forme et mouvements de la terre.

Cours supérieur (moins de 17)

-L'A.O.F. ; géographie physique : le sol, les eaux, le climat ; la géographie économique : production, agriculture, industrie et commerce, voies de communication : les chemins de fer, les caravanes ; organisation administrative, juridique, sanitaire, scolaire, financière.

- Révision générale des cinq parties du monde, particulièrement la France et ses colonies.

PROGRAMME DE GEOGRAPHIE DES ECOLES NORMALES RURALES : EXEMPLE DE SEVARE EN 1939

Première année

Les généralités étudiées en première année devront s'appuyer sur les exemples précis tirés de l'A.O.F. ; les élèves de chaque colonie apportant leur contribution à la leçon d'ensemble ; en somme il faut expliquer les lois générales pour faire ressortir les caractères particuliers de l'A.O.F. et l'intérêt de ces généralités pour l'A.O.F.. Il faudrait s'efforcer de mettre partout en relief l'action de l'homme qui utilise et transforme à son profit les ressources naturelles de la terre.

Il s'agit de passer en revue toutes les questions relatives à la forme de la terre, à la répartition des mers et des terres, aux mouvements, au soleil, à la lune, aux saisons, aux zones, aux coordonnées géographiques, aux sols, au relief, à la mer, au climat, aux cours d'eau, à la répartition de la végétation et de la vie animale, aux genres de vie, aux voies de communication, aux villes, etc.

Deuxième année

Le monde : généralités, races, continent

Amérique du nord : le Canada, les USA ; l'Amérique centrale ; l'Amérique du Sud

Nos colonies d'Amérique : Saint Pierre, Guyane, Antilles

L'Asie : généralités, géographie physique : Sibérie, Chine, Japon, Indes et autres pays ;

IndoChine française : le pays, les populations, la vie économique et la civilisation

La France dans l'Océan indien

Australie et Océanie

La France dans le Pacifique

L'Europe : physique, économique, politique

La France : relief, hydrographie, climat, population, villes, agricultures, industrie, transports, commerce extérieur

L'Afrique : physique et politique

L'Afrique du Nord : le pays d'Algérie (régions naturelles, population, production commerciale), Tunisie, Maroc

Madagascar, le pays, les hommes et la vie économique

Afrique équatoriale française : le Cameroun

Troisième année

L'A.O.F. : généralités, relief, relief détaillé de la zone soudanienne

Hydrographie : le Niger et les autres cours d'eau de la région soudanienne

Climat : zones de végétation, végétation particulière à la zone soudanienne

Population : densité, races, langues, religions, genres de vie dans la zone soudanienne

La mise en valeur : ports, routes, chemins de fer, les grands travaux d'irrigation

Le commerce

Les colonies : Sénégal, Mauritanie, Guinée, Côte D'ivoire, Dahomey, Togo, etc.

La France d'Outre mer : étendue, population, répartition, les liaisons impériales, l'économie de l'empire français, l'œuvre de la France aux colonies.

Comment établir une monographie ?

Première année

a) *Géographie physique*

- 1° La terre dans l'univers, forme et mouvements, orientation ; mode de représentation, cartes ;
- 2° Les formes du terrain. Notion de relief, principaux types de relief et leur représentation ; les éléments constitutifs du sol et du relief ; principales roches envisagées surtout au point de vue de leurs propriétés : dureté, perméabilité et leurs aptitudes à l'utilisation ; la création du relief, sa destruction, volcans et tremblements de terre ;
- 3° Le climat : température, vents, pluies ; principaux types de climat et grandes zones climatiques ;
- 4° L'hydrographie : l'eau douce, fleuves, lacs, glaciers. L'eau salée, grandes surfaces marines, mouvements de la mer, côtes.

b) *La vie à la surface du globe*

- 1°) Les végétaux, les animaux, leurs rapports avec la géographie physique et grandes zones de répartition ;
- 2°) L'homme : l'homme observé dans la région. Genre de vie, modes de groupement, habitat. L'homme dans l'univers. Notions sommaires sur les races, densité de population, grandes régions de peuplement ;
- 3° Les grandes étapes de la découverte de la terre. Principales explorations des continents et des pôles.

Deuxième année

(Le monde moins l'Europe, l'Asie russe et les colonies françaises)

- 1°) Amérique, Afrique, Asie, Insulinde, Océanie ;
- 2°) Pour chaque continent, l'étude physique sera effectuée dans son ensemble, c'est-à-dire indépendamment des divisions politiques, de façon à dégager les traits généraux de sa structure, de son relief, de son climat, de ses zones de végétation, de son hydrographie, et à donner à tout leur sens de compréhension concrète et de vérification directe aux phénomènes de géographie générale dont l'existence aura été constatée dans la classe de première année. L'étude individuelle des Etats envisagés du point de vue de la géographie humaine et économique ne portera que sur les principaux d'entre eux ; les autres seront réunis pour une étude plus sommaire par groupements géographiques naturels dont on fera ressortir les traits communs et les particularités locales essentielles.

Troisième année

L'Europe (moins la France) et l'Asie russe :

1° Vue générale sur l'Europe et traits distinctifs de sa géographie physique, de sa population, de ses modes d'activité. Sur ces préliminaires il conviendra d'insister que sur ce qui différencie l'Europe des autres continents. On évitera d'y introduire des notions qui pourraient plus d'intérêt et de valeur explicative par l'étude directe des Européens ;

2°) Les groupes d'Etats européens :

Etats de l'Europe occidentale

Etats de l'Europe septentrionale et baltique

Etats de l'Europe centrale

Etats danubiens

Etats de l'Europe méditerranéenne

U.R.S.S.

Pour les plus importants des ces Etats ; l'étude physique, humaine, économique sera faite dans les cadres des frontières politiques de chacun d'eux. Pour les autres, elle pourra s'effectuer par ensembles géographiques naturels en dégagant pour chaque élément constitutif ses particularités distinctives ;

3°) Principaux moyens de communications intérieures et extérieures permettant d'établir l'interdépendance des continents européens les uns envers les autres et envers le reste du monde.

Quatrième année

(La France métropolitaine et la France d'outre-mer)

a) La France métropolitaine

1°) Géographie physique. Situation de la France. Formation du sol. Formes du relief. Mers et côtes. Climat et végétation naturelle. Hydrographie.

Toute cette étude sera faite en fonction des données de la géographie générale, qui emprunteront ainsi à des exemples proches toute une valeur concrète d'explication ;

2°) Géographie humaine et économique. Formation de la Nation française. Le peuplement de la France. Les cadres administratifs et l'activité des hommes. Situation démographique.

Mouvements. Répartition. Modes de groupement. Principaux types d'habitation. Les principales formes d'activité : économique, agriculture, industrie, commerce, moyens de transport intérieurs et extérieurs (voies navigables, routes, voies ferrées, voies aériennes, marine marchande).

c) *La France d'outre-mer*

Caractères généraux. Afrique du nord. Afrique occidentale. Afrique équatoriale. Madagascar. Indochine. Autres colonies. Chaque groupe de colonies sera étudié comme la métropole par grands aspects géographiques. On fera ressortir la diversité des conditions physiques, humaines, administratives et, par là, les variétés de ressources et d'aptitudes à la mise en valeur.

**PROGRAMME DE GEOGRAPHIE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND
DEGRE DE 1955**

CLASSE DE SIXIEME

1° PROGRAMMES

Le programme de Géographie générale a été généralement respecté dans ses grandes lignes. Les modifications portent essentiellement sur le sens dans lequel il y a lieu d'orienter l'enseignement et de proposer des exemples aux élèves ; à peu près tous les paragraphes ont été complétés ainsi :

I. Géographie Physique

1° La terre dans l'Univers. Notions très simples sur la forme, le mouvement et la représentation de la terre.

2° Les formes du terrain : notions du relief, principaux types de relief et leur représentation, les éléments constitutifs du sol et du relief, principales roches envisagées surtout au point de vue de leurs propriétés : dureté, perméabilité, et de leurs aptitudes à l'utilisation ; la création du relief, sa destruction, volcans et tremblements de terre (on insistera surtout sur les roches intéressant spécialement l'Afrique Occidentale ; roches cristallines, grès ; sur les sols superficiels : latérite (et en particulier bowéa) ; sur la destruction des reliefs par les agents mécaniques et chimiques, sur les montagnes anciennes et les plateaux, sur le volcanisme. On donnera en revanche des notions très sommaires sur la glaciation et sur le modèle d'origine glaciaire).

3° Le climat : température, vents, pluies, principaux types de climat et grandes zones climatiques (on prendra les exemples autant que possible en Afrique ; on abrégera les notions sur les climats tempérés et froids ; on insistera sur les climats chauds, équatorial, tropical et désertique).

4° L'hydrographie.

a) L'eau douce : fleuves, lacs, glaciers (réduire les exemples pris dans les régions tempérées ; étudier de façon plus détaillée les fleuves des régions tropicales et équatoriales ; prendre comme exemple de lacs les grands lacs africains ; réduire à des notions très sommaires l'étude des glaciers).

b) L'eau salée : grandes surfaces marines ; mouvements de la mer ; côtes (on étudiera plus spécialement l'incidence des courants marins sur les climats africains, ainsi que les types des côtes en Afrique).

II. La vie à la surface du globe

1° Les végétaux, les animaux, leurs rapports avec la Géographie physique ; grandes zones de répartition (on donnera des notions très sommaires sur les associations végétales des pays tempérés, pour insister au contraire sur les associations et les paysages végétaux plus caractéristiques en Afrique et plus spécialement en Afrique Occidentale. On procédera de même pour l'étude de la vie animale).

2° L'homme.

a) L'homme observé dans la région ; genres de vie, modes de groupements, habitats ;

b) Homme dans l'Univers. Notions sommaires sur les races, sur les densités des populations, sur les grandes régions de peuplement.

Les manuels insistent surtout sur la zone tempérée dans laquelle ils prennent la plupart de leurs exemples. On insistera surtout sur la race noire et les phénomènes des populations en Afrique. On substituera à la notion de colonisation celle de collaboration et de vie commune avec les citoyens français d'Outre-Mer. On insistera de même sur les modes de cultures, d'irrigation, de chasse, sur l'élevage, la pêche côtière en Afrique, sur les sources d'énergie, l'importance des divers moyens de communications, l'implantation de certaines grandes industries, les modifications apportées dans le mode d'habitat urbain par l'arrivée des Européens et sur le développement des villes en Afrique.

Programme

Exemples de leçons. — La vie dans les pays chauds et humides (Amérique et Afrique Equatoriales, Asie des moussons). On insistera sur les types d'économie traditionnelle, et modernes de plantations (Côte-d'Ivoire, Guinée).

La vie dans les pays tropicaux secs. On insistera sur les genres de vie traditionnels des Soudanais et des Peuls et sur les transformations apportées par l'économie moderne (arachide et riz au Sénégal, riz et coton au Soudan).

La vie dans les régions désertiques (on prendra des exemples dans le Sahara).

Les villes (insister sur les villes d'A.O.F. et la pénétration de l'économie moderne).

3° *Les grandes étapes de la découverte de la Terre.*

Principales explorations des continents et des pôles (on insistera particulièrement sur la prise de connaissance de l'Afrique au XIX^e et XX^e siècles).

CLASSE DE CINQUIEME

1° PROGRAMMES.

Le Monde moins l'Europe, l'Asie Russe et les Pays de l'Union Française.

Le programme reste tel quel, ainsi que les recommandations générales qui l'accompagnent, mais on peut concevoir une répartition des leçons différente de celle proposée par les manuels et tenant d'avantage compte de l'étude du continent africain.

Répartition pour un horaire de 1 heure hebdomadaire (environ 31 leçons dans l'année).

AMERIQUE

(9 leçons au lieu de 10)

1. - Amérique du Nord: Généralités.
2. - Le Canada.
3. - Les Etats-Unis.
4. - Les Etats-Unis.
5. - Mexique et Amérique Centrale.
6. - Amérique du Sud: Généralités physiques.
7. - Amérique du Sud: Peuplement, population, le partage politique, l'essor économique.
8. - Le Brésil (on insistera sur les ressemblances physiques avec l'Afrique Occidentale et sur le peuplement noir).
9. - Argentine et Chili.

AFRIQUE

1. - Généralités, relief.
2. - Généralités, climat et végétation.
3. - Populations et modes de vie traditionnels.
4. - Pénétration de la vie moderne en Afrique (Afrique au Nord du Sahara, Afrique inter-tropicale, Afrique du sud).
5. - L'Afrique blanche.
6. - Le Sahara.
7. - L'Egypte.
8. - L'Afrique Occidentale: Géographie physique.
9. - L'Afrique Occidentale: Géographie humaine avec indication des cadres politiques.
10. - L'Afrique Centrale.
11. - L'Afrique Orientale.
12. - L'Afrique Australe.

ASIE

1. - L'Asie physique.
2. - Les populations et les genres de vie en Asie (on insistera sur les contrastes dans la répartition de la population).
3. - L'Asie mineure et le Moyen Orient.
4. - L'Inde.
5. - L'Insulinde et la péninsule Malaise.
6. - L'Indochine.
7. - La Chine.
8. - Le Japon.
9. - L'Océanie.

PROGRAMME DE GEOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE DE 1967

CLASSE DE SIXIEME

Horaire hebdomadaire : 1 heure 15 -- Nombre de leçons : 31

Ce programme est destiné essentiellement à donner aux élèves les bases d'un vocabulaire géographique et à leur faire découvrir et comprendre le milieu dans lequel ils vivent, à leur montrer l'intérêt et l'utilité de la géographie.

Il doit :

- partir d'exemples concrets : exemples pris dans l'étude du milieu local ou sur documents ;
- passer par la représentation schématique des phénomènes : croquis, coupes et schémas ;
- aboutir à des définitions simples, précises, et, parce que bien comprises, susceptibles d'être solidement et durablement apprises.

INTRODUCTION (1 leçon)

Qu'est-ce que la géographie ?

Description et explication des paysages, localisation et représentation des phénomènes géographiques ; intérêt et utilité. 1

PREMIERE PARTIE

ELEMENTS DE GEOGRAPHIE PHYSIQUE — 15 leçons

1. Qu'est-ce que la terre ?

Forme, dimensions, mouvements, conséquences géographiques.

1. *La Terre* : sa forme, ses dimensions, l'orientation, la localisation d'un point sur la surface de la terre. 2
2. *La Terre* : ses mouvements et leurs conséquences géographiques, inégale répartition de la lumière et de la chaleur. 3
3. *Le Climat* : l'atmosphère, les températures (le thermomètre). 4
4. *Le Climat* : les pressions (le baromètre), les vents. 5
5. *Le Climat* : les précipitations, l'humidité atmosphérique (le pluviomètre, l'hygromètre). 6
6. *Le Climat* : les types de temps, les saisons, la notion de climat, les zones climatiques. 7
7. *Le Climat* : travaux pratiques : mise en route de l'observation des conditions climatiques locales. 8

45

II. Qu'est-ce que la terre ?	
La surface de la terre.	
1. <i>Le relief</i> : description et définition des principales formes de relief : vallées, plaines, plateaux, montagnes.	9
2. <i>Le relief</i> : les roches (résistance, perméabilité), Les mouvements de l'écorce terrestre (plis, failles, volcans, tremblements de terre). Les zones stables (boucliers).	10
III. L'évolution du relief :	
1. <i>Le relief</i> : les sols et l'érosion des sols.	11
2. <i>L'écoulement des eaux</i> : l'infiltration, le ruissellement, les cours d'eau (bassin, débit, régime).	12
3. <i>L'évolution du relief</i> : L'évolution de la vallée, l'aplanissement et le rajeunissement du relief.	13
4. <i>Travaux pratiques</i> : en fonction des conditions locales.	14
IV. L'action des eaux marines :	
1. <i>Les eaux marines</i> : leurs propriétés, leurs enroulements, Le relief sous marin.	15
2. <i>Les côtes</i> : l'érosion littorale et l'accumulation, les types de côtes, les embouchures des cours d'eau.	16

DEUXIEME PARTIE

L'HOMME ET LES MILIEUX NATURELS — 6 leçons

Chacune des six leçons suivantes abordera les caractéristiques essentielles du climat, de la végétation et des sols.

1. <i>L'homme dans les grandes forêts de la zone chaude et humide</i> : planteurs et riziculteurs.	17
2. <i>L'homme dans les savanes</i> : les cultivateurs des savanes	18
3. <i>L'homme dans les steppes et dans les déserts</i> : les sédentaires des oasis et les pasteurs nomades du Sahel.	19
4. <i>L'homme dans les zones tempérées, méditerranéennes et océaniques</i> : les agriculteurs de l'Europe Occidentale.	20
5. <i>L'homme dans les zones tempérées continentales et dans les zones polaires</i> : les agriculteurs des grandes plaines américaines ou d'Ukraine.	21
6. <i>L'homme dans les régions de montagne</i> : les montagnards d'Asie ou des Andes.	22

CLASSE DE CINQUIEME

LE MONDE MOINS L'EUROPE ET L'AFRIQUE

Horaire hebdomadaire : 1 heure 15 — Nombre de leçons : 30

I. L'Amérique — 14 leçons

A. L'AMERIQUE DU NORD (7 leçons)

1. *Les traits physiques* : orientation générale et grands ensembles du relief, du climat, de la végétation, de l'hydrographie. 1
2. *Les traits humains* : peuplement, démographie. 2
3. *Les traits économiques* : les richesses naturelles, les caractères de la vie économique Nord-Américaine. 3
4. *Les Etats-Unis* : les grandes régions agricoles, les problèmes de l'agriculture américaine. 4
5. *Les Etats-Unis* : les grands foyers de l'activité industrielle. 5
6. *Les Etats-Unis* : la puissance économique américaine, son influence dans le monde. 6
7. *Le Canada* : étude économique, problèmes actuels. 7

B. L'AMERIQUE CENTRALE ET L'AMERIQUE DU SUD (7 leçons)

1. *Les traits physiques* : grands ensembles du relief, du climat, de la végétation, de l'hydrographie. 8
2. *Les traits humains* : origine et diversité des populations, la croissance démographique, les contrastes sociaux. 9
3. *Les traits économiques* : les problèmes du développement, les diversités économiques, les regroupements. 10
4. *Le Mexique*. 11
5. *Le Brésil* : le territoire et les hommes. 12
6. *Le Brésil* : la vie économique. 13
7. *L'Argentine*. 14

II. L'Asie (moins la partie soviétique) — 14 leçons

1. *Le continent asiatique* : configuration, les grandes unités du relief. 15
2. *Le continent asiatique* : climat, végétation, hydrographie. 16

CLASSE DE QUATRIEME

Horaire hebdomadaire : 1 heure 15 — Nombre de leçons : 38

L'EUROPE ET L'ASIE SOVIETIQUE

I. Généralités — 6 leçons	
1-2 Les paysages physiques de l'Europe (en deux leçons).	1-2
3. Les paysages humains de l'Europe.	3
4. Foyers d'activité et axes de circulation.	4
5. L'évolution récente de l'Europe.	5
6. Les organismes économiques européens : Marché Commun, A.E.L.E. COMECON.	6
II. L'Europe du Nord — 2 leçons	
1. Présentation physique.	7
2. Présentation humaine et économique.	8
III. L'Europe du Nord-Ouest — 4 leçons	
1-2-3 Le Royaume-Uni	9-10-11
4. L'Economie du BENELUX.	12
IV. La France — 10 leçons	
1. La structure et le relief.	13
2. Le climat, la végétation, les sols.	14
3. Les mers et les côtes, les fleuves.	15
4. Les conditions générales de la vie économique : régions et grands foyers économiques.	16
5. L'agriculture : caractères généraux, principales cultures.	17
6. L'élevage, la pêche.	18
7. L'énergie et les matières premières.	19
8. L'industrie.	20
9. La population et les villes.	21
10. Les transports ; le commerce intérieur et extérieur.	22
V. L'Europe méditerranéenne — 3 leçons	
1. Présentation régionale.	23

2. L'Italie.	24
3. La péninsule ibérique.	25
VI. L'Europe centrale et danubienne — 7 leçons	
1. Présentation régionale.	26
2-3-4 Les Allemagnes.	27-28-29
5. Un pays alpin : <i>la Suisse</i> .	30
6. Un pays d'économie socialiste : <i>la Pologne</i> .	31
7. Un pays d'économie socialiste : <i>la Yougoslavie</i> .	32
VII. L'U.R.S.S. — 5 leçons	
1. Présentation : relief, climat, végétation, hydrographie.	33
2. Population et organisation économique.	34
3. La partie européenne de l'Union Soviétique.	35
4. L'Asie Soviétique.	36
5. L'économie de l'U.R.S.S.	37
VIII. Conclusion : L'Europe dans le monde — 1 leçon	38

CLASSE DE TROISIEME

Horaire hebdomadaire : 2 heures — Nombre de leçons : 48

L'AFRIQUE ET L'ETAT

PREMIERE PARTIE

LE CONTINENT AFRICAIN : Généralités — 14 leçons

1. La structure et le relief. 1
2. Les climats. 2
3. La végétation et les sols. 3
4. L'hydrographie, les fleuves, les lacs. 4
5. La population, mise en place du peuplement, situation actuelle. 5
6. La population, peuples, langues, religions. 6
7. La population, natalité, mortalité, accroissement (pyramide des âges), migrations. 7
8. L'héritage de la colonisation ; le découpage politique de l'Afrique. 8
9. Les sociétés rurales traditionnelles dans les régions de forêts et de savanes. 9
10. Les sociétés rurales traditionnelles dans les régions sèches (steppes et déserts). 10
11. Les sociétés rurales traditionnelles dans les régions méditerranéennes ; les sociétés montagnardes. 11
12. Les transformations de l'agriculture : de l'agriculture de subsistance à l'agriculture commercialisée. 12
13. L'industrialisation : conditions, problèmes. 13
14. L'urbanisation, développement des villes, exode rural, prolétarisation, éclatement des structures traditionnelles. 14

DEUXIEME PARTIE

ETUDE REGIONALE — 22 leçons

L'étude régionale du continent africain sera axée sur les problèmes économiques et humains fondamentaux de chaque région et non de chaque Etat. Les neuf régions désignées ci-dessous feront l'objet de deux leçons, sauf celle dans laquelle se trouve l'Etat :

1-2	— <i>Afrique du Nord-Ouest</i> : Algérie, Maroc, Tunisie.	15-16
3-4	— <i>Afrique du Nord-Est</i> : Libye, Egypte, Soudan.	17-18
5-6	— <i>Afrique Orientale</i> : Ethiopie, Somalie, Côte Française des Somalis, Kenya, Ouganda, Tanzanie, Ruanda, Burundi.	19-20
7-8	— <i>Pays du Zambèse</i> : Mozambique, Malawi, Rhodésie, Zambie.	21-22
9-10	— <i>Madagascar et les îles voisines.</i>	23-24
11-12	— <i>Afrique Australe</i> : République d'Afrique du Sud, Botswana, Lesotho, Sud-Ouest Africain, Swaziland.	25-26
13-14	— <i>Afrique Centrale</i> : Angola, Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville, Gabon, Plo-Muni, Cameroun, R.C.A., Tchad.	27-28
	— <i>Afrique Occidentale</i> :	
15.	Présentation physique.	29
16.	Présentation humaine.	30
17-18	<i>L'Afrique Occidentale humide et côtière</i> :	
	Guinée, Guinée-Bissao, Sierra-Léone, Libéria, Côte d'Ivoire, Ghana, Togo, Dahomey, Nigéria.	31-32
19-20	<i>L'Afrique Occidentale soudanienne et sahélienne</i> :	
	Mauritanie, Sahara Espagnol, Sénégal et Gambie, Mali, Haute-Volta, Niger.	33-34
21-22	<i>Les efforts d'organisation économique africaine</i> (3 leçons).	35-36

TROISIEME PARTIE

L'ETAT : LE SENEGAL — 12 leçons

1.	Présentation du Sénégal ; situation, structure et relief.	37
2.	Climats, végétation, hydrographie (eaux superficielles et souterraines).	38
3.	Population.	39
4.	L'agriculture, l'élevage, la pêche ; la cueillette et les ressources forestières.	40
5.	Les ressources minières et énergétiques ; les industries : artisanat et industries modernes.	41
6.	Les voies de communication ; les ports ; le commerce ; le tourisme.	42
7.	Les régions sénégalaises : vallée du Sénégal et Sénégal Oriental.	43
8.	Les régions sénégalaises : la Casamance.	44
9-10	Les régions sénégalaises : Thiès, Diourbel, Kaolack.	45-46
11.	Les régions sénégalaises : Dakar et le Cap-Vert.	47
12.	Bilan, Les problèmes du développement.	48

CLASSE DE SECONDE

Horaire hebdomadaire : 2 heures

Nombre de leçons : 28 + 8 séances de Travaux Pratiques

GEOGRAPHIE PHYSIQUE GENERALE

A. INTRODUCTION (2 leçons)

1. La terre ; la terre dans l'univers. — Coordonnées géographiques. 1
2. La représentation de la terre. Les cartes, établissement, différents types. 2

B. LES CLIMATS (5 leçons)

1. Les facteurs essentiels du climat : l'atmosphère, les conséquences climatiques de la forme de la terre, de ses mouvements, de la répartition des continents et des océans. 3
2. Les températures ; radiations — mesure. Les échanges de température, les masses d'air. 4
3. Les vents ; les pressions — mesure. Les mouvements de l'atmosphère (mouvements verticaux, cyclones, anticyclones, fronts et dépressions). 5
4. L'humidité de l'air et les précipitations ; l'eau dans l'atmosphère — mesure. — mécanisme des précipitations. 6
5. Géographie climatique du globe : la circulation atmosphérique, théories, mousson, alizés, répartition des climats, les climats de l'Afrique (caractères originaux). 7

C. LA STRUCTURE (5 leçons)

1. La terre : constitution — roches — formation, nature, mise en place. 8
2. Les bassins sédimentaires. 9
3. Structures plissées, failles, volcans. 10
4. Les plates formes. 11
5. Structure du continent africain. 12

D. LE RELIEF (6 leçons)

1. Altération des roches, formation des sols, érosion, évolution du versant. 13

2. La vallée : rappels d'hydrologie fluviale (débit, régime, charge...), érosion et transport, l'évolution de la vallée.	14
3. L'influence de la structure sur le relief.	15
4. L'influence des roches sur le relief et le modelé.	16
5. Evolution du relief : aplanissement et rajeunissement, formes héritées et formes actuelles (quaternaire africain).	17
6. L'action de l'homme ; accélération des processus d'érosion, protection des sols, aménagement de l'espace.	18

E. LES GRANDS ENSEMBLES MORPHOCLIMATIQUES (8 leçons).

(Étude des paysages fondamentaux et de la place de l'homme dans ces paysages. L'ordre de ces leçons n'est pas impératif. Il serait souhaitable que ce chapitre fût abordé par l'étude de la zone dans laquelle se trouve l'établissement, le professeur suivant ensuite un ordre logique.

1. En zone froide (gel continu). Caractéristiques essentielles du climat et leurs conséquences géographiques. Le modelé, la végétation, les sols, les régimes hydrologiques, la vie animale, l'homme et les conditions de mise en valeur.	19
2. En zone froide (gel temporaire). (thèmes identiques).	20
3. En zone tempérée. (thèmes identiques, insister sur les nuances océaniques et continentales).	21
4. En zone subtropicale. (thèmes identiques).	22
5. En zones arides et subarides : (thèmes identiques) : insister sur les problèmes de l'eau.	23
6. En zone tropicale à saisons contrastées. Les savanes. (thèmes identiques) ; insister sur l'érosion des sols et le cuirassement.	24
7. En zone tropicale et équatoriale humide. Les forêts.	25
8. Les systèmes montagneux. (thèmes identiques).	26

F. MERS ET COTES (2 leçons)

1. Hydrologie marine (mouvements de la mer) ; relief sous-marin.	27
2. Le littoral : érosion littorale, accumulation, type de côtes.	28

G. TRAVAUX PRATIQUES (8 leçons)

On attachera une importance particulière aux séances de travaux pratiques dans l'enseignement de la géographie en classe de seconde. Les 8 heures prévues indépendamment de la demi-heure hebdomadaire consacrée aux exercices constituent un complément indispensable aux cours et revêtent un caractère impératif. Il apparaît cependant nécessaire de laisser à chaque Etat de larges possibilités quant à la distribution de ces séances au cours de l'année.

Toutefois on recommande :

- des commentaires de photographies aériennes ;
- des travaux de cartographie sur le pays ;
- des observations climatiques, poursuivies durant toute l'année scolaire :
- l'observation sur le terrain des phénomènes d'érosion élémentaire ;
- l'étude du système morphoclimatique de la zone dans laquelle est situé l'établissement (formations végétales simples, sols caractéristiques, facteurs favorables ou défavorables à la mise en valeur moderne).

CLASSE DE PREMIERE

Horaire hebdomadaire : 2 heures

Nombre de leçons : 42 + 6 séances de Travaux Pratiques

GEOGRAPHIE HUMAINE ET ECONOMIQUE

PREMIERE PARTIE

GEOGRAPHIE HUMAINE ET ECONOMIQUE — 21 leçons

L'ordre de ces leçons n'est pas impératif. Il serait souhaitable que, à partir de la 5^e leçon, ce chapitre fût abordé par l'étude de la zone dans laquelle se trouve l'établissement, le professeur suivant ensuite un ordre logique.

1. *Introduction* : l'homme dans le milieu naturel (lutte contre la sécheresse, l'eau, le froid, la chaleur, les grands fleaux et l'érosion. (1 leçon). 1
2. *La population* : composition et répartition. — Grandes races, ethnies, langues, religions. 2
3. *La population* : mouvements de la population (natalité, mortalité, taux d'accroissement, migrations). 3
4. *La population* : structure de la population (pyramide des âges, secteurs d'activité, niveau de vie). 4
5. *Les sociétés agricoles* : la vie rurale dans l'Europe du Nord-Ouest (régions d'occupation ancienne, formes traditionnelles et formes modernes). 5
6. *Les sociétés agricoles* : la vie rurale dans les pays neufs et les pays socialistes. 6
7. *Les sociétés agricoles* : l'agriculture méditerranéenne. Problèmes de l'eau, la vie rurale traditionnelle, les formes nouvelles. 7
8. *L'homme dans les déserts* : (nomadisme, la vie sédentaire dans les oasis, les fleuves allogènes) (*). 8
9. *Les sociétés agricoles dans les zones de savanes* : les sociétés traditionnelles (importance des facteurs sociaux et ethnographiques dans l'économie de subsistance. Exemples d'agriculteurs en Afrique et à Madagascar) (*). 9

(*) N.B. — A titre indicatif, on pourra prendre des exemples dans les sociétés traditionnelles suivantes : R'GUIBATT, TOUAREG, CHAAMBRA, etc...

(*) N.B. — A titre indicatif, on pourra prendre des exemples dans les sociétés traditionnelles suivantes : Sérère, Sénoufo, Bamilié, Betsiléo, Compaui, Dogon, Kirdi, Bassari, Koberi, Simba, Diola, Peul, Vezo, Baza du Niger, Dloufo, Koukouya, etc...

10. <i>Les sociétés agricoles dans les zones de savanes : évolution des économies traditionnelles (échanges, introduction de plantes commerciales, paysans et petits planteurs ; exploitations modernes, mécanisation).</i>	10
11. <i>Les sociétés agricoles dans les forêts denses et humides : sociétés traditionnelles (caractères généraux, exemples de cueilleurs et chasseurs, de cultivateurs en forêt) (1).</i>	11
12. <i>Les sociétés agricoles dans les forêts denses et humides : les économies de plantation à caractère intensif (1).</i>	12
13. <i>Les sociétés agricoles de l'Asie des moussons : conditions naturelles et paysages, les civilisations rurales traditionnelles (surpopulation, techniques, systèmes fonciers).</i>	13
14. <i>Les sociétés agricoles de l'Asie des moussons. Exemples d'évolution récente (l'expérience chinoise, l'agriculture japonaise).</i>	14
15. <i>La pêche : conditions biogéographiques et répartition des grandes zones de pêche ; techniques et types de pêche (formes artisanales et formes industrielles).</i>	15
16. <i>De l'artisanat à la grande industrie : (techniques et formes dans le passé, dans les pays en voie de développement, dans les pays industrialisés ; la révolution industrielle).</i>	16
17. <i>Les structures industrielles modernes : industries de transformation, (différents types de concentration).</i>	17
18. <i>Les paysages industriels et l'aménagement de l'espace dans différents types de zones industrielles.</i>	18
19. <i>La ville : l'essor urbain dans le monde moderne et les paysages urbains.</i>	19
20. <i>La ville : ses fonctions ; la ville et sa région (exemples africains et malgache).</i>	20
21. <i>La ville et ses problèmes.</i>	21

DEUXIÈME PARTIE

LE SOUS-DEVELOPPEMENT — 6 leçons

- 1-2 Caractères généraux du sous-développement.
— problèmes démographiques, niveau de vie.

(1) N.B. — A titre indicatif, on pourra prendre des exemples dans les sociétés traditionnelles suivantes : Négrille, Krou de la Côte du Golfe de Guinée, Fong, etc.

(2) N.B. — Exemples : chez les Ashanti, les Yorouba, plantations de bananes (Camroum) de café (Côte d'Ivoire) d'évébo (Libéria) de canna à sucre (Madagascar).

- insuffisance de l'infrastructure : insuffisance des sources d'énergie ; faiblesse des transports et des voies de communication, faible productivité des techniques traditionnelles.
 - problèmes financiers et monétaires : pénurie de capitaux, évolution actuelle des cours mondiaux (détérioration des termes de l'échange au détriment des pays sous-développés), faiblesse de l'épargne, problèmes des capitaux étrangers et de leur réinvestissement.
 - problèmes humains : pénurie de techniciens et de cadres, obstacles psychologiques et sociaux. 22-23
3. Développement de l'agriculture :
- caractère prépondérant de l'agriculture.
 - transformations des systèmes fonciers, modernisation des techniques, diversification.
 - mouvements coopératifs, rupture de l'isolement villageois.
 - débouchés et marchés. 24
4. Développement industriel :
- recherche et utilisation des sources d'énergie et des matières premières, transformation sur place.
 - développement du marché intérieur et de l'exportation. 25
5. Crise sociale et culturelle :
- problème de la famille, nouveaux rapports sociaux, ouverture sur le monde moderne. 26
6. programmation et planification :
- recherche scientifique fondamentale et appliquée.
 - évaluation des ressources, à l'échelle de l'Etat, à l'échelle du regroupement économique.
 - rentabilité des investissements.
 - marché du travail et formation professionnelle, mobilisation de la main-d'œuvre.
 - coopération internationale. 27

TROISIEME PARTIE

GEOGRAPHIE ECONOMIQUE GENERALE — 15 leçons

1. *Les courants d'échange* : les règles du commerce mondial (importation, exportation, balance économique, balance des comptes, balance des paiements, libre échange et protectionnisme ; ententes douanières). 28
2. *Les moyens de transport* : voies continentales, chemins de fer, routes, voies fluviales et canaux. 29

3. <i>Les moyens de transport</i> : navigation maritime, flottes, navires spécialisés, ports, canaux interocéaniques.	30
4. <i>Les moyens de transport</i> : grandes lignes maritimes et aériennes, commerce maritime mondial.	31
5. <i>Les grands produits agricoles</i> : céréales.	32
6. <i>Les grands produits agricoles</i> : oléagineux.	33
7. <i>Les grands produits agricoles</i> : café, thé, cacao.	34
8. <i>Les grands produits agricoles</i> : textiles.	35
9. L'élevage, la pêche, problèmes de conservation, commercialisation.	36
10. <i>Les grands produits industriels</i> : pétrole, gaz naturel.	37
11. <i>Les grands produits industriels</i> : houille, énergie hydraulique, énergie nucléaire.	38
12. <i>Les grands minerais</i> : fers, bauxite, cuivre, manganèse, nickel.	39
13. <i>Les produits métallurgiques.</i>	40
14. <i>Les produits chimiques.</i>	41
15. <i>Les produits textiles.</i>	42

TRAVAUX PRATIQUES — 6 leçons

On attachera une importance particulière à l'introduction de séances de travaux pratiques dans l'enseignement de la géographie en classe de Première.

Les 6 séances prévues constituent un complément indispensable au cours, et revêtent un caractère impératif. Toutefois, il apparaît nécessaire de laisser à chaque Etat de larges possibilités quant à la distribution de ces séances au cours de l'année.

TROISIEME PARTIE

ELEMENTS DE GEOGRAPHIE HUMAINE ET ECONOMIQUE

8 leçons

- | | |
|---|----|
| 1. <i>La population rurale</i> : les paysages ruraux, l'habitat concentré, l'habitat dispersé, la notion de terroir. | 23 |
| 2. <i>La population urbaine</i> : les paysages urbains, les modes de vie urbains, les types de villes. | 24 |
| 3. <i>La population du globe</i> : la population totale, la répartition, la densité, les races, les langues et les religions. | 25 |
| 4. <i>La population du globe</i> : la natalité, la mortalité, l'accroissement, les déplacements (émigration, immigration, exode rural). | 26 |
| 5. <i>Travaux pratiques.</i> | 27 |
| 6. <i>L'économie agricole</i> : techniques, organisation. Les systèmes de culture et d'élevage. La pêche. | 28 |
| 7. <i>L'économie industrielle</i> : de l'artisanat à l'industrie. Caractères et types d'industries (de base, de transformation). | 29 |
| 8. <i>La circulation moderne</i> : les modes de transports, les voies de communication. L'homme et la circulation. | 30 |

QUATRIEME PARTIE

1 leçon

- | | |
|---|----|
| <i>Les cartes</i> : l'utilisation ; l'établissement et les types de cartes. | 31 |
|---|----|

ENSEIGNEMENT MOYEN

Objectifs généraux

L'enseignement de la géographie vise à aider l'élève à comprendre le milieu dans lequel il vit, afin de pouvoir s'y intégrer et de le transformer au besoin. Il vise à terme, à développer chez l'élève l'aptitude à "savoir penser l'espace" pour reprendre le mot de Yves LACOSTE. Cet objectif est à la fois un objectif de savoir (connaissance) de savoir-faire (aptitude) de savoir-être et de savoir devenir (attitude et état d'esprit).

I - OBJECTIFS GENERAUX DU 1er NIVEAU (6e - 5e)

1 - OBJECTIFS DE SAVOIR

Au terme du premier niveau de l'enseignement moyen, l'élève doit:

- connaître le langage de base de la géographie ;
- connaître des notions spécifiques de géographie à partir de l'étude de son milieu proche ;
- appliquer les notions acquises dans des contextes élargis allant de l'échelle locale aux échelles nationale et régionale.

2 - OBJECTIFS DE SAVOIR- FAIRE

L'élève doit savoir:

- observer;
- représenter les phénomènes observés;
- comparer les phénomènes d'un espace donné à d'autres espaces différents;
- discriminer des réalités géographiques (aux plans physique, humain, économique...)

3 - OBJECTIFS SAVOIR- ETRE

- savoir faire preuve d'esprit critique et de jugement afin de pouvoir relativiser les dimensions géographiques des phénomènes et des espaces;
- savoir anticiper (prévoir) l'évolution des phénomènes et des espaces géographiques ;
- avoir le sens de la mesure dans ses rapports avec son milieu;
- avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial .

II - OBJECTIFS GENERAUX DU 2e NIVEAU (4e - 3e)

1- OBJECTIFS DE SAVOIR

Au terme du 2e niveau de l'enseignement moyen, l'élève doit:

- connaître des notions spécifiques de géographie à partir de l'étude de son continent et d'autres espaces régionaux du monde;
- connaître d'autres espaces, d'autres milieux géographiques que le sien.

2 - OBJECTIFS DE SAVOIR- FAIRE

L'élève doit savoir:

- analyser les composantes d'un espace géographique (recherche de composantes, de caractéristiques, d'interactions, de causalité...);
- comparer des modes de représentation de la réalité géographique, (réaliser et interpréter une carte, un graphique, une coupe topographique, un tableau statistique, etc.);
- manipuler les outils de connaissance géographique (savoir lire une photographie aérienne, savoir lire une diapositive, savoir manipuler un didacticiel, savoir gérer une banque de données, utiliser des instruments de mesure-thermomètre, baromètre)

³³⁹ Pour les programmes des années 70/80, on peut se référer au tableau 23.

3 - OBJECTIFS DE SAVOIR

L'élève doit :

- savoir relativiser les potentialités du milieu (par rapport aux besoins des populations, par rapport à d'autres milieux);
- savoir faire preuve d'imagination pour une utilisation optimale et rationnelle des ressources du milieu;
- prendre conscience de la complémentarité et de la solidarité entre espaces et milieux géographiques différents;
- savoir faire preuve de respect et de tolérance vis-à-vis d'autres milieux, d'autres espaces géographiques.

Au total, l'enseignement moyen vise à travers ces objectifs moins à apprendre la géographie qu'à donner une éducation géographique, c'est-à-dire à faire en sorte que "les hommes ne se sentent pas mal dans les peaux de leurs espaces et de leurs milieux, dans leurs paysages et dans les régions des civilisations autres que les leurs...", parce qu'ils en connaîtront les origines et les évolutions, ensuite parce que les ayant compris, ils seront en mesure d'agir sur eux, de les transformer en connaissance de cause". (P. PINCHEMEL : "de l'enseignement de la géographie à l'éducation géographique" *Historiens et géographes*, n° 204, 1982 - PP. 779-783).

PRESENTATION ET JUSTIFICATIONS DES OPTIONS DU PROGRAMME

Compte tenu de la nature des objectifs visés- tant au niveau du SAVOIR (acquisition de connaissances) que du SAVOIR-FAIRE et du SAVOIR-ETRE (développement des aptitudes et des attitudes) -, il est nécessaire de forger des programmes qui prennent racines dans l'environnement immédiat de l'élève.

La démarche adoptée part de l'étude du milieu de l'enfant. Elle est conforme au stade de développement cognitif de celui-ci à ce niveau d'étude. De façon inductive, elle s'ouvre progressivement à d'autres milieux, sans préjuger des méthodes et des stratégies à mettre en oeuvre pour l'atteinte des objectifs visés.

L'ambition de ce programme est de promouvoir une pédagogie active et diversifiée, à partir de l'exploitation des perceptions immédiates des données du milieu.

Il présente une charpente simple et très significative. Sa conception est guidée par le souci de rompre avec la complexité et l'encyclopédisme des programmes antérieurs et de privilégier l'univers immédiat et plus ou moins lointain de l'enfant, afin de mieux favoriser les activités d'éveil, ainsi que par la nécessité d'assurer une transition plus douce entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen (entre le "stade des opérations concrètes" et celui de la "pensée formelle").

Les trois-quarts des leçons de ce programme sont consacrés à l'étude du milieu proche de l'enfant, de son espace national et sous-régional (6c,5c,4c). Même dans la partie relative à l'étude des espaces régionaux de notre planète, il est recommandé de prendre appui sur des exemples locaux, nationaux, sous-régionaux, etc.

L'importance accordée à l'étude du Sénégal (6c,5c) et, plus précisément l'option de privilégier dès le début l'étude du milieu proche- en l'occurrence, la région géographique de l'élève, vise à faciliter au mieux une démarche de nature inductive. En effet, la région (le milieu proche) est un cadre de vie plus ou moins familier qui peut servir de point de départ à la découverte d'autres espaces, à la conquête d'un savoir et de manières de penser, et d'agir géographiques. Où peut-on d'ailleurs le mieux observer, décrire, expliquer et comprendre les phénomènes géographiques si ce n'est dans son propre milieu? En somme, l'entraînement à l'observation directe, l'affinement sensoriel, le souci de précision, la curiosité... s'aiguilent mieux au contact de l'espace vécu. 4

Aussi l'élève aura-t-il l'occasion de répondre aux questions qu'il se pose dans le cadre de son propre milieu, avant de "s'ouvrir" à un environnement plus vaste, plus complexe. Il passera ainsi du particulier au général, d'une connaissance pratique à une connaissance théorique, de la représentation du réel aux opérations formelles.

1 - CLASSE DE 6e

En 6e le programme porte sur l'étude du milieu proche, élargie progressivement à d'autres espaces du territoire national.

Qui entend-on par milieu proche? Le milieu proche est un concept différent de celui du milieu local à l'échelle de la circonscription administrative (village, communauté rurale, commune, département ou région). Conventionnellement il est assimilé ici au concept de "région géographique" au sens d'espace géographique plus ou moins étendu, plus ou moins humanisé qui fonde son originalité sur une ou plusieurs spécificités (de nature physique, humaine, économique, sociale...). C'est sous cet éclairage qu'est proposé un découpage régional du Sénégal, assisté de la présente approche programmatique: le(ou les) caractère(s) spécifique(s) de chaque "région" peut (ou peuvent) alimenter un thème d'étude qui contribuera au départ l'axe essentiel du programme de géographie des établissements situés dans cet "espace géographique".

La géographie est la science de l'organisation de l'espace. Cependant, les éléments constitutifs d'un espace agissent et réagissent continuellement les uns sur les autres donnant lieu à des combinaisons en perpétuel devenir. Il est difficile d'en préciser les contours et d'en inventorier le contenu. Aussi tout découpage de l'espace est nécessairement artificiel et provisoire.

Il en est ainsi du découpage régional du Sénégal auquel il a été procédé ici. Celui-ci s'appuie sur des critères physiques, humains, économiques et sociaux qui conduisent à l'ensemble défini une originalité permettant à l'élève de l'identifier par rapport à d'autres. Quant à la place relativement importante accordée aux critères physiques (position géographique, topographie, modèle, hydrographie, climat, végétation...), elle tient surtout au fait que - sans tomber dans un déterminisme naturel aveugle - chaque phénomène physique peut créer des conditions d'occupation humaine différentes d'une région à l'autre.

En définitive, malgré l'imprécision des contours - qui procède de la complexité de l'environnement -, les thèmes choisis pour mettre en valeur l'originalité de chacune de ces régions, permettent, s'ils sont regroupés, de dresser un tableau plus ou moins cohérent, un panorama assez complet de la situation du Sénégal, accessible à des élèves du 1er cycle.

Chaque thème est subdivisé en sous-thèmes; mais un tel démemberment est loin d'être exhaustif. En outre, l'ordre et la formulation des sous-thèmes ne sont pas non plus impératifs. L'enseignant a tout le loisir de les étoffer et de les étudier suivant une logique établie en accord avec sa classe (le niveau et les motivations de ses élèves). Toutefois, il lui est recommandé avec insistance - de toujours commencer par une étude de situation (localisation-carte...)

Il est proposé dans les annexes une liste indicative et non exhaustive d'objectifs spécifiques formulés à titre d'exemple pour la partie relative au bassin arachidier. L'enseignant est invité à faire autant pour les autres parties.

A/ LE BASSIN ARACHIDIER

THEME: La culture sèche (de la monoculture à la diversification)

- Leçon 1 : Etude de situation: localisation-carte (notions d'orientation et de représentation)
- Leçon 2 : Connaissance des plantes: arachide, mils et autres (germination, croissance, conditions historiques d'implantation, de vulgarisation...)
- Leçon 3 : Conditions physiques: (topographiques, climatiques, édaphiques, biogéographiques, etc.)
- Leçon 4 : Population: composition ethnique, évolution, répartition, structure, migrations...
- Leçon 5 : Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme, etc.
- Leçon 6 : Activités rurales: paysages agraires, conditions techniques, structures, d'encadrement, circuits commerciaux, etc.
- Leçon 7 : Structures de transformation artisanales et modernes
- Leçon 8 : Problèmes et perspectives de développement

B/ DAKAR ET LE LITTORAL CENTRAL

THEME: Les activités urbaines et suburbaines

- Leçon 1 : Etude de situation: localisation - carte (notions d'orientation et de représentation)
- Leçon 2 : Conditions physiques: topographiques, climatiques, biogéographiques (configuration du littoral, modelé, types de temps...)
- Leçon 3 : Population: composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations...
- Leçon 4 : Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme.
- Leçon 5 : Les activités économiques: industrie, artisanat, commerce, transport, maraîchage, pêche, tourisme
- Leçon 6 : Problèmes et perspectives de développement

C/ LE FERLO

THEME: Le problème de l'eau et l'activité pastorale

- Leçon 1 : Etude de situation: localisation - carte (notions d'orientation et de représentation)
- Leçon 2 : Conditions physiques: topographiques, climatiques, biogéographiques, évolution de l'écosystème et ses conséquences sur les hommes et leurs activités
- Leçon 3 : Population: composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations...
- Leçon 4 : Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs rapports, de leur urbanisme...
- Leçon 5 : Activité pastorale (connaissance des espèces, description des activités et pratiques traditionnelles, aménagements modernes)
- Leçon 6 : Problèmes et perspectives (... les vallées fossiles et leur aménagement)

D/ LA VALLEE DU SENEGAL

THEME: la vallée du fleuve et son aménagement

- Leçon 1 : Etude de situation: localisation - carte (notions d'orientation et de représentation)
- Leçon 2 : Conditions physiques: topographiques, climatiques, biogéographiques, évolution de l'écosystème et ses conséquences sur les hommes et leurs activités
- Leçon 3 : Population: composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations...
- Leçon 4 : Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs rapports, de leur urbanisme ...
- Leçon 5 : Activités traditionnelles
- Leçon 6 : Aménagements modernes
- Leçon 7 : Problèmes et perspectives de développement.

E/ LA CASAMANCE

THEME: Etude d'un écosystème humide

- Leçon 1: Etude de situation: localisation - carte (notions d'orientation et de représentation)
Leçon 2: Conditions physiques: composantes topographiques, climatiques, biogéographiques et leurs influences réciproques.
Leçon 3: Population: composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations...
Leçon 4: Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs rapports, de leur urbanisme...
Leçon 5: Activités traditionnelles et aménagements modernes (cueillette, riziculture, pêche, culture de rente, tourisme...)
Leçon 6: Problèmes et perspectives (problèmes de déforestation, remontée de la langue salée... problèmes d'intégration, exploitation des immenses potentialités et sauvegarde de l'équilibre de l'écosystème)

F/ LE HAUT - SENEGAL (LE SUD-EST)

THEME: Une région de "contact"

- Leçon 1: Etude de situation: localisation - carte (notions d'orientation et de représentation)
Leçon 2: Conditions physiques: formation du relief; nature et disposition de couches géologiques, climat
Leçon 3: Population: composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations...
Leçon 4: Organisation de l'espace: étude des localités, de leurs fonctions, de leurs rapports, de leur relations, de leur urbanisme...
Leçon 5: Activités traditionnelles et modernes (influence de la topographie et de l'excentricité - faiblesse des infrastructures modernes, prédominance des activités traditionnelles).
Leçon 6: Problèmes et perspectives (problèmes, notamment de désenclavement liés aux immenses potentialités minières et hydroélectriques)

II - CLASSE DE 5e, 4e, 3e

L'enseignement porte sur l'approfondissement de la connaissance du territoire national dans toutes ses composantes et une ouverture progressive à des espaces régionaux par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques.

Chacune des leçons de ce programme s'apparente à l'un des types d'étude suivants:

- 1 - L'étude synthétique, qui assure une perception globale du milieu ou du phénomène géographique.
- 2 - L'étude analytique des éléments constitutifs du milieu qui donne certes une vue partielle mais indispensable pour un approfondissement de la connaissance de ces éléments.

Si la première approche, c'est-à-dire le recours à des synthèses, a été privilégiée, c'est pour que l'élève - compte tenu de son âge - ne perde pas de vue que le "milieu proche" est un concept global, un faisceau fait de relations, un siège d'interactions réciproques, mieux un système qui reflète les liens étroits entre la production, le tissu social et le cadre naturel dans lequel ils s'inscrivent.

Toutefois, l'optique - jugée souvent rigide et "à tiroirs" - qui consiste à étudier séparément les composantes physiques, humaines et économiques du milieu, a son importance.

Elle s'inscrit dans le cadre de la nécessaire spécialisation exigée pour l'approfondissement de la discipline.

Il faudra cependant, dans le cadre de ces leçons, éviter les vaines activités d'énumération et privilégier la description et l'explication. Par exemple, pour un thème portant sur le relief, il conviendra d'étudier non seulement les facteurs qui expliquent les aspects du relief, la nature et la disposition des couches géologiques, mais aussi ses implications humaines et économiques. D'ailleurs, beaucoup de phénomènes physiques et humains spécifiques, peuvent servir d'exemples et de prétextes pour une approche plus intégrée de l'espace :

D'une manière générale, la plupart de ces thèmes - qu'ils se rapportent à l'étude synthétique ou à l'analyse - sont très suggestifs, porteurs d'informations significatives susceptibles de motiver l'élève.

III - CLASSE DE 5e

THEME : le Sénégal, 33 heures

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

Chapitre 1 Aspects physiques :

Leçon 2 : Structure géologique : processus de formation du relief, nature et disposition des orogènes III

Leçon 3 : Relief III

Leçon 4 : Climat III

Leçon 5 : Sols - végétation III

Leçon 6 : Hydrographie III

Leçon 7 : Les écosystèmes III

Chapitre 2 Aspects humains

Leçon 8 : Mise en place du peuplement - composition - peuples - langues - religions III

Leçon 9 : L'accroissement de la population III

Leçon 10 : Les structures de la population III

Leçon 11 : Répartition géographique de la population III

Leçon 12 : La mobilité de la population III

Leçon 13 : Les villes III

Chapitre 3 Aspects économiques :

Leçon 14 : Activités agricoles III

Leçon 15 : Activités pastorales III

Leçon 16 : Pêche III

Leçon 17 : Activités artisanales et industrielles III

Leçon 18 : Tourisme III

Leçon 19 : Transport et commerce intérieur III

Leçon 20 : Echanges extérieurs III

Chapitre 4 Synthèse

Leçon 21 : La jeunesse de la population : surséjour ou potentialité? 2H

Leçon 22 : Les relations villes - campagnes 2H

Leçon 23 : Les disparités régionales 2H

Leçon 24 : Régionalisation et développement communautaire 2H

Leçon 25 : Les problèmes d'environnement et de protection de la nature 2H

Leçon 26 : Le Sénégal en Afrique et dans le monde 2H

IV - CLASSE DE 4e

THEME : L'Afrique et le monde , 35 heures

Chapitre 1 L'Afrique de l'Ouest

Leçon 1 : Etude de situation : localisation - carte (notion d'orientation et de représentation) 1H

Leçon 2 : Le morcellement politique 1H

Leçon 3 : Les problèmes de développement 3H

- ° Contraintes naturelles
- ° Handicaps démographiques
- ° Problèmes de l'agriculture
- ° Problèmes de l'industrialisation
- ° Problèmes des échanges

Leçon 4 : Les problèmes d'intégration 1H

Chapitre 2 L'Afrique

Leçon 5 : Etude de situation : localisation - carte (notions d'orientation et de représentation) 1H

Leçon 6 : La diversité physique et humaine 3H

- ° Aspects édaphiques, climatiques, biogéographiques
- ° Diversité des groupes humains
- ° Variété des modes de vie (sociétés rurales et urbaines)

Leçon 7 : La pauvreté et la dépendance : facteurs et manifestations 4H

- ° Héritage colonial : agriculture extravertie, industrialisation embryonnaire et périphérique
- ° Problèmes d'autosuffisance alimentaire
- ° L'échange inégal

Leçon 8 : La coopération internationale et l'aide au développement 3H

- ° Les organismes internationaux au service de l'Afrique (ou au secours de l'Afrique)
- ° problématique de l'aide (nature et finalité de l'aide)

Chapitre 3 Les autres espaces régionaux du monde

1- L'Europe 4H

Leçon 9 : Etude de situation : localisation - carte (notions d'orientation et de représentation) 1 H

Leçon 10 : La relative simplicité du relief et les contrastes climatiques , 1 H

Leçon 11 : Groupes homogènes et diversité des peuples, disparités économiques et sociales, 1 H

Leçon 12 : Les problèmes d'intégration, 1 H

2- L'Amérique 5H

Leçon 13 : Etude de situation : localisation - carte (notions d'orientation et de représentation) 1 H

Leçon 14 : Une région où coexistent toutes les unités naturelles du globe, 1 H

Leçon 15 : La diversité des peuples, 1 H

Leçon 16 : Les disparités économiques et sociales , 1 H

Leçon 17 : Les problèmes d'intégration, 1 H

3- L'Asie 5H

Leçon 18 : Etude de situation : localisation - carte (notions d'orientation et de représentation) , 1 H

Leçon 19 : Les contrastes asiatiques : les montagnes et les plaines alluviales, 1 H

Leçon 20 : Les contrastes asiatiques : la mousson et les déserts, 1 H

Leçon 21 : Les disparités économiques et sociales, 1 H

Leçon 22 : Les problèmes d'intégration sous-régionale et régionale , 1 H

4 - l'Océanie 4H

Leçon 23: Etude de situation : localisation - carte (notions d'orientation et de représentation) 1 H

Leçon 24: Le morcellement géographique et les enjeux géostratégiques, 1 H

Leçon 25: L'Australie et la Nouvelle Zélande (étude économique), 1 H

Leçon 26: problèmes d'intégration, 1-H

V - CLASSE DE 3e

THEME : Le monde, 30 heures

Chapitre 1 : La Terre, une planète du système solaire

Leçon 1 : La Terre, une planète du système solaire : étude de situation, place de la Terre dans le système solaire, influence du soleil sur la Terre, 2H

Leçon 2 : La Terre, une planète du système solaire : potentiel et équilibres, 3H

Chapitre 2 : La Terre, une planète menacée

Leçon 3 : La surexploitation des ressources et ses conséquences, 5H

* Des sources d'énergie : évolution, du charbon à l'énergie nucléaire (épuiement et danger radioactif)

* Des ressources minérales, halieutiques, forestières, hydrauliques (épuiement et pérennité)

Leçon 4 : Les conséquences climatiques de l'exploitation économique de la planète (pollution- réchauffement- menace d'aridité...), 5H

Chapitre 3 : la Terre, une planète divisée

Leçon 5 : Inégalités de développement (niveaux de vie, revenus, démographie, échanges, exploitation), 4H

Leçon 6 : Les systèmes économiques, les structures économiques et sociales et leur évolution (les capitalistes, les socialistes et les autres...), 4H

Chapitre 4 : La Terre, une planète solidaire:

Leçon 7 : La coopération bilatérale, 2h

Leçon 8 : La coopération multilatérale, 2H

Leçon 9: Les formes et problèmes de communication, 3H

Nota : Le professeur dispose d'un crédit annuel de 5 heures environ qu'il pourra consacrer aux problèmes méthodologiques liés à l'évaluation certificative qui sanctionne la formation à ce niveau.

ANNEXES

Annexe 1

Pour la réalisation du programme de la classe de 6^e, l'enseignant partira de la "région géographique" abritant la localité dans laquelle se trouve l'établissement.

De manière conventionnelle, voici le tableau de correspondance entre les six (6) "régions géographiques" identifiées dans le programme et le découpage administratif actuel du pays.

"Régions géographiques"	— Entités administratives correspondantes en 1998 ⁶
A. "bassin arachidier"	<ul style="list-style-type: none"> - Régions de Kaolack, Fatick et Diourbel - Arrondissement de Koumpentoum (Dpt de Tambacounda) - Départements de Thiès (sauf CR de Keur Moussa et de Diender Guedj) et de Tivaouane (sauf CR Noto-gouy Diama, Talba Ndiaye et Mboro) - Dpt de Kédougou - Arr. de Fissel et CR de Sessène et Sandiara (Dpt de Mbour)
B. Dakar et le littoral central	<ul style="list-style-type: none"> - Région de Dakar - Département de Mbour (sauf Arrondissement de Fissel et CR de Sessène et Sandiara) - CR de Diender-Guedj (Thiès), Noto Gouy Diama, Talba Ndiaye et Mboro (Tivaouane)
C. Le Ferlo	<ul style="list-style-type: none"> - Département de Louga - Département de Linguère;
D. la Vallée du Sénégal	<ul style="list-style-type: none"> - Région de Saint-Louis ; - Département de Bakel (sauf arrondissements de Goudiri et Bala)
E. La Casamance	Régions de Ziguinchor et de Kolda
F. Le Haut - Sénégal (Sud - Ouest)	<ul style="list-style-type: none"> - Département de Tambacounda (sauf arrondissement de Koumpentoum) - Département de Kédougou - Arrondissements de Goudiri et Bala (Département de Bakel)

NB : Il sera tenu compte des suggestions des enseignants sur le terrain pour ajuster éventuellement ce découpage provisoire. On le comprendra, il est difficile de faire coïncider le découpage géographique du programme avec le découpage administratif, donc avec les circonscriptions scolaires.

En tout état de cause, l'enseignement s'ouvrira progressivement aux autres "régions géographiques" en commençant par celles qui, par voisinage et affinités géographiques, entrent dans le prolongement du "milieu proche" de l'élève et de "sa région".

Annexe 2 : Quelques objectifs spécifiques relatifs à l'étude du "BASSIN ARACHIDIER".

CLASSE DE 6e

Leçon 1 : Etude de situation (localisation - carte)

L'élève doit être capable de :

- définir les notions suivantes : carte, échelle, légende, situation, latitude, longitude, orientation, etc. ;
- situer sa localité sur une carte de la " région " ;
- s'orienter en utilisant les coordonnées géographiques ;
- localiser un lieu sur une carte ;
- lire la carte de la région ;
- reproduire la carte de la région ;
- comparer les mesures de la région à celles d'autres régions ;

Leçon 2 : Connaissance des plantes

L'élève doit être capable de :

- utiliser le vocabulaire approprié : otéale, plante herbacée, légumineuse, germination, floraison, fructification, cycle végétal, etc. ;
- déterminer l'origine des espèces ;
- distinguer les phases de la croissance de la plante, de la germination de la plante ;
- décrire les différentes plantes étudiées

Leçon 3 : Conditions physiques

L'élève doit être capable de :

- utiliser le vocabulaire approprié : climat tropical humide ou sec alizé, mousson, milieu, environnement, sol, site, plaine, dunes, hivernage
- savoir, sols "dior" et "dek", climat soudanais, sahélien, savane, steppe, hammattan ;
- décrire le site de sa localité
- décrire les formes du relief de sa " région "
- représenter un thermomètre, un pluviomètre, un abri de relevés météorologiques
- tracer une courbe, un graphique, etc. ;
- déterminer les avantages et les contraintes du milieu (citer les facteurs physiques favorables et défavorables à la culture de l'arachide) ;
- distinguer une savane d'une steppe ;
- mesurer l'influence du climat sur la répartition des sols et de la végétation

Leçon 4 : Population

L'élève doit être capable de :

- citer les ethnies vivant dans sa " région géographique " ;
- estimer l'évolution de la population de sa " région " ;
- définir les taux de natalité, de mortalité, l'indice de fécondité ;
- calculer le taux d'accroissement naturel de la population ;
- définir la notion de densité de la population ;
- réaliser la carte des densités de population ;
- distinguer la population en fonction des âges, des sexes et de l'occupation ;
- définir les types de migrations ;
- calculer le solde migratoire ;

Leçon 5 : Organisation de l'espace

L'élève doit être capable de :

- classer les localités par ordre d'importance numérique
- identifier les fonctions des différentes localités ;

- localiser les principaux établissements humains sur une carte ;
- déterminer les relations entre les principaux établissements humains .

Leçon 6 : Activités rurales

L'élève doit être capable de:

- utiliser le vocabulaire approprié pour décrire le terroir et ses activités : terroir , ville, campagne, jachère, assolement, binage, rendement, paysage agraire, finage, fermage, métayage, navétane, coopérative, etc. ;
- décrire un paysage agraire ;
- représenter le terroir ;
- identifier les différentes phases de production de l'arachide ;
- identifier les autres cultures ;
- décrire le circuit de commercialisation de l'arachide ;
- identifier les avantages et les inconvénients liés à la production de l'arachide ;
- étudier le fonctionnement d'une coopérative .

Leçon 7 : Structures de transformation artisanales et modernes

L'élève doit être capable de:

- distinguer les activités de transformation artisanales des activités de transformation modernes ;
- identifier les produits de base de ces activités de transformation ;
- décrire les différents circuits de transformation ;
- expliquer le fonctionnement des différentes unités de production ;
- identifier les produits fabriqués, leur destination et leur utilisation .

Leçon 8 : Problèmes et perspectives de développement

L'élève doit être capable de:

- définir les notions suivantes: endettement, termes de l'échange, revenu, devise, projet, reboisement, déboisement, etc. ;
- faire une courbe d'évolution des prix au producteur/une courbe des revenus des producteurs ;
- discriminer les difficultés physiques, techniques, économiques et sociologiques ;
- apprécier la place de l'arachide dans la Nouvelle Politique Agricole (NPA)

Les objectifs spécifiques ci-dessus ne sont proposés qu'à titre indicatif . Ils ont été formulés à partir des objectifs généraux du niveau 1 . A l'enseignant d'en juger la pertinence, de les reformuler au besoin et/ou de les compléter .

Il étudiera les autres thèmes à partir d'objectifs spécifiques qu'il formulera en s'inspirant du modèle ci-dessus .

Annexe 3 : Recommandations relatives aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation

a/ Les stratégies d'enseignement - apprentissage seront déterminées en fonction des objectifs spécifiques formulés par l'enseignant. Elles doivent être marquées du sceau du contraste et de la variété. Trois types de circonstances didactiques peuvent être envisagés :

- les activités d'assistance didactique maximale où l'enseignant apportera à l'élève l'encadrement indispensable à l'atteinte des objectifs spécifiques y compris l'aide personnalisée à l'apprentissage ;

- les activités d'assistance didactique limitée où l'enseignant s'appuiera sur les acquis présumés de formation pour amener l'élève à exploiter à fond ses pré-requis pour assimiler de nouveaux savoirs et savoir-faire dans le cadre d'une situation très interactive ;

- l'apprentissage autonome où le rôle de l'enseignant se limitera à l'organisation du travail et à la définition des consignes. Il incitera l'élève à chercher et à exploiter des données pour produire l'information individuellement et/ou collectivement.

La lettre et l'esprit du programme suggèrent par ailleurs de privilégier les démarches de type empirico-inductif quelle que soit la circonstance didactique de la situation d'enseignement-apprentissage. Cela doit être la règle en sixième.

Progressivement, cependant, l'enseignant pourra initier ses élèves, notamment à partir de la quatrième, aux raisonnements de type hypothético-déductif.

b/ l'évaluation

Les enseignants sont invités à construire des révélateurs cohérents avec les objectifs spécifiques définis et autant que possible adéquats aux stratégies mises en oeuvre.

La collégialité est en l'occurrence vivement encouragée dans le cadre des conseils d'enseignement par discipline. Il convient de rompre avec la pratique consistant à n'évaluer que deux ou trois produits d'apprentissage, généralement la restitution (ou "les questions de cours") et la résolution de problème ("dissertation" et/ou "commentaire"). En plus de ces produits on peut, dans l'enseignement moyen, élargir l'évaluation à des produits tels que la compréhension, la reconnaissance, la communication et l'exécution. Il conviendra alors de construire pour chaque produit des révélateurs adaptés.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1- PRINCIPES GENERAUX DU SECOND CYCLE

Si le premier cycle est une étape d'initiation à la géographie par la découverte de phénomènes et de régions géographiques avec le milieu proche comme point d'ancrage, le second cycle peut être considéré comme une étape de consolidation et d'approfondissement des compétences acquises dans le précédent.

Dans cette deuxième étape, l'enfant présente de nouvelles dispositions du point de vue de son développement cognitif. Il est désormais largement installé dans le " stade des opérations formelles " (Piaget, Brunet, Gagne, Lovell...). Il est capable d'abstraire, de manipuler des concepts, de poser des hypothèses et de conduire un raisonnement scientifique.

A ce stade, l'enseignement de la géographie devrait contribuer à l'édosion chez l'enfant de l'esprit scientifique, en synergie avec les autres disciplines. Cet enseignement s'élèvera progressivement au-dessus du réel et tendra vers l'abstraction sans jamais rompre l'indispensable liaison entre le concret et l'abstrait, le particulier et le général, la notion et le concept.

Par l'éducation à la science, l'enseignement de la géographie à ce niveau devrait contribuer à préparer l'enfant à parcourir le chemin qui mène de la découverte (du milieu, des régions, des phénomènes géographiques) à l'action (sur le milieu, les régions, les phénomènes), chemin qui passe par la compréhension et la conscience des enjeux spatiaux (développement, équilibre, qualité de la vie...)

Ces principes fondent et éclairent les intentions pédagogiques associées à l'enseignement de la géographie dans le second cycle.

2 - OBJECTIFS GENERAUX DU SECOND CYCLE

2.1 Objectifs de savoir

Au terme de l'enseignement secondaire, l'élève doit:

- connaître les processus de production du savoir géographique dans leurs grandes lignes: méthode inductive, méthode hypothético-déductive ;
- maîtriser les principaux produits de ces processus (concepts fondamentaux, notions-clés, données qualitatives et quantitatives de base) ;
- connaître les phénomènes géographiques à différentes échelles (générale, zonale, régionale et locale) et leurs principales articulations.

2.2 objectifs de savoir-faire cognitif

Au terme du second cycle l'élève doit :

- savoir conduire un raisonnement géographique par induction et/ou déduction sur la base des contenus des programmes ;
- appliquer des principes, lois et théories géographiques dans des situations diverses
- analyser un phénomène ou une situation géographique pour en mettre en évidence tous les éléments constitutifs ;
- savoir chercher des liaisons entre phénomènes et situations, établir des corrélations et tirer des synthèses. ;

- savoir relativiser les réalités géographiques en les replaçant dans leurs contextes général, zonal, régional et local ;
- savoir tenir un "discours" géographique en utilisant le langage approprié (concepts, notions, données... pertinents par rapport aux contextes et aux choses).

2.3 Objectifs de savoir-faire pratique

A l'issue de l'enseignement secondaire, l'élève doit :

- savoir observer, décrire (la réalité ou sa représentation) et tirer (de ses observations et descriptions) des hypothèses pertinentes ;
- savoir concrétiser ses analyses par des schémas, des croquis, des graphiques... ;
- savoir tirer des synthèses graphiques, cartographiques...

2.4 Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir

A l'issue de l'enseignement secondaire, l'élève doit :

- avoir le sens de l'espace et de son équilibre ;
- avoir le sens critique et la relativité de jugement par rapport aux milieux et phénomènes géographiques ;
- savoir devenir un futur agent de développement
- avoir conscience de l'interdépendance planétaire en matière de Développement Durable.
- savoir relativiser le savoir géographique pour s'ouvrir à d'autres savoirs disciplinaires et prendre conscience de la totalité scientifique

CLASSE DE SECONDE

1 - Note de présentation

La seconde est une classe de consolidation et d'approfondissement des acquis présumés de formation dans le premier cycle en géographie physique générale, aussi bien au niveau des processus que des produits. C'est aussi une classe d'initiation à l'élargissement de ces acquis dans des contextes géographiques étendus et à l'application différenciée des notions, des concepts, des méthodes et des procédés géographiques en fonction des échelles spatiales (zonale, régionale et locale)

Jusqu'ici les programmes juxtaposaient deux parties : une partie "physique générale" et une partie "étude des milieux"; la seconde venant en illustration des généralités étudiées dans la première.

Cette manière de faire posait un double problème, aux plans pédagogique et disciplinaire.

Pédagogiquement, les apprentissages étaient rendus difficiles par le caractère oh ne peut plus "abstrait" des questions étudiées dans la première partie, très décalées par rapport aux phénomènes censés les illustrer, les concrétiser.

Au plan disciplinaire, cette disposition sous-tendait une vision déterministe en fondant la configuration et la dynamique des milieux sur des lois physiques générales. La réalité est beaucoup plus complexe, aujourd'hui encore plus que par le passé.

Le présent programme se démarque des précédents sur deux points :

- 1 - l' "étude du milieu" est désormais intégrée dans la partie générale à laquelle elle servira, tantôt de point de départ pour une redécouverte, tantôt d'illustration dans des situations enseignement-apprentissage alternées et complémentaires fondées sur des inductions-déductions.
- 2 - les aspects humains qui accompagnent l'étude des milieux ont été extirpés pour ne retenir que les aspects physiques. En effet l'étude des particularités humaines de chaque milieu, outre la vision déterministe qu'elle charriait, faisait double emploi avec certains thèmes du programme de première. L'option de clarté a prévalu avec un ancrage physique en classe de seconde et le renvoi des problèmes de géographie humaine générale en classe de première.

2 - OBJECTIFS GENERAUX

2.1 Objectifs de savoir

- connaître les principaux concepts et notions de géographie physique générale.
- connaître les méthodes générales et particulières de production des savoirs et savoir-faire en géographie physique générale;
- analyser les mécanismes des phénomènes naturels ;
- connaître les potentialités des diverses régions naturelles du globe ;
- connaître les codes et conventions en matière de protection de la nature ;
- connaître les causes naturelles de la dégradation des milieux ;
- connaître les principales zones de réserves et de production des ressources naturelles .

2.2 Objectifs de savoir-faire

- Savoir lire un espace géographique à travers des paramètres naturels
- Appréhender l'évolution d'un espace géographique à travers des paramètres naturels
- Savoir mettre en relation de facteurs physiques avec les autres déterminants des phénomènes spatiaux ;
- Savoir discriminer des espaces en fonction de variables naturelles ;

- Savoir identifier et décrire les révélateurs physiques de dégradation d'un espace géographique
- Analyser les ressources en fonction de leurs origines et de leurs destinations
- Savoir relativiser le rôle des facteurs physiques dans l'appréhension des phénomènes géographiques;
- Evaluer les potentialités et les limites d'un milieu .

2.3. Objectifs de savoir-être et savoir-devenir

- Savoir valoriser les potentialités d'un espace géographique;
- Prendre conscience de la nécessité de protéger son milieu ;
- Savoir répondre à un besoin de protection et d'harmonie d'un espace géographique;

2 - CONTENUS : 36 H

PREMIERE PARTIE : La Terre dans le système solaire

Leçon 1 : Les moyens de connaissances de l'Univers, 1H

Leçon 2 : Les mouvements de la Terre, 2H

Leçon 3 : TP a) Les planètes du système solaire, 3H

b) Les formes de représentation de la Terre (y compris les coordonnées géographiques)

DEUXIEME PARTIE : La planète Terre

Chapitre I : Continents, océans et mers

Leçon 4 : La répartition des continents et des océans, 1H

Leçon 5 : Les eaux marines, 2H

Leçon 6 : TP Planisphère schématique de la répartition des océans, des mers et des courants marins, 1H

Chapitre II : Les climats de la Terre

Leçon 7 : L'atmosphère : structure et composition, 1H

Leçon 8 : Les facteurs du climat, 3H

Leçon 9 : Les éléments du climat, 1H

Leçon 10 : TP : Carte de la répartition des climats de la Terre et construction de diagrammes, 2H

Chapitre III : Les reliefs de la Terre

Leçon 11 : La tectonique des plaques et l'isostasie, 2H

Leçon 12 : Les roches, 2H

Leçon 13 : Les grands types de structure et leur répartition, 2H

Leçon 14 : L'érosion, 2H

Leçon 15 : Les formes de reliefs terrestres et leur répartition, 2H

Leçon 16 : TP : a) Carte de localisation des formes de relief, 1H

b) Initiation à la coupe topographique, 1H

TROISIEME PARTIE : Les "Régions naturelles" du Globe et leurs potentialités

Leçon 17 : Les régions intertropicales, 3H

Leçon 18 : Les régions tempérées, 2H

Leçon 19 : Les régions polaires, 1H

Leçon 20 : L'originalité des montagnes et des littoraux, 2H

NB : Pour l'étude de chaque "région naturelle", étudier les sols, les climats, la végétation, l'hydrographie et la structure, tout en insistant sur la diversité et l'évolution en relation avec la dégradation des conditions naturelles. Chaque étude sera assortie ou se fera à partir de TP, exercices à la fois de synthèse, d'illustration et de consolidation (cartes, croquis, diagrammes, etc.)

CLASSE DE PREMIERE

1- Note de présentation

Comme la seconde pour la géographie physique, la classe de première est une étape de consolidation et d'approfondissement des processus et produits de la géographie humaine. Les programmes antérieurs font cohabiter sans transitions adéquates ni liaisons fonctionnelles, sous forme de parties et de chapitres, les principaux composants de la géographie humaine: géographie de la population, géographie agraire, géographie de l'industrie et des grands produits de consommation, géographie urbaine, etc.

Le malaise perceptible dans les copies des candidats aux divers examens et concours devant des sujets de synthèse ou d'analyse exigeant le croisement de variables de nature diverse est révélateur de l'absence d'une approche intégrée de la dualité développement/ sous-développement dans les situations d'enseignement-apprentissage.

L'agencement des thèmes dans les programmes précédents est de nature à brouiller la perspective méthodologique sous-jacente. Qui plus est, la partie consacrée à la géographie de la population a une connotation démographique forte, et l'étude du phénomène urbain y apparaît comme un appendice gênant.

Pour corriger ces dysfonctionnements, ce programme innove sur les aspects suivants:

- Le recentrage des contenus autour du phénomène "population",
- L'approche intégrée par la récurrence du vocabulaire "population" couplé avec les principaux thèmes de géographie humaine;
- Une orientation méthodologique clairement perceptible à travers la progression thématique incitative au croisement des variables et à la corrélation des indicateurs de l'inégal développement dans le monde;
- La suppression des notions de "développement" et "sous-développement" et leur remplacement par un vocabulaire plus dynamique, "inégalités de développement";
- L'ouverture sur le programme de la Terminale par l'étude des politiques d'intégration économique et de leurs produits: les grands espaces économiques contemporains.

2 - OBJECTIFS GENERAUX

2.1. Objectifs de savoir

- Connaître les principaux concepts et notions de géographie humaine générale,
- Connaître les méthodes générales et particulières de production des savoirs et savoir-faire en géographie humaine générale;
- Analyser les mécanismes des phénomènes humains généraux;
- Connaître les structures d'une population;
- Connaître la population mondiale, son évolution, ses perspectives et ses enjeux planétaires, régionaux et locaux;
- Analyser le phénomène de l'inégal développement;
- Connaître les stratégies de lutte contre l'inégal développement pour l'avènement d'un Développement Humain Durable.

2.2. Objectifs de savoir-faire

- Evaluer les notions de fécondité et de natalité
- Analyser des espaces et des sociétés en fonction de ces deux variables
- Synthétiser des variables démographiques
- Synthétiser des variables de diverses natures pour appréhender le phénomène de population

- Analyser le phénomène migratoire ;
- Analyser le phénomène urbain contemporain ;
- Comprendre le mécanisme des relations villes - campagnes ;
- Comprendre le mécanisme des échanges dans le monde.

2.3. Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir

- Prendre conscience des problèmes de population ;
- Savoir protéger son environnement ;
- Participer à des actions d'information sur l'environnement ;
- Appréhender l'organisation du monde et dans la perspective d'une planète solidaire .

3 - CONTENUS : 41 H

Leçon 1 : Introduction : les inégalités de développement dans le monde , 2H

PREMIERE PARTIE : La population mondiale

Leçon 2 : La population : groupes humains, langues et religions , 1H

Leçon 3 : L'accroissement de la population mondiale et les politiques démographiques : (construction de courbes d'évolution) 2H

Leçon 4 : Les migrations , 2H

Leçon 5 : Les structures de la population mondiale , 2H

Leçon 6 : TP: Construction et commentaire de pyramides des âges et de diagrammes triangulaires sur les structures socio-professionnelles , 2H

Leçon 7 : La répartition de la population mondiale , 2H

Leçon 8 : TP : Calcul et carte des densités de population , 1H

DEUXIEME PARTIE : Population et activités en milieu rural

Leçon 9 : Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux: les formes traditionnelles , 2H

Leçon 10 : Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux: les cultures commerciales , 2H

Leçon 11 : Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux: les mutations récentes , 2H

Leçon 12 : L'évolution des formes de mise en valeur agricole en Europe , 2H

Leçon 13 : Les formes modernes de mise en valeur agricole dans les pays neufs , 2H

Leçon 14 : La pêche : formes traditionnelle et moderne , 2H

TROISIEME PARTIE : Population et activités en milieu urbain

Leçon 15 : La ville : définition et fonctions, 1 H

Leçon 16 : Diversités des processus et des formes d'urbanisation dans le monde , 2H

Leçon 17 : Les activités urbaines : l'industrie et ses mutations , 2H

Leçon 18 : Les activités urbaines : le commerce, les services et leurs mutations , 2H

Leçon 19 : La dynamique urbaine et les problèmes des villes (insister sur les problèmes des villes du tiers monde) , 2H

QUATRIEME PARTIE : Population et vie de relation

Leçon 20 : Les moyens de communication : transports et télécommunications 2H

Leçon 21 : Les techniques d'échanges : troc et monnaie, bourses de valeur, etc. , 1H

Leçon 22 : L'organisation du commerce mondial et l'échange inégal 2H

Leçon 23 : Conclusion : les espaces d'intégration économique : problématique et organisats. n 1H

NB : Faire réaliser des dossiers sur la CEDEAO, l'UEMOA, l'UE, l'ALENA, etc.

CLASSE DE TERMINALE

1 - Note de présentation

Le programme des classes de terminale issu du séminaire de Rufisque de 1982 a pour charpente l'étude, à des fins de comparaison, de systèmes et de modèles de développement dans le monde. Les Etats-Unis d'Amérique et l'ex-URSS, cotéiers d'un monde bipolaire jusqu'à la fin des années quatre-vingt, occupent l'essentiel du crédit horaire alloué à ce programme. L'étude alternée du Japon et de la France, celle du Nigeria et du Mali répondent à l'objectif d'illustration des aspects généraux de développement et de sous-développement étudiés en première à travers des cas précis. Tandis que la part réservée au Sénégal est un gage d'encadrement.

Quelques uns des objectifs implicites de cet agencement sont toujours pertinents. D'autres ne le sont plus. L'effondrement de l'URSS et de ses satellites, l'émergence de nouveaux espaces, la redistribution des rôles et des pouvoirs à l'échelle de la planète, etc., en sont une illustration tangible. Ces mutations appellent une refonte du programme et le recentrage des objectifs et des contenus sur les nouvelles entités et leur point focal respectif.

Aussi le présent programme se structure-t-il autour des espaces constitués ou émergents dont l'appréhension générale est assortie de monographies typiques. Cette approche vise à faire acquérir progressivement des savoirs et savoir-faire permettant de comprendre le jeu des interdépendances spatiales en vue de l'étude du système - monde prévue dans la dernière partie.

2 - OBJECTIFS GENERAUX

2.1. Objectifs de savoir

- Connaître les nouveaux espaces économiques mondiaux et les pays leaders;
- Connaître les options et les systèmes économiques, leurs avantages et limites respectifs;
- Connaître les mécanismes et politiques d'intégration à l'échelle planétaire, régionale et sous-régionale;
- Appréhender les interdépendances spatiales et les mécanismes du système - monde.

2.2 - Objectifs de savoir-faire

- Analyser les formes de production et de consommation selon les systèmes économiques et les niveaux de développement;
- Evaluer les inégalités de développement interspatiales et leurs conséquences.

2.3. Objectifs de savoir-être et savoir-devenir

- Révisionner une politique économique;
- Répondre à un choix de développement;
- Valoriser des avantages comparatifs.

3 - CONTENUS, 43 H

PREMIERE PARTIE : L'espace Nord-Américain

Chapitre I : Présentation

Leçon 1 : Atouts et handicaps de la nature , 1H

Leçon 2 : Population et villes , 2H

Leçon 3 : La construction de l'espace économique : Etats-Unis, Canada et Mexique (ALENA) 1H

Chapitre II : Les Etats Unis d'Amérique du Nord

Leçon 4 : La société américaine , 1H

Leçon 5 : Le modèle économique américain : caractéristiques et problèmes , 4H

DEUXIEME PARTIE : L'espace européen

Chapitre I : Présentation générale

Leçon 6 : Milieux naturels et populations , 1H

Leçon 7 : La construction européenne : réalités et perspectives, 2H

Chapitre II : Etudes monographiques

Leçon 8 : Etude économique alternée entre la France et l'Allemagne , 3H

Leçon 9 : La Russie : les mutations économiques et sociales , 2H

TROISIEME PARTIE : L'Asie - Pacifique

Chapitre I : Présentation générale

Leçon 10 : Les facteurs d'émergence et leurs limites , 2H

Chapitre II : Le Japon

Leçon 11 : Le modèle économique japonais : caractéristiques et problèmes , 3H

Chapitre III : La Chine

Leçon 12 : Les problèmes démographiques , 2H

Leçon 13 : La voie chinoise du développement économique et social , 3H

QUATRIEME PARTIE : L'Amérique Latine

Chapitre I : Présentation générale

Leçon 14 : Milieux naturels et populations , 1H

Chapitre II : Etude monographique

Leçon 15 : Le Brésil : Une puissance du tiers monde 2H

CINQUIEME PARTIE : L'Afrique

Chapitre I : Présentation générale

Leçon 16 : Les problèmes de développement du continent africain , 2H

Chapitre II : Etudes monographiques

Leçon 17 : Etude économique alternée entre l'Afrique du Sud et la Tunisie , 2H

Chapitre III : Le Sénégal

Leçon 18 : Milieux naturels et Population , 1H

Leçon 19 : La question de l'eau , 2H

Leçon 20 : le problème de l'autosuffisance alimentaire , 2 H

Leçon 21 : Les problèmes économiques et les politiques de développement , 2H

SYNTHESE GENERALE

Leçon 22 : Le système - monde : des espaces interdépendants , 2H

**ANNEXE : RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX METHODES
D'ENSEIGNEMENT ET A L'EVALUATION**

1°) LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

Les stratégies d'enseignement-apprentissage seront déterminées , comme dans l'enseignement moyen, en fonction des objectifs spécifiques formulés par l'enseignant à partir des objectifs généraux du cycle et du niveau de classe .

L'enseignement-apprentissage se déroulera aussi dans les circonstances didactiques décrites en annexe 3 du programme du premier cycle . On privilégiera cependant, ici, l'assistance didactique limitée et l'apprentissage autonome . Cet enseignement prendra appui sur des démarches initiant au raisonnement de type HYPOTHETICO-DEDUCTIF .

2°) L'EVALUATION

Les principes généraux d'évaluation édictés pour le premier cycle demeurent valables pour le second . Cependant, l'évaluation, devra ici couvrir une gamme plus large de produits d'apprentissage .

C'est ainsi qu'à ceux énumérés pour l'enseignement moyen, on peut ajouter l'Application, l'Analyse, la Synthèse, voire la Création avec les mêmes contraintes de construction, de révélateurs adaptés .

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

GENERALE.....	1
---------------	---

PREMIERE PARTIE : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE, CARTE

D'IDENTITE.....	6
-----------------	---

INTRODUCTION.....	7
-------------------	---

Chapitre I : Géographie scolaire et modèles de référence.....	10
--	-----------

I-1 Qu'est ce que la géographie.....	10
--------------------------------------	----

I-2 Les modèles de la discipline scolaire.....	15
--	----

Chapitre II : Eléments d'identité

disciplinaire.....	21
---------------------------	-----------

II-1 Géographie scolaire et connaissance du monde.....	21
--	----

II-2 Les opérations de mise en ordre.....	24
---	----

II-3 Les trajectoires d'intelligibilité.....	24
--	----

II-4 Le langage de la géographie scolaire.....	26
--	----

II-5 Les démarches de la géographie.....	29
--	----

II-6 Les fonctions éducatives.....	31
------------------------------------	----

II-7 Les moyens didactiques.....	32
----------------------------------	----

DEUXIEME PARTIE : LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU SENEGAL, POUR QUOI

FAIRE ?	35
INTRODUCTION.....	42
Chapitre III : La géographie produit de la colonisation	43
III-1 Trois motivations pour une œuvre.....	47
III-2 Entre la République, Vidal et Dubois.....	53
III-3 Legs ou redéploiement.....	63
Chapitre IV : Produire le territoire de l'Etat et l'Etat du territoire	67
IV-1 La fabrique du territoire.....	68
IV-1a Fixer les contours pour contourner les problèmes.....	68
IV-1b Désert et misère des voisins.....	71
IV-1c Territoire des unités et unité territoriale.....	74
IV-2 La communauté nationale.....	77
IV-2a A propos de la nation sénégalaise.....	77
IV-2b Le rapport à l'ethnie.....	78
IV-2c De l'ethnie à l'an ethnie.....	85
IV-3 La mise en scène de l'Etat.....	88
IV-3a L'Etat, comme producteur unilatéral de l'espace.....	89
IV-3b La géographie scolaire, lieu d'énonciation du discours politique.....	92
Chapitre V : La géographie scolaire, matrice de l'identité nationale	97

V-1 L'Afrique, du continent à l'Afrique de l'Ouest, une polarité déclassée.....	98
V-1a L'Afrique, une polarité culturelle.....	98
V-1b L'Afrique de l'Ouest, un espace géo-économique.....	102
V-2 L'identité sénégalaise.....	105
V-2a Sénégalais avant tout !.....	105
V-2b Quand la géographie est récit du passé !.....	106
V-2c Sénégalité (et/contre) local-lité ?.....	113
V-3Quid sur l'universalité ?.....	124

Chapitre VI : La géographie scolaire et le développement.....132

VI-1 Le développement dans le discours scolaire.....	133
VI-1a Au niveau des Instructions Officielles.....	133
VI-1b Au niveau des programmes.....	135
VI-1c Au niveau des manuels scolaires.....	139
VI-2 Le développement, comme projet de société.....	140
VI-3 Le développement, un discours au service de la construction nationale.....	148

TROISIEME PARTIE : UN SIECLE DE GEOGRAPHIE SCOLAIRE ; UNE EPISTEMOLOGIE DES PERMANENCES ET DES RUPTURES.....15

7	
INTRODUCTION.....	158

Chapitre V II: La géographie coloniale.....160

VII-1 L'enseignement de la géographie et la grandeur de la France.....	161
VII-2 L'enseignement de la géographie pour la transformation « positive ».....	165
VII-3 L'enseignement de la géographie scolaire de la fin de la 2 nd e guerre mondiale à l'indépendance.....	166
VII-4 Le triptyque : « Territoire Homme Activités».....	169
VII-5 La géographie physique, socle du savoir scolaire.....	175
VII-6 Les méthodes d'enseignement.....	177
VII-7 Les repères spatiaux	180
VII-8 La géographie scolaire et son rapport à l'histoire.....	181
VII-9 Géographie scolaire et savoir savant.....	182

Chapitre VIII : La géographie scolaire au lendemain des indépendances.....185

VIII-1 Contexte de la rupture politique avec le colonialisme.....	185
VIII-2 Les nouvelles missions éducatives	187
VIII-2a L'école et la nation.....	187
VIII-2b L'éducation au service du développement.....	189
VIII-2c L'école et la culture.....	193
VIII-3 L'africanisation de l'éducation.....	194
VIII-3a Esprit et considérations générales de l'africanisation.....	194
VIII-3b La géographie scolaire et l'africanisation.....	198

VIII-3b1 Les programmes de géographie.....	199
• Les premiers programmes sénégalais.....	199
• Les programmes africains.....	204
○ Naissances des programmes africains.....	204
○ Les programmes transitoires de 1965.....	206
○ Les programmes définitifs de 1967.....	212
VIII-3b2 L’aficanisation dans les manuels scolaires.....	219
• Les manuels scolaires de l’enseignement primaire.....	219
• Les manuels scolaires de 6 ^e	223

Chapitre IX : La géographie scolaire à l’heure du repli nationaliste (1970-1998).....232

X-1 Contexte du repli.....	233
X-1a Humeurs et cadets sociaux.....	233
X-1b Le Club nation et Développement.....	236
X-1c L’essoufflement de l’OCAM.....	237
X-2 En quête de l’Education nationale.....	239
X-2a La loi d’orientation de 1971.....	239
X-2b La géographie scolaire, discipline d’éveil et de développement	242
X-2c Des programmes pour davantage de « sénégalisation».....	245
X-3 Le milieu proche : sens et contresens.....	253
IX-3a Pourquoi le milieu proche ?.....	253
IX-3b Le modèle spatial sous-jacent.....	254
IX-3c Dessous et décalage du modèle.....	257

Chapitre X : La réforme de 1998 : chassé-croisé entre le monde, la nouvelle citoyenneté et la

discipline.....261

X-1 La géographie scolaire au cœur du monde.....262

X-1a La démultiplication des niveaux

d'analyse.....263

X-1b Le mode, échelon et objet de la géographie

scolaire.....268

X-2 Pour de nouvelles

compétences.....270

X-3 Problématiques et concepts, les signes du

renouveau.....276

X-3a Enfin l'espace !.....277

X-3b Une batterie de problématiques et de concepts implicites : le programmes de

3^e279

X-3c Le système-monde : entre logique de système et logique de découpage.....

283

CONCLUSION

GENERALE.....288

Références

bibliographiques.....292

Corpus des manuels et fascicules scolaires de géographie (1913-1998).....299

Liste des tableaux et

figures.....301

Annexes.....30

