

LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE AU SÉNÉGAL : INTERROGATIONS SUR LES PERMANENCES SCOLAIRES

Mamadou Bouna TIMÉRA*

La géographie scolaire sénégalaise est une invention coloniale. Elle a cependant été reprise et ajustée à partir des indépendances pour créer et accompagner le renouveau socioéconomique de l'État-nation (Timéra, M. B., 2004). Héritée et réinventée, la géographie scolaire présente donc une structure composite, mixte où cohabitent des héritages et des marques d'innovation. Ces héritages peuvent être de simples objets d'enseignement comme ils peuvent porter sur des méthodes ou paradigmes scolaires. Le milieu proche, les villes, les entités (géo)politiques (États, régions), etc. demeurent des contenus structurant les générations de programmes alors que la prescription d'un espace chronologique comme espace de référence à partir duquel s'organisent les contenus d'enseignement et la perception du monde et la permanence du discours sur le développement montre l'existence de paradigmes scolaires jamais dépassés. Mais ces héritages ont-ils le même sens d'une réforme à une autre ? Comment sont-ils actualisés par les nouvelles réformes ? Que sous-tendent ces actualités ? Sont-elles suffisamment pertinentes pour justifier l'utilité sociale de l'enseignement de la géographie dans les écoles ? Cette étude se propose de retracer, à l'aide des Instructions Officielles, des programmes et des contenus des manuels, la trajectoire de la géographie scolaire, d'interroger le paradoxe d'un réajustement constant des finalités et des savoirs et la permanence des objets et paradigmes scolaires.

1. L'APPROCHE CHOROLOGIQUE : UN PRISME PERMANENT POUR APPRENDRE ET COMPRENDRE LE MONDE

L'examen des finalités et des contenus d'enseignement montre que l'une des fonctions de la géographie enseignée est d'inscrire dans l'esprit des élèves des espaces-références sous forme de lieux d'appartenance, d'altérité, d'allégeance ou de déférence. Ce centrage du questionnement scolaire sur des espaces politiques ou géopolitiques est ce que nous appelons « l'approche chorologique », chorologie renvoyant ici à l'étude du pays. Ces espaces qui représentent le monde dans la classe¹ n'ont cependant pas le même poids. Ceux qui sont supposés être des espaces d'identité et (ou) d'appartenance (national, continental, etc.) apparaissent dans les intentions pédagogiques et dans les contenus comme des objets d'étude prépondérants autour desquels est organisée la perception du monde. Les réformes de programme qui se sont succédé depuis l'institution de l'enseignement de la géographie au

* Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

¹ Titre de l'ouvrage de Pascal CLERC, *La culture scolaire : le monde dans la classe*, 2002.

Sénégal offrent un cadre illustratif assez intéressant de ces pratiques scolaires et montrent que la France, l'Afrique et le Sénégal ont été tour à tour des espaces d'étude privilégiés.

La France, puissante et généreuse

À l'époque coloniale, la France était retenue dans toutes les réformes de programmes de (1914 à 1945) comme un objet permanent et prépondérant, qu'il s'agisse de montrer sa puissance, sa présence dans les colonies, ses relations avec d'autres espaces². Elle apparaissait à l'école sous un double trait. Elle était un objet d'enseignement et en même temps un objet de référence dans l'enseignement. Dans le premier cas, alors que l'étude (du reste) du monde se faisait à partir des généralités et des grands ensembles régionaux, la France, généralement inscrite dans les fins de cycle, est le seul pays à avoir fait l'objet d'étude monographique. Dans le second, la France doit servir de référence voire de vitrine à l'enseignement d'autres espaces. L'exemple le plus éloquent de cette situation est l'étude des espaces colonisés (villages, villes ou grands ensembles). L'Afrique Occidentale française (AOF) est ainsi présentée comme un espace autre mais qui doit sa situation et son devenir à la France puissante, formatrice, bienfaitrice à la lumière des Instructions Officielles de 1924 dans lesquelles il est indiqué 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 (.....), généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou apporter aux peuplades sauvages, avec la paix, les bienfaits de sa civilisation ».

La centralité de la France dans les programmes y compris dans les thèmes consacrés à la géographie locale est un fait plus qu'avéré (Camara, A., 2013).

Pourtant des acteurs de terrain (rédacteurs de manuels, formateurs) s'écartent du discours dominant et fondent leurs discours et pratiques hors contexte colonial, la seule finalité étant de construire une relation pédagogique avec les élèves (Eizlini, 2013). De plus, à partir des années 40, à la faveur de 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. Ces écarts mettent à l'épreuve l'intérêt exclusif pour la France et annoncent d'autres références pédagogiques.

L'Afrique, unie et solidaire

Ce qu'on peut retenir des réformes postindépendances, c'est la volonté des concepteurs des programmes de se distancier de la prépondérance de la France comme espace de référence pédagogique³. La France ne devrait plus être perçue comme un espace-vitrine qui sert de matrice à l'étude et à la compréhension du monde. Les réformes des années 60 ont substitué à la France le continent africain et l'espace national (Timéra, M. B., 2004).

Non seulement les exemples illustrant les généralités (classe de 6^e, 2nde, 1^{re}e) doivent être pris dans le contexte africain, mais les réalités africaines sont abordées pour la première fois et

² On peut lire à ce propos l'article d'Amadou CAMARA (2013) sur le projet colonial de la France dans programmes d'histoire et de géographie.

³ En réalité le décrochage de la France a été progressif.

exclusivement à un niveau (3E) et à la triple échelle continentale, régionale et nationale. Dans les programmes de 1965, l'Afrique est présentée dans une perspective plutôt régionale, l'intérêt pédagogique étant de d'étudier les grands ensembles géographiques voire géopolitiques en vue de dégager les traits généraux physiques et humains du continent et de mettre en évidence la proximité des multiples entités politiques (États) qui les forment. Le programme de 1967 garde le même esprit mais présente l'Afrique 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 confèrent.

La référence à l'Afrique consistait à véhiculer une image qui sert de référent culturel pour les futurs citoyens. Plusieurs auteurs⁴ ont souligné alors la nécessité de créer une conscience territoriale et culturelle fondée sur les valeurs africaines. À leurs yeux, les contenus d'enseignement doivent porter sur une Afrique authentique, vierge, conservant toutes ses valeurs, ses modes et coutumes, ses activités traditionnelles. Étant désormais le principal référent identitaire des pays de l'OCAM et perçu comme un continent uni et solidaire, l'Afrique est devenue un élément structurant des nouveaux contenus d'enseignement. La primauté de la polarité africaine n'a cependant duré que le temps de l'OCAM⁵.

Le Sénégal : connaître notre environnement pour s'y enraciner et le développer

À partir des années 70, à la faveur des nombreux remous sociaux que Tranh Van Minh qualifie de « nationalisme territorialisé »⁶, l'esprit et les contenus de l'enseignement sont centrés sur les espaces nationaux sans que l'échelle continentale et les espaces géopolitiques régionaux ne soient biffés. On retrouve ainsi la même structure des contenus dans les différentes réformes des années 70 et 80. La Prééminence de l'espace national comme objet d'enseignement pourrait s'expliquer par deux innovations pédagogiques comparativement aux programmes de 1967. La première est le renversement de la perspective pédagogique qui pose désormais le milieu de vie comme un objet autonome de la culture scolaire alors qu'il n'était jusque là que le cadre d'illustration du savoir disciplinaire. En d'autres termes la primauté ne réside plus dans l'apprentissage de la discipline mais du milieu de vie. La deuxième innovation consiste à constituer une structure des programmes où aux régions géographiques du Sénégal sont accolées les toponymes des provinces historiques correspondantes⁷. Cette méthode consisterait à appréhender le territoire national par des catégories mémorielles qui sont destinées à lui donner une profondeur symbolique, à raviver le mythe des ancêtres et donc à solliciter un sentiment d'enracinement territorial.

Même si le tempo idéologique des programmes de 1998 consolidé en 2004 est moins marqué puisqu'ils ne sont pas précédés comme ceux des années 60 et 70 par une campagne de remise en cause⁸ de leur insuffisance et de leur faible ancrage dans les réalités africaines et

⁴ On peut citer KIZERBO, Joseph (1961), ZILGIEN, Cocâtre (1962), TIMÉRA, Mamadou Bouna (2009).

⁵ L'Organisation Commune africaine, malgache et mauricienne (OCAM) était jusqu'aux années 70 la maîtresse d'œuvre des réformes éducatives pour plusieurs pays africains francophones. Mais son idéal d'union culturelle ayant avorté, les pays comme le Sénégal se sont engagés dans la quête d'une éducation nationale.

⁶ Il est cité par Samba DIOP (2003).

⁷ La sénégalisation des années 70 ne pouvait pas faire l'économie d'une prise en charge et d'une valorisation de ce qui est considérée comme l'histoire nationale (l'histoire des provinces et des résistants). On peut lire à ce propos les travaux sur la construction de l'État du Sénégal sous la direction de Donald Cruise O'BRIEN (2002).

⁸ Il y a eu comme des débats panafricain et sénégalais à forte connotation idéologique (centrage sur de l'enseignement sur les réalités africaines, puis centrage sur le Sénégal) qui ont précédé les réformes de 1965, 1967 et les réformes des années 70.

sénégalaises, il reste que la référence demeure toujours l'étude et la connaissance du territoire national. Celui-ci n'a jamais d'ailleurs été autant sollicité qu'auparavant. L'idée que le territoire peut être perçu dans toutes ses composantes s'est traduite dans la structure des contenus par l'étude du Sénégal à différentes échelles (étude de la région géographique de l'élève en 6^e, monographie du Sénégal en 5^e) et une présentation exhaustive des problématiques territorialisées (chaque région est présentée avec ses spécificités) et de tous les aspects⁹ déterminant la vie nationale. L'émergence de la géographie nationale au détriment à la fois de la géographie de l'Afrique de l'ouest et de celle du continent apparaît comme le fait majeur dans les programmes de 2004¹⁰ et vise à former un agent de développement.

L'étude comparative des réformes depuis la période coloniale permet de relever un paradoxe qui se caractérise par une mise en évidence permanente, quel que soit le contexte, d'un espace de référence (à échelle variable) qui sert de prisme à la perception et à l'organisation du monde dans la classe. Cela montre que l'idéologie a constamment prévalu dans la conception des programmes au risque de reléguer le développement du sens critique au second plan. Comment solliciter l'allégeance à des territoires et asseoir les conditions d'éclosion d'un esprit critique qui permet au futur citoyen de se distancier des récits uniques révélait toute la problématique de la conception et de la rédaction des programmes.

2. LE MILIEU PROCHE : DU VILLAGE À LA RÉGION

Le milieu proche est un objet permanent de la géographie scolaire au Sénégal. Dans tous les programmes, Il constitue la porte d'entrée de l'enseignement du cycle moyen et secondaire (il concerne les 12/13 ans) quelle que soit l'époque. Le tableau montre que sa présence est justifiée par un même principe pédagogique. L'apprentissage doit partir du détail à l'ensemble, du simple au composé, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Ce principe suppose que la concrétude et l'induction sont les deux principales conditions d'accès au savoir. La permanence de cette pratique pédagogique obéit en réalité aux principes méthodologiques généraux de l'éducation conformes aux lois de 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 »¹¹.

Tableau 1 : le milieu proche, une notion, des signifiés différents selon les programmes

Programmes	Le principe pédagogique	Le signifié	Finalités ou fondements socioculturels
Programmes coloniaux (à partir de 1913)	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	Le village	-faire de « l'indigène le colon de son propre sol ». - doter l'enfant indigène d'outils d'action en vue de transformer son milieu de vie
Programmes africains (1965-1970)	Ce programme est destiné (...) à comprendre le milieu dans lequel ils vivent. Il doit partir	paysages	-observer, comprendre et connaître son milieu local

⁹ Le programme de 5^e est structuré en 4 chapitres relatifs aux : 1) Aspects physiques ; 2) Aspects humains ; 3) Aspects économiques ; 4) Synthèse.

¹⁰ CAMARA, Amadou M. (2010).

¹¹ Directives des programmes de 1914.

	d'exemples concrets : exemples pris dans l'étude du milieu local ou sur documents.		- connaître les grands traits physiques, économiques et humains de son pays
Programme sénégalais (1972-1982)	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	La ville	-éveiller l'enfant aux réalités du milieu -partir des faits proches de l'élève et lui montrer (...) les rapports entre les phénomènes
Programme sénégalais de 2004	L'option de privilégier dès le début l'étude du milieu proche, (...) vise à faciliter au mieux une démarche de nature inductive	La région	Permettre à l'élève de répondre aux questions qu'il se pose dans le cadre de son propre milieu, avant de « s'ouvrir à un environnement plus vaste.

Source : notes et recommandations des programmes de la période coloniale à nos jours

Si le principe méthodologique (tableau 1) n'a guère varié en apparence¹² sur près d'un siècle d'enseignement de la géographie, la notion de milieu proche recouvre des réalités différentes selon les périodes. Le point d'approche a été successivement le village pendant la période coloniale, les paysages aux lendemains des indépendances, la ville dans les années 70 et la région dans le programme en vigueur. Pourquoi une telle variation de contenu ? Quels sont les enjeux qui sous-tendent de telles positions didactiques ?

Du village au paysage

L'étude du village en période coloniale pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Archétype de l'habiter dans l'espace colonial, le village symbolisait dans les colonies une proximité de première importance dans le rapport au territoire et justifiait les finalités éducatives assignées à la géographie. En effet, l'enseignement devait amener le jeune africain à s'investir dans les activités agricoles et industrielles de son terroir. Il doit être un enseignement pratique 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.

A contrario, le silence sur la ville en période coloniale pourrait avoir un sens. D'abord, cela était dû au fait que la littérature sur la ville commençait à se constituer à peine. Les premiers travaux d'envergure et de synthèse sur la ville datent de l'après deuxième guerre mondiale. Ensuite, on serait tenté, compte tenu de leur nombre¹³ et de leur taille (démographie et étendue), de soutenir que l'existence de la ville en tant que réalité sociologique africaine n'était pas évidente¹⁴. Mais la ville africaine n'était-elle pas traitée comme objet scientifique dès les années 50¹⁵? Enfin, la ville pouvait être perçue comme un objet importé sans beaucoup d'enjeu pour

¹² Jusque dans les années 40, des acteurs et auteurs considéraient qu'il faut une pédagogie spécifique pour les indigènes.

¹³ Au Sénégal, les quatre communes : Dakar, Saint Louis, Gorée et Rufisque étaient les principales villes.

¹⁴ Il existait des villes marchandes mais c'est la colonisation qui a donné le coup d'envoi à l'urbanisation africaine.

¹⁵ On peut se référer aux travaux pionniers des géographes comme Jean DRESCH sur les villes congolaises (1948) et les villes d'Afrique occidentale (1950).

les « indigènes » - même si cette absence d'intérêt est démentie par les luttes politiques des indigènes pour le contrôle des instances locales¹⁶.

Il est curieux que le village ait disparu comme objet scolaire des programmes dits africains alors que les besoins d'un enseignement pratique et concret restent toujours d'actualité. Était-il connoté pour les concepteurs du programme. Était-il perçu comme une réalité anthropologique ? Pourquoi a-t-on préféré une entrée par les paysages ? En parcourant les réformes on s'aperçoit pourtant que le choix des paysages n'est pas une initiative proprement africaine ; il remonte aux réformes de 1945 relatives à l'uniformisation des enseignements en métropole et dans les colonies. Mais les enjeux dont il est porteur dans les programmes africains n'en sont pas moins importants. Pour les Africains l'entrée par les paysages permettait au jeune africain de comprendre les aspects physiques et humains de son milieu et apparaissaient comme des objets appropriés « pour tirer le plus possible des réalités du milieu africain ». De plus, les paysages, souvent assimilés au milieu naturel environnant et aux ressources, ne sont-ils pas l'expression de la nature tropicale qu'il faut comprendre ?

De la ville à la région géographique

À l'indépendance, les villes sont bien enseignées dans les collèges et lycées mais elles sont quantitativement mineures (seulement 5 leçons pour tous niveaux confondus). L'explication se trouverait dans la manière dont la ville était perçue. Les thèmes des leçons montrent qu'elles sont souvent dépeintes sous des traits sombres puisqu'elles seraient les facteurs de l'exode rural, les sources de prolétarianisation et de destruction des structures traditionnelles des perceptions¹⁷.

Par contre, dans les années 70, la ville est devenue et reste jusqu'en 1998 l'objet scolaire d'amorce pour l'enseignement moyen, reléguant le village et les paysages au second rang. Plusieurs éléments peuvent l'expliquer. L'ampleur du phénomène urbain d'abord : le taux d'urbanisation est passé de 23% en 1960 à 34% en 1976¹⁸ ; les grandes villes comme Dakar et Thiès, du fait de la sécheresse, ont enregistré d'importants flux migratoires. De plus, si la ville est considérée comme une réalité exogène, porteuse de difficultés, elle n'apparaît pas moins, dans le contexte de construction nationale, comme un moteur du renouveau social. Elle est le lieu où l'on se soigne, où l'on s'éduque, où l'on travaille et s'enrichit ; c'est le lieu d'implantation des collèges et des lycées. Symbole du pouvoir politique, économique et culturel, la ville apparaît comme un ensemble social où le modèle occidental constitue la référence dominante qui régit les processus de production et de consommation et les attitudes des acteurs sociaux. Les citadins, largement minoritaires dans les années 70 (et actuellement), se considèrent pourtant comme étant les principaux acteurs du renouveau social¹⁹. Est-il étonnant que la ville ait été perçue comme le milieu proche des collégiens sénégalais ? Peut-être pas ! Mais son adoption comme objet scolaire n'est pas sans contradiction dans un contexte

¹⁶ Par exemple, des luttes politiques ont mobilisé les indigènes bénéficiant de la citoyenneté française pour élire Blaise Diagne, un des leurs à la mairie de Dakar.

¹⁷ Programme de 1967, classe de 3^e : l'Afrique, t. l'État ; leçon 14 : l'urbanisation, développement des villes, exode rural, prolétarianisation, éclatement des structures traditionnelles.

¹⁸ Rapport du Recensement Général de la population de 1976.

¹⁹ On peut lire à ce propos le texte de Momar Coumba DIOP (2002) dans lequel il montre le parti pris de l'État pour les villes particulièrement la bourgeoisie urbaine aux dépens des campagnes dans la crise des années 70.

où plus de 60% de la population vit en milieu rural et la ville est perçue comme un lieu d'acculturation²⁰.

La réforme de 1998 et le programme consolidé de 2004 entendent par milieu proche non plus la ville ou les paysages mais la région géographique entendue dans les notes de présentation comme « un 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,...) ». Dans son article, Amadou Camara (2010) notait que les programmes de géographie en vigueur au Sénégal participent de l'avènement d'un nouveau paradigme qu'est le développement local, l'impératif de construire une citoyenneté locale.

En réalité, il reprend les notes de présentation des programmes pour lesquelles il est important de tenir compte « du milieu proche de l'enfant de son espace national et sous-régional.... ». On pourrait comprendre aussi cette prescription comme une volonté du législateur de faire une place plus grande et plus visible à la politique de décentralisation entamée depuis 1972. C'est pourquoi 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. Ainsi dans les programmes de 6^e, 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.

3. POUR LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ! UN PARADIGME JAMAIS DÉPASSÉ

Comme le milieu proche, le développement est un objet scolaire permanent de l'enseignement de la géographie au Sénégal. Dans toutes les réformes, la notion de développement fait l'objet d'une explicitation dans les notes ou Instructions Officielles et est en même temps un élément structurant des programmes et des manuels scolaires. À la lecture des notes officielles, des programmes et des corpus d'enseignement (manuels), le développement est prescrit dans les discours pour deux finalités fondamentales : la culture et l'action.

Tableau 2 : la question du développement dans les Instructions Officielles à partir des années 60 (notes et recommandations)

Décennie 60	Décennie 70	Décennie 90 ²¹

²⁰ Le discours d'inauguration du centre culturel africain en 1967 du Ministre des Affaires culturelles, Assane Seck dévoile bien cette perception de la ville.

²¹ 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 éveille l'esprit aux problèmes si complexes de la nature tropicale et à ceux posés par le développement et le sous développement.” Note officielle de programme de second cycle de 1965	“ ... la vocation de l'enseignement secondaire est de former les agents de niveau moyen des secteurs économiques, administratifs publics et privés...” Loi d'Orientation de 1972 “ faire réfléchir l'élève sur les différents niveaux et formes de développement existant”. Note de commentaire du programme de 5^e 1977	“ 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.. ” Note de présentation du Programme de Terminale 1998 “ savoir devenir un agent de développement ”. Objectif général de savoir être et de savoir devenir du second cycle, 1998
---	--	---

Sources : notes et recommandations des programmes de 1965, de 1972, de 1977 et de 1998.

Le développement comme culture

C'est un discours de sensibilisation dont les relents idéologiques peuvent être plus ou moins affichés. Il est destiné à sensibiliser, à éveiller ou à donner aux élèves (indigènes) une culture générale sur les questions de développement. Ainsi, il était question pendant la période coloniale de montrer, à travers un important appareil discursif sur les mises en valeur, la mise en parallèle des situations précoloniale et coloniale, comment le colonisateur a apporté le développement dans les colonies. 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 de sous développement. En toile de fond, il était question de les 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. 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 ”. Dans les nouveaux programmes (2004), “ 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 ”.

En somme, la vocation idéologique permet de construire un discours qui met en évidence les rapports d'extériorité, du dedans au dehors. Par exemple, ce discours lève un coin de voile des rapports entre les espaces économiques étatiques ou régionaux à travers les relations d'échange et de coopération. Quel que soit le vocable par lequel il est désigné, progrès, transformation pendant la période coloniale, essor ou croissance dans la période postcoloniale, le développement apparaît dans ce cas comme un puissant discours de catégorisation.

Le développement comme action et pratique

Mais le développement n'est pas que culture, il est action et pratique. « Faire de l'indigène le colon de son sol » est le but ultime de l'enseignement de la géographie dans les colonies. Cet enseignement consiste à installer des compétences pratiques chez les élèves en vue de les amener à s'investir dans les activités agricoles et industrielles de leurs terroirs, donc de les aider à s'enraciner dans les réalités locales pour assurer le développement économique de la colonie, et partant de la métropole. Selon Georges Hardy (1913)²², cela 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 : « 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 ... ».

La dimension pratique de l'enseignement a été fortement prescrite aux lendemains des indépendances. La géographie était considérée dans les années 60 comme un cadre qui permettait à l'homme et au citoyen de penser, construire et transformer son rapport à son milieu de vie. À cet égard, les Africains mobilisaient 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 actif destiné à promouvoir le développement social et économique. Aussi les séances pratiques en fin de programmes portant sur des visites d'exploitations 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 discipline destinée à « la formation d'agent de niveau moyen des secteurs économiques, administratifs publics ou privés »²³.

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 cycle²⁴. 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.

La dimension pratique prescrite dans le discours pose donc avant tout le développement comme un projet de société mais surtout une posture à laquelle doit tendre l'indigène ou le futur citoyen. Mais entre la prescription et la réalité de l'enseignement le fossé est énorme. De tout le temps et plus encore aujourd'hui²⁵ l'écriture, les contenus des programmes et les échelles d'énonciation du savoir ne se prêtent guère aisément à un exercice pratique du développement. L'approche par les compétences des programmes en vigueur aurait pu être une occasion de faire de la classe un lieu d'apprentissage pour les futurs acteurs et agents du développement. Mais c'est à condition que la géographie scolaire s'affranchisse de ses *a priori* scolaires, adopte des échelles pertinentes qui correspondent au vécu et pratiques quotidiennes des élèves. Autrement dit, pour répondre aux exigences de former de futurs citoyens du développement, il faut décroquer le savoir scolaire de la géographie et centrer l'enseignement non plus sur des

²² Projet de présentation et de définition des livres du maître, 1913.

²³ Loi d'Orientation de l'Éducation, 1972 ; art. 4.

²⁴ Voir les objectifs généraux de la classe de Terminale.

²⁵ Les sorties dans les brousses à l'époque coloniale, les visites d'entreprises et les travaux pratiques des années 60 ont laissé la place aujourd'hui à un enseignement dont les contenus se prêtent plus à des discours théoriques et magistraux qu'à une formation au développement.

boîtes spatiales retenues *a priori* mais sur les pratiques spatiales dans lesquelles les élèves se reconnaissent en tant que témoins et acteurs.

CONCLUSION

Le constat est établi. L'histoire de la géographie scolaire au Sénégal a montré que le corpus du savoir est marqué par l'existence d'objets et de paradigmes scolaires permanents pour des attentes et des finalités sans cesse actualisées. On est donc tenté de conclure par une note pessimiste. À quoi servent les réformes des programmes de géographie à l'école puisque la permanence des objets, la persistance des paradigmes initiaux portent un démenti à la porosité du savoir scolaire ? L'héritage est-il si lourd, si prégnant que toute forme de dénaturalisation est vouée à l'échec ?

Cette étude n'avait pas pour ambition de répondre à de telles questions. Mais on peut retenir que l'induration des savoirs et paradigmes scolaires donnent un goût d'inachevé aux réformes et explique le hiatus entre les finalités et les contenus et pratiques à l'école. Elle nous interpelle sur la nécessité de repenser le savoir scolaire, à remettre en cause les fondamentaux qui apparaissent comme de sempiternels prismes de la réalité socioéconomique. N'est-il pas possible d'accéder à la connaissance et à la compréhension du monde sans que l'État-nation ou les entités géopolitiques ne constituent la grille, le baromètre ? Pourquoi l'intelligibilité de nos pratiques et perceptions spatiales devrait-elle forcément passer par des *a priori* scolaires. Comme le dirait Pascal Clerc (2013)²⁶, il faut pendre le risque de tenter dans les classes « une géographie de l'expérience humaine » dans toute sa profondeur et sa plénitude. Pour cela il faut aussi revoir le statut des savoirs et en faire non plus des connaissances livresques sur les milieux mais des pré-requis pour développer les compétences des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

CAMARA, A.M., « Le projet colonial français en Afrique noire dans les programmes d'histoire et de géographie », in BOYER, Gilles et al. (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS Éditions, 2013, p.83-97.

- « La construction de l'identité territoriale dans les programmes d'histoire et de géographie : étude comparative entre les programmes dits de « Tananarive » et ceux en vigueur au Sénégal depuis 2004 », in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines*, n°40-B, 2010, p 95-107.

CLERC, P., 2013, « Enseigner la géographie : pour une citoyenneté active et critique », <http://geobuis.hypotheses.org/340#comment-198>, consulté le 21 mars 2013.

- *La Culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Espaces et territoires », 2002, 185p.

DIOP, M. C., « Réformes économiques et recompositions sociales », in

DIOP, S., 2003, *Discours nationaliste et identité ethnique à travers le roman sénégalais*, L'Harmattan, 167 p.

DRESCH, J., 1950, « Villes d'Afrique occidentale », in *Les Cahiers d'Outre-mer*, 1 vol, 31 p.

- *Villes congolaises. Étude de géographie urbaine et sociale*, Paris, Gallimard, 1948, 24 p.

EIZLINI, C., « Georges Hardy, pédagogue et idéologue en Afrique occidentale française », in BOYER, Gilles et al. (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS Éditions, 2013, p.39-55.

KIZERBO, J., « Enseignement et culture africaine », in *Présence africaine*, n°38. 1961,

O'BRIEN, Donald Cruise et al. (dir.), *La construction de l'État au Sénégal*, Karthala, 2002, p. 63-82.

²⁶ <http://geobuis.hypotheses.org/340#comment-198>.

O'BRIEN, D., DIOP, M. C. et DIOUF, M., *La construction de l'État au Sénégal*, Karthala, 2002, 227 p.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL/Ministère des Affaires culturelles, Inauguration du centre culturel africain de Dakar, Allocution de Monsieur Assane Seck, Ministre des affaires culturelles, MAC, 1967, 10p.

TIMÉRA, M. B., « L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire de l'indépendance aux années 1990 », in *L'espace géographique*, tome 38, n°3, juillet-août-septembre, 2009, p 233-250.

- Invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours), Paris, Université de Paris Diderot-Paris 7, thèse de doctorat en géographie, 2004, 360 p.

ZILGIEN, C., « 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 », in *Annales africaines*, n°2, 1962.