



HAL
open science

Région académique, région géographique, espace de vie. Comment la géographie scolaire négocie l'appartenance territoriale au Sénégal ?

Mamadou Bouna Timéra, Amadou Tidiane Diallo, Ansou Yaffa

► To cite this version:

Mamadou Bouna Timéra, Amadou Tidiane Diallo, Ansou Yaffa. Région académique, région géographique, espace de vie. Comment la géographie scolaire négocie l'appartenance territoriale au Sénégal?. CIST2023 - Apprendre des territoires / Enseigner les territoires, Collège international des sciences territoriales (CIST), Nov 2023, Aubervilliers, Campus Condorcet, centre des Colloques, France. pp.46-50. hal-04389032

HAL Id: hal-04389032

<https://hal.science/hal-04389032>

Submitted on 11 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Région académique, région géographique, espace de vie. Comment la géographie scolaire négoce l'appartenance territoriale au Sénégal ?

AUTEUR-ES

Mamadou Bouna TIMÉRA,
Amadou Tidiane DIALLO,
Ansou YAFFA

RÉSUMÉ

Les progressions harmonisées et évaluations standardisées (PHARES) sont introduites dans les collèges et lycées du Sénégal en octobre 2016. Elles donnent corps à un territoire académique marqué par une communauté de pratiques, une gouvernance et des prescriptions spécifiques. Ce territoire se conjugue à la région géographique définie dans le programme comme étant le milieu proche et le cadre des premiers apprentissages. Ces niveaux territoriaux ne se confondent pas forcément avec les espaces de vie, de pratiques, de représentations quotidiennes des acteurs, ce qui démultiplie les territoires d'actions et de références pour les activités pédagogiques. Quelles tensions résultent de la prescription du programme de se référer à la région géographique et l'injonction administrative d'inscrire les apprentissages à l'échelle académique ? Quelle place pour l'espace de vie des élèves ? Cette étude analyse les implications pédagogiques de l'enchevêtrement des territoires en classe de géographie de 6^e.

MOTS CLÉS

géographie scolaire, PHARES, programme, territoire, appartenance territoriale

ABSTRACT

Harmonized Progressions and Standardized Assessments (PHARES) were introduced in colleges and high schools in Senegal in October 2016. They give shape to an academic territory characterised by a community of practices, governance, and specific requirements. This territory is added to the geographical region defined in the programme as the immediate environment and the framework for early learning. These territorial levels do not necessarily coincide with the spaces of life, practices, and daily representations of the actors involved. This multiplies the territories of actions and references for pedagogical activities. What tensions arise from the programme's requirement to refer to the geographical region and the administrative injunction to inscribe learning at the academic level ? What place is there for the students' living space? This study analyses the pedagogical implications of the intertwining of territories in 6th-grade geography class.

KEYWORDS

School geography, PHARES, Programme, Territory, Territorial belonging

Les PHARES constituent une réforme majeure introduite dans les collèges et lycées du Sénégal à partir de l'année scolaire 2016-2017. Ce dispositif de pilotage pédagogique vise à harmoniser, à l'échelle de la région académique, les objectifs d'apprentissage, les contenus et les pratiques (progressions et évaluations). Elles consacrent l'avènement d'un nouvel espace d'intervention et de pratiques. Elles multiplient les échelles de référence, notamment en classe de 6^e où le programme propose un découpage du Sénégal en six régions géographiques. Ces régions sont définies comme étant un espace de « proximité », un « cadre de vie plus ou moins familier » et « un point de départ pour la découverte d'autres espaces ». Elles se différencient du milieu local perçu et défini dans le programme comme une « circonscription administrative » (village, communauté rurale, commune, département ou région)¹. Pour définir ce que recouvre la notion d'espace proche, il faut d'abord distinguer l'échelle locale de l'espace proche (Filâtre, 2020). Ces échelles ne se confondent pas forcément avec l'espace de vie correspondant à des lieux de sociabilité et de solidarité qui constituent le quotidien dans les aires de localisation des établissements scolaires et de résidence des acteurs scolaires. Cet amalgame territorial implique des approches contrastées notamment en classe de 6^e. Les différences sont davantage notées entre les établissements situés à proximité du centre académique que ceux localisés dans la périphérie. Comment concilier ce territoire marqué du sceau de l'immédiateté, de l'affinité et de la petitesse (échelle micro) avec le territoire académique ? Cette communication, inscrite dans le champ de la géographie scolaire, vise à analyser les retombées de cet enchevêtrement des territoires dans les choix et pratiques pédagogiques en classe de géographie de 6^e.

LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE OBJET DE L'APPROPRIATION TERRITORIALE

La géographie scolaire se distingue par différentes fonctions qui transparaissent dans les programmes successifs de géographie. Elle doit notamment transmettre une « éducation à la vie citoyenne » afin de forger un « système d'appartenance » à son espace (Timéra, 2004). Le citoyen, imprégné d'une éducation géographique, intègre certaines valeurs comme la solidarité et l'implication dans la vie collective afin de contribuer à la valorisation des territoires. La géographie contribue à la consolidation

¹ Note de présentation du programme de géographie de 6^e.

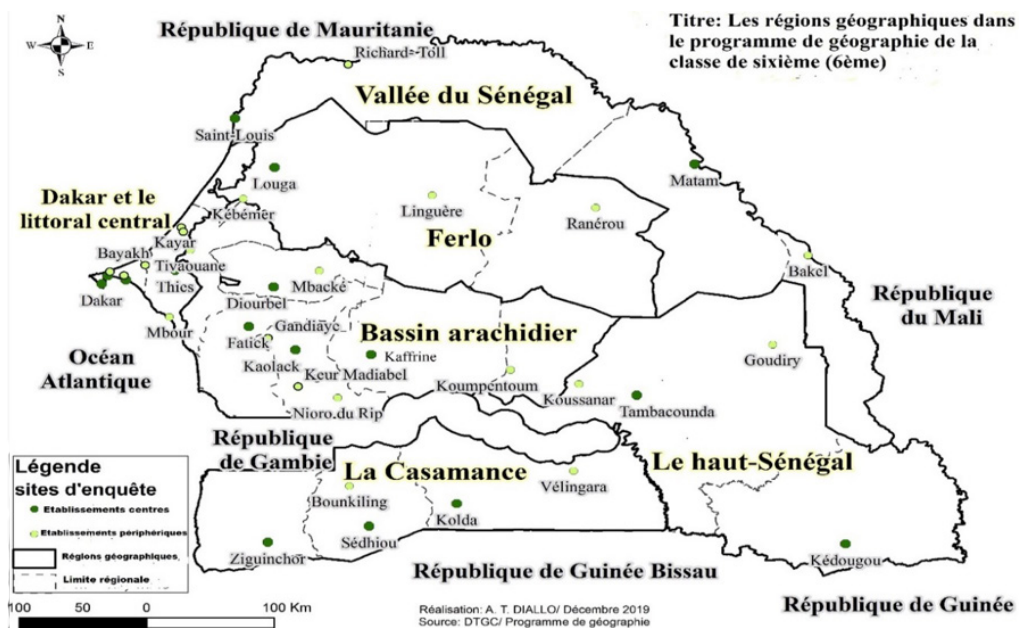
de l'unité nationale en développant chez les élèves l'esprit d'appartenance à leur pays, ce qui explique la position du thème « Sénégal » qui constitue la porte d'entrée du programme de géographie en vigueur. Le territoire national est un objet récurrent du discours scolaire (*ibid.*). À la fin des années 1970, la géographie scolaire a pris une nouvelle tournure lorsque les nouveaux programmes devaient réconcilier le citoyen sénégalais avec son milieu proche. Dans la lancée de l'africanisation des programmes, la sénégalisation repose sur l'exclusivité nationale et le choix du territoire national comme échelle de référence prioritaire (*ibid.*).

DES CHEVAUCEMENTS DE TERRITOIRES, DES PRESCRIPTIONS DIVERGENTES

Milieu proche, milieu local et espace de vie en classe de 6^e

Pour le cycle moyen, le programme de géographie part de l'étude du milieu immédiat de l'enfant qui va ensuite s'ouvrir au reste du monde. « L'enseignement de la géographie vise à aider l'élève à comprendre le milieu dans lequel il vit » (MEN, 2004). En classe de 6^e, l'approche pédagogique se fonde sur une prescription méthodologique consistant à débiter par l'étude du milieu proche de l'élève. Dans le programme, les régions géographiques sont au nombre de six (cf. fig. 1 : Dakar et le littoral central, le Bassin arachidier, le Ferlo, la Vallée du fleuve Sénégal, le Haut-Sénégal et la Casamance). En réalité, il est admis qu'aucun territoire n'est donné, mais qu'il s'agit d'une production sociale (Giraut, 2008). L'approche empirico-inductive est une prescription que l'enseignant se doit de respecter dans le déroulement du programme de 6^e. Le milieu proche est assimilé au concept de région géographique, perçu comme un espace plus ou moins étendu marqué par des spécificités physiques, humaines et économiques (MEN, 2004). Ce milieu proche, cadre de vie plus ou moins familier, se distingue du milieu local qui désigne une entité administrative (village, communauté rurale, arrondissement, département). Nous avons ainsi deux territoires distincts par leur statut et leur limite. De tout temps, la localité fut pour les hommes l'ensemble des lieux où se déroule leur vie (Di Méo, 1993). Sur une seule portion d'espace terrestre, plusieurs territoires peuvent donc coexister (Thémines, 2011). Au-delà du milieu proche et du milieu local donné par le programme, se distingue un espace de vie correspondant aux aires de localisation des établissements ainsi qu'au lieu de résidence des acteurs scolaires. L'espace de vie constitue également l'ensemble des lieux fréquentés par un individu ou un groupe. Il correspond à la pratique d'espaces d'usage comme l'espace résidentiel et l'espace de travail (Aldhuy, 2008).

Figure 1. Les régions géographiques dans le programme de géographie de la classe de 6^e



Des PHARES à la formalisation de la région académique

Les PHARES constituent un dispositif pédagogique visant à assurer une harmonisation de la progression pour des évaluations standardisées à l'échelle locale (établissement), zonale et académique. Commencé à partir de l'année scolaire 2016-2017² dans les collèges et lycées, ce dispositif a un statut obligatoire car il émane de l'autorité publique. Pour la classe de 6^e, se pose la question de la prééminence entre le programme d'enseignement instituant un territoire institutionnel (régions géographiques) et les PHARES formalisant un territoire académique. En effet, si le programme recommande de débiter par la région géographique de l'élève, certaines académies se situent à cheval sur deux voire trois régions géographiques (cf. tabl. 1) quand les PHARES prônent une harmonisation de la progression à l'échelle régionale en partant de la région géographique où se situe le siège de l'inspection académique (IA). Cette dissonance est source de confusion chez les professeurs servant dans la même académie ce qui favorise des pratiques contrastées.

² La circulaire 5644 du ministère de l'Éducation nationale du 20 octobre 2016 a lancé la mise en application des PHARES.

Tableau 1. Des inspections d'académie à cheval sur plusieurs régions géographiques

Inspections d'académie	Régions géographiques concernées
Thiès	Dakar et le littoral central Bassin arachidier
Louga	Ferlo Bassin arachidier
Matam	Vallée du fleuve Ferlo
Tambacounda	Haut-Sénégal Bassin arachidier Vallée du fleuve

En somme, l'organisation territoriale en six régions géographiques s'adosse à un découpage administratif inclut dans le programme d'enseignement. La succession des chapitres est supposée se faire de manière différente selon la région géographique d'appartenance. Ces régions géographiques sont à distinguer des inspections d'académie qui administrent les activités pédagogiques (PHARES) à l'échelle régionale. Il se trouve que certaines académies sont à cheval sur plusieurs régions géographiques, comme par exemple les académies de Thiès, Louga, Tambacounda et Matam. Dans ce cadre, les initiatives régionales se heurtent aux prescriptions du programme d'enseignement. Nous postulons que l'emboîtement des échelles de références ainsi que les prescriptions contradictoires ont une incidence sur les pratiques en classe de géographie de 6^e. Il est établi que l'emboîtement des échelles spatiales est une constante de la géographie (Pagney Bénito-Espinal & Nicolas, 2013). Sur le plan pédagogique, des conflits se manifestent entre le centre académique et les enseignants appartenant à l'académie mais établis dans la périphérie, sachant déjà que l'enseignement des territoires n'est pas sans produire des tensions de toute sorte sur la pratique (Thémines, 2011). Ce dilemme des territoires est à la source de pratiques enseignantes contrastées. Au-delà des prescriptions contradictoires, nous distinguons, au final, quatre échelles de références (cf. tabl. 2), ce qui accentue les pratiques pédagogiques divergentes, indépendantes voire isolées.

Tableau 2. Enchevêtrement des territoires et implications pédagogiques en classe de géographie de 6^e

Sources	Territoires / échelles	Déclinaison dans le programme ou dans les PHARES	Fonctions
Programme de géographie	Régions géographiques	Espaces écogéographiques, milieu proche	Support de l'identité, espace supposé d'appartenance
	Milieu local	Unités administratives (village, communauté rurale, commune, département, région)	Lieu de résidence, rattachement à l'entité territoriale
PHARES	Régions académiques	Circonscriptions scolaires (inspection d'académie)	Harmonisation des pratiques pédagogiques
Pratiques et représentations spatiales	Espace de vie	Site des établissements, lieu de vie et de résidence des acteurs scolaires	Lieu de vie, des pratiques sociales

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude exploratoire s'appuie sur des données secondaires émanant d'une enquête menée au sein de 14 inspections d'académie dans le cadre du projet de recherche sur les Usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées au Sénégal (PURGES). Elle a été réalisée à travers une revue bibliographique, une analyse de corpus, la collecte des données quantitatives et qualitatives, et le traitement et l'analyse des données. La population cible, constituée des professeurs d'histoire-géographie servant dans les cycles moyen et secondaire, est composée de 5 967 individus en 2019 (Mirador DRH / MEN). La méthode d'échantillonnage retenue est probabiliste avec une marge d'erreur de 5 % et un intervalle de confiance de 95 %, ce qui donne un échantillon de 361 individus, finalement réparti selon le cycle. 200 professeurs en service dans les collèges ont répondu à un questionnaire. Pour les entretiens semi-directifs, cet échantillon a été tiré au tiers de la population enquêtée soit 55 professeurs. Ces entretiens ont consisté en un échange direct enregistré. Leurs transcriptions ont fait l'objet d'encadrés et d'une analyse de contenu afin de mettre en évidence les perceptions et les pratiques.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

La primauté du respect de la prescription du programme

Sur le plan pédagogique, la mise en œuvre du programme de 6^e suit une démarche permanente. La majorité des enseignants consultés débute les enseignements par le milieu proche. 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. L'espace proche en tant qu'échelle correspond approximativement à l'espace parcouru quotidiennement par l'élève notamment entre son domicile et son école ; c'est un espace vécu, parfois approprié (Filâtre, 2020). Cet enseignement s'ouvre progressivement aux autres régions géographiques selon une continuité territoriale. La prise en compte de l'espace de vie constitue une ressource pédagogique à déployer afin d'atteindre les finalités éducatives, en l'occurrence la connaissance de son milieu. S'inscrit la contrainte d'un lien à créer entre les régions géographiques et le territoire académique, impliquant un espace d'entre-deux à la source de pratiques enseignantes contrastées. En classe de 6^e, les choix pédagogiques de l'enseignant sont guidés par de multiples logiques institutionnelles, personnelles et contextuelles. Sachant que certaines circonscriptions scolaires sont parcourues par deux régions

géographiques, des contraintes se posent dans l'application des PHARES. En illustration, l'inspection d'académie de Thiès, essentiellement ancrée dans le Bassin arachidier, administre des lycées et collèges situés dans la région géographique de Dakar et littoral central.

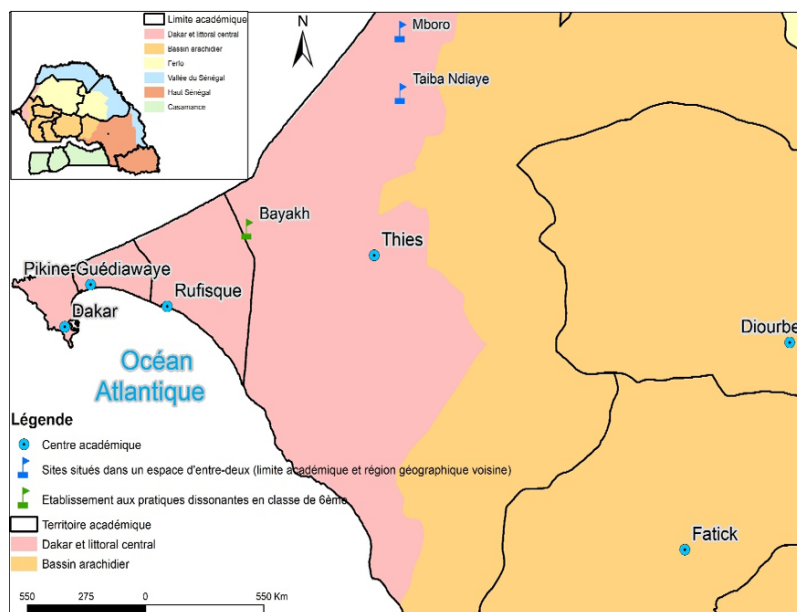
Tableau 3. Première région géographique enseignée en classe de 6^e dans quelques académies

Inspection d'académie (IA)	Bassin arachidier	Dakar et le littoral central	Ferlo	Vallée du fleuve	Casamance	Haut-Sénégal	non-réponse	Effectifs interrogés
Fatick	60 %				20 %		20 %	5
Kaffrine	78 %					11 %	11 %	9
Kolda				5 %	95 %			20
Louga	31 %		69 %					13
Matam			20 %	70 %		10 %		10
Tambacounda	11 %			37 %		53 %		19
Thiès	45 %	48 %					7 %	44

Des défiances aux injonctions institutionnelles

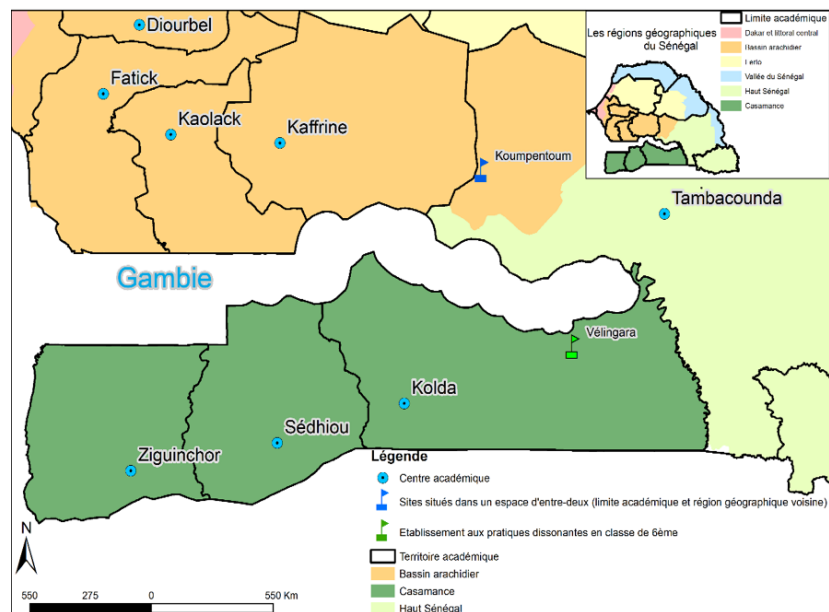
Dans la moitié des régions, les enseignants abordent le programme de 6^e à partir de régions différentes. Le phénomène est plus marqué dans l'académie de Thiès où une bonne part des enseignants entame l'enseignement de la géographie par une région géographique différente. Les enseignants disent respecter la prescription de commencer par le milieu proche, que ce choix soit dicté par les instructions officielles du programme, par l'injonction académique ou par les recommandations de la cellule pédagogique. La contrainte relève du sentiment d'appartenance territoriale qui est difficile à construire chez les apprenants dans ce contexte de déphasage entre région géographique et région académique. Dans ce cadre, un glissement s'est opéré du territoire national aux territoires des appartenances (Giraut, 2008). Les cartes ci-dessous (fig. 2 & 3) illustrent les pratiques dissonantes sur la première région géographique enseignée en classe de 6^e.

Figure 2. Enchevêtrement de territoires vecteur de pratiques dissonantes à Bayakh



Ainsi, l'appropriation des PHARES dans ces différentes déclinaisons n'est pas chose aisée selon des enseignants de Bayakh, par exemple (fig. 2). En effet, cette localité dépend de l'académie de Thiès alors que, dans les représentations des populations, elle est plus proche de Dakar car toute son économie est tournée vers la capitale. De même, le sentiment d'appartenance territoriale pousse certains enseignants servant à Vélingara, appartenant à la circonscription académique de Kolda en Casamance, à débiter par la Vallée du fleuve (fig. 3). Ces résultats expliquent les tensions palpables entre enseignants, et entre enseignants et administrations scolaires en ce qui concerne le respect des PHARES. 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 crée des tensions dans les académies et souvent à l'intérieur des établissements, surtout dans les espaces d'entre-deux. 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. 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 les réalités du Bassin arachidier alors que tout les lie à Dakar et au littoral central. La même configuration est observée à Vélingara rattachée à la Casamance alors que les affinités et le sentiment d'appartenance sont davantage développés avec le Haut-Sénégal et la Vallée du fleuve. En somme, « le sentiment d'appartenance régionale » constitue un des révélateurs permettant de distinguer et de délimiter les régions (Frémont, 1974).

Figure 3. Pratiques dissonantes à Vélingara au gré de l'appartenance territoriale à la région géographique voisine



Extrait d'entretien avec des enseignants en service au lycée de Bayakh (académie de Thiès)

Source : Enquête PURGES, novembre 2019

« On ne sent pas la filiation avec Thiès. » (M., D., PES, THIES³)

« Je l'ai dit nous est-ce qu'on doit suivre les PHARES ou le programme. Les PHARES sont-ils au-dessus du programme ? Ou bien c'est le programme qui est au-dessus des PHARES. Déjà avec les PHARES il y a conflit de compétence qui se présente. Donc ça ramène la question de l'appropriation du programme que l'enseignant est censé appliquer. Le conflit se situe dans les PHARES, on nous propose une démarche, un rythme. Or, le programme n'est pas lié aux PHARES ou les PHARES ne correspondent pas trop au programme. » (M., A., PES, THIES)

RÉFÉRENCES

- Aldhuy J., 2008, « Au-delà du territoire, la territorialité ? », *Géodoc*, n° 55, p. 35-42 [shs.hal.science/halshs-00278669].
- Di Méo G., 1993, « Les territoires de la localité », *L'Espace géographique*, 22(4), p. 306-317.
- 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*, « Épistémologie, histoire de la géographie, didactique », art. 950 [doi.org/10.4000/cybergeo.35167].
- Frémont A., 1974, « Recherches sur l'espace vécu », *L'Espace géographique*, 3(3), p. 231-238.
- Giraut F., 2008, « Conceptualiser le territoire », *Historiens et géographes*, n° 403, p. 57-68 [archive-ouverte.unige.ch/unige:2051].
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 2004, *Programme consolidé de géographie* [cogitonumericus.org/wp-content/uploads/2020/10/Programme-Geoographie.pdf].
- Pagny Bénito-Espinal F., Nicolas T., 2013, « Territoire, territorialité : objets d'étude de la géographie pour une analyse des territoires de l'histoire antillaise », *Outre-Mers*, 100(378-379), numéro thématique « Les territoires de l'histoire antillaise », p. 13-26.
- Thémines J.-F., 2011, *Savoir et savoir enseigner le territoire*, Toulouse, PUM.
- Timéra M.B., 2004, *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*, thèse de doctorat en géographie, Université Paris 7.

LES AUTEUR·ES

Mamadou Bouna Timéra
UCAD – Département de géographie
(Sénégal)
mamadou.timera@ucad.edu.sn

Amadou Tidiane Diallo
UCAD – Laboratoire de géographie humaine
(Sénégal)
amtige84@gmail.com

Ansou Yaffa
UCAD – Laboratoire de géographie humaine
(Sénégal)
ansou.yaffa@ucad.edu.sn

3 Pour préserver l'anonymat des enseignants, nous avons opté pour une codification qui indique respectivement le sexe, l'initial du nom, le corps dans l'enseignement et l'Inspection d'académie de service.