

# Appropriation du programme de géographie par les enseignants dans les collèges et lycées du Sénégal

## *Adoption of the geography curriculum by teachers in middle and high schools in Senegal*

**Amadou Tidiane Bâ, Amadou Tidiane Diallo, Mamadou Bouna Timéra, Ibrahima Faye Diouf**  
Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar, Sénégal

### **Résumé**

---

La géographie forme avec l'histoire un paquet disciplinaire enseigné par le même professeur dans les cycles moyens et secondaires du Sénégal. Son enseignement est régi par un programme qui s'impose à tous les enseignants. Ce référentiel pédagogique comprend un ensemble de recommandations et de stratégies mis à la disposition de l'enseignant. L'appropriation de ce curriculum est un déterminant de son exploitation et de sa mise en œuvre selon les prescriptions édictées. D'où la nécessité de sonder le rapport des enseignants au programme en termes de compréhension de son esprit. Cet article analyse 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. La méthodologie a reposé sur la revue littéraire, l'enquête quantitative auprès de 365 professeurs d'histoire-géographie et des entretiens semi-directifs effectués auprès de 121 professeurs. Si le programme est approprié par les enseignants de manière différenciée, il est également bien compris et accepté en tant qu'outil normatif qui régit les activités pédagogiques.

Mots clés : appropriation, enseignement, géographie, pédagogie, programme

### **Abstract**

---

*Geography, along with history, forms a disciplinary package taught by the same teacher in the middle and secondary cycles of Senegal. Its teaching is governed by a program that applies to all teachers. This pedagogical framework includes a set of recommendations and strategies provided to the teacher. The understanding and adoption of this curriculum determine its utilization and implementation in accordance with the established guidelines. Hence, the necessity to examine the teachers' relationship with the program in terms of grasping its essence. This article analyzes the sources of obtaining the program, the differences and similarities in its implementation, as well as the appropriation of the writing format, content, pedagogical principles, and axiological aspects. The methodology relied on literature review, quantitative survey involving 365 history-geography teachers, and semi-structured interviews conducted with 121 teachers. While the program is approached differently by teachers, it is also well understood and embraced as a normative tool that governs pedagogical activities.*

*Keywords: appropriation, teaching, geography, pedagogy, program*

## Introduction

Le programme d'enseignement est une ressource pédagogique institutionnelle majeure (Reverdy, 2014). Il est la première référence du savoir à enseigner (Le Roux, 1995). Borgès et al (2008) le considèrent comme un outil central qui oriente l'action enseignante. Désignées sous le vocable de « curriculum materials », les ressources curriculaires, tel que le programme d'enseignement, énoncent des obligations et des règles à respecter, fournissent des explications et des suggestions concernant les modalités de mise en œuvre (Le Roux, 2005). Les enseignants sont appelés à dérouler le même programme sur l'ensemble du territoire avec comme attente institutionnelle les mêmes performances et les mêmes résultats (Timéra, 2021). 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 personnalisent selon leurs croyances et façons de faire (Tardif et al, 1999 ; Barrère, 2002). Chevallard (1986) considère les programmes comme de simples régulateurs, ouvrant à chaque enseignant un espace d'authentique de liberté créatrice. En effet, ses lacunes et ses silences permettent une véritable créativité didactique pour les uns, mais peuvent créer aussi un sentiment d'angoisse pour d'autres. Le programme d'enseignement est investi par les enseignants qui tentent d'y loger leur personnalité en exprimant à travers lui leur singularité. Reverdy (2014) souligne que les pratiques curriculaires sont révélatrices des croyances et conceptions des enseignants, ainsi que de leurs connaissances disciplinaires. Dès lors, il 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 al (2016) ont décrit le programme 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. D'ailleurs, Brassat (2017) perçoit le programme comme une contrainte qui soustrait à l'enseignant une partie de son autonomie. Morand et al (op. cit) considèrent que les prescriptions du programme sont accueillies différemment selon les enseignants, mais elles sont positivement accueillies si elles ne remettent pas en cause leur rapport à la discipline. Il ressort que le travail curriculaire constitue également un processus qui englobe nécessairement un processus d'appropriation. Une quatrième génération de réformes a donné naissance à de nouveaux programmes de géographie en 1998. Ces derniers ont été élaborés dans un contexte marqué, au plan national, par la libéralisation de l'offre de formation à travers la loi d'orientation de l'éducation nationale de 1991 (Timéra et al, 2022). Ce programme consolidé a fait l'objet d'une consolidation en 2004 avant sa mise en œuvre débutée dans les collèges et lycées du Sénégal à partir de 2006. Dans ce cadre, cette étude nous semble nécessaire pour cerner les rapports des enseignants au programme de géographie en vigueur, en termes de possession, d'exploitation et de compréhension de ses finalités.

L'idée est de saisir le niveau d'appropriation d'un programme objet d'appréciation mitigée de la part des professeurs servant dans les lycées et collèges. D'ailleurs, Timera (2021) a rappelé que le séminaire national sur l'appropriation des programmes en janvier 2003 de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (ASPHG) a révélé chez certains enseignants un sentiment d'insatisfaction. Ces derniers ont jugé les nouveaux programmes toujours encyclopédiques et extravertis. D'après Serfaty-Garzon (2003), la notion d'appropriation se fonde, d'une part, sur l'adaptation de quelque chose à un usage défini, et d'autre part, sur l'action visant à rendre propre quelque chose. L'idée d'adaptation traduit l'intention d'atteindre une certaine justesse dans l'action de modification de l'objet sur lequel s'exerce l'appropriation. Cette dernière n'est possible qu'en relation à quelque chose qui peut être attribué et qui peut à la fois servir de support à l'intervention humaine et être possédé. Alors, la notion de propriété constitue ainsi une dimension importante de l'appropriation. Pour Zetlaoui-Leger (2012), l'appropriation tend à revêtir un caractère ambigu et polysémique. Ce terme appropriation renvoie à la façon dont quelque chose est propre à un usage et à l'idée de faire sien un objet. Il a également une dimension dynamique : prendre possession. L'appropriation est généralement associée à un procès d'identification, elle est ainsi génératrice de conduites individuelles ou de pratiques collectives. Dans ce cadre, comment les enseignants accèdent-ils au programme ? À quelle occasion consultent-ils cet outil pédagogique ? Quels sont les motifs de consultation du programme ? Comment les cellules pédagogiques s'organisent-elles pour assurer la compréhension et le déroulement

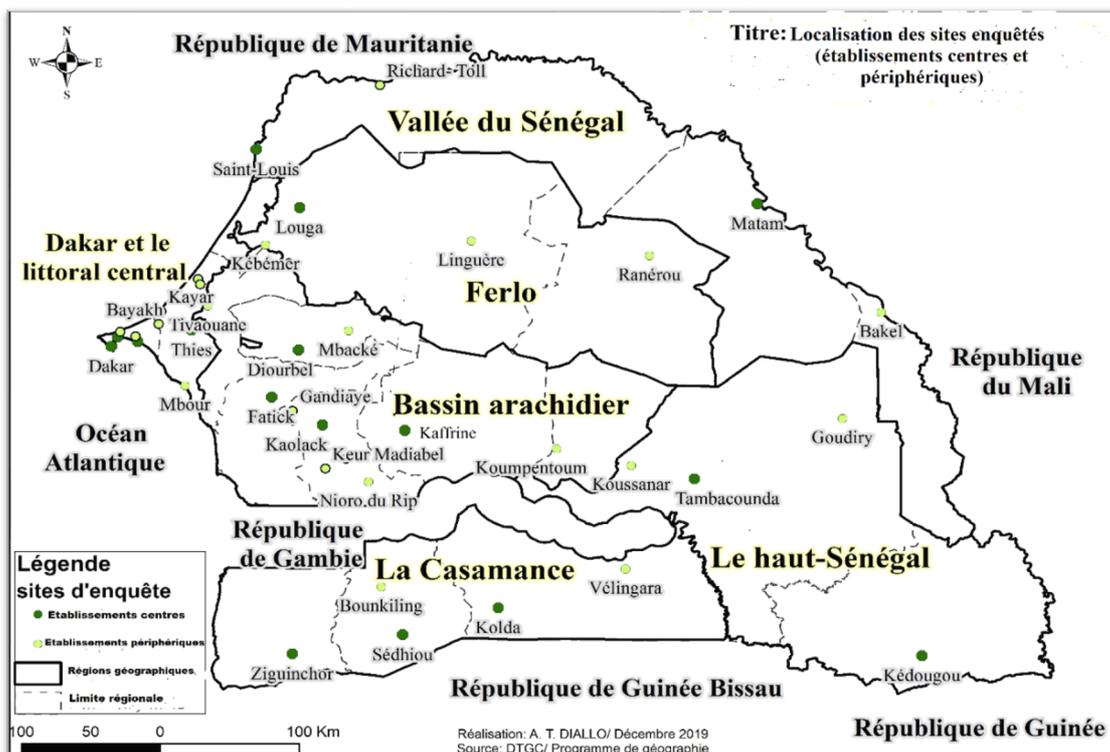
effectif du programme ? Comment les enseignants appréhendent-ils le programme ? Cet article s'attache à analyser les sources d'obtention du programme, les différences et similitudes dans son exploitation et dans l'appropriation du format d'écriture, des contenus et des principes axiologiques.

## I. Méthodologie

Cette étude<sup>1</sup> exploratoire repose essentiellement sur la revue littéraire ainsi que la collecte de données quantitatives et qualitatives menée au sein de quatorze (14) Inspections d'Académies (cf. **figure 1**). Des ouvrages généraux, des articles, des documents administratifs et institutionnels constituent les principales références bibliographiques exploitées dans la revue documentaire. Cette dernière nous a permis de disposer de matériaux empiriques et théoriques confrontés à nos résultats d'analyse dans la discussion. L'enquête quantitative a reposé sur une population cible composée de 5 967<sup>2</sup> individus en 2019. 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 365 individus.

Concernant 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 se fonde sur des critères comme l'ancienneté, le parcours et le corps dans l'enseignement. Le recueil de données quantitatives a permis d'obtenir des ordres de grandeur pour mesurer les déterminants des logiques d'appropriation tandis que la méthode qualitative permet de comprendre les conceptions et les motivations qui fondent les réponses collectées.

**Figure 1. Localisation des sites enquêtés**



Source : Direction des Travaux géographiques et cartographiques (DTGC)/ Programme de géographie

<sup>1</sup> Cette étude s'inscrit dans le Projet de recherche sur les usages des programmes de géographie dans les collèges et lycées du Sénégal (PURGES). Elle est menée dans le cadre du programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources) et a été financée par L'Agence Universitaire Francophone (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD).

<sup>2</sup> Le fichier du Ministère de l'Éducation nationale comportant l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie du moyen et du secondaire est notre base d'échantillonnage.

## II. Résultats et analyse

### A. Une prédominance de l'acquisition informelle du programme

Le programme<sup>3</sup> est une annonce des matières d'un cours, destinée à une classe donnée. Il s'agit d'un outil pédagogique incontournable pour tous les professeurs. Ainsi, le professeur, avant de débiter ses enseignements, doit, au préalable, se saisir du programme. Même si les sources d'obtention diffèrent, la presque totalité des professeurs (97 %) disposent du programme en vigueur. Seule une minorité négligeable (1 %) a déclaré détenir l'ancien programme.

**Tableau 1. Répartition des enseignants selon la source d'obtention du programme**

|                              | Effectifs  | %          |
|------------------------------|------------|------------|
| Les collègues                | 141        | 39         |
| Etablissement d'enseignement | 86         | 24         |
| Téléchargement via internet  | 59         | 16         |
| FASTEF                       | 41         | 11         |
| Autres                       | 25         | 7          |
| Non réponse                  | 13         | 3          |
| <b>Total</b>                 | <b>365</b> | <b>100</b> |

Source : PURGES, 2019

Seuls 3,2 % des professeurs de notre échantillon n'ont pas répondu à la question. Notons que la majorité des répondants (huit des treize professeurs) n'ayant pas répondu à l'interrogation est issue de la vacation<sup>4</sup> (cf. tableau 2). Dans l'ensemble, 39 % des professeurs consultés l'ont obtenu via leurs collègues et 16 % par téléchargement sur Internet. La transmission entre collègues, consistant à une acquisition informelle du programme, 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. Aussi, la majorité des 24 % l'ayant obtenu par leurs établissements est issue de la vacation ou sont des chargés de cours. La faible utilisation des instances formelles des enseignants dans l'acquisition du programme peut rendre difficile l'appropriation du programme comme le démontrent ces propos : « la possession 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. » (M., D., PES<sup>5</sup>, IA THIES<sup>6</sup>)

**Tableau 2. Source d'obtention du programme selon la voie d'accès à l'enseignement**

|                              | Concours direct |            | Vacation   |            | Autres    |            |
|------------------------------|-----------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
|                              | Eff.            | %          | Eff.       | %          | Eff.      | %          |
| Etablissement 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          |
| Autres                       | 5               | 3          | 20         | 11         | 3         | 12         |
| Non réponse                  | 4               | 3          | 8          | 4          | 1         | 4          |
| <b>Total</b>                 | <b>159</b>      | <b>100</b> | <b>180</b> | <b>100</b> | <b>20</b> | <b>100</b> |

Source : PURGES, 2019

<sup>3</sup> Le terme programme, dans les lycées et collèges du pays, est préféré à celui de curriculum.

<sup>4</sup> Il s'agit de professeurs recrutés par les académies sur la base de leur diplôme académique.

<sup>5</sup> Professeur d'Enseignement Secondaire.

<sup>6</sup> Pour préserver l'anonymat des enseignants, une codification indique respectivement le sexe, l'initial du nom, le corps dans l'enseignement et l'Inspection d'académie de service.

La source d'obtention du programme et la voie d'entrée dans l'enseignement sont corrélées. En effet, la grande majorité des répondants ayant obtenu le programme par la Faculté des Sciences et Techniques de l'Education et de la Formation (FASTEF) est entrée dans l'enseignement par voie de concours. Ils ont donc fait la formation dans cette institution où le programme est une ressource pour les enseignements. Par contre, les professeurs entrés par la vacation ont pu majoritairement obtenir le programme dans les établissements où ils ont été affectés.

## B. Une permanence de la référence au programme

S'il est fondamental d'être en possession du programme, il est davantage nécessaire d'en faire bon usage, c'est-à-dire de le consulter et de l'exploiter. Sur l'appropriation et l'exploitation du programme, la majorité (69 %) des répondants déclare avoir subi une formation allant dans ce sens. De même, 71 % des professeurs ont cité la variable « toujours » sur la question de la consultation du programme alors que 21 % le consulteraient « souvent ». Ainsi, la quasi-totalité (92 %) des enseignants consulte régulièrement le programme. Seule une infime partie (1 %) affirme ne jamais le consulter<sup>7</sup>.

**Tableau 3. Fréquence de consultation du programme par les enseignants**

| Fréquence         | Eff. | %   |
|-------------------|------|-----|
| Toujours          | 261  | 71% |
| Souvent           | 76   | 21% |
| Occasionnellement | 6    | 2%  |
| Rarement          | 12   | 3%  |
| Jamais            | 3    | 1%  |
| Non réponse       | 7    | 2%  |
| <b>Total</b>      | 365  | 100 |

Source : PURGES, 2019

La consultation du programme dessine à peu près la même tendance entre les hommes et les femmes. Si 71 % des hommes déclarent « toujours » se référer au programme, cette proportion est de 74 % pour les femmes. Pour cette question, 22 % des hommes et 17 % des femmes ont cité la variable « souvent ». Si 1 % des hommes interrogés déclarent ne jamais se référer au programme, ce pourcentage est nul du côté des femmes. On peut considérer que les femmes sont sensiblement plus enclines à se référer au programme.

**Tableau 4. Rythme de référence au programme selon le sexe de l'enseignant**

| Rythme de référence | Hommes |     | Femmes |     |
|---------------------|--------|-----|--------|-----|
|                     | 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>        | 281    | 100 | 84     | 100 |

Source : PURGES, 2020

Selon le corps, la fréquence de la consultation du programme varie. Les résultats montrent que les chargés de cours<sup>8</sup> et vacataires (89 %) ainsi que les Professeurs de Collège d'Enseignement Moyen

<sup>7</sup> La question est de savoir sur quoi se fondent-ils pour dispenser leurs cours ?

<sup>8</sup> Les chargés de cours sont des instituteurs détenant un diplôme universitaire (Licence ou Master) et servant dans les collèges et lycées.

(PCEM) (77 %) se réfèrent « toujours » au programme. Dans une moindre mesure, 68 % des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM) et 64 % des Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES) déclarent se référer toujours au programme. En somme, la majorité des effectifs des différents corps se réfèrent au programme de manière permanente.

**Tableau 5. 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> |

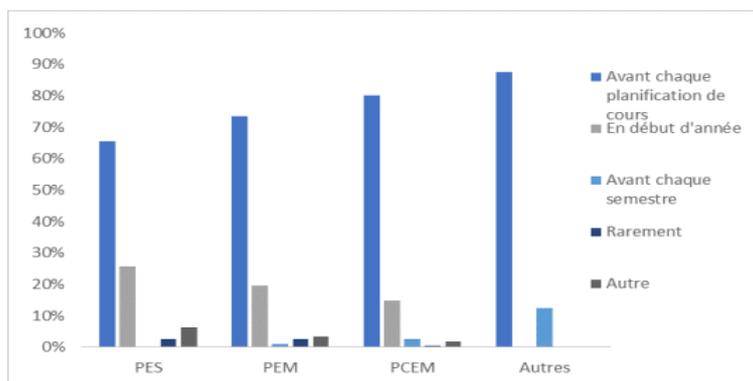
\*Chargé de cours ou vacataire

Source : PURGES, 2020

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

Les professeurs consultent le programme dans des moments différents. 75 % des répondants se réfèrent au programme avant chaque planification du cours. Ce type d'usage est plus marqué chez les PCEM ainsi que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale, en l'occurrence ceux issus de la vacataire et les chargés de cours. Il est plus faible chez les PES<sup>9</sup>.

**Figure 1. Moments de référence au programme selon les corps**



Source : PURGES, 2019

Sur les motifs de consultation du programme, les répondants ont été amenés à opérer des choix multiples par ordre d'importance. Il apparaît que les motifs qui sont liés à un usage ponctuel apparaissent comme les plus courants (41 %). Ainsi, le besoin de « reporter des éléments d'identité de la leçon » est plus prépondérant. Le tiers des enseignants l'a indiqué comme le premier motif de consultation du programme. Il s'agit d'une consultation pour 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 demeure une constante chez les enseignants. Ce motif de consultation du programme a été cité comme étant le deuxième motif par 41% des enseignants. Sa fréquence est confirmée par l'analyse des occurrences puisque la consultation du programme pour la préparation de la leçon est récurrente (27 %). À l'opposé, la référence au programme en vue de résoudre un problème n'est citée que par 7 % des répondants. D'autres motifs

<sup>9</sup> Avant la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), les PES, recrutés à partir du diplôme de Maîtrise avaient la plus longue durée de formation (2 ans). Actuellement, la durée de formation est ramenée à un (1) an car ils sont dorénavant recrutés à partir du Master 2.

visent à rendre le programme plus intelligible : « la compréhension générale du programme » (18 %) et « la connaissance des prescriptions » (16 %).

**Tableau 6. Motifs de consultation du programme.**

| Référence au programme  | Choix 1    |            | Choix 2    |            | Occurrences |            |
|---|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
|   | 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

Selon le corps, 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 respectivement 54 et 53 %, les PES et les PEM consultent le programme avec comme motif la connaissance des prescriptions méthodologiques et axiologiques ainsi que la compréhension du programme et de ses orientations.

**Tableau 7. Les motifs de consultation du programme selon le corps dans l'enseignement**

| Motifs de référence au programme  | PES       |            | PEM        |            | PCEM       |            | es       |            | 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         |
| <b>Non réponse</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   | <b>4</b>   | <b>3</b>   | <b>5</b>   | <b>3</b>   | <b>0</b> | <b>0</b>   | <b>9</b>   | <b>2</b>   |
| <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

#### D. L'appropriation collective du programme

Pour l'appropriation du programme, les enseignants participent à des activités collectives en l'occurrence les cellules d'animation pédagogique constituant des cadres de formation continue des enseignants. En effet, la grande majorité (82 %) des répondants précise avoir participé à ces activités au moins une fois. Au niveau académique, la participation aux activités des cellules dans ce sens est réelle à l'exception des académies de Fatick et Kédougou, avec respectivement 45 % et 25 %. En effet, 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.

**Tableau 8. 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          |
| Diourbel             | 23         | 92        | 2         | 8         | 0             | 0        | 25         | 7          |
| Fatick               | 5          | 45        | 6         | 55        | 0             | 0        | 11         | 3          |
| Guédiawaye           | 2          | 100       | 0         | 0         | 0             | 0        | 2          | 1          |
| Kaffrine             | 13         | 76        | 3         | 18        | 1             | 6        | 17         | 5          |
| Kaolack              | 24         | 77        | 7         | 23        | 0             | 0        | 31         | 8          |
| Kédougou             | 1          | 25        | 3         | 75        | 0             | 0        | 4          | 1          |
| Kolda                | 32         | 84        | 6         | 16        | 0             | 0        | 38         | 10         |
| 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          |
| Saint-Louis          | 13         | 87        | 1         | 7         | 1             | 6        | 15         | 4          |
| Sédhiou              | 26         | 90        | 3         | 10        | 0             | 0        | 29         | 8          |
| Tambacounda          | 25         | 76        | 8         | 24        | 0             | 0        | 33         | 9          |
| Thiès                | 65         | 84        | 12        | 16        | 0             | 0        | 77         | 21         |
| Ziguinchor           | 17         | 100       | 0         | 0         | 0             | 0        | 17         | 5          |
| <b>Total général</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

Le taux de participation à ces rencontres est plus marqué chez les enseignants du public (81 %) et du privé laïc (90 %) que chez leurs collègues du privé catholique (75 %). Selon le genre, les femmes (86 %) participent plus à ces rencontres que les hommes (81 %). Concernant le cycle, les cellules des CEM (plus de 80 %) sont plus fonctionnelles que celles des lycées (environ 60 %). Pour les corps d'enseignement, 78 % des PES contre 85 % des PEM participent à ces échanges. Dorénavant, ces rencontres sont facilitées par les réseaux sociaux. À cet effet, le forum le plus usité est WhatsApp<sup>10</sup>. Un professeur rencontré à Ranérou précise qu'un groupe WhatsApp a été créé par tous les enseignants (lycées et collèges) pour l'harmonisation de la progression dans l'exécution du programme.

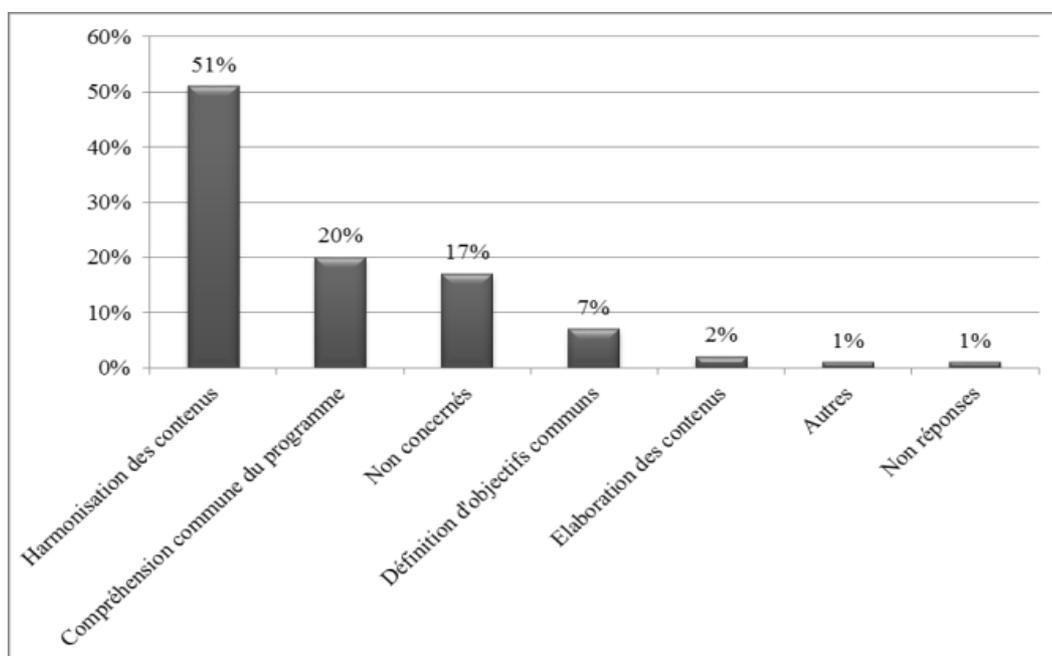
<sup>10</sup> Le groupe Histoire et Géographie Communauté (HGC) renferme 462 membres.

Ce professeur rencontré à Louga renchérit :

*« 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, IA LOUGA)*

Concernant les cellules pédagogiques, l'activité la plus importante, pour 51 % de l'échantillon, est l'harmonisation des contenus. Dans une moindre mesure, les activités des cellules portent sur la compréhension commune du programme (20 %), la définition d'objectifs communs (7 %) et l'élaboration de contenus (2 %). Ces tendances reflètent la préoccupation liée aux PHARES (Progression Harmonisée et Évaluations Standardisées) créant une communauté de pratiques à l'échelle académique.

**Figure 2. Activités menées par les cellules autour du programme**



Source : PURGES, 2019

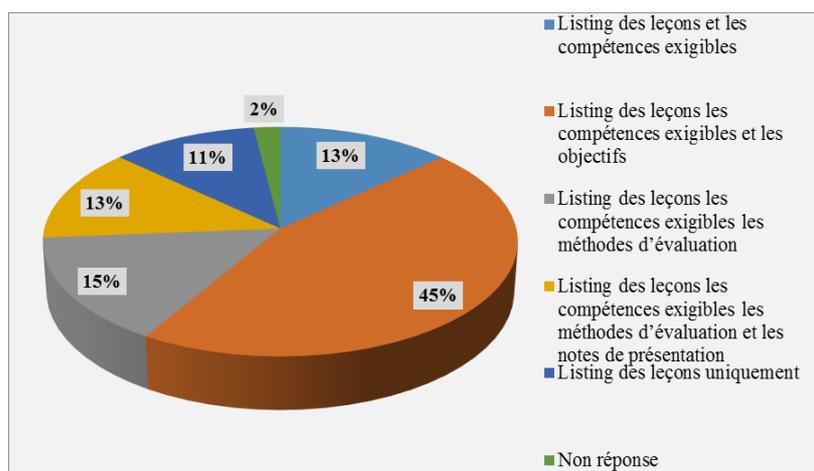
En somme, le programme de géographie fait l'objet d'une approche collective d'appropriation par les enseignants dans le cadre formel des cellules pédagogiques, mais aussi dans des cadres informels selon les préoccupations ponctuelles.

## **E. Compréhension du format d'écriture du programme par les professeurs**

### **1. Analyse de la description du format d'écriture du programme**

Le format d'écriture actuel du programme renvoie, pour près de la moitié (45 %) des enseignants de notre échantillon, à un « listing de leçons, des compétences exigibles et des objectifs ». Dans une moindre mesure, 15 % des répondants décrivent le programme comme un « listing des leçons, des compétences exigibles et des méthodes d'évaluation ». Seuls 13 % ont cité la description la plus complète à savoir « listing des leçons, de compétences exigibles, de méthodes d'évaluation et de notes de présentation ». Ce score révèle que peu de professeurs ont formulé une description complète de ce programme. La description « listing de leçon uniquement » a été citée par 11 % des répondants qui posséderaient une version incomplète du programme.

Figure 3. Le programme vu par les enseignants



Source : PURGES, 2019

Outre l'appréciation du programme sur sa forme, le programme de géographie est diversement perçu par les professeurs tenant des classes de Terminale. Près de la moitié (48 %) de ces professeurs juge le programme encyclopédique, bon mais long (16 %), très bon (14 %), vaste et extraverti (9 %). Une minorité d'entre-deux le juge comme peu pertinent, peu adapté aux réalités, mal structuré et confus. Ce PES, rencontré dans l'académie de Louga, le définit comme suit :

*« 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 photocopies aux élèves et après on commente. »*  
(M., D., PES, LOUGA).

Dans le cadre d'un focus groupe, un enseignant de la cellule de Bayakh dit ceci : *« 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, IA Thiès). Se pose alors, avec acuité, la question des finalités de la géographie scolaire, véhiculées par les programmes des différentes classes.

## 2. L'appropriation des finalités de la géographie scolaire par les enseignants

La question des valeurs, dans le jargon de l'école, est prise en charge par les finalités. Premier échelon de la chaîne des intentions pédagogiques, une finalité est une déclaration d'intentions émanant de l'institution politique. Dans l'optique de mesurer la compréhension que les professeurs ont des finalités de la géographie, il leur a été demandé de choisir, dans l'ordre d'importance, quatre des six types de finalités qui, selon eux, répondent le plus aux contenus d'enseignement (cf. tableau 6).

Tableau 6. Répartition des enseignants selon les choix de finalités de premier rang

| Types de finalités                             | Rang 1 |    | Occurrences |    |
|--|--------|----|-------------|----|
|  | 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 réponse   | 4          | 1          | 84          | 6          |
| Autres  | 2          | 1          | 5           | 0          |
| <b>Total</b>  | <b>365</b> | <b>100</b> | <b>1460</b> | <b>100</b> |

Source : PURGES, 2020

Selon le rang, le quart (25 %) des enseignants stipule que la finalité « développer l'esprit critique » est celle qui semble le plus renvoyer à la géographie scolaire. Elle est suivie par celle consistant à « former un citoyen enraciné dans ses valeurs » avec 22 % des réponses. Selon la fréquence des réponses, l'item « former des citoyens ouverts au monde » est davantage cité (305 des occurrences). Il est suivi par la variable « développer l'esprit critique » (250 des occurrences). Pour les professeurs, il semble que l'item « développer le sentiment d'appartenance territorial » est celui qui répond le moins aux finalités de la géographie.

**Tableau 7. Répartition des finalités du programme selon le corps de l'enseignant**

| Types de finalités                                  | PES       |            | PEM        |            | PCEM       |            | Autres*  |            |
|---|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|------------|
|   | Eff.      | %          | Eff.       | %          | Eff.       | %          | Eff.     | %          |
| Développer l'esprit critique                        | 24        | 31         | 29         | 25         | 95         | 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         |
| Autres  | 0         | 0          | 1          | 1          | 1          | 1          | 0        | 0          |
| Non réponse   | 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> |

\*Chargé de cours ou vacataire

Sources : PURGES, 2019

Selon le corps, la même tendance se précise. Le tiers des PES (31 %) précise que « développer l'esprit critique » est la finalité qui renvoie le plus à la géographie scolaire. À l'inverse, « développer le sentiment d'appartenance territoriale » est l'item qui revient le moins. Ce type de finalité n'a été cité que par une minorité de PES (8 %) et de PCEM (10 %). D'ailleurs, le principe d'ouverture du programme est apprécié différemment par ces professeurs des classes de terminale. Ce PES, rencontré à Thiès, énonce que le programme est un moyen pour le futur citoyen sénégalais de s'ouvrir au monde. Il précise que « la finalité du programme est de former un citoyen qui possède une certaine culture générale, parce que nous sommes dans un monde ouvert » (M., S., PES, IA THIES). Pour l'essentiel des professeurs interrogés, le défaut majeur de ce programme est son excès d'ouverture. Chez d'autres, ceci suscite écœurement et frustration. C'est le cas de ce PES rencontré à Saint-Louis : « 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 photocopié est différent d'une situation de classe » (F., D., PES, IA Saint-Louis). Ce professeur membre de la cellule d'histoire-géographie de Mbour est encore plus critique. Il précise : « 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, IA THIES). La métaphore de l'entonnoir renversé est le principe épistémologique qui sous-tend le programme de géographie, notamment au cycle moyen<sup>11</sup>. Au collège, le programme débute avec le milieu proche, en classe de sixième, pour prendre fin avec une ouverture sur la planète terre en classe de troisième. Au Lycée, le

<sup>11</sup> L'entonnoir est en réalité renversé pour le Collège.

principe est inversé. Le programme commence par l'univers et la terre en classe de seconde, pour se terminer avec les trois dernières leçons de la classe de terminale portant sur le Sénégal.

Ce principe n'est pas sans conséquence sur le « bon » déroulement du programme et le respect des recommandations. Ce professeur rencontré à Thiès précise : « *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, IA THIES).

### III. Discussion

La géographie scolaire a vocation à donner aux élèves les points de repères nécessaires pour classer dans l'espace et ordonner dans le temps les faits sur lesquels ils sont et seront appelés à raisonner (Le Roux, 1995). Pour ce faire, l'institution scolaire se doit d'adopter un programme adéquat. Ça ne s'arrête pas là. Elle doit mettre en place toute la logistique pour que les professeurs, censés dispenser le programme, puissent s'en saisir et se l'approprier. Cette appropriation passe par une formation initiale et même continue sur ce dit programme. Car s'approprier un programme ne consiste pas seulement à le détenir ou être en mesure de lister les différentes leçons. C'est aussi et surtout connaître ses intentions pédagogiques. Or, selon Camara (1999), deux enseignants sur trois déclarent ignorer les intentions pédagogiques du programme de géographie. À ce titre, Timera (2021) souligne que les enseignants n'ont pas qu'un rapport technique et pédagogique avec les programmes et la discipline. Les différentes formes d'arrangements et de bricolages opérées par les enseignants sont révélatrices de la perception qu'ils ont du programme. Dans ce cadre, l'enseignant devient alors un génial bricoleur (Develay, 1994). Ceci témoigne de la liberté qu'ont les enseignants en ce qui concerne le déroulement du programme. L'écart entre le prescrit et l'enseigné est moins lié aux incertitudes et aléas inhérents à l'action d'enseigner, mais à la méconnaissance, le niveau d'appropriation et les conceptions globalement autocentrées. Mais faut-il s'inquiéter de la (in)compréhension du programme de géographie et de la méconnaissance de ses intentions pédagogiques ? Une description centrée sur un listing de leçons ne saurait redorer le blason de la géographie scolaire. En effet, sous cet aspect, les cours sont dans une logique d'activités de basse tension intellectuelle, selon Thémines (2006). De telles pratiques ne contribuent pas à donner aux élèves des clés de compréhension du monde et ne leur permettent pas de construire un savoir géographique dont ils auront pourtant besoin en tant que citoyen appelé à faire des choix réfléchis et argumentés lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace (Hertig, 2012). Parce que souvent, les programmes mêlent, sans toujours les différencier, ni les organiser, des énoncés factuels, des notions, des méthodes, des démarches (Thémines, 2006). Plusieurs outils ont été conçus, par des inspecteurs et des formateurs pour aider les enseignants à s'approprier les programmes : le tableau des problématiques et concepts clés de la géographie scolaire de Jean Maréchal et l'analyse conceptuelle/notionnelle d'Anne Le Roux, entre dans cette logique. Thémines (2006), citant l'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale française, Pierre Desplanques, apporte au programme ses meilleures lettres de noblesse.

Il définit le programme de géographie comme « *un outil mis à la disposition des professeurs et dont la plus haute ambition est de constituer pour les élèves un corpus de connaissances organisées et opérationnelles leur permettant de comprendre leur époque* ». De cette définition, ressortent les finalités de la géographie scolaire. Les didacticiens de la géographie définissent 3 grandes familles de finalités : culturelles, civiques et patrimoniales ; scientifiques, intellectuelles et critiques ; et pratiques (Camara, 2009 ; Timéra, 2004 ; Thémines, 2006). Toute pratique de géographie s'inscrit sur ces finalités avec des dosages différents. D'après Timéra (2022), le principe de « l'enracinement et de l'ouverture » a été et reste le modèle éducatif de la construction de l'imaginaire national sénégalais depuis les indépendances. La géographie scolaire doit, notamment, contribuer à donner les clés de la compréhension du monde aux élèves, en leur permettant de construire leur rapport géographique au monde (leur géographicit ) : un savoir opératoire dont le but est d'étayer les choix réfléchis qu'ils auront à prendre en tant que citoyen lorsqu'ils seront confrontés à des questions portant sur les relations que les sociétés humaines tissent avec et à travers l'espace (Hertig, 2012). Les items proposés dans le cadre de l'enquête PURGES s'inscrivent dans ces catégories. La finalité « former de futurs

géographes » recèle une dose scientifique ; tandis que les finalités « former un citoyen ouvert au monde » ou « développer le sentiment d'appartenance territoriale », renvoie à la famille culturelle, civique et patrimoniale. Ainsi, le choix d'un enseignant pour une finalité plutôt que pour une autre, témoigne de la géographie scolaire qu'il véhicule. Car, faut le préciser :

« *Le programme consolidé de géographie (MEN, 2006) présente toutes les finalités assignées à l'enseignement de la discipline. Aussi toutes les catégories retenues s'y retrouvent-elles : formation à l'esprit scientifique, au raisonnement géographique, à la découverte et description du monde, etc. On comprend bien que l'enjeu de ce programme n'est donc pas de perpétuer un savoir géographique figé, mais bien de former des enfants sénégalais à affronter la complexité du monde* ». (Camara et Bâ, 2020).

Les professeurs de géographie, pour l'essentiel, perpétuent les finalités assises sur les fonts baptismaux de la discipline, à savoir celles culturelles, civiques et patrimoniales. Les items former un citoyen ouvert au monde, former un sénégalais enraciné dans ses valeurs, ou encore développer la culture générale des élèves et développer le sentiment d'appartenance territoriale ont été les plus cités. Dans ce sillage, Timéra (2021) postule que la plupart des enseignants considèrent que la géographie à l'œuvre fabrique une culture générale au service de l'ouverture au monde alors qu'elle aurait pu être un outil d'enracinement dans les valeurs sociales et des besoins économiques du pays. Le programme est le baromètre du contrat didactique. Car ce qu'attend l'élève de l'enseignant, c'est bien de lui dispenser des contenus valides ; et ce qu'attend l'employeur, c'est bien que le maître forme ses enfants selon le modèle de citoyen défini par l'institution. Pour le professeur, le programme est la référence première du savoir à enseigner (Le Roux, 2005). Dès qu'ils sont promus, les professeurs ont l'obligation de dispenser des contenus prescrits par le programme.

## Conclusion

L'article a été réalisé dans le cadre de la vulgarisation des résultats des travaux du projet APPRENDRE de l'Agence Universitaire Francophone (AUF), avec pour but de documenter et d'éclairer les pratiques éducatives. L'étude de l'appropriation du programme de géographie au Sénégal pose, en filigrane, l'évaluation de l'écart entre le prescrit et l'enseigné. Cette étude passe, tout d'abord, par la détention du programme par le professeur. Ce dernier peut l'obtenir à travers plusieurs voies : téléchargement, via ses collègues, son établissement, etc. Dans leur majorité, les professeurs de géographie sont en possession du programme et le consultent régulièrement. Les motifs de consultation varient d'un professeur à un autre ; d'un corps à un autre et d'un genre à l'autre. Les résultats de l'enquête révèlent, aussi, qu'en fonction de leur profil, les enseignants ont une compréhension différente du programme. La compréhension du programme par les professeurs conduit aux bricolages et arrangements, qui témoignent de leur méconnaissance des prescriptions méthodologiques de leur outil de travail. Aussi, les finalités poursuivies par les professeurs de géographie ne répondent pas aux recommandations axiologiques du programme. Par conséquent, le cours dispensé, à partir du programme, dépend de plusieurs paramètres. Par conséquent, l'enseigné dépend moins du prescrit. Il est surtout lié à la vie de l'enseignant. Au vu de la perception qu'ont les enseignants du programme de géographie, ainsi que de l'appropriation qu'ils en font, une réforme/refonte s'impose. Celle-ci avait été lancée au début des années 2010, dans le cadre du Projet d'Appui au Renouveau des Curricula (PARC). Ainsi, comme le stipulent les recommandations du PURGES, cette réforme doit nécessairement viser un redimensionnement de l'offre d'enseignement dans les différents niveaux de classe afin de permettre aux enseignants d'en assurer une exécution optimale.

## Références

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Borgès, C. et Lessard C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le cadre de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 29-57.

- Brasset, N. (2017). *Les décisions didactiques d'un enseignant dans un EIAH. Étude de facteurs de type histoire didactique*. Thèse de doctorat en Didactique des mathématiques, Université Grenoble Alpes. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01857580/document>
- Camara, A. M. (1999). Une lecture épistémologique des nouveaux programmes de géographie. *Historiens-géographes du Sénégal*, 7, 62-66.
- Camara A. M., Bâ A.T. (2020). Des cours de géographie pour quelles finalités au Sénégal ? Analyse du discours et des pratiques des professeurs de collège en situation d'enseignement-apprentissage en classe de sixième. *Revue Liens Nouvelle Série*, 29, 183-199. [En ligne] <https://fastef.ucad.sn/liens/LIEN29/lien29V2-article10.pdf>
- Camara, E. H. H. (2009). *Intelligibilité de l'activité du professeur en classe par la co-disciplinarité : Quels sont les processus sous-jacents à une telle activité sur le plan didactique et pédagogique en classe de géographie de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal ?* Thèse de doctorat, Université de Caen.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique : illusion, contraintes et possibles. En ligne sur le site de l'auteur. [En ligne] [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)
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*. Thèse de Doctorat, Université de Lausanne. [En ligne] : [https://igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions\\_39.pdf](https://igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions_39.pdf)
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège. Essai didactique*. Paris : PUF.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Morand, B., Serres, G. (2016). Entre prouesses et petits arrangements : des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions vives*, 26 [En ligne] <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/questionsvives-2005.pdf> pp. 135-170.
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de l'IFE*, 96. [En ligne] <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun et J.-C. Driant (dir.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement* (27-30). Paris : Éditions Armand Colin. [En ligne] <http://www.perlaserfaty.net/texte4.htm>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette.
- Timera, M. B. (2004). *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- Timéra, M. B. (2021). Les enseignants et la géographie scolaire au Sénégal : perception de la discipline et des programmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 43-54, [En ligne] <https://www.researchgate.net/publication/358818121>
- Timéra, M. B. et Diouf, I. F. (2022). L'ouverture au monde : un principe de construction de l'identité en question dans l'enseignement de la géographie au Sénégal. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 221-244, [En ligne] <http://journals.openedition.org/cres/5593>
- Zetlaoui-Leger, J. (2012). *Qu'est-ce que l'appropriation ? Contribution scientifique et technique sur la notion d'appropriation dans les opérations d'aménagements urbains durables*. [En ligne] <https://hal.science/hal-01810500>