



UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP  
DE DAKAR

# Projet de recherche sur les usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées du Sénégal (PURGES)

MAI 2020

LABORATOIRE DE GÉOGRAPHIE HUMAINE/  
LABORATOIRE DE GÉOGRAPHIE SCOLAIRE



**Projet financé par le  
programme APPRENDRE  
dans le cadre de l'appel  
« Documenter et éclairer les  
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

# SOMMAIRE

	1
<b>SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b>	<b>2</b>
<b>RÉSUMÉ EXÉCUTIF</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTE</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 2 : APPROCHES THEORIQUE ET CONCEPTUELLE</b>	<b>23</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	<b>34</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS</b>	<b>41</b>
<b>CHAPITRE 4 : CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON</b>	<b>42</b>
<b>CHAPITRE 5 : NIVEAU DE CONNAISSANCE DU PROGRAMME</b>	<b>54</b>
<b>CHAPITRE 6 : APPROPRIATION DU PROGRAMME</b>	<b>67</b>
<b>CHAPITRE 7 : PLANIFICATION</b>	<b>93</b>
<b>CHAPITRE 8 : LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME</b>	<b>105</b>
<b>CHAPITRE 9 : LES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME</b>	<b>120</b>
<b>CHAPITRE 10 : PERCEPTION DE LA DISCIPLINE ET DES PROGRAMMES</b>	<b>131</b>
<b>CHAPITRE 11 : LEÇONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>148</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>157</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>161</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>162</b>
<b>LISTE DES ENCADRÉS</b>	<b>164</b>
<b>LISTE DES CARTES</b>	<b>164</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>169</b>

## **SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES**

AFD : Agence Française de Développement  
ALENA : Accord de Libre-Echange Nord-Américain  
ANSD: Agence nationale de la Statistique et de la Démographie  
APC : Approche Par Compétences  
APPRENDRE : Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources  
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie  
BAC : Baccalauréat  
BFEM : Brevet de Fin d'Etudes de l'Enseignement Moyen  
CAE-CEM : Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement moyen  
CAEM : Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Moyen  
CAES : Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Secondaire  
CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique  
CEDEAO : Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest  
CRFPE : Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education  
DUEL : Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires  
EC : Education Civique  
FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation  
IA : Inspection d'Académie  
IEF : Inspection d'Education et de Formation  
IEMS : Inspecteur de l'Enseignement Moyen et secondaire.  
IGEF : Inspecteur général de l'éducation et de la formation  
IRAMUTEQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles des Textes et des Questionnaires  
PAQUET : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence  
PARC : Projet d'Appui pour le Renouveau du Curriculum  
PCEM : Professeur Chargé de l'Enseignement Moyen  
PDEF : Programme décennal de l'éducation et de la formation  
PEM : Professeur d'Enseignement Moyen  
PES : Professeur d'Enseignement Secondaire  
PHARES : Progressions Harmonisées et Evaluations standardisées  
PPO : Pédagogie Par Objectifs  
PURGES : Projet sur les Usages du Programme de Géographie dans les lycées et collèges du Sénégal  
USA : United-States (Etats-Unis d'Amérique)  
TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education

## **RÉSUMÉ EXÉCUTIF**

### **Contexte**

Le Projet sur les usages du programme dans les lycées et collèges du Sénégal (PURGES) s'inscrit dans le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au Développement des Ressources) qui vise à produire des états des lieux fondés sur les écosystèmes éducatifs dans les pays ciblés et à documenter leurs forces et faiblesses en vue d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages.

L'étude repose sur l'hypothèse que l'application stricte des programmes est un critère de qualité des apprentissages. Pourtant, des observations empiriques montrent des pratiques différenciées et souvent décalées des prescriptions. L'idée est donc de mettre en exergue les formes d'usages tout en identifiant les conformités et/ou les écarts avec les prescriptions méthodologiques, pédagogiques et axiologiques. L'étude a comme objectif général d'analyser la manière dont les enseignants perçoivent et mettent en œuvre les programmes de géographie dans les lycées et collèges du Sénégal. Plus spécifiquement, l'étude visait à :

- décrire le niveau de connaissance et d'appropriation du programme en fonction des régions géographiques, des profils professionnels, des conceptions de la discipline, des perceptions des prescriptions pédagogiques et épistémologiques ;
- mettre en évidence les formes d'usages et particulièrement les « arrangements » ou « bricolages » en œuvre dans les collèges et lycées au Sénégal ;
- analyser le rôle des cellules pédagogiques dans le processus d'utilisation et d'appropriation du programme par les enseignants ;
- appréhender les perceptions et les tensions qui résultent du décalage apparent entre les exigences méthodologiques et épistémologiques (approche inductive, approche déductive) et les exigences axiologiques (impératif d'enracinement).

### **Méthodologie**

La méthodologie combine les approches quantitative et qualitative de collecte des données. La méthode quantitative a permis, à l'aide d'un questionnaire, d'obtenir des ordres de grandeur pour mesurer les déterminants des usages. Les transcriptions d'entretiens, les rapports d'inspection, les cahiers de texte ainsi que les fascicules et manuels scolaires ont été mobilisés comme corpus d'analyse de la méthode qualitative en vue de mettre en évidence les pratiques d'usage ainsi que les conceptions et les motivations qui les fondent. Les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse descriptive univariée et multivariée. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu, mais intégrées par moment dans un logiciel d'analyse qualitative assistée par ordinateur (IRAMUTEQ).

Au total le questionnaire a été administré à 365 enseignants répartis entre les établissements moyens et secondaires des académies à travers les 6 régions géographiques du programme de géographie. Parallèlement, des entretiens sur les perceptions et les pratiques ont été réalisés auprès de 126 individus.

## Résultats

### *Par rapport à la connaissance du programme*

Les résultats montrent que les enseignants n'ont pas une assez bonne connaissance du programme. Plus de la moitié (54 %) n'a pas pu lister deux prescriptions du programme. De même, un enseignant sur quatre n'a pas été capable de formuler un objectif du programme. Ceux qui l'ont fait ont majoritairement indiqué des objectifs de connaissances factuelles. Au total, les enseignants entrés dans l'enseignement par la vacation et les professeurs chargés de l'enseignement moyen (PCEM) ont éprouvé le plus de difficultés à proposer de bonnes réponses sur les prescriptions et les objectifs du programme.

De plus, seuls 13% ont donné la modalité qui rend effectivement compte de la complétude du programme (Listing de leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation), ce qui explique que les soubassements axiologiques et méthodologiques ne sont pas toujours bien perçus. Pour beaucoup d'enseignants du secondaire, le programme des classes de Terminale a pour but de former un citoyen connaisseur et ouvert au monde. Ce primat accordé à l'ouverture relève d'une confusion entre la démarche déductive et scalaire (aller du général au particulier) et la finalité éducative de l'ouverture.

### *Par rapport à l'appropriation du programme*

Le programme est approprié par les enseignants de manière différenciée. Il est bien compris et accepté en tant qu'outil normatif qui régit les activités pédagogiques. Le respect strict de l'ordre des leçons est une pratique partagée. C'est pourquoi l'écrasante majorité déclare posséder le programme en vigueur dont la place et le rôle sont abordés dans les chapitres suivants. Trois sur quatre enseignants disent le consulter avant la planification d'une leçon même si ce type de consultation du programme est plus marqué chez les corps qui n'ont pas reçu de formation. Mais les professeurs de collèges et lycées appréhendent le programme plus comme un listing des leçons à dérouler que comme un système de ressources combinant les contenus, les compétences exigibles, les prescriptions axiologiques, épistémologiques et méthodologiques. Par ailleurs, si certains sont en phase avec le format d'écriture, les contenus, les prescriptions et les finalités et y voient une source de satisfaction individuelle et collective, d'autres sont plus critiques. Ces critiques prennent souvent la forme de comportements déviants, voire défiants, par rapport aux prescriptions.

### *Par rapport aux formes d'usage*

Plus de la moitié des enseignants interrogés déclarent procéder à des arrangements du programme. Ces arrangements assumés se traduisent par l'intégration de deux leçons en une, l'ajout d'une leçon introductive non prévue par le programme, des pratiques de substitutions et d'omissions de leçons. Ils répondent soit à des logiques curriculaires (programme trop vaste, pertinence des leçons, manque de ressources) soit à des perturbations du calendrier scolaire. Plus visibles dans les classes d'examen, notamment en Terminale, ces pratiques s'apparentent à des stratégies visant à terminer un programme perçu comme encyclopédique. Elles traduisent aussi de la part de certains enseignants, une volonté de recentrage de l'enseignement sur les problématiques sénégalaises et africaines, jugées périphériques dans le programme. Ces démarches d'arrangement des leçons du programme peuvent s'accompagner dans les classes d'examen, par l'utilisation de photocopiés pour l'exécution des dernières

leçons du programme. Dans les autres niveaux de classe, ces efforts ne sont pas consentis et l'exécution du programme reste pour l'essentiel d'autant plus partielle que les programmes ne sont pas accompagnés d'une programmation prescrite distinguant les contenus qui doivent être étudiés à chaque semestre.

#### *Par rapport au rôle des cellules pédagogiques.*

Le programme de géographie fait l'objet d'une approche collective d'appropriation par les enseignants dans le cadre formel des cellules pédagogiques. Mises en place dans les établissements scolaires, comme cadre d'échanges, de co-production de ressources pédagogiques, ces cellules sont aussi un lieu de partage sur le programme. Les enseignants s'inscrivent aussi dans des cellules au niveau communal et/ou départemental, dans une logique d'emboîtement d'échelles. Sans qu'elles n'aboutissent sur un syllabus commun, les discussions autour du programme dans ces structures se limitent généralement, à un découpage de celui-ci, afin d'harmoniser les rythmes de progression dans la perspective des évaluations. Des cadres non formels existent à travers par exemple des groupes WhatsApp, dans une logique de prolongement des cellules, pour prendre en compte des préoccupations ponctuelles.

#### *Par rapport aux perceptions*

Invités à choisir entre quatre items portant sur le rapport de la discipline au savoir savant, à l'identité nationale, au territoire national et au monde, 29 % (le plus grand nombre) des enseignants assimilent la géographie scolaire à une culture générale pour la compréhension du monde. Pourtant le programme de géographie est aussi perçu par près de la moitié des enseignants comme étant une ressource décalée par rapport aux réalités socio-économiques du pays. Considérant que le programme consacre beaucoup de temps et de thèmes à l'étude d'autres espaces ou pays, les enseignants ont exprimé une forte demande d'enracinement des contenus dans les valeurs et réalités africaines. Les résultats montrent que les enseignants, individuellement ou collectivement, regrettent que le programme soit donc vaste et encyclopédique et préfèrent des contenus qui sont centrés sur le vécu des élèves. Le sentiment d'un programme long et irréaliste impacte d'ailleurs sur les pratiques de mise en œuvre, puisqu'en dehors des classes d'examen (3e et Terminale) et malgré le contrôle des cahiers de texte par les Inspecteurs et Chefs d'établissement, la mise en œuvre du programme est partielle et est réduite à une réalisation minimale des leçons.

### **Conclusion et recommandations**

L'étude sur les usages des programmes dans les collèges et lycées au Sénégal a permis de mettre au jour les pratiques déclarées et consignées des enseignants, mais surtout leurs attentes et rapports au programme. Pour que ces pratiques et ces attentes s'inscrivent résolument dans une logique d'efficacité des apprentissages, il est nécessaire d'agir sur un certain nombre d'éléments à travers les actions principales suivantes :

#### *Sur le programme*

- accélérer le processus de réforme des curricula en rapport avec le Projet d'Appui au Renouveau des Curricula (PARC) avec comme résultats attendus : (1) une meilleure redéfinition du milieu proche, (2) la problématisation des leçons, (3) l'allègement du programme par la réduction du nombre de leçons, (4) l'intégration de leçons

socialement plus utiles, (5) l'intérêt plus grand pour les questions qui touchent le Sénégal et l'Afrique ;

- produire des ressources pédagogiques (manuels ou fascicules, Dopedoc, notes de programmations annuelles) qui s'appuient sur le programme sous la supervision des IGEF et dans le cadre de la commission nationale d'Histoire-Géographie et Éducation civique.

#### *Sur la formation sur le programme*

- renforcer les modules de formation sur la compréhension du programme en formation initiale et y intégrer les aspects institutionnels, axiologiques, méthodologiques, épistémologiques ;
- renforcer les évaluations formatives et les formations continues en dotant les formateurs et les inspecteurs de moyens conséquents pour un suivi régulier sur le terrain ;
- inciter les élèves-professeurs à mener des travaux de recherches sur des thèmes portant sur le programme pour leur en faciliter une appropriation optimale avant la prise de service.
- organiser des séminaires ponctuels sur le programme, son esprit, ses présupposés théoriques et épistémologiques.

#### *Sur l'information sur le programme*

- diffuser plus formellement le programme au sein du corps enseignant pour éviter la circulation et l'utilisation de documents partiels ou incomplets. Pour ce faire, éditer un livret qui relève les principaux enjeux axiologiques et méthodologiques à remettre solennellement à l'enseignant au moment de sa prise de service ;
- utiliser davantage les technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE) afin de favoriser les échanges et la mise en œuvre des programmes (Création du site « Géo mon programme ») ;
- renforcer le contrôle et le suivi de la présence obligatoire des enseignants aux rencontres de cellules pédagogiques ;
- organiser un atelier national d'évaluation des PHARES en vue de les renforcer dans toutes les académies.

## **INTRODUCTION**

Cette étude réalisée par les laboratoires de Géographie Humaine (LABOGEHU) et de la Géographie scolaire (LOGOS) de l'Université Cheikh Anta Diop est une réponse à un appel à projets lancé par le programme d'Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au Développement des Ressources (APPRENDRE). Financé par l'Agence française de Développement (AFD) et mis en œuvre par l'Agence universitaire française (AUF), le programme a pour objectif de produire des états des lieux fondés sur les écosystèmes éducatifs dans les pays ciblés, de documenter leurs forces et faiblesses en vue d'améliorer la qualité des enseignements.

Dans cette perspective, l'analyse des usages des programmes d'études-curricula, le sujet de notre recherche, est une composante essentielle puisqu'elle permet d'étudier le rapport au programme en général et plus particulièrement d'évaluer les manières de faire (avec) et de penser un objet professionnel, en l'occurrence ici le programme. L'étude répond donc à la question principale suivante : comment les enseignants perçoivent et mettent en œuvre le programme de géographie dans les lycées et collèges au Sénégal ? Pour répondre à cette question, l'analyse du contexte, de même que la revue de la littérature sont fondamentales. Il est également nécessaire de situer la recherche par rapport à des modèles d'analyse tout en définissant un cadre méthodologique d'observation, de recueil et d'analyse des données.

Le présent rapport est structuré en deux parties. La première porte sur le cadre théorique et méthodologique. Elle aborde successivement le contexte de l'étude, l'analyse conceptuelle et théorique de l'étude et le cadre méthodologique, La deuxième porte sur l'analyse des résultats en 7 chapitres. Le dernier chapitre est consacré aux leçons apprises et recommandations.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET  
METHODOLOGIQUE**

# **CHAPITRE 1 : CONTEXTE**

## **1.1. LE SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS**

### **1.1.1 Le cadre institutionnel du système éducatif**

La fin de la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) au Sénégal et les leçons apprises et recommandations tirées, ont permis la conception et l'élaboration d'un nouveau document de politique éducative appelé Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) qui couvre initialement la période allant de 2013 à 2025. Ce programme qui opérationnalise une nouvelle lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation se veut le cadre de référence de toute action éducative. Le déroulement de la première phase a pris fin en 2015. Il a été marqué par l'apparition de nouveaux éléments de contexte qui ont influencé profondément la mise en œuvre de la politique éducative. Il s'agit au niveau international des Objectifs de développement durable (ODD). À travers ces objectifs, au nombre de dix-sept, la communauté mondiale s'engage, à nouveau, à œuvrer pour un monde meilleur. À l'échelle du continent africain, l'agenda 2063 adoptée par l'Union africaine se veut un cadre stratégique pour la promotion d'une croissance inclusive et un développement durable à travers une utilisation optimale des ressources du continent au profit de tous les Africains. Au niveau régional, l'adoption par l'Union économique et monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA) d'un nouveau cadre harmonisé de gestion des finances publiques s'impose à tous les pays à travers des directives communautaires. Quant au niveau national, le contexte éducatif sénégalais a également été marqué en 2013 par trois événements majeurs : l'adoption d'une nouvelle loi portant transfert des compétences aux collectivités territoriales, appelée Acte III de la décentralisation ; la tenue des concertations nationales sur l'enseignement supérieur et la tenue des assises nationales de l'éducation et de la formation.

Tenant compte de tous ces éléments, les autorités en charge du secteur de l'éducation, sur instructions des plus hautes autorités, vont s'engager dans la réécriture à la fois de la lettre de politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la formation et du PAQUET, qui couvre désormais la période allant de 2018 à 2030.

Dans ces nouveaux documents, l'ambition du Sénégal en matière d'éducation et de formation a non seulement été revue et mieux précisée, mais elle a surtout été définie à l'aune de la gestion axée sur les résultats, mettant ainsi en avant l'obligation, désormais, de mobiliser

les moyens au service non uniquement d'activités, mais aussi, et surtout au service de résultats mesurables au travers d'indicateurs précis, conçus à l'avance. Autrement dit, il s'agit dorénavant de changer de paradigme en matière de pilotage et de gestion des plans et programmes scolaires, puisque les moyens à mettre en œuvre sont maintenant strictement corrélés aux résultats.

### **1.1.2 La vision et les missions de l'éducation**

Dans le cadre de ce nouveau paradigme, le système éducatif sénégalais s'est doté d'une nouvelle vision et s'est donné de nouvelles missions. Pour ce qui est de la vision, il s'agira désormais d'œuvrer pour faire en sorte que le système d'éducation et de formation soit stable, pacifié, diversifié et intégré pour inclure en toute égalité chacune et chacun. Ce système doit aussi être de qualité et motivant pour donner des chances de réussite à tous. Il doit enfin être pertinent et efficace et constituer un outil de développement de compétences nécessaires à l'avènement d'un Sénégal prospère et solidaire.

C'est donc cette vision qui a charrié les missions du système qui au terme de la lettre de politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation (LPGS), de novembre 2018, sont :

- de garantir l'exercice effectif, gratuit et universel du droit fondamental à l'Éducation pour arriver à une élévation du niveau intellectuel, culturel et scientifique de la population ;
- de former un type de Sénégalais ancré dans une citoyenneté républicaine et démocratique consciente et active, attaché au respect et à la promotion des valeurs nationales et africaines, acquis aux comportements et modes de vie durables, compétent et motivé dans l'exercice de sa profession et dans le service à la nation, intégré dans la culture scientifique et technologique du XXI<sup>e</sup> siècle et engagé dans l'apprentissage tout au long de la vie ;
- de promouvoir un modèle social inclusif où règnent l'État de droit, la bonne gouvernance, la démocratie, le respect des libertés et droits humains fondamentaux, la participation citoyenne, la coopération et la solidarité, la justice sociale et le développement axé sur l'humain, l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes, la protection sociale et la santé pour tous, la préservation de l'environnement, l'esprit de tolérance et de paix ;
- de contribuer à la transformation structurelle de l'économie et au développement durable du Sénégal en dotant le pays du capital humain nécessaire.

Cette vision et ces missions reposent sur des principes et valeurs à travers lesquels le système éducatif sénégalais se reconnaît. Ces principes et valeurs ont été définis comme des référentiels axiologiques, en tenant compte des droits humains fondamentaux, des normes républicaines et des aspirations humanistes universelles, africaines et sénégalaises. Au rang de ces principes et valeurs, figurent en bonne place, comme indiqué dans la lettre de politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation de 2018 :

- la responsabilité étatique en matière d'éducation et de formation et la promotion du partenariat pour des résultats probants ;
- la démocratisation de l'accès au système éducatif et la promotion du respect de la dignité humaine, de la sensibilité à l'égalité des genres, à l'inclusion et à l'équité ;
- le respect de la laïcité et de la liberté de conscience et la promotion de l'esprit de tolérance et de la culture de la paix ;
- la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- l'approfondissement de l'enracinement identitaire et l'ouverture à l'universel ;
- le développement de liens interactifs pertinents avec le milieu environnant ;
- le culte de la qualité et de la performance dans le service à la nation.

Pour accomplir ses missions et concrétiser sa vision, le système éducatif sénégalais s'est défini des axes stratégiques d'action et plusieurs objectifs pour répondre à tous les défis du secteur qu'ils soient majeurs, persistants et nouveaux. Ils se déclinent en huit axes : i) la re-finalisation de l'Éducation et de la Formation vers la promotion de modes de vie durables, des compétences pour l'accélération économique et un emploi décent pour tous, l'affirmation de l'identité culturelle et l'ouverture à la citoyenneté mondiale ; ii) l'impulsion nouvelle donnée à la couverture équitable des besoins d'éducation en ciblant plus spécifiquement les enfants, jeunes et adultes actuellement laissés pour compte, notamment les personnes vivant avec un handicap ; iii) la promotion d'une approche systémique de l'amélioration de la qualité de l'Éducation et de la Formation qui articule la chaîne des apprentissages du préscolaire au supérieur ; iv) le développement de politiques hardies et novatrices pour la promotion de l'apprentissage des mathématiques, des sciences et de la technologie ; v) l'intégration pédagogique des TICE pour offrir une masse de ressources didactiques au moyen de mallettes/ordinateurs et de tablettes ; vi) l'adaptation de l'offre d'éducation et de formation à la demande de la société, en particulier par une réorientation des apprentissages vers l'employabilité ; vii) le développement de la recherche et de l'innovation à tous les niveaux

pour appuyer les démarches de résolution de problèmes face aux défis que rencontrent les processus de transformation et de réforme ; viii) la mise en place d'un cadre institutionnel de gouvernance solide et capable d'assurer, entre autres, une pacification durable des espaces scolaire et universitaire, un renforcement du processus de déconcentration/décentralisation de la gestion de l'Éducation et de la Formation, une mutualisation des ressources et une mise en œuvre sectorielle cohérente.

S'agissant des objectifs du système éducatif sénégalais, ils sont aujourd'hui au nombre de trois et déclinés chacun en axes prioritaires d'action qui se confondent aux principaux résultats à atteindre. Il s'agit pour le premier d'*améliorer la qualité de l'Éducation et de la Formation dans toutes ses dimensions*. Pour ce qui est du deuxième objectif, il s'agira de *renforcer, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'équité de l'offre d'éducation et de formation*, et enfin pour le dernier, il s'agira de *promouvoir une gouvernance sectorielle intégrée, inclusive, partenariale, décentralisée, transparente et efficace*.

Par ailleurs le système éducatif est aujourd'hui organisé en programmes (six programmes qui se confondent en partie aux ordres d'enseignement<sup>1</sup>), pour répondre aux exigences du nouveau cadre harmonisé de gestion des finances publiques de l'UEMOA'.

## **1.2 ORGANISATION ET PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS**

La gestion du système éducatif sénégalais est aujourd'hui dévolue à plusieurs centres de responsabilité que sont principalement : le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat, le ministère de la femme, de la famille, du genre et de la protection des enfants à travers l'Agence nationale de la petite enfance et de la case des tout-petits et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Pour ce qui est du ministère de l'Éducation Nationale (MEN) qui nous concerne particulièrement dans cette recherche, le système éducatif est aujourd'hui organisé en deux cycles d'enseignement : le cycle fondamental qui regroupe les niveaux préscolaire, élémentaire et moyen et le cycle secondaire (tableau 1).

---

<sup>1</sup> La liste des programmes du ministère de l'Éducation nationale, officiellement reconnus, est la suivante : Enseignement préscolaire, Enseignement élémentaire, Enseignement moyen général, Enseignement secondaire général, Éducation de base des jeunes et des adultes (EBJA), Pilotage ministériel.

**Tableau 1 : cycles et niveaux d'enseignement**

Cycle d'enseignement	Niveau d'enseignement	Cibles	Nombre de classes concernées	Diplômes de sortie
<b>Cycle fondamental</b>	Pré-scolaire	3 à 6 ans	3	Aucun
	Elémentaire	6 à 12 ans	6	Certificat de fin d'études élémentaire (CFEE)
	Moyen	12-16 ans	4	Brevet de fin d'études moyennes (BFEM)
<b>Cycle secondaire</b>	Secondaire	16-19 ans	3	Baccalauréat

La gestion de ces cycles incombe tout d'abord au ministère qui est le niveau central de pilotage du système. En effet en application des dispositions la loi d'orientation n°91-22 du 16 février 1991<sup>2</sup> modifiée par la loi 2004-37 du 15 décembre 2004<sup>3</sup>, le Ministère de l'Éducation Nationale reste l'acteur majeur de la gestion du système éducatif. Son rôle est d'impulser la politique éducative et d'assurer le suivi et l'évaluation. Parmi ses actions, figurent aussi la planification et le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement. L'action territoriale du Ministère est assurée par l'existence de structures déconcentrées comme les inspections d'enseignement adossées jusqu'en 1992 sur les régions, les départements et les arrondissements. Au niveau décentralisé, les collectivités territoriales doivent désormais jouer un rôle clé dans le pilotage du système éducatif. L'éducation étant en effet une des neuf (9) compétences transférées, les collectivités territoriales doivent donc assurer la territorialisation des politiques d'Éducation. Conformément à la loi 2013-10 du 28 décembre 2013 portant code général des collectivités locales, dénommée Acte III de la décentralisation, les établissements publics d'enseignement élémentaire sont sous la responsabilité des communes. Les collèges et lycées sont sous celle du département. Celui-ci, au terme de la même loi, a la charge : i) d'élaborer et de mettre en œuvre le plan départemental de l'Éducation et de la Formation ; ii) d'équiper et d'entretenir les collèges et lycées d'enseignement général et de participer à leur gestion par le biais des structures de dialogue et de concertation ; iii) de participer à l'acquisition de manuels et de fournitures

<sup>2</sup> Cette loi remplace la loi 71-36 du 3 juin 1971.

<sup>3</sup> Il s'agit précisément de la loi n°2004-37 du 15 décembre 2004 portant orientation de l'éducation nationale parue dans le Journal Officiel de la République du Sénégal N° 6202 du Samedi 22 Janvier 2005. Les modifications portent sur les articles 3 (scolarité obligatoire pour les enfants âgés de 06 à 16 ans) et 4 (laïcité de l'école sénégalaise).

scolaires pour les collèges et lycées d'enseignement général ; et iv) d'allouer des bourses et des aides scolaires aux élèves. La commune assume les compétences relatives à : i) la construction et l'équipement des écoles préscolaires, élémentaires, franco-arabes et même des écoles communautaires de base ; ii) la participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires, franco-arabes, communautaires de base ; iii) le recrutement et la prise en charge des personnels d'appoint dans les écoles préscolaires, élémentaires, franco-arabes, communautaires de base ; iv) les soutiens scolaires, l'allocation et la répartition des bourses et aides scolaires.

Au niveau opérationnel, cette politique de décentralisation a conduit à des mutations/réorganisations des structures déconcentrées et surtout à une redéfinition et clarification des leurs missions, au rang desquelles figurent les inspections d'Académie (IA) et les inspections Départementales de l'Éducation nationale, devenues Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) par le biais du décret n° 2012-1276 du 13 novembre 2012, modifiée. Ainsi, le décret n° 2017-604 du 24 avril 2017 modifiant le décret n° 2012-1276 du 13 novembre 2012, en son article 2 alinéas 2 et 3, précise comme suit les prérogatives des IA et des IEF : l'Inspecteur d'Académie et l'Inspecteur de l'Éducation et de la Formation ont pour mission, chacun dans sa circonscription, de contribuer à la mise en œuvre des politiques de développement du secteur de l'Éducation et de la Formation. Ils ont investi, à l'échelle de leur circonscription des responsabilités de pilotage, de coordination, de contrôle, de suivi-évaluation et d'encadrement.

Les mêmes décrets susmentionnés stipulent également que les collèges d'enseignement moyen général et technique sont sous la responsabilité directe des IEF et les lycées d'enseignement général et technique, de même que toutes les structures délivrant un enseignement pré-universitaire sont sous la responsabilité directe de l'IA. Néanmoins, il y a lieu de préciser qu'en définitive, les IEF étant sur le territoire de l'Académie et sous la tutelle de l'Inspecteur d'Académie, la mise en œuvre de la politique de développement du secteur de l'Éducation et de la Formation incombe à l'IA, qui a donc droit de regard sur tout ce qui se fait dans les structures d'éducation et de formation de l'Académie. Il y a enfin lieu de préciser que les actions des IA et des IEF entrent dans le cadre du pilotage opérationnel du système éducatif, qui est aussi piloté de manière stratégique par les services centraux du MEN dont le rôle se limite, entre autres, à l'impulsion, au suivi/supervision et au suivi-évaluation de la politique éducative. Parmi ces actions figurent la planification et le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Les progressions harmonisées et les évaluations

standardisées apparaissent depuis l'année scolaire 2016-2017<sup>4</sup> comme un dispositif de mise en œuvre du programme au niveau régional.

### **1.3 LA PLACE DU MOYEN-SECONDAIRE GÉNÉRAL DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT**

L'enseignement général est articulé en trois cycles : le cycle fondamental (qui regroupe le préscolaire, l'élémentaire et le moyen), le cycle secondaire et l'enseignement supérieur. Le moyen et le secondaire constituent ainsi une étape charnière dans la formation des jeunes. Ils articulent, en effet, une éducation fondamentale considérée comme une « assise du savoir », qui cherche à « donner à chacun les bases qui serviront d'assise à ses acquisitions, son épanouissement et son développement ultérieurs » (Commission inter-institutions, 1990), et un enseignement secondaire dont l'objectif est : i) de donner aux élèves une formation solide dans les disciplines fondamentales de la science, de la technique et de la culture ; ii) de faire acquérir aux élèves une maîtrise suffisante des méthodes de la recherche scientifique et technique ; iii) d'approfondir les connaissances qu'ont les élèves des processus de production, de familiariser les élèves avec les grandes œuvres de la culture nationale, de la culture africaine, de la francophonie et de la culture universelle.

La place du moyen et du secondaire dans le système éducatif peut tenir de plusieurs facteurs. Outre le caractère obligatoire de l'école pour la tranche d'âge 6-16 ans (Article 3 bis de la Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004), le Sénégal, conformément au cadrage des cibles 4.1 et 4.5 de l'ODD 4, concernant respectivement la qualité et la gratuité de l'éducation et l'égalité d'accès à l'éducation, a mis l'accent sur le concept de collèges et de lycée de proximité, ce qui a considérablement élargi la carte scolaire. C'est ainsi que 762 nouveaux collèges ont été construits depuis 2001, portant leur nombre à 1310 en 2011 (MEN, 2013).

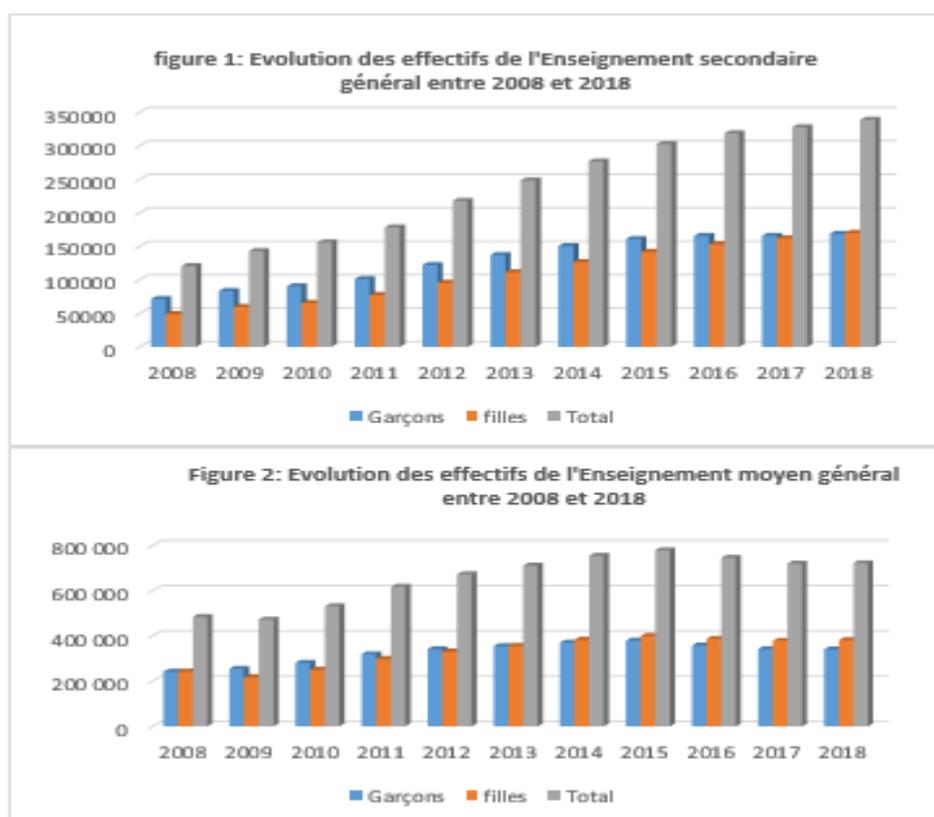
Dans leur étude, Sall I. et Sall B. (2014) ont montré que le taux d'accroissement global des établissements entre 2000 et 2005 est de 36 % et que dans le même temps le réseau d'établissements d'enseignement moyen et secondaire s'est progressivement étendu avec une augmentation globale de 124 collèges implantés surtout en zone rurale. Les établissements publics moyens ont ainsi connu une augmentation de 163 unités dont la plupart sont des collèges de proximité créés dans le cadre du PDEF. Cet élargissement territorial de l'offre de formation renforcée par l'essor d'écoles privées, qui au Sénégal mettent en œuvre les

---

<sup>4</sup> La circulaire n° 5644 du 20 octobre 2016 sortie par le ministère de l'éducation nationale lance la mise en œuvre des PHARES.

programmes d'enseignement public, à la suite de la libéralisation de l'éducation a aussi fortement modifié la carte scolaire. Il a également contribué à la réduction des inégalités entre les espaces urbains et ruraux, notamment du taux d'abandon des filles pendant la transition entre les niveaux primaire, moyen et secondaire.

Le Poids des effectifs est également un indicateur de l'importance ou de la place du moyen et du secondaire dans le système éducatif. La situation économique et sociale du Sénégal dressée par l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD, 2018) montre que le taux brut de scolarisation qui permet de mesurer l'intensité de la fréquentation du système est en 2015 de 59,9 % pour le collège et 34,1 % pour le secondaire. Même si quelques différences sont observées, surtout pour le secondaire, le rapport national sur la situation de l'éducation, édition 2018, a donné les mêmes tendances : les lycéens représentent 49,5 %, de l'effectif tandis que les élèves des collèges font 33,8 % sur un total de 1 458 550 individus (MEN, 2018).



Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation, MEN, 2018*

Ces effectifs scolaires enregistrent une croissance continue sauf pour quelques années exceptionnelles. En effet, la situation des dix dernières années (2008-2018) montre un accroissement presque régulier (figure 1 et 2). La légère inflexion des effectifs du moyen

observée à partir de 2015 serait liée à l'introduction du nouveau curriculum de base dans le primaire. Ce nouveau format d'enseignement et d'évaluation a négativement impacté sur le taux de passage du CM<sup>2</sup> à la 6<sup>e</sup>.

#### **1.4 LE SYSTÈME DE FORMATION ET DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS**

La création de structure de formation des enseignants du moyen secondaire remonte à 1962 avec le Centre Pédagogique supérieur (Diakhaté, 2013). En 1967, le Centre devient l'École Normale supérieure (ENS). L'offre de formation initiale comprend trois niveaux. La formation des Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES) qui concerne les titulaires de la maîtrise pour deux années de formation ; celui des professeurs d'enseignement moyen (PEM) qui recrute les titulaires de la licence pour une année de formation ; et la formation des professeurs de collège d'enseignement moyen (PCEM) qui vise les titulaires du baccalauréat pour un apprentissage de deux années. Les deux premiers corps font une formation initiale universitaire. En plus de leur discipline, les géographes font deux années d'initiation (1<sup>ere</sup> et 2<sup>e</sup> année) en Histoire et inversement les historiens en plus de la formation d'historien ont deux années d'initiation en Géographie. Les PCEM peuvent avoir une formation initiale dans ces deux disciplines comme ils peuvent avoir fait le Droit, les Lettres ou les Langues.

En 2008, L'ENS est érigée en faculté et devient Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) par la loi n° 2008-40 du 20 août 2008. L'article 2 de la loi attribue à la Faculté la mission : « de mettre en œuvre la formation initiale et continuée d'enseignants et de formateurs ; d'assurer l'enseignement et la recherche dans les disciplines fondamentales des Sciences de l'Éducation et de la Didactique ; de mettre en œuvre la formation initiale et continuée d'encadreurs et de gestionnaires de l'éducation ; de concevoir, produire et évaluer des matériels didactiques ». Même si la FASTEF a perdu le monopole de la formation des professeurs de collège avec la création l'Unité de formation et de Recherche des sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport (UFR SEFS) de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis en 2010 et d'instituts privés, elle reste le plus important centre de formation des enseignants en termes de capacité d'accueil.

Les programmes d'enseignement qu'elle déroule sont structurés en trois composantes : une composante liée à la discipline d'enseignement et à sa didactique. Elle comprend des cours sur les fondamentaux de la discipline d'enseignement en l'occurrence ici l'histoire et la géographie, sur la didactique et l'épistémologie de la discipline à travers l'étude des

programmes, l'étude des notions et concepts ainsi que l'étude des méthodes d'enseignement. La composante pédagogique et psychopédagogique qui est transversale, initie les élèves-professeurs à la psychologie des adolescents, aux théories et modèles d'apprentissages, à la gestion des effectifs et des classes, etc. Quant à la composante relative à la professionnalisation et à la législation, elle est une initiation des futurs enseignants au cadre juridique et règlementaire de la profession. La législation du travail, la morale professionnelle sont des enseignements qui ont pour objectif d'amener les enseignants à connaître et à s'approprier les droits et les devoirs dans l'exercice de leur métier.

Par ailleurs, la FASTEF dispense aussi une formation à distance (FAD) destinée aux enseignants vacataires. En effet, en plus des cours disponibles sur la plateforme, les étudiants sont regroupés trois fois par an pour des mini-sessions présentielles et des évaluations. Dans cette formation la FASTEF est en collaboration avec les relais qui sont dans les Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE) et les IA. Ainsi entre 2009 et 2012 plus de 13 000 agents ont été formés et certifiés (MEN, 2014).

Dans le cadre de la mise en place du système LMD (Licence, Master, Doctorat) conformément à loi n° 2011-05 du 30 mars 2011, la FASTEF a réorganisé les diplômes délivrés par la Faculté et a créé des masters de recherche et d'enseignement dans les différents départements. Les formations sont organisées en quatre semestres. La formation continue qui n'était possible que pour les enseignants titulaires de maîtrise et de CAEM s'est élargie à partir de 2017. Le décret n° 2017-1509 du 25 août 2017 modifiant le décret n° 2011-627 du 13 mai 2011 relatif à la création de passerelles professionnelles dans le moyen-secondaire permet aux titulaires du CEA-CEM (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement moyen), correspondant au niveau baccalauréat et deux années de formation, de postuler pour une formation de niveau PEM (professeur de l'enseignement moyen). Il permet aussi aux PEM non titulaires de maîtrise souhaitant être reclassés dans le corps des PES (Professeur de l'enseignement secondaire) de faire la formation. La formation continue est aujourd'hui élargie aux Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation créés par le Décret n° 2011-625 du 11 mai 2011. Les CRFPE sont des espaces de formation, de recherche et de production pédagogique et didactique, ils sont aussi chargés de l'élaboration de plan de formation pour les vacataires. Les conseillers pédagogiques itinérants constituent la cheville ouvrière de ces centres régionaux, ils sont en outre chargés de l'organisation et de l'animation de journées de formations pédagogiques, de suivi des enseignants dans leurs pratiques de classe, de la dynamisation des cellules des établissements et des cellules mixtes.

Le système de recrutement dans la fonction d'enseignant des lycées et collèges comporte trois modalités. D'abord l'enrôlement dans la fonction publique des diplômés de la FASTEF. Immédiat et automatique jusqu'en 1996, cette intégration est, depuis, différée et intervient, pour la plupart des enseignants, après les quatre années de vacation et de contractualisation. Ensuite, le recrutement direct de vacataires initié à partir de 1990 est devenu ces dernières années le moyen le plus utilisé par les pouvoirs publics en matière de mobilisation de personnels enseignants. Initialement porté sur les candidats sans diplômes professionnels, il a concerné, à partir de 1997, aussi bien les titulaires de diplômes académiques que des titulaires de diplômes professionnels d'enseignement, sortants de la FASTEF. Ils deviennent alors des enseignants non titulaires, engagés et pouvant devenir des contractuels au bout de 2 ans de vacation. Enfin, la troisième modalité est relative à l'affectation dans les établissements moyens et secondaires en qualité de chargés d'enseignement des instituteurs titulaires d'enseignement primaire.

## **1.5 LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU SENEGAL**

### **1.5.1 La place de la géographie dans le système éducatif**

La géographie est une discipline obligatoire dans le système d'enseignement général au Sénégal. Elle constitue avec l'histoire un paquet disciplinaire à deux versants que les professeurs sont tenus d'enseigner concomitamment. Appelé couramment Histo-Géo, ce paquet est enseigné dans toutes les douze séries de l'enseignement moyen général. Il est déterminé presque partout, sauf pour la série L2 et LA, par un volume horaire hebdomadaire constant de quatre heures et un coefficient 2. La série L2 dite série des sciences humaines et sociales lui consacre quatre heures avec un coefficient de 6. Dans la série LA, langues et sciences sociales, option arabe, l'enseignement est également de quatre heures de temps avec un coefficient de 4. Pour ces deux séries, l'histoire géographie est une dominante tandis qu'elle est une sous dominante pour les dix autres séries.

La géographie comme l'histoire est l'une des premières qui a fait l'objet d'ajustement dès les années 50 lorsqu'il s'agissait d'adapter l'enseignement à la réalité dans les colonies (Timéra, 2005). La géographie scolaire s'affranchit de sa coquille coloniale dès le lendemain des indépendances pour porter le renouveau social et en être le baromètre. Amener le jeune Sénégalais à connaître le Sénégal, l'Afrique et à s'ouvrir au monde, tel est son principal projet, qui se décline en un principe éducatif à deux versants : l'enracinement et l'ouverture

dont le crédit et le primat de l'un sur l'autre sont fonction du conditionnement social de l'heure.

La place de la discipline dans le système est à l'image de la représentation que les acteurs de l'école ont de ce projet dans la formation du citoyen. Parlant du rôle que doit jouer la géographie dans la compréhension des phénomènes contemporains comme le changement climatique, l'actuel secrétaire général de l'Association sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie (ASPHG) préconisait que les historiens-géographes devaient « sensibiliser leurs élèves aux risques engendrés par les changements climatiques puisqu'ils sont les mieux à même d'en saisir les enjeux et de les transmettre à leurs apprenants », ce qui montre l'importance que les acteurs accordent à la discipline. Même si aujourd'hui son influence a dramatiquement disparu, l'ASPHG symbolisait l'importance de la discipline de par la posture et le poids dans l'orientation et la prise de décision. Ainsi, cette association a réussi à organiser des séminaires qui ont conduit à la réforme des programmes dits de Rufisque en 1982, à l'explicitation et à l'appropriation des programmes de 1998 en 2002. Aujourd'hui, sa seule marque de présence reste l'édition irrégulière de la *revue Historiens-Géographes*. La perte de vitesse de cette association disciplinaire a même eu comme conséquence la réduction du volume horaire qui est passé de 4 à 3 heures dans les collèges, mesure qui intervient après la suppression, il y a quelques années, de l'épreuve orale d'histoire et géographie au deuxième tour du Brevet de Fin d'Etudes de l'Enseignement Moyen (BFEM). Ces réformes dénoncées par les enseignants donnent le sentiment que les pouvoirs publics mettent au second rang l'histoire et la géographie. Ce sentiment ne serait-il pas partagé par les citoyens ? Difficile de le dire, mais la polémique au sujet du baccalauréat de 2015 portant sur la géographie de l'Allemagne et donc sur la pertinence des programmes n'a été circonscrite que dans un forum de discussion que l'on trouve dans le site *Seneweb*<sup>5</sup>. Il a été un débat à huis clos (entre une centaine d'internautes) qui n'a pas eu d'écho connu au niveau d'autres sphères sociales comme les syndicats, les partis politiques. Pourtant l'histoire et la géographie demeurent des matières clés dans tous les concours et examens nationaux. Leur rôle est sans cesse rappelé dans la formation du futur citoyen. La note de présentation des programmes rédigée par le Ministère de l'Éducation assigne à l'enseignement de la géographie la mission « *d'aider l'élève à comprendre le milieu dans lequel il vit, afin de pouvoir s'y intégrer et de le transformer au besoin*<sup>6</sup> ». De même, la commission nationale d'histoire et de géographie reste à l'avant-garde de toutes les réformes en cours. Le projet d'Appui au Renouveau des curricula

---

<sup>5</sup> Seneweb est un site sénégalais consacré à l'actualité.

<sup>6</sup> Note de présentation du programme, 2004, Ministère de l'Éducation nationale,

(PARC) est co-piloté par la Commission nationale d'Histoire et la géographie qui se trouve être également comme discipline pilote au cœur du projet du Bac de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) avec le français, les Sciences de la vie et de la terre (SVT), l'anglais et la physique-chimie (PC).

### **1.5.2 Les programmes de géographie entre réformes et limites**

Les années 1960 marquent le premier grand tournant de l'écriture des programmes de géographie puisque les pays de l'Organisation commune africaine, malgache et mauricienne (OCAM) ont décidé de s'appuyer entre autres disciplines sur la géographie et l'histoire pour réhabiliter l'image et l'identité africaines. Ainsi les programmes devraient permettre aux jeunes Africains de saisir l'Afrique comme une réalité physique, humaine et économique singulière. Mais l'échelon africain n'était-il pas une illusion ? Les programmes des années 60 sont jugés trop lourds et encyclopédiques, privilégiant les faits et l'information plus que la formation et la réflexion. Ils sont également jugés peu adaptés aux réalités du pays. C'est pourquoi la décennie 1970 consacre l'abandon des objectifs communs et ouvre une nationalisation de l'éducation dont la loi d'orientation de 1971, la première du genre, est la parfaite illustration. Les Instructions officielles des programmes de géographie des réformes de 1972 et 1976 confèrent à la discipline scolaire le rôle de faire connaître et comprendre à l'enfant le monde (il s'agit en réalité de la diversité du monde) en partant de l'étude, de la découverte du milieu proche de l'enfant et du territoire national. Elles découpent ainsi les programmes sous forme de listing de matières et invitent les enseignants à faire réfléchir l'élève sur les niveaux et les formes de développement existants, sur les aspects généraux du développement et du sous-développement en comparant les espaces les uns avec les autres dans une espèce de tableau du monde. Même si ces programmes étaient censés répondre à l'impératif de sénégalisation des contenus, ils n'ont pas, de l'avis des enseignants, répondu à toutes les exigences axiologiques et méthodologiques, ce qui a conduit à un ajustement des programmes en 1982.

À partir des années 90, mondialisation et renouveau disciplinaire obligent, le discours scolaire, à travers la réforme de 1998, est davantage centré sur des considérations environnementales et spatiales, mais sans que le territoire national ne soit occulté. Cette réforme est d'autant plus innovante qu'elle multiplie les niveaux d'analyse (du local au mondial en passant par le national et le régional dans le sens d'espaces transnationaux), pose de nouvelles problématiques : organisation de l'espace, interdépendance spatiale, problèmes de communication, etc., et s'enrichit de nouveaux concepts comme celui d'espace. Elle se caractérise aussi par l'adoption d'une nouvelle forme d'écriture qui s'appuie sur

l'explicitation des intentions pédagogiques, la mise en évidence des objectifs généraux et spécifiques définis à tous les niveaux du processus d'apprentissage et apparaissant comme des indicateurs de transparence de la pratique et de l'évaluation pédagogiques. Mais trois éléments constituent le fondement de cette réforme : les mutations spatiales, très complexes, marquées par la mondialisation, l'émergence des identités localisées et la régionalisation (dans les deux sens, administratif et, géopolitique ou géoéconomique). Il apparaît donc que plusieurs réformes ont été initiées depuis les années 60. Mais les débats récurrents et constants de l'école sénégalaise et de la réforme de la géographie restent principalement la lourdeur des programmes, l'encyclopédisme, le caractère extraverti, la sénégalisation, l'explicitation ou non des intentions méthodologiques et pédagogiques, le manque de ressources pédagogiques comme les manuels.

## **CHAPITRE 2 : APPROCHES THEORIQUE ET CONCEPTUELLE**

### **2.1. PROBLÉMATIQUE**

L'application stricte des programmes en vigueur est pour les administrations scolaires un critère de qualité des apprentissages. Cette perception est confortée par le programme pour la qualité, l'équité et la transparence (PAQUET) pour lequel, la « nouvelle frontière » de l'éducation devient, en plus de l'accès, la qualité de l'éducation dont la prise en charge des « réticents du système » est une garantie. Pourtant les programmes d'enseignement ne font pas toujours l'unanimité. Le débat sur le baccalauréat de 2015 qui a porté sur l'Allemagne a amené des internautes, parmi lesquels des enseignants à s'interroger sur le programme de géographie du moyen secondaire. Il est vrai que certains ont tenté d'expliquer la pertinence du programme, mais d'autres pensent que celui-ci est lourd et extraverti.

En réalité, trois problématiques peuvent être identifiées à partir du contexte de mise en œuvre du programme par les enseignants au Sénégal. D'abord, la libéralisation du système éducatif sénégalais donne au secteur privé une place de plus en plus importante. Les écoles privées ont des effectifs moins pléthoriques et sont moins affectées par les perturbations qui secouent le système scolaire public (Niang, 2014). Elles offrent, ainsi, en principe plus de possibilités de dérouler les programmes de façon optimale. Toutefois, elles souffrent d'un manque de personnels enseignants qualifiés. Ensuite, dans le secteur public, les enseignants présentent différents profils, dont les « nouveaux corps émergents », constitués d'enseignants recrutés uniquement sur la base de leur diplôme académique, peu ou non formés à la pédagogie (Barro, 2009). Cette situation pose en filigrane le problème de la qualité des enseignements. Ainsi, autant certains sont aptes à aborder tous les thèmes du programme dans sa globalité, autant d'autres présentent de sérieuses limites liées notamment aux thèmes de la géographie physique et à l'utilisation de certains outils (exploitation de la carte géographique). Enfin, dans les deux secteurs, les enseignants ne disposent pas toujours du programme complet. Ils ne détiennent que la liste de leçons sans les recommandations, les objectifs généraux, les orientations méthodologiques. Ce qui signifie une appropriation partielle des programmes et un usage qui se ferait donc en parfaite ignorance de son esprit. Car, en tant que référentiel de formations conçu et validé au niveau institutionnel pour l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques, le programme s'impose à tous les

enseignants de la discipline. Il en est ainsi du programme de géographie qui est un document officiel qui regroupe en plus des objectifs pédagogiques, des compétences exigibles. Il s'impose à tous les professeurs de la discipline en tant que ressource centrale qui oriente l'action enseignante.

En conséquence, des enseignants, sur la base de leurs certitudes, pratiquent les programmes à leurs façons. Des emplois du temps sont souvent réaménagés selon les contraintes liées aux infrastructures (insuffisance de salles de cours) ou aux personnels (déficit de professeurs). Le crédit horaire dédié à l'histoire et la géographie, couple disciplinaire, est en effet, variable d'un établissement à un autre (4 h, 5 h, 6 h). Dérouler tout le programme devient par conséquent aléatoire. Il en est également du réaménagement de la succession des enseignements, des enchaînements différents des régions ou espaces géographiques selon la perception de la notion de proximité. Or, ces « entorses » ou « bricolages » faits au programme par les enseignants, malgré la promotion des progressions harmonisées et des évaluations standardisées, posent la question de la connaissance et souvent de l'acceptation des finalités pédagogiques et des principes méthodologiques définis au niveau institutionnel pour une atteinte de l'ODD 4 sur l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un même pied d'égalité.

Dans ce contexte, connaître les usages du programme a plus qu'un intérêt. Il permet de comprendre les écarts et les résistances, de documenter les changements d'usages induits par l'harmonisation et la standardisation des évaluations, mais surtout de mettre en évidence des usages variés et souvent contradictoires (conformes, non conformes) en vue de susciter un débat sur la compréhension partagée du programme.

L'étude s'inscrit dans le thème des usages des programmes d'enseignement. Elle se propose d'étudier la manière dont les enseignants perçoivent et mettent en œuvre les programmes de géographie dans les lycées et collèges du Sénégal. Elle pose la problématique du rapport entre les usages prescrits et les usages effectifs. Elle décrit et analyse les usages à la lumière de trois déterminants : les exigences pédagogiques, les principes axiologiques et les recommandations institutionnelles. L'idée est de mettre en exergue les conformités et/ou les écarts des usages avec les prescriptions méthodologiques et institutionnelles (induction, déduction, progression harmonisée, évaluation standardisée), pédagogiques, voire épistémologiques (démarche monographique, compréhension d'un monde en mutation, approche conceptuelle) et axiologiques (principe de l'enracinement et de l'ouverture). Il s'agit précisément :

- d'analyser les niveaux de connaissance et d'appropriation du programme, notamment les formes de d'adhésion ou de résistances qui se développent chez les enseignants par rapport aux prescriptions du programme ;
- de décrire les usages notamment les progressions, les arrangements, voire les formes de « bricolages » quant à la mise en œuvre du programme de géographie dans les collèges et lycées en rapport avec les déterminants (régions géographiques, profils professionnels, prescriptions, etc.) ;
- d'analyser le rôle des cellules pédagogiques de géographie et les progressions harmonisées et les évaluations standardisées (PHARES) dans le processus d'utilisation et d'appropriation du programme par les enseignants sont analysés ;
- d'appréhender les perceptions et les tensions qui résultent du décalage apparent entre les exigences méthodologiques et épistémologiques (approche inductive, approche déductive) et les exigences axiologiques (impératif d'enracinement).

En ce sens, l'étude s'insère dans le projet de réforme de l'enseignement au Sénégal qui vise à améliorer les apprentissages à travers des curricula unifiés, validés et largement partagés, ce qui doit faciliter les missions d'inspection dans les écoles dont l'objectif est de vérifier et de contrôler la mise en œuvre correcte des contenus.

L'explicitation de la problématique s'appuie sur l'état de l'art et la définition du cadre théorique dans lequel s'inscrit cette présente étude.

## **2.2. ÉTAT DE L'ART**

L'étude des programmes d'enseignement sont appréhendés dans la littérature scientifique à travers plusieurs registres : (1) les usages et les pratiques enseignantes, (2) les programmes et prescriptions. Ces registres portent plus spécifiquement sur les relations que les enseignants entretiennent avec le programme en termes d'appropriation, de perception et de planification. Les travaux questionnent aussi le degré d'acceptation, de résistance, d'autonomie de l'enseignant par rapport aux ressources curriculaires, dans son fondement épistémologique, méthodologique et axiologique. Les travaux sur les programmes du Sénégal seront analysés dans un troisième point.

### 2.2.1. Des usages du programme et pratiques enseignantes

Les usages et les pratiques enseignantes ont été abordés par Aldon, Front, Galdes (2017), Wanlin (2009), Riff et Durand (1993). En effet, ils interrogent au-delà de la simple utilisation de l'outil ou de l'objet, les habiletés des enseignants à mettre en œuvre le programme, mais aussi la circulation de savoirs, d'informations relatives à l'usage à travers les réseaux formalisés ou non. Les usages sont ainsi inscrits dans un système d'activités dont la planification est un des pôles les plus importants. Selon Wanlin (op.cit.) la planification se déroule à plusieurs niveaux qui interagissent, s'influencent et se succèdent. Elle concerne surtout la phase pré-active, qui est faite à travers une série de procédures qui passe par « l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff et Durand, op.cit.). Elle repose sur les tranches horaires, les cycles d'activités, les tâches d'apprentissages...

L'analyse de la planification dans les pratiques enseignantes s'inscrit dans le champ du « *teacher thinking* » (la pensée enseignante) qui s'est développé dans les années 1970. L'analyse de la pensée enseignante montre que les enseignants, dans la planification de leurs activités, pensent aux contenus, aux objectifs et aux stratégies à utiliser. Les décisions planificatrices sont influencées par l'expérience professionnelle, les ressources officielles, les critères personnels...

Les enseignants procèdent à une planification annuelle plus générale à partir du programme, avant la mise en place de plans détaillés (Tochon, 2003). Cette approche s'inscrit dans une logique de simplification de l'acte d'enseignement (Sardo-Brown, 1990), pour une efficacité dans la gestion du temps. La planification permet en outre aux enseignants de garder en repère les grands traits du cours à travers des plans mentaux, complétés par « des notes télégraphiques et des listes de points importants » (Smith, Sendelbach 1979). Le niveau d'expérience d'enseignement et celles des classes passées influencent la planification et les décisions qu'elle sous-tend (Yinger, 1977). Riff et Durand (1993) abondent dans le même sens. Pour eux, la planification se résume en des images mentales anticipatrices. Les traces écrites ne sont pas privilégiées. Les activités de planification ne reposent généralement sur aucun formalisme, elles mettent en avant la mise en activité des élèves avec comme fonction l'adhésion des élèves aux contenus proposés. Dans ce cadre, ils distinguent les professeurs expérimentés des novices. Chez les enseignants expérimentés, la planification écrite ne comporte que quelques mots clés qui viennent compléter un contexte mental, une structure de planification plus fonctionnelle appelée « image de leçon ».

### 2.2.2. Du programme et des prescriptions

Dans la littérature anglo-saxonne, le programme est une ressource institutionnelle majeure de l'avis de Reverdy (2014). Il est la première référence du savoir à enseigner (Le Roux, 2005). Désignées sous le vocable de « curriculum materials », ces ressources curriculaires sont composées de programmes officiels, des manuels scolaires, des « compléments, écrits ou publiés, qui énoncent des obligations et des règles à respecter, fournissent des explications et des suggestions concernant les modalités de mise en œuvre » (Le Roux, idem). Ce sont des ressources pédagogiques (Stein et Kim, cité par Reverdy, idem). En tant que telles, Borgès et Lessard (2008) les considèrent comme un outil central qui oriente l'action enseignante. Le rapport des enseignants au programme renvoie à un travail curriculaire, défini par ces derniers comme « l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation du programme, pour le rendre enseignable en classe avec les élèves ». Mais si le programme est un guide, il laisse des marges de manœuvre aux enseignants qui l'adaptent en fonction des contraintes et opportunités, le « personnalise selon leurs croyances et façons de faire » (Tardif et Lessourd, 1999 ; Barrère, 2002). En ce sens, Chevallard (1986) considère les programmes comme de « simples tracés régulateurs, ouvrant à chaque enseignant un espace d'authentique liberté créatrice ». Ses lacunes et ses silences, dit-il, permettent une véritable « créativité didactique » pour les uns, ils peuvent créer aussi « un sentiment d'angoisse (...) pour les moins talentueux parmi eux ». Il est investi par les enseignants « qui tentent d'y loger leur personnalité » en exprimant à travers lui leur singularité. Reverdy (idem) souscrit à cette idée considérant les pratiques curriculaires comme révélatrices « des croyances et conceptions des enseignants, de leurs connaissances disciplinaires ». Dès lors, le programme sert de point de départ dans la réalisation des situations d'apprentissages.

Mais cette apparente liberté qu'offre le programme cache mal ses contraintes réelles, d'ordre institutionnel, matériel et méthodologique. Morand et Serres (2016) l'ont décrit en termes d'injonctions contradictoires puisque la logique de découpage du programme en contenus factuels tranche avec les objectifs généraux qui sont plus intégratifs et plus complexes. De plus, le fait d'allouer un volume horaire et d'exiger aux enseignants de terminer les programmes paraît contradictoire et contraignant dans la mise en œuvre des prescriptions. De même Brassat (2017), perçoit le programme comme une contrainte qui soustrait à l'enseignant une partie de son autonomie, avec une double pression pour l'enseignant : des pressions externes comme les programmes et les savoirs à enseigner et à des pressions internes en l'occurrence la relation didactique enseignant-élève. Morand et

Serres (op.cit) considèrent que ces prescriptions sont toutefois accueillies différemment selon les enseignants, mais elles sont positivement accueillies si elles ne remettent pas en cause leur rapport à la discipline ; à l'école et à la conception de leur métier. Comment les enseignants composent-ils avec les évolutions de la prescription ? Pour répondre à la question, Morand et Serres (op.cit.) partent du postulat que lorsque les enseignants conçoivent les cours, ils élaborent des stratégies ; ils utilisent des ruses, ils saisissent des opportunités en même temps qu'ils convoquent des valeurs, des croyances et des sentiments. Ce sont tous ces états et situations qui structurent l'analyse sur le rapport à la prescription et permettent les types d'arbitrages, les choix pédagogiques et la façon dont les enseignants les vivent et les justifient. Si certaines prennent leurs distances puisque les « programmes semblent être une norme à transgresser (Philippot et Baillat, 2009), d'autres sont plus conciliants. Soit ils « biaisent un peu les prescriptions », soit ils les prennent à leur compte dans un contexte de reconfiguration disciplinaire. De plus les enseignants opèrent des choix eu égard aux finalités éducatives, à leur conception du métier et aux valeurs sociales dont l'école doit être porteuse. En ce sens, les auteurs s'inscrivent en faux contre l'idée selon laquelle, « les enseignants s'attachent avant tout aux savoirs, à leur transmission et à leur appropriation par les élèves (Tutiaux-Guillon, 2008). Les prescriptions sont donc accueillies différemment selon les enseignants, mais elles sont positivement accueillies si elles ne remettent pas en cause leur rapport à la discipline ; à l'école et à la conception de leur métier. Dans tous les cas, la place de la prescription dans les pratiques d'enseignement est à relativiser.

Par ailleurs, Morrand et Serres (op.cit.) ont noté que les programmes sont aussi porteurs d'injonction contradictoire puisque la logique de découpage en contenus factuels tranche avec les objectifs généraux qui sont plus intégratifs et plus complexes. De plus, le fait d'allouer un volume horaire et d'exiger aux enseignants de terminer les programmes paraît contradictoire et contraignant dans la mise en œuvre des prescriptions. Finir le programme devient un indicateur de compétence, un critère décisif d'évaluation de l'enseignant par la communauté et les pairs tandis que l'utilisation des méthodes plus adéquates, le respect des normes pédagogiques sont ravalés au second rang.

En dernière analyse, les auteurs montrent que le programme et à travers lui la mise en œuvre de la prescription est encadrée par la tension entre plusieurs logiques : la logique disciplinaire (quelle géographie ou quelle histoire enseigner ?), la logique politique et idéologique (quel type de citoyen former ? quelle valeur inculquer ?) et la logique pédagogique (quels savoirs pour quels élèves ?). C'est dans cette perspective qu'on peut comprendre les analyses sur le cas spécifique du programme de géographie du Sénégal.

### 2.2.3. Des programmes, usages et pratiques enseignantes au Sénégal

Les programmes, les usages et pratiques des enseignants sont abordés par quelques travaux de recherche sur le Sénégal ; d'ailleurs certains font aujourd'hui date. Les contenus et l'argumentaire portent, les rapports aux programmes (Camara, 1988), sur les explicitations méthodologiques, axiologiques (Camara, 1999), les enjeux didactiques et épistémologiques (Timéra, 2010) ou encore les (des) articulations pédagogiques (Timéra, 2015). Ainsi, dans sa thèse sur l'analyse critique du programme, Camara (1988) aborde les pratiques courantes des enseignants des lycées et collèges du Sénégal. Il s'interroge sur la connaissance des intentions pédagogiques associées aux programmes et leur utilisation pratique éventuelle par les enseignants, sur les méthodes d'enseignement des professeurs et sur les niveaux de réalisation des programmes. Il note que plus de la moitié des enseignants n'ont aucune connaissance et le tiers de la moitié restante ne les connaît que partiellement. Selon lui, une grande majorité des enseignants déclarent aussi ne pas préciser les objectifs de leur leçon dans le cadre de la classe. En conséquence, très peu sont informés sur les intentions des programmes qu'ils enseignent, les professeurs de géographie enseignent la discipline pour elle-même. Or la géographie scolaire n'existe pas sans un mandat social. La plupart des travaux sur la géographie scolaire ont cherché à retracer son ancrage aux différents changements sociaux (Timéra, 2005 ; Camara, 2010) à analyser les finalités poursuivies dans l'école sénégalaise à travers la formation d'un citoyen enraciné, capable de se forger une identité spatiale et nationale (Camara, 1999 ; Timéra, 2009). Pour Ndiaye (2003), les programmes doivent permettre l'articulation de l'école à la vie, à la société et à la production. En guise d'exemple précis, Mbodj (2017) note que l'importance accordée au milieu proche en classe de 6e est l'expression de la réaffirmation de la fonction identitaire de la géographie qui d'une certaine façon demeure consubstantielle à la discipline. Mais pour Timéra (2005), l'initiation au développement dans le secondaire reste une mission clé de la géographie puisque « savoir devenir un agent de développement » est la compétence générale assignée au citoyen au terme de sa formation du second cycle.

Étudiant « les conceptions dominantes des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence à des modèles de professionnalité de l'enseignant conçus ailleurs », Ndiaye (2003) relève deux modèles dominants de pratiques à savoir le modèle « maître instruit » du praticien artisan et du technicien et, celui du « maître praticien » réflexif, acteur social, personne. Dans le détail, il montre que ces modèles résultent de l'impact de cinq des variables sur les conceptions du métier de l'enseignant : la discipline enseignée et ses finalités ; avoir ou non

reçu une formation initiale ; l'ancienneté dans la profession ; le type d'établissement et la distinction formateur d'enseignants/enseignant du secondaire. En somme, les enseignants n'ont pas les mêmes rapports à la discipline et à son enseignement.

### **2.3. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

Même si le sujet est original dans le champ de la didactique de la géographie, l'étude des usages des programmes de géographie dans les lycées et collèges se trouve à l'interface de plusieurs thématiques qui s'adossent à des cadres théoriques déjà bien connus et constitués. En effet, la notion d'usage, le programme et ses prescriptions, l'activité de l'enseignant (e) qui en sont les marques sémantiques ont fait l'objet d'une abondante littérature, mais surtout de modèles d'analyse et d'interprétation qu'il est nécessaire de décrire pour une meilleure compréhension de la recherche.

#### **2.3.1. De l'utilisateur et de la construction sociale des usages**

L'étude des usages des programmes de la présente recherche s'inspire du schéma de pensée de la théorie des usages de Proulx (2005) pour qui le cadre d'analyse des usages doit reposer sur cinq types de relations : celles entre l'utilisateur et l'objet, l'utilisateur et le concepteur, l'utilisateur et le contexte professionnel, l'utilisateur et les références axiologiques et l'utilisateur et le système social. En effet l'utilisateur se trouve au cœur de plusieurs interactions avec l'outil (ici le programme) et son concepteur, de même que ses pratiques sont déterminées par la culture professionnelle, les références axiologiques et les traditions et pratiques du système social. Parmi ces niveaux, trois s'avèrent être pertinents pour constituer le cadre théorique d'analyse des résultats de la présente recherche. Il s'agit d'abord de l'interaction entre l'utilisation et l'objet. Cette interaction décrit la relation entre l'utilisateur et l'outil en l'occurrence ici le programme. Cette relation permet de mettre en évidence les contraintes d'usage qui sont liées au format et à la fonction de l'objet. Ces contraintes peuvent se manifester par des modes d'emploi, par des normes de bon usage ou par des prescriptions. Dans ce cas l'usage est une composante de l'objet puisqu'il est inscrit dans le design de ce dernier, sa structure et son format (découpage du programme en temps et activités). De manière symétrique, les utilisateurs, pour s'approprier ou contourner ces contraintes afin de répondre à leur attente, modifient soit les usages, soit le dispositif mis en place. Dans ce rapport à l'objet, les utilisateurs se positionnent par rapport au monde de la production (institutions), mais marquent aussi leur distance par

rapport aux institutions, ce qui permet de définir divers profils psychologiques traduisant les représentations et choix individuels. Reverdy abonde dans le même sens, car pour elle, les enseignants interagissent avec les ressources qui modèlent les pratiques enseignantes. Dans cette interaction, l'usage des ressources notamment institutionnelles est fonction « des croyances et conceptions des enseignants, leurs connaissances disciplinaires » (Reverdy, 2014)

L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures est la seconde référence. En effet, les usages ne sont pas des phénomènes socialement déconnectés et des inventions strictement réduites à des sujets psychologiques. Au contraire, ils s'inscrivent dans un enchevêtrement d'ensembles associant projet éducatif social, matrice culturelle, rapport sociaux, etc. d'où la notion d'une généalogie des usages fondée sur l'idée selon laquelle les nouveaux usages s'inscrivent dans une histoire déjà constituée de pratiques sociales et de pratique de communication (Mallein, Toussaint, 1994).

Enfin, la situation de l'usage dans un contexte de pratiques interroge les pratiques collectives, les relations entre l'individu et le groupe de métiers, les cadres de collaboration, les phénomènes de circulation et de diffusion des « bonnes pratiques ». Dans le cas de notre étude, ce cadre théorique peut nous permettre de nous interroger sur les relations entre les catégories d'enseignant (formés et non formés, géographes et historiens, hommes et femmes, nouveaux et anciens). Existe-t-il un type d'usage en lien avec les groupes ? Quels sont les rapports dans un contexte d'usage des pratiques ? Comment les pratiques se diffusent-elles d'une catégorie à l'autre ? Comment se forment les réseaux ? Il permet aussi la cartographie des pratiques collectives et leurs soubassements. Par exemple, les progressions harmonisées et les évaluations standardisées laissent entrevoir des pratiques différenciées selon les académies alors que le programme est supposé transcender les régions géographiques. Autrement dit l'existence d'autres formes de prescriptions dédoublant ou débordant les prescriptions premières des programmes ne reproduirait-elle pas des pratiques particulières ? Dans ce contexte, les enseignants se trouvent dans une sorte de tiraillement entre les injonctions des programmes et les priorités et exigences des inspections des académies.

### **2.3.2. L'activité professionnelle de l'enseignant : la planification et le travail curriculaire**

La présente étude s'interroge sur le récit réflexif de l'activité de l'enseignant. Or pour Riff et Durand (1993) cette activité est séquentielle et se divise en deux temps : le premier correspond à la phase pré active défini comme le moment d'exploitation, de planification et

de réflexion en vue de préparer l'activité de classe. Le second est la phase d'interaction, de mise en œuvre du programme dans la situation de classe. Les échos de ces deux moments peuvent être analysés à partir des récits directs ou indirects de restitution des pratiques des enseignants. Mais l'essentiel du travail sur le programme se faisant en dehors de la classe, nous nous intéressons davantage au premier moment et aux catégories d'analyse qui en permettent une meilleure compréhension. Parmi ces catégories deux constituent des ressources importantes dans la compréhension de la présente étude : la planification et le travail curriculaire.

Pour Riff J. et Durand M. (1993), la planification est centrale dans « l'activité des enseignants hors interaction ». Ils démontrent que la planification n'est pas seulement un découpage du temps ou d'un objet articulé au temps. Elle implique toutes sortes d'activités, de dispositifs (mobilisation des moyens, réflexion sur les fins, recherche d'une stratégie pédagogique, valorisation des programmes, etc.) La planification apparaît donc une phase pré-active dans laquelle l'enseignant représente le futur à travers une série de processus faits d'inventaires des fins, d'objectifs, des moyens et construit un cadre anticipateur susceptibles de guider ses activités à venir. Pour Wallin (2009), la planification répond à des considérations « méthodologiques, organisationnelles et administratives, personnelles et psychologiques » et prend en compte deux thématiques : les « foyers de préoccupation » et les « facteurs d'influences ».

La planification n'est, en réalité, qu'une dimension du travail curriculaire qui est au cœur de l'activité enseignante. Borgès et Lessard (2008) la définissent comme un tout complexe structuré autour « de la prise en compte des caractéristiques des élèves, du programme, des réformes, des politiques éducatives, du niveau d'enseignement, des conditions et ressources matérielles disponibles... ». Dans ce contexte, le programme d'enseignement apparaît comme un outil de travail central qui oriente l'action enseignante. Il est « sémantique et pragmatique », en ce sens qu'il doit être « interprété et mis en action dans la classe avec les élèves ». La mise en œuvre du programme varie en fonction du contexte de la classe et de l'école, « des contraintes (nombre d'élèves, le niveau, leur motivation...) et des ressources (temps, matériels...) ». Considéré par Borgès et Lessard (op.cit.) comme l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation du programme, pour le rendre enseignable en classe avec les élèves, le travail curriculaire prend en compte ces aspects situationnels, en plus des « principes éducatifs sous-jacents, les propres croyances et les visées » des enseignants.

Autant l'enseignant agit ainsi dans un contexte marqué par des contraintes d'ordre institutionnel et matériel, qui structurent son travail autant le programme reste un guide qui laisse des marges de manœuvre aux enseignants qui l'adaptent en fonction des contraintes et opportunités, le « personnalise selon ses croyances et façons de faire » (Tardif et Lessourd, 1999 ; Barrère, 2001). Pour ces auteurs, cette liberté explique les écarts entre les prescriptions et les pratiques réelles. Pour des raisons diverses, les « enseignants n'enseignent pas le même programme de la même manière ni au même rythme », certains ne « peuvent ou ne veulent pas suivre le programme ». Le programme sert de point de départ dans la réalisation des situations d'apprentissages en amont. Mais le travail d'interprétation et d'ajustement du programme par l'enseignant continue au sein de la classe « en fonction des interactions avec les élèves, mais aussi en fonction de ses propres habilités et capacités communicationnelles, ainsi que de la connaissance de sa propre discipline ». Il ressort que le travail curriculaire étant un processus qui englobe : les pratiques d'appropriation, de transformation et de création (bâtir sa situation d'apprentissage) du programme, constitue un cadre d'analyse intéressant dans l'étude des usages des programmes de géographie dans les lycées et collèges au Sénégal.

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette recherche analyse les programmes de géographie dans les collèges et lycées à travers les usages, les représentations et les déterminants pédagogiques (choix de découpage, de rythme de progression, de contenu, de démarche, d'activités d'apprentissage et de ressources), axiologiques (enracinement et ouverture) et institutionnels (induction, déduction, progression harmonisée, évaluation standardisée). La méthodologie de recherche repose sur une approche géographique multiscale. Elle combine les approches quantitative et qualitative de collecte des données. La méthode quantitative permet d'obtenir des ordres de grandeur pour mesurer les déterminants des usages tandis que la méthode qualitative permet de comprendre les conceptions et les motivations qui fondent les usages. Cette dernière utilise les entretiens et les corpus scolaires qui sont principalement les rapports d'inspection et les cahiers de textes ainsi que les ressources pédagogiques élaborées par les enseignants (manuel et guides pédagogiques). Ce qui suit est donc une description des corpus documentaires mobilisés, de la collecte de données sur le terrain (ses outils et sa mise en œuvre) des méthodes d'analyse.

### **3.1. REVUE DE LA DOCUMENTATION**

La collecte de données de terrain auprès des enseignants en Histoire-Géographie est précédée d'une revue de la littérature centrée sur les thématiques suivantes : le programme, les discours d'usages, l'enseignant et les modèles d'analyse des pratiques. La revue thématique nous a donc permis de nous focaliser sur les usages et la mise en œuvre du programme, les modèles d'analyse des pratiques et des usages du programme et sur l'enseignant, ses représentations, sa formation et sa professionnalisation. Des ouvrages généraux, des articles, des thèses et des documents administratifs et institutionnels traitant de la question constituent les principales références bibliographiques exploitées dans cette revue documentaire. Cette dernière nous a permis de disposer de matériaux empiriques et théoriques qui seront confrontés à nos résultats d'analyse dans la discussion et d'affiner le questionnement et la méthodologie de collecte.

La recherche documentaire a également concerné les corpus qui ont fait l'objet d'une collecte aléatoire compte tenu du caractère sensible des documents à exploiter. Toutefois des rapports d'inspection concernant des enseignants et des contextes géographiques variés ont pu être collectés. Des cahiers de textes de différents collèges et lycées ont été aussi mis à la

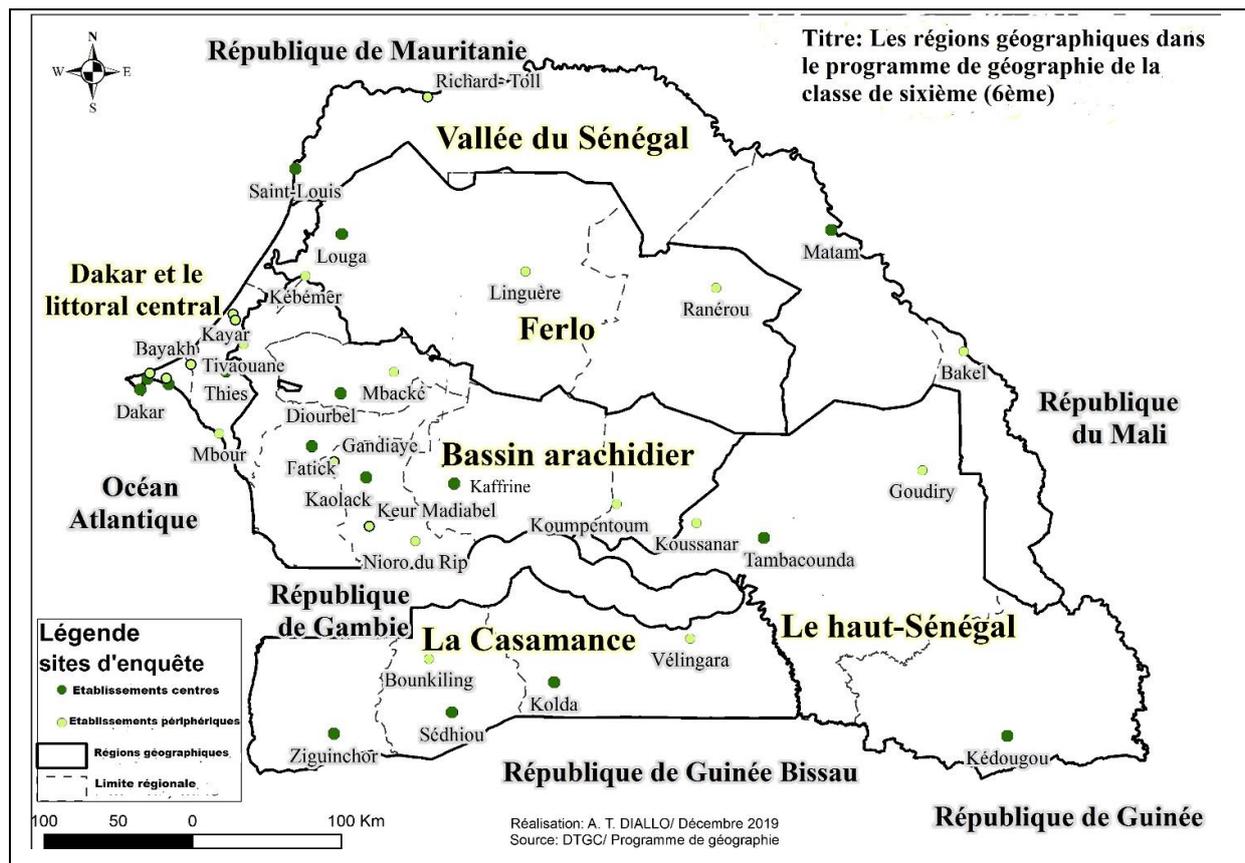
disposition des équipes. Des documents de planification des cellules d'établissements, des cellules mixtes ainsi que ceux des progressions harmonisées et évaluations standardisées font partie du corpus d'étude.

### 3.2. LA METHODE DE COLLECTE DES DONNEES DE TERRAIN

#### 3.2.1 Une approche géographique multiscalaire du programme, ses usages et ses déterminants

Le choix méthodologique porte sur une approche multiscalaire qui combine trois types d'entrées territoriales. D'abord, elle part de la région géographique définie par le programme comme le milieu de vie de l'enfant de 6<sup>e</sup> (carte 1). L'idée de partir de la région géographique de l'élève et de s'ouvrir progressivement aux autres régions crée un tableau différencié des affinités spatiales. Elle permettra d'analyser la perception du programme compte tenu de leur rapport à la distance et à la proximité à partir du principe d'enracinement.

Carte 1 : Les régions géographiques dans le programme de géographie de la classe de sixième



Ensuite, la dualité centre – périphérie constitue la deuxième entrée. Elle consiste à distinguer à l'intérieur de chaque région géographique les établissements des localités-centres des établissements dits de la périphérie. Les établissements périphériques sont définis en opposition à la centralité de ceux, sièges d'inspection d'académie (IA), chefs-lieux de régions

administratives en même temps. Nous entendons donc par établissement périphérique d'une région géographique, tout établissement d'une ville secondaire, d'une bourgade ou d'un village situé à proximité d'une région géographique voisine et qui peut relever ou non de son unité académique. Enfin à l'échelle des établissements deux niveaux d'études sont retenus : les classes de 6e d'une part et, celles de terminales d'autre part.

Comme indiqué plus haut, le programme de sixième est découpé en régions géographiques pour permettre à l'élève de prendre d'abord connaissance de son milieu de vie, ensuite de la/ses régions voisine (s) et enfin les autres régions du Sénégal. Le choix de la classe de Terminale se justifie par les principes de structuration de son programme. En effet, le programme de Terminale, une classe d'examen, peut être le second corpus à étudier. C'est un programme fondé sur deux principes. Le premier principe repose sur la démarche déductive et dans les faits une progression pédagogique présentant une trame thématique qui va du système monde à l'étude du Sénégal. Au-delà de ce modèle pédagogique, l'architecture thématique du programme est organisée au regard d'un second principe, celui de l'enracinement et de l'ouverture. En effet, la classe de Terminale présente une frontière nette entre les thèmes qui sont supposés enracciner les élèves dans les réalités sénégalaises et africaines et ceux qui sont perçus comme des savoirs de l'altérité. Mais les thèmes dits d'enracinement relèvent du particulier et se trouvent naturellement à la fin du programme. D'où l'intérêt de la question sur la nature et le sens des progressions pédagogiques que les enseignants de la Terminale adoptent.

### **3.2.2. Échantillonnage**

La collecte des données se fait sur la base d'un échantillon représentatif. Le fichier du Ministère de l'Éducation nationale comportant l'ensemble des enseignants en Histoire et Géographie du moyen et du secondaire est notre base d'échantillonnage. Cette population cible est composée de 5967 individus en 2019 (Mirador DRH/MEN). Pour l'enquête quantitative, la méthode d'échantillonnage retenue est celle probabiliste avec une marge d'erreur de 5 % et un intervalle de confiance de 95 %, ce qui donne un échantillon de 361 individus. En ce qui concerne l'enquête qualitative, l'échantillon a été tiré au tiers de la population cible de l'enquête quantitative soit 121 individus. Le choix des individus à enquêter repose des critères comme les écarts ou non par rapport aux prescriptions institutionnelles de mise en œuvre du programme, l'ancienneté, le parcours, le statut et le grade. L'échantillon a été distribué dans les régions géographiques selon le poids des enseignants qui y résident.

Nous avons choisi d'affecter 60 % de la taille de l'échantillon de chaque région géographique aux établissements centres et les 40 % aux établissements de la périphérie. Ce choix s'explique par la concentration de la population cible dans les principaux centres urbains de la région géographique, qui sont les sièges des Inspections académiques et des principaux établissements publics et privés du moyen et du secondaire. Du point de vue du sexe, la structure sera de 30 % de femmes et 70 % d'hommes, conformément au sex-ratio des enseignants dans l'enseignement moyen et secondaire (tableau 2).

**Tableau 2: Distribution de l'échantillon des régions géographiques selon les établissements centres et périphériques**

Région géographique	Taille de l'échantillon	Établissements centres			Établissements Périphériques		
		Homme	femme	Total	Homme	femme	Total
Dakar et littoral central	59	24	11	35	17	7	24
Bassin arachidier	140	59	25	84	39	17	56
Ferlo	19	8	3	11	6	2	8
Vallée du fleuve	43	18	8	26	10	8	18
Casamance	79	34	14	48	23	9	32
Haut-Sénégal	19	8	3	11	6	2	8
<b>Total</b>	<b>361</b>	<b>151</b>	<b>64</b>	<b>215</b>	<b>101</b>	<b>45</b>	<b>146</b>

En ce qui concerne la répartition par secteur et par niveau, la distribution porte sur 70 % d'enseignants pour les établissements publics et de 30 % pour ceux du privé. Ce rapport se justifie par la part importante des effectifs des établissements publics par rapport au privé. L'échantillon est enfin réparti selon le cycle. Aussi bien en termes d'effectifs d'enseignants qu'en nombre d'établissements, les collèges d'enseignement moyen (CEM) sont de loin plus nombreux que les lycées (enseignement secondaire) au Sénégal soit respectivement 66 % et 34 % (MEN, 2018). Au regard de ces données, nous avons fait le choix d'affecter 66 % de la population d'enseignants en H-G à enquêter aux CEM et 34 % au Lycée tant dans le public que dans le privé, quelle que soit la localisation géographique.

### 3.2.3. Le choix des établissements et des enseignants cibles

Dans les villes ou lieux ciblés, les établissements sont choisis d'une manière aléatoire. Il s'agit de tirer au hasard un ou plusieurs établissements en fonction du nombre d'enseignants à interroger dans la ville. Dans l'établissement, le chef d'établissement constitue notre entrée ; il nous présente la liste des enseignants afin qu'on procède à un tirage raisonné sur la base des profils définis.

### **3.3. LES OUTILS DE COLLECTE**

#### **3.3.1 Le questionnaire**

La collecte des données quantitatives a nécessité la confection d'un questionnaire destiné à l'enseignant. Le questionnaire comprend quatre rubriques soumises à l'ensemble des enseignants, de deux spécifiques au cycle, moyen (classe de sixième) ou secondaire (classe de terminal). Les quatre rubriques traitent du profil de l'enseignant (1), de l'appropriation du programme (2), de la planification et mise en œuvre (3), et de la perception du programme et de la discipline (4). Chaque rubrique comprend une dizaine de variables déclinées en plusieurs modalités. Les variables sont essentiellement de type qualitatif, nominal ou ordinal. Sur les 104 variables du questionnaire, seules cinq (5) sont de type quantitatif en exprimant soit un rapport soit une échelle.

#### **3.3.2. Les guides d'entretien**

Le guide d'entretien est un outil de collecte des entretiens semi-structurés avec des individus ou des groupes d'individus. Le guide d'entretien destiné à l'enquête individuelle a été confectionné selon quatre axes thématiques : 1) le profil et le parcours de l'enseignant, 2) les usages du programme (utilisation, appropriation, planification, mise en œuvre), 3) les conceptions et représentations, 4) le cadre collaboratif (cellule pédagogique, groupe informel). Le guide d'entretien pour les entretiens collectifs a surtout porté sur les représentations collectives, les usages collaboratifs du programme. Il est destiné aux cellules pédagogiques des établissements et aux cellules mixtes au niveau des circonscriptions académiques.

### **3.4. LA MISE EN ŒUVRE DE LA COLLECTE**

#### **3.4.1. L'outil de saisie**

Le questionnaire est saisi à partir du logiciel Word. Pour faciliter le suivi, le traitement et l'analyse de l'information collectée, le questionnaire est soumis aux personnes interrogées à partir de l'application KoBoCollect installée sur une tablette ou un smartphone. KoBoCollect est rattaché au serveur KoBoToolBox qui permet le stockage journalier des données collectées via une connexion internet. Ce qui a permis un suivi à temps de la collecte. À la fin de la collecte, l'ensemble des données est téléchargé du serveur pour faire l'objet d'une exploitation à partir des logiciels de statistiques, principalement Excel. La collecte de données quantitatives de terrain est complétée par des entretiens qui ont été fait simultanément.

### 3.4.2. Le profil des enquêteurs et le protocole d'enquête

L'enquête terrain s'est déroulée du 24 octobre au 14 décembre. Elle a été exécutée par six équipes de recherche réparties sur l'ensemble du territoire national. Le tableau suivant précise le profil des enquêteurs.

**Tableau 3 : Profil des enquêteurs**

<b>Profil</b>	<b>Nombre</b>
Maître de Conférences assimilé en géographie	01
Professeur Assimilé en géographie, Inspecteur général de l'Education et de la Formation (IGEF)	01
Docteur en Géographie, Professeur du secondaire « craie en main ».	01
Docteur en géographie	02
Inspecteur de spécialité (Histoire-géographie) à la retraite	01
Doctorant, Professeur « craie en main »	02
Doctorant, Formateur au CRPFE	01
Maître de conférences, Formateur à la FASTEF	01

Les séances de collecte de données ont toujours précédé un propos introductif de présentation de l'étude et de ses enjeux. Il s'agissait aussi et surtout de donner l'engagement de l'équipe PURGES de garantir et de préserver l'anonymat des enquêteurs. Les séances ont également été réalisées avec leur consentement.

Les entretiens individuels et collectifs ont consisté à un échange direct sur la base du guide d'entretien dont la structure est préalablement présentée aux enquêtés. Sur leur accord, les entretiens ont été par moment enregistrés.

L'administration du questionnaire a combiné selon la disponibilité de l'interviewé deux procédés. Le premier est un échange direct entre l'enquêteur et les enseignants sur le terrain par un jeu de questions-réponses sur la base du questionnaire. Le second a consisté à remettre le questionnaire aux enseignants qui le renseignent sur place et en présence de l'enquêteur qui n'intervient qu'en cas de sollicitation.

### **3.5. L'ANALYSE DES DONNÉES**

#### **3.5.1. L'analyse des données quantitatives**

Les données quantitatives seront traitées à partir d'Excel et du logiciel SPSS. Elles feront l'objet d'une analyse descriptive univariée et multivariée.

#### **3.5.2. Les grilles d'exploitation des corpus**

Plusieurs corpus sont mobilisés dans le cadre de cette étude : les rapports d'inspection, les cahiers de textes, les outils pédagogiques réalisés par les enseignants (manuels ou guide). Les rapports ont été analysés à travers une grille de lecture structurée autour de quatre entrées : la conformité avec le programme officiel, le rythme de progression, la planification du cours dans l'année et la cohérence des contenus. Pour les cahiers de textes, en plus des éléments de conformité et de progression, l'observation a porté sur le niveau d'exécution du programme, la succession des leçons (arrangement, saut, intégration), le temps d'exécution, les objectifs et la structure thématique. En ce qui concerne les documents de planifications, l'analyse a concerné sur le rythme de progressions, les objectifs d'apprentissage, les contenus proposés et l'articulation entre les différents niveaux de planification. Par rapport aux productions des enseignants, nous nous sommes arrêtés sur les documents produits au lycée de Mbour, les seuls rencontrés sur le terrain. L'exploitation de ces documents nous permet d'analyser les contenus et les objectifs. Les transcriptions des entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu et à l'aide de l'outil IRAMUTEQ, une analyse terminologique a permis de mettre en évidence les perceptions.

## **DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS**

## CHAPITRE 4 : CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Cette partie a pour objet d'analyser le profil général des professeurs qui participent à cette étude. Elle porte sur la répartition géographique des enseignants, leurs caractéristiques sociodémographiques et leur profil académique et professionnel.

### 4.1 RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DE L'ÉCHANTILLON

Dans l'ensemble, l'échantillon de 365 enseignants couvre les six régions géographiques du programme de géographie avec certains écarts à dessein. Ainsi, Dakar et le littoral central ont été sous-représentés (18,9 % de l'échantillon contre 38,3 % à l'échelle nationale) du fait de la forte concentration géographique des établissements qui suppose une certaine similitude des conditions d'enseignement-apprentissage. A l'inverse, le Bassin arachidier du fait de sa grande extension, du nombre élevé d'inspections académiques qu'il abrite (5 inspections sur les 16) et du nombre important de régions géographiques limitrophes a été surreprésenté (37,8 % contre 22,1 % à l'échelle nationale).

**Tableau 4 : Répartition des enseignants d'histoire-géographie de l'enseignement moyen et secondaire général selon les régions géographiques au Sénégal (2018) et dans l'échantillon (2019)**

Régions géographiques	Sénégal (2018)		Échantillon PURGES (2019)	
	Eff.	%	Eff.	%
Dakar & littoral central	2914	38,3	69	18,9
Bassin arachidier	1677	22,1	138	37,8
Ferlo	382	5,0	20	5,5
vallée du Sénégal	770	10,1	35	9,6
Casamance	1456	19,1	80	21,9
Haut-Sénégal	405	5,3	23	6,3
<b>Total</b>	<b>7604</b>	<b>100,0</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>

Source : ministère de l'Éducation nationale, 2018/PURGES, 2019

Cette option est motivée par une volonté de capter la diversité des connaissances et attitudes qui peuvent être liées à des spécificités des contextes d'enseignement-apprentissage des enseignants selon que leurs académies sont centrales ou périphériques. Ce même souci de saisir la diversité des pratiques enseignantes déclarées a conduit à légèrement surreprésenter les échantillons des régions géographiques périphériques et enclavées.

## 4.2. LES CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES

L'échantillon est constitué de 284 hommes (78 %) contre 81 femmes (22 %). Il est relativement représentatif de la sex-ratio des professeurs d'histoire-géographie à l'échelle nationale qui est de plus ou moins une femme pour 4 hommes servant dans l'enseignement moyen et secondaire général. Pour mieux faire ressortir les rapports de genre, la proportion de femmes dans l'échantillon a été légèrement surreprésentée de 4 points (22,2 % contre 18,6 % à l'échelle nationale).

**Tableau n° 5 : Répartition des enseignants d'histoire-géographie de l'enseignement moyen et secondaire général selon le sexe au Sénégal (2018) et dans l'échantillon (2019)**

Sexe	Sénégal (2018)		Échantillon (2019)	
	Eff.	%	Eff.	%
Homme	6190	82	284	78
Femme	1414	18	81	22
<b>Total</b>	7604	100	365	100

Source : ministère de l'Éducation nationale, 2018/PURGES, 2019

La grande majorité (85 %) des enseignants de l'échantillon ont moins de 45 ans. Un peu plus du quart (28 %) de l'échantillon a entre 25 et 34 ans. Les répondants se caractérisent par une relative jeunesse. Ceux qui ont de plus de 45 ans ne représentent que 15 % des répondants. Parmi eux, un nombre infime se rapproche de l'âge de la retraite qui est de 60 ans. Dans l'ensemble, hommes et femmes se répartissent dans les mêmes proportions dans les tranches d'âge. Toutefois, la tranche d'âge 25-34 ans montre des femmes sensiblement plus jeunes que les hommes.

**Tableau n°6 : Répartition de l'échantillon selon l'âge et le sexe**

Tranches d'âges	Homme		Femme		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	effectif	%
25 à 34 ans	77	27	26	32	103	28
35 à 44 ans	161	57	45	56	206	57
45 à 54 ans	41	14	8	10	49	13
55 ans et plus	4	1	1	1	5	1
Non-réponse	1	0	1	1	2	1
<b>Total</b>	284	100	81	100	365	100

Source : PURGES, 2019

Les PES dominent dans la part des répondants âgés entre 35 et 44 ans. 62 % des PES sont représentés dans cette tranche d'âge contre 57 % des PEM et 55 % des PCEM. La plus grande

part des PEM (20 %) se retrouve dans les tranches d'âges les plus avancées. Ainsi, des répondants appartenant à ce corps ont plus de 45 ans contre 15 % pour les PES et 11 % pour les PCEM. Par contre, près de la moitié (44 %) des chargés de cours et vacataires ont moins de 35 ans. Cette proportion est moindre dans les corps des PES, PEM et PCEM.

**Tableau n° 7 : Répartition des corps d'enseignement dans les tranches d'âges**

Tranches d'âges	PES		PEM		PCEM		Autres*		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
25 à 34 ans	17	22	27	23	55	34	4	44	103	28
35 à 44 ans	48	62	66	57	89	55	3	33	206	57
45 à 54 ans	11	14	19	17	17	10	2	22	49	13
55 ans et plus	1	1	3	3	1	1	0	0	5	1
Non-réponse	1	1	0	0	1	1	0	0	2	1
<b>Total</b>	78	100	115	100	163	100	9	100	365	100

\*chargés de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2019

Il ressort de ce résultat que les répondants appartenant aux corps des chargés de cours et vacataire sont relativement plus jeunes. L'absence de données de cadrage au niveau national n'ont pas permis d'apprécier le niveau de représentativité de la répartition de l'échantillon selon l'âge.

### 4.3. STATUT DE L'ÉTABLISSEMENT ET LE CYCLE D'ENSEIGNEMENT

#### 4.3.1. Le statut de l'établissement d'exercice

Plus de quatre enseignants sur cinq de l'échantillon exercent dans les établissements publics. Seuls 12 % des répondants servent dans les établissements privés. Dans les établissements privés, 64 % servent dans le privé laïc alors que 36 % exercent dans le privé catholique.

**Tableau n°8 : Répartition de l'échantillon selon le statut d'établissement**

Statut d'établissement	Laïc		Catholique		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Public	320	92	0	0	320	88
Privé	29	8	16	100	45	12
<b>Total</b>	349	100	16	100	365	100

Source : PURGES, 2019

Plus ou moins 9 PCEM (92%), PEM (88%) et PES (86%) sur 10 servent dans un établissement public. A l'inverse, près de 8 (78 %) des chargés de cours et vacataire sur 10 servent dans les établissements privés (Tableau 9).

**Tableau n°9: Répartition des corps d'enseignement selon les statuts d'établissement**

Corps d'enseignant	Public		Privé		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PES	67	86	11	14	78	100
PEM	101	88	14	12	115	100
PCEM	150	92	13	8	163	100
Autre*	2	22	7	78	9	100
<b>Total</b>					<b>365</b>	

\*Vacataire ou chargé de cours

Source : PURGES, 2019

Au sein des établissements privés, la majorité des PCEM (77 %) et des PES (73 %) et des vacataires et chargés de cours (71 %) sert dans le privé laïc. Par contre, un peu plus de la moitié des PEM (57 %) exercent dans le privé catholique (Tableau 15).

**Tableau n° 10 : Répartition des corps d'enseignement dans les d'établissements privés**

Type d'établissement	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Privé laïc	8	73	6	43	10	77	5	71
Privé catholique	3	27	8	57	3	23	2	29
<b>Total</b>	11	100	14	100	13	100	7	100

\*chargé de cours et vacataire

Source : PURGES, 2019

La répartition montre un équilibre les enseignants servant dans les lycées et les collèges entre les établissements publics et privés. La grande majorité des répondants servent dans les lycées (88%) et dans les collèges (87%) exercent dans les établissements publics. (Tableau n°11)

**Tableau n°11 : Répartition de l'échantillon selon le lieu de service et le statut d'établissement**

Statut	Collèges		Lycées	
	Eff.	%	Eff.	%
Public	175	87	145	88
Privé	25	13	20	12
<b>Total</b>	200	100	165	100

Source : PURGES, 2019

Dans les établissements, près des 64 % des enseignants de collèges et 65 % des enseignants de lycées officient dans les établissements privés laïcs.

**Tableau n°12 : Répartition de l'échantillon selon le statut des établissements privés**

Types d'établissement	Collèges		Lycées	
	Eff.	%	Eff.	%
Privé laïc	16	64	13	65
Privé catholique	9	36	7	35
<b>Total privés</b>	25	100	20	100

Source : PURGES, 2019

Dans la répartition par sexe selon le statut de l'établissement, les femmes sont sensiblement plus représentées dans les établissements publics. 94 % des répondants de sexe féminin servent dans le public contre 86 % des hommes (tableau 13).

**Tableau 13 : Répartition de l'échantillon selon le statut d'établissement et le sexe**

Types d'établissement	Homme		Femme		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Publics	244	86	76	94	320	88
Privés	40	14	05	6	45	12
<b>Total</b>	284	78	81	22	365	100

Source : PURGES, 2019

Dans l'ensemble, les enseignants servant dans le public dans leur écrasante majorité dans l'échantillon d'enquête quasiment tous corps et sexe confondus.

Globalement, l'échantillon donne une image assez représentative du personnel enseignant en histoire et géographie du Sénégal dans sa répartition géographique, sa structure démographique et son profil professionnel et académique. Le parti pris de surreprésenter dans l'échantillon les régions géographiques les plus vastes et enclavées permet de saisir les disparités liées à la dispersion. C'est dans le même sens que la population féminine de l'échantillon a été augmentée pour faire ressortir les rapports de genre.

#### **4.3.2. La répartition des enseignants dans les cycles d'enseignement**

L'échantillon se répartit entre 200 professeurs servant dans le cycle moyen (55%) et 165 professeurs (45%) exerçant dans le cycle secondaire. La population masculine de l'échantillon est sensiblement plus représentée dans le cycle secondaire (48 %) que chez leurs collègues de sexe féminin (35 %).

**Tableau n°14 : La répartition de l'échantillon selon le niveau d'enseignement et le sexe**

Cycle d'enseignement	Hommes		Femmes		total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Moyen	147	52	53	65	200	55
Secondaire	137	48	28	35	165	45
<b>Total</b>	284	100	81	100	365	100

Source : PURGES, 2019

#### 4.4. LE CURSUS ACADÉMIQUE ET PROFESSIONNEL

##### 4.4.1. Le niveau académique

Dans l'ensemble, l'échantillon reflète la proportion des titulaires de licence (22,7 % contre 21 % au niveau national) et du DUEL (14,5 % contre 10,5 %) à l'échelle nationale.

**Tableau n° 15 : Répartition de l'échantillon selon le diplôme académique**

Diplôme	Sénégal (2018)		Echantillon	
	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise/Master et plus	1451	19	137	38
Licence	1595	21	83	23
DUEL	796	10	53	14
Bac	3718	49	92	25
BFEM	44	1	0	0
<b>Total général</b>	7604	100	365	100

Source : ministère de l'Éducation nationale, 2018/PURGES, 2019

Par contre, ceux qui ont des diplômes plus élevés (Bac +4 et plus) sont surreprésentés par rapport à ceux titulaires du Baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur. Ce biais découle du choix délibéré d'enrôler dans l'enquête une population assez importante de PES et PEM tenant des classes de Terminale, dans leur quasi-totalité au moins titulaires de la licence, pour apprécier le niveau de compréhension de la finalité des programmes.

Le niveau académique est très différent selon le sexe. Parmi les 137 enseignants, titulaires d'un diplôme supérieur ou égal à la maîtrise, les 20% sont de sexe féminin contre 80% d'hommes. Cette faible part des femmes est pourtant surreprésentée puisque pour ce niveau, elles ne représentent que 12% à l'échelle nationale. Inversement pour le niveau du Baccalauréat, la part des femmes dans l'échantillon est beaucoup plus élevée qu'au niveau national. Elles représentent 36% des titulaires du Bac alors qu'elles ne font que 24 % de cette catégorie au plan national. Dans l'échantillon, la répartition des diplômés selon le sexe montre

une situation inverse : Plus le diplôme est élevé moins il y a de femmes et inversement. D'ailleurs à l'échelle nationale, les femmes titulaires de maîtrise/master ne représentent effectivement que 2,3 % des professeurs d'histoire-géographie en 2018 alors qu'elles sont près de 12% de bachelières (Ministère de l'Education nationale, 2019).

**Tableau n°16 : Répartition des professeurs d'Histoire-Géographie selon le diplôme académique et le sexe**

Diplômes	Bases	Homme		Femme		Total général	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Maîtrise/Master et plus	Sénégal	1273	88	178	12	1451	100
	échantillon	109	80	28	20	137	100
Licence	Sénégal	1388	87	207	13	1595	100
	échantillon	71	86	12	14	83	100
DEUG/DUEL	Sénégal	670	84	126	16	796	100
	échantillon	45	85	8	15	53	100
Baccalauréat	Sénégal	2824	76	894	24	3718	100
	échantillon	59	64	33	36	92	100
BFEM	Sénégal	35	80	9	20	44	100
	échantillon	0	0	0	0	0	0
Total général	Sénégal	6190	81	1414	19	7604	100
	échantillon	284	315	81	85	365	400

Source : Ministère de l'Éducation nationale, 2019/ Enquêtes PURGES, 2019

Cette situation n'est pas sans lien avec les contraintes socio-culturelles<sup>7</sup> auxquelles elles les confrontées. Cette proportion est de 16,7 % pour les hommes.

#### 4.4.2. Un échantillon dominé par les géographes

Selon la spécialité académique, près de la moitié des répondants (47 %) sont géographes de formation. Ceci ne surprend guère car si toutes les universités sénégalaises ont un département de géographie, seule celle de Dakar et plus récemment de Ziguinchor disposent d'un département d'histoire. Seuls 24 % des enquêtés ont suivi une formation en histoire. Cette plus forte représentation des géographes est perceptible dans la répartition par sexe. En effet, 57 % des hommes et 52 % des femmes sont des géographes. Par contre, un peu plus du quart des hommes (29 %) et des femmes (27 %) sont historiens de formation.

La grande majorité des PES (98 %) et des PEM (96 %) ont suivi une formation académique en géographie ou en histoire. Toutefois, les résultats laissent apparaître que les géographes dominant chez les PES (65 %), les PEM (65 %) et les autres corps (78 %). (Tableau 17)

<sup>7</sup> On peut citer les pressions liées à la nécessité de se marier, aux charges familiales, à l'éducation des enfants.

Par contre, un peu plus du quart des PCEM (28 %) a suivi une formation académique en droit ou en lettres. Seuls 35 % des PCEM sont géographes ou historiens de formation. Ces PCEM sont des bivalents ; ils enseignent les Lettres et l’Histoire-Géographie. L’absence d’une formation universitaire en histoire ou en géographie peut constituer un handicap dans l’usage des programmes d’enseignement. Une proportion importante de PCEM (33 %) n’a pas suivi d’études universitaires. Ils sont entrés dans l’enseignement après le Bac et une formation de deux ans à la FASTEF.

**Tableau n°17 : Spécialité des répondants selon le corps d’enseignement**

Disciplines	PES		PEM		PCEM		Autres		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Géographie	51	65	75	65	39	24	7	78	172	47
Histoire	26	33	36	31	25	15	1	11	88	24
Autre discipline*	1	1	3	3	45	28	0	0	49	13
Non concerné	0	0	0	0	54	33	1	11	55	15
Non-réponse	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
<b>Total</b>	78	100	115	100	163	100	9	100	365	100

\*Droit et lettres

Source : PURGES, 2019

#### 4.4.3. Mode d’entrée dans l’enseignement

Pour les cycles moyen et secondaire, le recrutement par voie de concours et la vacation constituent les principaux modes d’entrée dans l’enseignement. Dans l’échantillon d’enquête, près de la moitié des professeurs (49 %) ont intégré l’enseignement par la vacation. Ces enseignants sont recrutés à partir des Inspections d’Académie qui entendent compenser le déficit d’enseignants pour certaines disciplines. Les vacataires sont recrutés à partir d’un diplôme académique. Ils suivent ensuite une formation à distance assortie d’un diplôme professionnel qui leur permet d’être titularisés dans la fonction publique. En fonction de leur niveau académique, ils sont intégrés en tant que PCEM, PEM ou PES. Plus de 2 répondants sur 5 (44 %) sont entrés dans l’enseignement par voie de concours pour subir une formation pédagogique à la FASTEF. Cette institution est le principal établissement de formation des professeurs servant dans les cycles moyen et secondaire.

Le volontariat, la mise à disposition et l’autorisation d’enseignement sont aussi des modes d’entrée dans l’enseignement moyen et secondaire pour une minorité. C’est ainsi que 3 % des répondants ont été recrutés en tant que chargés de cours ou à travers le volontariat tandis que 4 % de l’échantillon sont entrés dans l’enseignement après une formation payante à la

FASTEF ou grâce à une autorisation d'enseignement qui permet un recrutement dans les établissements privés.

Les hommes dominent sensiblement dans l'entrée dans l'enseignement par la voie d'un concours. Près de la moitié des hommes (45 %) ont intégré le métier d'enseignant après un concours direct contre 39 % chez les femmes. Plus de la moitié d'entre elles (55 %) est entrée dans l'enseignement par la vacation. Cette proportion est moindre chez les hommes (48 %). (Tableau 18)

**Tableau n°18 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'entrée dans l'enseignement et le sexe**

Mode d'entrée	Homme		Femme		Total général	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Vacation	136	48	44	55	180	49
Concours direct	127	45	32	39	159	44
Autres*	21	7	5	6	26	7
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

\*chargés de cours, volontariat, autorisation d'enseignement, formation payante à la FASTEF

Source : PURGES, 2019

La distribution des corps d'enseignement révèle des contrastes dans les modes de recrutement. Plus de la majorité des PCEM (61 %) sont entrés dans l'enseignement par la vacation. Seuls 36 % d'entre eux ont été recrutés après un concours direct. La moitié des PEM (50 %) est également entrée dans l'enseignement par la voie de la vacation contre 43 % à la suite d'un concours direct. Contrairement aux corps précédemment cités, une bonne partie des PES (64 %) a été recrutée dans l'enseignement après un concours. Seuls 29 % des PES sont entrés dans l'enseignement par la vacation (Tableau 19).

**Tableau n°19 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'entrée dans l'enseignement et le corps**

Mode d'entrée	PES		PEM		PCEM		Autres*		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Concours direct	50	64	50	43	58	36	1	11	159	44
Vacation	23	29	57	50	99	61	1	11	180	49
Autres*	5	6	8	7	6	4	7	78	26	7
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

\*chargé de cours, vacataire et volontaire

Source : PURGES, 2019

#### 4.4.4. Les PCEM prédominants dans l'échantillon

Les enseignants titulaires des diplômes professionnels sont majoritaires dans l'échantillon d'enquête. Les PCEM disposent du Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement dans les Collèges et l'Enseignement Moyen (CAE-CEM), le PEM du Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Moyen (CAEM) et les PES du Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement Secondaire (CAES) comme diplômes professionnels requis pour exercer dans les cycles d'enseignement moyen et secondaire. Les enseignants des autres corps constitués de chargés de cours et de vacataires qui n'ont pas encore de diplômes professionnels qui leur permettraient d'être titularisés dans les corps d'enseignant servant dans les cycles moyen et secondaire (PCEM-PEM-PES).

Les PCEM dominent dans l'échantillon avec 45 % des répondants. Ils servent surtout dans les collèges et de manière exceptionnelle dans les lycées. Communément appelés professeur de Lettres-Histoire et Géographie, ils sont aussi nommés bivalents puisqu'ils sont considérés comme des praticiens de deux disciplines : le Français et l'Histo-Géo. En réalité, ils enseignent quatre disciplines que sont l'histoire, la géographie, le français et l'éducation civique<sup>8</sup>.

Les PEM et les PES constituent respectivement 32 % et 21 % de l'échantillon d'enquête. Si les PES servent essentiellement dans le cycle secondaire, une partie des PEM sont en service dans les collèges. Une infime minorité des enquêtés (2 %) est constituée par d'autres corps avec des chargés de cours et un vacataire. Les femmes sont plus représentées dans le corps des Professeurs de Collège et de l'Enseignement Moyen (PCEM) où le diplôme de recrutement est le Bac (Tableau 14). Elles constituent un peu plus du 1/10<sup>e</sup> des professeurs d'histoire-géographie du Sénégal en 2018 et la plus grosse cohorte des femmes, mais aussi des hommes (37,1 %). Un peu plus de la moitié (56 %) des femmes sont des PCEM contre 41 % des répondants de sexe masculin. Par contre, les hommes sont plus représentés dans le corps des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM). Si 35 % des répondants de sexe masculin sont des PEM, seules 21 % des femmes appartiennent à ce corps.

---

<sup>8</sup> Le PCEM, ayant la licence ou la Maîtrise/Master, peut suivre une formation pour obtenir le CAEM ou le CAES. Ce qui lui permet d'être intégré dans le corps des PEM ou des PES. Quant au PEM ayant obtenu le Master, il peut suivre une formation pour l'obtention du CAES afin d'être reclassé dans le corps des PES. Les chargés de cours sont des fonctionnaires titulaires du CAP et ayant obtenu la licence, la maîtrise ou le Master Durand leur cursus académique à l'université.

**Tableau n°20 : Répartition de l'échantillon selon le corps et le sexe**

Corps	Homme		Femme		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PCEM	117	41	46	56	163	45
PEM	98	35	17	21	115	32
PES	61	21	17	21	78	21
Autres*	08	03	01	01	09	02
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>78</b>	<b>81</b>	<b>22</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

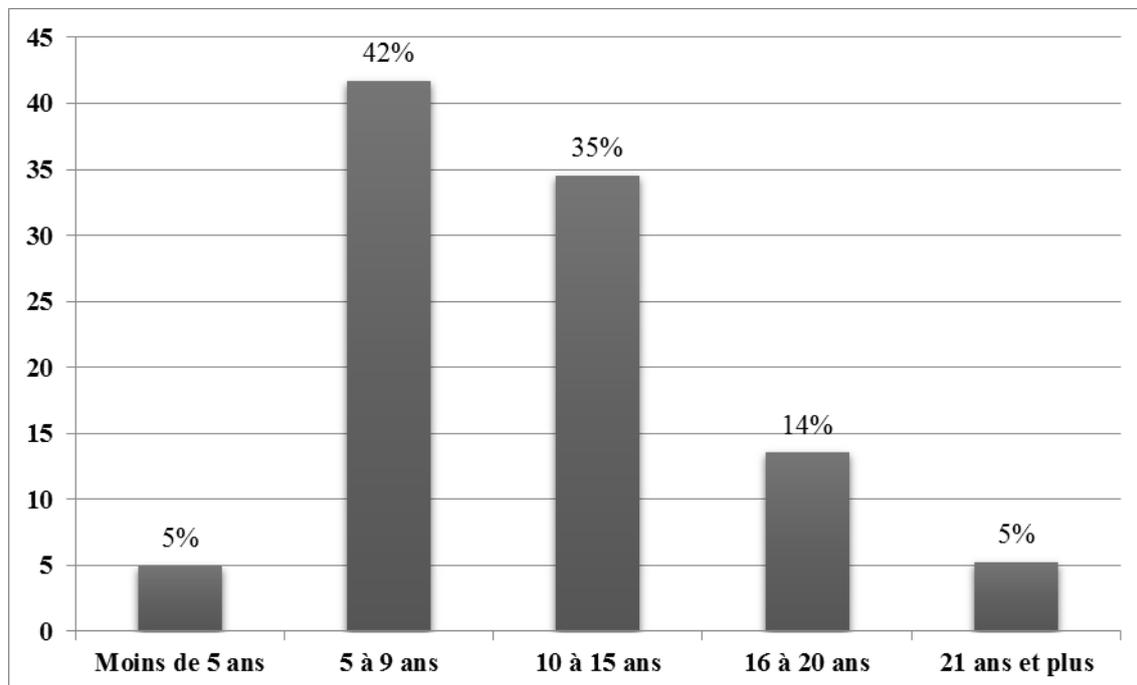
\*chargé de Cours et vacataire

Source : PURGES, 2019

#### 4.4.5. Ancienneté dans l'enseignement

La majorité des répondants (77 %) ont entre 5 et 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Seule une minorité des répondants (5 %) ont une ancienneté de moins de 5 ans. 14 % des professeurs enquêtés ont une ancienneté comprise entre 16 et 20 ans. Une infime partie des enquêtés (5 %) déclare avoir une carrière dans l'enseignement longue de plus de 20 ans.

**Figure 1: Le nombre d'années d'expérience**



Source : PURGES, 2019

Selon le corps, 44 % des chargés de cours et vacataires ont une ancienneté de moins de 10 ans d'enseignement. Un peu plus de la moitié des PCEM (54 %) ont entre 10 et 19 ans d'expérience contre 46 % des PEM, 38 % des PES et 34 % des chargés de cours et vacataires.

Chez ces derniers, 22 % ont une ancienneté de 20 ans et plus. Les chargés de cours ont démarré leur carrière dans le cycle élémentaire. Ils ont ensuite intégré les cycles moyen et secondaire après avoir obtenu la Licence, la Maîtrise ou le Master à l'université. Ainsi, ils ont moins d'expérience dans les cycles moyen et secondaire.

**Tableau n°21 : Les années d'expérience selon le corps de l'enseignant**

Nombre d'années	PES		PEM		PCEM		Autres *		total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Moins de 5 ans	11	14	4	3	1	1	2	22	18	5
5 à 9 ans	33	42	46	40	70	43	2	22	151	41
10 à 14 ans	18	23	40	35	66	40	2	22	126	35
15 à 19 ans	12	15	13	11	23	14	1	12	49	13
20 ans et plus	4	5	10	9	3	2	2	22	19	5
Non-réponse	0	0	2	2	0	0	0	0	2	1
<b>Total</b>	78	100	115	100	163	100	9	100	365	100

\*chargés de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2019

Une minorité (16 %) chez les PCEM, PEM et PES ont une ancienneté de 20 ans et plus. Il ressort des résultats sur l'ancienneté dans l'enseignement que l'échantillon d'enquête est dominé par des professeurs ayant une assez longue expérience de l'enseignement.

## **CHAPITRE 5 : NIVEAU DE CONNAISSANCE DU PROGRAMME**

L'idée de ce chapitre est que la connaissance du programme, de ses finalités, ses objectifs et des méthodes d'enseignement préconisées sont des déterminants de la qualité des pratiques pédagogiques. La méthode a consisté à vérifier si les enseignants connaissent de mémoire ces fondamentaux en leur demandant de relever, à travers des verbes mentalistes (citer, lister, donner...) des prescriptions, des finalités ou des éléments méthodologiques qu'ils connaissent du programme. Les données sont bâties à partir des réponses à des questions ouvertes, recueillies sur Excel et recodées.

### **5.1 LA CONNAISSANCE DES PRESCRIPTIONS**

Les prescriptions du programme définissent les instructions et les recommandations d'ordre méthodologique, axiologique et épistémologique à l'égard des enseignants. Intégrées dans les notes de présentation des programmes ou dans les Instructions officielles (IO), elles sont fonction du niveau (voire de la classe) et servent donc de cadre normatif aux interprétations, appropriations et pratiques pédagogiques des enseignants.

#### **5.1.1 Des prescriptions méconnues par la majorité des enseignants**

Alors que la connaissance des prescriptions est importante dans la compréhension du programme, les résultats de l'étude montrent que la majorité des enseignants n'ont pas pu lister de mémoire deux prescriptions du programme. Deux enseignants sur les trois n'ont pas exécuté la consigne, soit un taux de non-réponse de 45 %. Un peu moins de 10 % de l'échantillon a donné une réponse erronée (7 %) ou a indiqué la mention « ne sais pas » (2 %). L'importance du taux de non-réponse laisse penser que les enseignants n'ont pas compris la question d'autant plus que 7 % d'entre eux ont donné des réponses erronées et 2 % ont mentionné qu'ils ne les connaissaient point.

**Tableau n°22 : Répartition des enseignants selon la nature de la réponse**

Catégories de réponses	Effectif	Pourcentage
Non-réponse	161	45
Réponses erronées	26	7
Ne sait pas	9	2
Réponses conformes	168	46
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Il se pourrait que le terme de prescription ne soit pas familier à certains enseignants qui l'ont trouvé très technique. La difficulté transparait aussi à travers les confusions, les hésitations, les demandes de reformulation malgré la clarté et la simplicité de la question. Ce qui dénote un manque de compréhension de la question posée (Encadré 1).

**Encadré 1: Flottement d'un enseignement sur le terme « Prescription »**

Question : connaissez-vous les prescriptions du programme
Réponse : les prescriptions du programme vous dites ?
Question : oui, les prescriptions que le programme édicte, les connaissez-vous ?
Réponse : oui je les connais
Question : Pouvez-vous en citer ?
Réponse : une prescription !
Question : Oui
Réponse : Ah ! le programme de géographie, donc parmi les prescriptions, je retiens justement l'intention de faire de leurs enfants des éléments de la société...

Source: M., S., PEM, TAMBA<sup>9</sup>

Certains enseignants confondent les objectifs, les procriptions et les prescriptions du programme. En lieu et place des prescriptions, ils livrent leurs perceptions du programme avant de proposer des suggestions pour l'améliorer. D'autres ont donné des réponses inattendues comme « Atlas », « progression harmonisée », « ne pas se référer au programme », « manuel de géographie et d'éducation civique », etc. Le niveau de connaissance des prescriptions du programme est disparate entre les différents corps d'enseignement (Tableau 20). La méconnaissance de ces prescriptions est davantage observée chez les chargés de cours et vacataires (75 %) ainsi que les PCEM (61 %). Dans une moindre mesure, un peu plus de

<sup>9</sup> En vue de préserver l'anonymat des enseignants, nous avons opté pour une codification qui indique respectivement le sexe, l'initial du nom, le corps et l'inspection d'académie de service.

la moitié des PES (53 %) et 44 % des PEM n'ont pas apporté de réponses conformes à la question sur les prescriptions du programme.

**Tableau n°23 : La connaissance des prescriptions du programme selon le corps de l'enseignant**

Corps	Connaissance des prescriptions		Méconnaissance des prescriptions		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PCEM	64	39	99	61	163	100
PEM	65	56	50	44	115	100
PES	37	47	41	53	78	100
Autres*	3	25	6	75	9	100
<b>Total</b>	149		166		365	

\*Chargés de cours/vacataire

Source : PURGES, 2019

Plusieurs situations se distinguent parmi les enseignants qui ont donné des réponses non conformes. D'abord, ceux qui n'ont pas formulé de réponses et ceux qui ont donné des réponses erronées se retrouvent dans tous les corps d'enseignement, mais à des proportions variables. Si 67 % seulement des chargés de cours et vacataire n'ont pas répondu à la question, ils sont 92 % chez les PEM et 85 % chez les PES. Une plus grande part des enseignants appartenant à ces corps a intégré l'enseignement par le concours direct. Cette proportion est de 43 % chez les PEM et de 60 % chez les PES. Par ailleurs, près de la moitié des PCEM (76 %) n'a pas donné de réponse. Ce résultat peut s'expliquer par le défaut de formation en présentiel sur les bases théoriques du programme (Tableau 24).

**Tableau n° 24 : Les corps d'enseignant dans les réponses non conformes**

Réponses non conformes	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Non-réponse	35	85	47	92	76	77	4	67
Réponses erronées	5	12	3	6	17	17	2	33
Ne sait pas	1	2	1	2	6	6	0	0
<b>Total</b>	41	100	51	100	99	100	6	100

\*chargés de cours-vacataire

Source : PURGES, 2019

Ensuite, les réponses erronées ont été données aussi bien par des hommes que par des femmes. En fonction du corps, il ressort que 17 % des PCEM n'ont pas formulé de réponse en phase avec les prescriptions du programme. Cette proportion est plus faible chez les PEM (06 %) et les PES (12 %). Le tiers (33 %) des chargés de cours et vacataires ont proposé des réponses non conformes.

D'ailleurs, plus de la moitié (51 %) des enseignants entrés dans l'enseignement par la vacation n'a pas formulé de réponse. Cette proportion est moindre chez les enseignants entrés par la voie d'un concours direct avec un score de 44 %. Au total, les enseignants entrés dans

l'enseignement par la vacation et les PCEM ont éprouvé le plus de difficultés à proposer de bonnes réponses sur les prescriptions du programme. Ces PCEM servent essentiellement dans le cycle moyen.

### 5.1.2 Des niveaux de bonne connaissance des prescriptions variables

Même si la majorité des enseignants n'ont pas convenablement exécuté la consigne donnée sur les prescriptions, 46 % d'entre eux ont donné des réponses conformes aux réponses attendues. C'est le cas de 57 % des PEM et 47 % des PES. Mais ils ne sont que 39% chez les PCEM (tableau 22). Le profil des PCEM peut expliquer le fait qu'ils connaissent moins le programme que les autres corps. Mais la différence inattendue entre les PEM et les PES en faveur des premiers peut-être compréhensible. Les PEM sont formés pour l'enseignement moyen ; ils font exclusivement leurs stages pratiques dans les collèges. Toutefois, ils sont affectés en majorité dans les lycées (87% de l'échantillon). Cette situation explique qu'ils ont une vision plus large du programme alors que les PES, étant majoritairement confinés dans les lycées, aussi bien pendant la formation que dans la pratique professionnelle, montrent une vision limitée du programme. En effet, leur vision du programme dépasse rarement celui du secondaire, d'où leur posture très critique du programme. Si on ajoute à cela, le fait que le programme du moyen semble plus détaillé (présence des annexes) et moins complexe (moins de thèmes de géographie physique), on peut comprendre que les PEM fournissent plus de réponses conformes que les PES.

**Tableau n°25: Part des réponses conformes aux prescriptions selon le corps de l'enseignant**

Corps	Réponses conformes		Total	
	effectif	%	effectif	%
PCEM	64	39,3	163	100,0
PEM	65	56,5	115	100,0
PES	37	47,4	78	100,0
Autres*	2	22,2	9	100,0
<b>Total</b>	168	46,0	365	100,0

\*chargés de cours/vacataire

Source : PURGES, 2019

Par rapport au mode d'entrée dans la fonction, les proportions d'enseignants ont formulé des réponses correctes sont presque similaires : 46 % chez ceux entrés par la voie d'un concours. et 44 % chez ceux entrés dans l'enseignement par la vacation.

Si près des 2/3 (65%) des enseignants la dimension méthodologique des prescriptions (plus de 65 %), ils n'ont pas eu le même rapport avec les prescriptions axiologiques et cognitives. Arrivent ensuite les prescriptions d'ordre cognitif citées plus chez les PCEM (28 %), les PEM

(22 %) et PES (24%). Seuls 5 % des PCEM ont cité des prescriptions axiologiques contre 14 % à la fois pour les PEM et les PES (Tableau 26).

**Tableau n°26 : Typologie des réponses sur les prescriptions du programme selon le corps de l'enseignant**

Typologie des prescriptions	PCEM		PEM		PES		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Axiologique	3	5	9	14	5	14	0	0
Cognitive	18	28	14	22	9	24	1	33
Méthodologique	43	67	41	64	23	62	2	67
Total	64	100	64	100	37	100	3	100

\*chargé de cours/vacataire

Source : PURGES, 2019

Selon le profil académique, un peu plus de la moitié des géographes (56 %) contre le 1/3 des historiens (34%) ont formulé de bonnes réponses. Dans le groupe de ceux qui ont fait Droit-Lettres et autres 43 % des enseignants ont donné de bonnes réponses. Cela montre que la connaissance des prescriptions n'est pas déterminée par la connaissance de la discipline enseignée. Toutefois, si plus de la moitié des géographes ont su formuler des réponses correctes, ce n'est le cas que du 1/3 des historiens

**Tableau n°27 : Part des réponses conformes aux prescriptions selon le profil académique**

Spécialités	Réponses conformes		Total	
	effectif	%	effectif	%
Géographie	96	55,8	172	100,0
Histoire	30	34,1	88	100,0
Droit-Lettres-Autre	21	42,9	49	100,0
Non concernés	0	0,0	56	100,0
Total	147	47,6	365	100,0

Source : PURGES, 2019

### 5.1.3 Les prescriptions méthodologiques mieux connues

Les réponses présentent une distribution inégale selon le type de prescription. Il ressort que les prescriptions méthodologiques sont les plus fréquemment listées par les enseignants (55 % des occurrences) tandis que les prescriptions relatives aux valeurs axiologiques ne font que 29 % et 16 % pour celles liées aux savoirs et compétences à installer. En ce qui concerne les contenus des réponses, on peut relever aussi une variété. Pour les prescriptions méthodologiques, l'accent a été plutôt mis sur la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) et l'Approche par les Objectifs (APO).

Tableau n°28 : Les types de prescriptions et leur fréquence dans le discours des enseignants

Type de prescription	Quelques prescriptions extraites du programme en vigueur	occurrence	Fréquence (%)
<b>Axiologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enracinement</li> <li>- Ouverture sur le monde</li> <li>- Action sur le milieu et l'environnement</li> <li>- Apprentissage de l'altérité et mimétisme</li> <li>- Culture de l'esprit scientifique</li> </ul>	47	29
<b>Cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.</li> <li>- Connaissance du milieu, du territoire national et des phénomènes géographiques.</li> <li>- Connaissance du reste du monde.</li> </ul>	28	16
<b>Méthodologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrée par l'étude du milieu proche</li> <li>- Ouverture progressive à d'autres milieux.</li> <li>- Formulation d'objectifs spécifiques</li> <li>- Mise en œuvre d'une pédagogie active et diversifiée.</li> <li>- Usage des démarches didactiques suivantes : l'assistance didactique maximale, l'assistance didactique limitée et l'apprentissage autonome.</li> <li>- Usage de la démarche de type empirico-inductif en 6e</li> <li>- Usage de la démarche de type empirico-déductif au secondaire</li> <li>- Construction des évaluations cohérentes avec les objectifs spécifiques.</li> </ul>	94	55

Source : programme de géographie de 2004 et enquête, PURGES, 2019.

La centralité de l'élève dans les enseignements-apprentissages et l'usage de supports didactiques ont été également mentionnés par les professeurs. À ce titre, le programme de géographie en vigueur recommande la pratique de trois types d'approches didactiques<sup>10</sup> aussi bien dans le cycle moyen que le cycle secondaire. On peut citer « *l'apprentissage autonome* » où le professeur se limitera à organiser la séance d'enseignement-apprentissage en donnant des consignes de travail aux apprenants. Ainsi, les apprenants se retrouvent au centre de l'action éducative dans les sens où ils produisent les savoirs à travers une approche constructiviste ou socioconstructiviste.

Si certains répondants ont clairement perçu ces différentes prescriptions, d'autres semblent les ignorer complètement. Ainsi, l'explication de l'ordre d'écriture des leçons en Terminale et précisément la place de l'Afrique et du Sénégal n'a pas du tout été associée à la démarche méthodologique de l'hypothético-déduction comme indiqué dans les notes de présentation. Mais il est lié à des facteurs géopolitiques ou des principes axiologiques. Ainsi cet enseignant voit une contradiction dans les finalités d'éducation en déclarant « *on parle d'enracinement et d'ouverture, mais là je pense qu'on a fait l'inverse, car on commence à étudier l'extérieur avant d'aborder les espaces intérieurs qui ne sont finalement pas étudiés sérieusement du fait que leur étude coïncide à la fin de l'année* » (M., S., PES, DIOURBEL) Pour cet autre aussi,

<sup>10</sup> Extrait du programme de géographie de 1998

cette démarche se comprend puisque dans un espace mondialisé où les lieux sont organisés en centre et périphéries. Il déclare dire à ses élèves qu'« *En Terminale, vous avez le Sénégal au bout et c'est par souci de respecter la hiérarchie qui existe au niveau du système monde puisque nous sommes à la périphérie* » (M., A., PES, THIES). Ces propos traduisent une méconnaissance des principes qui guident l'écriture du programme de Terminale.

Dans le programme de géographie en vigueur, il est prescrit que le professeur accorde la priorité à la démarche de type empirico-inductif dans le cycle moyen et à celle de type hypothético-déductif dans le cycle secondaire. Entre la sixième (6<sup>e</sup>) et la quatrième (4<sup>e</sup>), le programme est d'abord marqué par l'étude du milieu proche avant de s'ouvrir au reste du monde alors que les contenus enseignés vont du général au particulier en classe de Terminale.

Rares sont les répondants qui ont fait mention des prescriptions sur l'évaluation formative Durand les enseignements-apprentissages et les formes d'évaluation sommative à déployer. Les prescriptions d'ordre axiologique ont globalement porté sur l'enracinement de l'apprenant et l'ouverture sur le monde. En outre, inculquer aux élèves une responsabilité écologique constitue une prescription également citée par certains enseignants.

En ce qui concerne les prescriptions d'ordre cognitif, les répondants ont placé la transmission de savoirs géographiques, la connaissance du milieu immédiat et du reste du monde comme les principaux objectifs des apprentissages. Car « *l'enseignement de la géographie a comme finalité de former un sénégalais qui aura des savoirs, des savoir-faire parlé même de savoir-être et de savoir devenir parce qu'il faut qu'on forme des gens compétents, capables de participer à l'épanouissement économique du pays* » (M., F., PES, ST LOUIS).

## **5.2. LA CONNAISSANCE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME**

La principale rupture du programme actuel avec ceux des années 1960, 1970 et 1980 se situe au niveau de l'explicitation des intentions pédagogiques. Cette différence a été relevée par le Ministre de l'Éducation nationale d'alors, André Sonko<sup>11</sup>, lorsque le programme devait être mis en œuvre en 1998 dans sa première version. Le format d'écriture a ainsi consisté à présenter les contenus sous forme de listing chapitres et de leçons à dérouler, mais en les adossant sur des objectifs généraux et des compétences à acquérir. La connaissance des objectifs d'enseignement est donc indispensable puisque chaque enseignant est appelé à formuler des objectifs spécifiques qui lui permettent d'opérationnaliser sa pratique de classe. Cette partie analyse le niveau de connaissance des objectifs déclinés dans les notes de

---

<sup>11</sup> Note de présentation du programme de géographie de 1998

présentation du programme et au niveau des chapitres et leçons. En se fondant sur leurs déclarations, l'analyse est organisée d'abord sur le niveau de connaissances des objectifs par les enseignants, ensuite la nature des objectifs et enfin la nature des objectifs selon le corps de l'enseignant.

### 5.2.1 Un quart des enseignants n'a pas indiqué d'objectifs

Contrairement à ce qui a été observé à propos de la question sur la connaissance des prescriptions, la consigne portant sur l'indication de deux objectifs du programme est bien respectée. Toutefois, 25 % des enquêtés n'ont pas donné de réponse (Tableau 29).

**Tableau n°29 : Répartition des enseignants selon la nature des réponses**

Types de réponses	Effectif	Pourcentage
Non-réponse	93	25
Réponses erronées	33	9
Réponses conformes	239	65
<b>Total</b>	365	100

Source : PURGES 2019

Cette méconnaissance est d'autant plus avérée que 8 % ont donné des réponses erronées comme celles-ci : « faire connaître le programme, faire comprendre le programme », « finalités et orientation », « objectif général et objectifs spécifiques », « respect des objectifs de la leçon ».

Si les Non-réponse ne présentent pas des grandes disparités selon les corps d'enseignement, il faut tout de même noter que, plus que les autres corps, les PCEM (27%) sont plus concernés par cette situation. Comparativement à eux, seuls 21 % des PEM et 24 % des PES n'ont pas apporté de réponse. De même, les PCEM, les chargés de cours sont plus nombreux à donner des réponses erronées (11%) par rapport aux corps des PES (6%) et PEM (7%).

**Tableau n°27 : Répartition des réponses non conformes aux objectifs selon le corps**

Niveau de connaissance	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Non-réponse	19	24	28	24	44	27	2	22
Réponses erronées	6	8	8	7	18	11	1	11
Total de réponses non conformes	27	32	36	31	62	38	3	33
<b>Total</b>	78	100	115	100	163	100	9	100

Source : PURGES 2019

La moitié des professeurs entrés dans l'enseignement par la vacation (51 %) n'ont pas proposé de réponse. Même si l'écart est faible, cette proportion est moindre chez les professeurs entrés dans l'enseignement par la voie d'un concours direct (44 %).

Divers paramètres peuvent expliquer ces insuffisances. On peut citer le défaut de lecture approfondie du programme mais aussi l'absence d'une formation continue sur les fondements théoriques du programme. Dans les différentes académies, les séminaires sur l'étude du programme sont rarement organisés. Les cellules mixtes privilégient les échanges pour trouver des solutions aux besoins les plus immédiats notamment le savoir-faire et le traitement des leçons à problèmes.

De plus, tout le monde ne connaîtrait pas le programme et les fondamentaux disciplinaires « *parce que dans le moyen, les enseignants sont souvent des bivalents : lettre, histoire, géographie. Souvent, on rencontre des enseignants qui ont été formés en lettres et qui ne connaissent rien de l'histoire et de la géographie ça pose problème et ce sont ces enseignants-là qui ont besoin d'être formés au niveau des cellules pédagogiques pour pouvoir maîtriser le programme et surtout les contenus* » (M., N., CERPFE THIES).

### 5.2.2 Des objectifs plutôt centrés sur les connaissances factuelles

Plus de trois enseignants sur cinq ont correctement traité la consigne : « listez deux objectifs du programme ». Mais en partant des objectifs généraux indiqués par cycle dans le programme et intégrés en catégories de connaissances factuelles, de savoirs ou compétences disciplinaires et de savoirs comportementaux, il ressort une situation paradoxale par rapport aux résultats de l'enquête (Tableau 30).

Tableau n°30 : Types d'objectifs contenus dans le programme et indiqués par les enseignants.

Corpus exploités	Objectifs visant des...						Total	
	Connaissances factuelles		Connaissances ou compétences disciplinaires		Compétences comportementales			
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
<b>Programmes</b>	16	31	22	52	4	31	42	100
<b>Enquêtes</b>	150	41	134	37	81	22	365	100

Source : PURGES 2019

Alors que 57 % des items portent sur les objectifs à connaissances ou compétences disciplinaires dans le programme, cette catégorie ne représente que 37 % des occurrences relevés par les enseignants. A contrario, les enseignants ont plus mis l'accent dans leurs déclarations sur les connaissances factuelles (41 % des occurrences) alors que celles-ci ne

représentent que 17 % des items listés dans le programme. La dimension comportementale (savoir être et savoir devenir) qui représente près du tiers (31%) des objectifs du programme n'attire que le 1/5 (22%) des enseignants.

De manière générale, la survalorisation des connaissances factuelles est expliquée par les enseignants par la nécessité de connaître son milieu. Ainsi l'explique cet enseignant: « *le programme essaie d'apprendre à l'élève par exemple son milieu, ça permet à l'élève de connaître son milieu, mais aussi la connaissance du monde général par ce que dans une grande partie du programme s'intéresse au monde donc même si le milieu fait partie du monde, mais je pense qu'il a le milieu proche et le reste du monde* » (M.D.PES LOUGA). Cet autre de l'académie de Tambacounda confirme : « *c'est au moins imprégner les élèves de les faire comprendre comment évolue vraiment leur milieu. Parce que le programme est vraiment, tel qu'il est ficelé, vraiment c'est extraordinaire. Parce que d'abord l'élève on lui donne, on lui fait de comprendre le milieu où il évolue. Parce que, ici à Maléme Niani, dans le département de Koumpentoum, c'est une partie du Bassin arachidier, donc, on lui enseigne le Bassin arachidier...* » (M., M., PEM, TAMBA).

De manière spécifique, les professeurs de lycée ont également évoqué la connaissance du monde et de son fonctionnement qui est l'objectif principal de la classe de Terminale. Le programme de géographie permet de « connaître les phénomènes géographiques à différentes échelles (générale, zonale, régionale et locale) ». Dans son témoignage, cet enseignant évoque un objectif de niveau en déclarant : « *Peut-être on va commencer par la première leçon. L'objectif général est fait de telle sorte que l'enfant puisse comprendre l'évolution de l'espace mondial marqué aujourd'hui par interconnexion en interrelation* ». (M., M., PES, KEDOUDOU).

### **5.2.3 Une forte homogénéité des niveaux de connaissance des objectifs**

Dans l'ensemble près 7 enseignants sur 10 (65%) connaissent les objectifs du programme. Selon le corps, les écarts sont peu discriminants. Les PEM (69 %) et chargés de cours et vacataire (67%) se situent au-dessus de la moyenne. Par contre les PES (68 %) et PCEM (62 %) légèrement en deçà bien qu'entrés dans l'enseignement par la voie d'un concours direct et avoir bénéficié d'une formation présentielle sur les contenus du programme de géographie en vigueur.

**Tableau n°31 : Répartition des réponses conformes aux objectifs du programme selon le corps de l'enseignant**

Corps	Réponses conformes		total	
	N	%	N	%
PES	53	68	78	100
PEM	79	69	115	100
PCEM	101	62	163	100
Autres*	6	67	9	100
<b>Total</b>	239	65	365	100

\* Chargés de cours-vacataire

Source : PURGES, 2019

### 5.3 LA CONNAISSANCE DES FINALITÉS DU PROGRAMME

Une rubrique spécifique du questionnaire sur les finalités a été administrée aux enseignants des classes de Terminale pour évaluer la compréhension qu'ils ont du principe de l'enracinement et de l'ouverture et de la manière dont ils perçoivent son articulation avec le principe pédagogique de la déduction.

#### 5.3.1. Un bon niveau de connaissance des finalités

Parmi les 138 professeurs tenant des classes de Terminale et interrogés, seuls 2% n'ont pas répondu à la consigne et 6% ont donné des réponses fausses (tableau 30). Les fausses réponses sont recensées au niveau de tous les corps (PCEM, PEM et PES). Elles sont aussi bien l'œuvre des enseignants entrés dans la fonction par vacation (22 %) que celle des enseignants admis par voie de concours direct (19 %).

**Tableau n°32 : Répartition des enseignants selon la nature des réponses**

Nature de la réponse	Effectif	Pourcentage
Non-réponse	3	2
Réponses erronées	8	6
Réponses conformes	127	92
<b>Total</b>	138	100

Source : PURGES, 2019

### 5.3.2 Entre la formation d'un citoyen connaisseur et d'un citoyen ouvert

Les finalités déclarées par les enseignants ont été regroupées en catégories identiques et les résultats montrent que les enseignants visent la formation de 5 profils différents de citoyen : citoyen connaisseur, citoyen ouvert, citoyen ouvert et enraciné, citoyen enraciné et ouvert et citoyen acteur. Mais ces profils ne présentent pas le même poids aux yeux des enseignants (Tableau 33). Le premier profil représente 48 % des occurrences, ce qui correspond à presque la moitié du nombre des finalités déclarées. Il est lié à la formation d'un citoyen averti, cultivé et adossé à un objectif de connaissance et compréhension des phénomènes et de la discipline. Le deuxième est relatif à la formation d'un citoyen ouvert. En effet, environ 23 % des occurrences portent sur « former des citoyens ouverts sur le monde », ou « mieux préparer l'élève à s'ouvrir au monde ».

Tableau n° 33 : Répartition des finalités selon le type

Types de finalités	Nombre d'occurrences	%
Ouverture au monde	29	23
Ouverture et enracinement	16	13
Enracinement et ouverture	6	4
Connaissance factuelle et disciplinaire	61	48
Formation d'un agent de développement	15	12
<b>Total</b>	127	100

Source : PURGES 2019

Pourtant, la formation d'un citoyen enraciné dans ses valeurs et ouvert au monde qui est la finalité principale de l'enseignement en général et du programme de Terminale en particulier, n'a été indiquée que très faiblement (4 % des déclarations). Pour cette minorité à l'image de ce professeur interrogé dans le cadre d'un entretien (Purges), « *les valeurs que je mets en avant, c'est surtout développer chez les gosses un sens de l'amour de la patrie pour les pousser à développer une meilleure connaissance de leur pays d'abord, de leur région.* » (M., S., PEM, TAMBA). Le deuxième profil de formation assigné à la géographie est « celui du citoyen ouvert ». Des déclarations du genre « ouverture d'abord et enracinement ensuite » ou « former un citoyen ouvert au monde est enraciné dans ses valeurs » sont significatives de la compréhension que le programme a pour but de former un citoyen primordialement ouvert sur le monde. Dans les entretiens on relève bien les traces de l'importance de cette finalité. Il en est ainsi de celle qui déclare : « *je crois que la formation que les élèves reçoivent quand ils sortent pour aller étudier à l'étranger, ils ne doivent pas avoir de problèmes. Par ce que c'est un programme tellement concentré sur l'extérieur* » (F.D.PES, SAINT-LOUIS). Cette autre

enseignante de Kolda confirme : « *les intentions du programme (elle hésite) bon ! C'est pour aider l'élève voire le Sénégalais surtout à un ancrage de s'enraciner et de s'ouvrir au reste du monde. J'avoue que j'ai pas mal d'anciens élèves qui sont à l'extérieur. Ils m'appellent et me disent qu'ils ne sont pas dépaysés grâce à la géographie. Ils disent que ce qu'ils ont vu sur l'Union européenne sur l'Amérique au lycée et au collège leur permet de se retrouver dans ce milieu extérieur* » (F.C. PEM, KOLDA).

Mais si le programme prévoit l'ouverture comme finalité, la finalité de l'éducation sénégalaise (loi d'orientation) allie l'enracinement et l'ouverture. Il s'agit bien d'enraciner l'élève dans son milieu et ses valeurs et de le faire découvrir progressivement le monde. Il semble donc une incompréhension que de déclarer que la Terminale forme « un citoyen ouvert d'abord et enraciné ensuite ». Cette idée exprimée dans 13 % des réponses montre que les enseignants confondent l'approche pédagogique et la finalité. Autrement dit, ils ne perçoivent guère que pour la Terminale l'ordre des leçons qui relève d'une démarche pédagogique est inverse de la finalité éducative de l'enracinement et de l'ouverture. Ils prennent en effet la démarche déductive et scalaire : aller du général au particulier, aller du lointain au proche, qui se traduit dans le programme par l'étude du monde au début et celle de l'Afrique et du Sénégal à la fin comme étant une finalité éducative. Cet écart avec le programme a été caricaturé par un enseignant qui déclare que la finalité du programme des classes de Terminale est de « comprendre le monde et d'oublier le Sénégal ». D'autre part, les enquêtés déclarent que ce programme est destiné à former un agent de développement économique conscient des disparités économiques à l'échelle mondiale. Une dernière tendance met l'accent sur la connaissance des problèmes de développement de l'Afrique et du Sénégal. Sur les finalités de l'enseignement de la géographie, cet enseignant de Tambacounda s'exprime : « *Les valeurs que je mette en avant, c'est surtout développer chez les gosses un sens de l'amour de la patrie pour les pousser à développer une meilleure connaissance de leur pays d'abord, de leur région, de leur pays* ». (F., B., PES, TAMBA). Ainsi on peut retenir de l'analyse deux constats majeurs. Le premier est le fait que la formation d'un citoyen imbu d'une culture factuelle et disciplinaire constitue le principal visé des évaluations et ou finalités déclarées par les enseignants de la Terminale. Cette perception est en phase avec l'idée que la géographie est un enseignement de culture générale. Et que son but est, selon la note de présentation du programme, « de permettre aux élèves de comprendre les phénomènes et les réalités socio-économiques du monde ».

## CHAPITRE 6 : APPROPRIATION DU PROGRAMME

Le programme est un corpus de connaissances organisées et un ensemble de recommandations et de stratégies d'enseignement-apprentissage mis à la disposition de l'enseignant. Il a déjà fait l'objet d'un premier niveau d'appropriation lors de la formation théorique et pratique des enseignants qui ont suivi une formation pédagogique. En situation professionnelle, le rapport au programme, en termes de possession, d'exploitation, de compréhension de ses objectifs et finalités mais aussi de prise de distance ou d'adhésion par rapport à son esprit et sa lettre, traduit un second niveau d'appropriation qu'il est important de sonder pour apprécier les différents usages à l'œuvre dans les lycées et collèges. Ce chapitre va s'attacher à analyser les sources d'obtention du programme, les différences et similitudes dans son exploitation et dans l'appropriation du format d'écriture, des contenus et des principes pédagogiques et axiologiques.

### 6.1 POSSESSION DU PROGRAMME

Le programme constitue un outil d'harmonisation de l'enseignement de la discipline que les professeurs doivent détenir et suivre. Ainsi, la presque totalité des 365 enseignants interrogés (96,6 %) dit disposer du programme d'enseignement actuel, sauf une minorité négligeable (1,4 %) de l'échantillon qui a déclaré détenir l'ancien programme.

#### 6.1.1 Sources d'obtention du programme

Sur les 365 professeurs, seule une infime proportion (3,6%) n'a pas répondu à la question. La transmission entre collègues est le mode le plus fréquent. Elle est déclarée par près de 2 enseignants sur 5 (38,6%). Sinon pour près du ¼ d'entre eux (23,6%), le programme est mis à disposition par l'établissement (Tableau 34).

Tableau n°34 : Répartition des enseignants selon la Source d'obtention du programme

Sources d'obtention du programme	enseignant	
	Effectif	%
Établissement d'enseignement	86	23,6
Les collègues	141	38,6
Téléchargement via Internet	59	16,2
FASTEF	41	11,2
Autre	25	6,8
Pas de réponse	13	3,6
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

La transmission entre collègues consiste à une acquisition informelle du programme auprès de collègues soit dans les lieux de formation soit au sein des établissements. Ce type de transmission n'est pas sans problème. Il peut expliquer la raison par laquelle les enseignants ne disposent que de la liste des leçons et n'ont donc pas forcément le programme dans son intégralité.

L'obtention du programme à partir des établissements et par le téléchargement via Internet, sont indiqués respectivement par 24 % et 16 % des enseignants alors seuls 11 % des enseignants déclarent obtenir le programme à la FASTEF, lieu de formation. Cette faible utilisation des dispositifs ou instances formelles des enseignants dans l'acquisition du programme peut rendre difficile l'appropriation du programme comme le sous-entendent ces propos dans la discussion avec la cellule pédagogique de Bayakh: *« l'appropriation du programme déjà c'est un début de problème. Moi le programme-là je l'ai obtenu tout seul, je l'ai cherché. Ce n'est pas le ministère qui me l'a donné, ni l'École normale. Dans les établissements, il n'y a pas de programme. Le lycée que je connais le lycée de Bayakh le programme d'histoire de géographie ou de math ou de pc [Physique-Chimie] ne sont pas dans les bibliothèques donc pour l'enseignant le premier problème qu'il a, est d'aller chercher lui-même le programme »* (M., D., PES, THIES). Et un autre de renchérir *« Il y a aussi le fait que le programme n'est pas bien diffusé au Sénégal ni par le ministère, ni au niveau des académies ni au niveau des établissements. Ce sont les enseignants qui font des sacrifices pour avoir le programme. Il y a des enseignants même qui enseignent sans détenir le programme. Le programme doit être un levier, un support de planification. »* (M., N., PES, THIES).

**Tableau n° 35 : Source d'obtention du programme selon la voie d'accès à l'enseignement**

Source	Concours direct		Vacation		Autres	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Établissement d'enseignement	21	14	57	32	7	27
Les collègues	70	44	62	34	8	31
Téléchargement via Internet	22	14	30	17	5	19
FASTEF	37	23	3	2	2	8
Autre	5	3	20	11	3	12
Pas de réponse	4	3	8	4	1	4
<b>Total</b>	159	100	180	100	26	100

Source : PURGES, 2019

### 6.1.2. Les sources selon le profil des enseignants

La source d'obtention du programme et la voie d'entrée dans l'enseignement sont corrélées (le test est significatif (pp=0,000)). En effet, 87,8 % de ceux qui ont obtenu le programme par la FASTEF sont arrivés dans l'enseignement par le concours. Ils ont donc fait la formation dans cette institution où le programme est une ressource pour les enseignements. Les enseignants entrés par la vacation ont pu majoritairement, obtenir le programme dans les établissements où ils sont affectés.

Concernant l'obtention selon les corps, l'acquisition par les collègues demeure assez déterminante pour tous les corps confondus ; l'administration des établissements aussi facilite la disponibilité du programme même si certains enseignants soulignent qu'ils ne reçoivent, pour la plupart, qu'un listing de leçons. Les autres moyens d'obtenir le programme sont plus utilisés par les PCEM que par les autres corps (tableau n°36).

**Tableau n°36 : Répartition des enseignants selon la source d'obtention du programme et le corps**

Sources d'obtention du programme	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Remis par les collègues	30	38	40	35	65	40	5	56
Remis par établissement d'enseignement	15	19	30	26	39	24	1	11
Téléchargement via Internet	11	14	25	22	19	12	2	22
FASTEF	15	19	12	10	15	9	0	0
Autre à préciser	4	5	5	4	19	12	0	0
Non réponse	3	4	3	3	6	4	1	11
<b>Total</b>	78	100	115	100	163	100	9	100

\*chargés de cours-vacataire

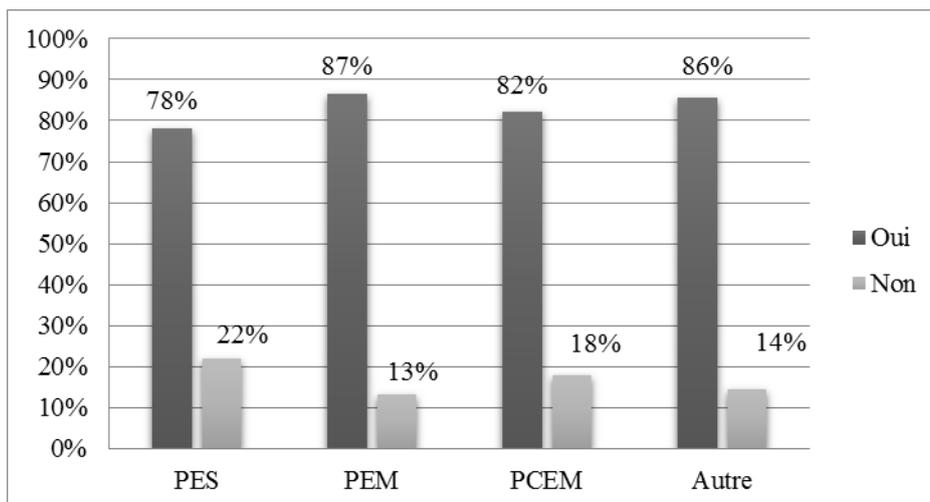
Source : PURGES, 2019

## 6.2 EXPLOITATION DU PROGRAMME

Au-delà de la possession de ce programme, sa mise en œuvre optimale et harmonisée requiert une formation des praticiens pour une meilleure compréhension de leur outil de travail. Ainsi, 68,2 % des 362 enseignants qui ont répondu à la question ont déjà reçu une formation dans ce sens.

Tous corps confondus, 4 enseignants sur 5 (80%) (Fig.2) qui interviennent dans le second cycle ont été formés. C'est notamment le cas de 86,7 % des PEM.

**Figure 2: Formation pour l'appropriation du programme selon les corps**



Source : PURGES, 2019

### 6.2.1. Les fréquences de consultation du programme

Le programme est un vade-mecum auquel l'enseignant doit se référer pour une mise en œuvre optimale des activités d'enseignement-apprentissages. Tous les professeurs interrogés, disent se référer au programme pour préparer leurs cours quelle que soit la fréquence de recours.

**Tableau 37: Répartition des enseignants selon la fréquence de référence au programme de géographie**

Fréquence de référence	Enseignants	
	Effectif	(%)
Toujours	261	71,5
Souvent	76	20,8
Occasionnellement	6	1,6
Rarement	12	3,3
Jamais	3	0,8
Pas de réponse	7	1,9
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Ainsi plus de 9 enseignants sur 10 (92,3 %) de l'échantillon se réfèrent régulièrement au programme. Il faut toutefois souligner l'existence d'enseignants qui ne se réfèrent que rarement voire jamais à cet outil d'orientation et d'harmonisation.

Le rapport entre hommes et femmes dessine la même tendance. En effet, 71 % des hommes disent toujours se référer au programme, contre 74 % des femmes. Aussi, 22% des hommes de l'échantillon précisent souvent se référer au programme, contre 17% du côté des femmes. Par contre, si 1 % des hommes interrogés déclarent ne jamais se référer au programme, ce pourcentage est nul du côté des femmes (tableau 38).

**Tableau 38: Rythme de référence au programme selon le sexe de l'enseignant**

Rythme de référence au programme	Homme		Femme	
	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	201	71	60	74
Souvent	62	22	14	17
Occasionnellement	4	1	2	2
Rarement	8	3	4	5
Jamais	3	1	0	0
Non réponse	6	2	1	1
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

La fréquence de consultation varie selon corps. Si plus de la moitié des effectifs des différents corps se réfèrent toujours au programme, ce sont les PCEM qui sont les plus nombreux à le faire (77%). Alors que seule la moitié des PES déclarent se référer toujours au programme. (Tableau 39)

**Tableau 39: Rythme de référence au programme selon le corps de l'enseignant**

Rythme de référence	PES		PEM		PCEM		Autres	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Toujours	50	64	78	68	125	77	8	89
Souvent	24	31	25	22	26	16	1	11
Occasionnellement	2	3	1	1	3	2	0	0
Rarement	2	3	6	5	4	2	0	0
Jamais	0	0	2	2	1	1	0	0
Non réponse	0	0	3	3	4	2	0	0
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

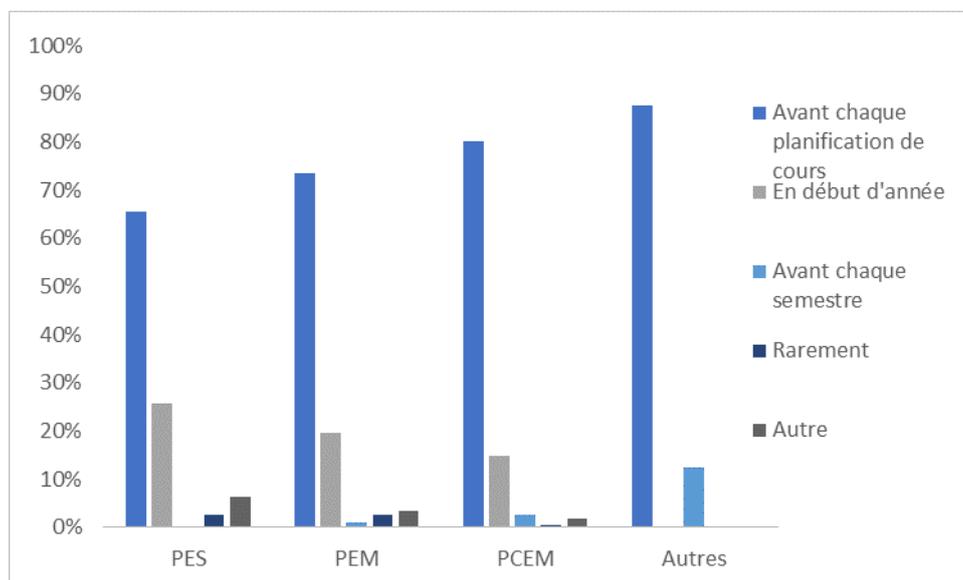
Les tests de corrélation  $X^2$  effectués entre la variable « rythme de référence au programme » et les variables « corps », « types d'établissement » et « sexe » ne sont pas significatifs. Le rythme de consultation du programme n'est pas lié à l'expérience dans l'enseignement. En effet, 73 % des enseignants s'y réfèrent toujours et cette tendance est identique, quelle que soit l'expérience du professeur. Le test n'est pas significatif ( $X^2= 11,73$  ; ddl=16 ; pp=0,762).

### 6.2.2. Les moments de l'exploitation du programme

La fréquence de consultation s'explique par les moments de l'exploitation du programme. En effet, les enseignants interrogés disent majoritairement exploiter le document avant chaque planification de cours. Les  $\frac{3}{4}$  des enseignants (75%) se réfèrent globalement au programme avant la planification du cours. C'est donc son usage principal qui correspondrait aussi aux usages lors des regroupements pédagogiques des cellules.

Ce type d'usage est cependant plus marqué chez les corps qui n'ont pas reçu de formation. Elle est nettement moins marquée en début de cours chez les PES qui ont fait le cycle de formation le plus long. (fig. 3). L'utilisation du programme en début d'année est aussi importante notamment chez les PES.

**Figure 3: Moments de référence au programme selon les corps**



Source : PURGES, 2019

Les motifs de consultation du programme sont nombreux. Les enseignants ont porté leurs choix sur tous les items qui leur ont été soumis (tableau 32). Mais les motifs qui sont liés à un usage ponctuel du programme apparaissent comme les plus courants (41%). Ainsi, Le besoin de reporter des éléments d'identité de la leçon apparaît d'autant plus important que le plus grand nombre d'enseignants (presque 1/3) l'a indiqué comme le premier motif de consultation du programme. Il s'agit ici pour les enseignants de consulter le programme uniquement pour s'assurer de la prise en compte de l'intitulé exact de la leçon et la bonne orthographe de ses éléments. De même, la nécessité ressentie d'utiliser le programme comme ressource au moment de préparer les leçons a retenu l'attention des enseignants. Ce motif de consultation du programme a été d'ailleurs cité comme étant le deuxième motif par près d'un enseignant sur deux (41%), donc par le plus grand nombre d'enseignants (Tableau 38). Son importance est confirmée par l'analyse des fréquences des occurrences puisque la consultation pour motif de préparation de la leçon reste le principal item qui revient avec près de 27% des occurrences alors que la consultation du programme en vue de résoudre un problème n'est citée que très faiblement (moins de 7% des items). D'autres motifs comme « la connaissance des prescriptions » (15.9%) et « la compréhension générale du programme » (18.08%) sont par

contre comme des considérations plus globales et théoriques parce que visant à rendre le programme plus intelligible.

**Tableau 40: Les motifs de consultation du programme.**

Les motifs de consultation du programme	Choix 1		Choix 2		Occurrence	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Pour reporter les éléments d'identité de ma leçon	103	28	13	4	116	16
Pour résoudre un problème posé	38	10	10	3	48	7
Pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	100	27	34	9	134	18
Pour ma compréhension générale du programme et de ses orientations	68	19	77	21	145	20
Le plus souvent pour préparer mes cours	47	13	151	41	198	27
Non réponse	9	2	80	22	89	12
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>730</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

L'usage du programme pour un besoin ponctuel ne varie pas selon le sexe. Deux enseignants sur 5, tous sexes confondus, ont justifié la consultation du programme soit pour préparer le cours, soit pour reporter des éléments des leçons. Toutefois, comparativement aux hommes, les enseignants de sexe féminin sont plus nombreux à évoquer le lien entre la consultation du programme et la nécessité de connaître les prescriptions méthodologiques et axiologiques. Pour la compréhension générale du programme, les hommes sont plus attentifs (20%) que les femmes (12%) (Tableau 41.).

**Tableau 41 : Les motifs de consultation du programme selon le sexe**

Les motifs de consultation du programme	Homme		Femme	
	N	%	N	%
Le plus souvent préparer mes cours	34	12	12	15
ma compréhension générale du programme	56	20	12	15
prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	73	26	27	33
reporter les éléments d'identité de ma leçon	80	28	20	25
résoudre un problème posé	32	11	6	7
Non réponse	9	3	4	5
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Selon le statut de l'établissement, diverses raisons justifient la consultation du programme par les enseignants. Mais si dans le public les enseignants sont à cheval entre l'usage ponctuel (28% pour le report des éléments d'identité) et l'usage du global (28% pour la compréhension d programme), le privé laïc et le privé catholique présentent deux situations opposées. Dans le premier, on observe plutôt l'usage ponctuel puisque près d'un enseignant sur deux déclare se

référer au programme pour reporter les éléments d'identité de la leçon pour seulement 14% qui déclarent comprendre le programme et ses orientations. Dans le second, 44% des enseignants soulignent qu'il s'agit de prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques, ce qui renvoie à une posture moins circonstancielle.

**Tableau 42: Les motifs de référence au programme des enseignants selon le statut de l'établissement**

Les motifs de consultation du programme	Public		Privé laïc		Privé catholique		Total	
	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%
Reporter les éléments d'identité de ma leçon	90	28	12	41	1	6	103	28
Pour résoudre un problème posé	34	11	3	10	1	6	38	10
Prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	88	28	5	17	7	44	100	27
Ma compréhension générale du programme et de ses orientations	59	18	4	14	5	31	68	19
Le plus souvent pour préparer mes cours	41	13	4	14	2	13	47	13
Non réponses	8	3	1	3	0	0	9	2
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Par rapport au niveau de formation de l'enseignant, la consultation du programme se justifie essentiellement par le besoin de préparer les cours et de reporter les éléments d'identité de la leçon chez les PCEM (46%). Pour plus de la majorité des PES (54%) et des PEM (53%), le motif de consultation du programme s'explique par la nécessité de connaître les prescriptions et de comprendre le programme et ses orientations. Les chargés de cours et vacataires sont plutôt de cet avis.

**Tableau 43: Les motifs de consultation du programme selon le corps dans l'enseignement**

Motifs de référence au programme	PES		PEM		PCEM		Autres		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Pour reporter les éléments d'identité de ma leçon	22	28	28	24	51	31	2	22	103	28
Pour résoudre un problème posé	7	9	9	8	22	13	0	0	38	10
Pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques	26	33	41	36	31	19	2	22	100	27
Pour ma compréhension générale du programme et de ses orientations	16	21	19	17	29	18	4	44	68	19
Le plus souvent pour préparer mes cours	7	9	14	12	25	15	1	11	47	13
Non réponses	0	0	4	3	5	3	0	0	9	2
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

\*Chargé de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2019

### 6.2.3. Appropriation collective du programme

Il s'agit d'analyser, dans cette partie, la participation des enseignants à l'organisation d'activités d'appropriation du programme au sein des cellules pédagogiques. Ainsi, sur les 361 qui ont répondu à la question, 82 % ont déjà participé à des rencontres portant sur le programme. Cette variable a par la suite, été croisée avec celles rendant compte des caractéristiques de l'échantillon notamment le statut de l'établissement d'exercice et le corps.

Au niveau académique, quatre enseignants n'ont pas répondu à la question (un de Saint-Louis, deux de Louga et un de Kaffrine). Parmi ceux qui ont donné une réponse, quatre (4), n'ont pas renseigné leur académie. Ainsi, pour les 357 enseignants aux réponses valides, la participation aux activités des cellules dans ce sens est réelle à l'exception des académies de Fatick et Kédougou avec respectivement 45,5 % et 25 %.

**Tableau 44: Participation aux activités des cellules pédagogiques autour du programme selon les académies**

Académies	Oui		Non		Non - réponse		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Dakar	12	100	0	0	0	0	12	3
Guédiawaye	2	100	0	0	0	0	2	1
Ziguinchor	17	100	0	0	0	0	17	5
Diourbel	23	92	2	8	0	0	25	7
Sédhiou	26	90	3	10	0	0	29	8
Saint-Louis	13	87	1	7	1	6	15	4
Kolda	32	84	6	16	0	0	38	10
Thiès	65	84	12	16	0	0	77	21
Kaolack	24	77	7	23	0	0	31	8
Kaffrine	13	76	3	18	1	6	17	5
Tambacounda	25	76	8	24	0	0	33	9
Louga	21	75	5	18	2	7	28	8
Matam	9	75	3	25	0	0	12	3
Rufisque	10	71	4	29	0	0	14	4
Fatick	5	45	6	55	0	0	11	3
Kédougou	1	25	3	75	0	0	4	1
Total	298	82	63	17	4	1	365	100

Source : PURGES, 2019

Le taux de participation des enseignants aux activités des cellules pédagogiques est plus élevé dans le privé laïc (90%) que dans le public (81%). Il est encore bien moindre dans les écoles privées catholiques (tableau 45).

**Tableau 45 : Taux de participation aux activités des cellules pédagogiques selon le statut de l'établissement**

Statut de l'établissement	Participation		Non-participation		Non réponses		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Public	260	81	57	18	3	1	320	100
Privé laïc	26	90	2	7	1	3	29	100
Privé catholique	12	75, %	4	25	0	0	16	100
<b>Total</b>	<b>298</b>	<b>82</b>	<b>63</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Les activités des cellules pédagogiques sont ainsi plus fréquentes dans les écoles privées laïques et dans les écoles publiques que dans les écoles privées catholiques (tableau 46).

**Tableau 46: Participation aux activités des cellules pour l'appropriation du programme selon le corps**

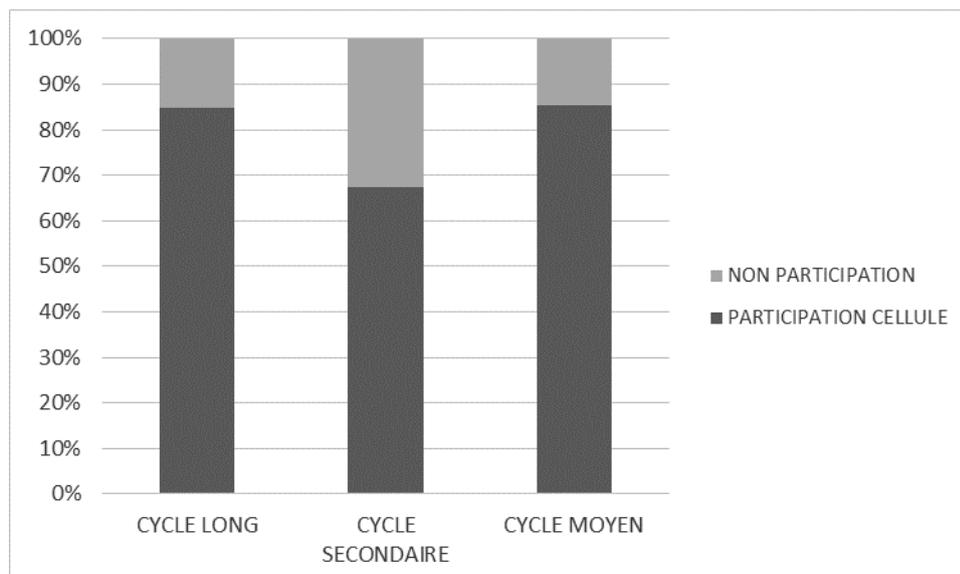
Corps	Oui		Non		Non réponses		Total	
	Eff.	Pourcentage	Eff.	Pourcentage	Eff.	Pourcentage	Eff.	Pourcentage
PES	61	78	17	22	0	0	78	21
PEM	98	85	15	13	2	2	115	32
PCEM	133	82	29	18	1	1	163	45
Autres*	6	67	2	22	1	11	9	2
<b>Total</b>	<b>298</b>	<b>82</b>	<b>63</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

\*chargés de cours-vacataire

Source : PURGES, 2019

Sur l'échantillon, 360 enseignants ont répondu à cette question. Il en ressort un dynamisme plus marqué des cellules des CEM fréquentées par les PEM. Les cellules du cycle secondaire par contre sont moins actives dans ce domaine de l'appropriation collective du programme (figure 4).

**Figure 4: Participation aux activités des cellules pour l'appropriation du programme selon le cycle**



Source : PURGES, 2019

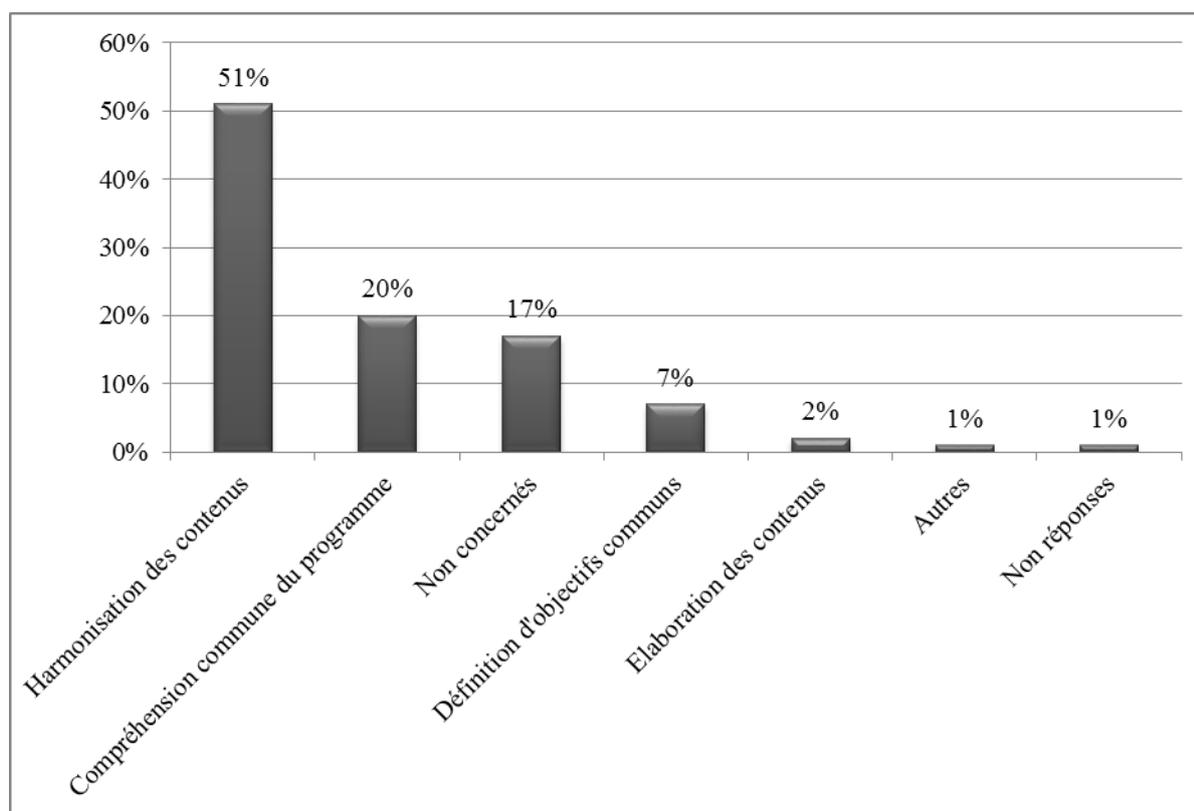
À cela s'ajoute une participation légèrement plus marquée chez les femmes (86,3 %) que chez les hommes (81,5 %). Les cellules sont vues comme des cadres d'échanges très « constructifs » selon un enseignant de Vélingara qui soutient qu'elles permettent de profiter de l'éclairage des enseignants expérimentés et permet aux jeunes d'éviter certaines erreurs. Il faut toutefois souligner que ces rencontres sont de plus en plus relayées par des panels virtuels sur WhatsApp et des discussions informelles comme évoquées par 30,8 % des enseignants interrogés, du fait des contraintes de temps. Les réseaux sociaux ont aussi facilité la diffusion des supports et des outils d'évaluation entre collègues. Selon un enseignant de Ranérou, tous les professeurs d'histoire-géographie (lycée et collèges) ont créé un groupe WhatsApp pour mieux s'adapter aux exigences de l'harmonisation. Ceci est confirmé par les membres de la cellule du CEM D. Diaw de Thiès qui soutiennent qu'en plus du cadre formel qu'est la cellule, un groupe WhatsApp a été créé pour échanger sur le programme et sa mise en œuvre.

D'autres utilisent Facebook comme en témoigne celui-ci : « *Actuellement... nous en tant que professeurs histoire-géographie on partage des documents sur toute l'étendue du territoire. Moi-même souvent je travaille en collaboration avec un collègue qui se trouve à Saint-Louis..., maintenant on travaille ensemble presque sur les supports et autres. Les cellules marchent bien, aussi bien au niveau local qu'au niveau national. Il y a des groupes Facebook de profs histoire-géographie et dans tous ces groupes, les gens discutent sur des thèmes, parfois on prend des thèmes et voilà le débat est lancé. Chacun donne son point de vue, il y a des confrontations et à la fin, les gens tombent d'accord.* » (M. D. PES, LOUGA).

En outre, au niveau académique, la participation aux animations organisées par les conseillers pédagogiques dans le cadre des cellules mixtes n'est pas aisée à cause des problèmes de mobilité dans certaines régions comme l'a souligné un enseignant de Matam.

Concernant les activités des cellules, pour 51 % de l'échantillon, l'activité la plus importante est l'harmonisation des contenus, 20 % pensent que c'est la compréhension commune du programme, 7 % la définition d'objectifs communs et 2% l'élaboration de contenus. Ces tendances reflètent la préoccupation liée aux PHARES, car même si sa généralisation n'est pas effective, sur 146 participants, 97,9 % ont affirmé leur participation aux PHARES. Le cadre d'échange sur le programme dépasse actuellement les échelles communale et départementale. En effet, grâce au virtuel les enseignants portent le débat à l'échelle nationale avec notamment le groupe Facebook (Histoire-Géographie communauté) des professeurs d'histoire-géographie. C'est certes un groupe professionnel privé et les activités ne sont visibles que par les membres mais on peut y accéder par ajout par l'administrateur à la suite d'une demande.

**Figure 5: Activités menées par les cellules autour du programme**



Source : PURGES, 2019

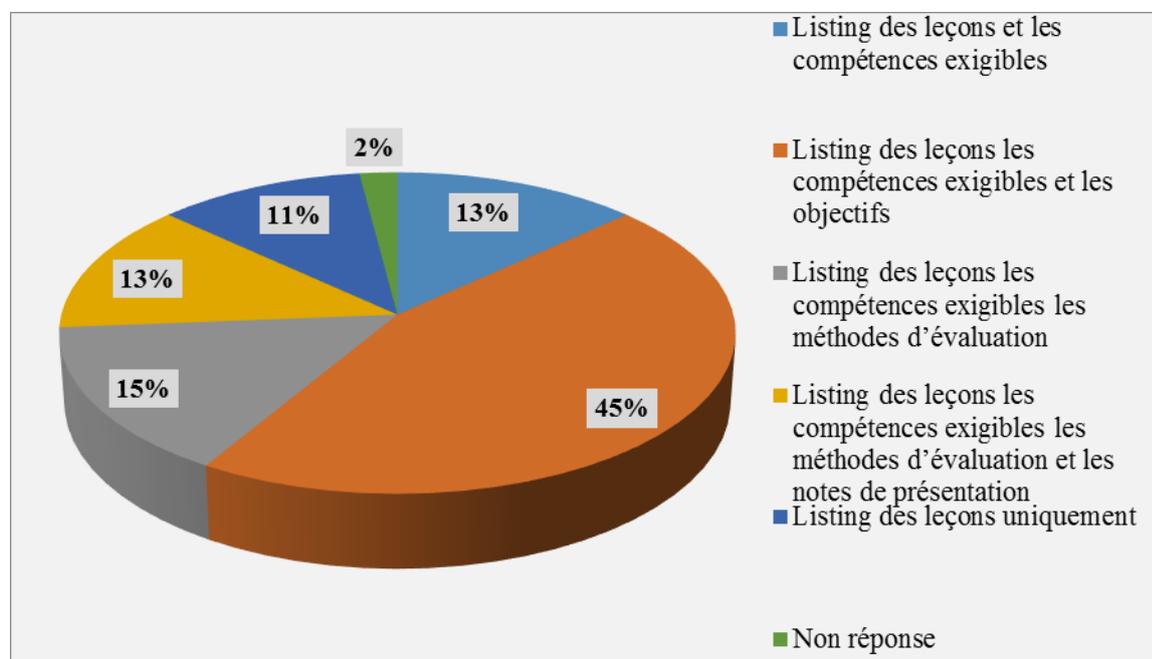
Dans l'ensemble, le programme de géographie fait l'objet d'une approche collective d'appropriation par les enseignants dans le cadre formel des cellules pédagogiques, mais aussi dans des cadres informels selon les préoccupations ponctuelles.

## 6.3 COMPRÉHENSION DU FORMAT D'ÉCRITURE DU PROGRAMME ET DES CONTENUS

### 6.3.1 Une description centrée sur le listing des leçons

L'appropriation du programme passe par la description du programme qui est aussi un révélateur de ce que l'enseignant retient de fondamental de son outil de travail. Pour ce faire nous avons d'abord considéré le premier classement de modalités effectué par les enseignants et ensuite l'occurrence de ces modalités. Dans ce premier choix, la modalité qui rend effectivement compte de la complétude du programme (Listing de leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation) n'est pas apparue. Ils considèrent majoritairement le programme comme un « listing de leçons, de compétences exigibles et d'objectifs » (figure. 6)

Figure 6: Le programme vu par les enseignants



Source : PURGES, 2019

Cette vision devient plus restrictive si l'on considère les occurrences dans les trois niveaux, car le « listing des leçons uniquement » est le plus élevé (28,9%) et les occurrences baissent

au fur et à mesure que la description devient plus complète et se rapproche de ce qu'est le programme réellement mais presque ignoré (1,9%) (Tableau 47).

**Tableau 47: Les occurrences des modalités de description du programme**

Description	Occurrence
Listing de leçons seulement	282
Listing de leçons, de compétences exigibles	264
Listing de leçons, de compétences exigibles et objectifs	219
Listing de leçons, de compétences exigibles et de méthodes d'évaluation	192
Listing de leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation	19
Total	976

Source : PURGES, 2019

Le programme est aussi considéré comme un document d'orientation pédagogique des enseignants d'où 72,9 % d'entre eux se réfèrent toujours au programme pour préparer leurs cours. Cette perception est confirmée par les propos de cet enseignant: *« c'est un référentiel donc vous ne pouvez pas sortir du cadre. Sur ce rapport les contenus sont également importants. L'enseignant enseigne la géographie qui est contenue dans le programme donc le programme sert de cadre, sert de référence »* (M., N., PEM, KOLDA). Ces résultats montrent d'abord que tous les enseignants ne sont pas à même de donner une description de leur outil de travail, ensuite que les enseignants n'ont pas une vision globale et exhaustive du programme.

### **6.3.2 Une compréhension plutôt pédagogique du programme**

Tous rangs confondus, les Dans les choix de premier rang, la majorité des enseignants (51 %) considèrent que le programme est organisé par niveau d'étude. Viennent ensuite la structuration « par zones ou espaces d'études » (23,3 %) et l'« association contenus, approches par compétences et pédagogie par objectifs » (11,5 %). Ils apparaissent dans le même ordre par rapport au cumul des occurrences. Par contre, les items qui ont été moins bien cités sont l'« association savoirs factuels-savoirs théoriques », « dualité contenus d'enracinement — contenu d'altérité » et « induction — déduction ».

Dans l'ensemble, les enseignants définissent le programme plus par la dimension pédagogique (niveau de la classe, modes d'enseignement, objectifs d'étude) que par celles axiologiques, épistémiques et méthodologiques.

**Tableau 48: Appréciation des professeurs sur la structuration du programme (en %)**

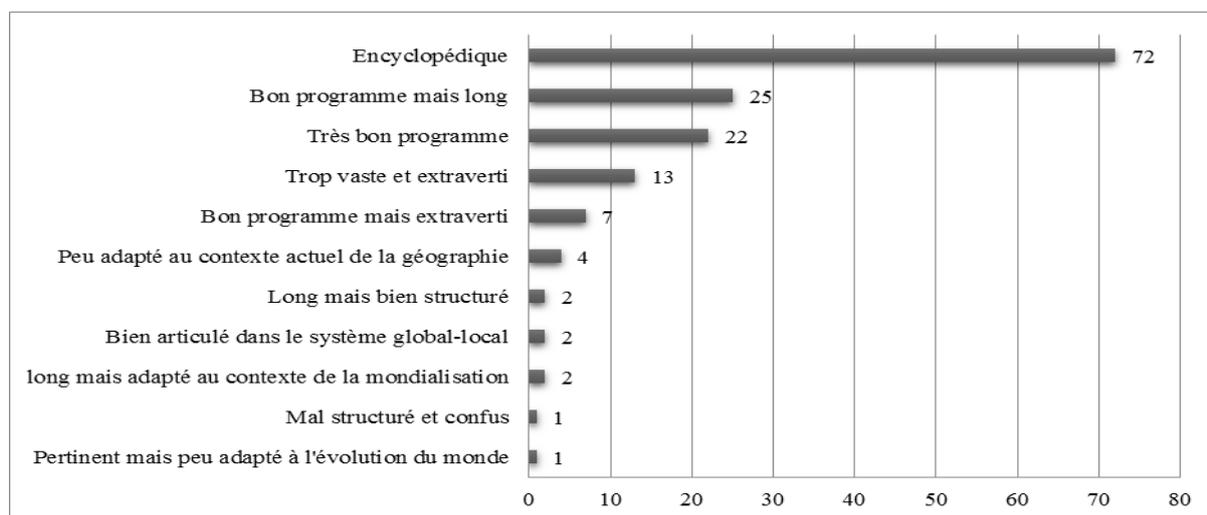
Structuration du programme	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4
Association savoirs factuels-savoirs théoriques	10	11	18	2
Par niveau d'étude	51	15	10	0
Par zones ou espaces géographiques	23	36	11	1
Association transmission contenus approche par compétences et pédagogie par objectifs	12	21	29	1
Par dualité contenus d'enracinement — contenus d'altérité	1	4	7	1
En tenant compte de l'induction et de la déduction	2	5	13	1
Autre à préciser	0	0	0	0
Non réponses	1	8	12	94
<b>Total</b>	100	100	100	100

Source : PURGES, 2019

### **6.3.3 Un programme encyclopédique pour une bonne partie des enseignants des classes de Terminale**

S'approprier un programme, c'est aussi savoir l'apprécier. Les professeurs tenant des classes de Terminale qui ont répondu aux questions jugent le programme encyclopédique (48 %), bon, mais long (16,5 %), très bon (14,5 %), vaste et extraverti (8,6 %). Une minorité d'entre eux le juge comme peu pertinent, peu adapté aux réalités, mal structuré et confus (cf. figure 7). Dans l'ensemble, les professeurs de l'échantillon jugent le programme de géographie bon, pertinent et bien structuré. Si 96,7 % des professeurs qui ont répondu à l'enquête ont une bonne appréciation du programme de la classe de Terminale, les trois quarts le qualifient de « programme long ». Ceux qui ont une appréciation purement négative représentent 3,3 % (mal structuré et confus ; peu adapté au contexte actuel de la géographie, trop vaste et extraverti).

**Figure 7: Occurrences des appréciations du programme de Terminale par les professeurs**



Source : PURGES, 2019

En somme, que ce qui est positif dans ce programme pour les enseignants est sa structure et les thèmes à étudier : « bien structuré », « bien articulé au contexte actuel de la géographie », « bien articulé dans le système global-local », « adapté au contexte de la mondialisation », « pertinent » ; alors que les qualificatifs négatifs renvoient plus à sa taille, à son caractère extraverti et à sa structure.

Cette appréciation du programme transparaît dans les propos de cet enseignant qui considère que : « *Le programme est important et riche tout le monde le sait, mais déjà il est kilométrique. C'est trop long et en plus de cela moi je pense qu'il y a des insuffisances, on fait passer certaines leçons devant d'autres. Par exemple en classe Terminale la partie sur l'Afrique et le Sénégal se trouvent à la fin du programme. Et on nous a appris en géographie qu'on doit commencer par le milieu proche et là on nous fait faire le contraire. Donc on commence avec l'Amérique, on passe par l'Europe, l'Asie et l'Amérique latine et malheureusement pour ces leçons sur l'Afrique et le Sénégal par contrainte de temps, on donne des photocopiés aux élèves et après on commente.* » (M., D., PES, LOUGA)

Le programme est certes jugé encyclopédique, mais un enseignant de la cellule pédagogique de Bayakh a souligné que pour lui ce n'est pas un problème en soi parce que lui-même est devenu bon géographe avec d'excellents professeurs qui n'ont jamais terminé le programme. Par conséquent, il pense que le plus important est de faire en sorte que les élèves maîtrisent ce qui est appris : « *il ne sert à rien de boucler le programme pour le plaisir de le boucler alors que les élèves sont incapables de pouvoir faire face à des situations. En évaluation, l'élève doit être à l'aise, mon objectif est de le capaciter en ce sens* » (Focus groupe, Cellule pédagogique, Bayakh).

Toujours dans les appréciations du programme, les enseignants ont signalé une rupture épistémologique intervenue avec la réforme du Baccalauréat et le nouveau format de l'épreuve dont les ressources et les consignes sont essentiellement orientées vers la géographie quantitative. Ce trop-plein de chiffres est en déphasage avec la formation des enseignants, ce qui explique les difficultés rencontrées dans le déroulement des enseignements.

Le niveau d'acceptabilité du programme semble poser un autre type de problème à certains enseignants qui en fustigent le caractère décentré par rapport aux réalités sénégalaises, mais aussi dans la prise en compte des différences entre régions. Ils soutiennent effectivement que le programme est pensé par des « législateurs » qui ignorent les réalités sur le terrain.

C'est dans cet ordre d'idée qu'ils dénoncent les progressions harmonisées parce que toutes les localités n'ont pas les mêmes contraintes *« ici dans la zone de Bayakh il y a un impact religieux très important... quand il y a Magal ou Gamou les élèves ne viennent pas alors que nous sommes tenus de commencer les évaluations en même temps que les autres. »* (Focus groupe, Cellule pédagogique, Bayakh).

Cet enseignant le compare avec le programme français pour se poser des questions sur son inadéquation. Ainsi dit-il, si : *« on a un regard critique sur ce qui se fait en France par exemple, leur programme est plus simple. Pourquoi nous africains, sénégalais, persistons, 60 ans après notre indépendance, à toujours enseigner des choses, qui ne nous arrangent pas du tout ? »* (Focus groupe, Cellule pédagogique, Bayakh).

#### **6.4. L'APPROPRIATION DES FINALITÉS ET DES DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES**

La préférence pour une ou des finalités éducatives ainsi que la mise en œuvre ou non des démarches méthodologiques prescrites sont des éléments d'appréciation du niveau d'appropriation du programme. Pour mesurer le rapport aux finalités éducatives l'analyse porte dans un premier temps sur l'appréciation que les enseignants, notamment ceux du secondaire, font du principe d'ouverture des programmes. Dans un second temps, elle est consacrée à l'appropriation de la démarche pédagogique qui recommande aux enseignants des classes de 6e de débiter le programme par l'étude du « milieu proche » avant de l'élargir progressivement à d'autres espaces du territoire national.

##### **6.4.1 Des enseignants partagés entre plusieurs finalités**

En partant du fait que la compréhension des finalités de l'éducation est un indicateur de la manière dont les enseignants s'approprient le programme, il leur est proposé de choisir et par ordre d'importance quatre sur une liste de six types de finalités qui devraient, selon eux, correspondre mieux aux contenus d'enseignement.

Il ressort des résultats que les enseignants ne se sont globalement pas prononcés en majorité pour une finalité ou une autre. De plus, aucun item n'a été retenu par plus du 1/3 de l'effectif, ce qui signifie une compréhension très hétérogène du programme. Néanmoins, dans l'ordre des fréquences des types de finalités citées tous rangs confondus, « former des citoyens ouverts au monde » arrive en tête avec plus de 2 occurrences sur 5 (21 %). Seule la finalité « développer le sentiment d'appartenance au territoire national » recueille moins d'un choix (9,6 %) sur 10 des enseignants (Tableau 49). Cependant, au premier rang des choix, près du quart des enseignants (20,9 %) placent la finalité « développer l'esprit critique ». Dans ce rang, « former un enseignant enraciné dans ses valeurs » a été cité par 21 % des occurrences alors que « former des citoyens ouverts » n'a été choisi que par 15 % des enseignants. L'item « développer le sentiment d'appartenance territoriale » a été retenu seulement par 9 % des enseignants. Il s'agirait bien ici d'une référence au territoire national, puisque selon la loi d'orientation (1991 modifiée en 2004) l'expression, à laquelle s'inspire le programme, ne se réfère pas à une appartenance locale ou provinciale mais plutôt à une appartenance nationale.

**Tableau 49: Répartition des enseignants selon les choix de finalités de premier rang**

Type de finalité	Rang 1		Occurrence	
	Eff.	%	Eff.	%
Former des citoyens ouverts au monde	57	16	305	21
Développer l'esprit critique	90	25	250	17
Former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs	79	22	242	17
Développer la culture générale des élèves	47	13	229	16
Former de futurs géographes	53	15	205	14
Développer le sentiment d'appartenance territoriale	33	9	140	10
Non réponses	4	1	84	6
Autre	2	1	5	0
Total	365	100	1460	100

Source : PURGES, 2019

Pour le deuxième rang, 22 % des enseignants, le plus grand effectif, ont choisi « former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs » tandis que pour le troisième et le quatrième rang, le plus grand nombre d'enseignants (23 %) a choisi le même item « former des citoyens ouverts au monde ».

**Tableau 50 : Répartition des enseignants selon les choix de finalités du 2<sup>ème</sup> au 4<sup>ème</sup> rang**

Finalités	Rang 2		Rang 3		Rang 4		Occurrences	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Développer l'esprit critique	51	14,0	54	14,8	55	15,1	250	17,1
Former de futurs géographes	41	11,2	43	11,8	68	18,6	205	14,0
Former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs	83	22,7	54	14,8	26	7,1	242	16,6
Développer la culture générale des élèves	67	18,4	66	18,1	49	13,4	229	15,7
Développer le sentiment d'appartenance territoriale	38	10,4	42	11,5	27	7,4	140	9,6
Former des citoyens ouverts au monde	74	20,3	87	23,8	87	23,8	305	20,9
Autre	1	0,3	1	0,3	1	0,3	5	0,3
Non réponses	10	2,7	18	4,9	52	14,3	84	5,8
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>	<b>1460</b>	<b>100,0</b>

Source : PURGES, 2019

En considérant la fréquence des choix, quel que soit le rang, dans l'ensemble, il apparaît l'absence d'une hiérarchie forte entre les types de finalités proposées. Ils ont globalement le même niveau de score, même si entre l'item «développer le sentiment d'appartenance territoriale» et «former des citoyens ouverts au monde» on passe du simple au double, respectivement 10 % contre 21 % des occurrences.

Pourtant, dans les notes de présentation des programmes l'enseignement moyen « porte sur l'approfondissement de la connaissance du territoire national dans toutes ses composantes et une ouverture progressive à des espaces régionaux (espaces transnationaux) par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques » tandis que dans le secondaire l'ouverture et l'enracinement sont en même temps visés. Que traduit alors le choix des enseignants par rapport à ces deux items ? Est-ce un rapport critique qui oppose leurs perceptions du programme tel qu'il est écrit et les finalités prescrites ?

L'analyse des résultats selon le corps présente une configuration différente pour le 1<sup>er</sup> rang. Un tiers des PES déclare que «développer l'esprit critique» est bien la finalité qui correspond mieux aux contenus tandis que l'autre tiers opte pour «former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs».

**Tableau 51: Répartition des finalités du programme selon le corps de l'enseignant**

Finalité	PES		PEM		PCEM		Autres	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Développer l'esprit critique	24	31	29	25	35	21	2	22
Former de futurs géographes	6	8	16	14	28	17	3	33
Former un Sénégalais enraciné dans ses valeurs	24	31	25	22	28	17	1	11
Développer la culture générale des élèves	7	9	12	10	27	17	1	11
Développer le sentiment d'appartenance territoriale	6	8	9	8	16	10	1	11
Former des citoyens ouverts au monde	11	14	20	17	27	17	1	11
Autre	0	0	1	1	1	1	0	0
Non réponses	0	0	3	3	1	1	0	0
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

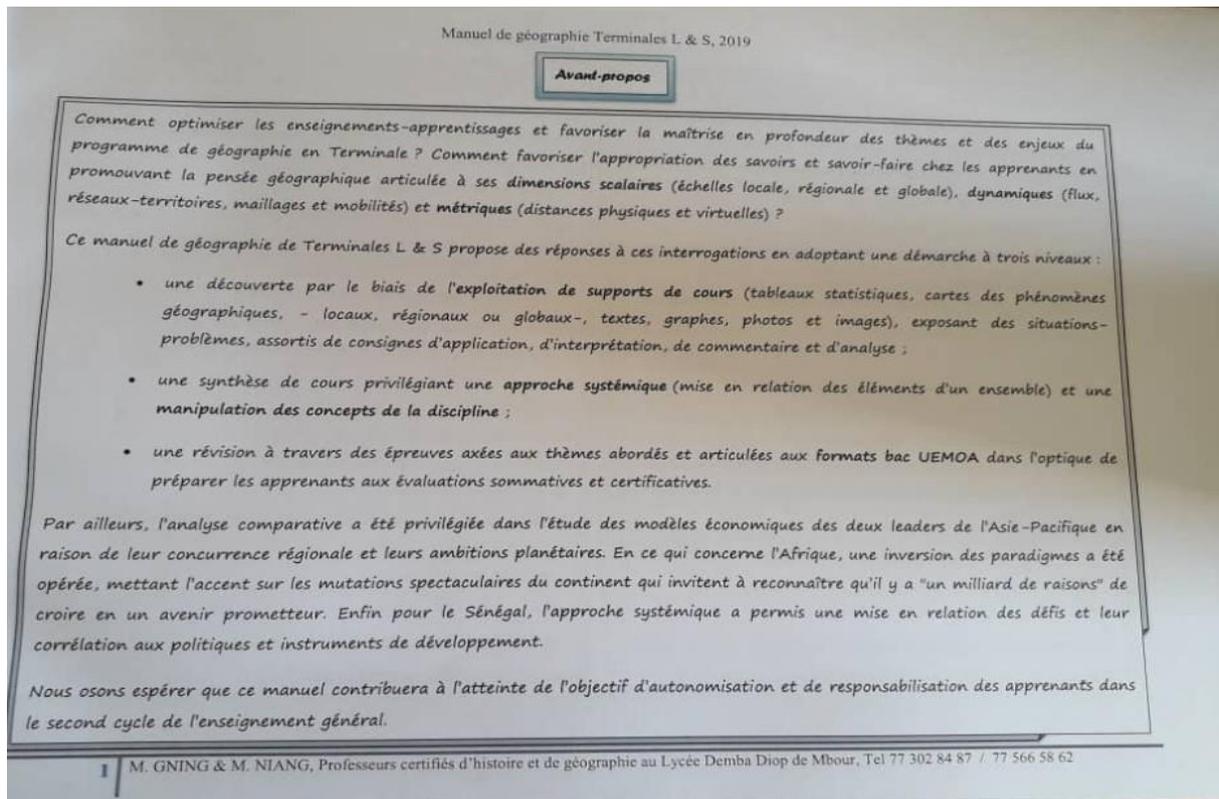
Source : PURGES, 2019

### 6.3.2 L'ouverture du programme, un principe plus ou moins accepté par les enseignants tenant des classes de Terminale

Le principe d'ouverture du programme n'est pas apprécié de la même façon par les enseignants. Pour certains comme celui-ci, l'intérêt de l'ouverture est que le programme permet de faire connaître le monde, d'inculquer dans l'esprit des élèves une culture générale sur le monde. Car dit-il : « *la finalité du programme est d'abord de former un citoyen qui possède une certaine culture générale parce que nous sommes dans un monde ouvert* » (M., S., PES, THIES). Mais pour d'autres, le programme apparaît surtout comme une ressource dont l'utilisation permet aux enseignants de définir leur rapport au monde. Dans cette perspective, comme l'annonce cet enseignant, le programme déborderait du champ strictement pédagogique et devient la condition de réalisation d'un projet personnel de l'enseignant : « *moi personnellement je dirai qu'au-delà même des difficultés à enseigner le programme, le programme me permet de voyager et de découvrir les autres espaces* » (M., F., PES, THIÈS). Pour lui le programme procure aussi la liberté : « *je salue aussi l'inspiration des concepteurs, car le programme permet à l'enseignant de jouir d'une certaine liberté ; il lui permet de faire vivre sa discipline* » (idem). Comme il apparaît dans ce propos précédent, cette liberté peut donc être mise au service de la promotion de la discipline. Il est vrai que les résultats d'enquêtes et d'entretiens ont montré qu'en dehors de photocopiés, les enseignants utilisent rarement le programme comme matériau pour confectionner des outils didactiques (fascicules, manuels, cartes). Toutefois la valorisation du programme n'est pas inexistante. Devant ce qu'ils appellent la dérive économiste du programme et des sujets du Baccalauréat et la vision

pessimiste du développement de l'Afrique et du Sénégal véhiculés par le programme, les enseignants de Mbour ont produit deux documents didactiques : un manuel pour la classe de Terminale et un guide pour les élèves. L'avant-propos ci-dessous montre la volonté et la posture des enseignants à s'appuyer sur le programme, mais aussi de prendre leur liberté de proposer des schémas didactiques qu'ils jugent plus pertinents.

**Figure 8: Extrait de manuel de classe de Terminale élaboré à Mbour**



Source : Gning et Niang, 2019, *Manuel de Géographie, terminales L et S, lycée Demba Diop*

Pendant que certains voient au programme une source de liberté et d'apprentissage de l'altérité, d'autres estiment que l'ouverture telle qu'elle est pensée et mise en œuvre est une tare très gênante. Ainsi suscite-t-elle écœurement et frustration qui transparait dans ces propos « *le fait de mettre l'Afrique et le Sénégal à la fin du programme me fait mal au cœur. La leçon sur le Sénégal doit être la leçon prioritaire, car apprendre par photocopie est différent d'une situation de classe* » (F., D., PES, Saint-Louis). C'est pourquoi des enseignants critiquent et plus encore dénoncent cette trop grande ouverture : « *moi c'est la métaphore d'entonnoir renversé que je dénonce. Nous avons finalement une maîtrise quasi parfaite des réalités géographiques des autres espaces du monde et nous ignorons tout de nous* » (M.N. PES, THIES, cellule de Mbour). Ces sentiments se traduisent par des comportements de défiance et de déviance par rapport au programme et ses prescriptions ainsi que l'atteste la position de cet enseignant qui assume: « *je prends sur moi la décision de commencer par le chapitre Afrique,*

*l'illustrer par l'étude monographique du Sénégal avant d'étudier un autre espace (...) Il y a un nationalisme qui m'habite et ce nationalisme ne me permet pas d'enseigner aux élèves des réalités lointaines en sachant qu'ils ignorent tout d'eux » (M. A. PES, THIES). Ces positions sont d'autant plus fortement exprimées que ces enseignants ont le sentiment que l'étude du Sénégal et de l'Afrique occupent une part incongrue et se situe à un niveau (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>) qui ne permet l'installation de solides prérequis exploitables en Terminale.*

### 6.3.3 La perception de la proximité en classe de sixième

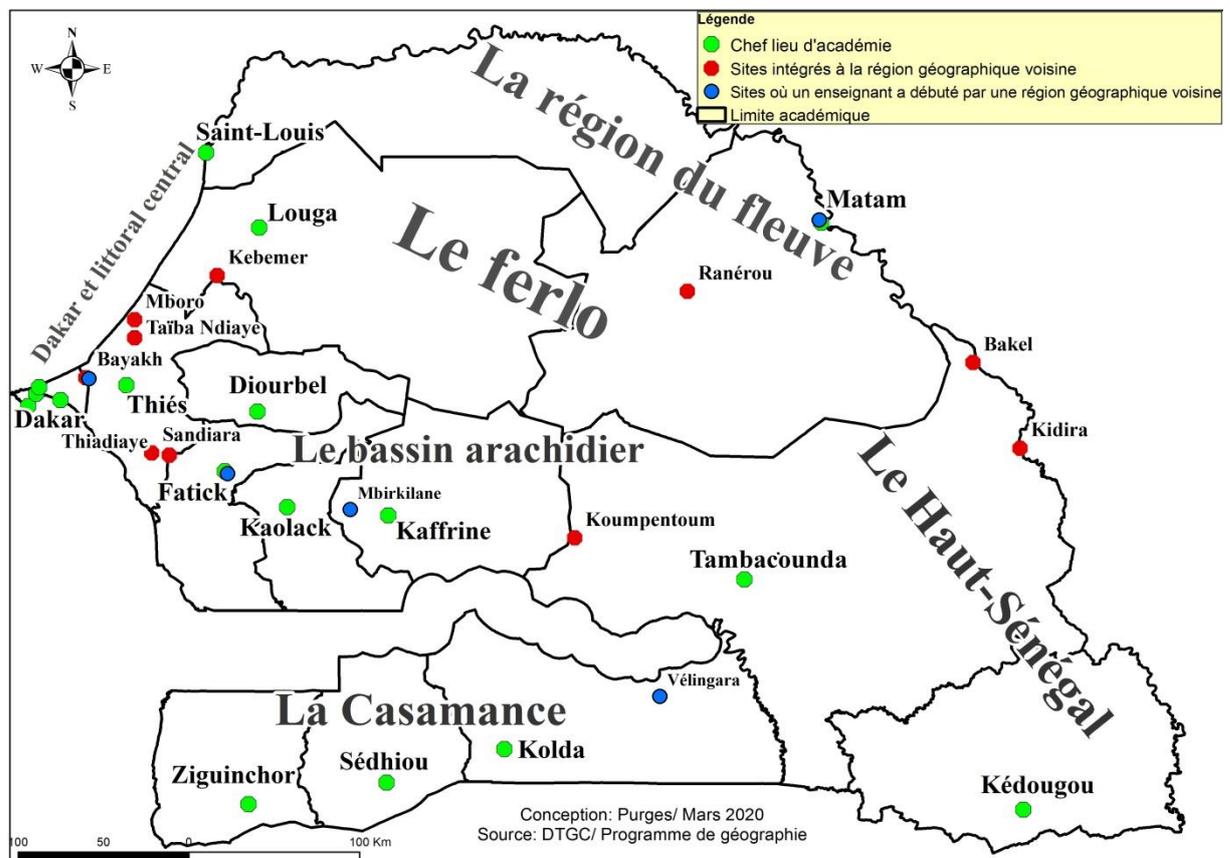
Les professeurs de géographie, selon les recommandations du programme, doivent débiter leurs enseignements par la région de l'apprenant (milieu proche), avant de s'ouvrir, progressivement, aux autres régions naturelles du pays. Le programme de géographie, en sixième, est divisé en 6 régions géographiques qui ne coïncident pas avec les régions administratives. Les données laissent apparaître trois groupes d'Inspections académiques selon le degré d'application de la prescription par les professeurs. Le premier groupe est celui qui entame par la région géographique qui abrite l'établissement. Il s'agit des professeurs localisés dans les académies entièrement localisées dans une région géographique. Il comprend les académies de Dakar, de Sédhiou et celle de Ziguinchor dans la Casamance. Peuvent aussi être rangés dans ce groupe, les académies de Kaffrine et de Fatick, où respectivement 87,5 % et 75% des enseignants commencent en classe de 6<sup>ème</sup> par le Bassin arachidier (cf. tableau 52).

**Tableau 52: 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
<b>Total</b>								<b>200</b>

Le deuxième groupe concerne les académies où les enseignants sont partagés entre des régions géographiques proches pour débiter leur cours (cf. Carte 2). Pour l'académie de Thiès, les enseignants débiterent en majorité soit par le bassin arachidier (45,2 %), soit par Dakar et le littoral central (54,8 %). Il en est de même des enseignants de l'académie de Tambacounda, qui commencent pour la moitié d'entre eux (52,6 %) par le Haut-Sénégal, pour un quart (26,8 %) par la région du fleuve, et un sur 10 par le Bassin arachidier (10,5 %). Dans l'académie de Matam, sur 10 enseignants les 7 débiterent par la Vallée du fleuve Sénégal et 2 par le Ferlo.

Carte 2 : Répartition des académies et régions géographiques

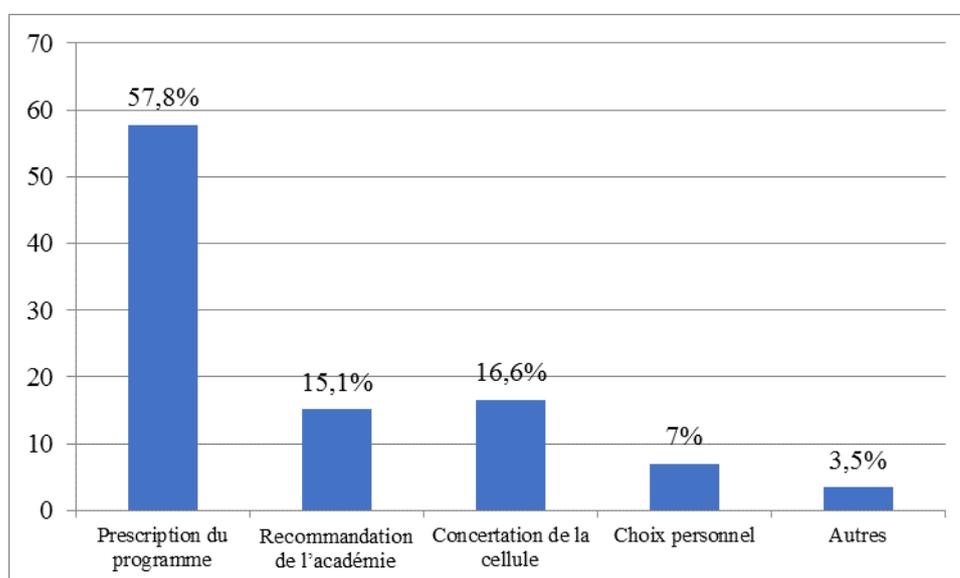


Le troisième groupe est constitué des académies où les écarts des enseignants à la prescription se justifie difficilement. Il en est des 5 % des professeurs de l'académie de Kolda qui disent débiter leurs cours par la Vallée du fleuve Sénégal, géographiquement très éloignée de leur académie. Entrent aussi dans cette catégorie l'académie de Kaffrine où au moins un enseignant sur 10 (12,5 %) débiter par le Haut-Sénégal, celle de Fatick, situé où le quart des professeurs (25 %) débiterent par la Casamance. À Matam, 10 % des enseignants interrogés débiterent leurs enseignements par le Haut-Sénégal et 20% par le Ferlo. Ces choix sont à interroger même s'il est vrai que la ville est dans une forte proximité fonctionnelle et même géographique avec le Haut Sénégal et le Ferlo.

Les professeurs de ce troisième groupe sont des PCEM, excepté l'un d'entre eux, chargé de cours. Ils disent pourtant tous détenir le programme et toujours s'en référer pour préparer leurs cours. Ces écarts cacheraient en réalité une méconnaissance des prescriptions du programme, due à une probable insuffisance de la formation à la fois disciplinaire et professionnelle.

En poussant l'analyse plus loin, le constat de cette méconnaissance apparaît à travers les réponses recensées à la question : « quel est l'ordre spatial de progression des cinq autres régions » ? Même si plus de la majorité déclarent suivre la prescription du programme (57,8 %), il apparaît que près d'un enseignant sur trois justifie le choix par d'autres raisons que celles liées aux prescriptions. Parmi eux 7 % déclarent procéder à un choix personnel.

**Figure 9: Raison du choix de la région géographique**



Source : PURGES, 2019

En somme si certains sont guidés dans leur choix par des raisons d'ordre méthodologique et psychologique, d'autres procèdent à de choix personnels en contradiction avec les prescriptions du programme qui recommandent de démarrer par le milieu proche.

En rapport avec le statut de l'établissement, l'analyse des raisons du choix de la première région géographique par les enseignants fait ressortir un respect de la prescription du programme par la moitié des enseignants quel que soit le statut (tableau 53). Mais les enseignants du privé se conforment plus aux décisions de leur cellule pédagogique (25%). L'absence de choix personnel dans le privé catholique est tout aussi remarquable. Il est certainement lié à un encadrement local plus fort.

**Tableau 53: Raison du choix de la région géographique selon le type d'établissement**

Secteur	Prescription du programme		Recommandation de l'académie		Concertation de la cellule		Choix personnel		Autre		Non réponse		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Public	103	59	25	14	27	15	13	7	7	4	1	1	176	100
Privé laïc	8	50	3	19	4	25	1	6	0	0	0	0	16	100
Privé catholique	4	50	2	26	2	25	0	0	0	0	0	0	8	100
<b>Total</b>													<b>200</b>	

Source : PURGES, 2019

Il n'existe pas de corrélation entre le type d'école et le choix des enseignants car le test n'est pas significatif ( $X^2=3,75$  ; ddl8,  $p=0,878$ ).

**Tableau 54: Raison du choix de la région géographique selon le sexe**

Raison de choix	Homme		Femme		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Prescription du programme	90	60	25	49	115	58
Recommandation de l'académie	25	17	5	10	30	15
Concertation de la cellule	23	15	10	20	33	17
Choix personnel	9	6	5	10	14	7
Autre	1	1	6	12	7	4
Non réponse	1	1	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Le rapport homme/femme est un peu plus tranché. Le choix répond plus à une prescription du programme chez les hommes (60,8 %) que chez les femmes (49 %). De légères nuances distinguent les femmes des hommes, quant au degré de liberté dans leurs choix. En effet, 9,8 % des femmes choisissent de commencer par une région géographique de leur choix contre 6,1 % chez les hommes. La tendance de sortir de toute prescription est plus grande chez les femmes (11,8 %) que chez les hommes (7 %).

Globalement, les enseignants respectent la prescription de démarrer 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. 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 qu'ils 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 ville fait partie de la région de Thiès alors que dans les représentations des populations, la localité 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, THIES). Dans ce cas, quel contenu donner à la notion de proximité ?

Dans l'ensemble, ces résultats expliquent la tension palpable entre enseignants, et entre enseignants et administrations scolaires en ce qui concerne le respect des PHARES. En témoignent 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. Les propos de ce professeur du lycée Maciré Ba viennent en justification. Ainsi assume-t-il : « *(...) 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).

## **CHAPITRE 7 : PLANIFICATION**

Ce chapitre porte sur les pratiques de planification. En premier lieu est analysée d'une part, la planification individuelle qui porte en général sur la préparation hebdomadaire des leçons. Dans un deuxième temps, la planification collective est abordée sous l'angle de la progression des enseignements en termes de planification semestrielle et ou annuelle à l'échelle des établissements, du territoire de la cellule mixte et de l'académie. En troisième lieu sont abordées les critiques formulées par les enseignants par rapport à la planification au niveau académique.

### **7.1. LA PLANIFICATION INDIVIDUELLE, UNE PRATIQUE FRÉQUENTE**

La planification est une activité pédagogique fréquente chez les enseignants. Les résultats montrent que plus de 92 % des enseignants interrogés déclarent pratiquer la planification des cours en vue de leur mise en œuvre. D'ailleurs 71% déclarent élaborer une même fiche leur servant de support de cours. Ceux qui ne planifient pas les cours seraient ceux qui utilisent les anciens cahiers (près de 3%) et ceux qui utilisent directement des contenus de manuels ou de guides pédagogiques (3%). L'utilisation des contenus à partir de supports numériques pourraient aussi expliquer le défaut de planification.

Les entretiens convergent avec les données quantitatives sur le fait que la planification est une activité individuelle.

#### **7.1.1 Une pratique individuelle qui varie selon le profil et le statut de l'établissement**

L'exercice de cette activité montre des comportements différents en fonction des types d'établissements, du profil des enseignants, du sexe et de l'âge. Ainsi selon le statut des établissements les écarts sont peu significatifs. Dans le public, 92,7 % des enseignants font une planification dans la mise en œuvre du programme, ils sont 89,7 % dans le privé laïc et 100 % dans le privé catholique.

**Tableau 55: Répartition des enseignants selon le profil et l'établissement et la pratique de la planification**

Catégories		oui		non		Non-réponse		total	
		Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
statut	Public	292	91,3	23	7,2	5	1,6	320	100,0
	Privé laïc	26	89,7	3	10,3	0	0,0	29	100,0
	Privé catholique	16	100,0	0	0,0	0	0,0	16	100,0
	Total	334	91,5	26	7,1	5	1,4	365	100,0
Voie d'entrée	Concours direct	143	89,9	15	9,4	1	0,6	159	100,0
	Vacataire	167	92,8	9	5,0	4	2,2	180	100,0
	Autres	24	92,3	2	7,7	0	0,0	26	100,0
	Total	334	91,5	26	7,1	5	1,4	365	100,0

Source : PURGES 2019

Plus de 9 enseignants sur 10, tous corps et sexes confondus, planifient leurs enseignements. Les résultats sont du même ordre en fonction du sexe, même si la pratique est légèrement plus importante chez les hommes (93,6 %,.) que chez les femmes (86,4 %) (Tableau 56).

**Tableau 56: Répartition des enseignants selon la réponse à la Planification et le sexe**

Sexe	Oui		Non		Non-réponse		total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Homme	264	93,0	18	6,3	2	0,7	284	100,0
Femme	70	86,4	8	9,9	3	3,7	81	100,0
<b>Total</b>	<b>334</b>	<b>91,5</b>	<b>26</b>	<b>7,1</b>	<b>5</b>	<b>1,4</b>	<b>365</b>	<b>100,0</b>

Source : PURGES 2019

Selon le corps, plus de 9 enseignants sur 10 déclarent planifier à la semaine leurs cours à l'exception des chargés de cours et vacataires (77,8%).

**Tableau 57: Répartition des enseignants selon la réponse à la planification et le corps**

Corps	Oui		Non		Non-réponse		total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PCEM	148	90,8	14	8,6	1	0,6	163	100,0
PEM	107	93,0	4	3,5	4	3,5	115	100,0
PES	72	92,3	6	7,7	0	0,0	78	100,0
Chargés de cours-vacataire	7	77,8	2	22,2	0	0,0	9	100,0
Total	334	91,5	26	7,1	5	1,4	365	100,0

Source : PURGES 2019

### 7.1.2 Le temps de la planification individuelle

Les données permettent de saisir 3 temps de planification chez les enseignants : le moment, le rythme et la durée. Par rapport au moment, même si pour certains il n'y a pas un temps pour la planification puisque c'est une activité « *qui se fait à tout moment* » (F., D., PCEM,

VELINGARA). Selon la disponibilité, elle est réalisée à des moments précis. Ainsi, « les week-ends », « la veille » ou « l'avant-veille des cours », « les temps libres », « les heures creuses » sont considérés comme les moments de planification des enseignements : « ... hier, j'étais en train de préparer un cours pour demain, mais pratiquement je me suis couché vers 3 heures du matin ». (M., D., PEM DAKAR)

En ce qui concerne le rythme, environ 35 % des enseignants recourent à la planification hebdomadaire qui correspond, du reste, au temps habituel de la mise en œuvre du programme de géographie puisque l'enseignant dispose d'un emploi de temps organisé autour d'activités hebdomadaires : le cours de géographie a lieu une fois ou deux par semaines. Il s'agit donc ici de la préparation régulière d'une séance, d'un cours, incluant si possible un minutage prévisionnel et approximatif du déroulé de la séance.

Moins courantes, mais pas absentes, les planifications mensuelles et semestrielles individuelles ont été citées par au moins 1 enseignant sur 5 dans public. Environ 21 % des enseignants de ce secteur déclarent procéder à des planifications mensuelles et 26% à des planifications semestrielles. Dans le privé laïc, la planification semestrielle est une pratique plus courante (31%) tandis qu'elle n'est réalisée dans le privé catholique que par un enseignant et sur 4 (25 %) (Tableau 58).

Si la planification hebdomadaire est utilisée dans la mise en œuvre des leçons, les unes après les autres, ces types de planification peuvent porter sur des chapitres et des parties du programme. Elle a pour objectif de traiter plusieurs chapitres ou l'ensemble du programme au cours de l'année.

Par rapport à la durée, le temps consacré à la planification est variable. Selon les enseignants, cette durée est en fonction de la nature de la leçon, du niveau de la classe, des disponibilités des ressources. Ainsi, si certains estiment que pour une leçon de 2 heures il faut une heure de préparation, d'autres déclarent y consacrer plus de temps comme pour cet enseignant qui affirme que « Pour une séquence de 45 min, la planification peut nous prendre 1 heure à 1 h 30 min » (F., S., PEM, TAMBA). Dans tous les cas la durée de planification est toujours après en fonction de la planification de séances donc hebdomadaire.

**Tableau 58: Répartition des enseignants selon le temps de planification et le type d'établissement**

Temps de planification	Public		Privé laïc		Privé catholique		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Hebdomadaire	100	34	10	38	5	31	115	32
Mensuelle	62	21	4	15	3	19	69	19
Semestrielle	76	26	8	31	4	25	88	24
Annuelle	28	10	3	12	1	6	32	9
autres	23	8	1	4	3	19	27	7
Non réponses	31	1	3	0	0	0	34	9
<b>Total</b>	320	100	29	100	16	100	365	100

Source : PURGES 2019

Le rythme de planification est variable selon la durée dans l'enseignement. Ceux qui ont moins de cinq ans d'exercice sont les plus nombreux à déclarer procéder à une planification hebdomadaire (39%) tandis que pour les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté, près d'un enseignement sur deux déclarent inscrire la planification comme une activité mensuelle. Ceux qui ont entre 15 et 19 ans d'ancienneté ont plutôt indiqué procéder à une planification semestrielle. La planification annuelle n'est utilisée que faiblement, quelle que soit l'ancienneté dans le métier ; elle serait pratiquée qu'entre 8 et 11% des enseignants.

**Tableau 59: Répartition du rythme de planification selon la durée dans l'enseignement**

Temps de planification	Moins de 5 ans		5 à 9 ans		10 à 14 ans		15 à 19 ans		20 ans et plus		Non réponses		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Hebdomadaire	7	39	56	37	37	29	10	20	5	26	0	0	115	32
Mensuelle	4	22	18	12	28	22	10	20	9	47	0	0	69	19
Semestrielle	3	17	38	25	24	19	18	37	3	16	2	100	88	24
Annuelle	2	11	12	8	12	10	4	8	2	11	0	0	32	9
autre	0	0	13	9	8	6	6	12	0	0	0	0	27	7
Non réponses	2	11	14	9	17	13	1	2	0	0	0	0	34	9
<b>Total</b>	18	100	151	100	126	100	49	100	19	100	2	100	365	100

Source : PURGES 2019

### 7.1.3. Les méthodes de planification

Sur les 365 enquêtés, 352 enseignants ont répondu à la consigne qui les invitait à citer par ordre 3 parmi 6 méthodes de planification qu'ils utilisent. Les résultats montrent que la planification suivant l'ordre des leçons dans le programme est la méthode de planification la plus usitée. Elle constitue 32 % des occurrences, soit près du double des pratiques de « la

« planification du pôle de formation » (CRFPE) (17%) et près du triple de celle « par centre d'intérêt » (8%) (Tableau 60).

Environ 65 % des enseignants l'ont considéré comme étant la première méthode de planification à laquelle ils se réfèrent. Ce qui n'est pas surprenant dans une situation où la planification hebdomadaire qui n'est rien d'autre que la préparation du cours est la plus fréquemment utilisée. De plus, les enseignants, au-delà du respect strict des programmes définis, expliquent ce choix par le fait qu'ils peuvent être contrôlés et évalués dans ce domaine, aussi bien par les censeurs des lycées et les principaux des collèges, que par les IEMS puisque la planification est une prescription de l'institution scolaire. « *C'est une recommandation forte de l'autorité et on nous a interpellé à plusieurs reprises sur cela (...); il y a un comité qui surveille la planification et sa mise en œuvre* » (M., D., PES, THIES)

La référence au pôle de formation constitue la méthode privilégiée dans les choix de 2<sup>ème</sup> rang. Elle constitue 17 % des occurrences et est citée par plus du quart (28 %) des enseignants. L'importance de cette méthode de planification témoigne de l'adhésion plus ou moins grande aux PHARES qui est le dispositif régional de pilotage des apprentissages. La « planification par centre d'intérêt », « la prise en compte du principe d'enracinement et d'ouverture » citées par moins d'un enseignant sur 10 comme premier choix. Ces méthodes représentent moins de 15 % d'occurrences, soit moins de la moitié du pourcentage correspondant à la planification selon l'ordre d'écriture des leçons du programme.

**Tableau 60: Répartition des méthodes de planification selon le rang du choix de l'enseignant**

Méthodes de planification	Rang 1		rang 2		rang 3		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Selon l'ordre d'écriture des leçons du programme	232	65,9	46	14,6	26	9,0	304	31,8
Par centre d'intérêts définis selon votre propre conception	28	8,0	28	8,9	27	9,4	83	8,7
Par centre d'intérêt collectivement définis	18	5,1	71	22,5	47	16,3	136	14,2
En obéissant à des règles méthodologiques d'induction et de déduction	16	4,5	60	19,0	65	22,6	141	14,7
En tenant compte d'enracinement et d'ouverture	17	4,8	37	11,7	75	26,0	129	13,5
J'applique la planification du pôle de formation	41	11,6	74	23,4	48	16,7	163	17,1
Total	352	100,0	316	100,0	288	100,0	956	100,0

Source : PURGES, 2019

Le croisement des variables méthodes de planification et statut des enseignants montre que sept enseignants sur 10 planifient « selon l'ordre d'écriture des leçons dans le programme ». La proportion par contre baisse du grade le plus élevé au grade le plus bas. Néanmoins au

moins un enseignant sur 10 déclare planifier en fonction de la planification du pôle de formation.

**Tableau 61: Répartition des méthodes de planification selon le corps de l'enseignant**

Méthode	PES		PEM		PCEM		Autres*	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Selon l'ordre d'écriture des leçons du programme	57	73	75	65	96	59	5	56
Par centre d'intérêts définis selon votre propre conception	1	1	6	5	18	11	2	22
Par centre d'intérêts collectivement définis	1	1	6	5	11	7	0	0
En obéissant à des règles méthodologiques d'induction et de déduction	2	3	8	7	5	3	1	11
En tenant compte des exigences d'enracinement et d'ouverture	4	5	5	4	9	6	0	0
J'applique la planification du pôle de formation	11	14	12	10	18	11	0	0
Non-réponse	2	3	3	3	6	4	1	11
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

\*chargés de cours – vacataire

Source : PURGES, 2019

Ce constat n'est pas surprenant, car même si les enseignants sont conscients de l'importance de la planification par centre d'intérêt et qu'ils se sont bien approprié le principe d'enracinement et d'ouverture conformément à la loi d'orientation, ces aspects ne sont pas réellement pris en compte dans le contrôle et l'évaluation pédagogique non seulement par les chefs d'établissement, mais aussi les IEMS et les formateurs des CRFPE.

Les enseignants sont d'avis que la planification est indispensable à l'activité d'enseignement, car devant servir à mettre les élèves dans de meilleures conditions d'apprentissage. Les pratiques sont corroborées par les témoignages des enseignants recueillis au cours des entretiens.

Pour beaucoup d'enseignants comme, le cours se prépare d'abord à la maison : « *je prépare seul mes fiches, la petite fiche et la grande fiche qu'on appelle les tableaux de bord et ce sont ces tableaux de bord qui me permettent de dérouler nos cours* » (F., C., PEM, KOLDA). La primauté de l'action individuelle ne fait aucun doute pour cet autre qui ajoute que « *la planification est d'abord personnelle. Je fais une planification en fonction du programme avant d'aller en cellule* » (F., S., PES, ZIGUINCHOR).

« *La conception que j'ai de l'enseignement, on ne peut pas enseigner, on ne peut pas donner des cours sans planifier. La planification est indispensable. Donc les cours il faut d'abord les*

*planifier avant de se présenter dans la classe. Donc en face des élèves elle est primordiale.* (M., D., PCEM, TAMBA). Ainsi, elle permet aux enseignants de circonscrire leurs activités (précision thématique par exemple) et d'atteindre les objectifs pédagogiques. « *La planification permet de mieux vous préparer, de mieux maîtriser votre thème, de mieux savoir également l'ordre là où vous mettez vos pieds, de pouvoir dérouler le cours normalement parce qu'un cours sans planification cause problème vous ne savez pas là où vous allez ni à quelle étape vous êtes, quel niveau. Je pense que cela vous permet de dérouler vos enseignements apprentissages.* » (M., B., PEM, SEDHIOU). Cette autre enseignante de renchérir « *.... Pour moi je planifie par chapitre. Quand je prends un chapitre j'essaie de voir quelles sont les compétences exigées par le programme, comment je vais les répartir dans les différentes leçons, quelles sont les activités que je dois mettre en œuvre et les compétences que je dois atteindre* » (F., H., PES, THIÈS).

## **7.2 LA PLANIFICATION COLLECTIVE**

Si la planification individuelle porte sur la préparation des leçons, la planification collective est véritablement un travail de redécoupage du programme et de sa mise en œuvre dans le temps scolaire. La planification collective est une activité fréquente puisque 98 % des enseignants déclarent être concernés par les progressions harmonisées proposées par les académies régionales. Définie par l'arrêté ministériel du 15 septembre 2011, la planification collective a pour cadre les cellules d'établissement, les cellules mixtes (appelés zonales sur le terrain) et les cellules interdisciplinaires. Mais en réalité, la planification collective s'organise à trois niveaux : la cellule d'établissement, la cellule mixte et le cadre académique. L'emboîtement de ces niveaux n'est cependant pas toujours sans dissonance.

Les établissements d'enseignement moyen et secondaire privés catholiques semblent mieux organisés dans le domaine de la planification au niveau des cellules pédagogiques. Un professeur d'un lycée privé catholique confirme qu'il « *fait une planification en fonction du programme. Toutefois, elle se fait aussi dans le cadre de la cellule, car chaque trimestre il y a une planification des leçons et des évaluations que l'on remet au censeur* ». (F. S. PES, ZIGUINCHOR). En effet, dès le début de l'année scolaire les cellules disciplinaires de l'établissement se réunissent pour faire une planification concertée en fonction des classes tenues pour la progression et les évaluations. Cette planification obligatoire est déposée au niveau des préfets de l'établissement (censeur des études) et l'évaluation administrative des enseignants eux-mêmes tiendra compte du respect de cette planification.

## 7.2.1. La planification dans la cellule d'établissement

La cellule d'établissement est peut-être considérée comme le plus petit collectif de planification. Constituée d'un coordinateur, la cellule d'établissement est considérée par les enseignants comme le cadre indispensable pour les activités de planification. Pour ceux-ci, il n'existe point de planification en dehors de la cellule : « *Après avoir reçu mon emploi du temps, j'attends la cellule et on planifie ensemble* ». (M. C. PCEM, SEDHIOU). Cette fonction explique que les réunions de cellule de début d'année sont presque devenues des rituels dans les établissements. Ainsi pour cet enseignant, « *la cellule est d'emblée convoquée en début d'année pour une réunion de coordination, de distribution des tâches et d'orientation* » (M. S. PEM, LOUGA). Le plan de travail consiste le plus souvent à un découpage de l'année et un échelonnement des activités pédagogiques en fonction des périodes définies. La planification de la cellule du lycée Demba Diop qui n'est qu'un archétype montre la manière dont les cellules pédagogiques organisent leurs activités d'enseignement et d'évaluation au sein des établissements.

Figure 10: Plan de travail de la cellule pédagogique du lycée Demba Diop de Mbour

Lycée Demba Diop de Mbour  
Cellule d'histoire et de géographie

**HARMONISATION DE LA PROGRESSION ET DES EVALUATIONS SOMMATIVES EN TERMINALE**

Premier quart temps : d'octobre à la veille des compositions	Deuxième quart temps : du 25 janvier au 10 février	Troisième quart temps : du 10 février au 25 mai	Quatrième quart temps : du 25 mai à la veille des examens du Bac
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>HISTOIRE</b> : Terminer au moins la première partie du « Monde contemporain » (A) et les trois premières leçons de la deuxième partie du programme d'histoire. (Cf. Programme en vigueur et plan d'action sur les progressions harmonisées et évaluations standardisées).</li> <li>➤ <b>GEOGRAPHIE</b> : Terminer au moins la leçon introductive portant sur le système-monde, la première partie relative à l'espace Nord-américain et les deux premières leçons de la deuxième partie portant sur l'espace européen.</li> <li>➤ <b>EVALUATIONS</b> : Organiser au moins deux devoirs standardisés, dont un en histoire et un en géographie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Déposer les épreuves de compositions d'histoire-géographie pour toutes les Terminales dans les délais fixés par l'administration ;</li> <li>➤ Surveiller les compositions suivant le calendrier du déroulement des épreuves établi par le Censeur des études ;</li> <li>➤ Corriger les copies dans les délais requis ;</li> <li>➤ Saisir les deux notes de contrôle continu et celle de la composition dans Planete ;</li> <li>➤ Remettre les relevés de notes à l'administration (surveillants de secteurs) ;</li> <li>➤ Prendre part aux conseils de classes du premier semestre muni de ses relevés de notes ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>HISTOIRE</b> : Terminer au moins la deuxième partie du « Monde contemporain » portant sur « La décolonisation et affirmation du Tiers-monde », mais également dérouler la première partie de « Etude des civilisations » relative aux civilisations négro-africaines ;</li> <li>➤ <b>GEOGRAPHIE</b> : Terminer au moins l'étude des espaces européen, Asie-pacifique et Amérique latine et entamer l'espace africain ;</li> <li>➤ <b>EVALUATIONS</b> : Organiser au moins deux devoirs standardisés, dont un en histoire et un en géographie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Déposer les épreuves de compositions (bac blanc) d'histoire-géographie dans les délais fixés par l'administration ;</li> <li>➤ Surveiller les compositions suivant le calendrier du déroulement des épreuves établi par le Censeur des études ;</li> <li>➤ Corriger les copies dans les délais requis ;</li> <li>➤ Saisir les deux notes de contrôle continu et celle de la composition dans Planete ;</li> <li>➤ Remplir et apprécier les livrets scolaires ;</li> <li>➤ Remettre les relevés de notes à l'administration (surveillants de secteurs) ;</li> <li>➤ Prendre part aux conseils de classes du second semestre muni de ses relevés de notes ;</li> <li>➤ <b>HISTOIRE</b> et <b>GEOGRAPHIE</b> : Terminer les dernières parties des programmes d'histoire et de géographie ;</li> <li>➤ Organiser des séances de révision générale.</li> </ul>

LE COORDONNATEUR

Lycée Demba Diop de Mbour  
Cellule Histoire - Géographie  
Le Coordonnateur

ACADEMIE DE THIES  
CENSEUR  
CENSEUR  
LYCEE DEMBA DIOP  
Joseph Emile Niovi DIENF

Source : Cellule pédagogique, Lycée Demba Diop, 2018

La structure du tableau conforte l'idée selon laquelle la planification des cellules d'établissement se limite uniquement à harmoniser les rythmes de progression comme le

relève cet enseignant : « *Dans notre cellule on ne fait pas une grande planification, on se voit juste pour voir à quel niveau et quel niveau on doit atteindre en vue du devoir. Il n'y a pas une réflexion profonde sur les programmes* » (M., S., PEM, TAMBA).

Pourtant dans les établissements, l'institutionnalisation d'une journée d'étude pédagogique disciplinaire montre que la cellule devait occuper une place importante dans le quotidien des enseignants. Même si certains dénoncent l'absentéisme d'une partie de leurs collègues<sup>12</sup> dans la conduite des activités pédagogiques collectives, ils estiment que la cellule est pourtant le lieu qui permet « *de remédier aux problèmes, de planifier le programme et d'harmoniser les pratiques* » (M., G., PES, LOUGA).

### **7.2.2. La planification dans les cellules mixtes.**

Les cellules mixtes regroupent plusieurs établissements d'un secteur d'une inspection d'académie. Même si ces cellules sont instituées par l'arrêté ministériel, elles connaissent des fortunes diverses dans les différentes régions. Elles seraient moins dynamiques dans les grandes villes et dans les régions où l'on note une absence d'inspecteurs et de formateurs. Là où elles fonctionnent, les cellules se réunissent au mois de novembre pour établir une planification des activités annuelles. À l'académie de Thiès, la cellule du secteur de Sindia, a programmé pour l'année 2017-2018, une activité sur la conduite des leçons à problèmes, deux conférences sur le renforcement de capacité sur la question du changement climatique et les dimensions juridiques du programme de l'éducation civique et une sortie pédagogique. La cellule mixte étant chargée d'organiser la 2<sup>e</sup> évaluation avant les compositions, les membres s'accordent sur l'harmonisation des contenus. Mais pour cet enseignant: « *la cellule mixte est beaucoup plus importante puisque qu'au-delà des contenus, on discute sur ma méthodologie et sur techniques de construction des graphiques* » (M., S., PEM, TAMBA).

### **7.3. LA PLANIFICATION ACADÉMIQUE OU PROGRESSIONS HARMONISÉES ARTICULÉES AUX ÉVALUATIONS STANDARDISÉES (PHARES)**

Les PHARES constituent un dispositif de planification au niveau des académies. Institué par le ministère de l'Éducation par la lettre n° 00005644/MEN/SG/DEMSG/OB/pk du 20 octobre 2016, ce dispositif implique au premier chef pour chaque académie, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs d'éducation, les chefs d'établissement, mais également les formateurs des centres régionaux de formation des personnels de l'Education (CRFPE).

---

<sup>12</sup> Dans les grandes villes comme Dakar, Thiès, Mbour, Saint Louis, les enseignants estiment que leurs collègues préfèrent mener des activités d'enseignement dans le privé pour assurer le complément de leurs revenus plutôt que de prendre part aux réunions de cellule.

### 7.3.1. Le rôle du dispositif institutionnel

Son rôle est de coordonner l'activité pédagogique à l'échelle de l'académie ou de la région. Elle met ainsi à la disposition des cellules mixtes, des cellules d'établissement et des enseignants une planification où les rôles et les responsabilités de chaque acteur sont définis dans l'espace et dans le temps. Ainsi en termes d'évaluation, il apparaît que la première évaluation standardisée devait se faire à l'échelle de l'établissement en début d'année, les évaluations de janvier mars et avril doivent se faire au niveau des cellules mixtes alors que les compositions doivent être des évaluations du niveau académique. De plus, l'examen de la Phare montre que plusieurs composantes sont prises en charge : la période de déroulement des enseignements, leur durée, les contenus précis à dérouler, les objectifs, les acquis à évaluer et la période des évaluations proprement dites.

Figure 11: Extrait du plan d'action des PHARES pour la classe de sixième



République du Sénégal  
Un Peuple - Un But - Une Foi  
\*\*\*\*  
Ministère de l'Éducation nationale  
INSPECTION D'ACADEMIE DE THIES  
422, Avenue de Caen - BP : 187 - Tél : 33 951 10 88  
E-mail : [iathies-me@sentoos.sn](mailto:iathies-me@sentoos.sn)  
Site : <http://iathies.com>



Thiès, le 04 octobre 2017

**PLAN D' ACTION SUR LES PROGRESSIONS HARMONISEES ET EVALUATIONS STANDARDISEES**

**Discipline : GEOGRAPHIE**  
**Niveau: SIXIEME (6<sup>ème</sup>)**

MOIS OCTOBRE-NOVEMBRE 2017					
Périodes	Thème/ chapitre /partie/cycle	Leçons/ Contenus Fonctions notions Aspects communicatifs et Structures lexicales)	Durée	OS	Acquis à évaluer
Semaine 2 Oct.	<b>A- Le BASSIN ARACHIDIER</b> <b>TREME : La culture sous pluie : de la monoculture à la diversification</b>	<b>Leçon 1</b> Étude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation)	1H	OS1 : Localiser le bassin arachidier OS2 : Représenter/cartographie le bassin arachidier	La description de la position géographique du bassin arachidier en utilisant les coordonnées géographiques  La représentation sur un fond de carte du Sénégal le bassin arachidier en respectant les techniques cartographiques

Source : Inspection d'académie de Thiès, 2017

### 7.3.2 Les critiques de Planification académique par les enseignants

Les enseignants déclarent à 98 % être concernés par les progressions harmonisées et les évaluations standardisées. Ils estiment que les PHARES constituent un dispositif obligatoire. Il est mis en place conformément aux directives de l'État. Pourtant il reste par endroit difficilement conciliable aux réalités locales, ce qui explique des réticences relevées sur le terrain lors des entretiens avec les cellules pédagogiques. Parmi les récriminations figurent en première place la question de la perception de la notion de proximité. En effet le programme recommande d'étudier avant tout la région géographique de l'élève définie conventionnellement comme regroupant plusieurs entités administratives, dont celles qui peuvent dépendre de deux inspections académiques voisines. Or les PHARES instruisent les

établissements d'une région administrative à harmoniser les progressions en partant de la région géographique dans laquelle se trouve le siège de l'inspection d'académie. Ces prescriptions expliquent des entrées différentes dans une même académie, et surtout des formes de résistance et de contestations des directives, d'autant plus que pour certains enseignants, elles sont même contradictoires avec le programme. Ainsi les entretiens avec les enseignants en révèlent au moins trois : d'abord, l'ordre de préséance programme/PHARES, ensuite la non prise en compte du temps d'apprentissage et, enfin la rigidité de leur mécanisme. *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 il est dans les PHARES, on nous propose une démarche, un rythme. Le programme n'est pas lié aux PHARES ou les PHARES ne s'inscrivent pas trop au programme. Si c'était la même chose on n'allait pas parler de PHARES on parlerait de programme donc il y a une différence. Et les proviseurs qui nous ramènent la question des PHARES en les écoutant, vous avez l'impression que ce sont les PHARES qui sont au-dessus du programme. Les PHARES nous disent de commencer par exemple sur telle leçon. Les PHARES proposent aussi des évaluations standardisées. Donc c'est un ensemble de petites choses qui a beaucoup d'impact. Il y a un programme moi j'aurais bien aimé qu'on me dise de respecter le programme, de me parler du programme.* » (M., A., PES, THIÈS). La non prise en compte du temps réel d'apprentissage est un autre grief reproché aux PHARES. Pour certains enseignants, la planification académique et/ou régionale ne prend en charge que les fêtes instituées (jours fériés et congés scolaires) alors que dans certaines zones les fêtes religieuses et autres événements impactent fortement sur les calendriers scolaires. Ainsi pour cet enseignant, dans les régions de Diourbel et Thiès, *« il y a un fort impact religieux parce que quand il y a Magal ou Gamou pratiquement c'est le vide, vous avez beau faire, mais les élèves ne viennent pas or on est tenu de commencer au même moment que les autres parce que les évaluations que l'on doit faire sont calquées sur les autres et si vous regardez la progression des PHARES on est encore loin. »* (M., A., PES, THIES). C'est ce que confirme un enseignant de Bayakh qui soutient que : *« le problème est que si on devait nous faire avancer ensemble chaque localité a sa spécificité. Par exemple ici à Bayakh, ici il y'a un impact religieux très important. Depuis 2000 je suis là quand il y'a Magal ou Gamou les élèves ne viennent pas or nous sommes tenus de commencer au même moment que les autres... »* (M., D., PES, THIES<sup>13</sup>). Pour d'autres les PHARES sont trop mécaniques ; elles proposent une progression linéaire qui suppose un même niveau chez tous les élèves. Certains apprentissages ne sont pas pris en compte par ce type de planification alors qu'il faut savoir que *« la didactique de l'histoire et de la géographie demande du sérieux. Vous ne pouvez pas demander à l'élève de faire une dissertation si vous ne lui donnez pas des outils la méthodologie et il faut nécessairement un temps d'exercice de ces techniques pour amener les*

---

<sup>13</sup> Certains enseignants ont recours à des rattrapages, d'autres utilisent des photocopiés pour faire face à cette perte de temps.

*élèves à acquérir ces compétences* » (M., N., PES, TAMBA). De plus, selon certains enseignants, elles font un nivellement par le bas et pénalisent beaucoup d'élèves qui sont plus avancés dans l'étude du programme : *« lors de la composition du premier semestre le sujet du commentaire a porté sur le système monde dans l'évaluation standardisée de l'académie, il se trouve que c'est le même thème qui a fait l'objet de l'évaluation dans l'évaluation de la cellule du bassin. »* (M., D., PEM, KAOLACK). Les PHARES peuvent aussi constituer des contraintes. Ce sont des initiatives mises en place dans les différentes académies afin de favoriser une meilleure progression dans l'exécution du programme. Au-delà des autres griefs adressés aux PHARES, pour leur pertinence et leur manque d'inclusion dans sa mise en œuvre, les enseignants regrettent les « tâtonnements », « *les pertes de temps* » enregistrés dans le cadre des PHARES.

#### **Encadré 2: les contraintes des évaluations groupées**

*« Pour surtout ce qui est des classes d'examen les évaluations harmonisées s'étalent dans le temps. Donc ça prend énormément de temps. ça peut prendre quinze jours. Pendant quinze jours on n'enseigne pas. Donc quinze jours qui sont consacrés pour les évaluations harmonisées, heureusement on a dit que les évaluations harmonisées peuvent tenir lieu de composition. Mais pendant tout ce temps parce qu'on évalue, vous prenez l'exemple sur le lycée Ababacar SY on évalue même en seconde. en histoire et géographie de la seconde à la terminale. Les classes vaguent, les professeurs de Terminale arrêtent les enseignements vous voyez pendant tout ce temps on surveille et on corrige etc. Ce sont deux logiques qui s'affrontent (...). »*

## CHAPITRE 8 : LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

La mise en œuvre est analysée principalement à travers l'état et le niveau d'exécution du programme dans les différents niveaux de classes. Elle rend compte des contraintes curriculaires et socio-économiques qui handicapent le déroulement optimal du programme, des stratégies et arrangements mis en place par les enseignants dans leurs pratiques enseignantes. Dans l'analyse de la mise en œuvre du programme, un corpus varié a été mobilisé : les résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives, les cahiers de texte et les rapports d'inspections. Le déroulement du programme est analysé selon le profil socio démographique de l'enseignant et de son profil professionnel et académique. Le chapitre est structuré autour de 3 points : la mise en œuvre d'abord dans les classes d'examen, puis dans les classes des autres niveaux et enfin les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignements.

### 8.1. EXÉCUTION DU PROGRAMME DANS LES CLASSES D'EXAMEN

Deux niveaux de classe sont considérés ici : la classe de troisième dans le moyen et la classe de Terminale. Un focus est mis sur la classe Terminale qui a été choisie, dans le cadre cette étude, comme l'un des référents dans l'analyse des usages du programme.

#### 8.1.1. Déroulement du programme en classe de Terminale

L'exécution du programme est analysée selon les profils sociodémographiques et professionnels des 165 enseignants tenant des classes de Terminale de l'échantillon.

##### 8.1.1.1. Selon le sexe

Indépendamment de la différence de sexe, le déroulement du programme reste partiel pour les enseignants. Une légère différence est cependant à relever. Chez les hommes 39 % déclarent exécuter entièrement le programme mais seulement 21 % chez les femmes.

Tableau 62: Exécution du programme selon le sexe

Sexe	OUI		NON		Non-réponse		Total	%
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Homme	54	39	71	52	12	9	137	100
Femme	6	21	18	64	4	15	28	100
Total Effectif	60	36	89	54	16	10	165	100

Source : PURGES, 2019

### 8.1.1.2. Exécution selon la discipline de formation

Les résultats des enquêtes révèlent que le nombre d'enseignants de formation de géographe dans les lycées du Sénégal sont largement plus nombreux, 67,78 % de l'effectif enquêté.

Dans l'exécution du programme de géographie, près de 2 enseignants sur 5 exécutent le programme qu'il soit historien (35%) ou géographe (35%) (Tableau 63).

**Tableau 63: Exécution du programme selon la spécialité**

Discipline	OUI		NON		Non-Réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Eff.	%	Eff.	%
Géographie	39	35	62	56	10	9	111	100
Histoire	18	35	27	53	6	12	51	100
Autres*	3	100	0	0	0	0	3	100
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>36</b>	<b>89</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Source : Enquêtes PURGES, 2019

### 8.1.1.3. Selon le corps de l'enseignant

Au moins 1/3 des enseignants déclarent dérouler intégralement le programme quel que soit le corps même si les PEM (39%) semblent relativement plus performants que les PES dont 32% parviennent à le terminer. (Tableau 64).

**Tableau 64: Exécution de l'intégralité du programme selon le corps.**

Corps	OUI		NON		Non-réponse		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
PES	23	32	40	56	8	12	71	100
PEM	35	39	48	53	7	8	90	100
PCEM	2	100	0	0	0	0	2	100
Autre	0	0	1	50	1	50	2	100
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>89</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

### 8.1.1.4. Etat d'exécution selon l'ancienneté

L'expérience de classe est une variable importante de compréhension des usages du programme. Elle est appréhendée à travers l'ancienneté dans l'enseignement.

Selon l'ancienneté, la tendance générale est que plus l'ancienneté est grande plus l'enseignant termine son programme. Elle va des moins de 5 ans d'ancienneté dont un peu plus du ¼ (21%) termine le programme à ceux de 15 à 19 ans de carrière dont plus de la moitié (50%) le déroule entièrement.

**Tableau 65: Exécution du programme selon l'ancienneté**

Ancienneté	OUI		NON		Non-réponse		Total		%	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Moins de 5 ans	3	21	8	57	3	21	14		100	
5 à 10 ans	23	32	41	57	8	11	72		100	
11 à 14 ans	17	40	22	52	3	7	42		100	
15 à 19 ans	12	50	11	46	1	4	24		100	
20 ans et plus	5	45	6	55	0	0	11		100	
Non réponses	0	0	1	50	1	50	2		100	
Total	60	36	89	54	16	10	165		100	

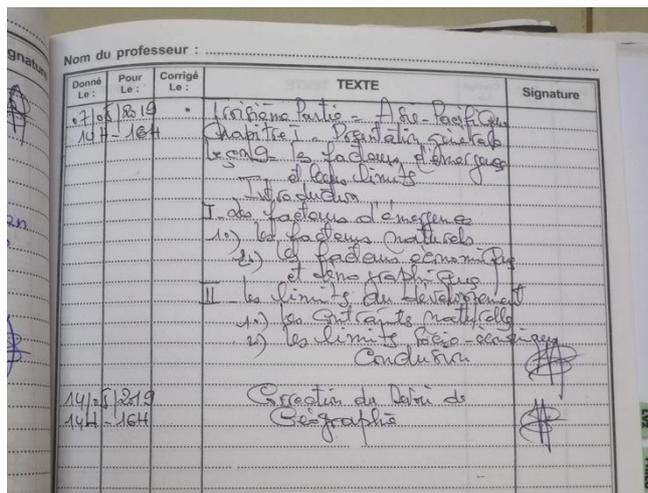
Source : PURGES, 2019

*8.1.1.5. Etat d'exécution selon la série de la classe*

L'histoire et la géographie présentent une spécificité dans le système d'enseignement général sénégalais. Elles sont les seules dont le contenu pédagogique, le crédit horaire alloué et les évaluations restent identiques, nonobstant la différence de séries et de coefficients. Selon les établissements, des ajustements sont effectués en termes de quantum horaire notamment avec la série L2 qui bénéficie d'une augmentation du crédit horaire.

L'état d'exécution du programme selon le niveau est ainsi lié au coefficient tel que le montrent ces exemples pris dans un lycée de l'académie de Dakar Plateau. Ainsi, en classe de Terminale S2 où le Coefficient est de 02, l'enseignant s'est arrêté à la neuvième leçon sur un programme de géographie de 18 leçons soit, en termes de nombre de leçons, un taux d'exécution du programme de 50 % (Figure 12).

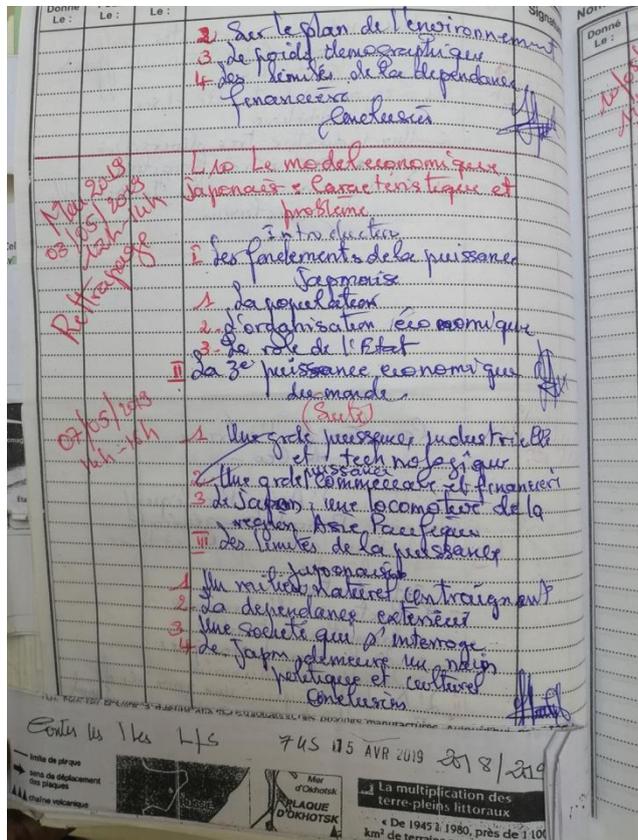
**Figure 12: Extrait de cahier de textes de classe de TerminaleS2**



Classe de TerminaleS2 : le crédit horaire consacré est de 4 h hebdomadaire pour l'histoire et la géographie. Le coefficient est de 02 pour la discipline. L'enseignant s'est limité à la neuvième (9) leçon du programme de géographie sur 18 leçons soit un taux d'exécution du programme de 50 %.

En classe de TerminaleL1, où le coefficient est de 02 l'enseignant s'est limité à la onzième leçon du programme de géographie qui en compte 18 leçons, soit un taux d'exécution du programme de 66 % (Figure 13).

Figure 13: Extrait de cahier de textes de classe de TerminaleL1



Classe de TerminaleL1, le crédit horaire consacré est de 4 h hebdomadaire pour l'histoire et la géographie. Le coefficient est de 02 pour la discipline.

Par contre, en classe de TerminaleL2 où le coefficient est de 06 pour la discipline, l'enseignant a déroulé l'intégralité du programme en classe en contractant les trois dernières leçons en une (Figure 14)

Figure 14: Extrait de cahier de textes de classe de Terminale L2

Nom du professeur :			TEXTE	Signature
Donné Le :	Pour Le :	Corrigé Le :		
			II. de Causes du sous-développement III. de perspectives de développement de l'Afrique Conclusion	
3.06.2019			Chap : étude monographique de Senegal Introduction I. Milieux Naturels et Population II. de question de l'économie III. des problèmes économiques et les politiques de développement Conclusion	
			I. du Programme	

Classe de TerminaleL2 : le crédit horaire consacré est de 6 h hebdomadaire pour l'histoire et la géographie. Le coefficient est de 06 pour la discipline.

Seule la classe de TerminaleL2, avec un crédit horaire hebdomadaire de 6 h présente une mise en œuvre totale du programme en classe.

#### 8.1.1.6. Usages des photocopiés dans la mise en œuvre du programme en Terminale

De manière générale, des stratégies sont mises en place par les enseignants, notamment celles qui consistent, en plus de regrouper les dernières leçons, à utiliser des photocopiés pour combler le gap. Ces stratégies sont plus fréquentes en classe de Terminale. Les photocopiés sont conçus sous forme de leçons, clé en main, généralement sans supports de cours. Dans les pratiques déclarées des enseignants, le contexte hors de la classe est aussi déterminant pour comprendre la mise en œuvre du programme. Les enseignants en interaction permanente dans un contexte socio-éducatif, agissent « sous le regard de ses élèves, mais aussi indirectement des collègues, des parents et de l'administration » (Lortie, 1975 cité par Riff et Durand, 1993). Ils essayent de mettre tout en œuvre pour inscrire les élèves, candidats à l'examen, dans de meilleures conditions de réussites. L'objectif pour l'enseignant est de se prémunir de critiques de la part des autres acteurs éducatifs ou de la part des élèves et de préserver leur réputation d'enseignant. Cette attitude est bien résumée par cet enseignant pour qui, ne pas terminer le programme participe à ce qu'il a appelé des « ruptures de contrats parce que l'enseignant a

*un contrat avec la société, un contrat qui nous lie avec la société. Le contrat s'est matérialisé avec le programme donc si le programme n'est pas terminé alors il y a rupture de contrat avec la société. Ensuite il y a un problème parce que le bagage intellectuel que tu aurais pu installer chez l'enfant en 4e avant qu'il ne soit en 3e ce bagage-là n'a pas été installé ».* (M., M., PES, Kédougou).

En sus de l'usage de photocopiés pour d'autres, effectuer plus d'heures de cours que celles allouées est nécessaire voire récurrent, pour faire face à la « longueur » du programme. Les enseignants affirment distribuer les cours sous forme de photocopiés pour le reste du programme. Ils portent sur l'Amérique latine, l'Afrique et le Sénégal. Pour d'autres enseignants, les leçons portant sur « *les aspects physiques* » sont traitées sous forme de photocopiés, car participant à alourdir le programme. Les entretiens effectués auprès de 41 enseignants dans les établissements secondaires, ayant tenu une classe de Terminale, synthétisés, montrent les cours fournis aux élèves sous forme de photocopiés (Tableau 66).

**Tableau 66: Leçons fournies sous forme de photocopiés.**

<b>PARTIE</b>	<b>CHAPITRE</b>	<b>LEÇONS</b>
Deuxième partie : L'espace européen.	Chapitre I : Présentation générale.	Leçon 6. Milieux naturels et populations. 1H
Quatrième partie : L'Amérique latine.	Chapitre I : Présentation générale.	Leçon 13. Milieux naturels et populations. 1H
	Chapitre II : Étude monographique.	Leçon 14. Le Brésil : une puissance du tiers monde. 2H
Cinquième partie : L'Afrique.	Chapitre I : Présentation générale.	Leçon 15. Les problèmes et perspectives de développement du continent africain. 3 H
	Chapitre II : Étude monographique : Le Sénégal.	Leçon 16. Milieux naturels et populations. 2H Leçon 17. La question de l'eau. 2H Leçon 18. Les problèmes économiques et les politiques de développement. 3 H

Source : PURGES, 2019

Le programme de Terminale, mettant plus l'accent sur les thématiques économiques, les leçons sur les aspects physiques sont perçues par les enseignants comme un déterminisme inutile qui alourdit le programme et qui ne « sort pas au bac ». Ces propos en font échos : « *Les leçons sur le milieu physique moi je les fais généralement en photocopies pour pouvoir mieux avancer sur la géographie économique et humaine (...). J'ai fait 11 ans de bac et la géographie physique ne sort pas au bac et c'est pourquoi je pense que les leçons, qui portent sur le milieu physique que ce soit américain européen, asiatique ou africain pourraient être élaguées pour permettre de faire la géographie économique qui, à mon avis, est plus importante ».* (M. F., PES, SAINT-LOUIS).

### **8.1.2. Déroulement en classe de Troisième**

Le corpus des entretiens, les rapports d'inspection ont permis de rendre compte de l'exécution du programme dans le cycle moyen. Ce déroulement partiel du programme est aussi une réalité partagée dans les établissements du moyen. À l'image des enseignants du lycée, le niveau d'exécution dépend du niveau de classe. En classe de troisième, le programme est articulé autour de 10 thématiques, les stratégies sont déployées pour en assurer le déroulement intégral en classe. Ainsi, pour cet enseignant de Kébémér, en « *...troisième, les gens sont obligés de redoubler d'efforts parce ce que ceux sont des classes d'examens, pour être à l'abri et pouvoir dire que j'ai donné tout le programme aux élèves, aux apprenants. Les enseignants se cassent la tête pour même parfois dans certaines zones venir les après-midi donner des cours* ». (M., S., PCEM, LOUGA).

Ces pratiques loin d'être anecdotiques, sont communes aux différentes académies. Ces confessions ci-dessous sont ceux d'un enseignant du collège de Koussanar: « *dans le cycle moyen, il n'y a qu'en classe de 3e on essaye de terminer le programme et là il faudra à l'avance recourir à des heures supplémentaires* ». (M., N., PEM, TAMBA).

Dans les rapports d'inspection, en classe de 3<sup>e</sup>, le rythme de progression des deux enseignants de l'IA de Saint-Louis et de Rufisque, est jugé « normal, avec un respect du programme ». Ces enseignants sont au même niveau de progression. Aux 18/04 pour l'un et 12/03 pour l'autre, ils en étaient à la leçon sur les « *Inégalités de développement* » soit une exécution de près de 70 % du volume horaire du programme de géographie. A ce rythme, il est fort à penser que les enseignants vont traiter l'intégralité du programme avant les examens prévus généralement au mois de juillet.

## **8.2. DÉROULEMENT DU PROGRAMME DANS LES AUTRES NIVEAUX DE CLASSES**

### **8.2.1 Exécution du programme en classe de seconde et de première**

L'analyse des cahiers de texte de l'année scolaire 2018-2019 de certains établissements ainsi que celle des pratiques déclarées des enseignants ont permis de rendre compte du déroulement du programme en classe de seconde et de première au secondaire et dans les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> dans le moyen.

Dans un lycée de l'Académie de Sédhiou, le dernier cours du programme de la classe de première déroulé correspond à la Leçon 09 sur « les formes de mises en valeur agricole dans

les pays tropicaux : les formes traditionnelles»; soit un niveau d'exécution de 39, 13 % du programme qui compte 23 leçons (Figure 15).

Figure 15: Extrait de Cahier de texte d'une classe de première

PROFESSEUR			
DATES	HEURES	ACTIVITES	Signature du Professeur
20/04	17h15 <sup>h</sup>	TD: Calculs sur les statistiques. - Taux de couverture - Taux de dépendance	(Signature)
21/04	08h10 <sup>h</sup>	Exercices d'application et correction.	(Signature)
22/04	17h15 <sup>h</sup>	Préparation de la Géographie avec exercices d'application.	(Signature)
08/05	10h12 <sup>h</sup>	Evaluation N° 2 / Géographie	(Signature)
17/05	08h10 <sup>h</sup>	2 <sup>e</sup> Partie Population et Activités en Milieu Rural. Lg: Formes de Mise en Valeur agricole dans les pays tropicaux: formes traditionnelles Introduction I/ L'agriculture intensive traditionnelle A/ L'agriculture itinérante sur bœufs B/ La Jachère. C/ Le Nomadisme pastoral.	(Signature)
21/05	17h18 <sup>h</sup>	Exercices d'entraînement / préparation Composition 2 <sup>e</sup> semestre.	(Signature)
22/05	10h12 <sup>h</sup>	suite et fin de la leçon. Conclusion	(Signature)
07/06	08h10 <sup>h</sup>	Revisions commentées historiques. - conseils pratiques pour les examens	(Signature)

Toujours dans un lycée de l'Académie de Sédhiou, le dernier cours du programme des classes de Seconde déroulé par l'enseignant correspond à la Leçon 10 du programme intitulée : « Carte de la répartition des climats de la terre et construction de diagramme »; soit un niveau d'exécution de 50 % du programme de seconde qui compte 20 leçons (Figure 16).

Figure 16: Extrait de Cahier de texte d'une, classe de seconde

PROFESSEUR

DATES	HEURES	ACTIVITES	Signature du Professeur									
Tableau : Données climatiques de la station de Sédhiou en 2015.												
Mois	Jan	Fevr	Mars	Avril	Mai	Juin	Juil	Août	Sept.	Oct	Nov	Déc
P (mm)	0	0	0	0	12	18	274	374	291	112	4	1
T (°C)	24	26	27,7	28,2	29,3	28,5	27	26,5	26,8	27,5	26,6	24,2
Température maximale	33,2	35,5	36,8	37,2	36,4	33,8	31	30,3	31,1	32,4	33,6	32,6
Température minimale	14,9	16,5	18,7	20,5	22,8	23,3	23,1	22,2	22,6	22,6	19,7	15,8
Sources : <a href="https://googleweblight.com">https://googleweblight.com</a> et <a href="http://www.climatic-data.com">www.climatic-data.com</a>												
Consignes :												
① Construire le diagramme ombrothermique de la station de Sédhiou en 2015												
② Calculer la température moyenne annuelle												
③ Calculer l'amplitude thermique de la station de Sédhiou.												
21/05/19	8 <sup>h</sup> - 10 <sup>h</sup>	Consolidation = technique de construction du diagramme ombrothermique										
Exercice d'application : tableau des données climatiques de la station de Paris en 2015												
- Calcul de l'amplitude thermique												
- Calcul de l'amplitude annuelle, de la température moyenne journalière et de l'indice d'aridité annuelle.												

Cette situation dans l'académie de Sédhiou, loin d'être anecdotique, est identique à celle dans les autres académies. En attestent ces propos d'un enseignant de l'académie de Ziguinchor, qui déclare : « En classe de Seconde (2<sup>de</sup>), je n'arrive pas à dérouler normalement les leçons comme « **la tectonique des plaques** », « les roches », car je suis rattrapé par le temps. Ce sont des leçons techniques et difficiles que j'ai du mal à aborder. Je demande aux élèves de faire des exposés comme ils ont des prérequis sur ces thèmes. Je ne dépasse pas souvent la **partie sur l'étude des climats** (8e leçon sur 20). (...) En classe de Première, je ne dépasse rarement la leçon sur « **l'agriculture en milieux tropicaux** ». L'étude de la population est complexe, car elle évolue constamment. Il faut avoir des données actuelles qui sont difficiles à trouver. L'interprétation de certains graphiques comme la pyramide des âges me pose aussi problème (10e leçon sur 23). » (F., S., PES, ZIGUINCHOR)

Le niveau d'exécution du programme mis en rapport avec la série, témoigne d'un degré d'importance variable accordée à la discipline par les acteurs institutionnels et les enseignants.

Dans les différents rapports d'inspecteurs, des rythmes de progression jugés « trop lents » ont été pointés du doigt par l'inspecteur. En classe de seconde, au 08/04, à deux mois de la fin de l'année, cet enseignant de l'IA de Diourbel était à la 5<sup>e</sup> leçon sur les « *eaux marines* » soit une exécution de 25 % du programme de seconde. Ces mêmes reproches ont été faits à un enseignant en classe de première dans l'IA de Pikine-Guédiawaye. Au 22/01, 4 mois après le début de l'année, l'enseignant était à la 3<sup>e</sup> leçon du programme de géographe portant sur « *l'accroissement de la population mondiale et les politiques démographiques* » soit un niveau d'exécution de 13,04 %

Figure 17: Extrait d'un rapport d'inspection sur la prestation d'un enseignant.

<p><b>II/ EVALUATION</b></p> <p>• <b><u>Points forts :</u></b></p> <p>La prestation a été positivement marquée par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La maîtrise des contenus disciplinaires</li> <li>- La maîtrise de la démarche méthodologique en géographie</li> </ul> <p>• <b><u>Points à améliorer :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La gestion du cahier de textes (absences de supports et des devoirs)</li> <li>- La progression trop lente dans le programme</li> </ul> <p><b>III/ PROPOSITIONS DE REMEDIATION</b></p> <p>⊕ Monsieur ...x ... doit travailler à avoir une meilleure progression dans le programme et une bonne gestion du cahier de textes pour une meilleure visibilité et lisibilité dans les enseignements/apprentissages.</p>
---

Source : Inspection d'académie de Diourbel, 2019

### 8.2.2. Exécution du programme en classe de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>

Dans les autres niveaux de classe, le niveau de progression dépend des contraintes auxquelles les enseignants doivent faire face. Même sans perturbations majeures, le programme n'est déroulé que partiellement comme en témoigne celui-ci : « *Dans une année normale je n'arrive pas à dérouler le Ferlo et le Haut-Sénégal. J'ai de sérieux problèmes pour aborder ces leçons dans une année normale. Dans une année normale, pour la classe de 5e, je n'arrive pas à dépasser la description physique du Sénégal<sup>14</sup>. Pour la classe de 4e, je n'arrive pas à dépasser CEDEAO (l'Afrique de l'ouest)<sup>15</sup>.* » (M., F., PCEMG, Vélingara).

<sup>14</sup> Description physique du Sénégal : chapitre 1 du programme de 5<sup>ème</sup>, les sept (7) première selon sur 26 leçons soit 26% du programme.

<sup>15</sup> La CEDEAO (Afrique de l'ouest) renvoie à la leçon 3 du programme de cinquième sur les « problèmes d'intégration », sur 22 leçons soit 13,63% de du programme.

En classe de sixième, le programme est organisé en 6 régions géographiques. Les enseignants disent n'étudier qu'à peine 2 régions géographiques durant l'année scolaire. À partant du milieu proche de l'enfant, seule la région d'origine de l'élève et celles les plus proches sont déroulées comme en témoigne cet enseignant : « *Hum ! Dans les classes comme la 6e, la 5e, la 4e pour dire vrai, je pense qu'au Sénégal qu'il y'ait un enseignant qui termine le programme dans ces classes-là. En classe de sixième, au moins je fais les deux premières régions. 20 leçons en géographie, 20 leçons en histoire et 10 leçons en EC pour des élèves qui ne savent pas écrire son nom, c'est impossible* » (F., B., PCEM, Louga).

L'état d'exécution du programme dans les différents niveaux de classes est très partiel, quel que soit sexe, le nombre d'année d'expérience de classe, le profil académique ou de formation professionnelle des enseignants. Les raisons évoquées sont multiples et relèvent de contraintes curriculaires et socioculturelles qui affectent négativement le déroulement du programme de géographie en classe.

### **8.3. DES CONTRAINTES DANS L'EXÉCUTION DU PROGRAMME**

Les contraintes évoquées par les enseignants sont de 2 ordres. Celles qui relèvent de l'ordre institutionnel et socio-économique et celles liées à la prise compte de l'actualité.

#### **8.3.1. Les contraintes d'ordre institutionnel et socioéconomique**

La remise en cause du programme de géographie est fréquente chez les enseignants. Ils le jugent « trop long », « encyclopédique », « lourd ». Il apparaît comme la contrainte majeure qui explique son déroulement partiel en classe. Le savoir enseigné au lycée reflète trois dimensions de la géographie : la géographie physique, la géographie humaine, une géographie économique. Si le programme de la classe de seconde est axé essentiellement sur les aspects physiques et celui de la classe de première sur la dimension humaine, le programme de Terminale par contre embrasse tous ces aspects thématiques. Ce programme de Terminale, particulièrement pointé du doigt.

Dans les collèges, ces contraintes curriculaires sont renforcées par la réduction des crédits horaires alloués à l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'instruction civique. Traditionnellement, 4 h hebdomadaires étaient allouées à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, et 1 h pour l'Éducation Civique (EC). La réduction d'une heure (1 h), sans aucune modification du programme en vigueur, oblige des réorganisations pour un déroulement efficient de ces trois matières. Les ressentis des enseignants du moyen sont

résumées : « *Alors, si on nous réduit 1H de temps avec le même nombre de leçons, ça pose problème. Parce que du coup, est-ce qu'on peut atteindre le quantum horaire ? Il y'a quelques jours, un parent m'a interpellé pour dire que son fils a dit qu'on n'a pas encore fait EC. Mais on est obligé de faire une jonction Histoire-Géo : Histoire, Géographie, EC. Du coup, le professeur fait selon les priorités. Les enseignants se débrouillent pour trouver le temps d'insérer EC au moment où vous enseignez les EC* » (M., S., PCEM, LOUGA).

Au caractère jugé volumineux du programme de géographie, par rapport au temps défini, s'y ajoutent des leçons « *à problèmes* », pour les enseignants. Les entretiens réalisés ont permis de dresser ce tableau ci-dessous des « *leçons à problèmes* ».

**Tableau 67: Leçons supposés « à problèmes » relevés par les discours des enseignants en classe de seconde.**

Leçons	Intitulé des leçons
Leçon 5	Les eaux marines. 2H
Leçon 7	L'atmosphère : structure et composition. 2H
Leçon 11	La tectonique des plaques et l'isostasie. 2H
Leçon 12	Les roches. 2H
Leçon 16 TP	Initiation à la coupe topographique. 1H

Source : programme de géographie, classe de 2<sup>nd</sup>, 2004

Le programme de géographie des classes de Seconde, qui repose sur la géographie physique, est décrié par les enseignants, mais particulièrement par les non-géographes (historiens, juristes, littéraires). Les leçons sont jugées très « *techniques* », trop « *scientifiques* » à aborder par les enseignants et à appréhender pour les élèves. Ainsi confesse cet enseignant de Bounkiling : « *Le niveau que je n'aime pas trop, c'est la classe de Seconde. Le programme de géographie de la classe Seconde me semble être trop technique. Pour être à l'aise dans l'exécution de ce programme, il faut être géographe de formation. Certaines leçons comme les roches et la tectonique des plaques me posent des problèmes. Les difficultés résident dans la documentation et la compréhension de ces thèmes* ». (M., S., PES, ZIGUINCHOR)

Au-delà du programme, les manuels scolaires font aussi partie des ressources curriculaires. Leur disponibilité participe d'une bonne mise en œuvre du programme. Les manuels scolaires remplissent un certain nombre de fonctions pour les enseignants qui l'utilisent pour les supports didactiques, pour fixer les contenus à enseigner, pour mettre à jour leur connaissance (Reverdy, 2014).

Une autre contrainte de la mise en œuvre du programme de géographie soulevée par plus la moitié des enseignants (57%) qui ont évoqué d'autres problèmes est la disponibilité des ressources.

**Tableau 68: Autres difficultés principales dans la mise œuvre du programme**

Type de difficultés	Total	%
Problèmes de manuels et de matériel didactique	12	57,14
Effectifs pléthoriques	2	9,52
Faible niveau des élèves	4	19,05
Programme vaste	3	14,29
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Dans un contexte d'indigence des manuels scolaires ou guides d'enseignants, le problème de disponibilité des ressources pédagogiques est surtout regretté pour les classes de Seconde du fait de la nature du programme. Ces contraintes sont particulièrement ressorties dans les discours des enseignants dans les académies de Kolda, Ziguinchor et Sédhiou. « *Les leçons sont techniques alors qu'il n'y a pas de manuels ; s'ils en existent, les contenus sont obsolètes par rapport au programme. Moi, je recours le plus souvent aux fascicules. Je travaille rarement avec l'Internet car ma formation en informatique n'est pas complète.* » (M., B., PCEM, ZIGUINCHOR).

Cette absence de ressources, renforce les difficultés à dérouler les « *leçons à problèmes* ». Au niveau du moyen, en particulier en classe de 6<sup>e</sup>, elle pose d'autres soucis de prise en compte de manière judicieuse des principes qui sous-tendent l'enseignement de la géographie à partir du « milieu proche » de l'élève, c'est-à-dire les régions géographiques. L'absence de carte matérialisant les limites de ces « *régions géographiques* » définies dans le programme, différentes des circonscriptions administratives, est un obstacle relevé lors de discussions de cellule à Bayakh: « *Mais maintenant pour l'étude de ces milieux éco-géographiques, les Niayes, on n'a même pas de support de carte. C'est un problème d'absence de matériels, de manuels. Le bassin arachidier vous êtes obligés de délimiter approximativement pour les élèves de sixième donc l'absence de support* ». (Focus groupe, Cellule pédagogique, Bayakh).

La confusion persiste chez certains enseignants entre les régions géographiques et les régions administratives, avec des risques quant au choix adéquat des leçons à dérouler en classe de sixième.

### 8.3.2. Des difficultés dans la prise en compte de l'actualité

L'analyse des pratiques déclarées montre que l'actualité est utilisée dans l'approche pédagogique comme illustration et/ou démonstration par l'enseignant. Elle apparaît aussi dans les contenus proposés aux élèves. La prise en compte de l'actualité est nécessaire voire indispensable dans l'enseignement d'une géographie économique, géopolitique et régionale. Ces propos d'enseignants relevant de 2 différentes académies du Sénégal, traduisent des pratiques partagées.

Selon le premier : *« pour enseigner la géographie comme du reste pour enseigner l'histoire, il faut marquer à la culotte la météo de l'humanité. Les illustrations du cours c'est l'actualité qui nous les offre et je le dis aux élèves souvent suivaient l'actualité »*. (M., M., PES, Kédougou).

Pour le second, *« Le programme d'histoire et de géographie en Terminale est un programme d'actualité. Souvent, quand je viens en classe, d'ailleurs, je dis à mes élèves, les apprenants, que la préparation du Bac ne se fait pas entre quatre murs. Suivre l'actualité en fait partie. Quand on parle du système monde, des espaces interdépendants, voyez toutes les questions qui sont agitées sur la géopolitique etc... »* (M., B., PES, Saint-Louis).

La prise en compte de l'actualité est illustrative de la latitude offerte par le programme de géographie quant aux choix des contenus d'enseignement. Certains enseignants manifestent une volonté de s'inscrire dans une communauté de pratiques en partageant des contenus relatifs à l'actualité.

Ce *« nez collé au guidon de l'actualité »*, selon l'expression d'un enseignant de classe de Terminale, pose un problème de distanciation par rapport à des sujets qui n'ont pas encore connu leur épilogue. C'est le cas des principales thématiques ayant retenu le plus l'attention des enseignants dont La question de la construction de l'espace économique nord-américain (ALENA), 4<sup>e</sup> leçon du programme de Terminale. Les changements apparus à la suite de l'élection du président Donald Trump ont été diversement pris en compte par les enseignants. Si la majorité des enseignants interrogés affirment partager les changements intervenus au sein de l'ALENA en cellule pédagogique, d'autres par compte ont opté pour une démarche individuelle. Car, ils considèrent que ces changements n'ont pas fondamentalement modifié la structure de la leçon, sans compter que le nouvel accord n'était pas encore ratifié par les parlements respectifs des pays membres.

Deux autres thèmes sont aussi évoqués : La guerre commerciale entre la Chine et les USA et le Plan Sénégal Emergent.

Ces appréciations différentes sur la manière d'intégrer ces éléments d'actualité, ont poussé l'Inspection Générale de l'Éducation et de la Formation (IGEF) à produire, le 15 octobre 2018, une circulaire<sup>16</sup> à l'attention des professeurs d'histoire et de géographie pour répondre à ces divergences d'interprétations. Après avoir rappelé dans sa circulaire, la « nouvelle donne intervenue dans l'espace géopolitique nord-américain », dans le cadre de la « construction économique de l'espace nord-américain », l'IGEF a avancé que la nouvelle donne ne change pas fondamentalement l'orientation de l'intégration en Amérique du Nord. Elle va plus loin en proposant une orientation de plan de cours. Dans la circulaire, l'IGEF en profite pour rappeler que la « *géographie et les problématiques qu'elle porte, sont par essence des questions socialement vives* », dont le traitement nécessite une « réactualisation des connaissances fondamentales ». La prise en compte de ces « questions socialement vives », peut handicaper la liberté pédagogique et la prise en compte des thématiques d'actualités. Ainsi pour cet enseignant en cycle moyen : « *En cours, il y a des choses qu'on n'ose pas aborder. Il y a des sujets très tabous, surtout la question de la pauvreté, pour ne pas heurter les enfants. La question de la politique aussi, j'ai été convoquée par mon principal il y a 5 ou 6 ans. Un enfant dont le père est administrateur civil, lui a dit que Mme S. fait trop appel à la politique en classe. J'ai été recadrée de façon polie, mais j'ai été recadrée. Alors il y a des sujets qui ne sont pas abordés* ». (F., S., PCEM, LOUGA)

En somme l'analyse des pratiques enseignantes dans les lycées et collèges du Sénégal révèle un rapport différencié par rapport au programme scolaire. Il se traduit par des formes de mise en œuvre variées qui illustrent des stratégies d'adaptation à des contraintes multiples relevées dans les discours des enseignants. Le niveau d'exécution partielle du programme témoigne de ces difficultés. C'est en classe de Terminale que les arrangements sont les plus importants du fait de la spécificité en tant que classe d'examen.

---

<sup>16</sup> Circulaire numéro 0000004 du 15 octobre 2018

## CHAPITRE 9 : LES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME

Dans ce chapitre, le terme «arrangements» est compris comme toutes les formes de «*bricolages*», ou simplement de modifications dans la mise œuvre du curriculum. Ils procèdent des formes d'appropriation du programme, du niveau d'acceptation des prescriptions officielles, de renforcements méthodologiques dans le cadre de la préparation des évaluations formatives et/ou certificatives. Les arrangements du programme, effectifs chez tous les enseignants, indépendamment du profil, du niveau de classe, de l'expérience pédagogique ou du sexe, rendent compte d'intentions pédagogiques qui peuvent être à la périphérie des normes prescrites. L'analyse des arrangements sur le profil des enseignants est fonctions des réponses renseignées par les interviewés.

### 9.1. LES NIVEAUX D'ARRANGEMENT

Au moins, la moitié des enseignants (52 %) disent pratiquer des arrangements.

Tableau 69: Les arrangements du programme

	Effectifs	%
<b>Oui</b>	188	52
<b>Non</b>	172	47
<b>Non réponses</b>	5	1
<b>Total</b>	365	100

Source : PURGES, 2019

Ces pratiques varient en fonction du type d'établissement, mais aussi du statut socioprofessionnel de l'enseignant.

#### 9.1.1. Pratiques d'arrangements selon le statut des établissements

Elles sont visibles à tous les niveaux de classes, dans le cycle moyen comme secondaire. Une relative différence apparait en fonction du statut de l'établissement.

Plus de la moitié des enseignants intervenant dans le public (51,25 %) et 62,07 % dans le privé laïc disent pratiquer des réaménagements. Par contre, seuls 37,5 % des enseignants des établissements privés catholiques déclarent procéder à un «bricolage» ; ce qui confirme le niveau d'encadrement élevé des enseignants du privé en ce qui concerne les programmations mensuelles et annuelles, noté auparavant.

**Tableau 70: Les arrangements du programme selon le statut de l'établissement**

	Public		Privée laïc		Privée catholique		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
OUI	164	51,25	18	62,07	6	37,5	188	100
NON	152	47,5	10	34,48	10	62,5	172	100
Non-réponse	4	1,25	1	3,45	0	0	5	100
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Alors que ces structures privées sont moins affectées par les perturbations que le public, liées aux grèves cycliques, à certains événements religieux, la différence entre le privé catholique et le laïc résulterait d'une différence de fonctionnement. Les écoles du privé catholique présentent une forme d'organisation interne avec la mise à la disposition des élèves de ressources pédagogiques, quelques fois des fascicules, pour un déroulement optimal du programme. Les écoles privées laïques, sont relativement disparates et certaines sont moins exigeantes en termes de recrutement des enseignants.

### 9.1.2. Arrangements selon les corps des enseignants

Les libertés prises dans les pratiques curriculaires sont communes à tous les enseignants, mais varient d'un corps à l'autre. Les PES (56%) et les PEM (57%) procèdent dans leur majorité à des aménagements du programme, Ces deux corps correspondent quasi exclusivement aux enseignants du cycle secondaire. Moins de la moitié des PCEM (43,55 %) intervenant au niveau collège disent faire ces pratiques. Les 2/3 Vacataires et chargés de cours se donnent plus de liberté dans l'exécution du programme scolaire.

**Tableau 71: Les arrangements du programme selon le corps**

Corps	Oui		Non		Non-réponse		Total	
	Effectif	%	effectif	%	Effectif	%	%	Effectif
<b>PES</b>	44	56,42	34	43,58	0	0	100	78
<b>PEM</b>	66	57,40	46	42,60	3	0	100	115
<b>PCEM</b>	71	43,55	90	55,21	2	1,24	100	163
<b>Autres</b>	6	66,66	2	22,22	1	11,56	100	9
<b>Total</b>	187	51,23	172	47,12	6	1,65	100	365

\*Vacataire, chargé de cours.

Source : PURGES, 2019

### 9.1.3. Arrangements selon l'ancienneté des enseignants

L'ancienneté est aussi un critère discriminant quant aux arrangements du programme. Plus de la moitié des enseignants cumulant 5 ans disent procéder à des aménagements du programme. Par ailleurs, plus l'ancienneté augmente plus la tendance est grande à des réarrangements.

**Tableau 72: Les arrangements du programme selon l'ancienneté**

Tranche d'âges	OUI		NON		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 5 ans	8	44,44	10	55,56		0	18	100
6 à 10 ans	<b>77</b>	50,32	73	47,71	3	1,97	153	100
11 à 14 ans	<b>63</b>	50,4	59	47,2	3	2,4	125	100
15 à 20 ans	<b>25</b>	51,02	24	48,98		0	49	100
plus de 20 ans	13	65	5	25	2	10	20	100
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>50,95</b>	<b>171</b>	<b>46,84</b>	<b>8</b>	<b>2,21</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

Une différence importante est à relever entre les enseignants les plus expérimentés et les novices (Moins de 5 ans). Leur rapport au programme est complètement opposé. Alors que les plus expérimentés déclarent à 65 % arranger le programme à leur guise, chez les enseignants cumulant moins d'années de classe, le taux est de 44,44 % soit plus de 20 points de différence. Les données statistiques ne sont pas assez significatives pour établir une hypothèse solide mais cette différence peut être liée au niveau de maîtrise et d'appropriation du programme. On peut penser qu'ayant une plus grande maîtrise du programme, les plus anciens ont une capacité plus grande à « manipuler » et donc à opérer des arrangements. Cette hypothèse est confirmée par le fait que les plus anciens ont déclaré procéder à toutes les formes d'arrangement proposées alors que les moins de 5 ans d'ancienneté ont indiqués n'en faire que 3 sur les cinq proposées.

**Tableau 73 : formes d'arrangement selon l'ancienneté**

Forme d'arrangement	Moins de 5 ans		5 à 9 ans		10 à 14 ans		15 à 19 ans		20 ans et plus	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Commencer par une leçon (introductive) non prévue par le programme	1	13	22	29	23	37	5	20	1	8
Faire es leçons de synthèse après les chapitres ou parties	0	0	4	5	6	10	1	4	4	31
Sauter délibérément une leçon	0	0	6	8	7	11	2	8	3	23
Intégrer deux leçons en une seule	1	13	20	26	15	24	7	28	1	8
Intervertir des leçons	6	74	18	23	10	16	7	28	3	23
Autres	0	0	7	9	2	3	3	12	1	8
<b>Total général</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

## 9.2. LES FORMES DES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME

Les formes et les raisons des « bricolages » du programme sont analysées sur la base de l'effectif concerné par ces pratiques, soit 188 individus. Pour rendre compte des usages du programme, 7 items, renvoyant à des types d'arrangements, ont été proposés aux enseignants. Leur choix pouvait porter sur 4 réponses possibles, hiérarchisées par ordre d'importance. L'analyse des fréquences des réponses permet de relever les 4 types d'arrangements majeurs. Au premier rang des réponses évoquées, 27 % des enseignants déclarent entamer par « *une leçon introductive non prévue dans le programme* », tandis que 23,7 % des enseignants procèdent soit à des intégrations de leçons ou intervertissent les leçons du programme. Au deuxième rang des réponses, « l'intégration des leçons » (30,8 %) est le premier item cité loin devant les « leçons de synthèses en fin de partie ou de chapitre<sup>17</sup> ». Le rang 3 et 4 ont été un peu moins renseignés par les enseignants respectivement 64,89 % et 45,21 % de l'effectif des enseignants concernés par les arrangements. Pour ces deux derniers rangs, la leçon de synthèse apparait comme la forme d'aménagement du programme la plus fréquente.

**Tableau 74: Les formes d'arrangements du programme**

Formes d'Arrangements	Rang 1		Rang 2		Rang 3		Rang 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Intervertissez des leçons	44	23,8	23	14,7	24	19,7	9	10,6
Sauter délibérément	19	10,3	27	17,3	16	13,1	13	15,3
Intégrer deux leçons en une	44	23,8	48	30,8	27	22,1	11	12,9
Commencer par une leçon introductive non prévue dans le programme	50	27,0	24	15,4	18	14,8	18	21,2
Faire des leçons de synthèse après les chapitres ou parties	15	8,1	30	19,2	29	23,8	22	25,9
Autre	13	7,0	4	2,6	8	6,6	12	14,1
Total	185	100,0	156	100,0	122	100,0	85	100,0

\* pression de l'administration.

Source: PURGES, 2019

Les raisons avancées pour justifier ces formes d'arrangements sont ainsi multiples et renvoient à des motifs d'ordre curriculaire, liés à la perception que les enseignants ont du programme, sur ses contraintes et la pertinence de certaines de ses leçons. Les arrangements sont aussi pour les enseignants une réponse aux exigences de l'évaluation et des contraintes socio-économiques.

<sup>17</sup> La leçon de synthèse est entendue ici comme une leçon récapitulative de plusieurs séances ou d'un thème général scindé en plusieurs leçons.

Les critiques faites au programme justifient les types d'usages du programme. En premier choix, 50 % des enseignants considère que le « *programme est jugé trop vaste* ». Les « *pertinences des leçons* » (24,5 %) et les « *perturbations scolaires* » (11,5 %) sont les autres raisons majeures.

Au deuxième rang, les « *perturbations scolaires* » (30,4 %), sont pointés du doigt par les enseignants comme une des motivations des « *bricolages* » du programme. les « *échéances des évaluations* » (18,8 %) et la « *pertinence du programme* » et « *le programme trop vaste* » sont les autres items choisis.

**Tableau 75 : Les raisons des arrangements du programme**

Raisons	Rang 1		Rang 2		Rang 3		Rang 4.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Programme trop vaste	100	50,0	29	16,0	21	12,7	15	4,1
Perturbations scolaires	23	11,5	55	30,4	45	27,3	20	5,5
Boucler le programme	5	2,5	21	11,6	18	10,9	25	6,8
Echéances des évaluations	13	6,5	34	18,8	27	16,4	30	8,2
Pertinence des leçons <sup>18</sup>	49	24,5	30	16,6	35	21,2	18	4,9
Des leçons problèmes pour vous	3	1,5	6	3,3	5	3,0	13	3,6
Autre à préciser	7	3,5	6	3,3	14	8,5	14	3,9
Total	200	100,0	181	100,0	165	100,0	135	37

Source: PURGES, 2019

Les différentes réponses agrégées montrent que 5 formes d'arrangements majeurs se dégagent : « *Intégrer deux leçons en une* », « *commencer par une leçon introductive* », « *intervertir les leçons* » ; « *procéder à une leçon de synthèse* » et « *sauter délibération une leçon* ».

### 9.2.1. L'intégration de plusieurs leçons en une

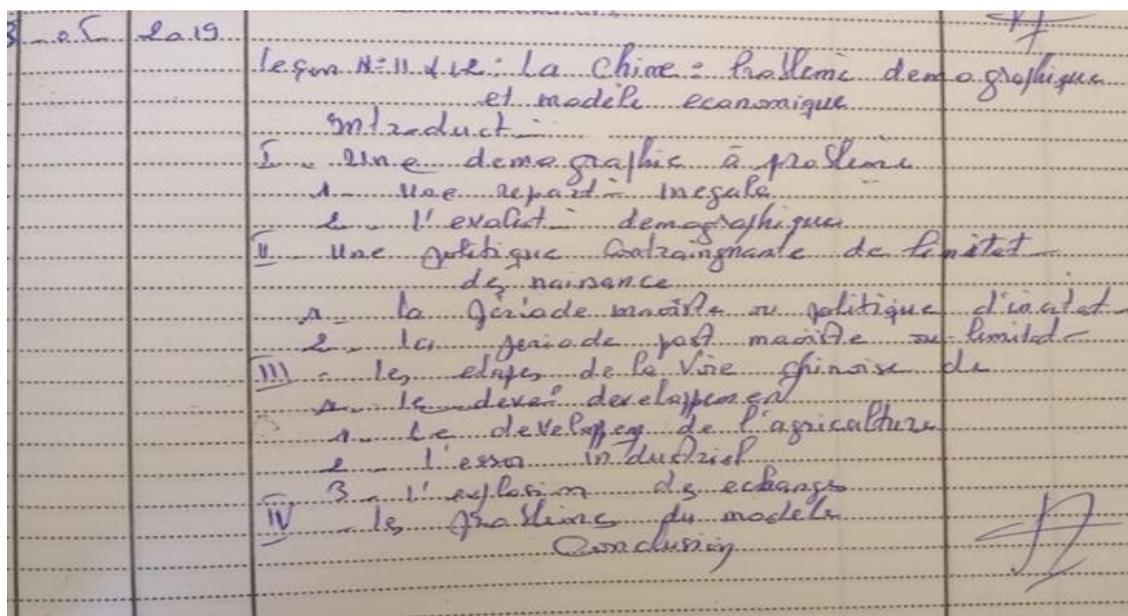
« *Intégrer deux leçons en une* », est la pratique la plus fréquemment avancée par les enseignants. Face à un programme jugé « *trop vaste* », « *encyclopédique* » et un crédit horaire « *insuffisant* », les pratiques d'intégration s'apparentent à des stratégies pédagogiques dans un contexte de temps didactique défini, mais largement entamé par des contraintes multiples qui « *perturbent l'année scolaire* ». L'objectif recherché par les enseignants, marqué par

<sup>18</sup> Certains estiment par exemple que l'étude du relief et du climat du continent européen n'est pas pertinent pour des jeunes Sénégalais. De même, certaines leçons de la classe de Terminale sont jugées inutiles puisqu'elles ne feront pas l'objet d'évaluation au Baccalauréat.

l'angoisse du « *trop-plein, la crainte de ne pas terminer le programme* » Chevallard (1986), est d'optimiser le niveau d'exécution du programme surtout dans les classes d'examen.

En termes de choix d'intégration, ces deux leçons du programme de Terminale sont souvent citées en guise d'exemples. Les justifications relèvent d'une optimisation du temps scolaire, car une partie de la thématique portant sur le modèle de développement de la Chine est déjà prise en compte par la leçon 4 du programme d'histoire intitulée : « *la Chine de 1945 aux années 1990* ».

**Figure 18: Extrait de cahier de textes d'une classe de Terminale**



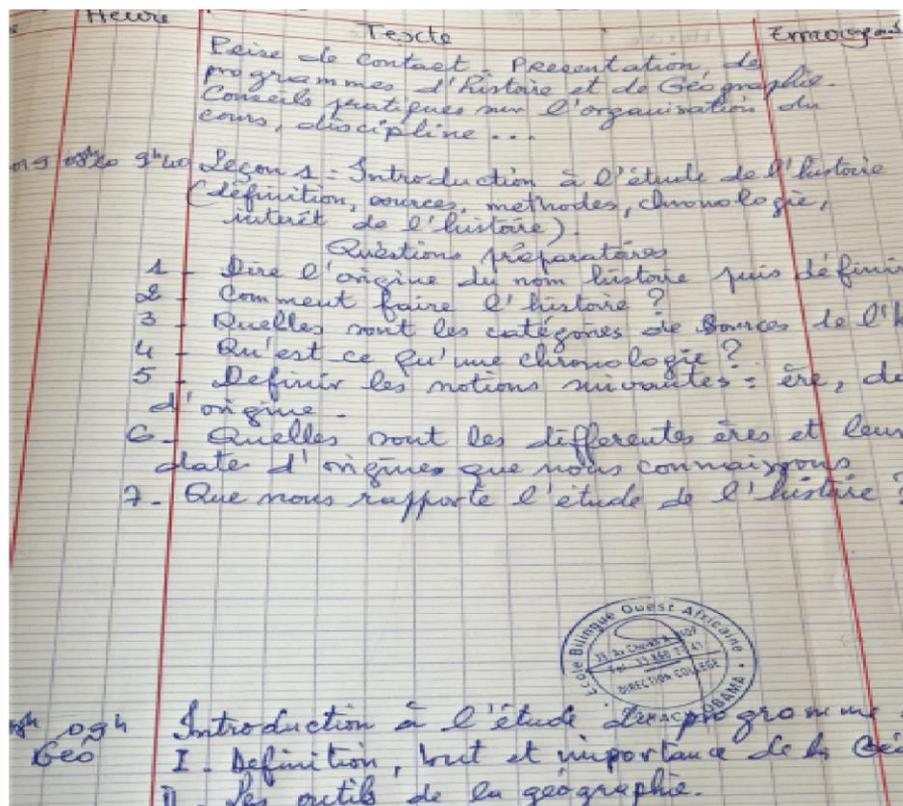
Par exemple cet enseignant des classes de Terminale dit cumuler « *les leçons sur la Chine, les problèmes de développement et les problèmes démographiques (LII) et le modèle économique et social (L12) là cette leçon généralement je cumule ces 2 leçons* » (M., S., PES, LOUGA). C'est tout comme cet enseignant des classes de Troisième qui avoue avoir « *tendance à cumuler les deux leçons en classe de troisième portant sur la coopération bilatérale (L.7. et la coopération multilatérale [L.8]* » (F., S., PCEM, LOUGA).

Cette approche transparaît aussi dans les dernières leçons en classe de terminale. Des formes d'intégrations ont été relevées dans l'analyse des cahiers de texte. L'étude monographique du Sénégal articulée autour de trois thématiques : « *Milieus naturels et populations* », « *La question de l'eau* », « *Les problèmes économiques et les politiques de développement* » sont cumulées en une seule leçon.

## 9.2.2. La leçon introductive

Il s'agit pour les enseignants de débiter le programme par une leçon d'introduction non prévue par le curriculum officiel. Cette pratique très récurrente, deuxième dans les fréquences de réponses enregistrées, a été relevée dans les discours en classe de seconde, l'enseignant dit commencer le programme sur la connaissance de la géographie « *définition, but, outils et importance* ». (Figure 19)

Figure 19: Extrait de cahier de textes d'une classe de Seconde



Cette approche épistémologique pourrait s'expliquer par un besoin de renforcement pédagogique et de précision des intentions didactiques en rapport avec la discipline. L'enseignant s'inspire ainsi du programme d'histoire de la même classe qui débute par la « *Définition de l'histoire : objet méthodes, importances* ».

Malgré les critiques faites au programme du fait de sa lourdeur, l'intégration d'une nouvelle leçon doit représenter de la part des enseignants concernés, un déficit à combler, afin de mieux asseoir ses objectifs pédagogiques. Ce gap peut s'expliquer par le déroulement partiel des programmes dans les classes inférieures. Bâtie autour d'une cohérence d'ensemble, avec des contenus d'enseignements et objectifs complémentaires d'une classe à une autre, l'exécution partielle du programme peut créer un vide. La leçon introductive permet d'installer des prérequis nécessaires à l'acquisition de compétences et de connaissances.

### 9.2.3 La substitution de leçon

Ce choix se traduit de la part des enseignants d'une volonté de sérier les enseignements selon l'importance qu'il leur accorde, notamment dans leur capacité à faire réussir les élèves. Les formes d'aménagements du programme peuvent varier en fonction des niveaux de classes. Dans les classes d'examens, de Terminale, elles peuvent consister à une anticipation des leçons situées en fin de programme, pour lesquelles l'enseignant attribue une importance majeure. À la question, respectez-vous l'ordre de succession des leçons, la majorité des enseignants, tous cycles confondus, répondent par l'affirmatif (93,31 %). Il persiste cependant au niveau de tous les cycles, des formes personnelles d'aménagement en dehors de la cohérence définie dans le programme. La formation disciplinaire et le corps ne changent pas la tendance qui se dégage, d'un respect général du l'ordre d'exécution du programme.

Le non-respect de l'ordre de succession des leçons est visible à travers des choix d'anticipations de leçons. Même si, la démarche n'est pas majoritaire, ces pratiques qui s'apparentent à des logiques de substitutions demeurent au cœur des pratiques pédagogiques. Elles répondent d'un besoin de recentrage du programme sur des réalités, africaines et sénégalaises, qui semblent marginalisées dans un contexte marqué par des perturbations fréquentes. Se donner du temps pour étudier ces leçons situées en fin de programme, explique la démarche assumée par cet enseignant en déclarant « *L'élève ne voit l'Afrique qu'à la fin de l'année. Ce qui est de chez nous, ce qui renvoie à l'enracinement est vu à la fin. Mieux encore on voit plus les réalités d'ailleurs que celles de chez nous. De sorte qu'on a l'impression qu'il y a un petit déphasage* ». (M., D., PES, DAKAR).

À ce besoin d'enracinement, s'ajoutent des stratégies liées au Baccalauréat comme le relève cet autre enseignant en soutenant « *Puisqu'enseigner c'est choisir, cette année, j'ai décidé après la construction européenne, je vais faire l'Afrique. On parle de Sénégal émergent et au Bac depuis quelques temps, c'est l'Afrique. Je le choisis par rapport à l'examen* ». M., N., PES, DAKAR)

La « *pertinence des leçons* », troisième dans les fréquences des raisons avancées pour les arrangements, pousse les enseignants à privilégier des contenus et qui sont très peu ou pas assez pris en compte par le programme. Dans les autres niveaux de classes, l'enseignant opte délibérément de stopper sa progression dans l'exécution du programme, pour généralement anticiper des cours méthodologiques.

**Tableau 76: Anticipation des leçons par les enseignants du secondaire**

Anticipation de leçons	Effectif	%
NON	113	68,48
OUI	33	20
Non réponses	19	11,52
Total	165	100,00

Source : PURGES, 2019

À ces anticipations s'ajoute la prise en compte par les enseignants de contenus pédagogiques jugés importants et qui sont très peu ou pas assez pris en compte par le programme. Ainsi, certains vont plus loin, en intégrant dans des contenus, des savoir-faire, dans une perspective de renforcement pédagogique. À la question, « *tout ce que vous enseignez en classe est-il prévu par le programme de terminale ?* », 51,72 % des enseignants du lycée, intervenant dans les classes de Terminales répondent par le négatif.

**Tableau 77: Pratiques pédagogiques non prises en compte par le programme**

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Construction de diagramme	42	57,53
Calculs statistiques	16	21,92
Thème de leçon de géographie d'autres classes	4	5,48
Problématique ou thèmes d'autres disciplines	2	2,74
Thèmes d'actualité	9	12,33
Total	73	100

Source : PURGES, 2019

La question méthodologique est un élément essentiel de la démarche de substitutions. L'introduction du nouveau format du Baccalauréat est aussi un facteur de réaménagements du programme. Nécessitant une compétence dans les approches statistiques de la géographie, la réforme du Bac a remis l'évaluation au centre des préoccupations pédagogiques des professeurs d'Histoire et de Géographie. En conséquence, ils introduisent des leçons de construction de graphiques afin d'aider les élèves à acquérir le savoir-faire dès les classes de Première. Cette option est expliquée par le fait qu'« *en classe de première, pour dérouler les dernières leçons du programme d'histoire qui ont un rapport direct avec la programme de Terminale, je sacrifie la géographie. Je me limite à la leçon sur la répartition de la population et je mets surtout l'accent sur la méthodologie. Je fais tous les calculs et toutes les constructions graphiques dont l'élève aura besoin en Terminale. En classe de Seconde, chaque année, je me fixe comme objectif d'arriver jusqu'à la leçon sur les éléments du climat, puis de faire le diagramme ombrothermique et d'autres diagrammes qui ne sont pas prévus dans le programme* ». (M., D., PES, THIES).

#### 9.2.4 Les omissions de leçons

Il s'agit de la part de l'enseignant de « *sauter délibérément* » une leçon. Cette approche permet de faire face à aux contraintes d'ordre curriculaire, elle renvoie aussi à un pari sur les leçons susceptibles d'être évaluées à l'examen dans une situation de manque de temps. Dans les niveaux de classe où « *terminer le programme* » n'est pas une contrainte, ce sont les « *leçons à problèmes* », jugées trop « techniques » ou trop « scientifiques », redoutées par certains enseignants, qui bénéficient de moins d'attention. Ces difficultés sont renforcées par l'absence de ressources didactiques (supports de cours, matériels didactiques...) pour aborder au mieux ces leçons. Le programme de seconde est particulièrement pointé du doigt. « *Je disais tantôt la leçon qui me pose souvent problème (Elle insiste) est celle qui porte sur la coupe topographique. Je n'ai pas d'outil pour faire cette leçon pratiquement. Sincèrement je ne la fais jamais* ». (F., S., PES, ZIGUINCHOR.)

La « *coupe topographique* » est un cours de Travaux pratiques, la seizième leçon du programme de seconde. Au-delà des exigences techniques, elle nécessite un équipement adéquat (carte topographique, feuille millimétrée...) pour son exécution. La coupe topographique est aussi une compétence que ne disposent généralement que les enseignants, géographes de formation. En classe de Terminale, ces propos restitués ci-dessous illustrent des pratiques d'omissions délibérées de la part de certains enseignants. « *Concernant l'Amérique latine, on ne fait généralement que le Brésil et après on attaque les problèmes de développement en Afrique et on saute le milieu physique du Sénégal, car c'est fait au cycle moyen et on fait l'aspect économique du pays. Ces leçons ne sortent généralement pas au bac bien vrai que c'est un risque* ». (M., D., PEM, LOUGA).

L'enseignant engage ainsi sa responsabilité sur la base de son expérience personnelle et professionnelle en mettant l'examen du baccalauréat en dessus des principes institutionnels fixés par le programme.

Les synthèses en fin de chapitre ou de partie sont des options pédagogiques fréquentes chez les enseignants interrogés. Elles ne sont pas considérées comme des arrangements si elles respectent la logique de succession des leçons du programme, et s'inscrivent dans une perspective de renforcement des acquis d'une leçon ou de plusieurs leçons d'une même thématique. Les synthèses témoignent d'un besoin de renforcement des apprentissages.

Les arrangements dans l'exécution du programme sont très visibles en classe de Terminale. Ils sont liés à quatre principaux facteurs. D'abord, les exigences des examens qui poussent les

enseignants à s'inscrire dans une démarche plus efficiente dans l'exécution du programme, en privilégiant les exercices méthodologiques, les leçons susceptibles d'être évaluées au Baccalauréat. Cette démarche est légitimée par la conviction que le quantum horaire alloué, largement entamé par les perturbations de toutes sortes, ne permet pas le déroulement intégral du programme en classe. Un programme qui est par ailleurs jugé trop vaste par les enseignants. Ces attitudes viennent confirmer ces propos d'un enseignant, pour qui « *la classe de Terminale est une classe à résultat immédiat. La course à la montre pousse les enseignants à être plus pragmatique* » (M., D., PES, DAKAR). Ce pragmatisme assumé, traduit une liberté pédagogique dans le travail curriculaire avec un décalage entre les pratiques prescrites et celles déclarées voire effectives. La deuxième raison, liée à la première, est un besoin de recentrage des leçons portant sur l'Afrique et le Sénégal et dont du point de vue des enseignants le législateur semble donner une place périphérique. Le non-respect dans l'ordre de succession des leçons en est une résultante. Enfin, les arrangements relèvent aussi de difficultés curriculaires liées à des leçons dont l'exécution pose problème aux enseignants, soit pour son caractère technique soit par manque de ressources didactiques suffisantes. Le programme de la classe de seconde est le plus fréquemment incriminé.

## **CHAPITRE 10 : PERCEPTION DE LA DISCIPLINE ET DES PROGRAMMES**

L'analyse de la conception de la discipline et des programmes est élaborée à partir de l'exploitation des données de l'enquête quantitative croisées aux entretiens menés auprès des cibles. La perception des programmes de géographie au moyen et secondaire est appréhendée à travers la place et la pertinence des programmes par rapport aux objectifs et finalités, mais aussi par rapport aux attentes sociales et cognitives. L'analyse sera abordée sous deux angles : d'une part, la perception que les enseignants ont de la discipline scolaire, d'autre part, la perception qu'ils ont du programme.

### **10.1 DE LA DEFINITION DE LA DISCIPLINE PAR LES ENSEIGNANTS**

L'analyse des résultats statistiques montre que la géographie scolaire est perçue de manière différenciée par les enseignants. Ils avaient, pour définir la géographie scolaire, à choisir par ordre d'importance trois sur les cinq items suivants : la transposition de la géographie universitaire à l'école, une culture au service de la compréhension du territoire national, une culture générale pour la compréhension du monde et une culture sur l'identité nationale du Sénégal, les enseignants ne se sont pas prononcés en majorité pour un item. Toutes les définitions proposées ont été cochées même si le plus grand nombre d'enseignants déclarent que la géographie est avant tout une culture générale pour la compréhension du monde.

#### **10.1.1. La géographie comme culture générale pour la compréhension du monde**

La culture générale est la première perception que 2 enseignants sur 5 (39,18 %) ont de la discipline. Ils définissent la géographie « comme une culture générale pour la compréhension du monde ». Cette conception dominante est confirmée par le cumul des occurrences puisque la mention « culture générale pour la compréhension du monde » totalise 29 % du total des occurrences, tous rangs confondus ; ce qui représente la part la plus élevée.

**Tableau 78: Perception de la géographie comme culture générale sur le monde**

<b>Proposition de définition</b>	<b>Rang 1</b>		<b>Rang 2</b>		<b>Rang 3</b>		<b>Total</b>	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Une culture générale pour la compréhension du monde	143	39,18	81	22,19	97	26,58	321	29
Total	365	100	365	100	365	100	1095	100

Source : PURGES, 2019

Cette association entre la géographie enseignée et l'acquisition d'une culture sur le monde qui ressort des données quantitatives est corroborée par les entretiens avec ces deux enseignants d'origine géographique différente. Ainsi, pour le premier *« la géographie peut être définie en fonction de son utilité c'est une discipline d'éveil qui permet de donner les connaissances nécessaires à l'apprenant lui permettant d'avoir une culture générale ; laquelle culture générale nous permettra d'appréhender les réalités et de comprendre ce qui se passe dans le monde, de comprendre les structures des relations internationales aujourd'hui. Donc c'est une discipline d'éveil qui inculque à l'élève la culture générale nécessaire »* pour comprendre le monde. (M., S., PCEM, MATAM)

Pour le second, la géographie est *« importante puisque c'est une discipline d'éveil. Elle informe sur le monde physique qui nous entoure et permet de comprendre l'état actuel de notre monde et d'appréhender la géopolitique au niveau international »* (M., T., PEM, ZIGUINCHOR).

En quoi consiste cette culture sur le monde et quelle en est la finalité ? Ce serait comme pour cet enseignant des classes de Terminale l'appropriation des modèles de développement à des fins mimétiques. Ainsi, dit-il, *« quand j'enseigne les leçons sur l'Asie pacifique, les facteurs d'émergence et leurs limites, je dis aux élèves pourquoi ces pays qui avaient le même niveau de développement que nous sont maintenant développés, (...), je leur dis que c'est par le travail, la discipline, le respect de la hiérarchie »* (F., H., PES, THIES).

### **10.1.2. La géographie et la nation**

Les définitions de la géographie scolaire comme « une culture au service de la compréhension du territoire national » et comme « une culture sur l'identité nationale du Sénégal » renvoient aux liens entre la géographie et la nation. La géographie scolaire comme « une culture au service de la compréhension du territoire national », est citée par un peu plus du 1/4 (26 %) des propositions retenues par les enseignants tous rangs confondus. Cela signifie que statistiquement, même si elle n'est pas la première conception que les enseignants ont de la géographie scolaire, elle est systématiquement la deuxième (34,79 %) avant toute autre conception. La définition du tableau qui conçoit la géographie comme « une culture sur l'identité nationale du Sénégal » renforce la préoccupation que soulève la question de l'enracinement qui transparaît à nouveau dans les résultats d'interviews comme celui-ci *« je dis que le programme n'est pas adapté ; au lieu d'aller chercher dans la géographie américaine, je pense qu'on aura vraiment intérêt à ce que la géographie de notre pays soit beaucoup plus revisitée »* (F., H., PES, THIÈS).

**Tableau 79: Perception de la géographie comme culture sur le territoire et l'identité nationale**

Proposition de définition	Rang 1		Rang 2		Rang 3		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Une culture au service de la compréhension du territoire national	87	23,84	127	34,79	76	20,82	290	26
Une culture sur l'identité nationale du Sénégal	69	18,90	68	18,63	82	22,47	219	20
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>1095</b>	<b>100</b>

Sources : PURGES 2019

Cette conception regroupe 20 % des définitions tous rangs confondus. L'importance de la connaissance par l'apprenant de son milieu proche est un des fondamentaux qui donnent tout son sens à la géographie scolaire comme il est souligné dans les notes de présentation du programme : Les trois quarts des leçons de ce programme sont consacrés à l'étude du milieu proche de l'enfant, de son espace national et sous régional (6e, 5e, 4e). Même dans la partie relative à l'étude des espaces régionaux de notre planète, il est recommandé de prendre appui sur des exemples locaux, nationaux et sous régionaux. Il peut donc être rassurant que dans les occurrences, ces deux conceptions capitalisent 26 % et 20 % soit plus de 2 réponses sur 5 (46 %) des professeurs d'histoire et de géographie qui dispensent des cours dans les lycées et collèges du Sénégal.

Ainsi en témoigne cet enseignant d'un établissement du Sud du Sénégal pour qui « *la géographie est une discipline très importante chez l'élève parce qu'elle permet à l'élève de comprendre d'abord son milieu, de comprendre l'espace, d'avoir une description de l'espace. Je pense que la géographie doit occuper une place importante, parce que comme je l'avais souligné tantôt, la géographie permet à l'élève de comprendre son paysage. La géographie nous permet d'enseigner des aspects économiques qui permettront au Sénégal de se développer. Le développement du Sénégal ne se fera sans l'aide de la géographie* » (M., C., PCEM, ZIGUINCHOR). Et cet autre de renchérir « *dans les petites classes, le programme permet aux élèves de connaître les réalités du pays. Je n'ai pas de difficulté pour aborder la Casamance, car j'habite et je connais le milieu et l'essentiel est de connaître son milieu et le Sénégal* » (M., B., PCEM, ZIGUINCHOR).

En d'autres termes, la connaissance de son milieu commence avec la connaissance de son terroir. En sus de la connaissance du milieu, cette conception est justifiée par la nécessité de prendre en compte les réalités géographiques ou environnementales de ce milieu comme en atteste cet enseignant qui déclare : « *En enseignant la géographie, j'ai une meilleure compréhension du milieu physique et de l'espace. Il faut pousser les élèves à s'intéresser à la*

*géographie vue les conséquences de la dégradation de l'environnement que nous subissons. J'invite aussi des spécialistes comme les agents des eaux et forêts pour participer aux exposés que j'organise dans mes classes. Ils sont mieux placés pour sensibiliser les élèves sur les problèmes environnementaux. » (M., B., PCEM, ZIGUINCHOR)*

En réalité, les résultats sur la pertinence de l'enseignement de la géographie montrent dans l'ensemble que l'enracinement a été senti plus comme un besoin qu'une réalité émanant du contenu disciplinaire. La place secondaire de ces deux propositions de définition sur le rapport à la nation montre que la perception des enseignants traduit la géographie telle qu'elle est pratiquée et non telle qu'elle doit être.

Ainsi, pour certains si la géographie enseignée en Terminale est intéressante son agencement pose problème, car *« on devait plus insister sur le Sénégal (...), après le système monde on devait tout de suite aborder les leçons qui porte sur le Sénégal et l'Afrique »* (F., G., PES, Saint-Louis). Pour d'autres, *« L'objectif général c'est d'abord s'enraciner dans son milieu ensuite s'ouvrir au monde extérieur. Cela même transparait à travers qui est construit en forme d'entonnoir... on étudie le milieu proche ensuite on s'ouvre au monde avant de revenir au Sénégal. Le programme est beaucoup plus ouvert, beaucoup plus centré sur le monde extérieur que sur les réalités locales c'est pourquoi nous disons qu'il faut insister ; il faut un programme beaucoup plus centré sur nos réalités, le programme est beaucoup plus extraverti ».*

Ces propos conforment les réponses à la question « quelle géographie doit-on enseigner dans les lycées et collèges au Sénégal ? » Ceux qui ont souligné la nécessité de mettre l'accent sur les dimensions patrimoniales et identitaires de la géographie sont de loin plus nombreux (60 %). Dans leurs discours, les termes de « terroir », « local », « Sénégal », « Afrique », « vécu », « quotidien » constituent la structure sémantique. Les enseignants qui prônent pour une géographie fondée sur l'étude des problématiques environnementales, économiques, humaines, développementales, démographiques représentent 30 %. Cette option n'est pas cependant forcément exclusive de la dimension patrimoniale et identitaire puisque ces questions planétaires sont aussi des enjeux locaux pour lesquels les enseignants pensent qu'on pourrait mobiliser l'enseignement de la discipline. En définitive, il ressort de l'analyse que l'enseignement d'une géographie qui prend en charge les finalités du programme dont l'une fondamentale est de former un citoyen enraciné dans son milieu avant d'être ouvert sur le monde, est perceptible dans la conception que les enseignants ont de la discipline. Mais elle

n'est pas suffisamment prise en charge tel que cela transparaît dans les interviews. La représentativité assez faible dans les rubriques (tableau 80).

**Tableau 80: La géographie préconisée dans les lycées et collèges au Sénégal**

Dimensions de la géographie mises en avant	Termes	Pourcentage
Dimensions patrimoniales et identitaires (références aux espaces d'appartenance)	« terroir », « local », « Sénégal », « Afrique », « vécu », « quotidien »	60
Dimensions cognitives ou problématiques (courant de la géographie, thématiques)	environnement, économie, humain, développement, démographie	30
Dimensions pragmatiques ou méthodologiques	étude du milieu proche, géographie active, géographie appliquée	6,5
Autres	(« être en phase avec le programme », « ne sait pas »)	3,5

Sources : PURGES 2019

### 10.1.3. La géographie scolaire et la géographie savante : entre identité et écart

Les plus faibles taux d'adhésion sont enregistrés autour de la conception de la géographie scolaire comme « **une transposition de la géographie universitaire à l'école** ». Tous rangs confondus, la proposition de définition ne représente que 12 % des occurrences. Elle n'est citée en première position que par 15,06 % des enseignants, par 10,68 % en 2<sup>e</sup> position et 11,23 % en troisième.

**Tableau 81: Perception du rapport entre la géographie scolaire et le savoir savant**

Proposition de définition	Rang 1		Rang 2		Rang 3		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
La transposition de la géographie universitaire à l'école	55	15,07	39	10,68	41	11,23	135	12
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>1095</b>	<b>100</b>

Sources : PURGES 2019

Cette faible représentativité est plutôt rassurante si l'on tient compte du gap qui existe entre la géographie savante universitaire et la géographie scolaire. Elle signifie bien que beaucoup d'enseignants tiennent compte des différences de niveau et opèrent un discernement sur l'objet et la méthode de la discipline selon qu'on soit à l'école ou à l'université. En effet, pour cet enseignant « *il faut nécessairement dégrossir le savoir savant en milieu scolaire pour l'adapter au niveau des élèves, c'est-à-dire faire une sorte de transposition didactique* » (M., D., PES THIES),

Cette différenciation n'est pourtant pas apparue tout le temps dans les entretiens. L'idée d'une identité forte entre les contenus enseignés à l'école et le savoir scientifique semble être naturelle pour certains professeurs qui estiment que le contenu et la structure du programme

relèvent du champ scientifique : *« le programme touche à tous les domaines de la géographie humaine, économique avec la population et physique avec les climats. Tous les aspects de la géographie sont dans le programme, je pense qu'il est beaucoup plus proche du champ scientifique ».* (M., D., PES, DIOURBEL).

Ainsi certains lient la pertinence du programme à la présence d'outils conceptuels proprement disciplinaires. Pour ce premier, *« le programme de géographie est pertinent par ces contenus parce que ça installe chez l'élève un savoir géographique si vous prenez la classe de seconde tous les faits physiques sont pratiquement enseignés. Ça permet aux élèves d'avoir des notions de base. À partir de la première, tout ce qui concerne les notions de population permet aussi à l'élève de pouvoir installer ces compétences... »* (M., B., PES, VELINGARA). Le second, quant à lui tente de montrer aux élèves la structuration, la cohérence et l'harmonie du programme par rapport à la géographie savante quand il déclare :

*« Vous savez à chaque fois que j'entre dans une classe, n'importe laquelle, la première chose que j'essaie de faire comprendre aux élèves c'est la cohérence d'ensemble même du programme de géographie pour le cycle secondaire. J'explique aux élèves de seconde que ce qu'ils voient relève de la géographie physique générale, ça leur permet de comprendre les concepts et les notions liés à la géographie physique. Pour la 1re, c'est la géographie humaine générale, ça leur permet de s'imprégner dans les notions et concepts de la géographie humaine. Pour la Terminale, il va falloir convoquer tous ces concepts et notions de géographie physique et de géographie humaine pour pouvoir les appliquer à des espaces parce que c'est une géographie de synthèse appliquée à des espaces. Donc la cohérence qu'il y a dans le programme, c'est ça même et c'est fondamental »* (F., C., PEM, KOLDA).

Dans l'ensemble, pour la plupart des enseignants interrogés l'importance de la géographie ne présente aucun doute ainsi que sa place à l'école. Mais par rapport aux attentes sociales et nationales la conception que les enseignants ont de la discipline n'est pas toujours positive. La géographie à l'œuvre est globalement perçue comme une matière qui fabrique une culture générale au service du monde alors qu'elle aurait pu être un outil au service de l'enracinement dans les valeurs sociales et économiques du pays. Cette perception est cependant plus ou moins variable selon le sexe, la spécialité, le corps et l'ancienneté.

## 10.2. Une perception variable selon le sexe, la spécialité, le corps et l'ancienneté des enseignants

### 10.2.1. La perception selon le sexe

Si dans l'ensemble plus ou moins un tiers des enseignants quel que soit le sexe ont considéré que la géographie est une culture générale pour la compréhension du monde. Par contre, par rapport aux hommes les femmes sont moins nombreuses à déclarer la géographie comme une transposition de la géographie universitaire à l'école. Par rapport aux items sur le territoire et l'identité l'incidence entre le sexe et la perception de la discipline est faible. C'est presque la même proportion d'hommes et de femmes qui considèrent la géographie comme une culture au service de la compréhension du territoire national (respectivement 24 % et 23 %) et comme une culture sur l'identité nationale du Sénégal (19 % pour tous les deux groupes).

Tableau 82: la perception de la géographie scolaire selon le sexe

Perception sur la géographie scolaire au Sénégal	Homme		Femme	
	Effectif	%	Effectif	%
La transposition de la géographie universitaire à l'école	45	16	10	12
Une culture au service de la compréhension du territoire national	68	24	19	23
Une culture générale pour la compréhension du monde	108	38	34	42
Une culture sur l'identité nationale du Sénégal	55	19	15	19
Autre à préciser	2	1	1	1
Non-réponse	6	2	2	2
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Source : PURGES, 2019

### 10.2.2. La perception de la géographie scolaire selon le corps

Les corps n'ont pas la même perception de la géographie. Sauf pour les chargés de cours et vacataires, il ne ressort dans aucun corps parmi les enseignants formés à la FASTEF, une majorité pour une définition ou une autre. Toutefois, dans tous les corps, le plus grand nombre d'enseignants optent pour l'item «une culture générale pour la compréhension du monde». Plus de la majorité, des PCEM déclarent que la géographie scolaire est une culture générale pour la compréhension du monde. Par rapport à l'item «la transposition de la géographie universitaire à l'école», les PCEM ont été le corps le moins concerné puisque seuls 12 % des enseignants y ont fait référence contre 16 % chez les PEM et 18 % chez les PES.

**Tableau 83 : la perception de la géographie scolaire selon le corps**

Perception sur la géographie scolaire au Sénégal	PES		PEM		PCEM		Autre*	
	N	%	N	%	N	%	N	%
La transposition de la géographie universitaire à l'école	14	18	18	16	20	12	3	33
Une culture au service de la compréhension du territoire national	18	23	30	26	38	23	1	11
Une culture générale pour la compréhension du monde	32	41	46	40	59	36	5	56
Une culture sur l'identité nationale du Sénégal	13	17	18	16	39	24	0	0
Autre à préciser	1	1	1	1	1	1	0	0
Non-réponse	0	0	2	2	6	4	0	0
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>	<b>163</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

• Chargé de cours-vacataire

Source : PURGES 2019

### 10.2.3. La perception de la géographie scolaire selon l'ancienneté

Les moins de cinq ans d'ancienneté et les plus anciens (plus de 20 ans) ont majoritairement choisi comme premier item « une culture générale pour la compréhension du monde ». Pour les classes intermédiaires, les enseignants qui ont choisi cet item sont tout de même plus nombreux ; partout plus d'un enseignant sur trois a déclaré que la géographie scolaire doit produire une culture générale pour la compréhension du monde.

**Tableau 84 : La perception de la géographie scolaire selon l'ancienneté dans l'enseignement**

Perception sur la géographie scolaire au Sénégal	Moins de 5 ans		6 à 9 ans		10 à 14 ans		15 à 19 ans		20 ans et plus		Non réponses	
	N.	%	N.	%	N.	%	N	%	N.	%	N	%
La transposition de la géographie universitaire à l'école	4	22	22	15	22	17	4	8	3	16	0	0
Une culture au service de la compréhension du territoire national	2	11	39	26	29	23	13	27	4	21	0	0
Une culture générale pour la compréhension du monde	9	50	55	36	43	34	22	45	11	58	2	100
Une culture sur l'identité nationale	3	17	31	21	26	21	9	18	1	5	0	0
Autre à préciser	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Non-réponse	0	0	2	1	5	4	1	2	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>151</b>	<b>100</b>	<b>126</b>	<b>100</b>	<b>49</b>		<b>19</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Source : PURGES 2019

Le rapport entre la géographie scolaire et le savoir savant n'est pas perçu de la même façon ; l'idée que ce dernier est transposé à l'école semble moins évidente chez les enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience (16 %) que ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté. En ce

qui concerne le rapport à la nation, les moins de 5 ans (18 individus) apparaîtraient moins nombreux à établir la relation entre la géographie et le territoire et l'identité nationale.

#### 10.2.4. La perception de la géographie scolaire selon la spécialité

La géographie définie comme étant une culture générale pour la compréhension du monde est la perception la plus partagée, quelle que soit la spécialité. Mais les géographes et ceux qui ont fait Droit, Lettres, etc., sont plus nombreux à citer cet item. De même, ce groupe a exprimé un lien plus fort avec la géographie universitaire : 19% des géographes, 14% pour ceux qui ont faits Droit, Lettres, etc., contre seulement 11% d'historiens. A contrario, les historiens semblent plus lier la géographie à la connaissance du territoire national et à l'identité sénégalaise<sup>19</sup>. Ils sont plus nombreux à déclarer que la géographie est une culture au service de la compréhension du territoire national (28 % contre 20 % de géographes). De même, 20 % d'entre eux associent la géographie à la culture sur l'identité nationale contre 19 % des géographes. La formation en histoire prédispose-t-elle plus à l'enracinement que celle de la géographie ?

**Tableau 85: La perception de la géographie scolaire selon la spécialité**

Perception sur la géographie scolaire au Sénégal	Géographie		Histoire		Autres	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
La transposition de la géographie universitaire à l'école	33	19	10	11	7	14
Une culture au service de la compréhension du territoire national	35	20	24	27	11	22
Une culture générale pour la compréhension du monde	70	41	34	39	19	39
Une culture sur l'identité nationale du Sénégal	32	19	17	19	8	16
Autre à préciser	1	1	1	1	0	0
Non réponses	1	1	2	2	4	8
Total	172	100	88	100	49	100

\*Droit-Lettres

Source : PURGES, 2019

### 10.3. LA PERCEPTION DU PROGRAMME

Nous allons renseigner cette deuxième partie à travers deux points : d'une part, la pertinence des programmes et, d'autre part, l'utilité des programmes et les critiques et recommandations émises par les enseignants. Il faut dire d'emblée que renseigner cette rubrique a été moins

<sup>19</sup> Les idées de construction de l'identité nationale, d'enracinement dans les valeurs sénégalaises et africaines trouvent un écho plus grand dans la réforme de l'histoire scolaire que dans le champ de la géographie scolaire. Ainsi on peut lire comme objectif de savoir être du programme d'histoire en vigueur (2004) que « les élèves doivent s'attacher à leur pays, l'aimer et le servir avec dévouement, être des patriotes imbus du sens civique ».

compliqué pour la simple raison que nos interviewés sont plus à l'aise pour parler du programme encore que la compréhension qu'ils ont du programme laisse parfois à désirer. Les avis convergent sur sa pertinence et sa longueur tandis qu'ils divergent sur son usage et sa compréhension.

### **10.3.1. Le programme, une ressource plus institutionnelle que didactique**

Le rapport au programme est variable, deux tendances se dégagent. Certains ont déclaré qu'elle est ressource didactique. Il est ainsi présenté comme un outil indispensable sur lequel il faut s'adosser pour atteindre ses objectifs et réaliser ses finalités dans les situations d'enseignements apprentissages. Il est plutôt rassurant de constater que des enseignants en ont fait leur « livre de chevet », leur « lucarne », mais aussi l'« outil qui leur permet de voyager<sup>20</sup> » (encadré 3). Mais pour beaucoup d'autres, il est perçu comme un instrument réglementaire qui doit réguler l'action pédagogique.

#### **Encadré 3 : Extrait de la note de présentation du programme de la classe de Terminale**

##### **Note de présentation**

Le programme des classes de terminale issu du séminaire de Rufisque de 1982 a pour charpente l'étude, à des fins de comparaison, de systèmes et des modèles de développement dans le monde. Les Etats-Unis et l'ex-URSS, coleaders d'un monde bipolaire jusqu'à la fin des « années quatre vingt », occupent l'essentiel du crédit horaire alloué à ce programme. L'étude alternée du Japon et de la France, celle du Nigeria et du Mali répondent à l'objectif d'illustration des aspects généraux de développement et de sous-développement étudiés en classe de première à travers des cas précis. Tandis que la part réservée au Sénégal est un gage d'enracinement.

Certains des objectifs implicites de cet agencement sont toujours pertinents. D'autres ne le sont plus. L'effondrement de l'URSS et de ses satellites, l'émergence de nouveaux espaces, la redistribution des rôles et des pouvoirs à l'échelle planétaire... en sont une illustration tangible. Ces mutations appellent une refonte du programme et le recentrage des objectifs et des contenus sur les nouvelles entités géopolitiques et leur pôle respectif.

Aussi le présent programme se structure-t-il autour des espaces constitués et émergents dont l'appréhension générale est assortie de monographies typiques. Cette approche vise, à partir de l'étude du système-monde prévue dans la partie introductive, à faire acquérir des compétences permettant d'appréhender le jeu et les enjeux des interdépendances planétaires.

**Source : programme de géographie, 2004 ; MEN<sup>21</sup>**

---

<sup>20</sup> L'étude annoncée de nombreux espaces et pays dans cette note de présentation, de même la grande variation scalaire (du local au mondial) du programme en vigueur a sans doute inspiré la métaphore du voyage.

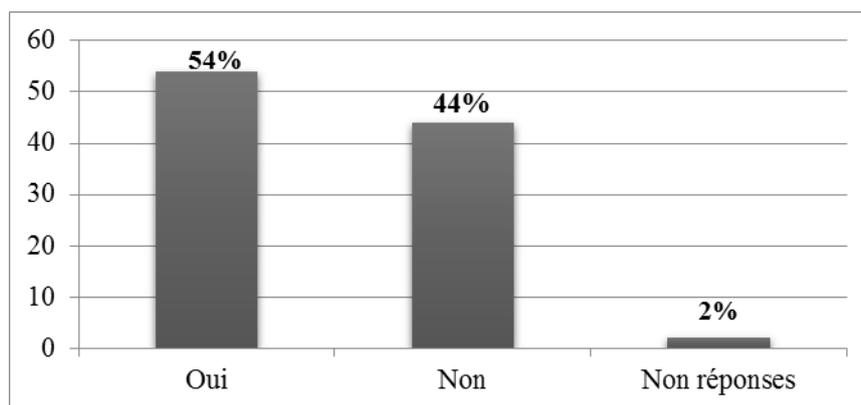
<sup>21</sup> <https://studylibr.com/doc/10041558/programme-geographie-4%C3%A8me-au-s%C3%A9n%C3%A9gal>

D'autres, plus nombreux, expriment leur rapport au programme en termes de « droit », d'« interdiction », de « respect ». L'expression « moi, je respecte le programme » est revenue comme un leitmotiv et montre que les enseignants ont un rapport au programme plutôt de type institutionnel. Ce type de rapport est illustré par le type d'usage puisqu'ils sont nombreux à indiquer se référer au programme soit pour reporter les éléments d'identité de leur leçon (30 %), soit pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques (25 %). Considérant le programme et son contenu comme un ordre à exécuter, ils n'ont d'ailleurs pas manqué de le comparer à l'ordre que pourrait recevoir le soldat de son supérieur pour dire que le respect du déroulement de ses contenus est un impératif : *« Moi je vais utiliser un langage militaire pour ne pas dire martial pour vous dire que moi je n'ai aucun pouvoir pour remettre en cause le programme, le sous-officier qui agisse sous les ordres de son supérieur et l'ordre ici c'est le programme. On m'a demandé d'exécuter le programme que je partage ou pas je suis tenu d'exécuter le programme »*. C'est pourquoi, certains enseignants ne peuvent pas comprendre que la planification régionale tord le cou aux injonctions du programme. *« Au lieu de parler des PHARES, il y a un programme, moi j'aurais bien aimé qu'on dise de respecter le programme, de nous parler du programme de vous réveiller par rapport au programme »* (Focus group, Bayakh).

### **10.3.2 Le programme : une pertinence inégalement perçue !**

Malgré les nombreuses récriminations recensées lors des entretiens, les enseignants du Sénégal jugent le programme globalement pertinent. La majorité déclare que le programme est conforme aux exigences de la discipline, aux finalités de l'école, à l'âge des élèves et aux réalités socio-économiques. Cependant si pour plus de 70 % des enseignants le programme est pertinent par rapport à l'âge, à la discipline et aux finalités, seuls 54 % ont soutenu qu'il est en adéquation avec les réalités socio-économiques. Ce résultat renseigne sur la forte perception (44 % des enseignants) d'un enseignement plus ouvert et moins enraciné.

**Tableau 86: Pertinence du programme par rapport aux réalités socio-économiques et culturelles du pays**



Source : PURGES, 2019

Même si chez les corps (émergents contractuels et vacataires et chez les chargés de cours), une large majorité déclare que les contenus sont conformes aux réalités socio-économiques du pays, cette appréhension positive du programme s’effrite rapidement avec les Professeurs d’enseignement secondaire et ceux de l’enseignement moyen. Ceux-ci ont majoritairement (52 % pour les PEM, 53 % de PES) indiqué que les programmes ne sont pas conformes aux réalités socio-économiques du pays.

**Tableau 87: La perception du rapport de la géographie enseignée avec les réalités socio-économiques selon le corps.**

Corps	Oui		Non		Non-réponse		Total	
	N.	Pourcentage	N.	Pourcentage	N.	Pourcentage	N.	Pourcentage
PES	35	45	41	53	2	3	78	100
PEM	53	46	60	52	2	2	115	100
PCEM	102	63	56	34	5	3	163	100
autre	6	67	3	33	0	0	9	100
<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>54</b>	<b>160</b>	<b>44</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

\*Chargé de cours/vacataire

Source : PURGES, 2019

La même dispersion de voix est notée dans les entretiens qualitatifs, y compris au sein même des enseignants du secondaire. Pour certains la bonne conception du programme et les contenus cadrent bien avec les objectifs et les finalités de l’enseignement secondaire au Sénégal. Ainsi en atteste ce témoignage « *le programme aide l’élève à asseoir certaines connaissances de son environnement immédiat pour s’ouvrir au reste du monde et finir par une connaissance du pays avec une étude monographique en Terminale* » (M., S., PES, LOUGA).

Cette conception cadre avec l'esprit de la loi d'orientation de l'Éducation Nationale qui a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays ; elle porte un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels rencontrés par le Sénégal dans son effort de développement et elle garde un souci constant de mettre les formations qu'elle dispense en relation avec ces problèmes et leurs solutions. En outre, l'Éducation nationale vise à élever le niveau culturel de la population : elle permet aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et à leur participation active à la vie de la nation ; elle leur fournit les instruments de réflexion, leur permettant d'exercer un jugement ; participant à l'avancée des sciences et des techniques, elle maintient la nation dans le courant du progrès contemporain.<sup>22</sup>. Pour d'autres le programme est loin de satisfaire aux exigences du pays. « *C'est un programme extraverti qui ne prend pas en compte profondément le vécu du Sénégal puisque la géographie son rôle c'est d'abord de connaître son milieu pour ensuite faire découvrir à l'enfant d'autres milieux* » (M., F., PES, Saint-Louis).

#### **10.3.4. Critiques et remédiations des enseignants : Un programme à réduire et à adapter aux réalités sénégalaises et africaines.**

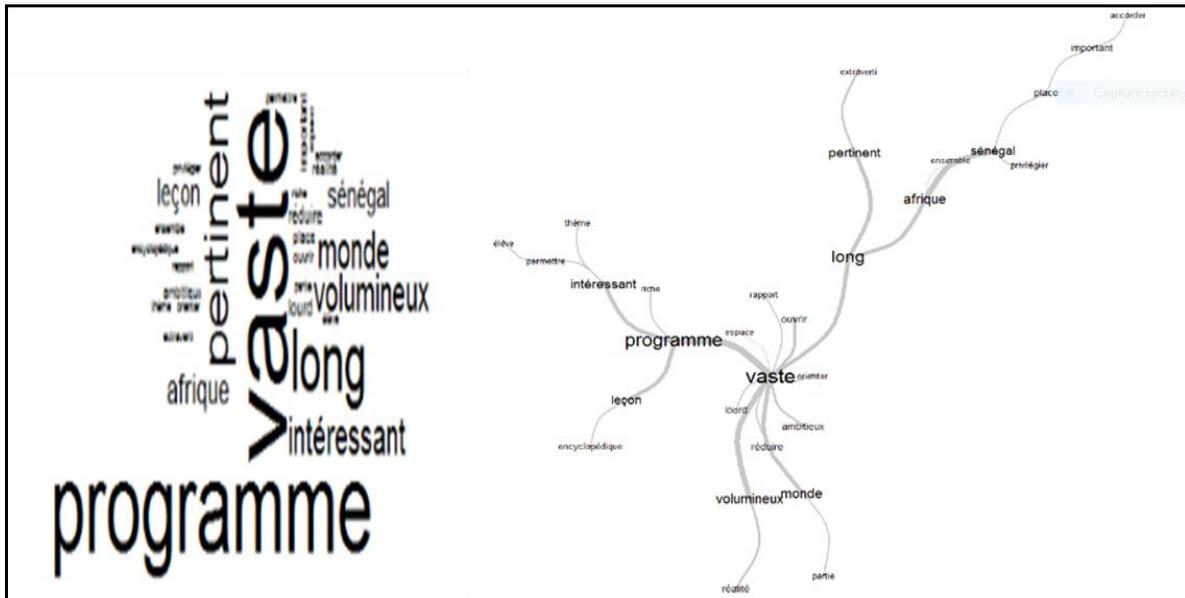
##### *10. 3.4.1. Des critiques du programme*

L'analyse des occurrences (Salone, 2013) d'un certain nombre de termes dans les entretiens en réponse à la question « comment appréciez-vous le programme ? » montre que le programme de géographie est dans sa globalité jugé utile, même si sa pertinence est diversement appréciée (Figure 20). La présence des termes « intéressant » et « pertinent » confirme l'avis général sur la perception positive du programme.

---

<sup>22</sup> La loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991, modifiée et complétée par la loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004, chapitre 1

Figure 20: Graphe des termes récurrents dans le discours sur la pertinence du programme



Source : PURGES, 2019

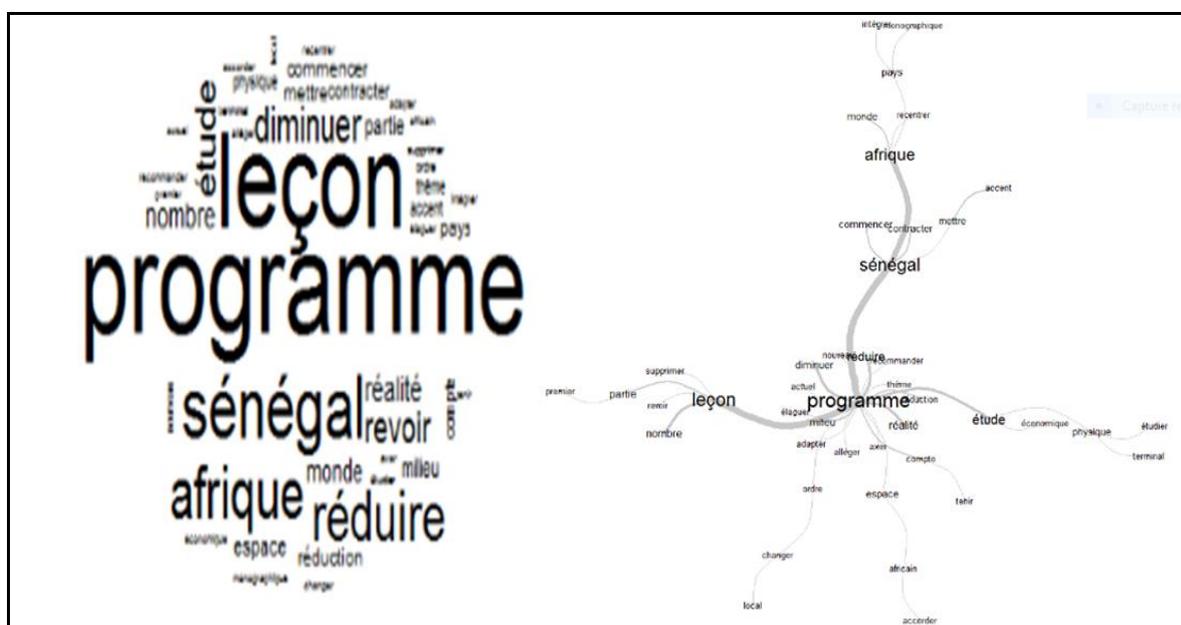
En dehors du terme « programme », le mot « vaste » apparaît comme le vocable le plus récurrent, le mot clé qui résume l’appréciation générale que les enseignants ont du programme. Une deuxième couronne est constituée de mots tels que « long », « volumineux », « monde », « leçon », « Sénégal », « Afrique ». Une troisième série porte sur les termes « lourd », « réduire », « ambitieux », « encyclopédique », « extraverti », etc. ... termes qui renseignent sur l’étendue supposée du programme.

L’analyse de similitude confirme la centralité du terme « vaste » dans les discours des enseignants et montre les associations sémantiques en deux pôles essentiels. Un pôle centré sur le programme et constitué des termes « intéressant », « riche », « encyclopédique », « thème », « élève » et « leçon ». Ce pôle semble indiquer que les enseignants trouvent encyclopédique le programme, même s’il est constitué de thèmes et de leçons riches et intéressants. Un deuxième pôle plus central est organisé autour du terme « vaste » et constitue le sentiment d’ouverture du programme. Il polarise les verbes d’action comme « orienter », « ouvrir » et « réduire », des adjectifs sensiblement identiques comme « long », « ambitieux », « volumineux » et « lourd » et des substantifs comme « réalité », « partie », « espace » et « rapport ». Une troisième unité sémantique semble se construire au tour des termes Afrique et Sénégal. Celle – ci peut être interprétée comme un discours alternatif, antipodique d’une démarche « extravertie », qui souligne l’importance de la place de ces espaces supposés d’appartenance et la nécessité de « privilégier » leurs études.

### 10.3.4.2. Des remédiations proposées par les enseignants

Pour remédier à ce qui est perçu comme contraintes et tares du programme, les enseignants ont en majorité insisté sur la nécessité d'une réforme. En dehors du terme « programme », il ressort que l'étude en première place et plus centrale du Sénégal et de l'Afrique en tant que réalité endogène semble être la vision partagée. L'analyse de similitude montre que les termes utilisés pour remédier à cette perception d'ouverture sont relatifs aux actions qu'il faut mener sur les parties et les leçons (supprimer et revoir), sur le programme lui-même (réduire, diminuer, alléger, élaguer, changer, orienter) et sur les objets d'enseignements que sont le Sénégal et l'Afrique (commencer, centrer, axer) (Figure 21).

**Figure 21: Termes récurrents dans le discours sur la révision du programme**



Source : PURGES, 2019

Dans les nuages de mot, on peut relever le graphisme ou la densité du terme « monde », « Afrique » et « Sénégal » dans les deux nuages de point. La variation de taille des termes est révélatrice de l'attention différenciée qu'on leur a portée dans les deux situations de critique et de remédiation.

Cette rapide analyse terminologique n'est qu'une synthèse des discours individuels des enseignants. Dans le détail et de manière presque unanime, les enseignants ont déploré le caractère encyclopédique et inadapté du programme et proposent une réforme de fond. Le discours de cet enseignant en est illustratif quand il dit « *Le programme vise plus à former des citoyens ouverts au reste du monde que de former des hommes et femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays, qu'à élever le niveau culturel de la*

*population à travers le développement de l'esprit scientifique. Les élèves maîtrisent mieux les aspects sociopolitiques et économiques des autres pays et continents que ceux du Sénégal. Alors que nous devons adapter nos politiques, notre enseignement aux problèmes et caractéristiques socio-économiques et culturelles du pays. Pour cela, il est préférable de réduire les leçons qui traitent les problèmes et les caractéristiques des autres pays... (M., D., PES, DIOURBEL). Le même son de cloche est relevé chez cette enseignante pour qui « le programme est trop long ; on ne parvient pas à terminer le programme. Ça ne sert à rien de mettre des programmes que vous n'allez pas voir » (F., D. CC, VELINGARA). Ainsi, pour ces enseignants, certaines parties du programme gagneraient à être élaguées pour rendre celui-ci plus facile à dérouler et plus souple à respecter : « je pense que le programme est trop long donc il y a des leçons qu'on devrait réduire parce que qu'on ne parvient pas à terminer le programme. Ça ne sert à rien de mettre des programmes que vous n'allez pas voir » (M., T., PEM, VELINGARA) En écho à cet appel à une révision, cet autre collègue enchaîne en relevant que « c'est un programme assez vaste, un programme fleuve, dont on a du mal à terminer... il y a des leçons à élaguer, il y a des parties à prioriser comme l'Afrique et le Sénégal, surtout nous qui sommes africains » (M., G., PES, Saint-Louis).*

En évidence pour le programme de Terminale l'approche pédagogique pose problème. Dans les programmes de l'enseignement moyen de 2006 encore en cours de validité et présentés comme des « programmes pédagogiques opérationnels », il est difficile, d'établir une bonne articulation entre les anciens contenus et l'« entrée par les compétences » sans mesures d'accompagnement en termes de formation des enseignants et de mise à leur disposition d'outils didactiques appropriés. À ce propos il ressort du plaidoyer servi par la Cellule de Bayakh (THIES) que l'insuffisance de manuels dans les lycées et collèges du Sénégal est un argument de taille qui doit pousser à écourter et à réviser les programmes :

*« il faut toujours aller dans le sens de réduire les programmes d'autant plus qu'on n'a pas de livres spécifiques, de manuels comme ça se faisait. Il y avait des manuels qui étaient consacrés à chaque classe, aujourd'hui il y en a plus. Les contenus que nous enseignons nous devons les prendre un peu partout on ne peut pas et à chaque fois que je confectionne un emploi du temps pour les élèves je les dis qu'il faut être au diapason de l'actualité parce que si l'histoire enseigne le temps dans le passé, la géographie c'est de l'histoire présente et on ne peut pas comprendre les résultats auxquels les pays sont arrivés aujourd'hui sans se souvenir de leurs trajectoires. Certes nous devons travailler sur thème bien précis, mais ce point-là il faut le souligner. Aller dans le sens de réduire le programme » (M., D., PES, THIES)*

Face à cette délicate situation que vivent les professeurs de terminales, certains n'hésitent pas à investir leur temps libre pour rallonger le quantum horaire alloué aux leçons pour pouvoir venir à bout du programme. Il en est ainsi de celui-ci quand il déclare : *« en général, je pense que c'est un programme pertinent, mais extrêmement long et difficile à terminer excepté les classes d'examen les autres classes c'est impossible de terminer. Quand vous utilisez les après-midi votre emploi du temps personnel ne vous permet pas d'augmenter ces heures et souvent les élèves sont très réticents donc quand vous ne terminez pas le programme imaginez ce que cela crée comme impact à ces élèves au niveau du supérieur, ils vont voir des notions ou des cours qu'ils n'ont jamais eu d'idées »* (M., B., PEM, VELINGARA En plus de l'organisation des rattrapages, il arrive souvent à des enseignants qui interviennent en Terminale de distribuer de photocopiés de leçons pour aller vite et dans ces cas ce sont les leçons les plus longues du programme ou celles qui sont placées à la fin du programme. C'est le système monde, le modèle économique chinois, les perspectives de développement de l'Union Européenne, le chapitre sur l'Afrique et le Sénégal pour la géographie alors qu'en histoire les relations Est-Ouest constituent un sempiternel et incroyable casse-tête dans la planification des situations d'enseignement-apprentissage. L'espoir que ce programme sera révisé et certaines leçons élaguées est très perceptible dans les entretiens, ce qui justifie les quelques appels au pied fait au projet d'appui au renouveau du curriculum (PARC) qu'on croit détenir la solution idoine pour concilier le programme aux attentes de ses usagers.

## **CHAPITRE 11 : LEÇONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS**

L'analyse des données montre que les usages des programmes de géographie au Sénégal, variables selon les profils, les conceptions des enseignants, les logiques pédagogiques auxquels ils adhèrent, sont souvent décalés par rapport aux prescriptions méthodologiques, axiologiques et épistémologiques. Ils prennent la forme d'arrangements et de bricolages qui peuvent être révélateurs du niveau de connaissance, d'appropriation individuelle ou collective, mais aussi des perceptions que les enseignants ont du programme.

### **11.1. LEÇONS APPRISES**

#### **11.1.1. LES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME**

Selon les résultats de l'enquête, un peu plus de la moitié (52 %) des enseignants affirment procéder à des arrangements des leçons du programme. Plusieurs catégories d'arrangements sont notées : celle qui consiste à débiter le programme par une leçon introductive, l'exécution d'une partie du programme, l'intégration de deux leçons en une, les pratiques de substitutions, les omissions de leçons et le choix de débiter l'enseignement par une région géographique autre que celle prescrite. Ces procédés montrent que pour des raisons diverses, les « enseignants n'enseignent pas le même programme de la même manière ni au même rythme », certains ne « peuvent ou ne veulent pas suivre le programme » (Borgès et Lessard, 1999).

Ces résultats confirment l'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants, dans leur utilisation des programmes, procèdent à des choix, des stratégies, des transgressions qu'ils fondent sur plusieurs facteurs. En ce sens, le programme laisse des marges de manœuvre aux enseignants qui l'adaptent en fonction des contraintes et opportunités, le « personnalise selon ses croyances et façons de faire » (Tardif et Lessard, 1999 ; Barrère, 2001). Cette liberté dans le travail curriculaire explique les écarts entre les prescriptions et les pratiques réelles. Qu'il soit accepté totalement ou avec réserve, la relation au programme telle qu'elle apparaît dans cette étude s'inscrit bien dans la relation d'usage (Proulx, 2005). Dans celle-ci, le format de l'objet entraîne des sentiments, des postures, des modes d'usage qui rapprochent les

utilisateurs ou les tiennent à distance par rapport au monde de la production, en l'occurrence ici les concepteurs des programmes.

Mais si Morand et Serres (2016) ainsi que Philippot et Baillat (2009) estiment que les distances à la prescription sont liées à la nature du programme, car disent-ils, « les programmes semblent être une norme à transgresser », la présente étude situe les facteurs dans plusieurs registres dont la méconnaissance, le niveau d'appropriation et les conceptions globalement autocentrées.

### **11.1.2. LA (ME) CONNAISSANCE DU PROGRAMME**

Les résultats démontrent que la majorité (54 %) ne connaît pas du tout les prescriptions du programme. Un enseignant sur quatre n'a pas pu formuler un objectif du programme. De plus, tous les enseignants ne sont pas à même de donner une description de leur outil de travail et un grand nombre n'a pas ou donner vision globale et exhaustive du programme. Seuls 13% ont donné la modalité qui rend effectivement compte de la complétude du programme (Listing de leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation). Ces résultats traduiraient une méconnaissance du programme et pourraient être révélateurs des usages décalés par rapport aux prescriptions. Ils indiquent que la situation n'a pas vraiment changé au Sénégal depuis une décennie. En effet, Camara (1988) en abordant les pratiques des enseignants dans les lycées et collèges du Sénégal dans les années 80 était arrivé à la conclusion que la majorité des enseignants n'avaient aucune connaissance des programmes et le tiers de l'autre moitié ne les connaissait que partiellement.

Mais, la méconnaissance du programme n'est pas une spécificité sénégalaise. La question se pose dans d'autres pays comme en France où lors d'une table ronde, Boissinot, Borne, Ferry, Merlaud, Safra et Viala (1996) notent, pour le nuancer après, que les enseignants disent eux-mêmes, « qu'ils ne connaissent pas et ne regardent pas les programmes et que beaucoup d'entre eux ne les lisent pas dans la version officielle ». Cette relation au programme n'est pas surprenante dans le cas de cette étude, puisque plus de 40 % des enseignants obtiennent le programme par l'intermédiaire de leurs collègues dans le cadre de relations interpersonnelles. Seulement 25 % le reçoivent des établissements et 16 % du ministère de l'Éducation nationale. Le fait que la majeure partie des enseignants sénégalais définissent le programme comme un simple listing des leçons montre bien qu'ils ne sont pas au fait du programme en tant ressource curriculaire (avec toutes ses composantes) telle que livrée par l'institution éducative.

La méconnaissance du programme interpelle les autorités sur les modes de recrutement dans l'enseignement et la problématique de la formation. Plus de la moitié (55 %) de l'échantillon est entré dans l'enseignement soit par vacation soit par une autre voie autre que le concours, ce qui signifie que la majorité des enseignants n'ont pas connu de formation initiale. Or l'importance de la formation initiale pour l'acquisition de compétences professionnelles et disciplinaires (Develay, 1994) et la qualité de l'éducation des élèves (Compaoré, 2003) n'est plus à démontrer.

### **11.1.3 L'APPROPRIATION DU PROGRAMME**

Si la connaissance des programmes est un déterminant des usages, la possession du programme et son respect, son niveau d'appréciation, d'interprétation, d'acceptabilité et donc d'appropriation le sont tout autant. En effet, beaucoup d'enseignants ont déclaré avoir les programmes de géographie en leur possession même s'ils sont parfois incomplets. Le respect strict de l'ordre des leçons est une pratique partagée. Cette pratique et le fait que le port des éléments d'identité d'une leçon soit le motif le plus fréquent de consultation du programme, montrent que beaucoup d'enseignants se réfèrent au programme plus par conformité institutionnelle que comme ressources pédagogiques.

Mais autant les enseignants reconnaissent la dimension institutionnelle autant près de la moitié (46 %) émet des réserves sur leur pertinence par rapport aux réalités socio-économiques du pays. Les résultats de l'enquête, tout en mettant en évidence le sentiment d'un programme extraverti chez les enseignants, ont montré une forte demande d'enracinement des contenus dans les valeurs et réalités africaines, ce qui impacte sur sa mise en œuvre. Ils montrent également que les enseignants individuellement ou collectivement regrettent que le programme soit vaste et encyclopédique et préfèrent des contenus plus faciles à mettre en œuvre. Le sentiment d'un programme long et irréaliste impacte d'ailleurs sur les pratiques de mise en œuvre puisqu'en dehors des classes d'examen (3<sup>e</sup> et Terminale), la mise en œuvre du programme est partielle et est réduite à une réalisation minimale des leçons. Le débat sur la longueur et l'encyclopédisme des programmes fait date et rappelle le contexte français des années 70 où certains militaient pour l'introduction d'une éducation politique et l'abandon de l'encyclopédisme au profit de quelques modèles qui faciliteraient l'adaptation de l'école à la vie (Knibiehler, 1977).

Dans cette présente étude, ce débat se (re) contextualise à travers l'exemple de deux classes : la Terminale et la classe de 6<sup>e</sup>. Ainsi, le programme de Terminale est jugé très ouvert tandis

qu'en classe de 6<sup>e</sup> par exemple, il est apparu la difficulté à rendre opératoire le concept de milieu proche tel que configuré par le programme. Si les enseignants du secondaire trouvent aliénant des contenus d'enseignement, ceux de la classe de 6<sup>e</sup> estiment que le sentiment d'appartenance territoriale est difficile à construire dans un contexte de déphasage entre régions géographiques et régions administratives.

Quel que soit le niveau, près de trois enseignants sur cinq (environ 60 %) voient la nécessité de mettre l'accent sur les dimensions patrimoniales et identitaires de la géographie. Les uns comme les autres militent pour une géographie plus réaliste en conformité avec les réalités locales et répondant aux besoins pédagogiques (vécu de l'élève, préparation aux examens terminaux), ce qui explique un certain nombre de pratiques et de postures.

#### **11.1.4. LE RÔLE DES CELLULES ET GROUPES COLLABORATIFS**

À propos de pratiques, les résultats de l'enquête ont montré une forte dynamique collaborative, l'existence de « collectifs d'usage » à travers les cellules pédagogiques et les groupes informels (whatshApp, rencontres informelles entre pairs). Ces résultats font-ils écho à ceux d'une étude de Junca (2014) dans laquelle les enseignants ont indiqué que le travail d'équipe est un « facteur qui leur a permis de mieux s'approprier le programme, plus spécifiquement pour leur enseignement et préparation de cours » ? Difficile à dire puisque les enseignants sénégalais, tout en soulignant l'importance des cellules pédagogiques, ont regretté que la planification porte presque uniquement sur l'harmonisation des rythmes de progression, c'est-à-dire un simple « découpage du temps ou d'un objet articulé au temps (Riff et Marc, 1993) ». Ils ont également décrié l'absentéisme et le manque de volonté de certains collègues par rapport aux concertations pourtant obligatoires. De même, des pratiques différenciées liées à des conceptions différentes de la proximité sont observées dans la mise en œuvre du programme de 6e à l'intérieur d'une même académie ou d'une même région géographique. Dans ce contexte, l'appropriation collective, y compris dans le cadre des Progressions harmonisées et Évaluations standardisées (PHARES), à travers le partage des finalités éducatives, des objectifs d'apprentissage, des compétences pertinentes à installer et d'un contenu épistémique valide, reste un défi majeur à relever. À quoi est lié ce rapport distant et différencié au programme ? Est-ce lié au format et à l'esprit d'écriture ? C'est un vaste sentier.

### 11.1.5 LA PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE ET DU PROGRAMME

Pour la plupart des enseignants interrogés, l'importance de la géographie et sa place à l'école ne présentent aucun doute. Mais leur perception de la discipline n'est pas toujours positive par rapport aux attentes sociales et nationales. Pour beaucoup d'entre eux, la géographie à l'œuvre fabrique une culture générale au service du monde alors qu'elle aurait pu être un outil au service de l'enracinement dans les valeurs sociales et économiques du pays. Cette perception partagée et presque permanente du décalage entre les contenus et ces réalités nationales a amené Fall (2013) à parler de « l'éducation au national comme une sollicitation récurrente ». Elle se traduit dans cette étude par un parti pris pour un programme à forte dimension patrimoniale et réaliste qui justifie certains choix et pratiques pédagogiques. Ces derniers peuvent avoir une tournure ouvertement déviante, voire défiante comme le fait de revendiquer et d'assumer la pratique de commencer les enseignements par le milieu supposé d'appartenance (Sénégal, Afrique) dans un schéma pédagogique inversé où l'on doit partir du général au particulier. Ils peuvent être aussi plus astucieux. Dans ce cas, ils prennent les formes variées : anticiper sous forme d'exposé les enseignements sur le Sénégal et le continent africain en Terminale, préférer des leçons méthodologiques en classe de Première pour préparer les élèves, plutôt que de continuer à dérouler le programme tel qu'il est établi, passer l'étude sur les milieux physiques des territoires d'ailleurs, etc. Ce rapport disciplinaire des enseignants au monde (Thémines, 2004) relève une troisième catégorie d'enseignants pour lesquels, la géographie est avant tout le lieu d'acquisition de compétences disciplinaires en même temps qu'elle doit préparer les élèves à relever les grands défis auxquels le monde est confronté (dégradation de l'environnement, développement durable compromise, démographie galopante ou vieillissante, etc.).

Comme on peut le voir dans les usages à travers la sélection de thèmes à dérouler (les aspects physiques sont sous-estimés), la préférence pour cette dimension cognitive axée sur la prise en charge des grandes problématiques procède à son tour à modifier les pratiques et la pensée des enseignants dans la mise en œuvre du programme. Cette relation entre les perceptions et les pratiques convoque donc bien des valeurs, des croyances voire des postures comme le nationalisme, l'utilitarisme, le pragmatisme (Paun, 2006), toutes choses qui sont mises en évidence par l'étude et qui, selon Morand et Serres (idem), structurent l'analyse sur le rapport à la prescription.

### 11.1.6 LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

En définitive, l'étude montre bien les conformités et/ou les écarts des usages avec les prescriptions méthodologiques, institutionnelles, pédagogiques et épistémologiques et axiologiques. Elle a pu mettre en évidence les principaux déterminants. Mais malgré la diversité des outils méthodologiques et des corpus, plusieurs faiblesses peuvent être relevées dans sa conduite. La première est le problème de l'échantillon et de sa représentativité. L'échantillon ne représentant qu'environ 6 % des effectifs, il est difficile de considérer les résultats comme des tendances lourdes qui caractérisent les comportements généraux de tous les enseignants d'histoire-géographie du Sénégal. De plus, la faible représentativité de certaines catégories, dont les vacataires, de même la part incongrue du privé, ne permet pas d'embrasser toute la complexité des pratiques qui sont à l'œuvre dans les collèges et lycées au Sénégal.

La seconde porte sur les conditions de la collecte de l'information à propos desquelles les biais les plus sérieux pourraient être soulevés. Dans un premier temps, la réalisation quasi instantanée de l'enquête quantitative et des entretiens a comme conséquence la perte d'information alors que l'organisation du travail de terrain en deux temps aurait permis un meilleur ciblage des professeurs à interviewer et donc à mieux cerner les déterminants des pratiques déclarées. Dans un second, le remplissage des questionnaires a été très souvent partiel du fait d'un manque de vigilance des enquêteurs, mais aussi de la sensibilité de la question en ce sens que certains enseignants pensant être évalués au moment de l'enquête ont manifesté une velléité de résistance.

En ce qui concerne l'analyse des données qualitatives, l'utilisation des *verbatim* a été finalement plus fréquemment utilisée alors que l'analyse sémantique par IRAMUTEQ dont on a fait usage que dans le chapitre sur les perceptions a montré des résultats assez intéressants.

Un autre écart par rapport au projet méthodologique est le fait que les entretiens n'ont pas été réalisés auprès des membres de la commission nationale des programmes. Puisqu'ils sont censés prendre part au processus de validation des résultats de l'étude, l'idée a été finalement retenue qu'ils ne pouvaient être juges et parties.

En termes de perspectives, il serait peut-être intéressant d'élargir le champ de la recherche dans deux directions. D'abord, approfondir le questionnement sur les usages du programme. On pourrait envisager d'aller au-delà des pratiques déclarées ou consignées pour interroger les

pratiques réelles à travers des observations de classe. Quelle est la place du programme en situation d'interaction de classe ? Comment passe-t-on d'un curriculum réel à un curriculum réalisé ? Telles sont des questions qui peuvent faire l'objet de futures investigations. Ensuite, étendre la recherche en intégrant d'autres disciplines et niveaux ou cycles d'enseignement. Ainsi, compte tenu de la forte valeur idéologique et sociale de l'histoire, il serait utile de documenter les usages des programmes en histoire. On pourrait envisager le même exercice au niveau du primaire en mettant un focus sur l'item « vivre ensemble ».

## **11.2. RECOMMANDATIONS**

### **11.2.1. Recommandation sur la réforme du programme**

Pour s'inscrire résolument dans l'amélioration des apprentissages, les pouvoirs publics gagneront à accélérer la réforme sur le curriculum en renforçant la Projet d'Appui au Renouveau du Curriculum (PARC). Cette réforme doit nécessairement viser un redimensionnement l'offre d'enseignement dans les différents niveaux de classe afin de permettre aux enseignants d'en assurer une exécution optimale dans un contexte scolaire marqué par des crises structurelles.

Cet ajustement passera notamment par un recentrage des problématiques ayant trait aux réalités africaines et sénégalaises pour une meilleure appropriation des enjeux épistémologiques et axiologiques. En classe de sixième, outre une redéfinition de la notion de milieu proche, la réduction du nombre de leçons par région géographique, sera une option intéressante qui permettrait aux enseignants, avec leurs élèves, de passer en revue les 6 régions géographiques inscrites dans le programme. Ce choix serait d'autant plus pertinent, qu'il compenserait la réduction horaire d'une heure, effective au niveau collège, depuis quelques années. Les hiatus consécutifs à des mises en œuvre partielles du programme seront comblés pour que les connaissances et les compétences requises par chaque niveau de classe soient acquises par les apprenants. L'allègement du programme permettrait une prise en compte des exigences méthodologiques (construction et analyse de diagramme, exploitations de documents...) dans la perspective des évaluations à l'échelle académique et nationale.

Dans une logique de réduction du programme, une proportionnalité devrait être introduite entre la taille du programme et le coefficient alloué à chaque niveau de classe, en particulier en classe de terminale. Une différence dans les contenus à enseigner, et dans les évaluations au Baccalauréat, devrait être pensée entre la classe de série L2, coefficient 6 et les classes des

séries L1 et S2 (coefficient 2). L'histoire et la géographie s'inspireraient des disciplines comme le français et la philosophie.

Les usages montrent qu'en classe de Terminale, les leçons portant sur les aspects physiques, sont soit négligées soit éludées. Une approche plus problématisée des intitulés des leçons, intégrant à la fois des thèmes économiques, démographiques et physiques, dans une approche plus systémique, serait un plus et obligerait les enseignants à prendre en compte l'ensemble des enjeux sur un espace.

### **11.2.2. Recommandations pour une meilleure connaissance du programme, de ses options méthodologiques et axiologiques**

Repenser la formation des enseignants. Elle passe par la mise en place des modules formation à la compréhension du programme pour les enseignants en formation initiale comme en formation continue. Elle consiste aussi à développer et à encourager la recherche en didactique en général et sur le programme en particulier. Pour une meilleure connaissance et appropriation du programme, la tutelle (Ministère) ou les services déconcentrés (Inspection) doivent solennellement remettre à chaque enseignant un programme complet au moment de sa prise de service. Ce programme doit être accompagné d'un livret qui en relève les principaux enjeux méthodologiques, épistémologiques. Ces documents serviront de références majeures qui éviteront des interprétations et des usages personnels du programme. Des séances de formations continues, instaurées au niveau des différentes IEF et IA, permettront une appropriation commune des finalités et des objectifs du programme par les enseignants.

Les enseignants, dans les établissements, sont pour l'essentiel inscrits dans des pratiques collaboratrices à travers les cellules pédagogiques. Ces structures sont mises en place à différentes échelles : des cellules zonales, communales, départementales. Elles prennent comme relais les groupes WhatsApp pour un meilleur partage des ressources et une diffusion des informations. Ces cellules doivent être consolidées en tant que cadre de la formation, d'appropriations par les enseignants des finalités du programme avec l'aide des inspecteurs de spécialités. Des dispositifs de renforcements passeront par ces cadres pour prendre en charge « les leçons à problèmes ».

### **11.2.3. Recommandations pour faire face aux contraintes de mise œuvre du programme**

La mise en œuvre du programme nécessite, de la part des enseignants, la mobilisation de ressources pédagogiques, notamment matériels. Afin d'assurer une équité à l'échelle nationale dans les usages du programme, la mise à disposition de ressources pédagogiques (manuels,

périodiques en ligne et en accès gratuit, cartes...), est une demande majeure des enseignants. La production de ressources pédagogiques pour les enseignants s'avère une nécessité pour accompagner les leçons du programme.

Les recommandations concernent les PHARES (les progressions harmonisées et les évaluations standardisées). Acceptées globalement par les enseignants, une plus grande inclusion dans leur mise en œuvre, garantirait leur réussite et éviterait des pertes de temps dommageables pour les progressions en classe. Aller au-delà de la simple programmation en termes de progression, les PHARES devront mieux articuler les contenus pédagogiques.

La prise en compte par le programme de questions socialement vives, en l'occurrence les enjeux environnementaux, apparaît comme une nécessité afin de rendre les programmes plus en phase avec les problématiques actuelles.

## BIBLIOGRAPHIE

Agence nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD), 2018, *La situation économique et sociale du Sénégal en 2015*, <http://www.ansd.sn/ressources/ses/SES-2015.pdf>.

Aldon G., Front M., Gardes G-L., 2017, *Des intentions de l'auteur, aux usages en classe, première réflexion sur les usages d'une ressource*. Éducation et Didactique, vol. 11, 21 p. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-9.htm#>

Barrère A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Collection Savoir et formation, L'Harmattan, 304 p.

Barro A.A., 2009, *École et pouvoir au Sénégal. La gestion du personnel enseignant dans le primaire*, Dakar, L'Harmattan-Sénégal, 242 pages.

Boissinot A., Borne D., Ferry L., Merlaud C., Safra M. et Viala A., 1996, « A quoi servent les programmes ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 12 | 1996, mis en ligne le 27 août 2013, consulté le 30 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3415> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3415>

Brasset N., 2017, *Les décisions didactiques d'un enseignant dans un EIAH. Étude de facteurs de type histoire didactique*. Hal, archives ouvertes, 311 p. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01857580/document>

Borgès C., Lessard C., 2008, Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le cadre de la réforme du secondaire au Québec, *Science de l'éducation-Pour Ère nouvelle*, vol 41, pp 29-57.

Camara M. A, 1988, *La géographie dans l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal : Analyse critique des programmes à travers des stratégies de déroulement de leçons préconisées par des enseignants de la région de Dakar*. Mémoire de Posgraduat, Université libre de Bruxelles, 241p.

Camara A.M., 1999, Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-géographes du Sénégal* n°7, 2<sup>e</sup> semestre, pp 62-66.

Camara A.M., 2010, « 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 », *Annales de la faculté des Lettres et Sciences humaines*, n° 40·B, pp. 95-107.

Chevallard Y., 1986, Les programmes et la transposition didactique : illusion, contraintes et possibles. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les\\_programmes\\_et\\_la\\_transposition\\_didactique.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf).

Commission inter-institution (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale), 1990, Rapport final, *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, 5-9 mars, 1990, Jomtien, UNESCO, Paris.

Compaoré M., 2003, «La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso», *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, 87-98.

Develay M., *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF, (Pédagogies), 1994, 156 p.

Diakhaté A., 2013, La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation, *Academia, a publication of higher Éducation policy network*, Vol. 3, Number1, 2013. <https://academia.lis.upatras.gr/academia/article/view/2077/2106>.

Fall A., 2013, L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours : L'histoire d'un malentendu, ENS de Lyon, <https://books.openedition.org/enseditions/2419?lang=fr>

Junca K., 2014, *L'appropriation du programme de formation de l'école québécoise en lien avec le nouveau pédagogique : étude de cas de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. <https://core.ac.uk/download/pdf/77616941.pdf>.

Knibiehler Y., 1977, Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le deuxième degré. *Revue française de pédagogie*, Année 1977 38 pp. 5-9.

Le Roux A., 1995 : *Enseigner la géographie au collège*. Essai didactique, Paris : PUF, 224 p.

Mallein P., Toussaint Y., 1994, L'intégration sociale des technologies d'information et de communication. Une sociologie des usages. *Technologies de l'information et société*, n°. 4. p. 315-335.

Mbodj I., 2017, [Intelligibilité de la géographie scolaire : L'apport du concept de projet disciplinaire, \*Revue Liens nouvelle série\*, n° 23, volume 1, juillet 2017, pp 60-71.](#)

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2014, Rapport national sur la situation de l'éducation, édition 2014.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2018, Rapport national sur la situation de l'éducation, édition 2018, <https://www.education.sn> » [RNSE 2018 -DPRE DSP BSS- vf juillet 2019.](#)

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2013, Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), secteur Education-Formation, 291p.

<https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/PAQUETEF.pdf>.

Morand B., Serres G., 2016, Entre prouesses et petits arrangements : des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions vives*, n°26; 20 p. <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/questionsvives-2005.pdf> pp. 135-170.

Ndiaye B. D., 2003, *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur Le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*, Thèse unique, Université catholique de Louvain, 307.

Niang F., 2014, « L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, pp 239-261.

Paun E., 2006 « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2006/2 (n° 22), p. 3-13. DOI : 10,391 7/cdle.022.0003. URL : <https://www.w.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm>.

Philippot T. et Baillat G., 2009, Les enseignants du primaire face aux matières scolaires Réflexions sur la professionnalité enseignante, *Recherche et Formation*, n° 60. file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/rechercheformation-598%20(1).PDF

Proulx S., 2005, Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. In *Lise Vieira et Nathalie Pinède, eds, Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*. Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, p. 7-20.

Reverdy C., 2014, Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de l'IFE*, n° 96, 32 p. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>

Riff J., Durand M., 1993, Planification et décision chez les enseignants. In *Revue française de pédagogie*, volume 103 ; p. 81-107.

Sall I., et Sall B., 2014, Au Sénégal, les progrès en éducation à la traîne malgré les investissements, Note Informative No. 149. Afrobaromètre, Donner une voix au peuple

<http://afrobarometer.org/sites/default/files/publications/Briefing%20paper/afrobrieffno149.pdf>

Salone J-J., 2013, Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées*, 2013. hal-01671161

Sardo-Brown D., 1990, « Experienced teachers' planning practices: a US survey ». *Journal of education for teaching*, vol. 16, n° 1, p. 57-71.

Smith E. L. & Sendelbach N. B., 1979, « Teacher intentions for science instruction and their antecedents in program materials », Annual meeting of the American educational research association, San Francisco.

Tardif M. et Lessard C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, Bruxelles, De Boeck.

Thémines J-F., 2004, Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? In: *L'information géographique*, volume 68, n°3, 2004. pp. 244-258; [https://www.persee.fr/doc/ingeo\\_0020-0093\\_2004\\_num\\_68\\_3\\_2952](https://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_2004_num_68_3_2952).

Timéra M. B., et Diop A., 2015, « Le programme de géographie du Sénégal de 2004 : (des) articulations pédagogiques », *Écritures Plurielles, revue semestrielle d'études universitaires*, n° 8, novembre Laboratoire « Ecriture francophone et écritures du VIe Continent », Fastef, UCAD, Dakar, Sénégal, pp.177-193.

Timéra M.B., 2015, *La géographie scolaire au Sénégal : interrogations sur les permanences scolaires*. Revue d'Études africaines, <http://etudes-africaines.org/tous-le-numeros/numero-2/philosophie-sociologie/article/la-geographie-scolaire-au-senegal>.

Timéra M.B., 2010, Programme consolidé de Géographie pour la classe de 6e : enjeux didactiques et épistémologiques, *Historiens et Géographes du Sénégal*, n° 9, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, pp.61-75.

Timéra M.B, 2009, *L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990*. L'espace géographique, n° 3, <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2009-3-page-233.htm>.

Timéra M.B., 2005, *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours*, ARNT, Lille, 386 p.

Tochon F., 2000, « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129-157.

Tutiaux-Guillon N., 2008, *Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques*, *Revue française de pédagogie*, No. 165 [octobre-novembre-décembre 2008], pp. 31-42.

Wanlin P., 2009, La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars, pp 89-128.

Yinger R. J., 1977, *A study of teacher planning : Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Thèse de Doctorat non publiée, Michigan State University.

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le nombre d'années d'expérience	52
Figure 2: Formation pour l'appropriation du programme selon les corps	70
Figure 3: Moments de référence au programme selon les corps	72
Figure 4: Participation aux activités des cellules pour l'appropriation du programme selon le cycle	77
Figure 5: Activités menées par les cellules autour du programme	78
Figure 6: Le programme vu par les enseignants	79
Figure 7: Occurrences des appréciations du programme de Terminale par les professeurs	81
Figure 8: Extrait de manuel de classe de Terminale élaboré à Mbour	87
Figure 9: Raison du choix de la région géographique	90
Figure 10: Plan de travail de la cellule pédagogique du lycée Demba Diop de Mbour	100
Figure 11: Extrait du plan d'action des PHARES pour la classe de sixième	102
Figure 12: Extrait de cahier de textes de classe de TerminaleS2	107
Figure 13: Extrait de cahier de textes de classe de TerminaleL1	108
Figure 14: Extrait de cahier de textes de classe de Terminale L2	109
Figure 15: Extrait de Cahier de texte d'une classe de première	112
Figure 16: Extrait de Cahier de texte d'une, classe de seconde	113
Figure 17: Extrait d'un rapport d'inspection sur la prestation d'un enseignant.	114
Figure 18: Extrait de cahier de textes d'une classe de Terminale	125
Figure 19: Extrait de cahier de textes d'une classe de Seconde	126
Figure 20: Graphe des termes récurrents dans le discours sur la pertinence du programme	144
Figure 21: Termes récurrents dans le discours sur la révision du programme	145

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : cycles et niveaux d'enseignement .....	13
Tableau 2: Distribution de l'échantillon des régions géographiques selon les établissements centres et périphériques .....	37
Tableau 3 : Profil des enquêteurs .....	39
Tableau 4 : Répartition des enseignants d'histoire-géographie de l'enseignement moyen et secondaire général selon les régions géographiques au Sénégal (2018) et dans l'échantillon (2019) .....	42
Tableau n° 5 : Répartition des enseignants d'histoire-géographie de l'enseignement moyen et secondaire général selon le sexe au Sénégal (2018) et dans l'échantillon (2019).....	43
Tableau n°6 : Répartition de l'échantillon selon l'âge et le sexe .....	43
Tableau n° 7 : Répartition des corps d'enseignement dans les tranches d'âges.....	44
Tableau n°8 : Répartition de l'échantillon selon le statut d'établissement.....	44
Tableau n°9: Répartition des corps d'enseignement selon les statuts d'établissement .....	45
Tableau n° 10 : Répartition des corps d'enseignement dans les d'établissements privés .....	45
Tableau n°11 : Répartition de l'échantillon selon le lieu de service et le statut d'établissement.....	45
Tableau n°12 : Répartition de l'échantillon selon le statut des établissements privés .....	46
Tableau 13 : Répartition de l'échantillon selon le statut d'établissement et le sexe .....	46
Tableau n°14 : La répartition de l'échantillon selon le niveau d'enseignement et le sexe.....	47
Tableau n° 15 : Répartition de l'échantillon selon le diplôme académique .....	47
Tableau n°16 : Répartition des professeurs d'Histoire-Géographie selon le diplôme académique et le sexe.....	48
Tableau n°17 : Spécialité des répondants selon le corps d'enseignement.....	49
Tableau n°18 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'entrée dans l'enseignement et le sexe ...	50
Tableau n°19 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'entrée dans l'enseignement et le corps ..	50
Tableau n°20 : Répartition de l'échantillon selon le corps et le sexe.....	52
Tableau n°21 : Les années d'expérience selon le corps de l'enseignant .....	53
Tableau n°22 : Répartition des enseignants selon la nature de la réponse .....	55
Tableau n°23 : La connaissance des prescriptions du programme selon le corps de l'enseignant.....	56
Tableau n° 24 : Les corps d'enseignant dans les réponses non conformes .....	56
Tableau n°25: Part des réponses conformes aux prescriptions selon le corps de l'enseignant .....	57
Tableau n°26 : Typologie des réponses sur les prescriptions du programme selon le corps de l'enseignant .....	58
Tableau n°27 : Part des réponses conformes aux prescriptions selon le profil académique .....	58
Tableau n°28 : Les types de prescriptions et leur fréquence dans le discours des enseignants.....	59
Tableau n°29 : Répartition des enseignants selon la nature des réponses .....	61
Tableau n°30 : Types d'objectifs contenus dans le programme et indiqués par les enseignants. ....	62
Tableau n°31 : Répartition des réponses conformes aux objectifs du programme selon le corps de l'enseignant .....	64
Tableau n°32 : Répartition des enseignants selon la nature des réponses .....	64
Tableau n° 33 : Répartition des finalités selon le type .....	65
Tableau n°34 : Répartition des enseignants selon la Source d'obtention du programme .....	67
Tableau n° 35 : Source d'obtention du programme selon la voie d'accès à l'enseignement .....	68
Tableau n°36 : Répartition des enseignants selon la source d'obtention du programme et le corps.....	69
Tableau 37: Répartition des enseignants selon la fréquence de référence au programme de géographie .....	70
Tableau 38: Rythme de référence au programme selon le sexe de l'enseignant .....	71
Tableau 39: Rythme de référence au programme selon le corps de l'enseignant .....	71
Tableau 40: Les motifs de consultation du programme. ....	73
Tableau 41 : Les motifs de consultation du programme selon le sexe .....	73
Tableau 42: Les motifs de référence au programme des enseignants selon le statut de l'établissement	74

Tableau 43: Les motifs de consultation du programme selon le corps dans l'enseignement.....	74
Tableau 44: Participation aux activités des cellules pédagogiques autour du programme selon les académies .....	75
Tableau 45 : Taux de participation aux activités des cellules pédagogiques selon le statut de l'établissement.....	76
Tableau 46: Participation aux activités des cellules pour l'appropriation du programme selon le corps .....	76
Tableau 47: Les occurrences des modalités de description du programme.....	80
Tableau 48: Appréciation des professeurs sur la structuration du programme (en %).....	81
Tableau 49: Répartition des enseignants selon les choix de finalités de premier rang.....	84
Tableau 50 : Répartition des enseignants selon les choix de finalités du 2 <sup>ème</sup> au 4 <sup>ème</sup> rang.....	84
Tableau 51: Répartition des finalités du programme selon le corps de l'enseignant .....	86
Tableau 52: Première région géographique enseignée en classe de sixième.....	88
Tableau 53: Raison du choix de la région géographique selon le type d'établissement .....	91
Tableau 54: Raison du choix de la région géographique selon le sexe .....	91
Tableau 55: Répartition des enseignants selon le profil et l'établissement et la pratique de la planification.....	94
Tableau 56: Répartition des enseignants selon la réponse à la Planification et le sexe.....	94
Tableau 57: Répartition des enseignants selon la réponse à la planification et le corps .....	94
Tableau 58: Répartition des enseignants selon le temps de planification et le type d'établissement....	96
Tableau 59: Répartition du rythme de planification selon la durée dans l'enseignement .....	96
Tableau 60: Répartition des méthodes de planification selon le rang du choix de l'enseignant .....	97
Tableau 61: Répartition des méthodes de planification selon le corps de l'enseignant .....	98
Tableau 62: Exécution du programme selon le sexe .....	105
Tableau 63: Exécution du programme selon la spécialité .....	106
Tableau 64: Exécution de l'intégralité du programme selon le corps. ....	106
Tableau 65: Exécution du programme selon l'ancienneté.....	107
Tableau 66: Leçons fournies sous forme de photocopiés.....	110
Tableau 67: Leçons supposés « à problèmes » relevés par les discours des enseignants en classe de seconde. ....	116
Tableau 68: Autres difficultés principales dans la mise œuvre du programme.....	117
Tableau 69: Les arrangements du programme .....	120
Tableau 70: Les arrangements du programme selon le statut de l'établissement.....	121
Tableau 71: Les arrangements du programme selon le corps .....	121
Tableau 72: Les arrangements du programme selon l'ancienneté .....	122
Tableau 73 : formes d'arrangement selon l'ancienneté.....	122
Tableau 74: Les formes d'arrangements du programme .....	123
Tableau 75 : Les raisons des arrangements du programme.....	124
Tableau 76: Anticipation des leçons par les enseignants du secondaire .....	128
Tableau 77: Pratiques pédagogiques non prises en compte par le programme .....	128
Tableau 78: Perception de la géographie comme culture générale sur le monde.....	131
Tableau 79: Perception de la géographie comme culture sur le territoire et l'identité nationale .....	133
Tableau 80: La géographie préconisée dans les lycées et collèges au Sénégal .....	135
Tableau 81: Perception du rapport entre la géographie scolaire et le savoir savant.....	135
Tableau 82: la perception de la géographie scolaire selon le sexe .....	137
Tableau 83 : la perception de la géographie scolaire selon le corps.....	138
Tableau 84 : La perception de la géographie scolaire selon l'ancienneté dans l'enseignement.....	138
Tableau 85: La perception de la géographie scolaire selon la spécialité.....	139
Tableau 86: Pertinence du programme par rapport aux réalités socio-économiques et culturelles du pays.....	142
Tableau 87: La perception du rapport de la géographie enseignée avec les réalités socio-économiques selon le corps.....	142

## **LISTE DES ENCADRÉS**

Encadré 1: Flottement d'un enseignement sur le terme « Prescription ».....	55
Encadré 2: les contraintes des évaluations groupées.....	104
Encadré 3 : Extrait de la note de présentation du programme de la classe de Terminale .....	140

## **LISTE DES CARTES**

Carte 1 : Les régions géographiques dans le programme de géographie de la classe de sixième .....	35
Carte 2 : Répartition des académies et régions géographiques .....	89

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	0
SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES .....	2
RESUME EXECUTIF .....	3
INTRODUCTION.....	7
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	8
CHAPITRE 1 : CONTEXTE.....	9
1. <i>LE SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS</i> .....	9
1.1.    LE CADRE INSTITUTIONNEL DU SYSTEME EDUCATIF .....	9
1.2.    LA VISION ET LES MISSIONS DE L'EDUCATION .....	10
1.3.    ORGANISATION ET PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS .....	12
1.4.    LA PLACE DU MOYEN-SECONDAIRE GENERAL DANS LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT .....	15
1.5    LE SYSTEME DE FORMATION ET DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	17
2. <i>LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE AU SENEGAL</i> .....	19
2.1.    LA PLACE DE LA GEOGRAPHIE DANS LE SYSTEME EDUCATIF .....	19
2.2.    LES PROGRAMMES DE GEOGRAPHIE ENTRE REFORMES ET LIMITES .....	21
CHAPITRE 2 : APPROCHES THEORIQUE ET CONCEPTUELLE .....	23
2.1. <i>PROBLEMATIQUE</i> .....	23
2.2. <i>ETAT DE L'ART</i> .....	25
2.2.1.    DES USAGES DU PROGRAMME ET PRATIQUES ENSEIGNANTES .....	26
2.2.2.    DU PROGRAMME ET DES PRESCRIPTIONS .....	27
2.2.3.    DES PROGRAMMES, USAGES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES AU SENEGAL ...	29
2.3. <i>CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE</i> .....	30
2.3.1.    DE L'USAGER ET DE LA CONSTRUCTION SOCIALE DES USAGES .....	30
2.3.2.    L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT : LA PLANIFICATION ET LE TRAVAIL CURRICULAIRE.....	31
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	34
3.1. <i>REVUE DE LA DOCUMENTATION</i> .....	34
3.2. <i>LA METHODE DE COLLECTE DES DONNEES DE TERRAIN</i> .....	35
3.2.1    UNE APPROCHE GEOGRAPHIQUE MULTISCALEAIRE DU PROGRAMME, SES USAGES ET SES DETERMINANTS .....	35
3.2.2.    ECHANTILLONNAGE .....	36
3.2.3.    LE CHOIX DES ETABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS CIBLES.....	37
3.3. <i>LES OUTILS DE COLLECTE</i> .....	38
3.3.1    LE QUESTIONNAIRE.....	38
3.3.2.    LES GUIDES D'ENTRETIEN .....	38
3.4. <i>LA MISE EN ŒUVRE DE LA COLLECTE</i> .....	38
3.4.1.    L'OUTIL DE SAISIE .....	38
3.4.2.    LE PROFIL DES ENQUETEURS ET LE PROTOCOLE D'ENQUETE .....	39
3.5. <i>L'ANALYSE DES DONNEES</i> .....	40
3.5.1.    L'ANALYSE DES DONNEES QUANTITATIVES .....	40
3.5.2.    LES GRILLES D'EXPLOITATION DES CORPUS .....	40
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS .....	41
CHAPITRE 4 : CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON.....	42
4.1 <i>REPARTITION GEOGRAPHIQUE DE L'ECHANTILLON</i> .....	42
4.2. <i>LES CARACTERISTIQUES DEMOGRAPHIQUES</i> .....	43
4.3. <i>STATUT DE L'ETABLISSEMENT ET LE CYCLE D'ENSEIGNEMENT</i> .....	44
4.3.1.    LE STATUT DE L'ETABLISSEMENT D'EXERCICE .....	44
4.4. <i>LE CURSUS ACADEMIQUE ET PROFESSIONNEL</i> .....	47
4.4.1.    LE NIVEAU ACADEMIQUE .....	47
4.4.2.    UN ECHANTILLON DOMINE PAR LES GEOGRAPHES .....	48

4.4.3. MODE D'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT .....	49
4.4.4. LES PCEM PREDOMINANTS DANS L'ECHANTILLON .....	51
4.4.5. ANCIENNETE DANS L'ENSEIGNEMENT .....	52
<b>CHAPITRE 5 : NIVEAU DE CONNAISSANCE DU PROGRAMME .....</b>	<b>54</b>
5.1 <i>LA CONNAISSANCE DES PRESCRIPTIONS</i> .....	54
5.1.1 DES PRESCRIPTIONS MECONNUES PAR LA MAJORITE DES ENSEIGNANTS .....	54
5.1.2 DES NIVEAUX DE BONNE CONNAISSANCE DES PRESCRIPTIONS VARIABLES .....	57
5.1.3 LES PRESCRIPTIONS METHODOLOGIQUES MIEUX CONNUES.....	58
5.2. <i>LA CONNAISSANCE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME</i> .....	60
5.2.1 UN QUART DES ENSEIGNANTS N'A PAS INDIQUE D'OBJECTIFS .....	61
5.2.2 DES OBJECTIFS PLUTOT CENTRES SUR LES CONNAISSANCES FACTUELLES .....	62
5.2.3 UNE FORTE HOMOGENEITE DES NIVEAUX DE CONNAISSANCE DES OBJECTIFS ..	63
5.3 <i>LA CONNAISSANCE DES FINALITES DU PROGRAMME</i> .....	64
5.3.1. UN BON NIVEAU DE CONNAISSANCE DES FINALITES .....	64
5.3.2 ENTRE LA FORMATION D'UN CITOYEN CONNAISSEUR ET D'UN CITOYEN OUVERT .....	65
<b>CHAPITRE 6 : APPROPRIATION DU PROGRAMME.....</b>	<b>67</b>
6.1 <i>POSSESSION DU PROGRAMME</i> .....	67
6.1.1 SOURCES D'OBTENTION DU PROGRAMME.....	67
6.1.2. LES SOURCES SELON LE PROFIL DES ENSEIGNANTS.....	69
6.2 <i>EXPLOITATION DU PROGRAMME</i> .....	69
6.2.1. LES FREQUENCES DE CONSULTATION DU PROGRAMME .....	70
6.2.2. LES MOMENTS DE L'EXPLOITATION DU PROGRAMME .....	71
6.2.3. APPROPRIATION COLLECTIVE DU PROGRAMME.....	75
6.3 <i>COMPREHENSION DU FORMAT D'ECRITURE DU PROGRAMME ET DES CONTENUS</i> .....	79
6.3.1 UNE DESCRIPTION CENTREE SUR LE LISTING DES LEÇONS.....	79
6.3.2 UNE COMPREHENSION PLUTOT PEDAGOGIQUE DU PROGRAMME.....	80
6.3.3 UN PROGRAMME ENCYCLOPEDIQUE POUR UNE BONNE PARTIE DES ENSEIGNANTS DES CLASSES DE TERMINALE .....	81
6.4. <i>L'APPROPRIATION DES FINALITES ET DES DEMARCHES METHODOLOGIQUES</i> .....	83
6.4.1 DES ENSEIGNANTS PARTAGES ENTRE PLUSIEURS FINALITES.....	83
6.3.2 L'OUVERTURE DU PROGRAMME, UN PRINCIPE PLUS OU MOINS ACCEPTE PAR LES ENSEIGNANTS TENANT DES CLASSES DE TERMINALE .....	86
6.3.3 LA PERCEPTION DE LA PROXIMITE EN CLASSE DE SIXIEME .....	88
<b>CHAPITRE 7 : PLANIFICATION .....</b>	<b>93</b>
7.1. <i>LA PLANIFICATION INDIVIDUELLE, UNE PRATIQUE FREQUENTE</i> .....	93
7.1.1 UNE PRATIQUE INDIVIDUELLE QUI VARIE SELON LE PROFIL ET LE STATUT DE L'ETABLISSEMENT.....	93
7.1.2 LE TEMPS DE LA PLANIFICATION INDIVIDUELLE .....	94
7.1.3. LES METHODES DE PLANIFICATION.....	96
7.2 <i>LA PLANIFICATION COLLECTIVE</i> .....	99
7.2.1. LA PLANIFICATION DANS LA CELLULE D'ETABLISSEMENT.....	100
7.2.2. LA PLANIFICATION DANS LES CELLULES MIXTES. ....	101
7.3. <i>LA PLANIFICATION ACADEMIQUE OU PROGRESSIONS HARMONISEES ARTICULEES AUX EVALUATIONS STANDARDISEES (PHARES)</i> .....	101
7.3.1. LE ROLE DU DISPOSITIF INSTITUTIONNEL .....	102
7.3.2 LES CRITIQUES DE PLANIFICATION ACADEMIQUE PAR LES ENSEIGNANTS .....	102
<b>CHAPITRE 8 : LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME.....</b>	<b>105</b>
8.1. <i>EXECUTION DU PROGRAMME DANS LES CLASSES D'EXAMEN</i> .....	105
8.1.1. DEROULEMENT DU PROGRAMME EN CLASSE DE TERMINALE .....	105
8.1.2. DEROULEMENT EN CLASSE DE TROISIEME .....	111
8.2. <i>DEROULEMENT DU PROGRAMME DANS LES AUTRES NIVEAUX DE CLASSES</i> .....	111
8.2.1 EXECUTION DU PROGRAMME EN CLASSE DE SECONDE ET DE PREMIERE .....	111
8.2.2. EXECUTION DU PROGRAMME EN CLASSE DE 6 <sup>E</sup> , 5 <sup>E</sup> , 4 <sup>E</sup> .....	114
8.3. <i>DES CONTRAINTES DANS L'EXECUTION DU PROGRAMME</i> .....	115

8.3.1. LES CONTRAINTES D'ORDRE INSTITUTIONNEL ET SOCIOECONOMIQUE .....	115
8.3.2. DES DIFFICULTES DANS LA PRISE EN COMPTE DE L'ACTUALITE .....	118
<b>CHAPITRE 9 : LES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME .....</b>	<b>120</b>
<b>9.1. LES NIVEAUX D'ARRANGEMENT .....</b>	<b>120</b>
9.1.1. PRATIQUES D'ARRANGEMENTS SELON LE STATUT DES ETABLISSEMENTS .....	120
9.1.2. ARRANGEMENTS SELON LES CORPS DES ENSEIGNANTS .....	121
9.1.3. ARRANGEMENTS SELON L'ANCIENNETE DES ENSEIGNANTS .....	121
<b>9.2. LES FORMES DES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME .....</b>	<b>123</b>
9.2.1. L'INTEGRATION DE PLUSIEURS LEÇONS EN UNE .....	124
9.2.2. LA LEÇON INTRODUCTIVE .....	126
9.2.3 LA SUBSTITUTION DE LEÇON .....	127
9.2.4 LES OMISSIONS DE LEÇONS .....	129
<b>CHAPITRE 10 : PERCEPTION DE LA DISCIPLINE ET DES PROGRAMMES .....</b>	<b>131</b>
<b>10.1 DE LA DEFINITION DE LA DISCIPLINE PAR LES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>131</b>
10.1.1. LA GEOGRAPHIE COMME CULTURE GENERALE POUR LA COMPREHENSION DU MONDE .....	131
10.1.2. LA GEOGRAPHIE ET LA NATION .....	132
10.1.3. LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET LA GEOGRAPHIE SAVANTE : ENTRE IDENTITE ET ECART .....	135
<b>10.2. UNE PERCEPTION VARIABLE SELON LE SEXE, LA SPECIALITE, LE CORPS ET L'ANCIENNETE DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>137</b>
10.2.1. LA PERCEPTION SELON LE SEXE .....	137
10.2.2. LA PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE SELON LE CORPS .....	137
10.2.3. LA PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE SELON L'ANCIENNETE .....	138
10.2.4. LA PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE SELON LA SPECIALITE .....	139
<b>10.3. LA PERCEPTION DU PROGRAMME .....</b>	<b>139</b>
10.3.1. LE PROGRAMME, UNE RESSOURCE PLUS INSTITUTIONNELLE QUE DIDACTIQUE .....	140
10.3.2 LE PROGRAMME : UNE PERTINENCE INEGALEMENT PERÇUE ! .....	141
10.3.4. CRITIQUES ET REMEDIATIONS DES ENSEIGNANTS : UN PROGRAMME A REDUIRE ET A ADAPTER AUX REALITES SENEGALAISES ET AFRICAINES. ....	143
7. 2.3.1. DES CRITIQUES DU PROGRAMME .....	143
7.2.3.2. DES REMEDIATIONS PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTS .....	145
<b>CHAPITRE 11 : LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>148</b>
<b>11.1. LEÇONS APPRISSES .....</b>	<b>148</b>
11.1.1. LES ARRANGEMENTS DU PROGRAMME .....	148
11.1.2. LA (ME) CONNAISSANCE DU PROGRAMME .....	149
11.1.3 L'APPROPRIATION DU PROGRAMME .....	150
11.1.4. LE ROLE DES CELLULES ET GROUPES COLLABORATIFS .....	151
11.1.5 LA PERCEPTION DE LA GEOGRAPHIE ET DU PROGRAMME .....	152
11.1.6 LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE .....	153
<b>11.2. RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>154</b>
11.2.1. RECOMMANDATION SUR LA REFORME DU PROGRAMME .....	154
11.2.2. RECOMMANDATIONS POUR UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DU PROGRAMME, DE SES OPTIONS METHODOLOGIQUES ET AXIOLOGIQUES .....	155
11.2.3. RECOMMANDATIONS POUR FAIRE FACE AUX CONTRAINTES DE MISE ŒUVRE DU PROGRAMME .....	155
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>157</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>161</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>162</b>
<b>LISTE DES ENCADRES .....</b>	<b>164</b>
<b>LISTE DES CARTES .....</b>	<b>164</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>169</b>

<i>ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE</i> .....	169
<i>ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN</i> .....	169
<i>ANNEXE 3. PROGRAMME</i> .....	175

# ANNEXES

## ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE PURGES

### I. IDENTIFIANT ET PROFIL

1. **Sexe :** H/F
2. **Age :** Moins de 25 ans ; 25 à 34 ans ; 35 à 44 ans ; 45 à 54 ans ; plus de 55 ans
3. **Etablissement :**
4. **Type d'établissement :** Privé laïc ; Privé catholique ; public
5. **Académie :**
6. **Corps :** PES ; PEM ; PCEM ; PC
7. **Grade :**
8. **Diplôme académique le plus élevé :** BAC ; DUEL ; Licence ; Maitrise ; DEA ; Master, Doctorat
9. **Discipline académique si vous avez plus que le Bac:**  
Histoire ; Géographie ; Lettres ; Droit ; Economie ; Autre (préciser.....)
10. **Diplôme professionnelle :** CAECEM ; CAEM ; CAES ; autres ..... précisez.....
11. **Nombre d'année dans l'enseignement :** Moins de 5 ans ; 5 à 9 ans ; 10 à 14 ans ; 15 à 19 ans ; 20 ans et plus.
12. **Comment vous êtes entrés dans l'enseignement ?**  
Concours direct..... Vacation ..... Chargé de cours..... Autres : .....à préciser.....
13. **Classes tenues cette année :**  
6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> ; 4<sup>ème</sup> ; 3<sup>ème</sup> ; 2<sup>nd</sup> L ; 2<sup>nd</sup> S ; 1 L2 ; 1 L1 ; 1 S ; Tle S ; Tle L2 ; Tle 1.,
14. **Classes tenues depuis votre entrée dans l'enseignement :**  
6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> ; 4<sup>ème</sup> ; 3<sup>ème</sup> ; 2<sup>nd</sup> L ; 2<sup>nd</sup> S ; 1 L2 ; 1 L1 ; 1 S ; Tle S ; Tle L2 ; Tle 1.,

### II. APPROPRIATION DU PROGRAMME

15. **Possédez-vous un programme de géographie ?**  
Oui.....Non.....
16. **Comment avez-vous obtenu ce programme ? (une seule réponse)**
  - 1- Remis par établissement d'enseignement ;
  - 2- Remis par les collègues ;
  - 3- Téléchargement via Internet
  - 4- Autres ..... à préciser.....
17. **Vous référez-vous au programme pour préparer vos cours cette année ?**  
Jamais....., Rarement....., souvent....., toujours....., occasionnellement ..... (si jamais passer à 19)
18. **En quelle autre occasion vous referez-vous au programme (cochez au maximum 2)**
  1. Pour reporter les éléments d'identité de ma leçon (titre, volume horaire, classe, etc.)
  2. Pour résoudre un problème posé (en classe ou avec les collègues ;
  3. Pour prendre connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques
  4. Pour ma compréhension générale du programme et de ses orientations
  5. Le plus souvent pour préparer mes cours
19. **A quel (s) moment(s) de l'année scolaire vous vous référez au programme**  
Au début..... Au milieu..... ; Toute l'année..... ; Autres à préciser..... :
20. **A quel rythme consultez-vous le programme ?**
  1. Avant chaque planification de cours..... ;
  2. En début d'année..... ;
  3. Avant chaque semestre..... ;
  4. Rarement..... ;

5. Autre.....

**21. Quels objectifs donnez-vous au programme de géographie scolaire ? (deux objectifs maximum)**

.....  
.....

**22. Avez-vous bénéficié de formation pour la compréhension du programme ?**

Oui.....Non.....

**23. Dans votre cellule pédagogique organisez-vous des activités autour du programme ?**

Oui.....Non.....

**24. Si Oui lesquelles ? (Classer par ordre d'importance)**

1. Types d'activités à décliner
2. Compréhension commune du programme ;
3. Harmonisation de la progression ;
4. Définition d'objectifs communs ;
5. Elaboration des contenus du programme
6. Autres.....

**25. Listez deux prescriptions pédagogiques du programme**

- 1.....
- 2.....

**26. Partagez-vous le contenu du programme avec vos collègues ?**

Oui..... Non.....

**27. Si Oui, dans quel cadre ? (le plus fréquent)**

1. Discussions informelles
2. Travaux de cellule
3. Séminaire de formation
4. Autre (préciser):.....

**28. Quel est le format de votre support de cours ?**

Fiche de cours élaborée par mes soins..... ; Anciens cahiers..... ; Extrait de fascicule....., Cours numérique ; autre (préciser).

**29. Consultez-vous le programme au même rythme dans les classes d'examen que dans les classes intermédiaires ?**

Oui Non

**30. Si Non ; précisez le rapport.....**

Pourquoi.....

### III-PLANIFICATION ET MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

**31. Planifiez-vous la mise en œuvre du programme ?**

Oui --- Non

**32. Si Oui à quelles échelles temporelles ?**

1. Hebdomadaire
2. Mensuelle
3. Semestrielle
4. Annuelle
5. Autre (préciser)

**33. Comment planifiez-vous la mise en œuvre du programme ? (choisissez trois réponses en numérotant selon l'importance)**

1. selon l'ordre d'écriture des leçons du programme
2. par centre d'intérêts définis selon votre propre conception
3. par centre d'intérêt collectivement définis
4. en obéissant à des règles méthodologiques d'induction et de déduction
5. en tenant compte des exigences d'enracinement et d'ouverture

**34. Faites-vous une présentation générale du programme avec vos élèves ?**

Oui ..... Non.....

**35. Si Oui à quel moment ? (une seule réponse)**

1. Au début de l'année scolaire
2. Au début d'une thématique ;
3. Avant chaque semestre ;
4. Autres..... à préciser.....

**36. Avez-vous été inspecté une fois en classe ?**

Oui / Non

**37. Si Oui vous a-t-on fait des observations en rapport au programme ?**

Oui / Non

**38. Si oui quel type d'observation ?.....**

**39. Faites-vous des arrangements personnels dans la mise en œuvre du programme**

Oui / Non

**40. Si Oui, vous :**

1. Intervertissez des leçons
2. Sautez délibérément des leçons
3. Intégrez deux leçons en une seule
4. Commencez par une leçon (introductive) Non prévue par le programme
5. Faites-vous des leçons de synthèse après les chapitres ou parties
6. Autres (précisez).....

**41. Expliquez les raisons de ces arrangements (classez par importance**

1. Programme vaste
2. Perturbations scolaires .....
3. Boucler le programme ;
4. Echéances des évaluations..... ;
5. Pertinence des leçons...
6. Des leçons à problèmes pour vous....
7. Autre (précisez).....

**42. Respectez-vous l'ordre de succession des leçons ?**

Oui / Non

**43. Si Non Pourquoi.....**

#### IV- PERCEPTIONS DU PROGRAMME ET DE LA DISCIPLINE

**44. Parmi les finalités suivantes, indiquez par ordre d'importance celle (s) qui correspond (ent) mieux aux contenus de votre programme**

1. -développer l'esprit critique
2. -former de futurs géographes
3. -former un sénégalais enraciné dans ses valeurs
4. -développer la culture générale des élèves
5. -développer le sentiment d'appartenance territorial
6. -former des citoyens ouverts au monde
7. Autre (précisez).....

**45. Comment décriviez- vous le programme dont vous disposez ? (une seule réponse)**

1. Listing des leçons uniquement
2. Listing des leçons et les compétences exigibles
3. Listing des leçons, les compétences exigibles et les objectifs
4. Listing des leçons, les compétences exigibles, les méthodes d'évaluation
5. Listing des leçons, les compétences exigibles, les méthodes d'évaluation et les notes de présentation.

**46. Comment est structuré le programme de géographie scolaire ? (Choisissez 3 en numérotant selon l'importance)**

1. Association savoirs factuels –savoirs théoriques
2. Par niveau d'étude
3. Par zones ou espaces géographiques
4. Association, transmission des contenus, approche par compétences (APC) et pédagogie par objectifs (PPO),

5. Par dualité contenus d'enracinement –contenus d'altérité
6. En tenant compte de l'induction et de la déduction
7. Autre (précisez).....

**47. Le programme vous paraît pertinent par rapport ?**

1. aux finalités prescrites de l'école Oui /Non
2. aux exigences de la discipline : Oui/Non
3. au niveau de la classe: Oui/Non
4. aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays : Oui/Non

**48. Selon vous quelle géographie doit-on enseigner aux lycées et collèges du Sénégal ?**

**49. Définiriez-vous la géographie scolaire au Sénégal comme :**

- La transposition de la géographie universitaire à l'école ;
- Une culture générale pour la compréhension du monde ;
- Une culture au service de la compréhension du territoire national ;
- Une culture sur l'identité nationale du Sénégal
- Autre.....

**V. POUR LES ENSEIGNANTS DE LA TERMINALE**

**50. A quelle fréquence tenez-vous les classes de terminale.**

Chaque année .....; souvent .....; rarement..... ; autre.....

**51. Quelle est la série que vous avez l'habitude de tenir ?**

TL 1. ; TL2. ; TS2 ; TS1.

**52. Combien d'heures par semaine avez-vous pour les cours Histoire- Géographie.**

4 heures ; 5 heures ; 6 heures.

**53. Combien d'heures de cours effectuées généralement par semaine**

4 heures ; 5 heures ; 6 heures, 7 heures, 8 heures, plus.

**54. Combien d'heures par semaine consacrez-vous en moyenne à la géographie ?**

Modalités : 2 heures ; 3 heures ; 4 heures ; 5 heures ; autre (préciser)

**55. Le nombre d'heures effectuées est t-il identique selon les séries ?**

Oui.....Non.....

Si Non, pourquoi ?

**56. Quelle est pour vous la finalité du programme de géographie de terminale**

**57. Déroulez-vous tous les cours du programme de géographie sans exception en classe ?**

Oui .....Non.....

Si Non, pourquoi :

**58. Vous arrivez –vous d'anticiper des cours en géographie ?**

Oui Non

Si Oui pourquoi.

**59. Quelles méthodes utilisez-vous fréquemment en classe ?**

1. Cours dicté
2. Cours avec jeu questions-réponses et résumé
3. Cours expliqué et prise de note
4. Cours avec exploitation support et résumé

**60. Quelles méthodes d'enseignement sont prescrites dans votre programme**

1. ....
2. ....
3. ....

**Quels sont les cours que vous avez l'habitude de faire sous forme de photocopiés ? (listez les trois fréquemment concernés)**

- .....
- .....
- .....

- 61. Déroulez-vous des activités pédagogiques qui ne sont prévues par le programme ?**  
Oui / Non
- 62. Si Oui lesquelles ?** Lister :.....  
Pourquoi?
- 63. Existent-ils des activités pédagogiques dans le programme que vous ne déroulez pas ?**  
Oui / Non
- 64. Si Oui lesquelles et pourquoi?**.....
- 65. Rencontrez-vous des difficultés dans le déroulement du programme en classe?**  
Oui / Non
- 66. Si Oui lesquelles ? Types de difficultés :** .....
- 67. Si Oui, quelles sont les stratégies que vous déployez ?**  
.....
- 68. Le déroulement du programme (des cours) varie-t-il en fonction des séries ?**  
Oui / Non
- 69. Si Oui pourquoi ?**.....
- 70. Tout ce que vous enseignez en classe est-il prévu par le programme de terminale**  
Oui / Non
- 71. Si Non : précisez (en numérotant par ordre d'importance)**
1. Constructions de diagramme,
  2. Thème de leçon de géographie d'autres classes
  3. Problématiques ou thèmes d'autres disciplines
  4. Questions socialement vives
  5. Thèmes d'actualités
- 72. Comment structurerez-vous le programme de terminale (choisissez trois par ordre d'importance):**
1. Par partie :
  2. Par chapitre
  3. Par leçons
  4. Par les contenus « enracinant » et les contenus « ouvrant »
  5. Par géographie physique et géographie humaine
  6. Par géographie régionale et géographie générale
  7. Etudes monographiques et études régionales
  8. Par approche méthodologique (indiquez-la.....)
- 73. Selon vous quelle partie du programme vous semble le plus important à étudier pour des élèves Sénégalais**
1. Toutes les parties sont d'égale dignité
  2. L'étude du système monde
  3. L'étude monographique des modèles économiques
  4. L'étude de l'Afrique
  5. L'étude du Sénégal
  6. Autres.....
- 74. Les examens du Bac ont-ils un ou des impacts sur le déroulement du programme en classe?**  
Oui / Non
- 75. Si Oui. Lesquels ? (une seule phrase)**  
.....
- 76. Êtes-vous concernés par les évaluations standardisées et les progressions harmonisées au niveau académique?**  
Oui / Non
- 77. Êtes-vous en accord avec ces initiatives ?**  
Oui / Non  
Si Oui Pourquoi ?  
Si Non Pourquoi ?
- 78. Comment ces initiatives impactent-elles sur le déroulement du programme en classe ?**

1. Pas d'impact
2. Impact (préciser).....

**79. Les examens nous poussent à (choisir 3 parmi les réponses possibles par ordre d'importance pour vous) :**

1. Terminer le programme
2. A contracter les leçons
3. A concevoir des cours à méthode magistrale
4. A concevoir des cours à méthode active
5. A donner plus d'importance à certaines leçons
6. A traiter avec la même importance toutes leçons du programme
7. A appliquer strictement les volumes horaires prévus
8. A utiliser beaucoup de supports.
9. A utiliser plus d'heures que prévues
10. Autre .....

**80. Quelles appréciations faites-vous du programme de géographie en classe de Terminale ? (une ligne)**

.....

**81. Quelles recommandations faites-vous par rapport à ce programme ? (une ligne)**

.....

VI. Classe de 6e

**82. Par quelle région géographique débutez-vous le programme de sixième?**

.....

**83. Le choix de cette leçon obéit à quel principe ?**

1. Prescription du programme,
2. Recommandation de l'académie,
3. Concertation de la cellule,
4. Choix personnel
5. Autre.

**84. Quel est l'objectif recherché en débutant par cette région géographique ? (faites un classement)**

1. Etude du milieu proche de l'enfant,
2. démarche inductive,
3. Enracinement

**85. Quel est l'ordre spatial de progression des 5 autres régions ?**

2.....3.....4.....5.....6.....

**86. Le choix de cet ordre obéit à quel principe ?**

.....

**87. Qu'est ce qui a décidé cet ordre ?**

1. Vous-même
2. Une injonction de l'Inspection
3. Une prescription du programme
4. La cellule
5. Le conseil pédagogique
6. Autre.....

## ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN

**Consigne : l'enquêteur doit partir des principales questions en gras et numérotées (Q0 à Q5) ; les items subsidiaires ne servent qu'à relancer au besoin**

### **Q0 : Comment vous présenteriez-vous ?**

(Enseignant (parcours, définition de soi, etc.) ; métier d'enseignant ; la géographie, l'école

- a. résumé, photocopié

### **Q1 Comment décrivez –vous la planification de vos cours ? (justifier)**

#### **(Relances possibles)**

- b. Fiche de cours....., Schéma mental.....j'utilise en classe un ancien cahier, j'utilise un fascicule. J'utilise un manuel.
- c. Que planifiez-vous (une leçon, une activité, l'étude d'un document, seulement l'activité du Prof, seulement les activités des élèves, etc...)
- d. Quel est le temps consacré à la planification ?...une heure, deux heures, plusieurs heures, toutes les vacances, etc.....
- e. A quel moment planifier vous votre enseignement (juste avant le cours, la veille, une semaine avant, pendant les vacances, etc.....)
- f. Quel est le rôle de la planification (pour ma propre gouverne, pour mettre en œuvre les objectifs de l'enseignement, pour faciliter l'évaluation, pour clarifier les contenus, pour faire participer les élèves, etc.)
- g. Les types de savoirs et d'activités privilégiés dans la mise en œuvre du programme? Pourquoi ?
- h. Qu'est-ce qui vous guide dans le choix de ces savoirs et activités ?
- i. Avait vous un cadre informel d'usage du programme (groupe d'amis, groupe whatshap, mailing liste ? Comment fonctionne-t-il ?

### **Q2 Comment mettez-vous en œuvre le programme d'enseignement dans vos classes : (de la conception à la mise en œuvre)**

#### **(Relances possibles)**

-dans la semaine.....

-dans le mois.....

-dans le semestre.....

- dans l'année.....

a. Leçons réalisées en complément du programme.....

b. Leçons prévues dans le programme et :

Rarement réalisées en

classe.....type.....pourquoi.....

Jamais .....réalisés ..... en  
classe.....type.....pourquoi.....

Outils pédagogiques réalisés à l'aide du programme : Cartes, Schéma, Tableau

### **Q3 Comment appréhendez-vous le programme ?**

#### **(Relances possibles)**

Son esprit ? Son importance ? Ses insuffisances ?

- a. Qu'est qui semble le plus important pour vous (les contenus ? les objectifs, les finalités éducatives,.....)
- b. Si vous devez indiquer la plus grande proximité des programmes avec les différents champs, que choisiriez-vous en premier : champ social, champ politique, champ médiatique, champ scientifique,
- c. Connaissez-vous les intentions pédagogiques du programme. Citez en deux
- d. Construisez-vous la plus part des savoirs de la classe plutôt à partir des programmes, à partir des ouvrages, à partir des médias, à partir de votre culture générale
- e. Quels sont les niveaux qui vous posent plus de problèmes
- f. quelles sont les thématiques les plus difficiles à aborder
- g. Faites nous une typologie des difficultés rencontrées
- h. Comment percevez-vous les prescriptions des programmes (contraignantes, heureuses, utiles, inutiles, ...Pourquoi).
- i. Quels sont les principes ou valeurs que vous mettrez en avant dans la mise en œuvre du programme : détaillez ...

### **Q4 Comment prenez-vous en compte l'actualité récente au Sénégal et dans le monde dans la mise en œuvre du programme (quelle que soit la classe enseignée) justifiez**

#### **(Relances possibles)**

- a. Suite aux changements intervenus dans l'intégration économique au sein de l'Amérique du nord (Remplacement de l'ALENA par l'AEUMC), comment abordez-vous la leçon sur la construction économique de l'espace nord-américain?
- c. Actuellement, les Etats-Unis et de la Chine se livrent une guerre commerciale. Ils se disputent également la place de première puissance économique mondiale. Comment abordez-vous cette confrontation économique avec vos élèves en classe de Terminale ? Selon vous lequel de ces deux pays est la première puissance économique mondiale ?

### **Q5 Comment percevez-vous le cadre collaboratif d'usage des programmes auquel vous appartenez ? Cellule, groupe whatshap. Etc**

#### **(Relances possibles)**

Rôle de la cellule pédagogique et celui des réseaux

- a. Les avantages tirés des activités de la cellule pédagogique ?

- b. Est-ce que les conseillers pédagogiques vous permettent de mieux aborder le programme
- c. expliquer en quoi leur intervention est déterminante
- d. est-ce que les actions menées par la cellule et les conseillers vous ont permis d'avoir une meilleure maîtrise du programmes ? précisez les domaines
- e. comment vous organisez-vous pour respecter les progressions harmonisées ?
- f. comment organisez-vous les évaluations au sein de la cellule pédagogique

## **GUIDE D'ENTRETIEN CELLULE PEDAGOGIQUE**

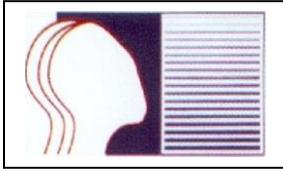
### **1. Constitution de la cellule**

- a. comment s'est constituée la cellule
- b. est-ce que toutes les spécialités sont représentées
- c. appréciation de la participation des enseignants aux activités

### **2. Les missions et activités de la cellule**

- a. les missions de la cellule
- b. les différentes activités menées
- c. planification des activités
- d. la perception que vous avez du programme
- e. identifications des éléments constitutifs du programme

## ANNEXE 3. PROGRAMME



REPUBLIQUE DU SENEGAL  
MINISTERE DE L'EDUCATION  
INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION  
COMMISSION NATIONALE  
D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

---

# PROGRAMME DE GEOGRAPHIE

- septembre 2004 -

# ENSEIGNEMENT MOYEN

## Objectifs généraux

L'enseignement de la géographie vise à aider l'élève à comprendre le milieu dans lequel il vit, afin de pouvoir s'y intégrer et de le transformer au besoin. Il vise à terme, à développer chez l'élève l'aptitude à « savoir penser l'espace » pour reprendre le mot de Yves Lacoste. Cet objectif est à la fois un objectif de **savoir** (connaissance), de **savoir-faire** (aptitude), de **savoir-être** et de **savoir-devenir** (attitude et état d'esprit). **I- Objectifs généraux du premier niveau (6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>)**

### **1- Objectifs de savoir :**

Au terme du premier niveau de l'enseignement moyen, l'élève doit :

- connaître le langage de base de la géographie;
- connaître des notions spécifiques de géographie à partir de l'étude de son « milieu proche »;
- appliquer les notions acquises dans des contextes élargis allant de l'échelle locale aux échelles nationale et régionale. -

### **2- Objectifs de savoir-faire :**

L'élève doit savoir :

- observer;
- représenter les phénomènes observés;
- comparer les phénomènes d'un espace donné à d'autres espaces différents; - discriminer des réalités géographiques (au plan physique, humain, économique...).

### **3- Objectifs de savoir-être :**

L'élève doit :

- savoir faire preuve d'esprit critique et de jugement afin de pouvoir relativiser les dimensions géographiques des phénomènes et des espaces;
- savoir anticiper (prévoir) l'évolution des phénomènes et des espaces géographiques; - avoir le sens de la mesure dans ses rapports avec son milieu; - avoir conscience de la précarité de l'équilibre spatial.

## **II- Objectifs généraux du deuxième niveau (4<sup>e</sup> -3<sup>e</sup>)**

### **1- Objectifs de savoir :**

Au terme du deuxième niveau de l'enseignement moyen, l'élève doit :

- connaître des notions spécifiques de géographie à partir de l'étude de son continent et d'autres espaces régionaux du monde;
- connaître d'autres espaces, d'autres milieux géographiques.

### **2- Objectifs de savoir-faire :**

L'élève doit savoir :

- analyser les composantes d'un espace géographique (recherche de composantes, de caractéristiques, d'interactions, de causalité...);
- comparer des modes de représentation de la réalité géographique (réaliser et interpréter une carte, un graphique, une coupe topographique, un tableau statistique, etc.);

- manipuler les outils de connaissance géographique (savoir lire une photographie aérienne, savoir lire une diapositive, savoir manipuler un didacticiel, savoir gérer une banque de données, savoir utiliser des instruments de mesure comme le thermomètre, le baromètre, etc.).

### 3- Objectifs de savoir-être :

L'élève doit :

- savoir relativiser les potentialités du milieu (par rapport aux besoins des populations, par rapport à d'autres milieux);
- savoir faire preuve d'imagination pour une utilisation optimale et rationnelle des ressources du milieu;
- prendre conscience de la complémentarité et de la solidarité entre espaces et milieux différents;
- savoir faire preuve de respect et de tolérance vis-à-vis d'autres milieux, d'autres espaces.

Au total, l'enseignement moyen vise à travers ces objectifs moins à apprendre la géographie qu'à donner une éducation géographique, c'est-à-dire à faire en sorte que « les hommes ne se sentent pas mal dans les peaux de leurs espaces et de leurs milieux, dans leurs paysages et dans les régions des civilisations autres que les leurs..., parce qu'ils en connaîtront les origines et les évolutions, ensuite parce que les ayant compris, ils seront en mesure d'agir sur eux, de les transformer en connaissance de cause ». (P. Pinchemel : « *De l'enseignement de la géographie à l'éducation géographique* », *Historiens et Géographes*, n° 204, 1982).

## **PRESENTATION ET JUSTIFICATIONS DES OPTIONS DU PROGRAMME**

Compte tenu de la nature des objectifs visés, tant au niveau du **savoir** (acquisition de connaissances) que du **savoir-faire** et du **savoir-être** (développement des aptitudes et des attitudes), il est nécessaire de forger des programmes qui prennent racine dans l'environnement immédiat de l'élève.

La démarche adoptée part de l'étude du milieu de l'enfant. Elle est conforme au stade de développement cognitif de celui-ci à ce niveau d'étude. De façon inductive, elle s'ouvre progressivement à d'autres milieux, sans préjuger des méthodes et des stratégies à mettre en œuvre pour l'atteinte des objectifs visés.

L'ambition de ce programme est de promouvoir une pédagogie active et diversifiée, à partir de l'exploitation des perceptions immédiates des données du milieu.

Il présente une charpente simple et très significative. Sa conception est guidée par le souci de rompre avec la complexité et l'encyclopédisme des programmes antérieurs et de privilégier l'univers immédiat et plus ou moins lointain de l'enfant, afin de mieux favoriser les activités d'éveil, ainsi que par la nécessité d'assurer une transition plus douce entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen (entre le « stade des opérations concrètes » et celui de la « pensée formelle »).

Les trois quarts des leçons de ce programme sont consacrés à l'étude du milieu proche de l'enfant, de son espace national et sous-régional (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>). Même dans la partie relative à l'étude des espaces régionaux de notre planète, il est recommandé de prendre appui sur des exemples locaux, nationaux et sous-régionaux.

**L'importance accordée à l'étude du Sénégal (6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>), et plus précisément l'option de privilégier dès le début l'étude du « milieu proche » (en l'occurrence, la région géographique de l'élève), vise à faciliter au mieux une démarche 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. Où peut-on d'ailleurs mieux observer, décrire, expliquer et comprendre des phénomènes géographiques si ce n'est dans son propre milieu? En somme, l'entraînement à l'observation directe, l'affinement sensoriel, le souci de précision, la curiosité... s'aiguisent mieux au contact de l'espace vécu.

Ainsi l'élève aura-t-il l'occasion de répondre aux questions qu'il se pose dans le cadre de son propre milieu, avant de « s'ouvrir » à un environnement plus vaste, plus complexe. Il passera ainsi du particulier au général, d'une connaissance pratique à une connaissance théorique, de la représentation du réel aux opérations formelles.

## - **I- CLASSE DE 6<sup>e</sup>**

En sixième le programme porte sur l'étude du « milieu proche », élargie progressivement à d'autres espaces du territoire national.

Qu'entend-on par « milieu proche »? Le « milieu proche » est un concept différent de celui du milieu local à l'échelle de la circonscription administrative (village, communauté rurale, commune, département ou région). Conventionnellement il est assimilé ici au concept de « **région géographique** » au sens d'**espace géographique plus ou moins étendu, plus ou moins humanisé qui fonde son originalité sur une ou plusieurs spécificités (de nature physique, humaine, économique et sociale...)**. C'est sous cet éclairage qu'est proposé un découpage régional du Sénégal, assiette de la présente approche programmatique : le (ou les) caractère (s) spécifique (s) de chaque « **région** » peut (ou peuvent) alimenter un thème d'étude qui constituera au départ l'axe essentiel du programme de géographie des établissements situés dans cet « **espace géographique** ».

La géographie est la science de l'organisation de l'espace. Cependant, les éléments constitutifs de l'espace agissent et réagissent continuellement les uns sur les autres donnant lieu à des combinaisons en perpétuel devenir. Il est difficile d'en préciser les contours et d'en inventorier le contenu. Aussi tout découpage est nécessairement artificiel et provisoire.

Il en est ainsi du découpage régional du Sénégal auquel il a été procédé ici. Celui-ci s'appuie sur des critères physiques, humains, économiques et sociaux qui confèrent à l'ensemble défini une originalité permettant à l'élève de l'identifier par rapport à d'autres. Quant à la place relativement importante accordée aux critères physiques (position géographique, topographie, modelé, hydrographie, climat, végétation...), elle tient surtout au fait que (sans tomber dans un déterminisme aveugle) chaque phénomène physique peut créer des conditions d'occupation différentes d'une région à l'autre.

En définitive, malgré l'imprécision des contours (qui procède de la complexité de l'environnement), les thèmes choisis pour mettre en valeur l'originalité de chacune de ces régions permettent, s'ils sont regroupés, de dresser un tableau plus ou moins cohérent, un panorama assez complet de la situation du Sénégal, accessible à des élèves du premier cycle.

Chaque thème est subdivisé en sous-thèmes; mais un tel démembrement est loin d'être exhaustif. En outre, l'ordre et la formulation des sous-thèmes ne sont pas non plus impératifs.

L'enseignant a tout le loisir de les étoffer et de les étudier suivant une logique établie en accord avec sa classe (le niveau et les motivations de ses élèves). Toutefois, il lui est recommandé avec insistance de toujours commencer par une étude de situation (localisationcarte...).

**Il est proposé dans les annexes une liste indicative et non exhaustive d'objectifs spécifiques formulés à titre d'exemple pour la partie relative au Bassin arachidier.**

**L'enseignant est invité à faire autant pour les autres parties.**

### **CLASSE DE SIXIEME**

<b>A/ LE BASSIN ARACHIDIER</b>	
<b>THEME :</b> <b>La culture sous-pluie : de la monoculture à la diversification.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation au Bassin arachidier.</i></li> <li>2. <i>Connaître le cycle végétatif des principales espèces cultivées.</i></li> <li>3. <i>Connaître les conditions physiques et historiques de l'introduction des espèces cultivées et leur évolution.</i></li> <li>4. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.</i></li> <li>5. <i>Comprendre la structuration de l'espace et les relations entre établissements humains.</i></li> <li>6. <i>Connaître les différentes activités et leur articulation.</i></li> <li>7. <i>Comprendre les enjeux de développement de la région.</i></li> </ol>
<b>Leçon 2</b> Connaissance des plantes : arachide, mil et autres.	
<b>Leçon 3</b> Conditions physiques (topographiques, climatiques, édaphiques, hydrographiques, biogéographiques etc.).	
<b>Leçon 4</b> Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.	
<b>Leçon 5</b> Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.	
<b>Leçon 6</b> Activités rurales : paysages agraires, conditions techniques, structures d'encadrement, circuits commerciaux etc.	
<b>Leçon 7</b> Structures de transformation artisanales et modernes.	
<b>Leçon 8</b> Problèmes et perspectives de développement.	
<b>B/ DAKAR ET LE LITTORAL CENTRAL</b>	
<b>THEME :</b> <b>Les activités urbaines et suburbaines.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à la région de Dakar et du</i></li> </ol>

d'orientation et de représentation).	2. littoral central.
<b>Leçon 2</b> Conditions physiques (topographiques, climatiques, édaphiques, biogéographiques ; configuration du littoral, modelé, types de temps).	3. Connaître les conditions physiques spécifiques à la région.
<b>Leçon 3</b> Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.	4. Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.
<b>Leçon 4</b> Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.	5. Comprendre le phénomène urbain et les problèmes qui en découlent.
<b>Leçon 5</b> Les activités économiques : industrie, artisanat, commerce, transport, maraîchage, pêche, tourisme.	6. Appréhender la diversité des activités de Dakar et du littoral central.
<b>Leçon 6</b> Problèmes et perspectives de développement.	Comprendre les enjeux de développement de la région.
<b>C/ LE FERLO</b>	
<b>THEME :</b> <b>Le problème de l'eau et l'activité pastorale.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation).	1. Appliquer les notions d'orientation et de représentation à la région du Ferlo.
<b>Leçon 2</b> Conditions physiques (topographiques, climatiques, édaphiques, biogéographiques ; évolution de l'écosystème et ses conséquences sur les hommes et les activités).	2. Connaître les conditions physiques spécifiques à la région et leur influence sur les activités.
<b>Leçon 3</b> Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.	3. Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.
<b>Leçon 4</b> Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.	4. Comprendre la structuration de l'espace.
<b>Leçon 5</b> Activité pastorale (connaissance des espèces, description des activités et pratiques traditionnelles, aménagements modernes).	5. Connaître les espèces animales adaptées à ce milieu et les types d'activité pastorale.
<b>Leçon 6</b> Problèmes et perspectives de développement.	6. Comprendre les enjeux de développement de la région.
<b>D/ LA VALLEE DU SENEGAL</b>	

<b>THEME :</b> <b>La vallée du fleuve et son aménagement.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à la vallée du fleuve Sénégal.</i></li> <li>2. <i>Connaître les conditions physiques spécifiques à la région, leur évolution et leur influence sur les activités.</i></li> <li>3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.</i></li> <li>4. <i>Comprendre la structuration de l'espace.</i></li> <li>5. <i>Appréhender les mutations économiques et sociales engendrées par les aménagements modernes.</i></li> <li>6. <i>Comprendre les enjeux de développement de la région.</i></li> </ol>
<b>Leçon 2</b> Conditions physiques (topographiques, climatiques, édaphiques, hydrographiques, biogéographiques; évolution de l'écosystème et ses conséquences sur les hommes et les activités).	
<b>Leçon 3</b> Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.	
<b>Leçon 4</b> Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.	
<b>Leçon 5</b> Activités traditionnelles.	
<b>Leçon 6</b> Aménagements modernes.	
<b>Leçon 7</b> Problèmes et perspectives de développement.	
<b>E/ LA CASAMANCE</b>	
<b>THEME :</b> <b>Etude d'un écosystème humide.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à la région de la Casamance.</i></li> <li>2. <i>Appréhender les interactions entre les différentes composantes du milieu physique.</i></li> <li>3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.</i></li> </ol> <p style="text-align: center;"><i>Comprendre la structuration de l'espace.</i></p>
<b>Leçon 2</b> Conditions physiques (composantes topographiques, climatiques, édaphiques, hydrographiques, biogéographiques, et leurs influences réciproques).	
<b>Leçon 3</b> Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.	
<b>Leçon 4</b> Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.	

<p><b>Leçon 5</b>          Activités traditionnelles et aménagements modernes : cueillette, riziculture, pêche, cultures de rente, tourisme etc.</p>	<p>4. <i>Connaître les différents types d'activités et leur évolution.</i></p>
<p><b>Leçon 6</b>          Problèmes et perspectives de développement (problèmes de déforestation, de désenclavement, d'exploitation des immenses potentialités et de sauvegarde de l'équilibre de l'écosystème).</p>	<p>5. <i>Comprendre les enjeux de développement de la région.</i></p> <p>6.</p>
<p><b>F/ LE HAUT-SENEGAL (SUD-EST)</b></p>	
<p><b>THEME :</b>  <b>Une région de « contact ».</b></p>	
<p><b>CONTENUS</b></p>	<p><b>COMPETENCES EXIGIBLES</b></p>
<p><b>Leçon 1</b>          Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation).</p>	<p>1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à la région.</i></p>
<p><b>Leçon 2</b>          Conditions physiques (composantes géologiques, topographiques, climatiques, édaphiques, hydrographiques, biogéographiques).</p>	<p>2. <i>Appréhender les aspects géologiques, topographiques, climatiques, édaphiques, hydrographiques, biogéographiques en rapport avec les potentialités induites.</i></p>
<p><b>Leçon 3</b>          Population : composition ethnique, évolution, répartition, structures, migrations etc.</p>	<p>3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques spécifiques à la région.</i></p>
<p><b>Leçon 4</b>          Organisation de l'espace : étude des localités, de leurs fonctions, de leurs relations, de leur urbanisme etc.</p>	<p>4. <i>Comprendre la structuration de l'espace.</i></p> <p>5. <i>Connaître les différents types d'activités.</i></p> <p>6. <i>Comprendre les enjeux de développement de la région.</i></p>

## - II- CLASSES DE 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>

L'enseignement porte sur l'approfondissement de la connaissance du territoire national dans toutes ses composantes et une ouverture progressive à des espaces régionaux par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques.

Chacune des leçons de ce programme s'apparente à l'un des types d'étude suivants :

- **l'étude synthétique**, qui assure une perception globale du milieu ou du phénomène géographique.
- **l'étude analytique** des éléments constitutifs du milieu qui donne certes une vue partielle, mais indispensable pour un approfondissement de la connaissance des ces éléments.

Si la première approche, c'est-à-dire le recours à des synthèses, a été privilégiée, c'est pour que l'élève (compte tenu de son âge) ne perde pas de vue que le « milieu proche » est un concept global, un faisceau fait de relations, un siège d'interactions réciproques, mieux un système qui reflète des liens étroits entre la production, le tissu social et le cadre naturel dans lequel ils s'inscrivent.

Toutefois, la démarche analytique qui consiste à étudier séparément les composantes physiques, humaines et économiques du milieu a son importance. Elle s'inscrit dans le cadre de la nécessaire spécialisation exigée pour l'approfondissement de la discipline.

Il faudra cependant, dans le cadre de ces leçons, éviter les vaines activités d'énumération et privilégier la description et l'explication. Par exemple, pour un thème portant sur le relief, il conviendra d'étudier non seulement les facteurs qui expliquent les aspects du relief, la nature et la disposition des couches géologiques, mais aussi ses implications humaines et économiques. D'ailleurs, beaucoup de phénomènes physiques et humains spécifiques, peuvent servir d'exemples et de prétextes pour une approche plus intégrée de l'espace.

D'une manière générale, la plupart de ces thèmes (qu'ils se rapportent à l'étude synthétique ou analytique) sont très suggestifs et porteurs d'informations significatives susceptibles de motiver l'élève.

### **CLASSE DE CINQUIEME**

<b>THEME :</b> <b>Le Sénégal.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation au territoire du Sénégal.</i>
<b><u>Chapitre I : Les aspects physiques.</u></b>	
<b>Leçon 2</b> Structure géologique (processus de formation du relief, nature et disposition des couches). 1H	1. <i>Connaître les différents éléments du</i>

<b>Leçon 3</b> Relief.	1H	<i>milieu physique sénégalais.</i>
<b>Leçon 4</b> Climat.	1H	
<b>Leçon 5</b> Sol – végétation.	1H	
<b>Leçon 6</b> Hydrographie.	1H	
<b>Leçon 7</b> Les écosystèmes.	1H	
<b><u>Chapitre II : Les aspects humains.</u></b>		
<b>Leçon 8</b> Mise en place du peuplement, composition, peuples, langues, et religions.	1H	
<b>Leçon 9</b> Accroissement de la population.	1H	
<b>Leçon 10</b> Structures de la population.	1H	
<b>Leçon 11</b> Répartition géographique de la population.	1H	
<b>Leçon 12</b> Mobilité de la population.	1H	
<b>Leçon 13</b> Les villes.	1H	
<b><u>Chapitre III: Les aspects économiques.</u></b>		
<b>Leçon 14</b> Agriculture.	1H	<i>1. Comprendre les phénomènes et problèmes de population et les formes d'occupation de l'espace.</i>
<b>Leçon 15</b> Elevage.	1H	
<b>Leçon 16</b> Pêche.	1H	
<b>Leçon 17</b> Artisanat et industrie.	1H	
<b>Leçon 18</b> Tourisme.	1H	
<b>Leçon 19</b> Transports et commerce intérieur.	1H	
<b>Leçon 20</b> Echanges extérieurs.	1H	
<b><u>Chapitre IV: Synthèse</u></b>		
<b>Leçon 21</b> La jeunesse de la population : fardeau ou potentialité ?	2H	<i>1. Appréhender les enjeux de la jeunesse de la population.</i>
<b>Leçon 22</b>		

Les relations villes-campagnes.	2H	1. <i>Comprendre les interrelations entre les villes et les campagnes.</i>
<b>Leçon 23</b> Les disparités régionales.	2H	1. <i>Comprendre les problèmes d'aménagement du territoire.</i>
<b>Leçon 24</b> Régionalisation et développement communautaire.	2H.	
<b>Leçon 25</b> Les problèmes d'environnement et de protection de la nature.	2H	1. <i>Appréhender les problèmes d'environnement et les solutions mises en œuvre.</i>
<b>Leçon 26</b> Le Sénégal dans l'Afrique et dans le monde.	2H	1. <i>Connaître la place du Sénégal en Afrique et dans le monde.</i>

### **CLASSE DE QUATRIEME**

<b>THEME :</b> <b>L'Afrique et le monde.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b><u>C hapitre I :</u></b> <b>L'Afrique de l'Ouest.</b>	
<b>Leçon 1</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Afrique de l'Ouest.</i>  2. <i>Appréhender les atouts et contraintes de développement.</i>  3. <i>Appréhender les problèmes d'intégration et leurs perspectives de solution.</i>
<b>Leçon 2</b> Les problèmes de développement. 3H	
<b>Leçon 3</b> Les problèmes d'intégration. 2H	
<b><u>C hapitre II :</u></b> <b>L'Afrique.</b>	
<b>Leçon 4</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Afrique.</i>  2. <i>Connaître les éléments du milieu physique.</i>  <i>Comprendre les phénomènes et problèmes</i>
<b>Leçon 5</b> La diversité physique et humaine. 3H	
<b>Leçon 6</b> La pauvreté et la dépendance : facteurs, manifestations et conséquences. 4H	

<b>Leçon 7</b> La coopération internationale et l'aide au développement. 3H	3. <i>démographiques et sociaux.</i>  4. <i>Connaître les facteurs, manifestations et conséquences de la pauvreté et de la dépendance.</i>  5. <i>Connaître les différents types de coopération au développement.</i>
<b>C hap i tre III :</b> <b>Les autres espaces régionaux du monde :</b>	
<b>1/ L' Europe.</b>	
<b>Leçon 8</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Europe.</i>  2. <i>Appréhender la relative simplicité du relief et les contrastes.</i>  3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques et sociaux.</i>  4. <i>Appréhender les disparités économiques et les enjeux de l'intégration.</i>
<b>Leçon 9</b> Le relief et le climat. 1H	
<b>Leçon 10</b> La population. 1H	
<b>Leçon 11</b> Les problèmes d'intégration. 1H	
<b>2/ L'Amérique.</b>	
<b>Leçon 12</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Amérique.</i>  2. <i>Connaître les éléments du milieu physique.</i>  3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques et sociaux.</i>  4. <i>Appréhender les disparités économiques et sociales, ainsi que les enjeux de l'intégration.</i>
<b>Leçon 13</b> Les unités naturelles. 1H	
<b>Leçon 14</b> La diversité des peuples. 1H	
<b>Leçon 15</b> Les disparités économiques et sociales. 1H	
<b>Leçon 16</b> Les problèmes d'intégration. 1H	
<b>3/ L'Asie.</b>	
<b>Leçon 17</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Asie.</i>  2. <i>Connaître les régions naturelles de l'Asie.</i>
<b>Leçon 18</b> Les contrastes naturels. 2H	
<b>Leçon 19</b> Les populations de l'Asie. 2H	

<b>Leçon 20</b> Les disparités économiques et sociales et les problèmes d'intégration. 2H	3. <i>Comprendre les phénomènes et problèmes démographiques et sociaux.</i>  4. <i>Appréhender les disparités économiques et sociales, ainsi que les enjeux de l'intégration.</i>
<b>4/ L' Océanie.</b>	
<b>Leçon 21</b> Etude de situation : localisation-carte (notions d'orientation et de représentation). 1H	1. <i>Appliquer les notions d'orientation et de représentation à l'Océanie.</i>
<b>Leçon 22</b> Les disparités économiques et sociales et les problèmes d'intégration. 2H	2. <i>Appréhender les disparités économiques et sociales, ainsi que les enjeux de l'intégration.</i>

### **CLASSE DE TROISIEME**

<b>THEME :</b> <b>Le monde.</b>	
<b>CONTENUS</b>	<b>COMPETENCES EXIGIBLES</b>
<b><u>Chapitre I :</u></b> <b>La Terre, une planète du système solaire.</b>	
<b>Leçon 1</b> La Terre, une planète du système solaire : étude de situation, place de la terre dans le système solaire, influence du soleil sur la terre et caractéristiques de la terre. 2H	1. <i>Comprendre le système solaire.</i>  2. <i>Connaître la Terre.</i>
<b>Leçon 2</b> La Terre, une planète du système solaire : potentiel et équilibres. 3H	3. <i>Appréhender les cycles de vie sur Terre et leurs interactions.</i>  4. <i>Appréhender les potentialités de la Terre (ressources renouvelables et ressources non renouvelables).</i>
<b><u>C hapitre II :</u></b> <b>La Terre, une planète menacée.</b>	
<b>Leçon 3</b> La surexploitation des ressources et ses conséquences : - Les sources d'énergie : évolution du charbon à l'énergie nucléaire (épuisement, danger radioactif...). -Les ressources minières, halieutiques, forestières, hydrauliques (épuisement et pérennité). 5H	1. <i>Appréhender la surexploitation des ressources en relation avec le niveau de développement et l'accroissement démographique.</i>  2. <i>Comprendre les conséquences de</i>

<b>Leçon 4</b> Les conséquences climatiques de l'exploitation économique de la planète (pollution, réchauffement, menace d'aridité...). 5H	<i>l'action anthropique sur l'évolution des climats de la Terre.</i>
<b>Chapitre III : La Terre, une planète divisée.</b>	
<b>Leçon 5</b> Inégalités de développement (niveaux de vie, revenus, démographie, échanges, exploitation). 4H	<i>1. Comprendre les inégalités de développement dans le monde.</i>
<b>Leçon 6</b> Les systèmes économiques : les structures économiques et sociales et leur évolution (le capitalisme, le socialisme etc.) . 4H	<i>2. Comprendre les systèmes économiques, leurs dimensions sociales et leur évolution.</i>  <i>3. Appréhender les mutations récentes intervenues au sein de ces systèmes.</i>
<b>Chapitre IV : La Terre, une planète solidaire ?</b>	
<b>Leçon 7</b> La coopération bilatérale. 2H	<i>1. Connaître les différentes formes de coopération, leur portée et leurs limites.</i>
<b>Leçon 8</b> La coopération multilatérale. 2H	
<b>Leçon 9</b> Les formes et problèmes de communication. 2H	<i>2. Appréhender les différentes formes de communication et leur rôle dans la mise en place du système-monde.</i>
<b>Leçon 10</b> La planète Terre, un village ? 1H	<i>3. Comprendre les enjeux du système-monde.</i>

## ANNEXES

### - Annexe 1 : Les « régions géographiques ».

Pour la réalisation du programme de la classe de 6<sup>e</sup>, l'enseignant partira de la « **région géographique** » abritant la localité dans laquelle se trouve l'établissement.

De manière conventionnelle, voici le tableau de correspondance entre les six (6) « **régions géographiques** » identifiées dans le programme et le découpage administratif actuel du pays.

<b>« REGIONS GEOGRAPHIQUES »</b>	<b>ENTITES ADMINISTRATIVES EN 2004</b>
----------------------------------	--

<b>A/ Le Bassin arachidier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Régions de kaolack, de Fatick, et de Diourbel.</li> <li>▪ Arrondissement de Koumpentoum (Département de Tambacounda).</li> <li>▪ Département de Thiès (sauf CR de Keur Moussa et de Diender Guédj).</li> <li>▪ Département de Tivaouane (sauf CR de Noto-Gouye Diama, de Taïba-Ndiaye et de Mboro).</li> <li>▪ Département de Kébémér.</li> <li>▪ Arrondissement de Fissel et CR de Sessène et de Sandiara (Département de Mbour).</li> </ul>
<b>B/ Dakar et le littoral central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Région de Dakar.</li> <li>▪ Département de Mbour (sauf Arrondissement de Fissel et CR de Sessène et de Sandiara).</li> <li>▪ CR de Diender Guédj (Thiès), de Noto-Gouye Diama, de Taïba-Ndiaye et de Mboro (Tivaouane), CR Léona, Thieppe et Kab Guèye (Louga).</li> </ul>
<b>C/ Le Ferlo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Département de Louga (CR de Léona, de Thieppe et de Kab Guèye).</li> <li>▪ Département de Linguère.</li> <li>▪ Département de Ranérou.</li> </ul>
<b>D/ La Vallée du Sénégal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Région de Saint-Louis.</li> <li>▪ Région de Matam (sauf Département de Ranérou).</li> <li>▪ Département de Bakel (sauf Arrondissements de Goudiri et de Bala).</li> </ul>
<b>E/ La Casamance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Régions de Ziguinchor et de Kolda</li> </ul>
<b>F/ Le Haut-Sénégal (Sud-Ouest)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Département de Tambacounda (sauf Arrondissement de Koumpentoum).</li> <li>▪ Département de Kédougou.</li> <li>▪ Arrondissements de Goudiri et de Bala (Département de Bakel).</li> </ul>

**NB** : Il est vivement recommandé aux enseignants regroupés au sein des cellules pédagogiques d'apporter au découpage ci-dessus les ajustements nécessaires en fonction des situations locales.

En tout état de cause, l'enseignement s'ouvrira progressivement aux autres « **régions géographiques** » en commençant par celles qui, par voisinage et affinités géographiques, entrent dans le prolongement du « milieu proche » de l'élève et de sa « région ».

- **Annexe 2 : Quelques objectifs spécifiques relatifs à l'étude du Bassin arachidier en classe de 6<sup>e</sup>.**

<b><u>CONTENUS</u></b>	<b>OBJECTIFS SPECIFIQUES</b>
<p><b><u>Leçon 1</u></b></p> <p><b><u>Etude de situation (localisation-carte).</u></b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définir les notions suivantes : carte, échelle, légende, situation, latitude, longitude, orientation, etc. ;</li> <li>2. Situer sa localité sur une carte de la « région » ;</li> <li>3. S'orienter en utilisant les coordonnées géographiques ;</li> <li>4. Localiser un lieu sur une carte ;</li> <li>5. Lire la carte de la « région » ;</li> <li>6. Reproduire la carte de la « région » ;</li> <li>7. Comparer les mesures de la « région » à celles d'autres « régions ».</li> </ol>
<p><b><u>Leçon 2</u></b></p> <p><b>Connaissance des plantes.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser le vocabulaire approprié : céréale, plante herbacée, légumineuses, germination, floraison, fructification, cycle végétatif, etc. ;</li> <li>2. Déterminer l'origine des espèces ;</li> <li>3. Distinguer les phases de la croissance de la plante ;</li> <li>4. décrire les différentes plantes étudiées.</li> </ol>
<p><b><u>Leçon 3</u></b></p> <p><b>Conditions physiques.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser le vocabulaire approprié : climat tropical humide ou sec, alizé, mousson, milieu, environnement, site, plaine, dunes, hivernage, navet, sol « dior », sol « dek », climat soudanien, sahélien, savane, steppe, harmattan ;</li> <li>2. Décrire le site de sa localité ;</li> <li>3. Décrire les formes du relief de sa « région » ;</li> <li>4. Représenter un thermomètre, un pluviomètre, un abri de relevés météorologiques ;</li> <li>5. Tracer une courbe, un diagramme, etc. ;</li> <li>6. Déterminer les avantages et les contraintes du milieu (citer les facteurs physiques favorables et défavorables à la culture de l'arachide) ;</li> <li>7. Distinguer une savane d'une steppe ;</li> <li>8. Mesurer l'influence du climat sur la répartition des sols et de la végétation.</li> </ol>

<p><b>Leçon 4</b></p> <p><b>Population.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Citer les ethnies vivant dans sa « région géographique » ;</i></li> <li>2. <i>Estimer l'évolution de la population de sa « région » ;</i></li> <li>3. <i>Définir les taux de natalité, de mortalité, l'indice de fécondité ;</i></li> <li>4. <i>Calculer le taux d'accroissement naturel de la population ;</i></li> <li>5. <i>Définir la notion de densité de la population ;</i></li> <li>6. <i>Réaliser la carte des densités de la population ;</i></li> <li>7. <i>Distinguer la population en fonction des âges, des sexes et de l'occupation ;</i></li> <li>8. <i>Définir les types de migrations ;</i></li> <li>9. <i>Calculer le solde migratoire.</i></li> </ol>
<p><b>Leçon 5</b></p> <p><b>Organisation de l'espace.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Classer les localités par ordre d'importance numérique ;</i></li> <li>2. <i>Identifier les fonctions des différentes localités ;</i></li> <li>3. <i>Localiser les principaux établissements humains sur une carte ;</i></li> <li>4. <i>Déterminer les relations entre les principaux établissements humains.</i></li> </ol>
<p><b>Leçon 6</b></p> <p><b>Activités rurales.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire le terroir et ses activités : terroir, ville, campagne, jachère, assolement, binage, rendement, paysage agraire, finage, fermage, métayage, navétane, coopératives, etc. ;</i></li> <li>2. <i>Décrire un paysage agraire ;</i></li> <li>3. <i>Représenter le terroir ;</i></li> <li>4. <i>Identifier les différentes phases de production de l'arachide ;</i></li> <li>5. <i>Identifier les autres cultures ;</i></li> <li>6. <i>Décrire le circuit de commercialisation de l'arachide ;</i></li> <li>7. <i>Identifier les avantages et les inconvénients liés à la production de l'arachide ;</i></li> <li>8. <i>Etudier les fonctions d'une coopérative.</i></li> </ol>
<p><b>Leçon 7</b></p> <p><b>Structures de transformation artisanales et modernes.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Distinguer les activités de transformation artisanales des activités de transformation modernes ;</i></li> <li>2. <i>Identifier les produits de base de ces activités de transformation ;</i></li> <li>3. <i>Décrire les différents circuits de transformation ;</i></li> <li>4. <i>Expliquer le fonctionnement des différentes unités de transformation ;</i></li> <li>5. <i>Identifier les produits fabriqués, leur destination et leur utilisation.</i></li> </ol>

<p><b>Leçon 8</b></p> <p><b>Problèmes et perspectives de développement.</b></p>	<p>L'élève doit être capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les notions suivantes : endettement, termes de l'échange, revenu, devise, projet, reboisement, déboisement etc. ;</li> <li>2. Faire une courbe d'évolution des prix au producteur, une courbe des revenus des producteurs ;</li> <li>3. Discriminer les difficultés physiques, techniques, économiques et sociologiques ;</li> <li>4. Apprécier la place de l'arachide dans la Nouvelle Politique Agricole (NPA).</li> </ol>
---	---

Les objectifs spécifiques ci-dessus ne sont proposés qu'à titre indicatif. Ils ont été formulés à partir du niveau 1. C'est à l'enseignant d'en juger la pertinence, de les reformuler au besoin et/ou de les compléter.

Il étudiera les thèmes à partir d'objectifs spécifiques qu'il formulera en s'inspirant du modèle ci-dessus.

### RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX METHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET A L'EVALUATION

#### - 1- Les stratégies d'enseignement/apprentissage :

Elles seront déterminées en fonction des objectifs spécifiques formulés par l'enseignant, et doivent être marquées du sceau du contraste et de la variété. Trois types de circonstances didactiques peuvent être envisagés :

1. les activités d'**assistance didactique maximale** où l'enseignant apportera à l'élève l'encadrement indispensable à l'atteinte des objectifs spécifiques y compris l'aide personnalisée à l'apprentissage ;
2. les activités d'**assistance didactique limitée** où l'enseignant s'appuiera sur les acquis présumés de formation pour amener l'élève à exploiter à fond ses **pré-requis** afin d'assimiler de nouveaux savoirs et savoir-faire dans le cadre d'une situation très **interactive** ;
3. l'**apprentissage autonome** où le rôle de l'enseignant se limitera à l'organisation du travail et à la définition des consignes. Il incitera les élèves à chercher et à exploiter des données pour produire l'information individuellement et/ou collectivement.

La lettre et l'esprit du programme suggèrent par ailleurs de privilégier la démarche de type **empirico-inductif** quelle que soit la circonstance didactique de la situation d'enseignement/apprentissage. Cela doit être la règle en classe de sixième.

Progressivement, cependant, l'enseignant pourra initier ses élèves au raisonnement de type **hypothético-déductif**, notamment à partir de la classe de quatrième.

#### - 2- L'évaluation :

Les enseignants sont invités à construire des **révélateurs cohérents avec les objectifs spécifiques** définis et autant que possible **adéquats aux stratégies** mises en œuvre.

**La collégialité est en l'occurrence vivement encouragée dans le cadre des cellules pédagogiques.** Il convient de rompre avec la pratique consistant à n'évaluer que deux ou trois produits d'apprentissage, généralement la **restitution** (ou les « questions de cours ») et la **résolution de problème** (dissertation et/ou commentaire). En plus de ces produits on peut, dans l'enseignement moyen, élargir l'évaluation à des produits tels que la **compréhension**, la **communication** et l'**exécution**. Il conviendra alors de construire pour chaque produit des révélateurs adaptés.

## **ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

### **- PRINCIPES GENERAUX**

Si le premier cycle est une étape d'initiation à la géographie par la découverte de phénomènes et de régions géographiques avec le « milieu proche » comme point d'ancrage, le second cycle peut être considéré comme une étape de **consolidation** et d'**approfondissement** des compétences acquises dans le précédent.

Dans cette deuxième étape, l'enfant présente de nouvelles dispositions du point de vue de son développement cognitif. Il est désormais largement installé dans le stade des opérations formelles (Piaget, Brunet, Gagne, Lovell...). Il est capable d'abstraire, de manipuler des concepts, de poser des hypothèses et de construire un raisonnement scientifique.

A ce stade, l'enseignement de la géographie devrait contribuer à l'éclosion chez l'enfant de l'esprit scientifique, en synergie avec les autres disciplines. Cet enseignement s'élèvera progressivement au-dessus du réel et tendra vers l'abstraction sans jamais rompre avec l'indispensable liaison entre le concret et l'abstrait, le particulier et le général, la notion et le concept.

Par l'éducation à la science, l'enseignement de la géographie à ce niveau devrait contribuer à préparer l'enfant à parcourir le chemin qui mène de la découverte (du milieu, des régions et des phénomènes géographiques) à l'action (sur le milieu, les régions et les phénomènes) ; chemin qui passe par la compréhension et la conscience des enjeux spatiaux (développement, équilibre, qualité de vie...).

Ces principes fondent et éclairent les intentions pédagogiques associées à l'enseignement de la géographie dans le second cycle.

### **Objectifs généraux**

#### **1- Objectifs de savoir :**

Au terme de l'enseignement secondaire, l'élève doit :

- connaître les processus du savoir géographique dans leurs grandes lignes : méthode inductive, méthode hypothético-déductive ;
- maîtriser les principaux produits de ces processus (concepts fondamentaux, notions clefs, données qualitatives et quantitatives de base ;
- connaître les phénomènes géographiques à différentes échelles (générale, zonale, régionale et locale) et leurs principales articulations.

#### **2- Objectifs de savoir-faire cognitif :**

Au terme du second cycle, l'élève doit :

- savoir construire un raisonnement géographique par induction et/ou déduction sur la base de contenus des programmes ;
- appliquer des principes, lois et théories géographiques à des phénomènes divers ;
- analyser un savoir ou une situation géographique pour en mettre en évidence tous les éléments constitutifs ;
- savoir chercher des liaisons entre phénomènes et situations ;
- savoir établir des corrélations ;
- savoir tirer des synthèses ;
- savoir relativiser les réalités géographiques en les replaçant dans leurs contextes général, zonal, régional et local ;
- savoir tenir un « discours » géographique en utilisant le langage approprié (concepts, notions, données... pertinents par rapport aux contextes et aux choses).

### **3- Objectifs de savoir-faire pratique :**

A l'issue de l'enseignement secondaire, l'élève doit :

- savoir observer, la réalité ou sa représentation ;
- savoir décrire la réalité ou sa représentation ;
- savoir tirer (de ces représentations et descriptions) des hypothèses pertinentes ;
- savoir concrétiser ses analyses par des schémas, des croquis, des graphiques... ;
- savoir tirer des synthèses graphiques, cartographiques...

### **4- Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir :**

A l'issue de l'enseignement secondaire, l'élève doit :

- avoir le sens de l'espace et de son équilibre ;
- avoir le sens critique et la relativité de jugement par rapport aux milieux et phénomènes géographiques ;
- savoir devenir un futur agent de développement ;
- avoir conscience de l'interdépendance planétaire en matière de Développement Durable ;
- savoir relativiser le savoir géographique pour s'ouvrir à d'autres savoirs disciplinaires
- prendre conscience de la totalité scientifique.

## - I- CLASSE DE SECONDE

### - Note de présentation

La seconde est une classe de **consolidation** et d'**approfondissement** des acquis présumés de formation dans le premier cycle en géographie physique générale, aussi bien au niveau des processus que des produits. C'est aussi une classe d'**initiation à l'élargissement** de ces acquis dans des contextes géographiques étendus et à l'application différenciée des notions, des concepts, des méthodes et des procédés géographiques en fonction des échelles spatiales (zonale, régionale et locale).

Jusqu'ici les programmes juxtaposaient deux parties : une partie « physique générale » et une partie « étude des milieux » ; la seconde venant en illustration des généralités étudiées dans la première.

Cette manière de faire posait un double problème, aux plans pédagogique et disciplinaire.

Pédagogiquement, les apprentissages étaient rendus difficiles par le caractère on ne peut plus « abstrait » des questions étudiées dans la première partie, très décalées par rapport aux phénomènes censés les illustrer, les concrétiser.

Au plan disciplinaire, cette disposition sous-tendait une vision déterministe en fondant la configuration et la dynamique des milieux sur des lois physiques générales. La réalité est beaucoup plus complexe, aujourd'hui encore plus que par le passé.

Le présent programme se démarque des précédents sur deux points :

- l'étude des milieux est désormais intégrée dans la partie générale à laquelle elle servira tantôt de point de départ pour une redécouverte, tantôt d'illustration dans des situations enseignement/apprentissage alternées et complémentaires fondées sur des inductions/déductions.
- les aspects humains qui accompagnaient l'étude des milieux ont été extirpés pour ne retenir que les aspects physiques. En effet l'étude des particularités humaines de chaque milieu, outre la vision déterministe qu'elle charriait, faisait double emploi avec certains thèmes du programme de première. L'option de clarté a prévalu avec un ancrage physique en classe de seconde et le renvoi des problèmes de géographie humaine générale en classe de première.

### - Objectifs généraux

#### 1- Objectifs de savoir :

- connaître les principaux concepts et notions de géographie physique générale ;
- connaître les méthodes générales et particulières de production des savoirs et savoir-faire en géographie physique générale ;
- analyser les mécanismes des phénomènes naturels ;
- connaître les potentialités des diverses régions naturelles du globe ;
- connaître les codes et conventions en matière de protection de la nature ;
- connaître les causes naturelles de la dégradation des milieux ;
- connaître les principales zones de réserve et de production des ressources naturelles. 2-

#### Objectifs de savoir-faire :

- savoir lire un espace géographique à travers des paramètres naturels ;
- appréhender l'évolution d'un espace géographique à travers des paramètres naturels ;
- savoir mettre en relation des facteurs physiques avec les autres déterminants des phénomènes spatiaux ;
- savoir discriminer des espaces en fonction de variables naturelles ;
- savoir identifier les révélateurs physiques de dégradation d'un espace géographique ;
- savoir décrire les révélateurs physiques de dégradation d'un espace géographique ;
- savoir analyser les ressources en fonction de leurs origines et de leurs destinations ;
- savoir relativiser le rôle des facteurs physiques dans l'appréhension des phénomènes géographiques ;
- savoir évaluer les potentialités et les limites d'un milieu.

**3- Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir :**

- savoir valoriser les potentialités d'un espace géographique ;
- prendre conscience de la nécessité de protéger son milieu ;
- savoir répondre à un besoin de protection et d'harmonie d'un espace géographique.

## CLASSE DE SECONDE

CONTENUS	COMPETENCES EXIGIBLES
<b>PREMIERE PARTIE :</b> <b>La Terre dans le système solaire.</b>	
<b>Leçon 1</b> Les moyens de connaissance de l'Univers. 1H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Connaître les différents moyens de connaissance de l'Univers.</i></li> <li>2. <i>Comprendre les mouvements de la Terre.</i></li> <li>3. <i>Connaître les planètes du système solaire.</i></li> <li>4. <i>Appliquer les différents types de projections pour représenter la Terre.</i></li> </ol>
<b>Leçon 2</b> Les mouvements de la Terre. 2H	
<b>Leçon 3 TP</b> a) Les planètes du système solaire. b) Les formes de représentation de la Terre (y compris les coordonnées géographiques). 3H	
<b>DEUXIEME PARTIE :</b> <b>La planète Terre.</b>	
<b><u>C hapitre I :</u></b> <b>Continents, océans et mers.</b>	
<b>Leçon 4</b> La répartition des continents et des océans. 1H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Connaître la répartition et la localisation des continents et des océans ainsi que la composition des eaux marines.</i></li> <li>2. <i>Comprendre les mouvements de la mer et leurs conséquences.</i></li> </ol>
<b>Leçon 5</b> Les eaux marines. 2H	
<b>Leçon 6 TP</b> Planisphère schématique de la répartition des océans, des mers et des courants marins. 1H	
<b><u>C hapitre II :</u></b> <b>Les climats de la Terre.</b>	
<b>Leçon 7</b> L'atmosphère : structure et composition. 1H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprendre les climats de la Terre.</i></li> <li>2. <i>Appliquer les méthodes de représentation cartographique et de construction graphique à l'étude des climats de la Terre.</i></li> </ol>
<b>Leçon 8</b> Les facteurs du climat. 3H	
<b>Leçon 9</b> Les éléments du climat. 1H	
<b>Leçon 10 TP</b> Carte de la répartition des climats de la terre et construction de diagrammes. 2H	
<b><u>C hapitre III :</u></b> <b>Les reliefs de la Terre.</b>	

<b>Leçon 11</b> La tectonique des plaques et l'isostasie. 2H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprendre le relief terrestre.</i></li> <li>2. <i>Appliquer les méthodes de représentation cartographique et topographique à l'étude du relief.</i></li> </ol>
<b>Leçon 12</b> Les roches. 2H	
<b>Leçon 13</b> Les grands types de structure et leur répartition. 2H	
<b>Leçon 14</b> L'érosion. 2H	
<b>Leçon 15</b> Les formes de relief terrestre et leur répartition. 2H	
<b>Leçon 16 TP</b> 1/ Carte de localisation des formes de relief. 1H 1/ Initiation à la coupe topographique. 1H	
<b>TROISIEME PARTIE :</b> <b>Les « régions naturelles » du globe et leurs potentialités.</b>	
<b>Leçon 17</b> Les régions intertropicales. 3H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Analyser les caractéristiques des différentes régions naturelles du globe</i></li> <li>2. <i>Evaluer les potentialités de chaque région naturelle du globe.</i></li> </ol>
<b>Leçon 18</b> Les régions tempérées. 2H	
<b>Leçon 19</b> Les régions polaires. 2H	
<b>Leçon 20</b> L'originalité des montagnes et des littoraux. 2H	

- **II- CLASSE DE PREMIERE**

- **Note de présentation**

Comme la seconde pour la géographie physique, la classe de première est une étape de **consolidation** et d'**approfondissement** des processus et produits de la géographie humaine. Les programmes antérieurs faisaient cohabiter sans transitions adéquates ni liaisons fonctionnelles, sous forme de parties et de chapitres, les principales composantes de la géographie humaine : géographie de la population, géographie agraire, géographie de l'industrie et des grands produits de consommation, géographie urbaine, etc.

Le malaise perceptible dans les copies des candidats aux divers examens et concours devant des sujets de synthèse ou d'analyse exigeant le croisement de variables de diverses natures est révélateur de l'absence d'une approche intégrée de la dualité développement/sousdéveloppement dans les situations enseignement/apprentissage.

L'agencement des thèmes dans les programmes précédents est de nature à brouiller la perspective méthodologique sous-jacente. Qui plus est, la partie consacrée à la géographie de la population a une connotation démographique forte, et l'étude du phénomène urbain y apparaît comme un appendice gênant.

Pour corriger ces dysfonctionnements, ce programme innove sur les aspects suivants :

- le pourcentage des contenus autour du phénomène « population » ;
- l'approche intégrée par la récurrence du vocable « population » couplé avec les principaux thèmes de géographie humaine ;

Une orientation méthodologique clairement perceptible à travers la progression thématique incitative au croisement des variables et à la corrélation des indicateurs de l'inégal développement dans le monde ;

La suppression des notions de « développement » et « sous-développement » et leur remplacement par un vocable plus dynamique, « **inégalités de développement** » ;

L'ouverture sur le programme de la terminale par l'étude des politiques d'intégration et de leurs produits : les grands espaces économiques contemporains.

## - **Objectifs généraux**

### **1- Objectifs de savoir :**

- connaître les principaux concepts et notions de géographie humaine générale ;
- connaître les méthodes générales et particulières de production des savoirs et savoir-faire en géographie humaine générale ;
- analyser les mécanismes des phénomènes humains généraux ;
- connaître les structures d'une population ;
- connaître la population mondiale, son évolution, ses perspectives et ses enjeux planétaires, régionaux et locaux ;
- analyser le phénomène de l'inégal développement ;
- connaître les stratégies de lutte contre l'inégal développement pour l'avènement d'un Développement Humain Durable.

### **2- Objectifs de savoir-faire :**

- évaluer les notions de fécondité et de natalité ;
- analyser des espaces et des sociétés en fonction de ces deux variables ;
- synthétiser des variables démographiques ;
- synthétiser des variables de diverses natures pour appréhender le phénomène de population ;
- analyser le phénomène migratoire ;
- analyser le phénomène urbain contemporain ;
- comprendre le mécanisme des relations villes-campagnes ; - comprendre le mécanisme des échanges dans le monde.

### **3- Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir :**

- prendre conscience des problèmes de population ;
- savoir protéger son environnement ;
- participer à des actions d'information sur l'environnement ;
- appréhender l'organisation du monde dans la perspective d'une planète solidaire.

## CLASSE DE PREMIERE

CONTENUS	COMPETENCES EXIGIBLES
<b>INTRODUCTION</b>	
<b><u>Leçon 1</u></b> Les inégalités de développement dans le monde. 2H	1. <i>Analyser les inégalités de développement dans le monde.</i>
<b>PREMIERE PARTIE : La population mondiale.</b>	
<b>Leçon 2</b> La population : groupes humains, langues et religions. 1H	1. <i>Connaître la composition de la population mondiale.</i>  2. <i>Analyser les enjeux des mouvements de la population mondiale.</i>  3. <i>Appliquer les méthodes de traitement statistique, de construction graphique et de représentation cartographique aux phénomènes et problèmes de population.</i>
<b>Leçon 3</b> L'accroissement de la population mondiale et les politiques démographiques (construction de courbes d'évolution). 2H	
<b>Leçon 4</b> Les migrations. 2H	
<b>Leçon 5</b> Les structures de la population mondiale . 2H	
<b>Leçon 6 TP</b> Construction et commentaire de pyramides des âges et de diagrammes triangulaires sur les structures socioprofessionnelles. 2H	
<b>Leçon 7</b> La répartition de la population mondiale. 2H	
<b>Leçon 8 TP</b> Calcul et carte des densités de population. 2H	
<b>DEUXIEME PARTIE : Population et activités en milieu rural</b>	
<b>Leçon 9</b> Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux : les formes traditionnelles. 2H	1. <i>Analyser les différentes formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux et leur évolution.</i>  2. <i>Analyser les transformations de l'agriculture en Europe.</i>  3. <i>Analyser les différentes formes modernes de mise en valeur agricole dans les pays</i>
<b>Leçon 10</b> Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux : les cultures commerciales. 2H	
<b>Leçon 11</b> Les formes de mise en valeur agricole dans les pays tropicaux : les mutations récentes. 2H	
<b>Leçon 12</b> L'évolution des formes de mise en valeur agricole en Europe. 2H	

<b>Leçon 13</b> Les formes modernes de mise en valeur agricole dans les pays neufs. 2H	<i>neufs.</i>	
<b>Leçon 14</b> La pêche : formes traditionnelle et moderne. 2H	<i>4. Appréhender les différentes formes de pêche, leur évolution et leurs enjeux.</i>	
<b>TROISIEME PARTIE : Population et activités en milieu urbain.</b>		
<b>Leçon 15</b> La ville : définition et fonctions. 1H	<i>1. Connaître la ville.</i>	
<b>Leçon 16</b> Diversité des processus et des formes d'urbanisation dans le monde. 2H		
<b>Leçon 17</b> Les activités urbaines : l'industrie et ses mutations. 2H		<i>2. Comprendre l'urbanisation.</i>
<b>Leçon 18</b> Les activités urbaines : le commerce, les services et leurs mutations. 2H		<i>3. Analyser les activités et problèmes urbains</i>
<b>Leçon 19</b> La dynamique urbaine et les problèmes des villes (insister sur les problèmes des villes du tiers monde) . 2H		
<b>QUATRIEME PARTIE : Population et vie de relation.</b>		
<b>Leçon 20</b> Les moyens de communication : transports et télécommunications. 2H	<i>1. Analyser les flux de biens matériels et immatériels dans les réseaux d'échange à travers le monde.</i>	
<b>Leçon 21</b> Les techniques d'échanges : troc et monnaie, bourse de valeur etc. 1H		
<b>Leçon 22</b> L'organisation du commerce mondial et l'échange inégal. 2H		<i>2. Appréhender les enjeux des réseaux d'échanges dans le monde.</i>
<b>CONCLUSION</b>		
<b>Leçon 23</b> Les espaces d'intégration économique : problématique et organisation. 1H <b>NB : Faire réaliser des dossiers sur : la CEDEAO, l'UEMOA, l'UE, l'ALENA etc.</b>	<i>1. Comprendre les enjeux de l'intégration économique dans le monde.</i>	

- **III- CLASSE DE TERMINALE**

- **Note de présentation**

Le programme des classes de terminale issu du séminaire de Rufisque de 1982 a pour charpente l'étude, à des fins de comparaison, de systèmes et des modèles de développement dans le monde. Les Etats-Unis et l'ex-URSS, coleaders d'un monde bipolaire jusqu'à la fin

des « années quatre vingt », occupent l'essentiel du crédit horaire alloué à ce programme. L'étude alternée du Japon et de la France, celle du Nigeria et du Mali répondent à l'objectif d'illustration des aspects généraux de développement et de sous-développement étudiés en classe de première à travers des cas précis. Tandis que la part réservée au Sénégal est un gage d'enracinement.

Certains des objectifs implicites de cet agencement sont toujours pertinents. D'autres ne le sont plus. L'effondrement de l'URSS et de ses satellites, l'émergence de nouveaux espaces, la redistribution des rôles et des pouvoirs à l'échelle planétaire... en sont une illustration tangible. Ces mutations appellent une refonte du programme et le recentrage des objectifs et des contenus sur les nouvelles entités géopolitiques et leur pôle respectif.

Aussi le présent programme se structure-t-il autour des espaces constitués et émergents dont l'appréhension générale est assortie de monographies typiques. Cette approche vise, à partir de l'étude du système-monde prévue dans la partie introductive, à faire acquérir des compétences permettant d'appréhender le jeu et les enjeux des interdépendances planétaires.

## - Objectifs généraux

### 1- Objectifs de savoir :

- connaître les nouveaux espaces économiques mondiaux et les pays leaders ;
- connaître les options et les systèmes économiques, leurs avantages et leurs limites respectifs ;
- connaître les mécanismes et politiques d'intégration à l'échelle planétaire, régionale et sous-régionale ;
- appréhender les interdépendances spatiales et les mécanismes du système-monde.

### 2- Objectifs de savoir-faire :

- analyser les formes de production et de consommation selon les systèmes économiques et les niveaux de développement ;
- évaluer les inégalités de développement interspatiales et leurs conséquences.

### 3- Objectifs de savoir-être et de savoir-devenir

- : - réceptionner une politique économique ;
- répondre à un choix de développement ;
- valoriser des avantages comparatifs.

## CLASSE DE TERMINALE

CONTENUS		COMPETENCES EXIGIBLES
<b>INTRODUCTION</b>		
<b>Leçon 1</b>		
Le système-monde : des espaces interdépendants.	2H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprendre les enjeux liés à l'émergence des espaces-blocs.</i></li> <li>2. <i>Analyser les facteurs, manifestations et conséquences de l'interdépendance au sein du système-monde.</i></li> </ol>

<b>PREMIERE PARTIE :</b> <b>L'espace Nord-Américain.</b>		
<b><u>C hapitre I :</u></b> <b>Présentation générale.</b>		
<b>Leçon 2</b> Atouts et handicaps de la nature.	1H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre l'impact des conditions naturelles sur la vie et les activités dans l'espace Nord-Américain.</li> <li>2. Appréhender les différents phénomènes et problèmes démographiques et sociaux, ainsi que les différentes formes d'occupation de l'espace.</li> <li>3. Evaluer le niveau d'intégration économique de l'espace Nord-Américain au regard de ses enjeux, objectifs et stratégies.</li> </ol>
<b>Leçon 3</b> Populations, villes et sociétés.	2H	
<b>Leçon 4</b> La construction de l'espace économique : Etats-Unis, Canada et Mexique.	1H	
<b><u>Chapitre II :</u></b> <b>Les Etats-Unis d'Amérique du Nord.</b>		
<b>Leçon 5</b> Le modèle économique américain : caractéristiques et problèmes.	4H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analyser la spécificité du modèle américain, son impact sur le développement des Etats-Unis et son influence dans le monde.</li> </ol>
<b>DEUXIEME PARTIE :</b> <b>L'espace européen.</b>		
<b><u>C hapitre I :</u></b> <b>Présentation générale.</b>		
<b>Leçon 6</b> Milieux naturels et populations.	1H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Appréhender les interactions entre les phénomènes démographiques et sociaux et les conditions naturelles.</li> <li>2. Comprendre le modèle de construction de l'Union Européenne et ses enjeux.</li> </ol>
<b>Leçon 7</b> La construction européenne : réalités et perspectives.	2H	
<b>Chapitre II :</b> <b>Etude monographique: la France ou l'Allemagne.</b>		
<b>Leçon 8</b> Etude économique alternée entre la France et l'Allemagne .	3H	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluer le poids et le rôle de la France et de l'Allemagne dans l'Union Européenne et dans le monde.</li> </ol>
<b>TROISIEME PARTIE :</b> <b>L'Asie – Pacifique.</b> <b><u>C hapitre I :</u></b>		

<b>Présentati on générale.</b>		
<b>Leçon 9</b> Les facteurs d'émergence et leurs limites.	2H	1. <i>Appréhender la diversité de l'espace Asie – Pacifique.</i>  2. <i>Analyser les facteurs d'émergence et leurs limites.</i>
<b><u>C hapitre II :</u> Le Japon</b>		
<b>Leçon 10</b> Le modèle économique japonais : caractéristiques et problèmes.	3H	1. <i>Evaluer le modèle économique japonais.</i>
<b><u>C hapi tre III :</u> La Chine</b>		
<b>Leçon 11</b> Les problèmes démographiques.	2H	1. 2. <i>Analyser la politique démographique de la Chine.</i>
<b>Leçon 12</b> Le modèle de développement économique et social.	2H	<i>Evaluer le modèle économique de la Chine au regard des objectifs et stratégies de développement de ce pays.</i>
<b>QUATRIEME PARTIE : L'Améri que latine.</b>		
<b><u>C hapitre I :</u> Présentati on générale.</b>		
<b>Leçon 13</b> Milieux naturels et populations.	1H	1. <i>Appréhender la diversité physique et humaine de l'Amérique latine.</i>
<b><u>C hapitre II :</u> Etude mon ographique.</b>		
<b>Leçon 14</b> Le Brésil : une puissance du tiers monde.	2H	1. <i>Analyser les facteurs d'émergence du Brésil et ses problèmes de développement.</i>
<b>CINQUIEME PARTIE : L'Afrique.</b>		
<b><u>C hapitre I :</u> Présentation générale.</b>		
<b>Leçon 15</b> Les problèmes et perspectives de développement du continent africain.	3H	1. <i>Appréhender les enjeux et perspectives de développement du continent africain.</i>
<b><u>C hapitre II :</u> Etude mon ographique : Le Sénégal.</b>		

<b>Leçon 16</b> Milieux naturels et populations. 2H	1. <i>Analyser les problèmes d'organisation de l'espace sénégalais.</i>  2. <i>Analyser les facteurs et contraintes de la production alimentaire au Sénégal.</i>  3. <i>Evaluer la situation économique et les perspectives de développement du Sénégal.</i>
<b>Leçon 17</b> La question de l'eau. 2H	
<b>Leçon 18</b> Les problèmes économiques et les politiques de développement. 3H	

## RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX METHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET A L'EVALUATION

### - 1- Les stratégies d'enseignement/apprentissage :

Les stratégies d'enseignement/apprentissage seront déterminées, comme dans l'enseignement moyen, en fonction des compétences exigibles formulées par l'enseignant à partir des objectifs généraux de classe.

L'enseignement/apprentissage se déroulera aussi dans les circonstances didactiques décrites dans le programme du premier cycle. On privilégiera cependant, ici, l'**assistance didactique limitée** et l'**apprentissage autonome**. Cet enseignement prendra appui sur des démarches initiant au raisonnement de type **hypothético-déductif**.

### - 2- L'évaluation :

Les principes généraux édictés pour le premier cycle demeurent valables pour le second cycle. Cependant, l'évaluation devra ici couvrir une gamme plus large de produits d'apprentissage. C'est ainsi qu'à ceux énumérés pour l'enseignement moyen, on peut ajouter l'**application**, l'**analyse**, la **synthèse** et la **création** avec les mêmes contraintes de construction de révélateurs adaptés.