

Les professeurs d'Histoire et de Géographie et la notion de proximité géographique au Sénégal

History and Geography teachers and the concept of geographical proximity in Senegal

Mamadou Bouna Timera

Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal

Résumé

La région géographique est le cadre que le législateur sénégalais a défini pour développer chez les élèves la connaissance et l'appropriation territoriales. En ce sens, l'article interroge les pratiques déclarées des enseignants de la classe de 6^e sur la manière dont cette notion de proximité est mise œuvre et appropriée. Il s'adosse à une méthodologie fondée sur une enquête quantitative auprès de 200 enseignants, dont le tiers a été, en plus, soumis à un entretien semi-directif. Les résultats montrent que les enseignants n'ont pas de difficulté à s'approprier et à mettre en œuvre la prescription de partir de la région géographique de l'élève. Toutefois, ceux qui sont dans les espaces périphériques vivent des tensions dans l'application d'une telle prescription et procèdent par moment à des pratiques inattendues. De plus, d'autres interprètent la proximité autrement que comme une contiguïté topographique.

Mots clés : géographie scolaire, programme, milieu proche, proximité, appropriation

Abstract

The geographic region is the framework that the Senegalese legislator has defined to develop in students territorial knowledge and ownership. In this sense, the article questions the declared practices of 6th grade teachers on how this notion of proximity is implemented and appropriate. It is based on a methodology based on a quantitative survey of 200 teachers, a third of whom were also subjected to a semi-structured interview. The results show that teachers have no difficulty in appropriating and implementing the prescription from the geographic region of the student. However, those who are in the peripheral spaces experience tensions in the application of such a prescription and at times proceed with unexpected practices. In addition, others interpret proximity as something other than topographical contiguity.

Keywords: school geography, program, close environment, proximity, appropriation

I. Introduction

Au Sénégal, la géographie scolaire est enseignée dans les collèges et les lycées et s'effectue sur la base d'un programme en vigueur depuis 1998. L'enseignement commence en classe de sixième (12 à 13 ans), s'ouvre au monde à partir de la quatrième (14 à 15 ans) et se termine en classe de Terminale (18 à 21 ans).

L'enracinement et l'ouverture qui sont les deux principes fondamentaux des finalités de l'École sénégalaise justifient cette forme d'écriture du programme. Celle-ci est motivée par ailleurs, par les démarches méthodologiques préconisées pour chaque cycle. En effet, les démarches inductive (pour le collège) et déductive (pour le lycée) sont aussi, conformément aux instructions officielles (Timéra, 2004) et au niveau cognitif de l'enfant, les méthodes de mise en œuvre des programmes. L'entrée par le milieu proche vise un apprentissage actif (Camara, 1999) et nécessite donc une organisation géographique du territoire national en six régions géographiques supposées être le milieu de vie et de résidence des élèves de la classe de 6^e. Cette organisation territoriale s'adosse ainsi à un découpage curriculaire puisque dans chaque région géographique le déroulement du programme, notamment la succession des chapitres, est supposé se faire de manière différente.

« 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 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 manière de penser et d'agir géographiques » (MEN, 2004).

La création scolaire de la « région géographique » entendue ici comme espace vécu, réalité ressentie et chargée de valeurs par les hommes (Frémont, 1974) permet à l'élève de s'enraciner avant de s'ouvrir progressivement aux autres régions. Elle engendre un tableau différencié des affinités et appartenances territoriales ; les élèves sont supposés appartenir à une région plus qu'à une autre, région où ils sont plus à même « d'observer, de décrire, d'expliquer et de comprendre des phénomènes » (MEN, 2004). De plus, il se trouve que ces régions géographiques sont à distinguer des circonscriptions scolaires de niveau régional, appelées inspections d'académie, qui coordonnent l'activité pédagogique au niveau local. Certaines académies ne sont-elles pas d'ailleurs à cheval entre plusieurs régions géographiques ? Par ailleurs, dans ces circonscriptions scolaires, sont impulsées des dynamiques pédagogiques régionales à travers les progressions harmonisées et les évaluations standardisées (PHARES).

Ces progressions consistent à une harmonisation de l'activité pédagogique aussi bien dans la définition des objectifs pédagogiques, dans les contenus que dans les rythmes de progression. Ces initiatives régionales dédoublent ainsi les injonctions du programme, ce qui signifie une multitude d'échelles de référence et l'existence de différentes sources de la prescription. Pour toutes ces raisons, il apparaît opportun de s'interroger sur les effets que les chevauchements, les marges, les débordements ou les décalages territoriaux peuvent avoir sur les pratiques enseignantes et l'appropriation du programme. Autrement dit, à quel espace géographique se réfère-t-on dans ces espaces d'entre-deux créés par la superposition des différents découpages ? Est-ce la région géographique qui dépend et coïncide avec la région administrative de commandement quoi que les appartenances et les filiations sont postulées pour la région géographique voisine ? Est-ce plutôt la région géographique dans laquelle l'établissement est situé, mais qui n'est pas l'espace de prescription de l'inspection d'académie ? L'hypothèse est que l'idée de considérer comme espace vécu, la région géographique qui se situe en dehors du territoire administratif pourrait saper la coordination académique régionale. Par ailleurs, quels sens donne-t-on à la proximité devant plusieurs possibilités ? Si les interrogations révèlent deux niveaux de références (le programme donc le niveau national et l'instance académique régionale) dont les logiques peuvent brouiller la pratique enseignante, elles posent la question de l'appropriation de la notion de proximité par les professeurs de géographie de la classe de 6^e et donc de leurs rapports à la prescription.

II. Contexte et cadre théorique

A. Le milieu proche : de l'urbain à la région géographique

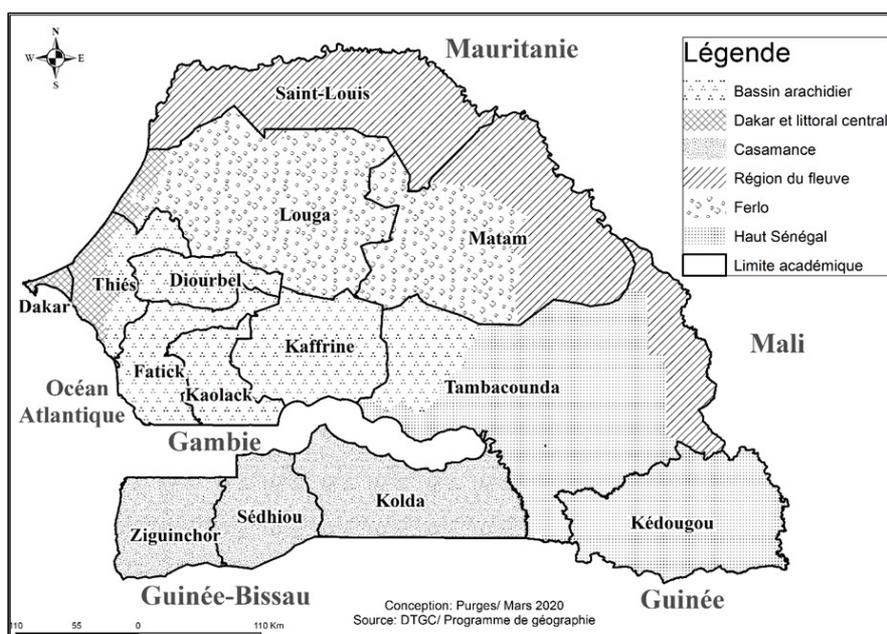
L'étude de l'environnement géographique proche est une pratique prégnante dans les pratiques scolaires

des pays comme le Sénégal. En effet, si les programmes dits « de Tananarive » (1965-1967) étaient plutôt orientés vers l'africanisation des contenus et une tendance à l'encyclopédisme, à partir de 1972, ils ont introduit la notion de proximité, dès la classe de sixième. Cette pratique a été maintenue et reprise dans les réformes 1978, 1982, 1998 et 2004.

Dans les trois réformes de 1972, 1978 et 1982, le chapitre 1 du programme de la classe de sixième est intitulé « *étude du milieu proche : la ville et les hommes* ». Ce recentrage de la géographie sur l'environnement immédiat supposé de l'élève, en l'occurrence la ville, a fait de l'urbain un objet central du discours scolaire puisqu'il y paraît comme le milieu direct de l'enfant, milieu qui lui sert de cadre pour l'apprentissage de la géographie, en tant que discipline scolaire. C'est que dans les faits, les établissements d'enseignement moyen et secondaire n'étaient localisés que dans les centres urbains (Dakar et les chefs-lieux de régions et de départements), ce qui montre que le milieu proche renvoie ici à l'espace quotidien de vie. Ce choix pédagogique coïncidait aussi avec un changement de paradigme au plan de l'imaginaire politique et social puisque les villes, considérées dans les années 1960 comme des milieux extravertis, puisqu'inventés par le colonisateur, sont désormais perçues comme les moteurs de progrès et de modernisation.

La même approche est reconduite à la réforme de 1998, consolidée en 2004¹. Mais à la ville est substitué un nouvel objet de proximité : la région géographique. Le programme de 6^e est désormais organisé en six chapitres correspondant aux six régions géographiques (carte 1) dont chacune est définie à partir d'un thème spécifique. Le législateur définit la région géographique 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 ou sociale)* » (MEN, 1998). Ainsi quatre des six régions sont définies par les activités : le Bassin arachidier comme étant la région de « *la culture sèche (de la monoculture à la diversification)* » ; Dakar et le littoral central comme l'espace des « *activités urbaines et suburbaines* » ; le Ferlo comme une zone pastorale marquée par l'aridité et la vallée du Sénégal par l'aménagement agricole. Les deux autres régions sont définies par des données écologiques ou de peuplement : la Casamance doit être décrite comme un écosystème humide tandis que le Sénégal oriental est vu comme une région de contact. A chaque région géographique, le législateur a attaché un certain nombre de circonscriptions administratives (voir en annexe jointe à l'article, le tableau des régions et des entités administratives qu'elles polarisent, extrait du programme).

Carte 1. Les régions géographiques du Sénégal dans le programme de la classe de 6^e



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

¹ Le programme a été appliqué pour la première fois en 1998, il a été consolidé en 2004 avec notamment la création d'une balise supplémentaire sur les compétences exigibles. Ce n'est qu'en 2006 qu'il a fait l'objet d'un arrêté ministériel.

Un tel changement d'objet peut s'expliquer par deux facteurs. Premièrement, la généralisation de l'enseignement moyen et secondaire sur l'ensemble du territoire y compris dans les milieux ruraux. Cet élargissement de la carte scolaire a comme conséquence le déclassement de la ville en tant que milieu proche. En second lieu, l'avènement de la région comme support de proximité plus pertinent est une suite logique de l'émergence des réformes sur les collectivités territoriales (notamment à partir de la loi 72-25 portant création des communautés rurales au Sénégal). Ces réformes, en visant l'autonomie et la participation des populations à la base, ont montré la nécessité d'inventer à l'école de nouveaux cadres de proximité, en l'occurrence la région géographique.

Du point de vue pédagogique on note bien la permanence d'une pratique d'ancrage de l'enseignement dans le milieu de l'élève de 6^e. On relève aussi que les limites et la nature du milieu proche ne sont pas figées. En fonction de l'âge, des contextes et des projets pédagogiques le milieu proche peut être un espace de vie, mais aussi un espace pensé et à construire. C'est ce second rapport à la proximité qui apparaît intéressant ici puisque la singularité des programmes de 1998 et 2004 réside dans le fait que l'enseignant doit dresser le profil géographique de la région à partir de spécificités physiques, humaines ou économiques définies. Il doit également non seulement partir de la région géographique de l'élève considérée comme son environnement immédiat, mais il est appelé à définir une échelle de proximité par rapport aux autres puisque 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* » (MEN 2004).

Dans tous les cas, l'approche par l'environnement immédiat de l'élève reste constante et récurrente dans les pratiques pédagogiques au Sénégal. Elle permet à l'enfant d'avoir des références qui pourront être mobilisées plus tard pour l'étude des milieux lointains (Laugerotte, 2004). Au Sénégal, le milieu proche (la ville et plus tard la région) est défini dans le programme comme « *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 manière de penser et d'agir géographiques* » (MEN, 2004). C'est l'espace d'observation, de découverte, d'explication, toutes opérations qui permettent à l'élève de comprendre des phénomènes géographiques et donc de répondre aux questions qu'il se pose. Pour Thémines (2011, p. 26), il s'agit pour l'élève de savoir ordonner dans son espace, les faits sur lesquels il raisonne : *décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires*.

Ailleurs, la proximité est aussi au cœur des activités pédagogiques et particulièrement de l'enseignement de la géographie. Certes, d'un pays à un autre, la terminologie donnée peut différer. Au Burkina Faso, par exemple, le programme, pour la classe, débute, par la géographie locale et régionale. En guise de première leçon, l'enseignant commence par le milieu de l'élève : le secteur ou le village. L'alternative implique une synonymie entre les deux termes. Le secteur n'est point, ici, appréhendé comme une portion d'espace quelconque, tranchée dans quelque chose, à l'image de Brunet (1992). Mais village et secteurs s'assimilent à une *unité humaine et à son espace de souveraineté et de production* (Lévy et Lussault, 2013 : 1077). Progressivement, l'horizon s'élargit de l'arrondissement à la région, en passant par le département et la ville. En France, c'est le concept d'espace proche qui est utilisé même s'il ne renvoie pas à une réalité prédéfinie comme au Sénégal. Pour Filâtre (2020), le recours à l'espace proche de l'élève est central dans les petites classes, quels que soient les programmes. Elle montre que l'espace proche est envisagé à la fois comme une échelle et un objet géographique, mobilisés aussi bien avec l'avènement de la géographie d'éveil (1977 et 1978) qu'en 2015 lorsqu'il s'agissait de privilégier une entrée par les pratiques spatiales. Mérenne-Schoumaker (Ministère de la Communauté française, 2000 : 11) en donne une définition précise dans le programme de géographie de la Belgique francophone : *l'étude du paysage est un arrangement d'objets visibles perçus par un sujet, au travers de ses filtres, de ses propres humeurs et de ses propres fins*.

En définitive, comme dans beaucoup de pays, l'environnement immédiat est considéré au Sénégal comme une ressource pédagogique à mobiliser pour atteindre les finalités éducatives. Débuter avec la région géographique comme le recommande le programme de 1998 (et 2004) permet à l'élève de se familiariser avec son espace géographique, de connaître ses traits constitutifs, mais aussi de s'éduquer à la citoyenneté, à travers le fonctionnement et les enjeux de la gestion des ressources, dans un cadre proche. De plus, en postulant que l'élève doit pouvoir identifier et différencier sa région en raison de son originalité par rapport à d'autres espaces, l'intérêt pédagogique se situe dans la transmission des

repères géographiques. La finalité principale est certes la connaissance du territoire national, puisqu'en permettant en même temps l'ouverture vers des espaces plus lointains l'étude des régions doit conduire à « *dresser un tableau plus ou moins cohérent, un panorama assez complet de la situation du Sénégal, accessible aux élèves du 1^{er} cycle* » (MEN, 2004). Mais la difficulté reste que le découpage du territoire national en régions géographiques ne permet pas de superposer rigoureusement les limites de ces dernières avec celles des circonscriptions académiques. Cela crée des espaces d'entre deux qui peuvent donc donner naissance à des pratiques pédagogiques différenciées dans une même inspection d'académie.

B. L'enseignement et la prescription, à l'épreuve dans les espaces d'entre-deux

L'interrogation sur le rapport des professeurs d'histoire et de géographie à l'enseignement de la notion de milieu proche s'adosse sur plusieurs ressources théoriques qui constituent notre cadre de référence. Une des ressources est celle de la discipline scolaire définie par Audigier (1995) comme constitutive de l'ensemble des savoirs partagés, d'une vulgate, des dispositifs d'évaluation, des exercices et des procédures de motivation. Pour cet auteur (1997), le rapport du professeur aux contenus, aux finalités et aux méthodes et évaluations prescrites constitue l'élément central de la construction de son identité. Cette identité se donne à voir à travers la transmission d'une vision du monde et d'une représentation de ce qui est pertinent à enseigner dans la masse des savoirs. Mais dans les faits, chaque enseignant construit sa vision et sa représentation à partir de choix résultant de différentes logiques institutionnelles, scolaires, personnelles et contextuelles. Cette analyse permet de situer l'étude du milieu proche dans la finalité institutionnelle d'enracinement, tout comme elle montre que celle-ci reste une exigence méthodologique puisqu'elle obéit au principe d'une pédagogie inductive. Elle autorise aussi à penser que le choix de l'étude de la région de vie de l'enfant et celui des régions proches ou voisines est lié aux contextes territoriaux (voisinage, contiguïté) et à des choix personnels (choix d'une région à étudier en priorité dans le cas de la proximité de plusieurs régions frontalières).

Cette référence au choix de l'enseignant nous renvoie au cœur de la problématique de travail de l'enseignant, (Lantheaume, 2008), une autre ressource théorique. À cet égard, Méard et Bruno (2008) soulignent que la spécificité du travail enseignant réside dans le nombre élevé de prescriptions et de la multiplicité des prescripteurs. D'autres comme Berthet et Cru (2002, p. 118) mettent en évidence « *l'indescriptible chaos des prescriptions* » qui coexistent dans l'espace de travail, en général, et qui brouillent l'activité des professionnels. Dans tous les cas, cette distance critique par rapport à la prescription peut permettre, dans le cadre de cette réflexion, de reconsidérer la posture des enseignants face aux injonctions institutionnelles et scolaires et d'envisager les écarts non pas comme des déviations, mais plutôt comme une tentative de « renormalisation » qui, selon (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 19), « *amène les enseignants à construire et à reconstruire leur cadre de référence en arbitrant entre divers possibles* » pour aboutir à la tâche redéfinie (Goigoux, 2007).

Le champ de la géographie constitue une autre ressource à explorer. En effet, l'enseignement du milieu proche que nous voulons documenter pose des difficultés didactiques que Filâtre (2019) décrit dans le cas français en termes de choix d'itinéraires, d'activités pédagogiques et de questionnements géographiques. Ici, il interroge surtout la pluralité des espaces de référence du système scolaire : région géographique définie par le programme, région administrative issue du maillage politique du territoire et la circonscription scolaire, unité de gestion et de coordination régionale du système scolaire. Or les effets « frontière » et de décalage induits par cette multi-territorialité et les pratiques d'enseignement engendrées ne peuvent être compris sans approcher la notion d'« espace d'entre-deux » dont les travaux de Le Gall & Rouge (2014) ont montré la complexité et l'effet sur le comportement des acteurs. Pour ces chercheurs, les espaces d'entre-deux sont à la fois des espaces résiduels, des ruptures, des discontinuités mais sont surtout des espaces de tensions, de désirs et de rejets. À ce titre, ils constituent des lieux-moments de défection du système et d'amorce de subversion de la structure érigée en modèle (Brunet, 1968). Sous ce rapport, la notion « d'espace d'entre-deux » apparaît comme un cadre opératoire pour mieux appréhender dans les espaces dits périphériques les comportements des enseignants tiraillés entre les prescriptions nationales et les injonctions formulées par les inspections d'académie. Par ailleurs, la référence à cette notion permet d'aller au-delà des objets ou catégories jusque-là connus (Gall & Rouge, 2014) pour investiguer les espaces issus de la superposition des strates territoriales

d'échelles différentes qui se trouvent être des espaces de référence de la discipline scolaire.

III. Méthodologie de la recherche

Les données de base de cette étude sont celles du portail Mirador de la Direction des ressources humaines du Ministère de l'Éducation composé de 5967 individus en 2019 (*mirador.education.gouv.sn*). Si l'article s'adosse à une étude plus globale², prenant en compte plusieurs dimensions, nous sommes intéressés à l'appropriation de la notion de proximité par les professeurs de géographie (en classe de sixième) et les questions analysées dans cet article ont spécifiquement porté sur les régions étudiées, leur rang dans la progression pédagogique, les objectifs et les motivations qui président aux choix effectués.

L'échantillon est ainsi constitué de 200 individus, distribués dans les régions géographiques selon le poids relatif des enseignants qui y résident. La méthode d'échantillonnage repose sur la méthode probabiliste, avec un sondage aléatoire simple à probabilités égales sans remise. Pour l'enquête qualitative, l'échantillon a été calibré au tiers de la population cible de l'enquête quantitative. Cette population est essentiellement constituée de professeurs de collège : PCEM³ et PEM, 92,5 % de l'ensemble. Ceci est lié au fait que les Professeurs d'Enseignement secondaire (PES), très souvent, ne sont pas en charge de la classe de sixième.

Les enquêtes ont globalement porté sur :

- 1) le profil et le parcours de l'enseignant
- 2) l'appropriation du programme et son usage (utilisation, planification, mise en œuvre)
- 3) les conceptions et représentations.

Les données de terrain ont été collectées par une équipe d'enquêteurs formés d'enseignants « craie en main ». L'exploitation de quelques corpus de programme d'enseignement et les cahiers de texte a permis de renforcer la documentation sur les pratiques pédagogiques.

Malgré le caractère indépendant de notre recherche, constamment rappelé au début des enquêtes, des tentatives de dissimulation des pratiques, des réticences, mais aussi des signes de défiance ont été notés vis-à-vis des enquêteurs, perçus par certains comme étant des émissaires de l'institution scolaire. Par moment, des situations de stress et des tensions ont été senties chez les collègues comme dans des situations d'évaluation et de contrôle. Ce rapport s'est traduit par des moments de retenue, de silences et de non-réponses. Cela peut expliquer que la quantité d'information souhaitée n'a pu être collectée, notamment sur l'explicitation des choix pédagogiques. En termes de traitement, les données issues de l'enquête quantitative sont présentées sous forme de tableaux et figures statistiques. Elles ont permis d'élaborer des indicateurs d'analyse tandis que les entretiens, utilisés sous forme de verbatim, ont servi à documenter le propos.

IV. Résultats

La recommandation d'enseigner en premier lieu la région géographique de résidence de l'élève et puis d'aborder progressivement les régions et espaces lointains dans le cadre de l'apprentissage de la discipline et de l'espace renvoie dans les faits à des pratiques diverses qui sont liées à la pluralité et configuration des espaces de référence, mais aussi aux multiples perceptions que les enseignants ont de la proximité et de la distance. Ces pratiques posent en toile de fond la difficulté de la mise en œuvre des prescriptions.

A. Les régions géographiques, les espaces d'entre deux et les territoires de référence

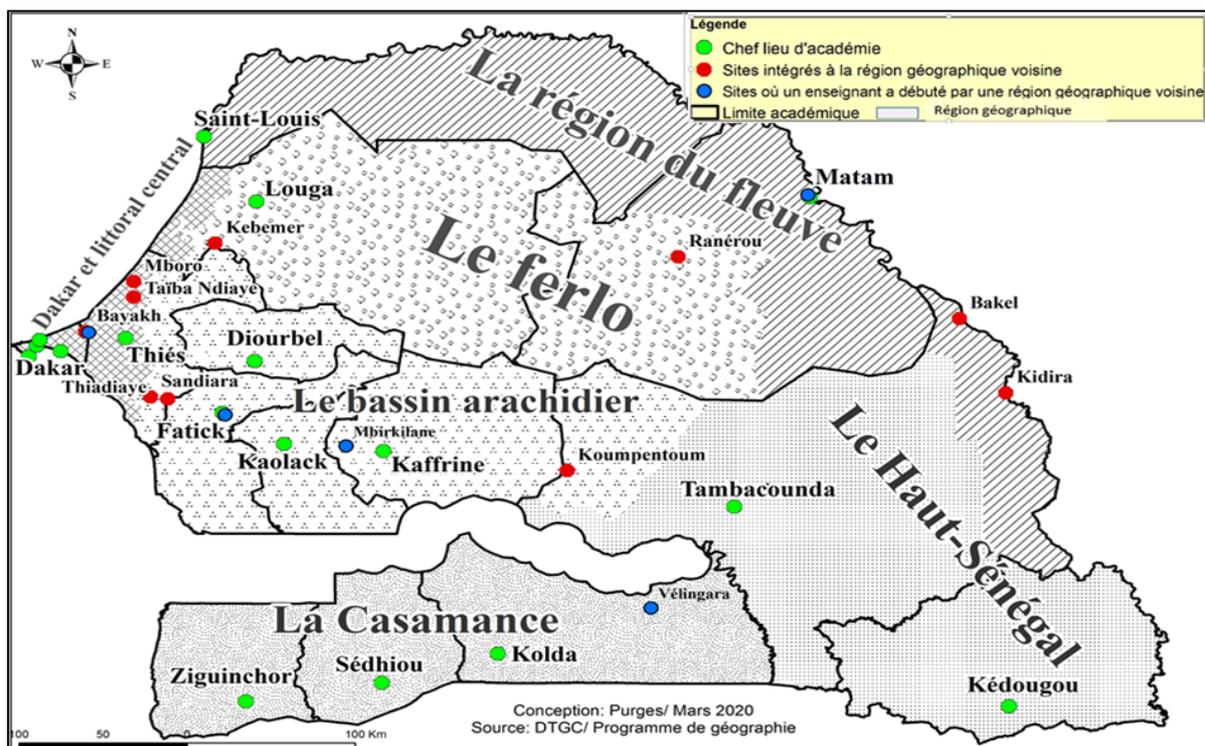
Le découpage du territoire en régions géographiques de proximité dans le cadre de l'organisation l'enseignement de la géographie a créé des espaces d'entre-deux. Et l'affectation et le rattachement des

2 Cette étude s'inscrit dans le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au Développement des Ressources) et a été financée par L'Agence universitaire francophone (AUF) et l'Agence française de développement (AFD).

3 PCEM : Professeur chargé d'enseignement moyen (Bac+2) ; PEM : Professeur d'Enseignement moyen (licence+1) ; PES : Professeur d'Enseignement secondaire (Maîtrise+2)

établissements scolaires par rapport à ces régions ou à des unités administratives de pilotage ont nécessité des arbitrages (voir tableau I en annexe). Plusieurs situations peuvent ainsi être relevées. Par exemple, les régions géographiques de Dakar et le littoral central et du bassin arachidier couvrent grossièrement six régions administratives : Dakar, Thiès, Diourbel, Kaolack et Fatick. Comme il apparaît dans les cartes (1 et 2), certaines régions comme Thiès sont à cheval entre deux régions géographiques : le bassin arachidier et Dakar et le littoral central. Ainsi, l'académie de Thiès qui se trouve dans le bassin arachidier polarise par exemple des établissements situés dans la région géographique de Dakar et le littoral central (carte 2). Les régions du Ferlo et de la vallée du fleuve Sénégal se partagent la région administrative de Matam. De telles configurations font que les établissements qui devaient être gérés par la même académie se trouvent territorialement à cheval entre deux régions géographiques.

Carte 2. Les établissements à la lisière des régions géographiques et des territoires académiques



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

Cela se traduit au plan pédagogique par des progressions différenciées dans une même académie, y compris au sein d'un même établissement. Celles-ci peuvent être liées à l'absence de cellules pédagogiques, de concertation entre les collègues ou à des choix personnels qui se réfèrent à la personnalité de l'enseignant.

Dans tous les cas, cette situation d'être deux pose le problème de l'appropriation des progressions harmonisées qui restent des pratiques courantes dans les circonscriptions scolaires. Les résultats (tableau 1) montrent que dans la moitié des régions, les enseignants abordent le programme à partir de régions différentes. Le phénomène est plus marqué dans l'académie de Thiès où presque le même nombre d'enseignants (45 %), dans leur choix de la première région à enseigner, entame l'enseignement de la géographie par une région géographique différente. Parmi les dix enseignants de Matam interrogés, trois commencent par des régions autres que celle de la vallée du fleuve Sénégal qui est pourtant la région géographique siège de l'académie. À l'inspection de Tambacounda, 47 % des enseignants ne débute pas le programme par le haut Sénégal. Ces pratiques déclarées sont le résultat de perceptions de la proximité qu'il est nécessaire d'interroger.

Tableau 1. Première région géographique enseignée en classe de sixième

Inspection d'académie (IA)	Régions géographiques du programme						Non réponse	Effectifs interrogés
	Bassin arachidier	Dakar et le littoral central	Ferlo	Vallée du fleuve	Casamance	Haut-Sénégal		
Dakar		100%						4
Diourbel	100%							15
Fatick	60%				20%		20%	5
Kaffrine	78%					11%	11%	9
Kaolack	89%						11%	19
Kédougou						100%		1
Kolda				5%	95%			20
Louga	31%		69%					13
Matam			20%	70%		10%		10
Pikine-Guédiawaye								0
Rufisque		100%						9
Saint-Louis				100%				8
Sédhiou					100%			15
Tambacounda	11%			37%		53%		19
Thiès	45%	48%					7%	44
Ziguinchor					100%			9
Total								200

Source : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

B. La perception des professeurs de la notion de proximité en classe de sixième

Globalement, les enseignants disent respecter la prescription de commencer par le milieu proche, que ce choix soit dicté par les Instructions Officielles (IO) du programme, par l'injonction académique ou par les recommandations de la cellule pédagogique. Ils partagent l'approche inductive qui permet à l'apprenant de partir de l'observation pour appréhender le milieu proche avant de connaître les autres espaces. Des réserves sont toutefois émises concernant la relativité du concept de milieu proche dans le découpage soumis dans le programme de sixième. En effet, certains n'adhèrent pas à l'option de démarrer par l'étude régionale. C'est en cela que certains pensent d'ailleurs « *qu'avec l'ancien programme c'est de la véritable géographie qui était enseignée* » et beaucoup entament le programme sur une leçon introductive à la géographie. D'autres estiment que la mise en œuvre du concept de région géographique est problématique dans le contexte sénégalais. D'abord en termes méthodologiques, les divisions régionales du programme ne sont pas toujours connues et ne correspondent pas aux régions administratives et par conséquent il n'existe pas de données cartographiques et statistiques spécifiques à ces entités délimitées dans le programme. Or, peut-on utiliser le milieu comme ressource si les élèves ne le connaissent pas ?

Ensuite, l'absence de manuels de géographie gêne le déroulement du cours.

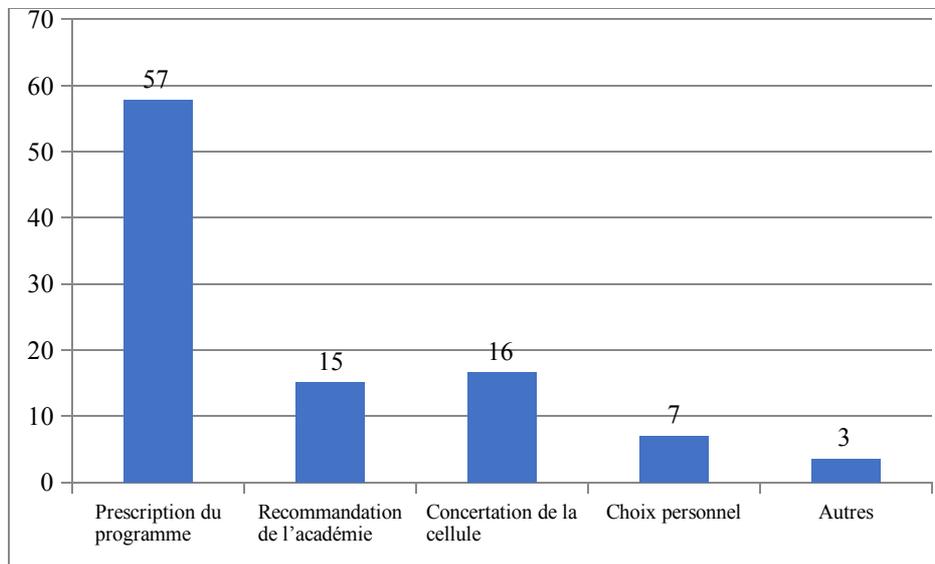
Un autre problème relève du sentiment d'appartenance territoriale qui est difficile à construire chez les apprenants dans ce contexte de déphasage entre région géographique et région administrative. L'appropriation du concept dans ces différentes déclinaisons n'est pas chose aisée selon des enseignants de Bayakh. En effet, cette localité fait partie de la région de Thiès alors que dans les représentations des populations elle est plus proche de Dakar parce toute son économie est tournée vers la capitale. Cette discordance est selon les enseignants un obstacle à l'acceptation du concept de milieu proche : « *on ne*

sent pas la filiation avec Thiès » (M., D., PES, THIÈS⁴). Dans ce cas, quel contenu donner à la notion de proximité ? Question difficile à répondre puisque l'absence de retours des élèves ne permet pas de bien comprendre le rapport à l'espace. Mais on peut tout de même admettre que la relation ou dépendance administrative n'est pas suffisante pour postuler une proximité.

Par ailleurs dans d'autres académies, les écarts des enseignants à la prescription se justifient difficilement. Même si le nombre est insignifiant, il en est ainsi de 5 % des professeurs de l'académie de Kolda qui disent démarrer leurs cours par la Vallée du fleuve Sénégal, géographiquement très éloignée de leur académie. Entrent aussi dans cette catégorie l'académie de Kaffrine où 12,5 % des enquêtés débute par le Haut-Sénégal, celle de Fatick, située entièrement dans le bassin arachidier où le quart des professeurs (25 %) débute par la Casamance. À Matam aussi, 10 % des enseignants interrogés démarrent leurs enseignements par le Haut-Sénégal et 20 % par le Ferlo. Ces choix sont à interroger même s'il est vrai que la circonscription scolaire est dans une forte proximité fonctionnelle et même géographique avec le Haut Sénégal et le Ferlo.

Dans l'ensemble, ces résultats expliquent la tension palpable entre enseignants, et entre enseignants et administrations scolaires en ce qui concerne le respect des Progressions HARMONISÉES et des Evaluations Standardisées et mettent en opposition les sources de la prescription (figure 1). Cette tension est perceptible dans les propos de ce professeur : « j'ai une autre lecture des PHARES même au niveau ministériel le travail n'est pas harmonisé et nous, enseignants, nous en souffrons énormément et ça nous écœure, mais on est tenu de respecter les consignes venant d'en haut. » (M., A., PES, THIES). Et, dans certains cas, les professeurs vont jusqu'à outrepasser les mesures édictées par les autorités administratives académiques : « (...) l'année passée, on a fait une cuisine interne en termes d'évaluations parce que ce qui est proposé au niveau du pôle régional, ça ne me suffit pas. » (M., M., PES, KÉDOUGOU). Même si la prescription de partir du milieu proche est globalement acceptée et partagée par les enseignants, il reste que sa mise en œuvre pose des problèmes et créent des tensions dans les académies et souvent à l'intérieur des établissements, surtout dans les espaces d'entre-deux.

Figure 1. Raison du choix de la région géographique



Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

C. Le choix de l'enseignement de la 2^e région géographique

Le choix de l'enseignement de la 2^e région géographique à enseigner pose la question de la proximité sous un autre angle. Il relève tout d'abord que 28%, soit 55 enseignants sur les 200 interrogés, n'ont pas

4 Pour préserver l'anonymat des personnes interrogées, il est procédé à un codage de leur nom. Il consiste à reporter les initiales du nom et prénom, l'indication du corps et l'inspection d'académie de service.

répondu à la question. Ceux-ci n'auraient pas l'habitude d'aller au-delà de la première région étudiée, ce que l'exploitation des cahiers de texte l'a bien montré. De plus, selon le programme la démarche doit être progressive allant du proche au lointain. Mais ce choix n'est pas toujours unanime dans la mesure où une région géographique peut être limitrophe à plusieurs régions géographiques. Dans l'académie de Kolda située dans la région géographique de la Casamance, 25 % des enseignants ont choisi d'étudier le Bassin arachidier au Nord alors que 65 % ont préféré en même temps se focaliser sur le Haut Sénégal situé dans sa partie orientale. La même situation s'observe dans la région du Ferlo où les enseignants de l'académie de Louga étudient soit le Bassin arachidier soit la vallée du fleuve Sénégal, les deux régions frontalières (Tableau 2).

Tableau 2. Les régions géographiques et le choix de l'étude de la 2^e région de proximité

Inspection d'académie	Bassin arachidier		Dakar et le littoral central		Vallée du fleuve		Ferlo		Haut-Sénégal		Casamance		Non-réponse		Total	
	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%
Dakar	4	100													4	100
Diourbel			8	80									2	20	10	100
Fatick			1	25									3	75	4	100
Kaffrine			7	88									1	12	8	100
Kaolack			6	35									11	65	17	100
Kédougou	1	100													1	100
Kolda	5	25	2	10					13	65					20	100
Louga	5	36	6	43	1	7							2	14	14	100
Matam			1	10	2	20	5	50					2	20	10	100
Pikine-Guediawaye															0	100
Rufisque	1	14											6	86	7	100
Saint-Louis			1	10			6	60					3	30	10	100
Sédhiou	6	40							9	60					15	100
Tambacounda	6	32	3	16	1	5	2	10	3	15	1	5	3	15	19	100
Thiès	14	34	10	24	2	5							15	37	41	100
Ziguinchor									9	100					9	100
Non-réponse	2	18	1	9	1	9							7	64	11	100
Total	44		46		7		13		34		1		55		200	100

Sources : Projet de recherche sur les usages du programme de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal, 2019.

De plus, certains envisagent la proximité non pas dans la relation métrique, mais plutôt dans la place qu'occupe le territoire dans la vie quotidienne de l'enfant. Des enseignants des inspections de Tambacounda (3), de Kolda (2) et de Saint Louis (1) (Tableau 2) ont choisi de dérouler les enseignements sur Dakar et le littoral central alors que cette région n'est pas frontalière de leurs régions géographiques. Cette pratique enseignante peut signifier que la plus forte référence à cette région (31% des réponses) est liée à l'importance symbolique qu'elle a dans les représentations des élèves et enseignants et non sa proximité topographique avec les autres régions. Dakar, capitale du Sénégal n'est-il pas le lieu de polarisation par excellence ? Ainsi, plusieurs enseignants ont estimé que l'étude de Dakar et le littoral central comme deuxième région après la région géographique de résidence est une pratique qui s'impose compte tenu de l'importance et de la place de Dakar et de son hinterland dans la vie et l'économie du pays. Le propos de cette professeure rencontrée à Matam est significatif de cet état de fait : « après la vallée du fleuve, j'enchaîne avec Dakar et le littoral central. D'abord, parce que Dakar est la capitale. Mais aussi, parce que les élèves sont émerveillés par cette région. Je vois qu'elle attire leur attention plus que les autres. » Pour M.F PCEM Vélingara, plutôt que la proximité, l'accent doit être mis sur la centralité c'est la raison pour laquelle « après l'étude de la Casamance, je porte mon choix sur le littoral pour voir ce qui se passe dans les régions centrales, la capitale sénégalaise. » Même si son collègue de la même académie donne un autre choix tout à fait différent et le légitime par une supposée recommandation du programme : « je commence toujours par la Casamance, après la Casamance je suis le programme puisque dans le programme on nous dit qu'après la Casamance, il y a le bassin arachidier, ensuite Dakar et le littoral central, ensuite je continue le programme » (M.D PCEM Vélingara).

Il ressort de l'analyse qu'en ce qui concerne l'apprentissage des régions géographiques, le rapport à la prescription est problématique. Si certains lient la difficulté de traduire scrupuleusement les recommandations pour des raisons d'ordre méthodologique et psychologique, d'autres à l'image de M.F PCEM, procèdent à des choix personnels qui sont liés à leur conception de la proximité : « *c'est un choix personnel ; c'est quelque chose qu'un professeur sent ou qu'un professeur juge nécessaire de faire.* » Ce que confortent les résultats statistiques puisque 7 % des enseignants considèrent que leur progression est un choix personnel (Figure 1). Ce constat fait apparaître le caractère individuel du rapport à la prescription et conforte l'idée que la prescription ne se discute pas toujours socialement (Six, 2002).

V. Conclusion

L'étude du milieu proche en vue de la connaissance et l'appropriation du territoire pose la question de la place des régions géographiques dans l'ordre de succession des enseignements. Elle s'inscrit bien dans l'approche disciplinaire de la géographie en ce sens qu'elle permet d'interroger à la fois les finalités, les contenus et les méthodes d'enseignement mobilisées (Audigier, 1995). Mais si la représentation prescrite de l'organisation du territoire national en régions géographiques a pour objectif de rapprocher l'élève au plus près de son vécu, les frontières et les limites qui en résultent ainsi que les logiques de pilotage régional produisent l'effet inverse, contredisant ainsi les recommandations du programme. Cet écart pose la question du découpage territorial et son adéquation avec les réalités fonctionnelles (Vandermotten, 2016). Dans les cas comme à Bayakh, les élèves et les enseignants se trouvent dans une sorte d'enfermement spatial, une appartenance imposée, obligés qu'ils sont de faire leurs réalités du bassin arachidier alors que tout les lie à Dakar et au littoral central. Écartelés entre les prescriptions du programme et celles des inspections académiques, les enseignants, selon leurs appréciations des affinités et appartenances territoriales, s'alignent sur des injonctions différentes, ce qui aboutit à des pratiques pédagogiques différenciées et dément l'application mécanique des prescriptions institutionnelles (Pizon et Jourdan, 2009).

Par ailleurs si dans la majorité des cas, la question de la région géographique de l'élève ne pose aucun problème, il reste que le choix de la 2^e et des énièmes régions à étudier est multiple à l'intérieur des académies voire même des établissements. C'est qu'en présentant le milieu proche comme un espace à construire (choix des régions supposées proches) et non pas seulement comme un espace immédiat et concret, un espace de vie (étude de la région de résidence de l'élève), le programme permet une interprétation plus large et différenciée de la notion de proximité. De plus, telle que définie, la prescription sur la progression pédagogique ne permet pas *a priori* de déterminer le rang des régions et donc de conduire des activités communes. Une région géographique pouvant être frontalière avec plusieurs, le choix de ces régions proches peut être différent selon les enseignants à moins qu'une concertation définisse le rang en début d'année. Même dans ce cas les tentatives de pilotage des services régionaux et des cellules pédagogiques n'arrivent pas à empêcher des pratiques singulières qui coexistent non sans tensions avec les progressions harmonisées.

Mais même s'il y a des pratiques discordantes déclarées, le problème de la mise en œuvre de la prescription sur l'étude du milieu proche est moins dans le choix de la première région et l'ouverture progressive vers les régions lointaines. Il se situe plutôt dans l'appropriation et l'intégration de la finalité d'une telle prescription. Il est vrai que les enseignants ont une claire conscience de sa dimension pédagogique (base de la démarche inductive) quoi que certains privilégient la dimension cognitive (entrer par la connaissance de la discipline, enseigner Dakar et le littoral central comme espace de première importance). Mais il n'est pas sûr qu'ils intègrent suffisamment la dimension de la construction de l'identité nationale, de la connaissance du territoire national. Sinon comment expliquer que seules une ou deux sur les six régions géographiques sont étudiées en classe de 6^e ? Il nous semble évident que si la finalité ultime est de construire l'identité nationale, il faut penser à se passer de l'étape de la construction régionale dont les pratiques ne permettent pas à l'évidence de « dresser le tableau » (MEN, 2004) attendu. L'option pourrait être de privilégier directement l'échelon national en identifiant ou en maintenant les problématiques ou thématiques qu'il faut illustrer dans les séances pédagogiques avec des exemples locaux ou régionaux.

Références

- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. In *Recherche & Formation*, (25), L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle. 9-21.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. In Spirale. *Revue de recherches en éducation*, (15), Les savoirs scolaires (2), 61-89. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907
- Berthet, M., Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ? In *Actes du 37^e Congrès de la SELF : « Prescription et travail »*, Aix en Provence, 107-120.
- Brunet, R. (1968). *Les phénomènes de discontinuité en géographie*. Paris Edition du CNRS, Collection Mémoires et documents, 117 p.
- Brunet, R., Ferras, R. et Thiery, H. (1992). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Reclus – La Documentation Française, 2^e édition, 518 p.
- Camara, A.M. (1999). Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-géographes du Sénégal*, (7), 2^eme semestre.
- Filâtre, E. (2020). La place de l'espace proche dans l'évolution des programmes de géographie de l'école élémentaire française de 1977 à 2015, *Cybergeo : European Journal of Geography*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, (950).
- Filâtre, E. (2019). Quelles représentations les enseignants de CM1 ont-ils de la géographie et en particulier de l'enseignement de l'environnement proche ? Quels leviers pour la formation ? [En ligne] https://www.unige.ch/didactiquesHGC2019/files/5515/6740/8923/PPT_Filatre.pdf
- Fontanabona, J., Thémines, J-F. (2005). Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyse didactique. *Documents et Travaux de Recherche en Education*, (52), INRP, Paris, 229 p.
- Frémont A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *L'Espace Géographique*, (3), 231-238.
- Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69.
- Lantheaume F. (2008). Le travail enseignant, *Recherche et formation*, (57), [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/796>
- Lantheaume, F et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45(3), 17-38.
- Laugerotte, S. (2004). Le milieu local au service de la géographie, *Mémoire d'étude, (Dir.), De Guillebonn Française*, IUFM de Bourgogne.
- Le Gall, J., Rougé, L. (2014). Oser les entre-deux !, *Carnets de géographes*, (7), [En ligne] <http://journals.openedition.org/cdg/496>
- Lévy, J., Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, Paris, 1127 p.
- Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire, *Travail et formation en éducation*, (2). [En ligne] <http://journals.openedition.org/tfe/718>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. 2^eme édition, Ed. De Boeck, 300 p.
- Pizon, F., Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (43), Documents officiels et travail enseignant, 171-189.

Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment, *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*, 37^e congrès, Aix en Provence, 127-133.

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

Thémines, J-F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 176 p.

Timéra, M.B. (2004). *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse pour l'obtention du doctorat de géographie. Université de Paris VII, France, 359 p.

Vandermotten, C. (2016). Adéquations et inadéquations du découpage territorial aux contextes politiques et économiques, *EchoGéo*, (35). [En ligne] <https://journals.openedition.org/echogeo/14490>

Corpus de programmes scolaires

- 1- Programme d'étude du cours de géographie, Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Premier degré commun. (2000). Ministère de la communauté française de la Belgique, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 64 p. [En ligne] <file:///C:/Users/HP/Downloads/67-2000-240%20CF%201degr%C3%A9.pdf>.
- 2- Programme d'histoire et de Géographie. (2004). Ministère de l'Éducation du Sénégal, Inspection générale de l'Éducation, Commission nationale d'Histoire et de Géographie.
- 3- Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, classe de 6^e. (2008). Ministère de l'Éducation Nationale, France, Bulletin officiel spécial (BO), n°6 du 28 août 2008.
- 4- Programmes et curricula d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire général. (2009). Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique du Burkina Faso, Direction générale des inspections et de la formation des personnels de l'éducation. Inspection d'Histoire-géographie et d'Éducation civique-DGIFPE, 107 p. [En ligne] <file:///C:/Users/HP/Downloads/programms-hist-geo.pdf>,

Annexe

Tableau 1. Répartition des entités administratives selon les régions géographiques.

<i>Régions géographiques</i>	<i>Entités administratives en 2020</i>
<i>Bassin arachidier</i>	<i>Régions de Fatick, Kaolack, Kaffrine et Diourbel ; Département de Koumpentoum (Tambacounda) Département Thiès (sauf les communes de Diender et Keur Moussa ; Département de Tivaoune (sauf les communes de Noto-Gouye-Diama, de Taïba Ndiaye et Mboro) ; Département de Kébémér Arrondissement de Fissel, les communes de Sandiara et de Sèssène (département de Mbour).</i>
<i>Dakar et le littoral central</i>	<i>Région de Dakar ; Département de Mbour Arrondissement de Fissel, les communes de Sandiara et de Sèssène CR de Diender Guédj (Thiès), de Noto-Gouye Diama, de Taïba-Ndiaye et de Mboro (Département de Tivaouane), les communes de Léona, de Thieppe et de Kab Guèye (Louga).</i>
<i>Ferlo</i>	<i>Département de Louga (sauf les communes de de Léona, de Thieppe et de Kab Guèye) ; Département de Linguère ; Département de Ranérou.</i>
<i>Vallée du fleuve Sénégal</i>	<i>Région de Saint-Louis ; Région de Matam (sauf Département de Ranérou) ; Département de Bakel (sauf Arrondissements de Goudiry et de Bala).</i>
<i>Haut-Sénégal</i>	<i>Région de Kédougou ; Départements de Tambacounda, de Goudiry et arrondissement de Bala (dans le département de Bakel).</i>
<i>Casamance</i>	<i>Régions de Ziguinchor, Kolda et Sedhiou.</i>

Sources : Programme de géographie de 2004

Remerciements

Je tiens à remercier le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources) pour son appui scientifique et financier dans le cadre de la mise en œuvre de mon projet sur les usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal (PURGES).