

RESUME EN NORVEGIEN

Opgaven tar for seg historiefremføring på videregående skole i Senegal, Vest-Afrika. Landet fikk status som uavhengig stat i 1960 etter å ha vært kolonisert av Frankrike i 104 år. Jeg har forsøkt å finne svar på hva slags type samfunnsborger den uavhengige staten tar sikte på å forme gjennom dagens historieundervisning i Senegal og hvilken rolle læreren har i denne prosessen.

Analysen baserer seg på et to måneders forberedende feltarbeid i Dakar i 2006, samt et seks måneders opphold i 2007. Jeg har observert 70 historietimer (i by, i mindre by og på landsbygda) og dybdeintervjuet ulike aktører i skolesystemet, deriblant rektorer, lærere og studenter/elever ved lærerhøgskolene og i videregående skole, pedagogiske rådgivere, funksjonærer i utdanningsdepartementet (også en tidligere minister) samt senegalesere som arbeider i internasjonale organisasjoner.

Den nasjonale opplæringsloven (1991) og gjeldende læreplan i historie (2004) definerer dannelsen av *homo senegalensis* ('idealborgeren') slik: idealborgeren skal være bevisst sitt eget samfunns tradisjoner og særpreg samtidig som han retter et åpent blikk ut mot verden. Læreplanen henter derfor emner både fra den nasjonale og den globale historien.

Til tross for at mange lærere uttrykker sterkt engasjement for faget, holder ikke utdanningsnivået alltid følge med entusiasmen, og læreplanens visjon og innhold er ikke tilstrekkelig godt kjent. Dette skyldes bl.a. den mangelfulle lærerutdanningen (som også kan være totalt fraværende: mange ansettes uten pedagogisk utdanning). Diktat er fortsatt den mest utbredte undervisningsformen – til tross for at læreplanen legger opp til aktiv bruk av didaktisk materiale og en høy grad av elevdeltakelse i undervisningen. Mange lærere greier heller ikke å avslutte alle forelesningene før skoleårets slutt. Likevel kan ikke lærergruppen alene holdes ansvarlig for situasjonen. Knappe økonomiske ressurser og omfattende streiker som hindrer fremdrift i undervisningen i henhold til planen, er også avgjørende for manglende kvalitet på historieundervisningen.

En annen viktig årsak til at planens intensjoner ikke realiseres, er at det ikke finnes noe nasjonalt produsert læreverk i historie for den videregående skolen. Skolebøker produsert i Frankrike utgjør i skrivende stund eneste form for didaktisk materiale tilgjengelig for lærere og elever på dette nivået. Disse er utarbeidet for den franske læreplanen og ikke den senegalesiske. Synet på afrikansk historie generelt og på senegalesisk historie spesielt er også nødvendigvis farget av øynene som ser.

Det er grunn til å tro at selv om utarbeidelsen av et nasjonalt læreverk i historie kunne bedret fagsituasjonen i Senegal, ligger nøkkelen til en mer effektiv og tilpasset historieopplæring like mye i et klarere samsvar mellom teori i lærerutdanningen og praksis i skolene, bedre faglig og pedagogisk oppfølging, samt en økt bevisstgjøring rundt bruken av didaktisk materiale – ikke bare produksjonen av det.

*L'enseignant sénégalais face au programme d'histoire
du second cycle : perception et pratiques en classe*



Solveig Korum

L'enseignant sénégalais face au programme d'histoire du second cycle : perception et pratiques en classe

Solveig Korum

Mémoire de master II

Encadré par Ingse Skattum

Programme d'études africaines et asiatiques

Option : L'Afrique francophone au sud du Sahara

Département d'études culturelles et de langues orientales

Université d'Oslo

Automne 2007

REMERCIEMENTS

Ce travail a été mené à bien grâce au soutien et au concours de certaines personnes. Il s'agit notamment de mon tuteur, Ingse Skattum dont la disponibilité et la rigueur scientifique ont été des atouts de taille quant à la réalisation de ce mémoire. Mes remerciements vont également au professeur Abdoul Sow, doyen de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) à Dakar, à Mamadou Koné, secrétaire général de l'Association sénégalaise des professeurs d'histoire et de géographie (ASPHG) et à Hamidou Watt, conseiller pédagogique national, avec sa femme Betty et leurs enfants.

Merci à toutes les personnes qui m'ont accueillie dans leurs classes, soutenue sur le terrain, hébergée et nourrie durant mes deux séjours au Sénégal. Le mot *teranga* ('hospitalité' en wolof) a pris tout son sens grâce à de nouveaux amis comme Djiby Diakhité et Elimane Sall (dit Manel) ainsi que leurs familles qui m'ont ouvert les portes de leurs maisons à Dakar et à Thiès. Latifa Lahlo m'a aussi offert beaucoup de chaleur dans son foyer. Je remercie également toute l'équipe de JEM à Niakhar et la famille Manga à Ziguinchor/ Bignona. L'accueil réservé par ces derniers à ma famille norvégienne, venue pour la première fois en Afrique en avril 2007, restera à jamais gravé dans nos cœurs.

J'ai pu bénéficier de plusieurs financements pour mes recherches au Sénégal. Je remercie à ce titre le *Ryoichi Sasakawa young leaders fellowships fund* et *Nordiska Afrikainstituttet* qui m'ont fait confiance.

Enfin, si ce mémoire est le fruit de la relation intime et solitaire nouée avec mon ordinateur, elle n'aurait pas pu se penser ou écrire sans le soutien de mes parents (Johanne et Øystein, Paul et Clotilde) et de mes proches amis. Merci.

Oslo, le 19 novembre 2007,

Solveig Korum

À Mohamed Lamine Manga:

*Chacun de nous est un petit îlot
qui doit se défendre chaque jour
contre l'océan de l'ignorance.*

(Joseph Ki-Zerbo)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
LISTE DES SIGLES.....	6
INTRODUCTION.....	7

PREMIÈRE PARTIE

1.CADRE THÉORIQUE	
1.1. L'Enseignement.....	11
1.1.1. Différents types d'éducation dans la société africaine.....	11
1.1.2. Fonctions sociales de l'école.....	11
1.1.3. Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant	13
1.2. L'Histoire.....	14
1.2.1. Les tâches de l'Histoire.....	14
1.2.2. L'historiographie africaine depuis les années 1950.....	15
1.2.3. Finalités de l'histoire enseignée à l'école.....	17
2.LE SÉNÉGAL : PROFIL DU PAYS	
2.1. L'espace physique.....	19
2.2. L'espace historique.....	19
2.2.1. L'époque précoloniale.....	19
2.2.2. Evolution du Sénégal dans le cadre de l'AOF.....	21
2.2.3. La République indépendante (1960-2006).....	23
2.3. Le Sénégal actuel.....	26
3.LE SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS	
3.1. Aperçu historique.....	28
3.1.1. Les premières écoles : 1817-1856.....	28
3.1.2. L'école coloniale : 1857-1960.....	28
3.1.3. Vers l'école moderne : de l'indépendance à nos jours.....	31

3.2. Caractéristiques de l'école actuelle.....	34
3.2.1. Les textes fondateurs.....	34
3.2.2. Le second cycle actuel.....	35
3.2.3. Le financement du système éducatif.....	37
4.	CADRE MÉTHODOLOGIQUE
4.1. Approche qualitative ou quantitative ?.....	38
4.2. Les outils de l'enquête.....	39
4.2.1. L'observation.....	39
4.2.2. L'entretien semi-directif.....	41
4.2.3. Le questionnaire.....	42
4.2.4. L'analyse des supports didactiques.....	42
4.3. Sélection de l'échantillon.....	43
4.3.1. Les lycées.....	43
4.3.2. Les classes.....	44
4.3.3. Les interviewés.....	44
DEUXIÈME PARTIE	
5.	ANALYSE
5.1. Le programme consolidé d'histoire de 2004.....	47
5.1.1. Contenu des leçons. Classe de Seconde.....	48
5.1.2. Contenu des leçons. Classe de Première.....	51
5.1.3. Contenu des leçons. Classe de Terminale.....	54
5.1.4. La Pédagogie Par Objectifs.....	57
5.2. Le profil de l'enseignant.....	58
5.2.1. La formation scientifique et didactique de l'enseignant.....	58
5.2.2. La conception qu'ont les enseignants de leur mission.....	60
5.2.3. La coloration du milieu : mémoire <i>versus</i> Histoire.....	63
5.3. Les pratiques du programme.....	68
5.3.1. Défaut des supports didactiques : causes et conséquences.....	68
5.3.2. Etude de cas : comparaison de cinq leçons sur l'impérialisme.....	75
5.3.3. Le poids des valeurs : un discours équilibré sur l'impérialisme ?.....	90
CONCLUSION.....	95
OUVRAGES CITÉS ET CONSULTÉS.....	99
ANNEXE.....	111

LISTE DES SIGLES

AEF	Afrique Equatoriale Française
AMI	Assistance Médicale Indigène
AOF	Afrique Occidentale Française
ASPHG	Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie
BFEM	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
BOAD	Banque Ouest-Africaine de Développement
CAERENAD	Centre d'Application d'Etude et de Ressources en Apprentissage à distance
CAES	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CEDEAO	Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CFA	Communauté Financière d'Afrique
CNREF	Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation
CODESRIA	Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique
CPI	Conseiller Pédagogique Itinérant
CPN	Conseiller Pédagogique National
CUSE	Chaire Unesco en Sciences de l'Education
EDICEF	Editions Classiques d'Expression Française
EGEF	Etats Généraux de l'Education et de la Formation
ENS	Ecole Normale Supérieure (l'actuelle FASTEF de Dakar)
EPT	Education Pour Tous
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
FMI	Fond Monétaire International
IFAN	Institut Fondamental de l'Afrique Noire (avant : Institut Français...)
IGEN	Inspecteur Général de l'Education Nationale
INEADE	Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement et l'Education
IPAM	Institut Pédagogique Africain et Malgache
IS	Inspecteur de Spécialité
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MFDC	Mouvement des Forces Démocratiques de Casamance
NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies
PDEF	Programme Décennal de l'Education et de la Formation
PPO	Pédagogie Par Objectifs
PPTE	Pays Pauvre Très Endetté
PRF	Pôle Régional de Formation
RFI	Radio France Internationale
UA	Union Africaine
UCAD	Université Cheick Anta Diop de Dakar
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
WARC	West African Research Center

INTRODUCTION

L'histoire étant par nature « une science qui établit un corrélat entre le passé, le présent et le futur » (Mbaye Guèye, in Manga 2005 :2), son apport à la compréhension de l'évolution de nos sociétés demeure plus que fondamental. C'est la chaîne qui nous relie à ceux qui nous ont précédés, un continuum qui se perpétue à l'infini (cf. Ki-Zerbo, in Amengual 1972: 42). Si nous vivons le présent, nous devons à la fois penser à hier et à demain : par-delà les générations les plus proches de nous, nous trouvons des sources d'inspiration et d'action.

Cependant, l'histoire peut aussi être source de problèmes. Elle peut inciter à la haine, à la xénophobie entre peuples et elle est susceptible de revivifier de vieilles plaies. C'est sans doute ce qui a poussé le poète français Paul Valéry à décrire l'histoire comme « le produit le plus dangereux de la chimie de l'intellect » (Valéry 1945 : 19). Les exemples ne manquent pas pour illustrer ce point de vue, notamment le conflit israélo-palestinien, l'un des conflits les plus violents et les plus médiatisés du XX^{e} siècle. Il se fonde sur des revendications historiques (Persson 1994). Les guerres balkaniques du début des années 1990 montrent comment un conflit du passé peut créer des tensions dans le présent (Balac 2005). Même sans aboutir à la guerre, les contentieux historiques influent sur les politiques.

Tout récemment, la France a voté une série de lois mémorielles dont celle du 23 février 2005, portant reconnaissance de la nation envers l'œuvre des Français d'Outre-mer (République française 2005). Résultat d'un lobbying très organisé mené depuis des années par des nostalgiques de la colonisation, cette loi tendait à donner aux chercheurs et aux enseignants une consigne officielle quant à leur manière d'exercer leur métier¹. La loi a causé un débat virulent et beaucoup de ressentiment dans les anciennes colonies, ce qui montre que le passé reste vivant.

En ce qui concerne l'Afrique, et particulièrement le Sénégal, qui fait l'objet de notre étude, on entend souvent dire que la colonisation européenne se trouve à l'origine du sous-développement actuel du continent. L'entreprise de la colonisation a abouti à une déculturation des sociétés africaines où furent introduites les valeurs françaises au détriment des traditions locales. Mais, en mettant autant de poids sur cet argument historique dans le débat sur la place de l'Afrique dans le monde moderne, ne négligeons-nous pas l'effet des choix faits par les

¹ Dans son article 4, elle demande que les programmes scolaires « [...] reconnaissent le rôle positif de la colonisation, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit » (loi du 23 février 2005, *Journal officiel* du 24 février 2005). Devant le vaste mouvement de protestation suscité par cette disposition – aussi bien dans les milieux scientifiques que dans la population civile – l'article 4 fut abrogé par Jacques Chirac le 16 février 2006. Mais le débat demeure...

dirigeants post-indépendantistes ? Ne minimisons pas leur responsabilité en ce qui concerne le devenir du continent².

Avec la mondialisation, nous assistons actuellement à une grande course, à une compétition où tout le monde cherche à exercer son influence sur les autres. Le degré de réussite dépend des moyens à disposition – des facteurs principalement économiques, mais aussi stratégiques. Que l'on souhaite étendre son rayonnement culturel ou, dans le cas contraire, se défendre contre les éléments qui représentent une menace à la préservation des traditions locales, chaque Etat se voit obligé de trouver sa propre arme, d'adopter sa propre stratégie. Le rapport à l'histoire et à son enseignement sont l'une des façons dont cela se traduit.

L'école est considérée comme le « lieu de reproduction par excellence » (Capelle 1990). C'est l'école qui donne naissance à *l'être social* dont parle le père de la sociologie moderne, Emile Durkheim, dans son *Education et sociologie* (1985, 1^{ère} éd. 1922). Par opposition à l'être individuel, l'être social est formé par « un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie » (Durkheim 1985 : 51). Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation (*ibid.*). Cela ne veut pourtant pas dire que l'éducation est un fait universel. Enseigner, c'est choisir. Les politiques éducatives adoptées par les autorités scolaires d'un pays contribuent à façonner le citoyen en devenir, ce qui nous amène à poser la question suivante : quel type de société faut-il pour quel type d'homme ou vice versa ? Durant l'époque coloniale, les pays subsahariens sous domination française étaient privés de la liberté de définir leurs propres projets éducatifs : l'école coloniale « indigène » n'était pas faite pour l'indigène, encore moins par lui (Sow 2004 : 216). Après l'indépendance en 1960 jusqu'à nos jours, cette situation a beaucoup changé. Les Français n'ont plus leur mot à dire (ou beaucoup moins, en tout cas...), mais il y a toujours lieu de s'interroger sur l'indépendance des décisions prises dans le domaine éducatif : par qui et dans quel but les voies actuelles sont-elles empruntées ?

A travers ce travail, il s'agit de reprendre ces questions et idées en les observant dans un contexte spécifique, celui de l'enseignement de l'histoire au Sénégal. Le mémoire se divise en deux parties. La première s'ouvre par une présentation des bases théoriques de notre analyse. Elle porte sur *l'Enseignement*: les différents types d'éducation dans les sociétés africaines, les fonctions sociales de l'école et les rôles de l'apprenant et de l'enseignant (chapitre 1.1) et sur *l'Histoire* (chapitre 1.2): les tâches de l'Histoire, l'historiographie africaine depuis les années 1950 et les finalités de l'histoire enseignée à l'école. Afin de mieux comprendre les facteurs

² Nous pourrions opposer un Sékou Touré, qui « poussa très loin l'éradication de la tradition, interdisant l'animisme, rendant impossibles les caractéristiques ethniques traditionnelles », et un Julius Nyerere, « essayant de retrouver, dans le passé, des sources importantes, capables d'animer l'avenir » (Amengual 1972: 179).

qui influencent et forment l'enseignement de l'histoire dans les lycées du Sénégal, nous dresserons dans le chapitre 2 un tableau de l'espace physique sénégalais, de son évolution historique et des caractéristiques de la société sénégalaise actuelle. Le chapitre 3 sera consacré au système éducatif sénégalais depuis sa fondation en 1817 jusqu'à nos jours. Avant de passer à la partie analytique proprement dite, nous présenterons la méthode employée dans le chapitre 4.

La deuxième partie du mémoire sera consacrée à l'analyse des données recueillies sur le terrain lors de nos deux séjours au Sénégal : de mars à avril 2006 et de janvier à juin 2007. A travers une analyse du programme d'histoire en vigueur, celui de 1998 consolidé en 2004, notre travail examine la manière dont l'Etat sénégalais envisage l'enseignement de cette discipline : dans quel but enseigne-t-on l'histoire ? Quels sont les savoirs à enseigner ? Y a-t-il des lacunes au programme ? Si oui, pourquoi le programme fait-il silence sur certains thèmes ? Ces questions seront abordées dans le chapitre 5.1.

Dans le chapitre 5.2, il sera question du profil de l'enseignant sénégalais, agent de l'Etat dans les classes, censé instruire les élèves en vertu des dispositions de la loi sur l'instruction publique et le programme en vigueur. Comment sa formation et le contexte influencent-ils la conception qu'il a de la discipline ?

La troisième partie de l'analyse (chapitre 5.3) portera sur les pratiques du programme. De nombreux défis liés à son exécution peuvent être relevés, dont la quasi-absence de supports didactiques dans les établissements. Nous chercherons à savoir à quoi pourrait bien être liée cette situation. La non-existence d'un manuel sénégalais du second cycle prenant en compte la totalité des leçons est un argument évident, car seuls les manuels en provenance de France sont disponibles aux enseignants et élèves du second cycle. Mais la formation et la motivation des enseignants n'y seraient-elles pas aussi pour quelque chose ?

Le mémoire s'achève sur l'étude d'un cas empirique relatif à la mise en œuvre d'une leçon du programme par cinq enseignants dakarois. La leçon en question s'intitule « L'impérialisme : causes, doctrines et méthodes en Afrique ». Nous allons axer notre analyse sur deux pôles : (1) la pratique pédagogique des enseignants en classe et (2) le poids des valeurs : les professeurs tiennent-ils un discours équilibré sur l'impérialisme ?

Grace à ces éléments, nous chercherons à comparer les objectifs que le gouvernement sénégalais fixe à l'enseignement de l'histoire par rapport aux moyens mis en œuvre afin de voir quel est l'impact réel de l'enseignement de l'histoire au Sénégal sur les enjeux actuels. Comment le Sénégal peut-il aujourd'hui transmettre son histoire à la mode sénégalaise en fonction des réalités sénégalaises ?

PREMIÈRE PARTIE

1. CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les bases théoriques de notre analyse et définir quelques notions clés. Le chapitre se divise en deux parties. La première porte sur l'Enseignement : les différents types d'éducation dans les sociétés africaines, les fonctions sociales de l'école et les rôles de l'apprenant et de l'enseignant. La deuxième partie traite de l'Histoire : ses tâches, l'historiographie africaine depuis les années 1950 et l'enseignement de l'Histoire à l'école.

1.1.L'Enseignement

1.1.1. Différents types d'éducation dans la société africaine

En termes généraux, l'éducation est comprise comme « un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (Legendre 1993 : 435). Cette définition implique à la fois l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne³. Notre étude porte exclusivement sur la dernière : c'est le savoir scolaire que nous allons désormais désigner par le terme d'enseignement (Legendre 1993 : 507). Quant à l'institution scolaire, les sociétés ouest- africaines ont subi l'influence de deux modèles culturellement distincts, à savoir le modèle arabo-islamique et le modèle occidental introduit par les colons français au XIX^e siècle. Le premier résulte de l'islamisation de l'Afrique noire à partir du VIII^e siècle et dispense les valeurs religieuses par le moyen des *madrassa*, à savoir l'école arabe, ou des écoles coraniques (les *massik*). Beaucoup d'écoles coraniques donnent des connaissances dans des conditions critiquables où la mémorisation du Coran et un apprentissage rudimentaire sont mêlés à la contrainte et aux châtiments. Quant au modèle occidental, voire français dans le cas du Sénégal et les autres pays anciennement colonisés par la France, il trouve ses racines dans l'école coloniale. Ce modèle prévaut en Afrique subsaharienne encore aujourd'hui et, parlant de l'école dans ce mémoire, c'est désormais ce modèle « français » que nous désignons.

1.1.2. Fonctions sociales de l'école

Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence.

Émile Durkheim : *Éducation et sociologie* (1985 :101)

³ Sur le continent africain, la première, davantage liée à la vie pratique et morale, a longtemps primé sur la seconde (Ki-Zerbo 1990: 2). L'enfant est d'abord éduqué « dans la chambre des parents », c'est-à-dire dans un cadre purement familial. Ensuite, son éducation devient la tâche de la collectivité du village ou de son quartier. Il s'approprie les valeurs communautaires, il apprend le respect des aînés et des anciens. Après avoir dépassé l'enfance proprement dite, le jeune passe à l'épreuve de circoncision avant qu'il ne soit admis de plain-pied dans le groupe des initiés. L'éducation traditionnelle vise à reproduire le type constitutif du groupe et à atteindre l'harmonie de l'individu (Sow 2004 : 92, 106 ; voir aussi Daun 1992).

Arrivé sur les bancs de l'école, l'élève poursuit l'éducation commencée à la maison dans un nouveau cadre. C'est un lieu de confrontation, de remise en cause des idées des parents et autres mentors. Par consigne officielle, telle une loi d'éducation et /ou des programmes spécifiques à chaque matière, l'Etat vise à former la jeunesse dans une image soigneusement choisie⁴. Les rapports entre éducation et société doivent donc être étudiés à l'intérieur du champ politique. La politique scolaire d'un Etat « est en étroite relation avec l'idéologie de la classe dirigeante et l'organisation sociale existante » (Coulon 1969 : 2). C'est à l'Etat de définir la nature des valeurs véhiculées par le système et de décider, en favorisant l'instruction de tous ou la formation d'une élite, à quel point l'éducation doit permettre aux classes opprimées d'accéder à la conscience et au pouvoir politique (*ibid.*). Mais l'éducation est une « arme à double tranchant » : elle n'est jamais tout à fait contrôlable par ceux qui sont chargés de la définir (*op.cit* : 3). Une multitude de facteurs socioculturels et économiques, etc. interviennent et exercent leur influence sur les acteurs de tous niveaux. Parmi ces facteurs, au Sénégal et de manière générale, en Afrique, se trouvent les réalités ethniques « difficilement homogénéisables » (Diouf 1998 : 54). A l'intérieur d'un même pays, chaque groupe se voit confiné dans un particularisme socioculturel assez rigide qui rend difficile la construction de l'Etat-nation.

Durant l'époque coloniale, l'école en Afrique fonctionnait comme une *machine de sélection*. Elle visait la création d'une élite noire au service de la métropole, notamment sur les plans politique, administratif, économique, religieux et militaire (Kom 1996 : 21 ; Skattum 2006 : 179-184). Depuis lors, l'enseignement en Afrique a beaucoup changé, mais, comme le montrent Mamadou Ablaye Ndiaye et Alpha Amadou Sy dans *L'Afrique face au défi de la modernité* (2007, notamment le chapitre 10), l'école ne cesse de se battre avec un problème de fond. Le système établi par les colons, qui reste en vigueur, enveloppe toute activité dans le système éducatif et rend difficile de se débarrasser du fantôme colonial⁵. L'école africaine est constamment à la recherche d'une identité propre, susceptible de prendre en compte les réalités du continent. Mais, faute de cela, elle se tourne souvent vers l'Occident. L'importation des manuels scolaires français est un exemple de ce phénomène. Ce mimétisme à l'égard des pays dits « plus avancés » nous semble encore plus grave si nous considérons les objectifs sociaux de l'école qui actuellement penchent de plus en plus vers l'aspect utilitaire, c'est-à-dire une insertion rapide et convenable dans le monde du travail (Atangana 1996 : 21, Sylla 2004 : 61). L'Afrique n'est pas l'Europe. Les exigences de la main-d'œuvre ne sont pas les mêmes et il y a

⁴ Ce sont les « armes » ou les « stratégies » que nous avons mentionnées dans notre introduction.

⁵ Les Sénégalais eux-mêmes ne s'y trompent pas. Ils l'appellent encore aujourd'hui « l'école française ».

lieu de se demander si le système scolaire africain est réellement apte à former la jeunesse dont le continent aurait besoin.

1.1.3. Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant

Après les fonctions *externes* de l'école, notamment sa vocation formatrice dans la société, passons maintenant aux structures *internes* de cet organisme. A l'intérieur de la salle de classe, l'enseignement requiert deux types d'acteurs : l'enseignant et l'apprenant, le maître et l'élève. En ce qui concerne ce dernier, son rôle et son degré de responsabilité varient selon son âge. Son esprit critique se développe au fil de son évolution dans le système scolaire et il devient de plus en plus responsable de son propre apprentissage. L'évolution, ces dernières années, tend vers un enseignement davantage centré sur l'élève, c'est-à-dire l'utilisation des méthodes actives où l'élève fabrique lui-même le savoir, tout en étant aidé par le professeur, qui joue le rôle de facilitateur (Haydn *et al.* 2001 : 35-66). Le but est d'éviter que l'élève figure comme « une pâte molle qui se laisse modeler » (Kom 1996 : 19). Il doit apprendre à (se) poser des questions, autrement dit à avoir l'esprit critique. Ayant acquis cet esprit critique⁶, le jeune devient un citoyen responsable et autonome apte à contribuer au développement de son milieu local ou de son pays (*ibid.*).

Quant à l'enseignant, son devoir majeur est de mettre l'élève dans des conditions de réussite. Mais il ne peut le faire d'une manière quelconque. Il est censé être l'agent opérateur de l'Etat dans la classe et s'engage à « enseigner les élèves en vertu des dispositions de la loi sur l'instruction publique » (Legrendre 1993: 501). Chaque Etat, ayant son propre projet de société, cherche un profil d'enseignant qui puisse contribuer à la réalisation de ce projet. En ce qui concerne l'Etat sénégalais, il cherche « un enseignant libre politiquement, matériellement et culturellement ; un homme réconcilié avec lui-même, tolérant, actif et créateur : il doit être doué de sens civique, moral et patriotique, doublé du sens de l'honneur et de la dignité » (définition donnée par les Etats Généraux de l'Education et de Formation (EGEF) 1981, in Sow 2004 : 685). Cependant, il serait erroné de croire que cet architype existe réellement. Nul enseignant ne peut agir de manière entièrement libre, compte tenu des « caractéristiques socioprofessionnelles, des caractéristiques de la tâche, de la satisfaction du travail, du profil de la carrière, des caractéristiques du milieu de travail, des fonctions sociales de l'école, de la formation, du perfectionnement de l'aide pédagogique, des modifications apportées au système scolaire » (Legrendre 1993 : 502). Son affectivité, son intelligence, son corps, sa situation familiale et sociale sont également parmi les facteurs influant sur l'enseignant dans son travail.

⁶ À ne pas confondre avec l'esprit **de** critique, qui n'est pas une attitude constructive : il perturbe la société plus qu'il ne l'arrange.

En réalité, aucun enseignement ne saurait donc être exécuté de manière neutre. Il y a toujours une touche de subjectivité dans la conception et la transmission du savoir. Cette remarque s'applique aussi, et peut-être surtout, à l'Histoire, qui est une science humaine où aucun savoir n'est censé être figé.

1.2.L'Histoire

1.2.1. Les tâches de l'Histoire

Dans quel but évoque-t-on le passé ? A l'inverse de la *mémoire* qui, selon Antoine Proust, isole un événement historique de son contexte, l'Histoire a comme objectif d'appréhender le processus qui aboutit à cet événement et de l'insérer dans un récit cohérent créateur de sens (Proust 2000 : 4).

Dans la tradition académique, l'interprétation du passé se réalise par les concepts élaborés et par les explications données. Ces concepts et explications varient selon le temps et l'espace. Certains chercheurs occidentaux, tels Finn Fuglestad (2005) et Ashis Nandy (in Diouf 2000 : 340) considèrent que l'histoire est inséparable de ses origines impériales. Selon Nandy, cette histoire « impose la métropole et ses savoirs comme point de référence ultime dans la double opération de production et de mise en sens de l'autre » (*ibid.*). Joseph Ki-Zerbo, premier Africain subsaharien à obtenir l'agrégation d'Histoire dans une université européenne⁷, n'est pas du même avis. Il considère que « chaque peuple a sa culture, chaque peuple a des images de son propre passé » (in Amengual 1972 :45 » et il décrit les tâches de l'histoire en Afrique de la manière suivante : « Ayant brisé la parenthèse coloniale, ces pays [les pays africains nouvellement indépendants] ressemblent un peu à l'esclave libéré qui se met à rechercher ses parents et l'origine de ses ascendants. Il veut aussi en informer ses enfants » (Ki-Zerbo 1978 : 9). Ki-Zerbo souligne ainsi l'importance de la transmission du savoir des « anciens » envers les jeunes générations ayant reçu la mission de bâtir l'avenir et ouvre aussi à la restauration de la dignité des peuples noirs après une période sombre sous la domination européenne.

Contrairement aux idées communément admises, les sources de l'Histoire africaine sont nombreuses et diverses (Khoulé 2005: 9-19) : les sources écrites, notamment des chroniques arabes des XIV^e et XV^e siècles ; les généalogies transmises par la tradition orale ; l'archéologie ; la linguistique ; l'ethnologie et l'anthropologie culturelle ; l'art ; la géographie et d'autres sciences telles la botanique et la zoologie (Ki-Zerbo 1978 : 13-25). Malgré ce type de traces du passé, l'Histoire de l'Afrique fut longtemps méconnue. De nombreux historiens

⁷ Sorbonne, Paris 1956.

occidentaux, surtout du début du XX^e siècle, refusèrent non seulement de reconnaître l'impact de l'Afrique dans le devenir de l'humanité, mais nièrent tout simplement l'existence d'une Histoire africaine en tant que telle : « Jusqu'à D. Livingstone, on peut dire que l'Afrique proprement dite n'avait pas eu d'histoire. La majorité des ses habitants étaient restés, durant des temps immémoriaux, plongés dans la barbarie. Tel avait été semble-t-il le décret de la nature. Ils demeuraient stagnants sans avancer ni reculer » (Coupland, in Ki-Zerbo 1978 : 10 ; Khoulé 2005 : 3). Cette même image de l'Afrique « terre anhistorique » fut également soutenue par Hugh Trevor-Roper : « L'histoire ne peut pas être créée à partir des ténèbres qui sont visibles dans le passé de l'Afrique » (Trevor-Roper 1965: 9). Selon lui, ce que les gens appellent l'histoire en Afrique n'est rien d'autre que des « girations vaines de tribus barbares dans des coins pittoresques mais incongrus du globe » (*op.cit*: 13).

1.2.2. L'historiographie africaine depuis les années 1950

Les points de vue cités ci-dessus sont aujourd'hui dépassés. Durant les années 1950 et 1960, le point de vue « impérialiste » fut progressivement remplacé par un courant africaniste. Un vent d'optimisme lié aux événements de la décolonisation souffla alors sur le continent africain et de nombreux ouvrages publiés durant cette période présentaient une vision similaire : « ils étaient engagés dans l'évocation d'un passé glorieux, face à la mythologie coloniale du racisme, et dans « la tâche de démontrer la possibilité et la viabilité du sujet [l'histoire africaine] » (Terrence Ranger, in Adeniji 2004 : 83). Tandis que les premiers chercheurs noirs s'efforçaient de rehausser le statut de l'homme noir, les historiens nationalistes poussaient l'idée plus loin, en exaltant tout ce qui était africain. Avec sa théorie (très contestée, surtout dans les milieux scientifiques occidentaux) sur l'origine noire de l'Égypte pharaonique, le Sénégalais Cheick Anta Diop est un exemple illustre de ces derniers⁸.

Avec son collègue Abdoulaye Ly, Cheick Anta Diop figure comme le père fondateur d'un courant africaniste spécifique au Sénégal nommé *l'École de Dakar*⁹. Prenant appui sur le projet nationaliste anticolonial, les historiens de Dakar se donnèrent comme tâche d'aiguiser l'outil méthodologique de l'historiographie africaine. En se basant sur la documentation locale et sur les récits oraux, ils puisèrent dans une source riche de connaissances historiques¹⁰. L'école de Dakar visait, et vise toujours, à écrire une histoire africaine de l'Afrique tout en respectant les normes académiques élaborées à partir des trajectoires historiques des sociétés

⁸ Voir *ultra* 5.1.1.

⁹ École non dans le sens « formellement construite avec un manifeste, un programme de recherche, des outils méthodologiques spécifiques... » (Thioub 2002 :114), mais dans le sens d'un courant scientifique.

¹⁰ La transformation des récits oraux en un outil légitime de production de connaissances historiques ne s'est pas faite sans la contestation de certains (cf. le débat sur Vansina 1961, in Catherine Coquery-Vidrovitch *et al.* 1997).

européennes, notamment celle de la France où, jusqu'aux années 1980, la majorité des doctorants sénégalais partaient pour faire leur thèse de troisième cycle (Thiou 2002: 141-142). Aujourd'hui, nous constatons une ouverture progressive aux universités nord-américaines, mais la contrainte linguistique constitue toujours un sérieux obstacle à l'ouverture sur le monde anglo-saxon¹¹.

Une école historiographique basée sur les doctrines néo-marxistes naquit en Afrique noire dès la fin des années 1960. Elle était liée aux difficultés sur le plan économique et une déception profonde des actions des gouvernements post-indépendantistes. Les historiens de cette école s'appuient souvent sur la théorie *centre/périphérie* pour expliquer le déroulement de l'histoire (Wallenstein 1976 ; voir aussi Simensen 1979). Cette théorie, lancée par l'économiste allemand Immanuel Wallenstein, part du principe qu'il y a un centre (une société ou un groupe social) riche et prospère avec un statut privilégié à cause d'une exploitation de la périphérie. Appliquée à l'Afrique, cette théorie se traduit dans la relation asymétrique entre l'Occident et le continent noir, mais également à l'intérieur même de la société africaine où les élites noires oppriment la grande masse. Les néo-marxistes ne voient dans l'époque coloniale que des abus et pensent que sans l'intervention économique des Européens capitalistes, l'Afrique aurait pu se tourner vers une forme de socialisme égalitaire bénéfique pour tout le monde.

Aux trois catégories ci-dessus s'ajoute un quatrième courant, regroupant toutes les idées postmodernistes surgissant depuis la fin des années 1980. En créant une voie qui situe l'histoire à l'intersection de l'anthropologie et des autres sciences humaines, et en se donnant comme cadre des sociétés spécifiques, les postmodernistes rejettent l'idée d'écrire la « grande Histoire » de l'Afrique : il s'agit de présenter plusieurs « petites histoires » représentant chacune une partie de la vie, chacune un aspect de la vérité (*cf.* le mouvement *subalterniste* en Inde décrit dans Apple et Buras 2006 : 1-35, Price 2005 : 122). Hormis le travail du professeur Mamadou Diouf sur *L'historiographie indienne en débat* (1999), les théories subalternes restent peu connues en Afrique de l'Ouest. Cependant, nous pouvons faire un rapprochement avec « l'histoire de la marge » au sein de l'UCAD qui permet aux jeunes, aux clercs musulmans, aux femmes, aux marginaux, aux agents du secteur dit informel, etc. de raconter « leur histoire » (Thiou 2002 : 145). Parmi les nouveaux thèmes étudiés par ces historiens nous pouvons citer la maladie, la société civile, les mentalités, les prisons, les pouvoirs locaux, la vêtue, la mode, la sexualité, la déviance sociale, etc. (*ibid.*).

¹¹ Dès les années 1970, le Sénégal recevait des chercheurs anglo-saxons qui participèrent aux débats sur les transformations qui affectent les sociétés sénégalaises confrontées à la dynamique atlantique (Thiou 2002 : 128). Le West African Research Center (WARC) a été fondé en 1993 et joue actuellement un rôle très important pour faciliter l'échange académique entre les Etats-Unis et le Sénégal. Outre l'accueil des chercheurs, WARC organise des formations et anime des débats et conférences.

1.2.3. Finalités de l'enseignement de l'Histoire à l'école

Dans son essence, l'histoire scolaire est chargée d'une mission civique et politique. Elle projette une forme de citoyenneté attendue et postule que la connaissance du passé configure l'agir politique de demain. Conscients des enjeux que cela implique, de nombreux acteurs cherchent à exercer leur influence sur l'enseignement de l'histoire – en ce qui concerne sa forme aussi bien que son contenu. Il s'agit notamment des forces politiques, mais aussi de divers groupes sociaux revendicateurs de mémoire¹².

Pourtant le but d'un programme scolaire « n'est pas de donner satisfaction aux multiples groupes de pression » (Berstein, in Cadiou *et al* 2005 : 100). Il doit plutôt répondre à des objectifs de formation qui ne sauraient être pareils dans tous les pays. Malgré la variabilité des priorités, il est tout de même possible d'énumérer quelques finalités valables pour tout enseignement d'histoire dans un cadre scolaire. Selon Berstein et Borne (1996), il y a d'abord le facteur *cognitif*, c'est-à-dire qu'il faut donner aux élèves des outils qui leur permettent de comprendre les processus d'évolution conduisant au monde contemporain. Ensuite, nous avons le facteur *intellectuel*. Il s'agit d'une formation de l'intelligence critique des élèves par l'acquisition de méthodes d'analyse qui les rendent à même de se forger une opinion personnelle. Le troisième facteur est la finalité *civique*, qui permet l'insertion réfléchie dans la cité et la tolérance vis-à-vis des héritages culturels. Enfin, l'objectif *culturel* forge l'identité de l'élève par l'appropriation d'une mémoire et d'un patrimoine (*ibid.*).

Pour atteindre les objectifs désignés, l'usage du matériel didactique joue un rôle non négligeable dans l'enseignement. Selon Ronald Legendre, le matériel didactique peut être défini comme « l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet » (Legendre 1993 : 815). Parmi ces outils, le manuel scolaire constitue un support didactique particulier. Conçu spécifiquement dans le but de travailler avec les élèves, il est destiné à être toujours « en main » comme son nom l'indique. Il contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible. C'est un outil complexe, car outre la transmission simple des faits, le manuel reflète également les concepts clés d'une culture nationale (*cf.* Altbach 1991). Les autorités en sont conscientes : dans plus de 2 pays sur 3 dans

¹² « Nos contemporains demandent une histoire mémorielle, identitaire, une histoire qui les divertisse du présent et sur laquelle ils puissent s'attendrir, ou s'indigner » (Antoine Prost, in Cadiou *et al.* 2006 :156). *Cf.* aussi Dumont 2006.

le monde, l'édition scolaire est sous contrôle de l'État (Savoir-Livre 2006¹³ : 3). Les restrictions ne sont pas seulement le fait de régimes autoritaires. Elles existent aussi dans des pays démocratiques.

Au Sénégal, à condition que le matériel soit en conformité avec les instructions officielles (la loi d'instruction, le programme), les enseignants sont libres de choisir eux-mêmes leur manuel en classe. Mais puisqu'il n'existe pas au Sénégal de manuel d'histoire conforme au programme du second cycle, les enseignants sont contraints de s'appuyer sur un produit culturel conçu par des étrangers, produit qui ne tient pas compte des réalités locales spécifiques. A travers la question des manuels scolaires, c'est toute la relation d'un pays à son passé, la façon dont il souhaite transmettre son histoire à sa nouvelle génération et la façon dont celle-ci s'en servira pour bâtir l'avenir du pays qui se traduisent. Nous allons explorer ces questions dans le contexte sénégalais dans les chapitres suivants.

¹³ Savoir-Livre est une association fondée par des éditeurs scolaires (Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan) pour réfléchir et débattre sur le rôle de l'outil pédagogique.

2. LE SÉNÉGAL : PROFIL DU PAYS

Dans le système scolaire, une discipline n'est jamais isolée, puisqu'elle s'inscrit nécessairement dans un contexte politique, social et scientifique. Afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent et forment l'enseignement de l'histoire dans les lycées du Sénégal, nous allons dresser un tableau de l'espace physique sénégalais, de son évolution historique et des caractéristiques de la société sénégalaise actuelle.

2.1.L'espace physique



Le Sénégal, situé à la pointe occidentale de l'Afrique, a une superficie de 196.722 km². Le pays est délimité au nord par la République islamique de Mauritanie ; à l'ouest, sur environ 500 km, par l'Océan atlantique; à l'est par le Mali et au sud par la Guinée-Bissau et la République de Guinée. A l'intérieur du pays, l'enclave gambienne s'étale sur environ 300 km de longueur et moins de 50 km de largeur. Le pays se divise en onze régions, chacune avec son chef-lieu.

2.2.L'espace historique

2.2.1. L'époque précoloniale

Au V^e siècle, la population du territoire ouest-africain vivait dans des villages éparpillés où l'agriculture et le travail de fer furent les activités dominantes. Dans les siècles suivants, avec le commerce transsaharien (du sel, de l'or, de l'ivoire et des esclaves), plusieurs régions carrefours devinrent des cités-Etats ou bien des confédérations puissantes. Le premier grand

Etat créé dans la région du Sénégal fut l'empire du Ghana¹⁴. Sa puissance, à son apogée entre le VIII^e et le X^e siècle, reposait sur le contrôle des échanges de l'or, du sel, de l'ivoire ou des esclaves dans l'espace sahélien. Cet empire s'effondra suite à l'invasion des Almoravides en 1079, à peu près à la même époque que fut fondé l'empire Tukurur au sud de la Mauritanie et au nord du Sénégal actuels. Presque deux siècles après la chute du Ghana, l'Afrique connut l'un de ses plus vastes empires: celui du Mali¹⁵. Cet empire connut son déclin au milieu du XV^e siècle au profit de l'empire Songhaï. A la même période, le peuple wolof, au centre du Sénégal actuel, fonda l'empire Jolof, une confédération composée de plusieurs royaumes dont le Walo et le Cayor. Le peuple Serère fonda les royaumes du Sine et du Saloum entre les villes actuelles de Thiès et Kaolack et, au nord, le Fouta Toro fut établi par les Peul (Thiam 1978 : 9).

A partir du XVI^e siècle, suite aux expéditions navales lancées par le prince Henri du Portugal, les échanges transsahariens ne furent plus réservés aux Africains. En créant des compagnies nationales pour favoriser la circulation des marchandises, les royaumes en Europe ont su profiter pour bien remplir leurs caisses d'Etat. Dès le XV^e siècle, certains historiens affirment même que la stabilité sur le plan financier de ces puissances dépendait en grande partie de ce panier africain (Else 1999 : 20). En 1659, les Français créèrent un comptoir à Saint-Louis (Skattum 2006 : 169) et s'accaparèrent de l'Ile de Gorée dès 1677. Cette dernière possession figure aujourd'hui comme haut-lieu de commémoration pour l'esclavage qui eut lieu au Sénégal du XVI^e au XIX^e siècles¹⁶.

Jusqu'au XIX^e siècle, les Européens restèrent très actifs dans les zones côtières. Les possessions françaises de Gorée et de Saint-Louis, qui eurent le statut de colonies à partir du XVIII^e siècle, se développèrent. Les Français sur place prirent pour femmes des Africaines et, en vertu des principes égalitaires nés de la Révolution française de 1789, leurs enfants métis ont reçu la nationalité française.

Au début du XIX^e siècle, le gouverneur Jaques Roger tenta d'étendre les possessions françaises le long des rives du fleuve Sénégal, mais se heurta aux résistances de la population locale. Dans les années 1850, le gouverneur Roger fut remplacé par Louis Faidherbe qui y établit une colonie officielle à partir de 1854. Faidherbe, resté dans les annales comme l'architecte principal de l'œuvre coloniale française en Afrique de l'Ouest, fonda Dakar comme

¹⁴ Les frontières de cet empire n'ont rien à voir avec le Ghana actuel. Premier Etat indépendant de l'Afrique subsaharienne en 1957, les dirigeants du Ghana prirent ce nom qui faisait référence à une fierté du passé africain.

¹⁵ Il s'étendit du XIII^e à XV^e siècles. La légende veut qu'au début du XIV^e siècle, en traversant l'Egypte lors d'un pèlerinage à la Mecque, le souverain de l'empire, Kankan Musa, fut à l'origine d'une chute de la valeur d'or tant il distribua de ce précieux métal.

¹⁶ Les estimations du nombre d'esclaves arrachés du territoire africain durant cette période font l'objet de vifs débats parmi les historiens, mais plusieurs d'entre eux se sont accordés sur des chiffres autour de 20 millions (Musée international de l'esclavage de Liverpool : <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/ism>). L'abolition fut abolie dans les colonies françaises sur l'initiative de Victor Schœlcher en 1848.

capitale de la colonie en 1857, envahit les terres des Wolof, favorisa la création de vastes plantations d'arachides et introduisit le travail forcé. Il est également à l'origine des premières écoles laïques au Sénégal, le domaine éducatif jusqu'à lors réservé aux missionnaires.

2.2.2. Evolution du Sénégal dans le cadre de l'AOF

Suite à la deuxième révolution industrielle en Europe et d'autres événements sur le plan politique, toutes les grandes puissances européennes se lancèrent dans une course coloniale dès la fin du XIX^e siècle : c'est la « ruée vers l'Afrique ». À la conférence de Berlin en 1884-1885, le continent noir fut partagé « à la coupe » entre les différentes puissances européennes. Malgré une résistance africaine qui se manifesta sous diverses formes (armée, religieuse et passive) et des combats durs face aux Africains protecteurs de leur patrie tels Lat Dior Diop, Mamadou Lamine Dramé, El Hadj Omar Tall, Cheick Amadou Bamba et surtout Samory Touré, les Français parvinrent à installer une administration coloniale sur le territoire ouest-africain, désigné, à partir de 1895, sous le nom de l'Afrique Occidentale Française (AOF)¹⁷.

Avec un gouverneur général à sa tête, l'AOF fut divisée en ensembles coloniaux gérés par des lieutenants gouverneurs et en cercles administratifs gérés par des cadres français. Ensuite, le découpage se fit en subdivisions du cercle, où quelques rares Africains eurent la chance d'accéder à des postes importants. Enfin, il y eut les cantons et, au niveau le plus bas, le village. Jusqu'en 1946, les « indigènes » de la colonie furent considérés comme des « sujets français », et non comme des citoyens, c'est-à-dire qu'on leur refusait tous droits administratifs, sociaux et politiques. Les habitants des quatre villes majeures du territoire sénégalais, à savoir Dakar, Gorée, Saint-Louis et Rufisque (les « Quatre Communes »), avaient cependant un statut particulier : ils étaient considérés comme des citoyens français et avaient le droit d'envoyer des députés au parlement à Paris. Ils choisissaient des députés blancs ou métis plutôt que des députés noirs. À partir de 1914, Blaise Diagne de Gorée fut le premier député noir à siéger à l'Assemblée nationale française (Dieng 1990).

En instaurant le travail forcé et les grandes cultures arachidières au détriment des autres cultures dans la vallée du fleuve Sénégal, les Européens avaient mis brusquement fin à la vie économique traditionnelle en Afrique (Ki-Zerbo 1978 : 429-435). Les Français instaurèrent également des infrastructures tels le pont Faidherbe à Saint-Louis ou le chemin de fer entre Dakar et Bamako (1923), mais ces constructions servaient le plus souvent leurs propres intérêts économiques – et non ceux des Africains.

¹⁷ L'AOF fut fondée en 1895 et définitivement organisée en 1904 (Skattum 2006 :173). Elle comprenait huit colonies : Côte d'Ivoire, Dahomey (l'actuel Bénin), Guinée, Haute-Volta (l'actuel Burkina Faso), Mauritanie, Niger, Sénégal, Soudan (l'actuel Mali).

L'école fut créée pour accomplir la soi-disant « mission civilisatrice »¹⁸, mais demeura avant tout coloniale ; elle « était française dans sa conception, mais se caractérisait essentiellement par le refus de faire bénéficier les Africains d'un enseignement de type métropolitain » (Coulon 1968 : préface)¹⁹.

Le premier parti « indigène » fut fondé en 1919. A l'époque, pour les Sénégalais impliqués dans la vie politique, il était de bon ton d'adhérer aux partis de la métropole, mais la naissance du Parti Républicain Socialiste Indépendant (PRSI) montre qu'il y avait dans la colonie une volonté de la part des Africains eux-mêmes d'avoir leur mot à dire (Zuccarelli 1988 : 107-115). Durant les années 1920, le nombre d'étudiants partant en France pour faire des études supérieures était constamment en hausse. C'est dans ce contexte que naquit dans les années trente à Paris le mouvement de la *négritude*²⁰ initié par le Sénégalais Léopold Sédar Senghor, le Guyanais Léon Gontran Damas et le Martiniquais Aimé Césaire.

Avec la fin de la Seconde Guerre mondiale, d'importantes mutations s'annoncent. La participation des tirailleurs africains aux combats contribua à démythifier le Blanc et par ricochet à cimenter le socle nécessaire au processus d'émancipation des colonies. Par rapport aux autres territoires français, et autres colonies européennes en Afrique, la décolonisation de l'Afrique subsaharienne française eut lieu de manière pacifique. En 1945, le Sénégal était toujours une colonie dans le cadre de l'AOF, mais avait pourtant sa propre assemblée, le Conseil général. La nouvelle Constitution de la IV^e République française (1946-1958) opta pour la mise en place de l'Union française, une alliance entre la métropole et ses peuples d'outre-mer « fondée sur l'égalité des droits et des devoirs sans distinction de race ni de religion » (République française 1946 : préambule). Elle accorda la citoyenneté française à tous les habitants des colonies et leur donna le droit de vote. En plus, le travail forcé fut aboli et il y eut des réformes dans les domaines social et éducatif. Cependant, la majorité métropolitaine fut toujours sauvegardée dans l'Assemblée nationale et le président de l'Union était par définition le Président de la République française (Skattum 2006 : 176).

La loi-cadre Gaston Defferre, octroyant une large autonomie au Sénégal comme aux autres colonies, fut votée en 1956 et entra en vigueur l'année d'après. Elle transforma le régime colonial et dota le Sénégal de gouvernements territoriaux aux compétences limitées (Diouf 2001 :205). En 1958, avec l'avènement de la V^e République, de Gaulle proposa aux anciennes colonies un référendum sur l'indépendance immédiate ou sur l'autonomie dans le cadre de la

¹⁸ Le 28 juillet 1885, Jules Ferry, ministre français des colonies, déclara à l'Assemblée Nationale : « Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le droit de civiliser les races inférieures » (in Marseille 1997 : 71).

¹⁹ Voir *ultra* 3.1.2.

²⁰ Ce mouvement avait comme but la revalorisation des traditions africaines « telles qu'elles s'expriment dans la vie, les institutions et les œuvres des Noirs » (Senghor 1964 :9).

Communauté française, une institution qui associait l'autonomie des nouveaux Etats à une dépendance étroite à l'égard de l'économie française. A l'exception de la Guinée de Sékou Touré, l'ensemble des pays de l'Afrique noire francophone choisirent la deuxième option. Cependant, l'existence de cette alliance fédérale fut brève et l'indépendance fut accordée à tous ses membres en 1960.

En 1960, Senghor, premier président du Sénégal indépendant, aurait souhaité la création d'une union fédérale de tous les territoires français en Afrique, « assez forte pour empêcher la balkanisation » (Else 1999 : 22), mais le leader sénégalais se trouvait face à deux obstacles. Premièrement, Félix Houphouët-Boigny, président de la Côte d'Ivoire, s'y opposa parce qu'il se voyait plus puissant à la tête de son propre Etat que dans le cadre d'une fédération avec d'autres pays (Skattum 2006 : 189) et aussi parce que son pays était beaucoup plus riche que le territoire sénégalais et qu'il avait peur de devoir prendre en charge les voisins besogneux de la région. Charles de Gaulle constitua le deuxième obstacle en refusant l'idée d'une union composée des pays anciennement colonisés en Afrique de l'Ouest, union susceptible de se dresser contre la France (Else 1999 : 22). Tout de même, de Gaulle accepta la formation de la « Fédération du Mali » (du nom de l'ancien empire glorieux), une fusion des territoires actuels du Mali et du Sénégal. Cette union, fondée le 20 juin 1960, connut un éclatement deux mois plus tard. Le Sénégal devint une république indépendante le 25 août 1960.

2.2.3. La République indépendante (1960-2006)

Léopold Sédar Senghor fut désigné président à la tête du nouvel Etat et Mamadou Dia devint président du Conseil. Politiquement, Senghor opta pour un « socialisme à l'africaine » d'inspiration marxiste mais moins radical que celui de son homologue malien, Modibo Keita. Sur le plan culturel, Senghor resta très attaché à l'Hexagone²¹. Comme tous les leaders des anciennes colonies françaises et belges, il choisit le français comme langue officielle. En 1962, il lança, avec Sihanouk, roi du Cambodge, Bourguiba, président de la Tunisie et d'autres, le concept de la *francophonie*²². Cependant, son admiration pour la civilisation européenne ne devait pas primer sur les valeurs africaines. Senghor lança ainsi l'idée d'une « civilisation de l'universel », basée à la fois sur les valeurs culturelles africaines (l'enracinement) et sur les valeurs venues d'ailleurs (l'ouverture).

²¹ Reçu à l'agrégation de grammaire à Paris en 1935, Senghor travailla pendant des années comme enseignant en France. Pendant la Deuxième Guerre mondiale, il fut affecté dans un régiment d'infanterie coloniale et passa deux ans en détention allemande. Il siégea sur les bancs l'Assemblée nationale française à la première et à la deuxième Assemblée constituante et pendant toute la durée de la IV^e République. En 1957, il épousa en second noces une Normande, Collette Hubert (Roche 2006).

²² Dans un numéro désormais célèbre de la revue *Esprit*, Senghor décrit la francophonie comme « cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire » (Senghor 1962).

Avec ses concepts de francophonie et de civilisation de l'universel, le nouveau président se créa beaucoup d'ennemis parmi ceux qui cherchaient la rupture absolue avec l'ancien colonisateur. Il est symptomatique que la plupart des opposants de Senghor furent des historiens de métier. C'est le cas de Cheick Anta Diop, d'Aboulaye Ly, d'Amadou Mahtar Mbow et d'Assane Seck, qui tous l'accusèrent de « tenir un discours historique se limitant à des éléments très précis diffusés dans l'opinion sénégalaise par des relais médiatiques au service de son pouvoir » (Thiouba 2002 : 133).

Au cours de la première décennie d'indépendance, Senghor dut faire face à deux crises politiques majeures. La première eut lieu en décembre 1962, quand le premier ministre Mamadou Dia fut arrêté et suspecté d'avoir tenté un coup d'Etat. Dia fut condamné à la prison à perpétuité, avant d'être amnistié au bout de douze ans de détention. Une deuxième crise, déclenchée dans le milieu étudiant, survint en 1968²³. Le refus d'une mesure gouvernementale sur le fractionnement des bourses entraîna la grève générale parmi les étudiants et les travailleurs du secteur public et privé (Ndao 2003 : 322). Pour faire déguerpir les grévistes occupant la rue, Senghor fit appel aux « forces vives de la nation, aux ruraux, qui déferlèrent sur Dakar, brandissant arcs, flèches, machettes et massues » (*Jeune Afrique* 2002 : 21). Il convient toutefois de souligner que ces incidents font partie des rares impulsions anti-démocratiques vécues par le Sénégal depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Dans un continent sans cesse secoué par des coups d'Etat et des révolutions, il est en effet le seul pays en Afrique subsaharienne à ne pas avoir connu de putsch depuis 1960. Si Senghor transforma le Sénégal multipartite des premières années en un Etat à parti unique, son régime fut toujours considéré comme tolérant et démocratique (Diouf 2001 : 206-209 ; voir aussi *Jeune Afrique* 2002).

Régulièrement réélu à la présidence (1968, 1973 et 1978), Senghor fut l'un des rares chefs d'Etat africains à avoir volontairement quitté le pouvoir et à avoir préparé sa succession. En 1980, il se retira, comme il l'avait annoncé, au profit de son dauphin, Abdou Diouf, premier ministre et de la même origine ethnique que Senghor mais de religion musulmane²⁴. Diouf fit du Sénégal « la vitrine démocratique de l'Afrique » (Decraene 2000 : 13) en instaurant un multipartisme réel qui donna naissance à plus d'une trentaine de partis politiques. Durant son règne, il dut toutefois affronter de graves crises qu'on lui reproche de ne pas avoir bien gérées,

²³La rébellion prit sa source en Europe, mais eut d'importantes répercussions au Sénégal où les assises du système en vigueur furent fortement ébranlées (voir aussi *ultra* 3.1.3).

²⁴Alors que Senghor lui-même était chrétien. Cet exemple montre à quel point la tolérance religieuse est réelle au Sénégal (voir *ultra* 2.3). Pendant sa période au pouvoir, Senghor eut plusieurs conseillers musulmans, notamment des marabouts respectés et suivis par la majorité de la population essentiellement musulmane (Samson 2000 : 6).

dont la question casamançaise qui éclata en 1982²⁵ et la crise sénégal-mauritanienne de 1989. Ces affrontements atteignirent non seulement la stabilité politique du pays, mais elles eurent également des conséquences sur le plan économique, l'industrie sénégalaise du tourisme connaissant une chute malheureuse (Else 1999 : 22).

Durant les années 1980, un certain Abdoulaye Wade figurait sur la scène politique comme l'un des principaux leaders de l'opposition. Accusant Wade de vouloir renverser le gouvernement, Diouf le mit derrière les barreaux à plusieurs reprises. En 1989, Wade partit s'exiler en France. A son retour, il fut acclamé par les masses qui criaient *sopi*, mot wolof qui signifie changement. Malgré une popularité montante de l'opposition, Diouf emporta les élections de 1993 avec 58% des voix contre 32% pour Wade (*op.cit* : 23). La même tendance se manifesta lors des élections législatives quelques mois plus tard où le Parti Socialiste (PS) de Diouf gagna plus des deux tiers des sièges (*ibid.*). Les résultats des élections causèrent de violentes manifestations dans divers endroits du pays, notamment en Casamance.

En 2000, de retour d'un deuxième exil en France, Abdoulaye Wade gagna la confiance du peuple sénégalais qui l'élit président au second tour de l'élection présidentielle avec 58,5% des voix (Decraene 2000: 12). Il fut porté à la tête de l'Etat sur un programme de campagne favorisant les grands travaux pour l'amélioration des infrastructures du pays. Aujourd'hui, beaucoup lui reprochent de ne pas avoir fait assez dans le domaine social (ce qui implique aussi le domaine de l'éducation). Contrairement à Senghor et à Diouf, Wade est accusé d'avoir laissé s'installer sur la scène politique un clientélisme religieux. On l'accuse en effet de favoriser sa propre confrérie, celle des *mourides*²⁶, dont les chefs religieux l'aident à se maintenir au pouvoir en échange de biens et d'accès aux médias et autres lieux publics (Samson 2000 :6). Ces critiques ne l'empêchèrent pas d'être réélu avec 55,9% des voix lors des élections présidentielles du 25 février 2007 (Perdrix 2007 : 36). En principe, il doit rester au pouvoir jusqu'en 2012, mais comme il commence à prendre de l'âge (81 ans), des rumeurs courent déjà sur une opération présumée pour instaurer son propre fils, Karim Wade, dans le palais présidentiel avant l'expiration de son mandat. Dans le domaine de la politique étrangère, *gorgui* ('le vieux' comme l'appellent les Sénégalais) reste fidèle à la France, mais il a fait le choix de se tourner davantage vers les pays arabes en Afrique du nord, notamment la Libye du

²⁵ En 1982, un mouvement séparatiste, le Mouvement des Forces Démocratiques de Casamance, le MFDC, se constitua pour contester l'appartenance de la région au Sénégal et pour revendiquer l'indépendance. Après des années de conflit et plusieurs flambées de violence, notamment au début des années 1990, un accord de paix avec le MFDC fut signé en 2004. Cependant, le MFDC n'a pas renoncé à ses prétentions d'indépendance et continue à considérer certaines parties du territoire national comme relevant de sa propriété (*Cf.* Manga 2005 ; voir aussi Diouf 2001 : 212-214).

²⁶ Confrérie musulmane soufi fondée au début du XX^e siècle par le Sénégalais Cheick Amadou Bamba. Cette confrérie a pour ville sainte Touba, au centre du Sénégal, où se déroule chaque année le grand pèlerinage de Magal.

colonel Khadafi (qui fut l'invité d'honneur pour la fête de l'indépendance en 2006) et le Maroc. Tout récemment, le Sénégal, comme tant de pays africains, a ouvert une porte vers la Chine, ouverture qui semble importante, notamment sur le plan économique.

2.3. Le Sénégal actuel

Le Sénégal actuel se présente sous forme de onze régions administratives où les tendances du régime penchent de plus en plus fort vers la décentralisation – d'abord sur les plans politique et administratif, mais également sur celui du secteur éducatif. La population sénégalaise est actuellement estimée à 11,9 millions d'habitants²⁷. Près de 40 % des habitants sont concentrés dans les villes, avec un pic dans la zone de Dakar. L'âge moyen est estimé à 19,1 ans, ce qui met une très forte pression sur l'école. Le chômage est un mal qui ronge la société sénégalaise comme d'autres sociétés subsahariennes. Il est difficile de trouver des chiffres exacts quant au taux de chômage, car le Sénégalais est très débrouillard dans ce sens qu'en absence de postes accessibles de travail, il crée son propre petit « business » (par exemple cireur de chaussures, vendeur de cacahuètes...), qui lui permet de gagner sa vie.

Le secteur primaire, notamment la pêche et l'agriculture, représente 17% du PIB du Sénégal; le secteur industriel (surtout le phosphate) y est pour 21% et le secteur tertiaire représente 62% (Boniface 2007 : 426). Le PIB par habitant est 657 dollars (*ibid.*). Avec sa dette publique, qui représente 73,6% du PIB, le Sénégal est classé dans la catégorie des pays pauvres très endettés (PPTÉ)²⁸. Les facteurs ayant amené le pays dans cette situation sont nombreux et complexes, mais parmi les facteurs décisifs, citons le choc pétrolier du début des années 1970, la sécheresse régionale de 1973/74, les réformes de l'ajustement structurel imposées par les institutions de Bretton Woods (la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International) et la forte dévaluation du franc CFA en 1994.

Le pays est membre de plusieurs organisations internationales, dont la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), l'Union africaine (UA), l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'UNESCO et l'Organisation internationale de la francophonie (OIF).

²⁷Toutes les données de ce passage sont tirées du *CIA World Factbook* : <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/> (consulté le 23 juin 2007).

²⁸ Les PPTÉ sont au nombre de 42 dont 34 en Afrique subsaharienne. La Banque mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI) ont défini plusieurs critères pour l'application de ce statut : (1) une dette « insoutenable » (rapport du volume de la dette compris entre 200 et 250% du PIB, rapport du service de la dette aux exportations compris entre 20 et 25%) et (2) un PIB annuel par habitant inférieur à 875 dollars. Le statut de PPTÉ permet l'allègement de la dette. (Ministère de l'Economie et des Finances de la Côte d'Ivoire : <http://www.tresor.gouv.ci/actualites/article.asp?n=421> consulté le 23 juin 2007).

La population se compose d'une vingtaine d'ethnies, ayant chacune sa propre langue. Les Wolof sont les plus nombreux. Ils représentent 43% de la population et leur langue, le wolof, est parlée par environ 90% des Sénégalais (Cissé, in Lexander 2004 : 35). Parmi les autres groupes ethniques importants, nous trouvons les Peul (24 %), les Sérère (15%), les Diola (4%) et les Mandingue (3%).

Terre d'islam depuis le X^e siècle, la grande majorité des Sénégalais sont de profession musulmane (94%). 5% sont chrétiens (principalement catholiques), et 1% adhèrent à des religions dites traditionnelles (Samson 2000 : 5). Il est rare d'entendre un discours religieux violent au Sénégal car, avec l'islam « africanisé » (Hugon 2006 : 34-37) et le syncrétisme religieux²⁹, des personnes issues de différentes croyances parviennent à vivre paisiblement côte à côte, aussi bien à l'intérieur d'un même foyer que dans l'espace public. La stabilité politique relative du pays est fondée sur cet esprit d'ouverture et de dialogue.

Parmi les autres valeurs profondément ancrées dans la société sénégalaise, mentionnons le *teranga* ('hospitalité' en wolof). Pour un Sénégalais, « il n'y a rien de plus beau que le sourire d'un étranger qui s'est fait de la peine pour se déplacer vers toi »³⁰. Le Sénégalais semble heureux, mais surtout fier, de pouvoir partager sa culture. Chaque groupe ethnique possède ses propres traditions qu'il cherche à valoriser, mais s'enferme rarement dans un particularisme ethnique qui l'isole des autres. Le champ musical et le sport (surtout la lutte traditionnelle et le foot) sont des domaines où tout le monde peut se rencontrer et participer à titre égal et qui contribuent à la construction d'une véritable identité nationale (Ndiaye et Sy 2007).

A travers ces données, nous observons que les idées de Senghor, prônant dans les années 1960, l'enracinement et l'ouverture, n'ont rien perdu de leur actualité. A l'heure actuelle, la question est de savoir lequel des deux concepts prime sur l'autre ? Malgré une fierté remarquable et un attachement fort à leur pays, un nombre grandissant de Sénégalais est tenté par l'émigration vers l'Europe, notamment vers la France, l'Italie et l'Espagne. Récemment, les Etats-Unis et le Canada sont également devenus des pays d'accueil pour les jeunes Africains à la recherche d'une vie meilleure. L'image de l'émigration comme une solution aux difficultés subies dans les pays en voie de développement peut également influencer sur la motivation du travail scolaire : de nombreux jeunes refusent de travailler dur à l'école car beaucoup ne croient plus en leur système éducatif. Ils préfèrent mettre leur énergie dans d'autres activités et solutions susceptibles de leur ouvrir la porte de l'Occident.

²⁹La synthèse de religions traditionnelles (animisme) et de religions monothéistes (islam, christianisme).

³⁰ Selon Mamadou Koné, secrétaire général de l'Association sénégalaise des professeurs d'histoire-géographie (ASPHG), communication personnelle le 23 mars 2006, école Kleber (Dakar).

3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

3.1. Aperçu historique

3.1.1. Les premières écoles : 1817-1856

La première école du Sénégal, une école coloniale « ouverte aux enfants libres, esclaves, nègres ou mulâtres » (Sow 2004 : 23), fut érigée à Saint-Louis en 1817 par l'instituteur français Jean Dard³¹. Dard se servit de la langue wolof pour faciliter l'apprentissage du français, mais cette pratique fut condamnée et abandonnée par la suite. Désormais l'usage des langues africaines fut restreint au minimum dans les classes (Skattum 2006 : 181). Quant au contenu de l'enseignement, il n'existait aucun programme officiel. Ce dernier était à la charge du directeur de l'école. Les premiers instituteurs de l'école de Dard mettaient l'accent sur une instruction « morale avancée, sur des connaissances dans la langue française et dans le domaine de la géographie » (Sow 2004: 32). La vocation consistait également à « donner des notions d'histoire précises et apprendre aux jeunes élèves le dessin linéaire » (*op.cit* : 42). Cependant, selon Denise Bouche (in Pasquier 1976 : 539), « les buts assignés à l'école par l'administration manquaient de netteté et le recrutement des maîtres laïcs était difficile ». L'éducation fut donc confiée aux missionnaires présents sur le terrain, notamment aux frères de Ploërmel qui arrivèrent à Saint-Louis en 1841. Un enseignement au service de la foi et de la tradition chrétiennes a conduit un grand nombre de parents musulmans à refuser que leurs enfants aillent à l'école coloniale. Pour répondre aux contestations, l'école laïque fut fondée sous la gouvernance de Faidherbe au milieu des années 1850.

3.1.2. L'école coloniale : 1857-1960

Le rôle principal de l'école laïque était de faciliter l'implantation de la langue française et l'assimilation à la culture française. Toutes matières, y compris l'enseignement de l'histoire, furent instrumentalisées et mises au service de la civilisation française. L'influence politique et l'essor du commerce français étaient directement liés à l'enseignement offert dans ces écoles : « Nos futurs clients seront ce que nous les aurons faits » (discours de l'administrateur Noirot tenu à Kaolack en 1899, in Sow 2004 : 60). Quant à la gestion de la colonie, les enfants des chefs furent recrutés à l'*Ecole des Otages*³² pour faire d'eux les premiers auxiliaires sur lesquels s'appuierait l'administration. Plusieurs écoles furent également érigées dans les

³¹ Il y avait alors 7 élèves dans la classe, mais avant la fin de l'année, ce nombre augmenta à 80 (Sow 2004 : 23).

³² Créée en 1857, cette école fut supprimée en 1871 suite à la défaite française face à l'Allemagne dans la guerre prussienne. Il a fallu 20 ans avant que l'école ne soit rouverte ; cette fois-ci sous le nom de *Ecole des Fils de Chefs et d'Interprètes*.

régions, mais se heurtèrent à de nombreux obstacles, notamment aux marabouts et aux travaux champêtres qui demandaient la main-d'œuvre des enfants.

Le début du XX^e siècle marqua le début d'une nouvelle ère dans le domaine de l'école en AOF. La phase de la conquête prit fin et l'assimilation de rigueur dans le système éducatif disparut avec elle. En 1903 et 1914, il y eut des réformes où, désormais, les autorités décidèrent d'accorder la place à des programmes éducatifs avec une dose d'adaptation (Sow 2004 : 213). Différents textes publiés dès le début du XX^e siècle aboutirent à l'arrêté de 1924, véritable charte de l'enseignement en AOF, destiné à durer jusqu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale (Bouche 1968 : 112). Cependant, ces principes ne sont pas ce que nous retenons de la réalité éducative de l'époque. Parmi les nombreux défis que les autorités scolaires surmontèrent difficilement, nous trouvons les problèmes d'accessibilité, de langue et de méthodes adaptés aux réalités locales.

Malgré le bouillonnement intellectuel africain dont Paris était le haut-lieu depuis le années 1930, cet esprit n'atteignit pas ceux qui avaient en main le destin de l'enseignement au Sénégal et, plus généralement, en Afrique. Il fallait attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale, dont la France fit partie des vainqueurs, mais exsangue et avec ses forces vives atteintes. La France dut faire face à la fois aux demandes des peuples colonisés et à la pression de la communauté internationale pour la création d'une « nouvelle école » (Sow 2004 : 455). Sa mission devait être l'éducation, mais, avant tout, la *socialisation* de l'enfant (*ibid.*) : l'école élémentaire n'allait plus se contenter de donner des notions fondamentales (la lecture, l'écrit et le calcul) et de produire des indigènes dociles au service du Blanc, mais plutôt former l'homme africain, c'est-à-dire un homme digne de devenir membre de notre communauté nationale (les principes de la conférence de Brazzaville, *op.cit* : 456). Les recommandations de la conférence de Brazzaville furent appliquées dans un *Nouveau Plan d'enseignement* à partir de 1945 :

L'enseignement primaire est défini comme un enseignement de masse, c'est-à-dire qu'il doit toucher un maximum d'enfants indigènes [...] Les Africains doivent remplacer les Européens occupant certains postes [...] L'école doit former les cadres dont la colonie a besoin dans tous les domaines...³³

Le grand débat dans le domaine éducatif dans l'AOF à la fin des années 1940 et dans les années 1950 portait sur la nécessité d'adapter les programmes spécifiques à l'enfant noir. Ce débat opposa les partisans de l'assimilation et les anti-assimilationnistes, dont les premiers exprimèrent leur crainte que l'éducation ne devienne trop « locale ». Ils voyaient l'horizon intellectuel de l'Africain menacé et ne voulaient pas prendre le risque de lui délivrer des

³³ Extraits de l'allocution de Monsieur le Gouverneur général de l'AOF à l'ouverture de la conférence pédagogique de Dakar en août 1945, in Sow 2004.

diplômes sans valeur et le rendre incapable de poursuivre des études supérieures comme les jeunes Européens (cf. Sow 2004 : 458).

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire au cours de la période coloniale, nous entendons souvent parler des colonisés qui devraient tous lire dans leurs manuels scolaires et répéter : « Nos ancêtres, les Gaulois... ». Certains affirment que c'est une réalité, tandis que d'autres disent que c'est un mythe (Bouche 1968 : 112) : « Les journalistes se plaisaient à raconter que, dans les classes d'indigènes de la Kabylie, on faisait en histoire réciter aux élèves le résumé qui commence par cette affirmation : 'La France, notre pays, s'appelait autrefois la Gaule. Nos aïeux, les Gaulois...' J'imagine que cette histoire a toujours été une légende inventée par un humoriste » (Paemelaere, in Bouche 1968 :111). Sans nier complètement la possibilité du fait, l'inspecteur de l'enseignement de l'AOF, André Prosper Davesne, est du même avis: « La vieille anecdote des élèves noirs récitant une leçon sur les ancêtres les Gaulois n'est plus qu'une légende » (cité in *op.cit* : 112).

Ce que l'on ne peut nier est la nature *eurocentrique* du savoir historique dispensé durant la colonisation. À partir du début du XX^e siècle, ce n'était pas l'histoire de la France en tant que telle qui fut proposée à l'auditoire africain, mais plutôt « la puissance française étudiée d'un point de vue historique » (Hardy 1917 : 250). L'inspecteur de l'enseignement de la colonie à l'époque, Georges Hardy, mit au programme « la puissance française, l'AOF et l'histoire de la civilisation » (Bouche 1968: 117) dans le but de lutter contre « l'histoire tendancieuse et trop souvent antifrançaise des marabouts et surtout des griots » (*ibid.*) qui présentaient la victoire française comme momentanée et due à des causes passagères. Dès 1912, on assista en AOF à la création de la *Société d'Histoire des Colonies françaises* animée par des spécialistes d'outre-mer. Peu de temps après, André Leguillette sortit le premier livre d'histoire destiné aux enseignants africains (Leguillette 1913). J.L. Monod, successeur de Hardy, publia en 1925 *L'Histoire de l'AOF adaptée aux écoles indigènes* avec une préface de Maurice Delafosse³⁴. Un autre manuel incontournable dans notre contexte est celui d'Ernest Lavis (1931). Depuis la première édition de 1884 à l'édition de 1950, ces manuels furent tirés à plusieurs millions d'exemplaires à l'intention des écoles en France et dans ses colonies. Selon Daniel Oster, le contenu est « résolument simple, morale et civique et raconte une histoire essentiellement politique et militaire insistant sur les bienfaits de la République » (Oster 2005 :13). A cette fin, outre les manuels scolaires, tout un arsenal didactique ou

³⁴Au début du XX^e siècle, Maurice Delafosse travailla dans l'administration coloniale (Côte d'Ivoire, Soudan français) et fut consul au Libéria pendant plus d'un an. Durant ces années passées en Afrique, il mena des recherches sur le terrain, notamment linguistiques et historiques. L'expérience du terrain n'étant pas une évidence à cette époque, Delafosse peut à juste titre être considéré comme un pionnier de la recherche sur le terrain ainsi que des études africaines (cf. Tymowski 2001).

ludoéducatif imprègne l'environnement écolier, relayant l'idée impériale : « Protège-cahiers, bon point, livres de prix, cartes murales, dossiers et brochures, livrets photographiques, offrent une version condensée et simplifiée de l'histoire nationale sur le champ d'action coloniale » (Lemaire 2006 : 15).

Comparé au domaine éducatif dans d'autres territoires français en Afrique subsaharienne, le Sénégal avait, de manière générale, un pas d'avance sur les autres: c'est ici que fut créée la première Ecole normale d'instituteurs, l'Ecole William Ponty, en 1903³⁵ et Dakar était la première ville de l'Afrique francophone à être dotée d'une université en 1957.

3.1.3. Vers l'école moderne : de l'indépendance à nos jours

Bien des réformes furent introduites sur le plan éducatif dans les années 1950. L'école sénégalaise à la veille des indépendances fut marquée par une série de réformes politiques et sociales ayant toutes le même but : l'adaptation de la documentation et des méthodes qui pouvaient permettre aux enseignants et aux élèves de rester africains dans un cadre conçu et maintenu par les Français. Un nouveau programme transitoire pour l'enseignement secondaire entra en application à partir de la rentrée 1956-57 mais, malgré un souhait très fort de tourner la page, les Sénégalais ne purent céder à la tentation du suivisme. Selon Amadou Mahtar Mbow, ministre de l'Education nationale à l'époque et ancien Directeur Général de l'UNESCO (1974-87), ceux qui dirigeaient avaient peur d'échouer ou d'être « punis » s'ils s'écartaient trop du « bon chemin »³⁶. Même avec l'indépendance en 1960, nous pouvons difficilement parler de rupture avec les programmes français avant 1967. Un programme africain appelé *Programme de Tananarive* entra alors en vigueur dans tous les pays subsahariens anciennement colonisés par la France, Madagascar inclus (d'où le nom). Les nouveaux programmes furent le résultat de plusieurs rencontres parmi les experts de l'éducation d'abord, ensuite parmi les Ministres de l'Education Nationale des pays africains francophones chargés de leur approbation. Quant à l'enseignement de l'histoire, nous remarquons une africanisation du programme au détriment de l'histoire spécifiquement nationale : en 1967, sur un total de 312 leçons de la Sixième à la Terminale, pas une leçon n'est consacrée à l'histoire du Sénégal (Sow 2004 : 605).

Les événements de 1968 déclenchèrent une crise au niveau de la société sénégalaise en général, mais aussi dans le domaine éducatif. Les jeunes défilèrent en masse dans les rues, réclamant une idéologie propre à l'école sénégalaise (Ndao 2003 : 319-321). Comme réponse

³⁵ C'était la « pépinière de l'élite de l'Afrique francophone. En 1945, elle a déjà formé 2800 diplômés qui sont en poste dans toutes les colonies françaises. Au moment de l'indépendance, la majorité des leaders africains en sont issus (dont Félix Hophouët-Boigny de la Côte d'Ivoire et Modibo Keita du Mali) (Skattum 2006 : 181).

³⁶ Communication personnelle, Saint-Louis le 5 mai 2007.

aux bouillonnements culturels, aux bouleversements sociologiques, mais surtout aux préoccupations d'une « école africaine », une nouvelle loi d'orientation fut lancée en 1971. Elle sera suivie de trois décrets d'application relatifs aux niveaux d'enseignement (les décrets numéros 72-861, 72-863, 72-864 du 13 juillet 1972) et de nouveaux programmes, dont un programme d'histoire propre au Sénégal en 1976. Ce programme, entré en vigueur deux ans plus tard, en 1978, apporta des modifications importantes surtout quant au crédit horaire de la matière³⁷, mais aussi quant au contenu, privilégiant davantage l'étude de l'Afrique. C'est durant cette époque qu'ont vu le jour les premiers manuels d'histoire écrits par des auteurs sénégalais, par exemple *Histoire du Sénégal et de l'Afrique* des professeurs Iba Der Thiam et Nadiour Ndiaye (1972).

Les assises des premiers Etats Généraux d'éducation et de formation (EGEF), tenues en 1981, tracèrent les contours de l'Ecole dite « nouvelle » au Sénégal. De fortes recommandations furent formulées suite à cette rencontre, dont les plus significatives étaient la dotation du système éducatif de programmes et de manuels scolaires adaptés aux réalités socioculturelles du pays, pour tous les niveaux et ordres d'enseignement ; la nécessité de former tous les enseignants aux nouvelles approches didactiques et la nécessité de s'ouvrir aux différentes innovations pédagogiques (Guèye 2007). Pour répondre à ces exigences, le Ministère de l'Education, alors piloté par Abdel Kader Fall, se devait opérer des changements majeurs pour « aller vers une véritable école de qualité » (*ibid.*). Le système éducatif devint alors le théâtre d'un grand bouillonnement au plan des réformes. C'est pourquoi les années 1980 furent baptisées « l'ère des innovations pédagogiques »³⁸.

Quant à l'enseignement de l'histoire, un nouveau programme dit *de Rufisque* fut adopté en 1982. Sur le plan du contenu, l'africanisation-sénégalisation fut encore plus poussée et sur le plan pédagogique, des méthodes actives dans l'enseignement furent introduites sous forme de *pédagogie par objectifs* (PPO). Mais, malgré toute bonne volonté, les méthodes passives subsistèrent en mettant plus que jamais l'enseignant au centre de l'activité pédagogique (Sall 2005 : 191). Parmi les manuels d'histoire édités au cours de cette période, il y a les manuels *Histoire* de l'INEADE (1996a ; 1996b) destinés aux élèves de l'école primaire. Ces manuels reçoivent une critique assez sévère dans Sow (2004) qui leur reproche de nombreuses fautes factuelles et le manque d'un nom d'auteur explicite sur la couverture³⁹.

³⁷ Le nouveau programme entré en vigueur en 1978 comporte un total de 412 leçons (de la Sixième à la Terminale) contre 600 pour son devancier, soit un allègement de 188 leçons ou 31,3% (Sall 2005 : 190).

³⁸ Expression utilisée par Mustapha Sourang, ministre de l'Education nationale, lors de l'ouverture d'une table ronde sur la « Politique ministérielle du livre scolaire » les 24-25-26 mai 2007 au Savana, Saly.

³⁹ L'absence d'un auteur explicite est un phénomène lié au collectivisme de la gauche politique. Nous retrouvons ce phénomène dans d'autres pays socialistes dont le Mali.

Dans les années 1990, la déclaration de Jomtien (UNESCO 1992) devait jouer un rôle décisif dans l'évolution du secteur éducatif au Sénégal, comme ailleurs dans le monde. Par le programme *Education Pour Tous* (EPT), initié par l'UNESCO et adopté par l'ensemble des pays réunis dans cette ville thaïlandaise du 5 à 9 mars 1990⁴⁰, on veut assurer à « tout être humain, quels que soient sa fortune, son rang, sa race, son domicile, les plus grandes chances de s'instruire et de développer le meilleur de ses capacités » (*op.cit* : 3). Suite à cette déclaration, le Sénégal se dota d'une nouvelle loi d'orientation en 1991, remplaçant celle de 1971. De nouveaux programmes (dont un nouveau programme d'histoire) furent mis sur pied en 1998. Le *Forum mondial sur l'éducation* qui se déroula à Dakar en 1999, réaffirmait les principes déterminés neuf ans auparavant et traçait la voie à suivre pour le nouveau millénaire. En 2000, l'Etat sénégalais entama la mise en œuvre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF), qui définit les nouvelles orientations du gouvernement en matière d'éducation pour les dix années suivantes⁴¹. Dans le chapitre suivant, nous allons regarder de plus près les changements introduits par le PDEF, ainsi que les autres nouveaux textes fondateurs qui déterminent l'école sénégalaise actuelle.

⁴⁰ La conférence regroupa plus de 1500 participants y compris des délégués de 155 gouvernements, parmi lesquels des décideurs et des spécialistes du secteur de l'éducation et d'autres grands secteurs, ainsi que des fonctionnaires et des spécialistes représentant une vingtaine d'organismes intergouvernementaux et environ 150 organisations non gouvernementales (UNESCO 1992 : préface).

⁴¹ Les objectifs majeurs définis pour les différents niveaux d'enseignement sont les suivants : (1) la généralisation de l'enseignement primaire avant 2010 ; (2) la réallocation de 49% du budget de l'Education nationale à l'enseignement élémentaire ; (3) favoriser l'accès et la rétention des filles dans tous les niveaux d'enseignement ; (4) un accès plus important d'élèves dans l'enseignement moyen et secondaire ; (5) amélioration de la qualité et de l'enseignement et la recherche universitaire (<http://www.finances.gouv.sn/sitecso3.html> consulté le 11 octobre 2007).

3.2. Caractéristiques de l'école actuelle

3.2.1. Les textes fondateurs

La nouvelle loi d'orientation votée par l'Assemblée Nationale le 9 novembre 1990, en vigueur depuis le 16 février 1991, exprime les objectifs de l'école sénégalaise d'une manière générale, toutes disciplines confondues (République du Sénégal 1991⁴²). Ici, nous allons nous limiter à dégager les finalités qui interpellent directement l'enseignement de l'histoire. L'article 6 (titre II), nous semble primordial. Nous y retrouvons les idées de Senghor, mettant l'accent sur l'enracinement et l'ouverture : « L'Education nationale est sénégalaise et africaine : [...] dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines [...] L'Education nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle » (*op.cit* : article 6). L'alinéa 1 de l'article 1^{er} se fonde sur le développement. L'alinéa 2 du même article met l'accent sur les valeurs sociales et civiques que l'enseignement est censé instaurer, tandis que l'alinéa 3 insiste sur la formation intellectuelle.

En ce qui concerne les programmes scolaires, le Sénégal, ayant hérité de la France une certaine forme de dispositif des programmes pédagogiques, avait jusqu'ici l'habitude de lister les matières (contenus) sans que l'on sache, de manière explicite, les compétences à installer chez l'apprenant. Enseigner était alors essentiellement un art fondé sur les supposés. En 1998, se référant à l'évolution des sciences de l'éducation, la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF) recommanda une autre forme pour le programme pédagogique avec explicitation des intentions pédagogiques. Le processus d'apprentissage fut privilégié au détriment de l'enseignement et un fort accent fut mis sur une évaluation plus pertinente et plus transparente des élèves. Avec les nouveaux programmes, pour mieux refléter les préoccupations essentielles de la société nationale, les objectifs de la PPO furent visés davantage. Les programmes de 1998 s'approchent ainsi du curriculum au sens anglo-saxon que lui donnent Hainaut et Lawson (1979, in Sylla 2004 : 32)⁴³. Selon eux, le curriculum est « un projet éducatif, comprenant à la fois les objectifs, les moyens et instruments d'évaluation des résultats de l'éducation ». Donc : un véritable projet de société. En 1998, l'un des objectifs majeurs fut de mieux prendre en compte les préoccupations essentielles des sociétés africaines. Quant aux réformes éducatives, le Sénégal avait, de même que la grande majorité des pays africains anciennement colonisés par la France, suivi les grandes tendances internationales sans que leur encrage national ne soit véritablement établi (*op.cit* : 73). Les programmes de 1998

⁴² L'annexe, doc 1.

⁴³ La tendance de réforme dans ce sens est visible dans plusieurs autres pays de l'Afrique subsaharienne. Voir Sylla 2004 : 63-80.

représentèrent une rupture nette avec ce fonctionnement et, dans le chapitre 5.1, nous allons voir comment ces changements ont influencé l'enseignement de l'histoire.

3.2.2. Le second cycle actuel

(A) Les élèves

Au Sénégal, les élèves commencent en principe l'école primaire à l'âge de six ou sept ans. En réalité, il n'est pas rare de voir des enfants de huit ou neuf ans qui n'ont pas encore commencé l'école. Conforme au système français, le premier cycle comprend cinq années allant du CI au CM2 avant l'entrée en Sixième. Le cycle moyen comprend les quatre classes du collège (6^e-3^e), tandis que le second cycle va de la Seconde à la Terminale. Selon les consignes officielles l'école est obligatoire au Sénégal jusqu'à l'âge de 16 ans. Mais l'accès difficile, l'organisation défailante et le manque de moyens font que les taux d'échec et d'abandon scolaire restent très élevés : 49,1 % des élèves quittent le système avant la fin de l'école primaire (Banque Mondiale 2005). Après le collège – et l'obtention du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM) – les jeunes peuvent choisir entre le lycée d'enseignement général ou le lycée professionnel. Il y a deux orientations principales au lycée, notamment les séries L (littéraire) et S (scientifique), qui mènent toutes au baccalauréat après trois ans d'études. Après le bac, beaucoup de jeunes s'inscrivent à l'université⁴⁴.

Le second cycle est actuellement offert dans 199 établissements. L'école est en pleine expansion : signalons qu'en l'an 2000 il n'existait que 111 établissements.⁴⁵ Les élèves sont au nombre de 89 187 (10,9% de la population scolarisable en 2005), répartis dans 2123 classes dont 616 classes dans le secteur privé. La participation féminine représente environ 40%. Quant aux effectifs des classes, la moyenne nationale est de 42,2 élèves par classe tous sous-secteurs confondus. Dans les établissements publics, cette moyenne est légèrement plus élevée (44,6)⁴⁶. Elle est par ailleurs décroissante au fur et à mesure qu'on avance dans le secondaire : passant de 51,3 en seconde à 39 en classe de Terminale. L'expansion du privé contribue aussi à ce que la taille moyenne des classes soit réduite.

Conformément à une tendance générale dans beaucoup de pays, les jeunes lycéens choisissent de moins en moins les matières scientifiques. En 2005, sur 23 328 nouveaux inscrits en classe de Seconde générale, seuls 34% se sont orientés vers les séries scientifiques

⁴⁴ A l'heure actuelle, le Sénégal est doté de trois universités : Université Cheick Anta Diop (UCAD) de Dakar, Université Gaston Berger de Saint-Louis et, tout récemment, l'Université de Ziguinchor qui a ouvert ses portes en janvier 2007.

⁴⁵ Toutes les données de ce paragraphe sont tirées du document « Situation des indicateurs de l'éducation, 2000-2005 », document de travail de la direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (Ministère de l'Education nationale du Sénégal 2005 : 60-68).

⁴⁶ Durant notre travail sur le terrain, nous avons une fois assisté à un cours avec plus de 70 élèves dans la classe (lycée mixte Maurice Delafosse, le 12/2-2007).

(S). Dans la quasi-totalité des établissements, les classes des séries littéraires (L) sont les plus nombreuses. L'histoire-géographie y figure comme une matière dominante (5h/ semaine⁴⁷, coefficient 6). Les conditions de réussite à l'examen final sont très difficiles au Sénégal. Comme le système français, la sélectivité quant à l'admission des candidats au baccalauréat est réputé sévère: il faut passer l'examen dans **toutes** les matières et l'élève ne passe pas sans avoir la note moyenne⁴⁸. Plus on est avancé dans le système éducatif, plus on montre aux autres (et à soi-même) que l'on a l'esprit d'un battant – pas uniquement pour obtenir de bons résultats, mais aussi dans la vie en général. Beaucoup de jeunes sont contraints de surmonter de nombreuses difficultés sociales dont la pauvreté et les obligations familiales figurent parmi les plus importantes pour pouvoir aller à l'école.

(B) Les enseignants

En ce qui concerne les professeurs du second cycle, ils sont le plus souvent recrutés sur la base d'une licence ou d'une maîtrise (rarement avec le bac seulement) après avoir suivi une formation pédagogique. Cette formation devint obligatoire à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) à partir de 1974. Aujourd'hui, cette école est devenue une faculté au sein de l'UCAD, communément désignée sous le nom de FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation)⁴⁹. Au cours des deux années de formation à la FASTEF, soit un an pour ceux admis avec leur licence, les élèves-professeurs apprennent leur futur métier à travers des cours de psychopédagogie, de législation liée au secteur éducatif et de didactique de la matière étudiée, par exemple l'histoire et la géographie. La formation se termine par un stage à responsabilité dans un ou des lycées de Dakar. Par ailleurs, un stage rural est effectué par chaque élève-professeur aspirant au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) dans les régions. Les Pôles Régionaux de Formation (PRF) offrent également une formation aux professeurs d'histoire pour le second cycle. Nous allons revenir sur les détails dans le chapitre 5.2.1, qui sera une analyse critique de la formation scientifique et didactique de l'enseignant.

Le volume horaire moyen assuré par les enseignants du second cycle général est de 17,7 heures (Ministère de l'Education nationale du Sénégal 2005 : 67). La norme étant de 21 heures sur le plan national, ce chiffre se trouve en deçà du nombre d'heures requises. C'est

⁴⁷ Les cinq heures sont souvent réparties de la manière suivante : deux heures consacrées à l'histoire, deux heures à la géographie. L'heure qui reste alterne une semaine sur deux entre les deux disciplines ou sert à l'apprentissage de la méthodologie.

⁴⁸ En 2005, le plus faible taux de réussite au bac est enregistré à Dakar avec 41,6% et le plus élevé à Matam, région située au nord-ouest du pays, avec 62,7%. La moyenne nationale était de 45,5%.

⁴⁹ La volonté affichée de transformer l'ENS en une Faculté des sciences de l'éducation représente une tendance dans plusieurs pays subsahariens. Elle laisse entrevoir, selon Khadim Sylla, des possibilités de développement de la recherche en éducation sur le continent africain (Sylla 2004 :35).

uniquement dans deux régions au sud du pays, Ziguinchor et Kolda, que l'on approche de cette norme avec un peu plus de 19 heures assurées par semaine alors qu'à Dakar la moyenne se situe à 16,3 (*ibid.*). Derrière ces statistiques officielles se cache une autre réalité : se justifiant par le fait que leur salaire mensuel dans le public ne suffit pas pour subvenir aux besoins du quotidien, les professeurs donnent en plus des cours dans le secteur privé ou des leçons particulières.

Les difficultés pour atteindre les 21 heures requises sont également liées au faible pourcentage d'enseignants bivalents (c'est-à-dire ceux qui enseignent plusieurs matières) dans les lycées et collèges. Ils ne représentent que 15%. Le niveau de spécialisation augmente avec le niveau de leur diplôme. Dans les cas où il y a une bivalence, la compétence des enseignants se trouve surtout dans le domaine des matières scientifiques. En ce qui concerne l'histoire, très peu d'enseignants sont bivalents. Ceux qui le sont enseignent, en plus de l'histoire-géographie, le plus souvent le français ou la philosophie.

3.2.3. Le financement du système éducatif

L'État sénégalais consacre 40% de son budget national au système éducatif, ce qui montre bien l'importance qu'il lui accorde. En 2007, le budget de l'Education Nationale était de 272.983.152.280 Francs CFA, dont 49% réservé à l'enseignement élémentaire (*Le Soleil* 2006). Cependant, cette somme n'est pas suffisante pour mettre sur pied l'école « d'excellence » dont rêvent ses administrateurs et utilisateurs – rappelons que 42,6 % de la population a moins de 15 ans (*CIA World Factbook* 2007). Si l'Etat ne souhaite pas un système éducatif « au rabais » (ce que beaucoup lui reprochent d'ailleurs), il dépend étroitement de ses partenaires de l'extérieur, c'est-à-dire de la coopération directe entre Etats/ régions/ établissements ou des organisations non gouvernementales (ONG). Le financement du PDEF est à 22% assuré par leur participation et leur aide contribue directement à la construction d'écoles, au financement des salaires et à l'équipement des CDI et des salles d'informatique (Ministère de l'Education nationale du Sénégal 2005 : 79).

L'Etat sénégalais reçoit également une aide financière importante des grandes institutions financières internationales telles le FMI et la Banque Mondiale et de grandes banques régionales telle la Banque ouest-africaine de développement (BOAD).

4. CADRE METHODOLOGIQUE

Avant de passer à la partie analytique proprement dite, nous présenterons la méthode employée. Le chapitre se divise en deux parties, dont la première sert à justifier notre approche qui combine les méthodes qualitatives avec les méthodes quantitatives. Dans la deuxième partie, nous décrirons les instruments de la collecte et le déroulement des enquêtes.

4.1. Approche qualitative ou quantitative ?

L'approche qualitative et l'approche quantitative ont, par le passé, eu tendance à s'opposer. Les tenants des méthodes quantitatives soutiennent que c'est le meilleur moyen pour les sciences sociales d'accéder à un statut scientifique, tandis que les tenants des méthodes qualitatives soutiennent au contraire que « la quantification tend à voiler la réalité du phénomène social étudié » (Wikipédia 2007. Voir aussi Tschudi, in Holter et Kalleberg 1988 : 78-93).

L'approche qualitative laisse délibérément de côté l'aspect quantitatif pour gagner en profondeur dans l'analyse de l'objet d'étude. Elle a beaucoup de ressemblances avec le journalisme. Pour chaque recherche, il faut construire soi-même un outillage approprié. Mais contrairement au journalisme, la théorie est cruciale dans la recherche scientifique : « l'argumentation du chercheur ne doit pas s'appuyer sur des fragments de preuves assemblés au hasard, mais sur une investigation rigoureuse et un examen critique de chaque élément » (A.S. Barr, in De Landsheere 1982 : 17).

Nous nous sommes servis des techniques qualitatives suivantes dans notre étude : l'observation directe, l'entretien semi-directif et l'analyse des supports pédagogiques (manuels, documents utilisés dans les classes). L'observation permet de résister aux constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques « pour s'assurer de la réalité de ces pratiques » (Arborio 1999 : 6). Quant à l'entretien semi-directif, nous avons intentionnellement accordé moins d'importance à la standardisation qu'à l'information elle-même, conscients qu' « une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans les questionnaires » (Blanchet 2001 : 54). Ceci parce que l'enquêteur passe, en principe, un bon moment auprès des enquêtés, entre autres pour établir des rapports de confiance avec eux. Il se fait une image de l'ensemble, et peut ainsi interpréter les intensions qui se cachent derrière les actions et les dires des enquêtés (Mælum 1992, in Opheim 1999 : 22).

Or, la tendance moderne (et en fait la tendance majoritaire dans l'histoire des sciences sociales) est une démarche combinant les idées qualitatives du chercheur et la quantification des données. Ainsi, si l'entretien nous a servi d'instrument privilégié « pour la compréhension des comportements » (Singly 1992 : 23), le questionnaire s'est avéré être « une excellente

méthode pour l'explication de la conduite » (*ibid.*). L'utilisation de cet outil nous a permis de vérifier nos idées qualitatives exposées à la critique de dépendre trop du jugement subjectif de l'enquêteur et de nous prononcer sur des tendances générales. Enfin, l'analyse des documents officiels (programmes, rapports, etc.) a permis de comparer les réalités du terrain avec les objectifs de la politique éducative du pays.

4.2. Les outils de l'enquête

Dans un sens très large, on appelle enquête « toute opération tendant à recueillir délibérément des informations » (De Landsheere 1982 : 39). Dans notre étude, nous sommes principalement passés par trois canaux distincts : l'observation, l'entretien face à face et le questionnaire⁵⁰.

4.2.1. L'observation

Selon le *Petit Robert* (2003), l'observation scientifique est la « constatation attentive des phénomènes, sans volonté de les modifier, à l'aide de moyens d'investigation et d'étude appropriés à cette constatation ». L'observation directe est une forme d'observation scientifique où le chercheur constate un phénomène à l'aide des organes de sens (De Landsheere 1982: 37). Elle n'exclut pas l'utilisation d'instruments qui compensent les imperfections et les insuffisances des nos sens et rendent les résultats des observateurs comparables entre eux (*ibid.*) Dans nos recherches, le magnétophone et l'appareil photo numérique, également avec la possibilité d'enregistrement, nous ont bien servi.

Nous nous sommes rendus dans onze lycées avec 17 enseignants/ stagiaires différents pour observer le déroulement des cours d'histoire. Nous avons observé 70 séances de cours. Les établissements visités sont les suivants :

Dakar :

Lycée Thierno Seydou Nourou Tall
Lycée Mixte Maurice Delafosse
Lycée des Parcelles Assainies (LPA)
Lycée Limamoulaye
Lycée Galandou Diouf
Groupe scolaire la Maïeutique
Cours privé Alwar
Institut Sainte Jeanne d' Arc

Thiès : Lycée El Hadj Malick Sy

M'boro : Lycée Taïba-ics

Niakhar : Lycée de Niakhar.



⁵⁰ Voir l'annexe, doc.3 pour une présentation schématique des informateurs et des voies d'enquête.

Dans les quatre établissements Seydou Nourou Tall, Maurice Delafosse, LPA et la Maïeutique, nous avons assisté à la majorité des leçons d'histoire dans quatre classes de Première du début de janvier à la fin de mars 2007, donc pendant trois mois. Ainsi, nous avons pu voir leur progression dans la matière et maintenir un dialogue courant avec les enseignants et les élèves durant un trimestre entier. Ceci n'est pas le cas des autres classes que nous n'avons observées qu'une, deux, voire trois fois.

A l'exception des quatre classes suivies de manière systématique, la majorité des observations dans les établissements scolaires se sont faites à l'improviste. Nous avons présenté notre projet au censeur du lycée qui nous a mis en contact avec des professeurs d'histoire, très souvent pour des observations immédiates. Une telle manière de procéder a rendu l'observation plus authentique dans ce sens que l'enseignant n'a pas eu pas le temps de préparer autre chose que ce qu'il avait initialement prévu pour le déroulement de la leçon. Notre observation passive en classe ne semblait pas vraiment gêner ni l'enseignant ni l'élève, mais il est évident que leur comportement ne saurait être authentique à 100% avec une étrangère au fond de la classe. Nous avons vécu le « paradoxe de l'observateur » (Adda 1982 : 21) dans la mesure où les enseignants se sont parfois adressés à nous durant le cours pour nous poser des questions sur l'Europe ou pour souligner à quel point les conditions de l'enseignement sont difficiles au Sénégal. Dans les classes suivies de manière régulière, les enseignants et les élèves semblaient petit à petit oublier notre présence en classe et se comportaient ainsi d'une manière proche de l'habituel.

Pour l'observation en classe, nous nous sommes appuyés sur un schéma utilisé par les inspecteurs de l'éducation dans l'élaboration d'une grille d'observation conforme à nos propres objectifs⁵¹. Nous avons fait des observations pédagogiques générales (déroulement de la leçon, attitude de l'enseignant et relation avec les élèves, utilisation du tableau, etc.), mais l'accent a surtout été mis sur la compréhension et l'exécution du programme en classe et la présence, la présentation et l'exploitation des supports didactiques dans l'enseignement.

Quant à la formation des futurs enseignants à la FASTEF, nous avons assisté au déroulement des cours avec la classe F1A/HG de la première année et la classe F1B2/HG de la deuxième année⁵². Ici, nous avons pris des notes du cours donné par le professeur. Nous avons également photocopié les cahiers de quelques étudiants dans les deux classes pour pouvoir compléter les notes prises dans notre propre cahier. Finalement, nous avons assisté à plusieurs séminaires destinés aux professeurs d'histoire, dont une séance de formation continue à Gossas (centre du pays) animée par le CPI de la région de Fatick au mois d'avril 2007. Nous étions

⁵¹ L'annexe, doc. 4.

⁵² Ceci grâce à l'aimable soutien du professeur Abdoul Sow, doyen de la FASTEF, et le professeur Babacar Fall, chef du département d'histoire.

également présents lors d'un séminaire sur la méthodologie du commentaire historique à l'Institut Sainte Jeanne d'Arc à Dakar le 12 février 2007 et à un séminaire sur les tirailleurs sénégalais le 5 mai 2007 à Saint-Louis.

4.2.2. L'entretien semi-directif

Nous avons fait des interviews individuelles et organisé des discussions de groupe. De cette dernière forme, nous avons pu bénéficier du jeu d'association et d'interaction des idées qui nourrissait le débat. Tous nos entretiens ont été de type semi-directif. Pour chaque groupe d'enquêtés, nous avons élaboré un guide d'entretien⁵³, principalement basé sur les thèmes suivants : le déroulement des cours, les difficultés liés à l'exécution du programme, la place accordée à l'Afrique/ au Sénégal dans le programme, la place des manuels scolaires et d'autres supports pédagogiques dans l'enseignement.

Nous n'avons pas rencontré de grandes difficultés pour trouver des informateurs. De nombreux enseignants parmi ceux que nous avons interrogés avaient eux-mêmes effectué un travail sur le terrain dans le cadre de leurs propres recherches et savaient à quel point c'est décourageant pour un jeune chercheur de ne pas trouver des informateurs bienveillants. Ils semblaient aussi très motivés pour partager leurs expériences en classe et faire état des difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail, dans l'espérance que la situation pouvait s'améliorer si lumière y était mise. Certains d'entre eux nous appelaient même sur notre portable à plusieurs reprises suite à l'entretien pour demander le statut des recherches et/ou pour donner des informations supplémentaires. Quant aux élèves, ils ne s'avéraient pas non plus réticents à partager leurs points de vue avec nous. Beaucoup avaient notre âge et se sont adressés à nous sans prêter attention à nos rôles respectifs de chercheur et d'élève. A plusieurs reprises, les élèves nous ont fourni des informations délicates sur les enseignants, les conditions de l'école, etc. Dans ces cas, nous étions obligés de leur rappeler le chapeau que nous portions en tant que chercheur et leur assurer que cette information ne serait pas publiée, sinon de manière anonyme.

Après sept mois au total au Sénégal, il s'avère difficile de lister tous les individus avec qui nous avons été en contact dans le but de réaliser ce travail. Cependant, pour la systématique de l'étude, nous avons fait une liste catégorielle des 43 informateurs principaux, c'est-à-dire des situations où nous (l'enquêteur et l'enquêté) étions tous deux conscients que nous étions dans un cadre de recherche et non dans une conversation privée. Outre les catégories « enseignants du second cycle » (15 informateurs) et « élèves du second cycle » (7 informateurs), nous avons classé nos informateurs dans les groupes suivants : fonctionnaires de

⁵³ L'annexe, doc.5.

l'administration scolaire (9 informateurs), conseillers pédagogiques itinérants (5 informateurs), personnel enseignant à la FASTEF (2 informateurs) et étudiants à la FASTEF (6 informateurs)⁵⁴.

4.2.3. Le questionnaire

Un questionnaire a été élaboré et diffusé en 45 exemplaires, dont 33 nous sont revenus⁵⁵. Avant de diffuser ce questionnaire à destination des enseignants du second cycle et des CPI, nous avons fait un test pilote sur dix enseignants à Dakar, ce qui nous a permis d'apporter certaines modifications. Après correction, les questionnaires ont été distribués aux professeurs dans les établissements où nous avons effectué nos observations de classe et – grâce aux élèves-professeurs de la FASTEF qui partaient en stage rural – dans un certain nombre d'autres lycées dispersés à travers le pays. Pour les questionnaires donnés aux CPI, nous tenons à remercier Hamidou Watt, conseiller pédagogique national (CPN), qui s'est chargé de la distribution lors d'un séminaire à Louga en février 2007. Le questionnaire contient la fiche signalétique du professeur et lui demande son avis sur le programme actuel d'histoire. Ensuite, l'enquêté devait partager son expérience quant à la place des supports didactiques en classe. Enfin, il fallait répondre à trois questions bien précises sur l'impérialisme en Afrique. Dans les questionnaires distribués aux CPI, nous avons également ajouté une quatrième partie portant sur la légitimation du savoir enseigné, à savoir des cas où l'enseignant, au lieu d'enseigner le programme en vigueur, se serait éventuellement servi de la situation en classe pour transmettre sa propre idéologie/ enseigner autre chose que ce qu'affirme le programme.

4.2.4. Analyse des supports didactiques

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus (chap.1.3.3), nous entendons par ce terme l'ensemble des objets et appareils utilisés dans un processus de formation et destinés à élever le rendement de l'enseignement » (Kané 2000 : 67). Pour analyser les supports didactiques, nous nous appuyons essentiellement sur Dioum (2005) et sur la grille d'analyse descriptive de Yanouchka Oppel (1976).

Face au support, il faut d'abord dégager sa *nature* (par exemple savoir s'il s'agit d'un texte, d'une image ou d'une carte tirées d'un manuel, ou d'un fascicule conçu par l'enseignant lui-même ou par ses collègues, ou encore un texte d'actualité, etc.). Il faut ensuite analyser la *valeur pédagogique* du support : est-ce un document « brut », c'est-à-dire un manuel, d'un texte, une image, une carte, etc. dont la fonction est de servir de base, de point de départ pour

⁵⁴ Nous avons gardé l'anonymat de tous nos informateurs, auxquels nous ferons référence par leurs initiales et la fonction qu'ils occupent (enseignant, élève, fonctionnaire, CPI, formateur à la FASTEF, élève-professeur à la FASTEF).

⁵⁵ L'annexe, doc.6.

l'observation et l'analyse afin d'induire des connaissances ? Ou s'agit-il, au contraire, d'un document pour concrétiser l'exposé des connaissances ?

Pour trouver une réponse à ces questions, nous avons, avant la séance de cours, demandé à l'enseignant de dégager les objectifs du cours et justifier son choix de support. Afin de savoir si le matériel désigné est adapté pour atteindre les objectifs visés, nous avons « testé » les connaissances des élèves, leur posant des questions auxquelles ils étaient censés pouvoir répondre si l'utilisation du support avait été bien menée et si l'élève avait été attentif. Ces questions ont été posées de manière informelle dans le cours du lycée à la fin de la leçon et les réponses ont été enregistrées par magnétophone.

Nous avons également analysé le document à proprement parler : qui en est l'auteur ? Le texte est-il traduit ou non d'une langue étrangère ? Quand ? Par qui ? Dans quel but le texte a-t-il été conçu ? Quelle est la structure du texte et quels sont les points de vue que nous pouvons y trouver ? Quelles remarques peut-on faire sur le style du texte ? (Oppel 1976). Dans notre analyse, qui porte surtout sur la documentation liée à l'impérialisme (leçon 5 dans le programme de la classe de Première, voir le chapitre 5.3.2), nous avons inclus des questions allant au-delà de celles d'Oppel, c'est à dire relatives aux valeurs véhiculées par le support et les sentiments qu'il peut susciter chez les élèves (*cf.* Reboul 1993 : 65-96).

4.3.Sélection de l'échantillon

Nous avons établi un échantillon diversifié, c'est-à-dire qui « repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (Blanchet 2001 : 54). La constitution de l'échantillon diversifié subit une double contrainte dans le sens qu'il faut contraster au maximum les individus et les situations et, en même temps, obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives (*ibid.*). Ici, nous allons présenter le déroulement de la sélection.

4.3.1. Les lycées

Le choix des établissements pour effectuer nos observations s'est fait soit par recommandation (tel est le cas de Seydou Nourou Tall, qui est le lycée d'application de la FASTEF et connu pour avoir formé de nombreux fils de ministres), soit à cause d'une proximité géographique avec notre logement à Dakar (LPA et la Maïeutique), soit parce que nous connaissions déjà des enseignants qui y travaillaient (Maurice Delafosse). (Soulignons que l'enseignant avec qui nous avons travaillé n'est pas identique à celui que nous connaissions avant de venir). Quant aux autres établissements visités à Dakar, nous avons choisi l'Institut Sainte Jeanne d'Arc et Alwar pour nous faire une image des différences entre les secteurs public et privé en ce qui concerne les supports didactiques en classe. Pour l'échantillonnage dans les régions, nous

sommes partis avec le souhait de comparer l'enseignement dans la capitale avec l'enseignement dans une ville de taille moyenne et en milieu rural. Nous avons ainsi choisi le lycée Malick Sy de Thiès en tant que « lycée de ville de taille moyenne » à cause de sa proximité avec Dakar. Nous pouvions facilement faire le trajet aller-retour dans la journée. Le lycée Taïba-ics de Mboro et le lycée de Niakhar ont été choisis comme échantillons du milieu rural sur la base d'un dialogue déjà établie avec les CPI des deux régions où se situent ces établissements, à savoir le CPI de Thiès et celui de Fatick. Tous les autres établissements ont été sélectionnés au hasard dans le but d'avoir une image plus vaste et plus équilibrée de notre objet d'étude.

4.3.2. Les classes

A Dakar, nous avons essentiellement suivi des classes de la section Littéraire 2 (L2), où l'histoire-géographie figure comme matière dominante (5h/ semaine, coefficient 6). Les classes observées ont été sélectionnées parmi les Première L2 de l'établissement en fonction de leur emploi du temps, qui devait s'accorder avec le nôtre dans les autres lycées. Dans les régions, nous avons également observé des classes de Seconde et de Terminale (et une fois en Troisième), car notre séjour était limité à quelques jours et il fallait faire un maximum d'observations durant ce temps restreint.

4.3.3. Les interviewés

La sélection des interviewés s'est faite à la fois de façon raisonnée et aléatoire, selon la disponibilité des personnes. Parmi les personnes ciblées en avance figuraient les Fonctionnaires du Ministère de l'Education Nationale et les Fonctionnaires de l'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement et de l'Education (INEADE), bras technique du Ministère en ce qui concerne la production des manuels. Quant aux inspecteurs de spécialité (IS), également à classer parmi les fonctionnaires de l'administration scolaire puisqu'ils sont nommés par décret ministériel pour exercer un contrôle sur l'enseignement dans les classes, nous avons demandé au personnel enseignant de la FASTEF de nous fournir une liste de personnes à contacter. Nous avons contacté deux personnes qui figuraient sur cette liste (les informateurs MK et AS).

Le second groupe, qui occupe une fonction semblable à celles des IS, est celui des conseillers pédagogiques itinérants (CPI). Ils travaillent au sein des PRF et se déplacent également dans les classes pour observer – non dans le but de contrôler ou de noter la performance des enseignants, mais pour apporter des recommandations pédagogiques ou professionnelles. Nous avons contacté le conseiller pédagogique national pour qu'il nous

procure les noms des CPI des trois régions visitées, à savoir le CPI de Dakar, celui de Fatick et celui de Thiès.

Le personnel enseignant à la FASTEF constitue le troisième groupe. Nous avons déjà en 2006 effectué un entretien avec Abdoul Sow, actuel doyen de la faculté, pendant qu'il se trouvait à la tête du département d'histoire-géographie. Quand nous sommes revenues en 2007, nous avons effectué un deuxième entretien avec ce même informateur, qui est également l'auteur d'une thèse d'Etat sur *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998* (2004). Nous avons également choisi d'effectuer deux entretiens avec MD qui enseigne la méthodologie et la déontologie à la FASTEF et qui est Inspecteur général de l'Education nationale (IGEN) de l'histoire.

Comme quatrième catégorie d'informateurs, nous avons les étudiants à la FASTEF, des élèves-professeurs qui vont bientôt sortir dans les classes « pour prendre le relais de leurs anciens », selon l'expression de l'étudiant MLM. La direction à la FASTEF nous a mis en contact avec deux étudiants délégués dans leurs classes respectives : l'informateur AF de la classe F1A/HG et TN de la classe F1B2/HG. Les autres entretiens effectués dans ce groupe d'informateurs se sont déroulés de manière aléatoire selon la disponibilité des étudiants.

Quant au cinquième groupe d'informateurs, les enseignants d'histoire du second cycle, nous basons notre analyse sur les entretiens avec quinze informateurs principaux, dont dix dispensent des cours dans les classes observées au cours de l'étude. Le choix de ces enseignants s'est fait de manière aléatoire – ceci malgré les recommandations des censeurs ou d'autres personnes qui voulaient plutôt que nous interviewions les enseignants considérés comme « les meilleurs ». Il était évident qu'ils souhaitaient que nous partions avec une image favorable de leurs établissements, tandis que notre but était de voir la réalité telle qu'elle est. En parlant à la fois avec les enseignants dits les « meilleurs » et avec des enseignants non désignés par le censeur, nous espérons avoir trouvé un équilibre dans les propos pour présenter une analyse la plus proche possible du réel.

Les élèves du second cycle, sept au total, ont été choisis de manière aléatoire dans les classes observées. Nous avons également deux informateurs en dehors de ces classes. Ce sont les informateurs DS et FD, chez qui nous logions durant notre deuxième séjour.

Ayant présenté le cadre théorique dans le chapitre 1, la société sénégalaise et son système scolaire dans les chapitres 2 et 3 et le cadre méthodologique dans le présent chapitre, nous disposons en principe de tous les éléments pour pouvoir passer à la deuxième partie de ce travail, à savoir l'analyse des données recueillies sur le terrain.

DEUXIÈME PARTIE

5. ANALYSE

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous présenterons une analyse des données recueillies sur le terrain. L'analyse sera axée sur trois pôles : le programme consolidé d'histoire 2004 (chap. 5.1.), la perception des enseignants face au programme d'histoire (chap. 5.2.) et les défis que nous avons pu relever dans les pratiques de classe, notamment la quasi-absence des supports didactiques dans l'enseignement (chap. 5.3.). Dans ce dernier chapitre, nous examinerons aussi le poids des valeurs véhiculées par les enseignants à travers une leçon sur « L'impérialisme en Afrique: causes, doctrines et méthodes ».

5.1. Le programme consolidé d'histoire de 2004

Après la déclaration de Jomtien sur l'Education pour Tous (EPT) en 1990 et la nouvelle Loi d'éducation de 1991, il a fallu attendre sept ans avant l'introduction des nouveaux programmes. Le programme d'histoire entra en effet en vigueur à la rentrée 1998. Lors d'un séminaire en 2004, ce document fut révisé et consolidé par un Comité national d'histoire et de géographie, en collaboration avec la commission pédagogique de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie (ASPHG). Officiellement, les changements effectués par cette commission auraient dû être appliqués dans toutes les classes dès octobre 2006 (Ministère de l'Education nationale du Sénégal 2006 :1)⁵⁶. Mais en juin 2007, le programme n'avait pas encore été diffusé dans tous les établissements du pays⁵⁷.

Le programme d'histoire du second cycle de l'école secondaire reprend les leçons du premier cycle, allant de la préhistoire à nos jours⁵⁸. Si le premier cycle propose une initiation à l'histoire par la découverte de phénomènes en relation avec le « milieu proche », le second cycle peut être considéré comme une étape de consolidation et d'approfondissement des compétences acquises dans le cycle précédent. Le programme actuel contient cependant un nombre de leçons réduit par rapport aux programmes précédents⁵⁹. Notons également que, malgré une « sénégalisation » plus marquée dans le programme actuel, la part de l'Afrique en général est en régression. On remarque toutefois un meilleur équilibrage des différents thèmes dans le programme consolidé de 2004.

⁵⁶ Désormais MEN.

⁵⁷ Trouver un bouc émissaire responsable de cette situation n'est pas l'objet de notre étude, mais il semble s'agir d'un malentendu entre le Ministère de l'Education, en charge de l'impression, et les Inspections d'Académie (IA), censés distribuer les nouveaux programmes dans les écoles.

⁵⁸ L'annexe, doc.2.

⁵⁹ La réduction est de 18 leçons (soit 9,7 %) par rapport au programme de Rufisque de 1982 et celui de 1998 sur lequel se base le programme consolidé de 2004 (Sall 2005).

Nous allons maintenant donner une présentation détaillée du programme, en nous demandant dans quel but l'Etat a introduit les différentes leçons au programme. Y a-t-il des lacunes ? Si oui, pourquoi le programme fait-il silence sur certains thèmes ? Nous commenterons les programmes de chaque classe séparément.

5.1.1. Contenu des leçons. Classe de Seconde

En classe de Seconde, le programme s'étend sur 25 leçons dont 4 Activités de Consolidation (AC), c'est-à-dire des cours pratiques pour développer les capacités méthodologiques des élèves.

Les deux premières leçons, « L'Histoire : définition, objet et importance » (1 heure)⁶⁰ et « Problématique de l'histoire africaine : sources et procédés d'investigation » (2 heures), servent d'introduction en début de l'année. Selon les formateurs à la FASTEF et aux PRF, une grande attention doit être accordée à ces deux cours car « ils constituent le fondement pour le reste du programme » (MD, formateur à la FASTEF). L'enseignant doit expliquer la raison d'être de la matière et les méthodes de l'Histoire. Il s'agit à la fois de méthodes générales et de méthodes plus spécifiques, propres à l'Histoire du continent noir (voir *supra* 1.1.2.). Ces deux leçons répondent surtout aux facteurs cognitif et intellectuel dont parlent Berstein et Borne (1996 :134), dans ce sens qu'elles doivent nourrir l'esprit critique de l'élève et lui procurer les outils indispensables pour comprendre comment se fait l'Histoire.

Première partie : La préhistoire africaine

Les leçons 3-6 portent sur la préhistoire africaine : « L'Afrique berceau de l'Humanité » (1 heure) ; « Les civilisations paléolithiques » (1 heure) ; « La révolution néolithique et ses conséquences » (2 heures) et « Préhistoire et protohistoire au Sénégal » (3 heures). A travers ces leçons, les élèves acquièrent, très tôt, un sens de la chronologie de l'Histoire et ils établissent un lien concret entre nos sociétés d'aujourd'hui et celles qui nous ont précédé, il y a plusieurs millions d'années. La leçon 6 montre la volonté des autorités d'opter pour « une plus grande prise en compte de l'histoire de l'Afrique et un recentrage sur l'histoire du Sénégal à travers une étude globale et approfondie » (MEN 2004 : 16).

La leçon 7 se présente sous forme d'AC pour initier les élèves à la technique de la dissertation.

⁶⁰ Le crédit horaire de la leçon tel que défini dans le programme est indiqué entre parenthèses. Celui-ci est indicatif, non impératif.

Deuxième partie : Les civilisations de l'Afrique ancienne

La deuxième partie sur les civilisations de l'Afrique ancienne comporte quatre séances de cours et débute avec une leçon sur « La civilisation de l'Égypte pharaonique » (8^e leçon, 3 heures). Ici, les théories du Sénégalais Cheick Anta Diop constituent un passage obligé. Avec l'avènement des indépendances et le processus de ce qu'on appelle maintenant « néopatrimonialisation » qui s'ensuivit (Médard 1992), de nombreux chercheurs africains, dont Cheikh Anta Diop, se sont engagés dans la voie d'une démonstration de l'ancienneté des sociétés africaines. Dans *Nations nègres et cultures* (1954), il bat en brèche les idées des précurseurs de l'égyptologie, dont les théories de Henri Paul Gaston Maspero, qui situent l'origine des anciens Égyptiens en Orient ou en Asie (Maspero 1917). En utilisant des évidences linguistiques, archéologiques, picturales et culturelles, Cheick Anta Diop montre une parenté entre la civilisation pharaonique de la vallée du Nil et celles des sociétés de l'Afrique au sud du Sahara. Cette parenté suggère que l'origine de la civilisation égyptienne se trouve en Afrique noire et non dans l'Orient. Si les thèses de Cheikh Anta servent aujourd'hui de socle à l'investigation de nouveaux chantiers pour les égyptologues du continent noir et de la diaspora, dans les milieux universitaires européens leur portée et leur validité se trouvent remises en cause sinon ignorées⁶¹. Pour ce qui est de l'art, de la religion et de la science de l'Égypte pharaonique, il est toutefois devenu impossible pour les Occidentaux de soutenir la thèse d'une Égypte blanche. Bon nombre d'entre eux s'appuient donc sur une « thèse de repli » qui fait de l'Égypte un berceau commun, une terre de métissage entre populations noires venues du sud du Sahara et de populations indoeuropéennes (Vercouter 1994). Cheick Anta Diop, devenu emblématique dans son pays, a donné son nom à l'université de Dakar.

Les travaux de Cheick Anta Diop seront d'ailleurs repris dans la leçon 11 sur « La parenté entre la civilisation égyptienne et le reste de l'Afrique : exemple du Sénégal » (2 heures). Ici, le programme comprend une recommandation méthodologique indiquant que cette étude doit être menée sous forme de dossiers et/ ou d'exposés.

La leçon 9 porte sur la civilisation d'Axoum (1 heure) qui, du III^e siècle avant J.-C. au VIII^e siècle, a rayonné dans la région de l'actuelle Éthiopie. L'Éthiopie est également emblématique en Afrique, n'ayant jamais été colonisée. La leçon 10, sur « La Méditerranée et le monde noir » (2 heures), insiste sur les contacts, les échanges, les migrations et les influences culturelles dont elle fut le centre avant le VII^e siècle. Elle montre comment, très tôt, l'Afrique joua un rôle actif dans le monde, notamment dans les échanges commerciaux et culturels, et rejette ainsi l'image d'un continent isolé et anhistorique qui lui fut longtemps attribuée par certains chercheurs occidentaux, comme Hugh Trevor-Roper (1965).

⁶¹ Communication personnelle du professeur Finn Fuglestad, Oslo, le 4 septembre 2007.

Troisième partie : L'Afrique occidentale du VII^e au XVII^e siècle

Les leçons 12-15 portent sur l'Afrique Occidentale du VII^e au XVII^e siècles. Dans cette partie, les élèves sont initiés aux civilisations du Soudan médiéval (les empires du Ghana, du Mali et l'empire Songhaï), à leur organisation sociale et politique et à leur vie économique, culturelle et religieuse. Le processus d'islamisation en Afrique Occidentale (« introduction, extension et impact ») y occupe également une place importante. (Ce thème sera repris et approfondi dans l'étude des civilisations en classe de Terminale). Puis viennent deux leçons (chacune de 2 heures) sur les royaumes sénégalais Jolof et Gaabu. Le premier s'est constitué au XIV^e siècle par les Wolof à la suite de l'affaiblissement de l'empire du Mali sur ses franges occidentales. Le deuxième, également à l'intérieur des anciennes frontières de l'empire du Mali, avec son noyau mandingue, est devenu « un empire autonome dans les derniers tiers du XVI^e siècle et connu sa chute au XIX^e siècle » (Beye et Boissy 2002: 154-160). L'intérêt de ces leçons se trouve dans l'enracinement de l'élève : lui montrer que son territoire a vu naître et prospérer de prestigieux royaumes « qui ont développé assez précocement chez leurs populations, le sentiment de la grandeur de leur destin, celui de leur identité culturelle et de leur unité » (Thiam 1978 : 9). Le facteur culturel, plus précisément la conscience et la fierté nationales, est ainsi mis en avant.

La leçon 16 est une AC qui porte sur la technique du commentaire historique.

Quatrième partie : la traite négrière et ses conséquences

Les leçons 17-19 lient l'histoire du Sénégal davantage au monde extérieur par le phénomène tragique de l'esclavage. Contrairement à la France où, selon Eric Mesnard (in Liauzu et Manceron (éds.) 2006 : 132), l'esclavage est surtout enseigné à l'école comme un phénomène géographique et où seule la date de son abolition en 1848 fait partie des repères chronologiques en histoire, le Sénégal le voit comme un phénomène humain extrêmement important et y consacre six heures dans la classe de Seconde. La leçon 17, « La traite arabe : origines, extensions, conséquences en Afrique et en Asie » (1 heure), sert d'entrée en matière. La leçon 18 consacre 3 heures à « La traite atlantique ». Finalement, la leçon 19 est une activité de consolidation sous forme de dossier d'élèves sur la « Traite au Sénégal » (2 heures). L'importance accordée au commerce triangulaire dans le programme reflète bien les priorités de recherche actuelles au Département d'histoire à l'UCAD. Parmi les travaux dernièrement réalisés sur ce thème, citons *L'impact de la traite négrière sur l'habitat en pays wolof* de Boubacar Diop (2001) et « Regard critique sur les lectures africaines de l'esclavage et de la traite atlantique », article d'Ibrahima Thioub, paru dans *Les Historiens africains et la mondialisation* (Issiaka et Stéfanson (éds.) 2005).

Cinquième partie : l'Afrique du XVIII^e siècle

La cinquième partie du programme de la classe de Seconde (leçons 20-22) porte sur l'Afrique du XVIII^e siècle à la veille de la poussée impérialiste. Ici sont traités « La révolution Torodo » (2 heures), c'est-à-dire la victoire du chef musulman Suleyman Bal sur la dynastie animiste Denyanké au Fouta Tooro en 1776 ; « L'empire d'El Hadj Omar Tall » (2 heures), Etat théocratique musulman qui résista farouchement aux Français dans les années 1850, et « L'empire Zoulou de Tchaka » (2 heures) en Afrique du Sud. Cette cinquième partie montre une Afrique en train de se relever de la traite négrière et explique comment ce processus fut interrompu par l'arrivée des Européens.

Sixième partie : l'Europe et l'Amérique de 1776 à 1870

La sixième partie (leçons 23-25) est une première introduction aux sociétés européennes et américaines de 1776 à 1870 et comporte trois leçons : « La révolution américaine » (2 heures), « La révolution française » (2 heures) et « L'indépendance d'Haïti » (2 heures). La présence des deux premières se justifie par le rôle crucial que les principes de ces révolutions devaient jouer dans l'histoire des XIX^e et XX^e siècles. Elles répondent ainsi aux critères du facteur civique de la discipline permettant « l'insertion réfléchie dans la cité et la tolérance vis-à-vis des héritages culturels » (Berstein et Borne 1996 : 135). La présence de la leçon sur l'île de Saint-Domingue, l'actuel Haïti, s'explique par son statut de premier Etat noir des temps modernes, indépendant à partir du 1^{er} janvier 1804⁶². La victoire des esclaves sur les planteurs européens est une source de fierté pour les Africains.

5.1.2. Contenu des leçons. Classe de Première

Première partie : la révolution industrielle

Le programme de la classe de Première se divise en cinq parties, dont la première porte sur la révolution industrielle et ses conséquences en Europe. Ce bloc, constitué de quatre leçons, est, à quelques nuances près, identique à la première partie du programme étudié dans d'autres pays francophones de l'Afrique (tels le Mali et Madagascar), en France (voir le programme d'histoire, in Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche en France 2002) et dans plusieurs autres pays européens, dont la Norvège (Utdanningsdirektoratet 2006). En étudiant le processus par lequel la révolution industrielle, amorcée en Grande-Bretagne à la fin du XVIII^e siècle, a progressivement transformé les fondements de l'économie et radicalement changé les conditions de vie des populations touchées, les élèves « appréhendent

⁶² <http://www.herodote.net/dossiers/evenement.php?jour=18040101> (« Haïti devient indépendant », site consulté le 29 juin 2007)

l'importance décisive de celle-ci dans le devenir de l'humanité » (MEN 2004 : 21) et voient à quel point elle constitue le fondement du monde contemporain.

Deuxième partie : l'impérialisme en Afrique

La deuxième partie sur l'impérialisme en Afrique comporte six leçons. Il y a un lien direct entre révolution industrielle et impérialisme. La leçon 5 porte sur les « Causes, doctrines et méthodes » de ce dernier en Afrique (2 heures). Contrairement à ce qui se passe en Europe, où la justification culturelle est souvent mise en avant (cf. la *mission civilisatrice* dont parlait Jules Ferry ou *the White Man's Burden* de Rudyard Kipling), au Sénégal, les élèves-professeurs de la FASTEF apprennent dans leur formation qu'il faut davantage insister sur les causes économiques, c'est-à-dire sur la recherche par les Européens de matières premières et de débouchés pour leurs produits. Cependant, l'enseignant est également appelé à présenter les autres causes de l'impérialisme telles les fondements politiques, démographiques et humanitaires⁶³. La leçon 6 est une « Carte commentée des positions en 1870 » (2 heures). Cette leçon est liée à la « Carte commentée des positions en 1914 » (1 heure). Une comparaison entre les deux cartes permet de visualiser comment l'emprise coloniale s'étendit sur l'Afrique à la fin du XIX^e/ début du XX^e siècle. Le processus de partage du continent africain entre Etats européens est l'objet d'étude dans la leçon 7, qui porte sur « La conférence de Berlin (1884-85) » (2 heures), conférence où aucun Africain n'était présent. L'image de l'Afrique comme un objet dans un jeu dicté par les puissances occidentales sera corrigée dans les leçons 8 et 9, qui montrent aux élèves que les peuples africains ne se sont pas laissés envahir sans combat. « Les différentes formes de résistance à l'impérialisme européen » (2 heures) et la « Confection de dossiers sur la résistance locale » (AC sous forme d'exposés d'élèves, 2 heures) procurent aux élèves une compréhension globale du phénomène de la résistance à travers ses différentes formes (militaire, culturelle, passive) et à travers ses forces et ses faiblesses. Ces leçons prônent également l'enracinement des jeunes dans le milieu local puisqu'ils doivent faire des recherches dans leur milieu et puiser dans la documentation locale.

Troisième partie : l'impérialisme dans le reste du monde

La troisième partie du programme de Première (leçons 11-12) porte sur l'impérialisme dans le reste du monde, à savoir en Asie, en Amérique et dans les Caraïbes. Elle est enseignée dans le but de comparer l'impérialisme déjà vu en Afrique avec l'impérialisme sur les autres continents : « Les impérialismes étrangers (Europe/ Amérique) » (2 heures) et « Les

⁶³ Dans le chapitre 5.3.3, nous revenons à la leçon sur l'impérialisme dans le but d'examiner les enjeux qu'elle implique et analyser la façon dont elle est exécutée en classe.

impérialismes japonais et russe » (2 heures), « L'impérialisme en Amérique et dans les Caraïbes » (2 heures). Les élèves comprendront ainsi que c'est un phénomène complexe et diversifié avec de nombreux fondements, méthodes et manifestations selon le cadre géographique, économique et culturel.

Quatrième partie : le monde d'une guerre à l'autre

La quatrième partie traite du monde dans la période allant de la Première à la Seconde Guerre mondiale. La leçon 13 porte sur « La Première Guerre mondiale et ses conséquences » (2 heures) de manière générale, tandis que la leçon 14 traite spécifiquement du rôle de l'Afrique dans cette guerre (1 heure). Les leçons 15-17, « La révolution russe » (2 heures), « La Chine de 1911 à 1945 » (2 heures), « La montée du fascisme et la crise économique des années 30 » (2 heures) et « La faillite de la sécurité collective » (2 heures), traitent des courants extrêmes des grandes idéologies ayant marqué le XX^e siècle, à savoir le communisme, le fascisme et le nazisme. L'objectif de ces leçons est de montrer comment ces courants ont créé des tensions qui, à la fin des années 1930, débouchèrent sur la Deuxième Guerre mondiale. Le programme accorde aux professeurs trois heures pour enseigner les « Principales étapes du conflit » (leçon 18) et « L'Afrique dans la Deuxième Guerre mondiale » (leçon 19). (Les conséquences de la guerre font partie du programme de Terminale.)

Cinquième partie : le Sénégal de 1914 à 1945

Le programme de Première se termine par une suite de quatre leçons sur le Sénégal de 1914 à 1945, conçues dans le but de procurer à l'élève des connaissances sur la situation de son propre pays durant la période étudiée dans la partie précédente. Dans la leçon 20 sur « Le Sénégal dans la Première Guerre mondiale » (1 heure), les soldats noirs issus de l'Empire représentent un passage incontournable. A travers ce cours, les élèves sont également censés se familiariser avec la figure historique de Blaise Diagne, premier député noir à l'Assemblée Nationale française à partir de 1914, qui fut nommé Commissaire général du recrutement durant la guerre. En 1917, il s'appuya sur sa grande popularité pour enrôler plusieurs milliers d'hommes dans l'armée française (Echenberg 1991 : 32). La leçon 21 porte sur « Le Sénégal dans l'entre-deux guerres » (2 heures), en particulier sur son évolution politique, sociale et économique durant cette période ; elle est suivie d'une leçon sur « Le Sénégal dans la Deuxième Guerre mondiale » (1 heure). Ce cours veut faire appréhender aux élèves, de façon adéquate, le rôle joué par leurs pères dans le déroulement du conflit. Elle montre également, dans une certaine mesure, comment la participation des tirailleurs aux hostilités a contribué à démystifier le Blanc et par ricochet à cimenter le socle nécessaire au processus d'émancipation des

populations autochtones. Le programme de Première se termine par une AC sous forme de dossiers d'élèves sur « La vie économique au Sénégal de 1914 à 1945 » (2 heures).

5.1.3. Contenu des leçons. Classe de Terminale

Le programme de Terminale, réparti en 19 leçons, est conçu dans le but de faire connaître les événements saillants déterminant la marche du monde au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale jusqu'aux années 1990. Tout comme les programmes des deux autres niveaux, celui de la Terminale privilégie les faits de civilisation, le rôle des peuples, les données économiques, politiques, sociales et culturelles au détriment de l'histoire événementielle (MEN 2004 : 16). Cependant, la chronologie apparaît moins dans ce programme que dans ceux des autres niveaux et nous remarquons un accent plus appuyé sur le découpage en thèmes. Nous notons également que plus on s'approche du présent, plus l'Histoire s'entrelace avec l'éducation civique et l'éducation religieuse.

Première partie : le monde de 1945 à 1990

La première partie (leçons 1-3) porte sur le monde de 1945 à 1990. Débutant par une leçon sur « Les conséquences de la guerre et les règlements du conflit » (3 heures), suivie par les « Relations Est/Ouest » (2 heures) et une troisième leçon sur « La Chine de 1945 aux années 1990 » (2 heures), l'objet de ce bloc au programme est de saisir les grands enjeux, les problèmes fondamentaux, les principales lignes de clivage, les grandes transformations qui, en un demi-siècle, ont abouti à dessiner les traits du monde actuel.

Deuxième partie : la décolonisation et l'affirmation du tiers-monde

La deuxième partie porte sur la décolonisation et l'affirmation du tiers-monde. Tout comme le phénomène de l'impérialisme a été présenté dans sa diversité et à travers plusieurs études de cas en classe de Première, les causes générales et contextualisées de la décolonisation ainsi que les principales formes qu'elle va revêtir, sont présentées aux élèves de la Terminale. La leçon 4 consacre 2 heures aux causes de la décolonisation. Ses formes sont traitées dans la leçon 5, également d'une durée de 2 heures.

A partir de la leçon 6, nous passons aux études de cas (leçons 6-9), commençant par « La décolonisation en Asie » (3 heures), notamment les cas de l'Inde (anglaise) et de l'Indochine (française). Cela permet aux jeunes de revoir les deux systèmes coloniaux en question et d'appréhender les différences des processus de décolonisation dans les deux territoires. Après l'Asie, 3 heures sont consacrées à la décolonisation pacifique du Proche-

Orient (leçon 7), avant que le programme ne s'attaque à la décolonisation au Maghreb, notamment à la lutte de l'Algérie pour obtenir l'indépendance (leçon 8, 3 heures). Cette leçon est censée exposer les causes de la guerre d'Algérie⁶⁴ (1954-1962) et expliquer pourquoi les Français tenaient particulièrement à conserver cette colonie.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la décolonisation de l'Afrique noire résulte d'une démarche progressive et pacifique dans la plupart des cas. Au programme de la Terminale, nous trouvons le cas du Ghana (leçon 9a, 1 heure), premier pays à accéder à l'indépendance le 6 mars 1957. En ce qui concerne l'indépendance du Sénégal, 3 heures y sont consacrées dans la leçon 9b. Ici, l'élève appréhende les étapes vers l'autonomie de son pays, en passant par l'Union française, la loi Defferre, l'intégration dans la Communauté proposée par de Gaulle et la Fédération du Mali (voir *supra* 2.1.2.) La dernière étude de cas dans ce bloc du programme porte sur les colonies portugaises en Afrique subsaharienne, notamment sur la Guinée Bissau et l'Angola (leçon 9c, 2 heures). Cette leçon montre comment le Portugal s'est épuisé en vain contre la guérilla soutenue par la Chine et l'URSS, avant le renversement de la dictature métropolitaine en 1974. Ce cours clos la partie sur la décolonisation.

Troisième partie : les civilisations négro-africaines

La dernière moitié du programme de la Terminale est une étude de civilisations, notamment les civilisations négro-africaines et la civilisation musulmane. Selon le programme, l'objectif est pour l'élève de « saisir l'importance des civilisations à travers l'unité et la diversité » (MEN 2004 : 23) et « comprendre le rôle des civilisations comme ressorts dans le processus d'identification de modernisation des hommes et du développement des sociétés et des nations » (*ibid.*). La leçon 10 est consacrée à une introduction au concept de la civilisation (1 heure). A travers les leçons 11-14, à savoir le « Cadre géographique des civilisations négro-africaines » (1 heure), leur « Organisation sociale, politique et économique » (1 heure), « Les religions traditionnelles » (1 heure) et « L'évolution du monde négro-africain : influence de l'islam, du christianisme et de la décolonisation » (2 heures), le jeune doit s'approprier des connaissances précises sur les origines de sa culture. Il s'agit de mettre en valeur le statut et les traditions de l'homme noir, de lui (ré)attribuer toute l'historicité qu'on lui avait enlevé durant l'époque coloniale. Un défi pour l'enseignant, à ce point du programme, est d'équilibrer l'accentuation de la spécificité des civilisations négro-africaines à travers le temps d'une part, et de l'autre, l'espace et l'insertion des Africains dans la « caravane humaine » en général : « il

⁶⁴ C'est une guerre qui, pendant longtemps, n'a pas dit son nom. En France, elle n'a été considérée comme guerre que depuis récemment (environ 2003/04).

ne faut pas trop singulariser l'Afrique » a dit Joseph Ki-Zerbo (Ki-Zerbo, in Amengual 1975 : 43). « Mais il ne faut pas non plus trop la diluer dans le commun, à un tel point qu'on lui enlèverait toute sa spécificité » (*ibid.*).

Quatrième partie : la civilisation musulmane

La quatrième partie du programme de la Terminale porte sur la civilisation musulmane (leçons 15-19). Ici, il est important de distinguer entre les notions de *civilisation* et de *religion*. Le Sénégal est un pays laïc et le programme ne cherche pas à faire de l'enseignant un imam, ni de l'école une mosquée. La civilisation peut être définie comme « l'ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques d'une société » (*Petit Robert* 2003), et la religion comme « l'ensemble des croyances et des pratiques culturelles qui fondent les rapports entre les hommes et le sacré » (*op.cit.*). L'enseignement des origines de l'islam, la constitution du monde musulman et le développement d'une pensée religieuse, d'une vie intellectuelle et artistique musulmane doit se faire de manière « objective, philosophique et conceptuelle et non dogmatique » (Abdoul Sow, cours dans la classe F1B2/HG, le 16 février 2007 à la FASTEF). Le programme demande également à l'enseignant d'exposer aux élèves la diversité du monde musulman à travers deux leçons (chacune d'une heure) sur les tendances historiques (les *Chiites*, *Sunnites*, *Kharijites* et les grandes écoles *malikite*, *hanbalite*, *chaféite*, *hanafite*) et les tendances actuelles, notamment le réformisme et l'islamisme, et les nouvelles formes d'organisation telles la Ligue Islamique Mondiale et l'Organisation de la conférence islamique (MEN 2004 : 24).

La question des confréries est cependant occultée par les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire. C'est que, conscientes du caractère trop sensible de la question, les autorités scolaires, qui sont les garants de l'application de la politique d'éducation de l'Etat, se refusent à introduire de quelque façon que ce soit des leçons qui auraient un rapport avec ce phénomène, pourtant très important dans la vie sociale et politique du pays, de peur de réveiller le spectre des guerres religieuses que connaissent certains pays de la sous-région comme le Nigeria. C'est tout simplement le principe de la laïcité de l'école qui se trouve ainsi préservé, en conformité avec ce que stipule la *Loi d'orientation* (République du Sénégal 1991). Rappelons qu'au Sénégal, en dehors de l'islam avec ses cinq confréries (tidjanne, mouride, khadre, layenne, niassène), nous avons également les chrétiens, qui représentent à peu près cinq pour cent de la population, et ceux qui se réclament de la religion traditionnelle. Ces derniers se chiffrent à environ un pour cent. Prendre en compte l'étude des confréries dans les programmes d'histoire impliquerait, nécessairement, l'inclusion des demandes du même type

des minorités chrétienne et traditionnelle, pour ne pas être en déphasage avec la laïcité telle qu'inscrite dans la constitution.

5.1.4. La Pédagogie Par Objectifs

En 1981, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) ont défini ce qui devait être le profil de l'homme nouveau au Sénégal, *l'homo senegalensis*. Pour réaliser les buts assignés, la Pédagogie Par Objectifs (PPO) a été introduite au programme de 1998. Nous retrouvons la PPO sous forme presque inchangée dans le programme actuel. Outre le *savoir* en tant qu'objectif de connaissance, elle définit le *savoir-faire*, en tant qu'objectif de compétence, le *savoir-être*, qui vise les attitudes, et le *savoir-devenir*, en tant qu'objectif de développement (MEN 2004 : 3-5, 17-18). La PPO place l'apprenant au centre, en soulignant l'importance de la participation des jeunes à l'élaboration de leur propre savoir (*ibid.*) Selon la PPO, il ne s'agit plus seulement d'un classement des informations reçues, mais d'une véritable matière de réflexion où l'élève est censé jouer un rôle actif pour son apprentissage. L'élève doit « utiliser la démarche historique pour recueillir, classer et organiser des informations [...] et faire preuve d'esprit critique par rapport aux informations reçues » (MEN 2004 : 17). L'enseignant doit ainsi amener l'élève à développer son intelligence en l'initiant à la méthode de recherche en histoire, non pour faire de lui un « mini-historien » (Cadiou *et al.* 2006: 111), mais pour qu'il acquière des connaissances et compétences mobilisables et transférables qui lui serviront dans sa vie d'adulte.

La lecture de ces objectifs dans le programme consolidé et nos observations à la FASTEF à Dakar nous ont donné l'impression que le Sénégal est un pays très avancé en matière de didactique de l'histoire. Le programme vise l'autonomie de l'élève et introduit un aspect utilitaire à la matière. Mais cette image du Sénégal comme un pays avancé sur le plan didactique s'est modifiée à la rencontre des pratiques en classe. En allant sur le terrain, nous avons découvert que peu d'enseignants sont conscients des objectifs indiqués dans le programme. Ils sont encore moins nombreux à pouvoir présenter une véritable stratégie sur la façon dont la PPO peut être intégrée dans leur enseignement. Comment peut-on donner naissance à une nouvelle conception de l'Histoire chez les jeunes quand leurs mentors n'ont pas encore déprogrammé leurs esprits pour penser la discipline autrement ? Nous allons revenir à cette question dans les chapitres suivants.

5.2. Le profil de l'enseignant

Avant de passer à l'analyse des pratiques, il convient de mieux connaître le profil du professeur d'histoire dont la mission est l'exécution du programme dans les classes. Nous allons voir comment sa formation influence la conception qu'il a du programme en vigueur et de l'Histoire en tant que discipline. La coloration de son milieu sera également l'objet de notre étude.

5.2.1. La formation scientifique et didactique de l'enseignant

La formation de l'enseignant joue en effet un rôle essentiel, aussi bien pour la vision qu'il porte sur l'Histoire que pour ses pratiques en classe. Il doit à la fois disposer de connaissances solides dans le domaine scientifique et de capacités didactiques qui vont lui permettre de transposer le savoir universitaire en un savoir scolaire (Dollo 2002). La quasi-totalité des professeurs interrogés dans nos questionnaires, ont une formation universitaire (soit en histoire soit en géographie) de l'UCAD. Seul un enseignant parmi les 37 enquêtés n'était pas passé par cette voie de formation : l'Etat l'a embauché sur la base de son baccalauréat. Pour la majorité d'entre eux s'ajoute également une formation pédagogique, soit à la FASTEUF, soit au sein des Pôles Régionaux de Formation (PRF).

Les enseignants formés à la FASTEUF

Parmi nos 37 enquêtés, 27 enseignants avaient suivi une formation didactique à la FASTEUF (l'ex-ENS de Dakar). Nos enquêtés issus de la FASTEUF étaient tous titulaires d'un diplôme universitaire : licence, maîtrise, DEA ou, plus rarement, d'une thèse (un seul cas). Cependant, les trois quarts des étudiants faisant l'option histoire-géographie à la FASTEUF ont leur diplôme en géographie, non en histoire (selon Abdoul Sow, entretien du 5 avril 2006). Car si la première année du cursus universitaire consiste en un tronc commun pour les historiens et les géographes, à partir de la deuxième année, ils empruntent deux voies distinctes avant de se retrouver à la FASTEUF. Au cours de cette dernière formation, la distance existant entre les spécialistes en histoire et les spécialistes en géographie est appelée à diminuer. Mais toutes les lacunes des géographes en histoire ne sont pas comblées durant le période d'apprentissage à la FASTEUF et l'élève-professeur se trouve souvent livré à lui-même pour dispenser des cours sur toutes les périodes de l'histoire sans pourtant les avoir étudiées. Quant aux ressortissants du Département d'histoire à l'UCAD, appelés à être des spécialistes de la discipline, nous avons remarqué que bon nombre d'entre eux ont accumulé des lacunes dans leur cursus universitaire et éprouvent le besoin d'une formation scientifique complémentaire. La FASTEUF leur offre

deux heures par semaine pour asseoir leurs compétences académiques en histoire, mais souvent cela ne suffit pas pour combler les lacunes.

Selon Kane (1997, cité in Sow 2004 : 690), le programme dispensé à l'université n'est pas conforme à celui que les futurs professeurs sont appelés à enseigner dans les lycées. Kane remet en cause les rapports entre les programmes enseignés au Département d'histoire de l'UCAD et ceux des établissements du secondaire et suggère une réflexion plus approfondie sur le profil de l'étudiant diplômé qui se présente sur le marché du travail. Rappelons que les étudiants du département d'histoire sont pratiquement tous destinés à l'enseignement et qu'il est donc inquiétant de constater que beaucoup d'enseignants sortant de la FASTEUF intègrent les établissements scolaires sans posséder des bases scientifiques suffisamment solides pour enseigner le programme.

Les enseignants formés aux Pôles Régionaux de Formation (PRF)

Les PRF, offrant une formation pédagogique initiale de six jours, recrutent la majorité de leurs étudiants parmi les enseignants œuvrant déjà dans les classes. Ceux-ci possèdent souvent un diplôme universitaire, mais n'ont pas suivie une formation pédagogique avant d'intégrer les établissements du second cycle. Selon ON, conseiller pédagogique itinérant (CPI) de la région de Fatick, le niveau académique des étudiants est souvent faible lorsqu'ils entrent au pôle et ne se renforce pas au cours de la formation : « il n'est pas idéal de placer la consolidation des connaissances scientifiques au deuxième rang. Mais le temps de la formation est limité, et notre priorité numéro un doit être l'instauration des aptitudes pédagogiques ». Les CPI animent aussi régulièrement des séminaires pour la formation continue au sein des pôles. Ici, l'appréhension académique du programme se trouve souvent à l'ordre du jour. Les enseignants ayant participé à ces séminaires, tels que DT et MC du lycée des Parcelles Assainies de Dakar, soulignent le profit qu'ils ont eu à y être présents, mais de nombreux enseignants ont des problèmes pour s'y rendre. Les coûts de transport relativement élevés au Sénégal par rapport au niveau des salaires contribuent à ce fait, étant donné que ni les établissements ni l'Etat n'offrent des subventions pour le déplacement. Beaucoup d'enseignants sont contraints de le payer de leurs propres poches. D'autres contraintes, d'ordre professionnelle ou familiale, font aussi en sorte que beaucoup de chaises sont vides lors de ces séminaires.

La formation des vacataires

Depuis 1999, à cause du déficit de professeurs dans les établissements, l'Etat sénégalais a mis en place un système pour le recrutement des vacataires, c'est-à-dire un recrutement massif de professeurs contractuels dont on n'exige aucun diplôme universitaire. Dans certains établissements, le corps enseignant, à l'exception du principal, est majoritairement composé de vacataires à qui on confie les deux matières de l'histoire et de la géographie (Sow 2004 : 692). Parmi ces vacataires, par exemple au lycée de Niakhar, nous avons observé des lacunes aussi bien sur le plan scientifique que sur le plan didactique. (Pour des exemples, voir le chapitre 5.3, qui porte sur les pratiques en classe). La politique des vacataires est critiquée par exemple par Abdoul Sow, qui souligne les limites de cette politique. Les professeurs vacataires sont souvent conscients de leurs limites et expriment leur besoin de formation. Depuis 2002, l'Etat a pris les choses en main et a confié cette mission à la FASTEAF, qui a donné mandat au Centre d'étude et d'application et de ressources en formation à distance (CAERENAD), appuyé par la Télunq du Canada, de s'en occuper (*op.cit* : 693).

5.2.2. La conception qu'ont les enseignants de leur mission

Dans cette partie, nous allons analyser la représentation que l'enseignant d'histoire se fait de son métier et du rôle qu'il est appelé à jouer dans la société. Dans le chapitre 1.1.3, nous avons constaté que l'Etat sénégalais cherche un enseignant qui soit « libre politiquement, matériellement et culturellement ; un homme réconcilié avec lui-même, tolérant, actif et créateur : il doit être doué de sens civique, moral et patriotique, doublé du sens de l'honneur et de la dignité » (les EGEF, in Sow 2004 : 694). Les professeurs correspondent-ils à cette image ? Comment conçoivent-ils eux-mêmes leur mission d'enseignant ? Nous allons tenter de répondre à cette question en exploitant les réponses à la question 4 de notre questionnaire : « Quelle fut votre motivation principale pour devenir professeur d'histoire-géographie ? ».

Les réponses peuvent être classées dans quatre catégories : (1) l'enseignement est la première porte d'emploi ouverte au professeur ; (2) l'enseignement est une occupation provisoire pour financer des études ultérieures (doctorat) ; (3) l'enseignement est motivé par la passion, l'amour de la discipline ; (4) l'enseignement est une vocation où le professeur se voit comme un agent de développement pour son pays. Parmi les 37 enquêtés, 6 informateurs se place dans la première catégorie, 2 dans la deuxième, 14 dans la troisième et 9 dans la quatrième. 6 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

(1) « J'ai choisi l'enseignement pour avoir un travail quelconque qui me permet de gagner ma vie... »

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre 2.3, au Sénégal, il n'est pas facile de trouver un métier avec un revenu stable et suffisamment élevé pour subvenir aux besoins de la grande famille. Le système éducatif n'offre pas à ses employés les salaires les plus lucratifs – loin de là – mais l'enseignement est considéré comme un métier stable, ce qui attire de nombreux Sénégalais. Le questionnaire révèle que, parmi les 6 professeurs ayant fait leur entrée dans l'enseignement pour cette raison précise, peu possèdent une véritable conscience de leur mission d'enseignant et ne s'occupent guère de la mise à jour de leurs pratiques didactiques. Nous avons sollicité l'avis des enseignants sur la PPO. Les réponses reçues dans ce groupe témoignent d'une ignorance totale de la portée de la PPO :

La pédagogie par objectifs est très contraignante. Il y a moins d'autonomie dans la démarche (Q2, Dakar)⁶⁵.

La discipline est trop centrée sur l'apprenant. La PPO est très contraignante pour l'enseignant (Q20, Bignona).

Je ne peux pas répondre à cette question. C'est trop compliqué (Q12, Fimela).

Au lieu d'uniformiser l'enseignement à partir d'objectifs communs et d'intégrer l'élève davantage dans le processus enseignement–apprentissage, les professeurs sentent trop souvent la PPO comme une contrainte. La PPO exige que les enseignants appréhendent leur travail autrement, ce qui peut s'avérer être un projet laborieux pour ceux qui manquent d'une véritable motivation outre l'aspect financier dans leur vie professionnelle. Selon Hamidou Watt, conseiller pédagogique national, « même si les programmes évoluent, les professeurs qui se trouvent dans l'enseignement juste pour avoir un revenu stable ne s'ajustent pas aux changements. Ils ne portent en eux aucun amour pour l'enseignement, ce qui représente un frein au développement du secteur éducatif de notre pays » (entretien du 20 février 2007).

Ces propos méritent toutefois d'être nuancés. Que l'enseignement de l'histoire dans le second cycle soit la première porte professionnelle ouverte au professeur ne signifie pas automatiquement qu'il fait un mauvais travail. NS, enseignant au lycée Blaise Diagne de Dakar, exprime son cas ainsi lors d'un entretien : « J'étais à la recherche d'emploi quand je suis tombé sur le concours de l'ENS [la FASTEF actuelle]. J'ai saisi ma chance. Même si je n'ai pas embrassé l'enseignement par vocation, j'ai peu à peu pris plaisir dans le métier et j'essaie toujours de donner de mon mieux ».

⁶⁵ La parenthèse renvoie au numéro du questionnaire (Q1, Q2, etc.) et au placement géographique de l'enseignant.

(2) « J'ai choisi l'enseignement pour assurer le financement de mes études supérieures... »

Encore une fois, le facteur financier joue un rôle essentiel pour le choix du métier, cette fois-ci en ce qui concerne l'enseignement comme « occupation provisoire ». Les études supérieures, plus précisément un doctorat de troisième cycle (tel est le cas de nos deux informateurs : Q11, Fimela ; Q23, Dakar), sont coûteuses au Sénégal. Les bourses se font rares et il n'est pas facile de se consacrer aux études à temps plein tant que le financement des nécessités de base (logement, nourriture, etc.) n'est pas assuré. Beaucoup d'étudiants candidats pour la thèse se trouvent donc contraints de travailler durant un certain temps, par exemple dans les établissements du secondaire afin de pouvoir étudier plus tard sans soucis économiques. Les 2 enseignants de cette catégorie possèdent globalement des connaissances scientifiques très solides, mais semblent manquer de cet « amour de l'enseignement » dont parle le conseiller pédagogique national cité. Certains d'entre eux commencent même à recueillir des données pour la thèse durant leur temps dans les classes, ce qui peut réduire à un minimum le temps qu'ils utilisent pour la préparation des cours et le soutien des élèves (MD, formateur à la FASTEUF).

(3) « J'ai choisi l'enseignement par amour de la discipline... »

De nombreux enseignants (14, c'est la catégorie la plus importante) affirment avoir opté pour l'enseignement par amour de la culture générale et par passion pour l'éducation :

J'ai choisi l'enseignement par amour que [sic !] j'éprouve pour la discipline, une discipline de culture [...] connaissance du monde actuel et passé. L'histoire-géographie est une discipline d'échange lié certainement au fait qu'elle constitue une matière carrefour (Q7, Diourbel).

Ma motivation principale fut le goût du métier, goût de la recherche en sciences humaines et le caractère pluridisciplinaire de l'histoire et de la géographie (Q3, Kébémér).

Plusieurs d'entre eux disent qu'ils ont été inspirés par leur professeur au lycée dans leur choix de carrière, tel cet enseignant de Dakar qui se dit « tout particulièrement marqué par le cours sur l'origine de l'homme en seconde » (Q4, Dakar). Ces enseignants s'avèrent conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation des jeunes générations, mais semblent parfois oublier ou mal intégrer la notion de l'élève comme producteur du savoir. Certains d'entre eux aiment tant leur matière qu'ils viennent en classe avec toutes les réponses, contrairement aux indications du programme, qui demande une participation active de la part de l'apprenant (MEN 2004 : 3).

(4) « J'ai choisi l'enseignement pour devenir un agent du développement »

Cette catégorie d'enseignants, constitué de 9 enquêtés, est certainement celle qui correspond le mieux à l'éducateur idéal de l'Etat sénégalais (les EGEF, in Sow 2004 : 685). L'enseignant doté d'un « vouloir-faire »⁶⁶, d'un sens de sa mission d'enseignant, d'une rigueur envers lui-même et d'un haut degré de conscience des enjeux de la discipline, est certainement le plus apte parmi les enseignants cités à atteindre les objectifs du programme (voir *supra* 5.1.4) :

Je souhaite faire comprendre aux générations actuelles la valeur du passé de leur pays, de leur continent et du reste du monde depuis la préhistoire jusqu'à nos jours [...] les enraciner davantage, mais aussi les mettre au diapason de l'histoire du reste du monde, c'est-à-dire les ouvrir aux autres cultures (Q6, Dakar).

Je veux aider les enfants à comprendre le monde dans lequel nous vivons et à y agir de manière responsable (Q31, Dakar).

La *Nouvelle école*⁶⁷ sénégalaise vise à former des citoyens dévoués au bien commun où l'« insertion harmonieuse de la communauté et une participation active dans la vie de la nation » joue un rôle important (République du Sénégal 1991: article 3). Avec l'appui de l'enseignant agent du développement, les élèves obtiennent une maîtrise globale de leur environnement qui leur sert dans leurs activités dès maintenant, mais qui leur sera davantage utile dans les années à venir, quand ce sera à eux de diriger le pays.

5.2.3. La coloration du milieu : mémoire *versus* Histoire

Dans ce chapitre, nous allons voir comment la mémoire collective influence l'enseignant dans sa conception de l'Histoire et dans ses pratiques en classe.

Our image of other peoples, or of ourselves for that matter, reflects the history we are taught as children. The history marks us for life. Its representation, which is for each one of us a discovery of the world, of the past of societies, embraces all our passing or permanent opinions, so that the traces of our first questioning, our first emotions, remain indelible (Ferro 1984: 7).

La mémoire collective étant définie comme « l'ensemble des souvenirs à l'intérieur de la population » (Ernst, in Liauzu et Manceron (éds.) 2006 : 115), l'enseignant intériorise naturellement une partie de cette mémoire. La coloration culturelle de l'enseignant commence dès sa naissance avec l'éducation en famille et dans son milieu proche et à travers la tradition orale (contes, devinettes, chants...) qui lui est communiquée dès les premières années de sa vie et plus tard, à travers les épopées qui véhiculent les connaissances historiques (*cf.* Kesteloot

⁶⁶ Expression empruntée à Iba Der Thiam, ancien directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar, in Sow 2004 : 687.

⁶⁷ Voir *supra* 3.1.3.

1997). Avant d'intégrer le système scolaire, il possède déjà une certaine conception des événements historiques et/ ou des personnages ayant marqué le passé du territoire local ou national. Dans le chapitre 1.1.2, nous avons décrit comment l'enfant, une fois inscrit à l'école, doit faire face à d'autres idées que celles de ses proches. La culture historique de l'enseignant se forme alors progressivement au cours de son cursus scolaire/universitaire et se compose à la fois de l'héritage oral (les épopées) et des savoirs scolaires. Par sa formation supérieure, il apprend à distinguer les deux. Il reconnaît ainsi l'héritage oral comme source historique complémentaire à côté des traces écrites du passé et de l'archéologie, etc. (Vansina 1961 : 22, Ki-Zerbo 1978 : 17), mais il se garde d'introduire une mémoire collective trop partielle dans les salles de classe. Il ne s'agit toutefois pas d'un refus de la mémoire collective en tant que telle mais de son intégration dans l'enseignement qui, selon le programme, doit se faire de manière équilibrée. La mémoire collective (la tradition orale) ne doit pas primer sur les connaissances en Histoire communément admises par la communauté scientifique spécialisée (MEN 2004 : 1).

Avant de venir au Sénégal, nous avons présumé que la mémoire collective serait définie par l'appartenance ethnique des enseignants, cf. l'effet de la « mémoire individuelle » chez Ricœur (1991) ou la « mémoire locale » chez Wertch (2002). Après avoir fait des observations en classe, nous constatons que le contenu de la mémoire collective qui s'est manifestée dans les salles de classe est avant tout nationale, non ethnique comme nous l'avions cru. Harald Frode Skram (2007 :5) affirme que la « mémoire collective nationale est une expression d'identité et d'une communauté imaginaire » (c'est nous qui traduisons⁶⁸) et souligne ainsi sa tâche principale : rassembler les différents peuples à l'intérieur d'un même Etat-Nation autour d'un ou plusieurs élément(s) unificateur(s) (personnage/événement historique). Au Sénégal, au moment des indépendances, la mémoire collective a été adoptée comme stratégie politique par les autorités du pays. Il fallait enraciner l'idée d'une communauté sénégalaise unifiée et établir l'identité d'un type national. Lat Dior, issu de l'ethnie wolof et résistant armé à la colonisation française, fut alors choisi comme personnage emblématique par le régime Senghor et exalté dans les médias, par exemple dans les émissions de la radio nationale et dans les journaux *Dakar-Matin* (le plus grand quotidien à l'époque) et *Cayor-Baol* (Sow 2004 : 719, Barry 2001 : 20-34). Les manuels d'histoire à l'école primaire prêtaient également une place centrale à Lat Dior auquel ils accordaient un vocabulaire honorifique :

Lat Dior est certainement de tous les résistants africains l'un des plus valeureux. Son courage était indomptable. Son attachement à son sol natal inégalable. Sa fierté et sa dignité ne souffraient aucun compromis. A ces qualités, Lat Dior ajoutait des dons de guerrier et de stratège, un sens politique élevé, un art consommé de la diplomatie (Thiam et Ndiaye 1972 : 110)⁶⁹.

⁶⁸ « 'Fellesminnet' er et uttrykk for identitet og forestilt fellesskap ».

⁶⁹ L'annexe, doc.8 : Lat Dior sur la couverture l'ouvrage de Thiam et Ndiaye 1972.

Beaucoup d'historiens ainsi que d'autres Sénégalais étaient très critiques envers le choix de Lat Dior comme héros national. Les Sénégalais non-wolof accusaient Senghor de ne pas tenir suffisamment compte de la diversité ethnique du pays, tandis que certains membres de la communauté wolof préféraient Alboury Ndiaye, roi de l'empire Jolof, qui fut chassé par les Français en 1890, comme figure emblématique nationale (Mbaye Guèye, in Sow 2004 : 720). Cet désaccord persiste encore de nos jours, car les perceptions de Lat Dior sont toujours divergentes dans le peuple. Dans nos questionnaires, nous avons demandé aux enseignants de faire part de la conception qu'ils ont de lui : « La conquête coloniale : héros nationaux ou héros africains ? Veuillez dire quelques mots sur les personnages suivants [dont Lat Dior] et leur rôle dans l'histoire ». Voici une sélection des réponses reçues, exposant les deux mémoires collectives qui existent côte à côte à propos de ce personnage. D'abord des évaluations positives :

Tout comme Samory [Touré, résistant guinéen], Lat Dior fut un farouche résistant à la pénétration coloniale en Afrique occidentale (Q3, Kébémér).

Héros mort sur le champ de bataille en défendant des principes (Q27, Tivaouvane).

Osant dire non à la pénétration française au Cayor, Lat Dior devint une figure emblématique de la résistance armée au Sénégal (Q21, Dakar).

Grande figure historique et héros national du Sénégal qui s'est battu jusqu'à sa mort à Dekheulé en 1886 (Q6, Dakar).

Résistant d'une envergure plus grande (Q10, Dakar).

ensuite négatives :

Il n'a pas joué un rôle aussi déterminant qu'on le dit (Q2, Dakar).

Avide de pouvoir, aventurier, résistant par défaut (Q28, Saint Louis).

Il n'est pas un véritable résistant car tantôt, il collabore avec les Français, tantôt il les combat (Q11, Fimela).

'Héros national', mais un choix très discutable (Q20, Bignona).

Si nous examinons de plus près les divergences d'opinions à propos de Lat Dior, nous ne pouvons guère dire que c'est systématiquement lié à l'appartenance ethnique des enseignants. De nombreux non-Wolof lui accordent un avis favorable, tandis que de nombreux Wolof contestent son statut de héros suprême au panthéon national : « En tant que résistant, Lat Dior a beaucoup de mérite, mais il faut aussi prendre en compte sa relation avec les populations locales. Il a agressé plusieurs villages [...] Dans certains villages, les gens ont commis le suicide collectif pour tenter de le repousser » (MN, enseignant wolof à Dakar).

Un autre personnage historique qui semble occuper une place importante dans la mémoire collective des Sénégalais est Aline Sitoë Diatta, femme de l'ethnie diola qui a résisté au colonisateur français durant la Deuxième Guerre mondiale. Malgré son jeune âge (elle avait à peine vingt ans à l'époque), elle a mobilisé la population au sud du pays pour qu'ils s'opposent au paiement des impôts, au travail forcé et au recrutement des Sénégalais dans les armées coloniales (INEADE 1996a : 93). Arrêtée en 1943 et déportée à Tombouctou (dans l'actuel Mali), où elle est morte peu de temps après, elle est vite devenue légendaire auprès de son peuple, qui la surnommait la « dame de Cabrousse » (*ibid.*). Jusqu'à une date récente, cette figure n'était pas connue dans l'ensemble du pays. Mais avec l'éclatement du conflit en Casamance au début des années 1980 et l'escalade des violences dans les années 1990, les milieux politique et éducatif lui ont délibérément accordé une place importante dans la mémoire collective nationale. Selon MLM, doctorant en histoire à l'UCAD spécialiste de la Casamance, l'exaltation de son nom au rang des grands héros nationaux « contribue à ce que les Diola, groupe ethnique minoritaire au Sénégal, se sentent intégrés dans la communauté nationale, et vise à réduire le soutien apporté aux groupes séparatistes casamançais ». Aline Sitoë Diatta est devenue le symbole national de la femme africaine forte et courageuse, symbole du refus et de la lutte contre les réquisitions. Tous nos informateurs lui accordent unanimement un avis favorable⁷⁰. Ils la désignent comme « héroïne de la résistance pacifique au Sénégal » (Q6, Dakar) ; « un modèle pour l'émancipation de la femme africaine » (Q24, Dakar) ; « visionnaire, fière, résistante, ciment de l'union nationale » (Q28, Saint-Louis) ; « une résistante chevronnée car ayant tenu tête aux Français » (Q11, Fimela). Nul enseignant n'insiste sur ses origines ethniques pour critiquer son statut d'héroïne nationale, ce qui ne fait que confirmer la tendance d'une mémoire collective nationale qui se renforce et semble primer sur la mémoire locale chez les enseignants.

Le programme consolidé d'histoire de 2004 indique que « le savoir dit 'médiatisé' à l'image de la tradition orale, aura une place méritée dans la construction du savoir » (MEN 2004 : 1). Que signifie donc « une place méritée » ? Dans les débats historiques actuels on entend souvent parler d'un « devoir de mémoire » (Ricoeur 2000, Cadiou *et al.* 2006 : 156). Cette mémoire est différente de l'Histoire dans ce sens qu'elle crie justice et exige un débat nuancé autour des thèmes dont l'histoire objective ou subjective dominante fait silence. Comme exemples, mentionnons l'esclavage et l'histoire coloniale : des domaines du passé où les Occidentaux ont eu le monopole du savoir scolaire diffusé aux peuples, notamment à travers les manuels. L'histoire que l'on trouve dans ces livres n'est pas inexacte, mais elle est insuffisante dans ce sens qu'elle est trop partisane et n'inclut pas toutes les perspectives. Le

⁷⁰ Réponse à la question citée à la page précédente pour le cas de Lat Dior.

rôle des tirailleurs sénégalais dans l'histoire est un exemple illustre d'un thème qui aurait mérité une plus grande attention. Durant la guerre de 1914-18, « près de 212 000 tirailleurs sénégalais se sont héroïquement battus » (selon DD, enseignant d'histoire à Maurice Delafosse ; voir aussi Thiam 1992) pour la France côte à côte avec leurs frères d'armes blancs. Au cours de la période de l'entre-deux-guerres, 10 000 à 12 000 soldats ont été recrutés annuellement et on estime à 308 000 le nombre de soldats noirs ayant participé à la Deuxième Guerre mondiale (Ki-Zerbo 1978 : 470). A la fin de la guerre 1939-45, plus précisément à l'aube du 1^{er} décembre 1944, de nombreux tirailleurs ont été assassinés dans le camp militaire de Thiaroye dans la banlieue dakaroise, après avoir réclamé leur solde que la France leur a refusé⁷¹. Officiellement, le nombre de morts a été porté à 35, mais la mémoire collective affirme qu'en réalité, ce chiffre est beaucoup plus élevé⁷². Cet incident reste gravé dans la mémoire collective de la nation sénégalaise, et même si les manuels scolaires en provenance de la France – les seuls manuels disponibles aux lycéens sénégalais (voir *ultra* 5.3.1) – font un silence total sur le massacre, les enseignants accomplissent leur « devoir de mémoire » en informant les jeunes générations sur cette injustice commise par la France : « c'était un carnage à ciel ouvert, un bain de sang préparé et exécuté par l'armée française [...] Il n'y a jamais eu de commission d'enquête indépendante sur cette affaire. Il est de notre devoir d'y revenir pour que le monde se souvienne d'eux [les tirailleurs] et la justice soit rendue » (l'enseignant MK). La mémoire collective semble donc être une ressource dans l'enseignement, dans la mesure où les professeurs rétablissent l'équilibre historique en enseignant une mémoire collective susceptible de combler l'Histoire officielle là où celle-ci a des lacunes.

⁷¹ Le film *Thiaroye* (1988) du célèbre cinéaste et écrivain sénégalais Ousmane Sembène (1923-2007) traite de cet épisode tragique de même que la pièce de théâtre *L'aube de sang* (2005) du professeur Cheik Faty Faye raconte comment ce massacre se serait déroulé.

⁷² L'association sénégalaise des professeurs d'histoire-géographie (ASPHG) s'est longtemps battue pour la réalisation d'une fouille archéologique à l'intérieur du camp actuel pour trouver le nombre exact de morts, dont les corps sont probablement cachés sous des dalles charniers. Mais faute de moyens, ces fouilles n'ont pas pu être réalisées. Aujourd'hui, de nouvelles opportunités se présentent avec la construction d'une autoroute neuve où le camp militaire doit céder la place à un échangeur prévu à l'endroit où se trouvent les dalles selon l'ASPHG. Peut-être saura-t-on enfin la vérité sur ce qui s'est passé à l'aube le 1^{er} décembre 1944 ?

5.3. Les pratiques du programme

Après avoir analysé la finalité que l'Etat fixe à l'enseignement de l'Histoire à travers le programme en vigueur et la perception que les professeurs ont de la discipline, nous allons maintenant examiner les pratiques en classe. De nombreux défis liés à l'exécution du programme peuvent être relevés. Le premier en est le manque de supports didactiques (notamment des manuels) prenant en compte la totalité des leçons. Le second en est l'incompatibilité des méthodes d'enseignement (qui se limitent souvent au cours magistral) avec la réalité de la classe. Enfin, les enseignants éprouvent des difficultés à terminer le programme avant la fin de l'année scolaire. Si ces nombreux problèmes relatifs à la mise en œuvre des programmes prennent leurs racines dans le manque de moyens financiers dans les établissements, les défaillances de l'organisation scolaire et le faible niveau de formation chez les enseignants y sont également en cause.

Puisque le cadre de ce mémoire ne permet pas une étude circonstanciée et exhaustive de tous les éléments indiqués ci-dessus, nous allons axer notre analyse sur les défis liés aux supports didactiques en classe, qui est le problème le plus souvent mis en avant par les différents acteurs du système éducatif sénégalais. Nous traiterons ainsi d'abord des causes mais aussi des conséquences de la quasi-absence de supports didactiques telles qu'elles apparaissent à travers les entretiens avec ces acteurs. Nous passerons enfin à une étude de cas en classe de Première : « L'impérialisme en Afrique : causes, doctrines, méthodes » (5^e leçon, 2 heures).

5.3.1. Défaut de supports didactiques : causes et conséquences

Une leçon sans support pédagogique est comme manger la viande sans moutarde. Elle nourrit, mais manque l'essentiel pour susciter l'intérêt des élèves.

Moïse Demba Faye, professeur au lycée Blaise Diagne (Dakar)

Selon le programme, l'enseignant doit « saisir toutes les opportunités pour concrétiser le cours, en développant des documents et supports (écrits, figurés, sonores, visuels) dans un sens de facilitation, d'illustration et de découverte » (MEN 2004 : 1). Cependant, sur un total de 70 cours que nous avons observés au Sénégal dans la période du 15/1 au 1/6 2007, seules 19 leçons ont été accompagnées d'un support didactique. Pourquoi cet écart entre théorie et pratique ?

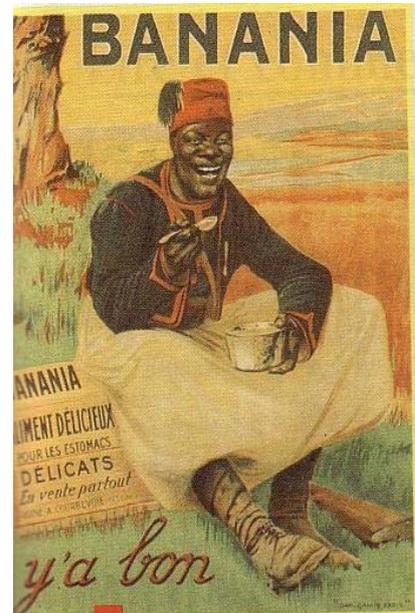
De nombreux paramètres doivent être pris en compte dans l'explication du phénomène : les acteurs eux-mêmes citent surtout l'absence d'un manuel adapté et propre au programme, mais il faut aussi citer la formation lacunaire des enseignants, le manque de moyens au sein des

CDI locaux et l'inexistence de financement pour la reprographie sur place. Nous allons à présent procéder à une étude de ces différentes questions tout en cherchant de saisir ce qu'elles impliquent par rapport aux objectifs pédagogiques fixés par le programme.

(1) « Il n'y a pas de manuel propre au programme... »

L'histoire-géographie est la seule discipline scolaire à ne pas être dotée d'un manuel édité sur le plan national ou continental pour le second cycle. L'EDICEF a en effet publié plusieurs collections interafricaines adaptées aux conditions locales pour les matières scientifiques (les maths, les sciences naturelles, etc.) et littéraires (français, anglais, espagnol, etc.), mais pas pour l'histoire. Pour cette discipline, les manuels disponibles pour le second cycle sont sans exception d'origine française. Les grandes maisons d'édition scolaire françaises Hachette, Belin et Nathan dominent le marché. Leurs manuels sont également utilisés dans le programme français d'histoire – un programme qui, en ce qui concerne la méthodologie et les périodes traitées, n'est finalement pas si différent du programme sénégalais. Mais la perspective africaine et les faits historiques africains ou sénégalais y manquent. Bien des enseignants évoquent la non-existence d'un manuel sénégalais ou l'inadéquation de ceux qui existent comme raisons principales de la quasi-absence d'un manuel en classe : « Je n'utilise pas de manuels en classe parce qu'ils ne sont pas adaptés au programme » (Q2, Dakar) ; « Les manuels disponibles ne correspondent pas à nos besoins » (Q13, Niakhar) ; « La non disponibilité de ces documents [manuels] au marché est à signaler » (Q15, Diourbel).

Nous avons consulté cinq livres d'histoire pour les classes de Première et de Terminale disponibles chez Clairafrique, une grande librairie près de l'Université de Dakar lors de notre enquête⁷³. Nous constatons, sans surprise, que ces livres ne contiennent aucun texte sur Lat Dior, rien sur Aline Sitoë Diatta, très peu sur les tirailleurs, donc très peu de faits relatifs à l'histoire du Sénégal et de l'Afrique. Or, si ces derniers sont mentionnés, il s'agit souvent de ce qui est perçu par les Africains comme des images dégradantes – du « bon sauvage » enfantin, telle cette célèbre affiche du chocolat Banania, dénoncée par Léopold Sédar Senghor dans son poème



2 Affiche Banania, Paris, Musée de la publicité. Pendant la Première Guerre mondiale, le loyalisme des Sénégalais fut exemplaire. Il inspira alors la célèbre affiche du chocolat Banania.

⁷³ Bourel (2003), Bourquin (2003), Lambin (2004), Le Quintrec (2003) et Marseille (2003).

Hosties noires (1948) : « je déchirerai les rires *banania* sur tous les murs de France » (in Senghor 1971). La reproduction de cette affiche ci-dessus est extraite du manuel *L'Histoire. Le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939* (Marseille 1997 : 73). L'interprétation illustre que la condescendance persiste près d'un siècle plus tard : il ne contribue certainement pas à exposer ce que les tirailleurs ont vécu durant la guerre en Europe. Nous remarquons de manière générale que, dans les cas où l'Afrique se trouve exceptionnellement mentionnée dans ces manuels, il s'agit rarement, voire jamais, de son histoire en tant que telle, mais plutôt de celle des Français en son sein ou, moins souvent, celle des Africains en France.

Les manuels en provenance de la France sont donc inappropriés à l'enseignement au Sénégal. Les finalités des deux systèmes scolaires ne sont pas les mêmes selon ON, CPI de la région de Fatick : « Les manuels français sont utilisés pour les apports de connaissances scolaires, mais souvent les objectifs ne correspondent pas à ceux de l'école sénégalaise ». Les manuels font, en effet, plus que de transmettre simplement des faits. Selon Peter Altbach (in Pingel 1999 : 34), « leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale [...] Les manuels scolaires représentent sans aucun doute un élément de la lutte pour l'indépendance culturelle et éducative dans de nombreux pays aussi bien dans le Tiers-monde que dans les petits pays industrialisés ». Dans ce sens, une situation où les enseignants sénégalais se trouvent contraints de s'appuyer sur un produit culturel étranger à leur pays sénégalais pour leur action éducative n'est pas très heureuse. Elle rend moins évident le façonnement de l'*homo senegalensis*.

Il est clair que l'absence d'un manuel d'histoire sénégalais rend l'enseignement plus difficile. Cependant, cela n'explique pas le fait que peu d'autres supports didactiques soient utilisés dans les classes. Un manuel national offrirait de nombreux avantages, certes, mais « personne n'est dupe : le manuel ce n'est pas le programme ! » (Bruillard 2005 : 10). Le manuel n'est en effet qu'un outil parmi d'autres. Selon MD, formateur à la FASTEF, les enseignants disposent en réalité d'une réserve quasiment inépuisable de ressources pour animer leurs cours. Mentionnons la tradition orale, les documents en ligne sur l'Internet, les dossiers pédagogiques réalisés par les stagiaires de l'Ecole Normale, les archives, mais aussi ce qu'offrent les différentes éditions du dictionnaire *Encarta*. Or, l'exploitation de ces ressources dépend étroitement de la formation de l'enseignant, et c'est de cela que nous traiterons dans ce qui suit.

(2) « Le manque de supports en classe est lié à la formation lacunaire des enseignants... »

A la question « À quoi est liée la quasi-absence des supports en classe ? », les formateurs à la FASTEF, les CPI et les IS, évoquent comme facteur important la formation lacunaire des enseignants : « Un bon professeur doit savoir créer un support, quelles que soient les conditions dans lesquelles il travaille [...] Malheureusement, ceux qui n'ont pas été bien formés ne comprennent pas l'importance, ni comment il faut procéder pour concevoir un support » (SN, CPI de la région de Dakar). Parmi les enseignants, nous avons identifié trois groupes selon leur niveau de formation : formés à la FASTEF, formés aux PRF et les vacataires, c'est-à-dire ceux qui ont été recrutés dans les établissements sans qualification pédagogique conforme au Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). Nous allons ici examiner comment leur niveau de formation influe sur leur attitude face à la demande de documentation exprimée par le Programme consolidé de 2004.

Selon Abdoul Sow, la formation à la FASTEF met un lourd accent sur l'utilisation des supports en classe (Sow 2004 : 687). Une bonne partie de la formation des élèves-professeurs est consacrée à l'initiation à la typologie des supports, au statut de ceux-ci et aux différentes manières d'exploitation en classe : « Il faut qu'il y ait adéquation entre le support et les objectifs de la leçon, adéquation entre l'exploitation du texte et les stratégies mises en œuvre par le maître » (Sow [s.d.] : 37). Les élèves-professeurs sont également poussés à concevoir leurs propres supports, c'est-à-dire « la confection d'outils peu coûteux qu'ils [les élèves-professeurs] emporteront dans leurs établissements d'affectation qui sont isolés ou qui sont dépourvus de ces outils » (Sow 2004 : 687).

Imprégnés de la notion qu'une leçon d'histoire doit toujours s'accompagner d'un support pédagogique, les élèves-professeurs de la FASTEF doivent, en principe, s'en servir activement. Mais les CPI et les IS nous font remarquer que ceci n'est pas toujours le cas :

Il y a des recommandations qui leur sont faites par leurs formateurs [à la FASTEF]. Ils ont tous l'idéal de réussir une action pédagogique [...] d'être de bons pédagogues. Mais avant même d'arriver dans les classes, ils se disent : « Ah, les inspecteurs [les IS employés par l'Etat pour contrôler l'action des enseignants] ne viendront pas ! Nous n'avons rien à craindre et [nous n'avons] pas vraiment besoin de faire tout cet effort. Autant faire les méthodes expositives – c'est moins contraignant » (SN, CPI de la région de Dakar).

Les élèves-professeurs quittent donc la FASTEF avec un idéal, mais versent trop souvent dans la paresse, découragés par les conditions dans lesquelles ils exercent leur travail. Les professeurs semblent oublier que ce sont les élèves – non eux-mêmes – qui doivent se trouver au centre du processus enseignement-apprentissage. Au lieu de fonctionner comme de véritables agents pour le statut du document en classe, ils s'accommodent des habitudes de leurs collègues déjà en poste, qui ignorent souvent l'utilisation des supports.

Quant au personnel enseignant formé au sein des PRF ainsi que le groupe des vacataires, nous constatons que bon nombre d'entre eux sont dépourvus d'une véritable réflexion autour des supports didactiques : dans notre présence, l'un des enseignants vacataires dans un lycée rural dicta le cours sur « La civilisation égyptienne » (8^e leçon, classe de Seconde) à partir d'un cahier d'élève. Nos observations sont confirmées par les CPI et les IS : « Les enseignants ne distribuent qu'exceptionnellement des documents photocopiés aux élèves. Certains professeurs dictent même leurs cours à partir d'un cahier d'un élève de l'année précédente ou d'un collègue » (ON, CPI de la région de Fatick) ; « Les supports ne sont en réalité utilisés ni dans les préparations de la leçon, ni au cours de son déroulement » (AG, CPI de la région de Thiès). Dans les cas où le vacataire distribue un support aux élèves, il s'agit le plus souvent d'illustrations plutôt que de textes qui pousseraient à la réflexion personnelle des enfants ou qui les met au centre de l'action éducative. L'utilité de ce type de support didactique est limitée : sa présence vaut mieux que rien dans ce sens qu'il concrétise le discours du professeur et le rend plus compréhensible aux jeunes lycéens. Mais il ne remplit pas pleinement le rôle qui lui a été désigné, c'est-à-dire qu'il n'offre pas aux élèves l'occasion de participer à l'élaboration de leur propre savoir, tel que le préconise le programme (MEN 2004 : 3).

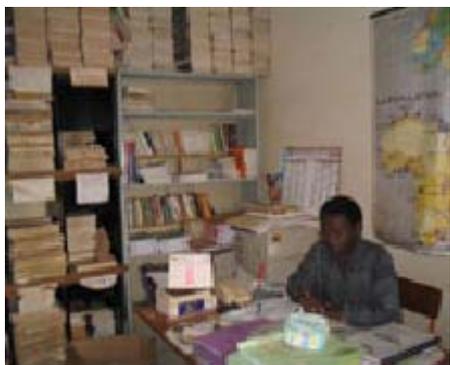
L'abstraction que le vacataire en fait aurait pu être comblée par un meilleur appui de la part de ses collègues, notamment à travers les cellules pédagogiques, forums au sein de l'établissement dans lesquels sont traités les défis à la fois académiques et pédagogiques des enseignants. Mais le fonctionnement de ces cellules s'avère généralement peu satisfaisant. Selon la situation géographique des établissements du Sénégal, nous distinguons deux causes principales : à Dakar, la majorité des professeurs dispensent des heures supplémentaires dans l'enseignement privé. Ils trouvent donc rarement le temps de se rendre dans les cellules pédagogiques⁷⁴. En milieu rural, par contre, les enseignants ont ce temps, mais « leur compétence se voit moins affirmée » du fait de la démotivation et du manque de moyens didactiques (selon Hamidou Watt, conseiller pédagogique national)⁷⁵.

⁷⁴ Nous avons parlé avec un professeur qui dispense 56 (!) heures de cours par semaine et juge « inutile de se rendre à la cellule pédagogique » (FD, enseignant à Dakar).

⁷⁵ Dans nos questionnaires, les enseignants dakarois avaient en moyenne 5,2 années de formation supérieure et 12,2 années d'expérience professionnelle, tandis que la moyenne dans les régions était de 3,5 années de formation et 7,8 années d'expérience professionnelle. Au lycée de Niakhar, seul un enseignant sur six en histoire-géographie était titulaire (selon BN, assesseur de l'établissement). Parmi les cinq contractuels, la majorité avait été recrutée avec un diplôme, sans formation pédagogique. Dans d'autres lycées davantage éloignés, la situation est encore pire.

(3) « Les CDI sont pauvres en équipement et l'administration n'a pas les moyens pour la reprographie... »

Diakité (2000) et Dumestre (1997 et 2000) traitent dans leurs articles des problèmes qui rongent le système éducatif malien. Selon Diakité (2000 : 9), « l'école manque cruellement de matériels didactiques. Elle n'offre pas des conditions décentes d'étude et de travail, ni pour les élèves, ni pour les enseignants ». Il semble que les défis indiqués valent pour toute la sous-région, où le manque de moyens est l'une des raisons principales de ce qui est considérée comme la déchéance du système éducatif. Comme le dit l'un des enseignants interviewés : « Comment l'Etat peut-il nous demander une performance d'excellence alors qu'il ne nous fournit que des moyens dérisoires ? » (MC, enseignant à Dakar).



Le CDI du lycée Taïba-ics de Mboro, un établissement qui scolarise environ 1700 élèves.

Les bibliothèques scolaires bien fournies sont très rares dans le secteur public au Sénégal. Nous constatons que l'achat des livres pour enrichir les CDI n'est pas prioritaire. A moins d'avoir établi un partenariat avec un bailleur de fonds étranger, les élèves et leurs professeurs sont le plus souvent contraints de se contenter de vieux livres, souvent usés et avec un contenu non actualisé et non adapté au contexte sénégalais. Il y a également un fort manque d'équipement informatique. Au moment de l'enquête, la majorité des établissements ne disposait pas encore d'une salle d'ordinateurs avec accès Internet à l'usage des enseignants, mais cette situation est en train de changer. Le lycée de Niakhar vient de recevoir 20 ordinateurs dans le cadre du programme *eSchool* financé par le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD)⁷⁶. A ce même titre, le lycée Malick Sy de Thiès en a reçu 50. Dans le domaine informatique, le lycée Taïba-ics de Mboro fait parti des pionniers au Sénégal. La salle d'informatique y est fonctionnelle depuis le 20 décembre 2000. Grâce à un versement annuel de 1500 CFA de la part de tous les utilisateurs (élèves et enseignants) ainsi que les dons faits dans le cadre de la coopération *Belgique/Sénégal*, le lycée dispose aujourd'hui d'une salle d'informatique qui est accessible aux élèves et aux enseignants, avec, cependant, la priorité accordée à ces derniers pour la recherche documentaire et la confection des supports didactiques.

⁷⁶ Le NEPAD est une initiative de développement pour l'Afrique initiée par cinq chefs d'Etats africains (dont Aboulaye Wade) en 2001. Le programme *eSchool*, entamé en 2003, vise à doter toutes les écoles en Afrique de l'un accès à l'Internet avant 2010. Pour en savoir plus, consultez Kinyanjui 2003.

Si les CDI sont pauvres en matériel didactique et que l'essentiel des établissements restent faiblement équipé en ordinateurs, ceci n'explique pas réellement l'absence des supports pédagogiques dans les salles de classe. Car, comme nous l'avons déjà souligné, un enseignant motivé trouve toujours les moyens de créer un support. Un autre élément, par contre, beaucoup plus difficile à régler tant que les moyens feront défaut, est celui de la reprographie du matériel. Le professeur est responsable de l'action pédagogique, c'est-à-dire qu'il doit définir le document qu'il trouve convenable pour l'exploitation en classe. Mais une fois que celui-ci est trouvé, la charge de procéder à sa reproduction revient à l'établissement pour que toute classe puisse en disposer. Ceci n'est pas le cas. Selon Hamidou Watt, conseiller pédagogique national, l'enseignant est censé « déposer son matériel chez l'administration quelques jours en avance, afin de récupérer les copies le jour de la leçon. Mais ceci s'avère difficile dans de nombreux établissements ». L'administration traîne la reprographie des supports et quand l'enseignant vient les chercher, elle s'excuse fréquemment d'un mouvement de grève, de la panne des photocopieuses ou des coupures de courant. La réalité de ces arguments est indéniable mais, avec une meilleure organisation en avance (par exemple la déposition du support quelques semaines avant le cours, davantage d'insistance sur les délais, etc.), la situation pourrait être réglée.

Pour avoir ses documents à temps, l'enseignant se voit alors obligé de prélever dans son propre salaire pour faire les photocopies ailleurs. Or, dans sa rémunération, il n'y a pas un fond prévu pour cela et, même s'il souhaiterait payer les copies, il n'aurait guère les moyens de le faire.

5.3.2. Etude de cas : comparaison de cinq leçons sur l'impérialisme

Après avoir entendu les propos des agents de l'éducation sur les difficultés que rencontrent les enseignants à se procurer des supports didactiques, examinons maintenant la façon dont certains d'entre eux, à Dakar, exploitent ceux auxquels ils ont accès. Nous nous basons maintenant sur nos propres observations en classe.

Nous avons désigné la cinquième leçon dans le programme de Première pour illustrer la pratique pédagogique en histoire. Ce cours porte sur l'impérialisme, sur ses doctrines, ses causes et ses méthodes en Afrique (2 heures). Nous l'avons choisi pour deux raisons. Premièrement, parce que c'est le cours auquel nous avons le plus souvent assisté durant notre séjour au Sénégal. Deuxièmement, parce que l'impérialisme en France se manifeste comme l'un des thèmes historiques les plus discutés actuellement. La loi française sur les « effets positifs de la colonisation » (République française 2005 : article 4) a suscité une tempête de protestations à sa publication en 2005. Aujourd'hui, deux ans et demi après, le débat n'est pas encore clos⁷⁷. En Afrique, l'époque coloniale éveille toujours sentiments très vifs chez les populations. Or, les enseignants sont appelés à la traiter de façon objective - autrement dit sans un quelconque parti-pris. La comparaison de cinq cours sur l'impérialisme nous permet donc à la fois d'examiner la pratique pédagogique en classe, dont l'usage des supports, et d'analyser le contenu des enseignements dispensés à travers un thème historique précis.

(1) Analyse de quelques documents consultés par les enseignants dans la phase préparatoire de la leçon

Pour savoir où les enseignants puisent leur documentation sur l'impérialisme, nous leur avons demandé de dresser une liste des sources consultées pour préparer cette leçon. Dans le catalogue établi, nous enregistrons quatre types de documents qui reviennent plus fréquemment que les autres: (1) les manuels IPAM (Institut Pédagogique Africain et Malgache) destiné aux élèves du collège (classes de Quatrième et de Troisième) ; (2) divers manuels français pour la classe de Première ; (3) *Histoire de l'Afrique noire* (1978) de Joseph Ki-Zerbo et (4) *Histoire générale de l'Afrique. Tome VII : L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935* (1987), ouvrage collectif de l'UNESCO, sous la direction d'Adu Boahen. Nous allons maintenant examiner chacune de ces sources pour voir comment elles traitent l'impérialisme.

⁷⁷ Dans son « Discours à la jeunesse africaine » prononcé le 26 juillet 2007 à Dakar, Nicolas Sarkozy, président nouvellement élu à la tête de la République française, a consacré une partie majeure, sinon l'essentiel de son discours à l'époque coloniale. De nombreuses voix ont critiqué les propos de Sarkozy en lui reprochant un discours « totalement axé sur le passé, comme obsédé par l'Histoire, alors que l'Afrique a besoin d'avenir » (Liman 2007 : 106).

Les manuels IPAM (manuels du collège)

Les manuels IPAM, pour les classes de Quatrième et de Troisième du collège, traitent tous de l'installation des Européens en Afrique ou de l'époque coloniale. *L'Histoire. Le monde du 17^e siècle au début du 19^e* (IPAM 1970) expose l'installation progressive des Européens sur le continent, tandis que *L'Histoire. Le monde contemporain, de 1815 à nos jours* (IPAM 1988) consacre sept chapitres, soit 55 pages, au sujet en question. Ces chapitres sont les suivants : « L'expansion européenne en Afrique au 19^e siècle » ; « Les impérialismes » ; « Conquêtes et résistances en Afrique soudanaise » (1880-1902) ; « Conquêtes et résistances en Afrique méridionale et centrale » ; « Carte politique de l'Afrique et de Madagascar au début du 20^e siècle » ; « Madagascar de 1810 au début du 20^e siècle » ; « L'organisation des colonies » et « L'exploitation économique des colonies ». Ce dernier manuel, rédigé par des auteurs qui ont longtemps exercé leur métier en Afrique, expose les doctrines pro- et anti-impérialistes ainsi que les démarches concrètes du colonialisme. Le financement des colonies y occupe une place essentielle de même que la question agraire. Soulignant les accusations des Africains à ce propos, les auteurs insistent beaucoup sur le point de vue africain. Cependant, le contenu du manuel cherche à présenter de façon équilibrée les versions africaine et européenne du passé. Ils déplorent la folie des hommes et la cruauté que révèle l'entreprise coloniale, mais montrent aussi comment certains aspects de la colonisation ont pu bénéficier à l'Afrique.

Les manuels français

Parmi les manuels français utilisés par les enseignants, il y a *Histoire. Le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939* édité chez Nathan, sous la direction de Jacques Marseille (1997)⁷⁸. Sur 19 chapitres, un seul est consacré à l'impérialisme. C'est le chapitre 4 qui s'intitule « L'expansion de l'Europe » (18 pages). Il démarre avec une introduction qui expose les repères chronologiques de la conquête. Ensuite, sur une double page, est présentée une carte des empires coloniaux en 1914 (*op.cit* : 60-61). La raison d'être de l'impérialisme est exposée dans la partie suivante. Les causes démographiques et civilisatrices apparaissent comme prioritaires sous la rubrique « Le poids des hommes » (pp. 62-63). Pour montrer comment de nombreux Européens justifiaient l'impérialisme par la forte vitalité démographique et la « civilisation avancée » de l'Occident, les auteurs citent deux textes historiques. Le premier est de l'économiste Paul Leroy Beaulieu: « Il [n']est ni naturel, ni juste », écrit-il, « que les civilisés occidentaux s'entassent indéfiniment et étouffent dans des espaces restreints, qu'ils y accumulent les merveilles des sciences, des arts et de la civilisation, et qu'ils laissent la moitié peut-être du monde à de petits groupes d'hommes ignorants, impuissants, vrais enfants débiles

⁷⁸ Ce livre est explicitement mentionné comme source majeure par trois enseignants sur les cinq observés.

[...] vrais vieillards incapables de tout effort » (Beaulieu 1889, in Marseille 1997 : 62). Le deuxième texte est de Victor Hugo. C'est un discours prononcé à l'occasion d'un banquet commémoratif de l'abolition de l'esclavage où il dit : « La Méditerranée est un lac de civilisation ; ce n'est certes pas pour rien que la Méditerranée a sur l'un de ses bords le vieil univers et sur l'autre l'univers ignoré, c'est-à-dire d'un côté toute la civilisation et de l'autre toute la barbarie » (Hugo 1879, in Marseille 1997 : 63). Les auteurs du manuel se servent de ces textes, qui nient la validité (et même l'existence même) des civilisations africaines, pour montrer au lecteur en quoi ils sont révélateurs de l'esprit de l'époque. Ils cherchent à rendre le lecteur actif en lui demandant de relever dans le texte les mots qui qualifient l'Afrique et posent la question de savoir quelles relations l'Europe doit établir avec l'Afrique (*ibid.*).

Les causes économiques sont traitées à travers une présentation de l'Europe au centre du réseau mondial des échanges (pp. 64-65). Il y est montré comment les rivalités entre milieux d'affaires ont préparé le terrain à la conquête pure et simple des territoires dominés. Deux extraits de l'ouvrage *Le Tonkin et la mère-patrie* (1890) de Jules Ferry servent à illustrer ces propos. Dans les deux citations, Ferry désigne la colonisation comme « fille de la politique industrielle » et assimile la politique coloniale à « une manifestation internationale des lois de la concurrence » (Ferry 1890, in Marseille 1997 : 65). Les auteurs du manuel se gardent de porter un jugement quelconque sur les textes de Ferry, mais s'adresse plutôt à l'utilisateur du manuel pour répondre à la question suivante : « Comment la colonisation est-elle justifiée ? ».

Suit une description de la démarche concrète de la conquête : « les débuts de l'expansion », « la course aux colonies » et « assimilation ou association » (pp. 67-68). Ici, les auteurs citent l'évaluation par Marx de la mission de l'Angleterre en Inde, ainsi que les résolutions majeures de la Conférence de Berlin (1884-85). L'hégémonie de l'Europe est mise en question sur les pages 68-69 à travers plusieurs textes dont celui d'un humaniste indien qui dénonce la civilisation occidentale (Tagoré 1916, in Marseille 1997 : 69) et un autre d'Albert Demangeon qui pose la question : « La guerre [la Première Guerre mondiale] n'a-t-elle pas ouvert pour notre vieux continent une crise d'hégémonie et d'expansion ? » (Demangeon 1920, in Marseille 1997 : 69). Une publicité du parti communiste français, « Debout pour l'indépendance des peuples coloniaux », met aussi en question la domination en montrant un homme arabe en chaînes accompagné du texte suivant : « Aux uns la misère...aux autres la richesse... » (p. 69).

Le chapitre s'achève sous forme de dossiers : « L'empire colonial français : pour ou contre ? » (pp. 70-71) et « Arrêt sur images : les colonies racontées aux enfants » (pp.72-73). A travers plusieurs textes et images, dont un article du célèbre socialiste français Jean Jaurès, un extrait du guide de l'Exposition coloniale en 1931, ainsi qu'un jeu de piste sur la découverte de

l'Afrique destiné aux enfants, les élèves et les enseignants sont censés classer les documents par thème et en rédiger une synthèse.

En questionnant les textes cités et en proposant des exercices aux lecteurs, *Histoire. Le monde du milieu du XIXe siècle à 1939* pousse les utilisateurs vers un plus haut degré de réflexion que les manuels IPAM, livres de lecture destinés aux élèves du collège. Ce premier n'inclut cependant pas la perspective africaine, ce qui explique pourquoi les enseignants se tournent vers d'autres sources complémentaires qui prennent davantage en compte ce point de vue.

Histoire de l'Afrique noire. D'Hier à Demain (1978) de Joseph Ki-Zerbo

Trois enseignants citent en référence *Histoire de l'Afrique noire. D'Hier à Demain (1978)* de Joseph Ki-Zerbo. L'auteur s'y est donné comme tâche d'écrire une histoire propre aux Africains (Ki-Zerbo 1978 : avant-propos) et se sert d'une rhétorique et d'une imagerie africaines pour raconter l'histoire du continent de la préhistoire jusqu'à nos jours. Quel est le regard sur l'impérialisme qui apparaît à travers cet ouvrage ? Rien qu'en regardant la table des matières du livre, nous avons une idée de l'opinion de l'auteur sur l'époque coloniale. Sur un total de 733 pages (l'édition de 1978), il consacre seulement 57 pages à « L'âge d'or des étrangers » (titre du chap. 10). A cela s'ajoutent environ 100 pages où il décrit la marche vers l'indépendance de chaque pays ou région de l'Afrique noire. Contrairement aux historiens de l'école coloniale et ceux de l'école néo-marxiste qui mettent beaucoup d'accent sur l'impact colonial, Ki-Zerbo ne voit pas dans la centaine d'années que dura la colonisation quelque chose de fondamentalement nouveau qui mérite une place à part dans l'évolution africaine (Ki-Zerbo 1978 : 632-636).

Ki-Zerbo critique les abus de l'impérialisme dont les plus flagrants se firent dans les domaines du travail forcé, de la destruction de la vie économique traditionnelle en Afrique, de la soumission juridique aux droits des Blancs et dans l'implantation de l'idée d'une infériorité culturelle des peuples africains qui perdure encore aujourd'hui. L'époque coloniale contribua à une désintégration des tissus sociaux et à une désagrégation profonde des principes fondateurs des entités socioculturelles et politiques africaines (la centralité de l'unité familiale, la primauté du groupe sur l'individu, le respect des aînés, l'esprit de solidarité, d'entraide et de bon voisinage, etc.) ce que Ki-Zerbo voit d'un mauvais œil. « Bien sûr », reconnaît-il dans son *Histoire...* (p. 635), « tout n'était pas rose dans l'Afrique traditionnelle », mais il estime que l'Afrique aurait pu se développer aussi bien (ou même mieux ? En tout cas : plus à son rythme) sans l'intervention des Blancs.

Quant à l'enseignement, souvent conçu comme l'un des apports majeurs de la colonisation, Ki-Zerbo dénonce la manière de le faire : « Toutes ces écoles vont devenir les pépinières des cadres de l'AOF. Evidemment le contenu de cet enseignement fait partie intégrante du système colonial [...] Il s'agit d'éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale » (p.441) La fameuse politique d'assimilation de la France eut pour effet que les jeunes Africains obtinrent une formation ne correspondant pas du tout à la réalité de leur quotidien, une formation où le colonisateur cherchait par tous les moyens à exposer la « meilleure des cultures », celle de l'Europe, au détriment de la culture locale. Le seul domaine où Ki-Zerbo semble porter un jugement positif est celui des soins médicaux. En 1905, l'Assistance médicale indigène (AMI) fut créée pour promouvoir l'action sanitaire des populations africaines et plusieurs hôpitaux et centres de recherche furent érigés dans les grandes villes de l'Afrique de l'Ouest, tels l'Institut Pasteur à Brazzaville et à Dakar et l'Institut de la lèpre à Bamako. Des équipes mobiles d'intervention furent également mises en place et les missionnaires, et particulièrement les religieuses, accomplirent un travail « exceptionnel et inestimable, presque toujours dans le désintéressement le plus absolu » (Ki-Zerbo 1978 : 435).

Histoire générale de l'Afrique. Tome VII : L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935 (Boahen 1987)

Cet ouvrage collectif de l'UNESCO s'inscrit dans une série de huit volumes ayant comme ambition de couvrir l'histoire de la totalité du continent africain, depuis l'apparition de l'homme à nos jours. Pour le concevoir, l'UNESCO a travaillé de manière ouverte, c'est-à-dire qu'elle a mis sur pied un comité scientifique international pour l'élaboration de l'ouvrage et invité plus de 350 chercheurs africains et autres à partager leurs manuscrits (Boahen 1987b : préface). Le processus de sa réalisation a également ouvert la voie pour l'organisation de plusieurs colloques, de rencontres entre spécialistes, dans le but de débattre de certains problèmes historiques africains.

36 auteurs différents ont contribué à la conception du tome VII, qui traite des profondes modifications du continent noir intervenues avec la colonisation par les Européens. Sous la direction du Ghanéen Adu Boahen, ils font le panorama du partage du continent et de ses répercussions sur le développement socioculturel, démographique et économique de l'Afrique. A travers les 30 chapitres du livre, ils décrivent aussi la montée des mouvements anticolonialistes, le renforcement des nationalismes, les interactions avec les populations noires de l'Amérique du nord, de même que la situation des deux pays indépendants de l'époque, le Liberia et l'Ethiopie. Les causes de l'impérialisme sont traitées dans le deuxième chapitre :

« European partition and conquest of Africa : an overview » (Boahen 1987b : 10-24)⁷⁹. On y souligne notamment les causes économiques, psychologiques (le darwinisme social, le facteur religieux) et diplomatiques (le prestige national, l'équilibre du pouvoir, les stratégies globales). Outre ces approches théories euro-centriques, l'ouvrage présente aussi *The African Dimension Theory*, mettant l'accent sur les changements économiques à l'intérieur même du continent noir, notamment la transition « from slavetrade to legitimate trade and the subsequent decline in both the export and the import during that period » (p.14). Adu Boahen, directeur du tome, est lui-même l'auteur du dernier chapitre, « Colonialism in Africa : its impact and significance » (*op.cit* : 327-340), qui se présente sous forme de bilan de l'époque coloniale. Il énumère les aspects positifs et négatifs de l'entreprise, mais se garde d'un jugement trop sévère à l'égard du passé. A travers ce chapitre, il ouvre plutôt la voie à un dialogue franc et fructueux autour de ce thème particulièrement complexe.

Plusieurs ouvrages locaux/ nationaux figurent aussi parmi les sources citées, dont *Le Gajaaga. Le développement et la régression d'une formation économique et sociale sénégalaise (VIII^e - XIV^e siècle)* (1985) d'Abdoulaye Bathily, *Un exemple d'économie coloniale, le Sine-Saloum (Sénégal), de 1887 à 1940. Cultures arachidières et mutations sociales* (1978) de Mohamed Mbodj, *Le royaume du Waalo. Le Sénégal avant la conquête* (1984) de Boubacar Barry ainsi que des dossiers réalisés par les élèves-professeurs à la FASTEF. Plusieurs articles des journaux locaux sont également cités, dont « Les faces cachées de l'histoire du Sénégal », paru dans le *Sud Quotidien* (Ziguinchor) le samedi 20 mars 1999 et « Histoire des tirailleurs sénégalais : l'engagement macabre aux côtés de la France », article paru dans *Le Soleil* (Dakar) le 22 août 2005 lors de la deuxième célébration en l'honneur des tirailleurs. Ces textes sont susceptibles de compléter les écrits plus généraux sur le phénomène de l'impérialisme, ajoutant une perspective locale/nationale aux grandes lignes dressées dans les ouvrages généraux.

Nous constatons donc que, dans la préparation de la leçon sur l'impérialisme, les enseignants se servent à la fois d'anciens manuels interafricains pour le collège, de manuels français pour la classe de Première, d'ouvrages généraux sur l'histoire africaine (réalisés par des historiens africains et occidentaux) et de documentation nationale/ locale. La combinaison de ces supports sert à façonner une image équilibrée du thème en question, ce qui se reflète dans leur manière de dispenser le cours (voir *ultra* 5.3.3).

⁷⁹ Revenus en Norvège, nous n'avons eu accès qu'à la version anglaise.

(2) Une surreprésentation de supports liés à ce thème ?

Parmi les cinq enseignants observés, un seul a effectué son cours sur l'impérialisme sans document distribué aux élèves. Ceci est inhabituel dans le contexte sénégalais (cf. *supra* 5.3.1 où il ressort que seuls 19 cours sur 70 observés ont bénéficié de supports didactiques). Il convient donc de se poser la question de savoir à quoi peut être liée une telle « surreprésentation » de supports liés à ce thème ?

Une première réponse plausible est liée au placement géographique des professeurs observés : ils enseignent tous à Dakar ou dans la banlieue de cette ville. L'accès aux supports s'avère plus facile dans la capitale qu'ailleurs dans le pays. Non seulement les CDI dakarois sont en général mieux équipés que les institutions peri-urbaines ou rurales, mais les enseignants ont aussi accès à de nombreuses autres institutions telles que l'Institut Fondamental de l'Afrique Noire (IFAN), le *West-African Research Center* (WARC), le Centre Culturel Français, ainsi que les différentes bibliothèques au sein de l'UCAD : la bibliothèque principale, celle de la FASTEF et celle du Département d'histoire.

Une autre explication est l'accès relativement facile aux sources conformes au contenu de la leçon. Contrairement à la majorité des autres leçons du programme sénégalais, le cours sur les doctrines, les causes et les conséquences de l'impérialisme en Afrique est bien couvert par les manuels français. La présentation du colonialisme en Afrique faite dans les autres ouvrages, tels *l'Histoire...* de Joseph Ki-Zerbo ou celle de l'UNESCO, couvre également l'essentiel des éléments que les enseignants sont appelés à présenter aux élèves au cours de cette leçon. Outre le fait de fournir les connaissances historiques essentielles, ces documents proposent également une structure adéquate pour enseigner la leçon de façon pragmatique. L'opposition de différents points de vue est intrinsèque à la source et, au lieu d'avoir à se procurer plusieurs documents différents pour équilibrer leur discours, les enseignants peuvent « suivre la recette » du livre. Selon l'enseignant DD, la situation est comparable à un plat cuisiné que l'on achète tout prêt chez le marchand *versus* un plat que l'on cuisine soi-même : « Le premier est moins fatiguant car on évite de partir au marché pour se procurer des ingrédients, d'utiliser du temps pour couper les oignons, les pommes de terre... ».

Une troisième logique est la pression subie par les enseignants : « Quand on était à l'Ecole Normale [l'actuelle FASTEF], les formateurs nous ont souligné que la leçon sur l'impérialisme faisait partie des leçons qu'il fallait aborder avec une certaine souplesse » (AS, enseignant au lycée Limamoulaye) ; « Il faut trouver la parole juste, ce qui n'est pas toujours évident face à un thème si complexe » (DD, enseignant à Maurice Delafosse). A travers la tradition africaine, les chaînes de télévision occidentale, la lecture de divers ouvrages littéraires

en classe de français⁸⁰, etc., les élèves ont entendu plusieurs discours distincts, et même contradictoires, sur le colonialisme. Les élèves se demandent ce que les professeurs d'histoire peuvent dire de ces contradictions. L'atout des enseignants est ici que la curiosité des élèves est déjà éveillée (cf. Ernst, in Liauzu et Manceron (éds.) 2006 : 123), mais, en même temps, dans un tel climat, l'enseignant peut facilement se mettre à douter de ses aptitudes à tenir un discours suffisamment équilibré en utilisant ses propres mots. Dans ce sens, la présence d'un support en classe sert à cadrer le discours de l'enseignant et l'aide à mieux **justifier** ses propos devant son auditoire.

(3) Les pratiques pédagogiques en classe

Nous avons suivi les enseignants DS, MN, EK, PS et FS dans leurs classes respectives. Les quatre premiers sont des professeurs titulaires avec une expérience de plus de vingt ans dans le métier. Ils ont tous été formés à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar au cours des années 1980. Le cinquième enseignant vient de terminer sa formation à la FASTEF en juin 2007. Nous allons distinguer entre les enseignants qui se servent de leurs supports activement, c'est-à-dire qui les utilisent pour inciter les élèves à élaborer leur propre savoir (2 enseignants), ceux qui l'utilisent comme élément illustrateur de la leçon (2 enseignants) et celui qui ne s'appuie sur aucun support.

(a) L'exploitation active du support

Pour animer la leçon sur les « causes, doctrines et méthodes de l'impérialisme », les enseignants DS et EK ont chacun conçu un support composé de plusieurs extraits de textes. Selon eux, chaque texte est « minutieusement choisi conformément à l'objectif du cours » tel que stipulé par le programme consolidé d'histoire : les élèves doivent être amenés à « comprendre l'interaction entre [la] révolution industrielle et [l'] impérialisme » (MEN 2004 : 21). Les documents mettent leur plus lourd accent sur les aspects économiques de l'entreprise coloniale, mais présentent également les autres causes de l'impérialisme telles que les fondements politiques, démographiques et humanitaires.

L'enseignant DS propose cinq extraits de textes aux élèves⁸¹ : les documents 1 et 2 sont tirés d'un discours de Jules Ferry, homme politique français, tenu à la Chambre des députés le

⁸⁰ Durant notre travail sur le terrain, nous avons assisté à deux cours de français où le professeur traitait du *Vieux nègre et la médaille* (1956), roman anti-colonial du Camerounais Ferdinand Oyono. Les relations sont tissées entre la littérature et l'histoire dans ce sens que les textes littéraires décrivent l'histoire des mentalités d'une époque, de telle ou telle pratique, etc. (cf. Mangeon 2006). Parmi d'autres romans francophones au programme de Première ayant trait à l'impérialisme, citons *L'aventure ambiguë* (1961) de Cheikh Hamidou Kane, *Les bouts de bois de Dieu* (1969) d'Ousmane Sembene et *Les soleils des indépendances* (1968) de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma.

⁸¹ Pour le support dans son intégralité, consultez l'annexe : doc. 8.

28 juillet 1885. Ferry y met la lumière sur l'importance de nouvelles voies d'investissement et la recherche de matières premières. Le document 3 est aussi extrait d'un discours, cette fois-ci sous la plume de Joseph Chamberlain, ministre des Colonies de la Grande Bretagne. Le 11 novembre 1885, à l'*Imperial Institute* (Londres), celui-ci a soutenu « la race britannique comme la plus grande des races impériales que le monde ait connues » et a affirmé qu'« il n'existe pas de limites à son avenir ». Le document 4, un autre extrait du discours déjà cité de Jules Ferry, met aussi en évidence la « supériorité » de la race blanche sur la race noire. Il y insiste sur le devoir de la France de civiliser la « race inférieure » : « Rayonner sans agir », dit-il, « c'est abdiquer ». Le document 5, dernier extrait proposé par DS, est de Georges Clemenceau. Il s'agit d'un discours tenu à la Chambre des députés le 30 juillet 1885 comme réponse aux propos de Ferry, prononcés deux jours auparavant. Pour Clemenceau, « il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre des nations dites inférieures ». Il met en avance la défense du sol national plutôt que la conquête des colonies : « mon patriotisme est en France ».

L'enseignant EK présente quatre extraits de texte à ses élèves⁸². Il les a classés sous trois rubriques : « L'impérialisme britannique : le *Rule Britannia* » (1 texte), « L'impérialisme français : civilisation et revanche » (2 textes) et « L'impérialisme allemand : l'espace vital et pangermanisme » (1 texte). Pour illustrer le colonialisme anglais, il cite le même discours de Joseph Chamberlain à l'*Imperial Institute* (1895). Quant aux Français, il utilise un extrait du document *Etudes sur l'Algérie et sur l'Afrique* (s.d.) écrit par un certain dr. Bodichon (in Bouillon *et al.* 1981 : 347) affirmant que « la connaissance de notre histoire et de nos aptitudes nationales démontre jusqu'à l'évidence que la France a reçu le mandat de révolutionner le monde » (*ibid.*). Un deuxième extrait servant à illustrer le cas de la France est écrit par Francis Garnier, futur conquérant de Tonkin, et s'intitule *La Cochinchine française en 1864* (cité in Bouillon *et al.* 1981 : 347). L'extrait met en évidence le devoir sacré de la France, la « plus haute mission [...] de l'appel à la lumière et à la liberté des races et des peuples encore esclaves de l'ignorance et de despotisme » (*ibid.*). Un discours de Kopsch au Reichstag (s.d.) illustre le pragmatisme de l'impérialisme allemand, selon lequel « la question des indigènes doit être résolue uniquement dans le sens de l'évolution naturelle de l'histoire universelle, c'est-à-dire que la moralité supérieure doit avoir le pas sur la civilisation inférieure ».

DS et EK distribuent leurs supports à tous les élèves en début du cours. Les deux enseignants demandent aux élèves de lire le texte, d'abord une fois seuls, ensuite une deuxième fois à haute voix dans la classe avant de répondre aux questions suivantes : « Quel est le contenu de ces documents ? Qui en est l'auteur ? Quelle est sa position dans la société ? ».

⁸² Pour le support dans son intégralité, consultez l'annexe : doc. 9.

Cette démarche a de nombreux avantages, parmi lesquels on trouve le développement d'un esprit analytique chez les élèves. Leur accordant un rôle actif, elle les rend aussi davantage autonomes dans l'élaboration de leur propre savoir conformément aux recommandations méthodologiques des textes de référence que sont la loi d'orientation et le programme. Dans les deux classes, les apprenants lèvent facilement leurs mains pour participer au débat. Au cours de la discussion, l'enseignant DS note les répliques au tableau et, à la fin de chaque partie, il crée une synthèse qu'il dicte aux élèves. Puisque de nombreux jeunes dans la classe semblent avoir des difficultés en français, l'enseignant dicte lentement et épèle les mots difficiles. Il indique tout de même aux élèves que « normalement, je n'aurais pas dû vous dicter le cours, mais puisque vous n'êtes pas encore habitués à la technique de prise de note, il faut s'assurer que vous ayez une trace écrite de la leçon ». Il se montre ainsi conscient que son rôle d'enseignant ne consiste pas à être un simple orateur dans la classe et que les élèves ne sont pas non plus censés être « de simples scribes », mais que la dictée, à l'heure actuelle, est un « mal nécessaire » (enseignant DS). Il jongle entre débat et dictée, mais sa démarche est très preneuse de temps : au lieu d'utiliser les deux heures stipulées par le programme (MEN 2004 : 21), il lui faut cinq heures pour terminer la leçon – ce qui met la classe dans une situation de retard par rapport à l'ensemble du programme.

L'enseignant EK, par contre, refuse catégoriquement la dictée dans sa classe. En début de séance, il souligne la responsabilité qu'à chaque élève de noter dans son cahier ce qui se dit durant le cours. Il met le plan de la leçon au tableau⁸³ et, en s'appuyant sur leurs pré-requis et le support distribué, il demande aux jeunes de trouver les composants de chaque rubrique.

Quant aux causes économiques, les élèves sont obligés de faire appel à leurs propres pré-requis, puisque le support de l'enseignant EK reste muet là-dessus. Pour évoquer l'aspect financier, l'enseignant affiche les noms de Jules Ferry et de Lénine au tableau et veut savoir ce que les élèves connaissent sur ces personnages. Certains des élèves savent que Jules Ferry fut « ministre des Colonies en France à la fin du XIX^e siècle » et que Lénine fut « un homme politique russe ». A la suite de ces réponses l'enseignant écrit deux citations aux tableaux et demande aux élèves de lier les phrases aux deux personnages et de deviner ce que chacun d'entre eux a pu dire :

(1) La colonisation est la fille de la politique industrielle.

(2) L'impérialisme est le stade suprême du capitalisme.

⁸³ (I) Les causes économiques, politiques et démographiques de l'impérialisme ; (II) les doctrines ; (III) les méthodes.

A juste titre, la classe attribue la première à Ferry et la deuxième à Lénine. Un élève dit cependant qu'il ne comprend pas ce que signifie « stade suprême », ce qui reflète, encore une fois, les difficultés que pose la langue française pour beaucoup de jeunes Sénégalais⁸⁴. EK explique qu'il s'agit du « niveau le plus élevé » du capitalisme. Il ajoute : « Savez-vous d'ailleurs ce qu'est le 'capitalisme' ? » Ce thème vient d'être traité en classe, il y a quelques semaines, mais pour s'assurer que tous les élèves l'ont bien compris, EK donne à nouveau une brève explication du fonctionnement du système capitaliste. Il illustre la loi de l'offre et de la demande à travers un exemple portant sur la vente de moutons pour la fête de Tabaski à Dakar⁸⁵, ce qui fait rire les élèves. Le professeur s'appuie ainsi sur les connaissances empiriques des apprenants et sur le principe si cher au programme qui voudrait que l'élève ne soit pas considéré comme un terrain vierge. Par là, la compréhension devient plus aisée pour la classe.

Après avoir exposé comment l'Europe s'est servi de l'Afrique pour nourrir son économie, EK passe aux causes culturelles de l'impérialisme et à l'idéologie coloniale. Pour ce faire, il s'appuie sur les textes de Chamberlain, de Bodichon, de Garnier et de Kopsch. Les élèves doivent examiner le support pour trouver ce qui a poussé des personnages « apparemment raisonnables et responsables » à prôner l'impérialisme. A partir des textes, les élèves relèvent quelques mots clés que l'enseignant note au tableau : *devoir, mission, colonies, fierté, mission divine...*

L'enseignant termine la leçon avec une présentation des méthodes de l'impérialisme : il explique comment les Européens se sont servis des « trois M » (Marchand, Missionnaire, Militaire) pour s'installer en Afrique et il termine avec un débat sur les tirailleurs sénégalais.

Nous constatons que le cours d'EK est très riche. Tout au long du cours, l'enseignant fait appel aux pré-requis des élèves, il exemplifie à partir du milieu proche des élèves pour créer un dialogue franc et fructueux entre la classe et lui-même, susceptible de bercer un savoir nouveau. Il amène aussi les élèves à garder une distance critique envers les faits présentés. Ce que nous pouvons reprocher à l'enseignant EK, par contre, est qu'il ne vérifie pas les cahiers des élèves pour s'assurer de l'efficacité de la prise des notes. Les élèves ne sont pas habitués à cette technique et ont souvent des difficultés pour participer au débat et écrire en même temps.

⁸⁴ C'est un thème qui est trop vaste pour le cadre de ce mémoire, mais, selon Dumont (1995), il est clair que l'enseignement dans la langue maternelle des élèves aurait pu permettre d'avancer plus vite dans la leçon et aussi de donner un meilleur résultat aux examens.

⁸⁵ Les musulmans célèbrent la fête de *Tabaski* en mémoire d'Abraham, prêt à sacrifier son fils unique à Dieu. Mais Dieu l'arrête avant l'exécution et lui fait sacrifier un mouton à la place. Tous les foyers sénégalais doivent abattre un mouton le jour de Tabaski, ce qui explique pourquoi cet exemple est particulièrement apte à illustrer « un produit recherché ».

La trace écrite de la leçon devient alors très pauvre et se trouve ainsi inadaptée aux exigences et aux objectifs du cours.

(b) Le support comme illustration du contenu de la leçon

Pour les enseignants FS et PS, le support occupe une fonction purement illustrative durant la leçon.

FS, la seule stagiaire parmi les enseignants par ailleurs titulaires, présente aux élèves un texte de Paul Leroy-Beaulieu, économiste français, qui évoque les mêmes aspects économiques que Jules Ferry. Selon Leroy-Beaulieu, la grande utilité de la colonie consisterait à « donner au commerce de la métropole un grand essor, d'activer et entretenir son industrie et de fournir aux habitants de la mère patrie un accroissement de profits, de salaires ou de jouissances » (Beaulieu 1874, cité par FS). Dans le support distribué aux élèves, l'enseignant cite également Jules Ferry et sa « mission civilisatrice » et les propos de Georges André Chevallaz, qui traite des méthodes de la colonisation : « l'explorateur et le missionnaire ouvrent la voie. Derrière eux apparaît le marchand » (Chevallaz 1974, cité par FS)⁸⁶.

Au début du cours, FS, ayant appris à la FASTEF qu'il faut toujours s'appuyer sur un support en classe, fait une vague tentative d'exploitation de celui-ci avec les élèves. FS leur demande de lire les textes pour en dégager les axes majeurs, mais découvre qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler selon cette technique avec leur professeur titulaire⁸⁷. Au lieu d'insister sur la découverte du support et la prise de notes en classe, la stagiaire anime un débat dans la classe et dicte une synthèse aux élèves basée sur les propos relevés. FS met peu de restrictions au débat. Par conséquent, les interventions des élèves tendent à faire dérailler du cours. Au lieu de les reconduire sur la « bonne voie », la stagiaire semble oublier son plan initial. Elle omet la Belgique, l'Allemagne et le Portugal comme pays colonisateurs de l'Afrique noire et elle ne fait pas une distinction très nette entre les doctrines pro- et anti-impérialistes. La leçon a des lacunes dans ce sens qu'elle ne tient pas suffisamment compte de l'objectif de la leçon préconisé par le programme. Mais les élèves semblent s'y plaire et apprennent à poser des questions et à avoir un regard critique sur l'Histoire.

L'enseignant PS, quant à lui, donne aux élèves la photocopie d'un exposé sur l'impérialisme réalisé par d'anciens élèves de l'école⁸⁸. C'est un travail de groupe de trois pages où la bibliographie se compose exclusivement de deux encyclopédies : *Encarta* et *Universalis* (tome 12). A travers l'expression des élèves et la structure du texte (par exemple le

⁸⁶ Pour le support dans son intégralité, consultez l'annexe : doc. 10.

⁸⁷ C'est-à-dire l'enseignant qui est en charge de la classe toute l'année hormis la période de stage pour les étudiants de la FASTEF.

⁸⁸ Pour le support dans son intégralité, consultez l'annexe : doc. 11.

placement des causes démographiques, politiques, intellectuelles avant les causes économiques), nous comprenons que le travail est inspiré de ces deux sources européennes, un aspect que l'enseignant passe sous silence en distribuant le document. PS indique clairement aux élèves qu'il ne va pas se servir du support durant le cours, mais qu'il leur offre ce fascicule « pour les aider à réviser à la maison ».

PS entame son cours en exposant l'objectif de la leçon : « Nous allons maintenant établir un lien entre la révolution industrielle et le colonialisme ». L'enseignant indique également aux élèves comment la leçon va se dérouler : « Je note le plan au tableau. Partant de là, vous verrez les différentes sous-parties. Il y aura un petit débat avant chaque sous-partie et après, nous ferons une synthèse ensemble. Celle-ci sera votre trace écrite de la leçon ». Cependant, ce n'est pas cela qui va se passer. L'enseignant tente, à plusieurs reprises, d'adresser des questions à son auditoire, mais personne n'y répond. A notre avis cela peut s'expliquer par un manque de confiance entre le maître et les élèves ou même par la présence d'un observateur étranger dans la classe. « Qu'est-ce que l'impérialisme ? » demanda PS – mais puisque la classe reste muette, il leur dicte sa propre définition :

L'impérialisme est la politique menée par un Etat fort tendant à dominer un Etat plus faible. L'impérialisme en Afrique correspond à la colonisation qui est un processus de domination politique, d'exploitation économique, d'occupation militaire et d'aliénation culturelle. En effet, l'Europe industrielle du XIX^e siècle s'appuie sur son formidable dynamisme pour dominer le monde.

Nous voyons ici que l'enseignant met, conformément à l'objectif assigné par le programme, dès le début, en lumière les motifs économiques qui lui semblent les plus importants. Cependant, contrairement aux autres enseignants observés, PS souligne la relativité de cette position : « la nature des causes que l'on considère comme fondamentales dépend de la position où l'on se trouve ». Il traite ensuite des causes démographiques, politiques et humanitaires de l'impérialisme (dans l'ordre prioritaire, selon lui), chaque fois avec la même démarche : il lance une question et donne lui-même la réponse. Ensuite, l'enseignant dicte et les élèves notent. Les questions posées nous paraissent intéressantes (par exemple « Pourquoi la démographie n'est-elle pas une cause essentielle ? » ; « Politiquement, que cherchaient les Européens à travers la colonisation en Afrique ? » « Comment justifier la colonisation comme une œuvre humanitaire ? », « Quels sont les moyens utilisés par les Européens pour asseoir la colonisation ? »), mais à aucun moment, il ne laisse intervenir les élèves. Sa démarche semble ennuyer les jeunes, qui se mettent à discuter entre eux et à s'envoyer de petits mots.

La leçon de PS est pourtant très riche. Il traite de tous les éléments essentiels du cours, de manière très structurée (il est d'ailleurs le seul enseignant qui parvient à respecter l'indication horaire du programme), mais il n'arrive pas à capter l'attention des élèves. Puisque

l'enseignant ne les implique pas, par exemple à travers le support, les jeunes semblent peu intéressés par le passé.

(c) Déroulement d'un cours sans support

MN est le seul enseignant parmi les cinq ne proposant aucun support à ses élèves. Selon lui, il aurait préparé un document à donner aux élèves, mais « n'a pas pu faire la reprographie à cause d'une coupure de courant ». Examinons donc ses démarches sans support en classe.

MN ouvre la leçon avec un débat : « Qu'est-ce que l'impérialisme ? ». A cause du bruit d'une classe faisant du sport à l'extérieur de la salle, d'une porte cassée et des fenêtres sans vitre, il est difficile d'entendre les réponses des 56 élèves dans la salle : « Les Européens sont venus prendre les terres des Africains » ; « Les Occidentaux nous ont enseigné que nos ancêtres étaient des Gaulois » et « Les Français ont enrôlé des Sénégalais dans leur armée. Ils n'ont pas été payés ». MN leur demande de répéter leurs réponses, mais abandonne assez vite le dialogue. L'enseignant fait lui-même une introduction, dans laquelle est souligné que le phénomène de l'impérialisme ne se limite pas à l'entreprise coloniale européenne de la fin du XIX^e /début du XX^e siècles. Il cite l'exemple des Phéniciens des XI^e et VI^e siècles avant notre ère et celui des Romains des III^e et II^e siècles av. J.-C. pour montrer comment ce phénomène a pris diverses formes à travers le temps et l'espace. Avant d'entamer la problématique que pose la leçon, MN fait une synthèse de ce qu'il vient de dire et dicte un passage aux élèves qu'il note simultanément au tableau. Il épèle les mots difficiles et répète chaque phrase trois fois. Ce rythme lent assure que tout le monde peut suivre, mais empêche la progression convenable du cours : après une heure de cours, nous remarquons qu'il n'a pas encore terminé la partie introductive de la leçon.

MN s'attaque ensuite aux *causes* de l'impérialisme, où il met d'abord en lumière les facteurs économiques de l'entreprise. Dans son discours, l'enseignant fait référence aux propos de Lénine (« impérialisme comme le stade suprême du capitalisme »), mais puisque tous les élèves ne connaissent pas ce personnage, il fait une pause dans la dictée pour expliquer le rôle de Lénine dans l'histoire. Ceci révèle un problème qu'ont beaucoup d'enseignants au Sénégal. Si les pré-requis ne se trouvent pas installés, les professeurs ont du mal à demander aux jeunes de vérifier les faits dans leurs livres scolaires - puisqu'il n'y en a pas. L'enseignant se voit donc contraint à tout expliquer en classe (même des propos qui n'ont rien à voir avec la leçon en question), ce qui freine la progression dans le programme.

Après avoir terminé avec les causes économiques, MN passe aux causes politiques de l'impérialisme. Il dicte (encore) un long passage, où il retient *grosso modo* qu' « elles [les

causes] étaient au départ moins nettes, mais ont pris de l'importance avec l'accentuation des problèmes économiques ». Il reste ainsi fidèle à l'objectif de la leçon prôné par le programme.

Ensuite sont traités les facteurs liés à la population. MN montre comment l'explosion démographique en Europe « entraînait la nécessité de trouver d'autres zones pour déverser le trop plein d'individus ». Il cite l'exemple de l'Algérie, colonie de peuplement, à l'opposé du Sénégal, colonie d'exploitation. Il demande aux élèves de répondre à la question : « Pourquoi le Sénégal ne pouvait-il pas devenir une colonie de peuplement ? ». En intégrant dans ce débat dans la classe le territoire sénégalais, il contribue à l'installation chez les élèves d'une conscience historique à la fois fondée sur l'enracinement et l'ouverture (*cf. République du Sénégal 1991*).

Quant aux causes culturelles, l'enseignant évoque le Britannique Ruyard Kipling et son poème légendaire sur le « Fardeau de l'Homme blanc » (1899). MN recopie le texte dans son intégralité au tableau et demande aux élèves de le noter dans leurs cahiers, ce qui prend aussi beaucoup de temps. Avant de s'attaquer aux doctrines et méthodes impérialistes, l'enseignant réalise soudain qu'il a largement dépassé les deux heures stipulées. Il défile vite sur les deux dernières parties de la leçon, qu'il expose uniquement à travers la dictée. Pour les doctrines pro-impérialistes, il évoque les noms de Léon Gambetta, de Jules Ferry et de Joseph Chamberlain, mais n'offre pas d'informations supplémentaires sur leur rôle dans l'Histoire. La manière dont les élèves écrivent ces noms dans leurs cahiers (*Jules Ferri, Joseph Shambelène...*) témoigne du fait qu'ils ne connaissent pas ces personnages. Il en découle une approximation dans le déroulement du cours et une mauvaise assimilation de l'enseignement chez les élèves.

Trois remarques s'imposent à la fin de cette description des pratiques pédagogiques en classe, telles qu'observées dans cinq cours sur l'impérialisme. La première est que, sur les cinq professeurs, il y en avait deux qui recouraient activement à leur support didactique, ce qui leur permettait de rester fidèles au sujet abordé ainsi qu'au plan initial de la leçon. On trouvait moins de digressions chez eux que chez les autres.

La seconde est liée à la gestion du temps fixé pour la leçon. Ceux des enseignants qui s'appuyaient sur leur support didactique ne respectaient guère mieux que les autres la tranche horaire impartie pour l'enseignement du cours. Par contre, ils consacraient davantage de temps au travail avec leurs élèves qu'ils poussaient à lire les textes cités pendant qu'ils en tiraient les idées maîtresses. Seul un enseignant (PS) parmi les cinq est arrivé à respecter les deux heures fixées, mais il n'a pas fait appel à son support didactique durant la séance.

En troisième lieu, nous faisons remarquer que, à l'opposé des méthodes conseillées par le programme, la dictée est très répandue dans les classes. Elle apparaît moins contraignante aux enseignants que la prise de notes car cette dernière nécessite une très bonne préparation mentale et un gros effort de la part de l'enseignant dans l'explication devant les élèves. A un autre niveau, il faut aussi mentionner que les jeunes ont rarement accès aux documents (et/ou ils n'ont pas l'habitude de les consulter) en dehors du cours et si les enseignants n'avaient pas dicté leur cours, il y aurait eu un fort risque que bon nombre d'entre eux quitteraient la salle sans aucune trace écrite de la leçon. Il en découlerait ainsi des difficultés pour réviser la leçon en vue de l'examen final.

Dans l'analyse faite jusqu'ici, nous n'avons pas pris en compte le poids des valeurs véhiculées à travers cette leçon sur l'impérialisme. Ce sera le thème du prochain (et dernier) chapitre de notre mémoire.

5.3.3. Le poids des valeurs : un discours équilibré sur l'impérialisme ?

Dans le chapitre 5.2.3, nous avons traité de l'opposition entre mémoire et Histoire : les enseignants affirment se garder d'introduire une mémoire trop partisane dans les établissements scolaires, mais perçoivent également toute la difficulté qu'implique leur devoir de combler l'Histoire officielle là où celle-ci présente des lacunes. A travers ce chapitre, nous allons examiner le poids des valeurs véhiculées par les cinq enseignants faisant leur cours sur l'impérialisme.

Dans les milieux didactiques français, on parle des *Questions Socialement Vives* (QSV) pour désigner un thème d'enseignement qui oppose des valeurs et des intérêts divergents et qui est politiquement sensible, éveillant et attisant les émotions⁸⁹. Le colonialisme est un exemple illustre d'une QSV. Diana Hess (2002) identifie quatre attitudes des enseignants face aux QSV: (1) *denial* (déli), c'est-à-dire que l'enseignant nie le fait que le sujet soit controversé. Il fait semblant (ou il est réellement convaincu) de parler au nom de la « vérité »; (2) *avoidance* (évitement) : l'enseignant reconnaît l'ambiguïté de la question et les difficultés qu'elle implique, mais considère qu'à cause de ses propres convictions très marquées, il ne peut pas la traiter devant la classe ; (3) *privilege* (choix privilégié) : l'enseignant expose les différentes versions/ opinions, mais insiste sur le fait que l'un d'entre eux est le « bon alternatif » ; (4) *balance* (équilibre): l'enseignant présente tous les points de vue et s'assure que chacun d'entre

⁸⁹Les Anglo-Saxons parlent de *controversial issues* ou de *controversial topics* (McCully, in Service de Veille scientifique et technologique 2007 : 2).

eux est présenté de manière égale, sans en mettre un en avant plus qu'un autre (*op.cit* : 48. C'est nous qui traduisons)⁹⁰.

Pour les cinq enseignants observés, nous constatons qu'ils vacillent tous dans la zone intermédiaire entre les attitudes de choix privilégié et d'équilibre, visant ce dernier, mais tendant plutôt vers le premier. Un discours équilibré semble être l'idéal visé : « Nous cherchons à établir la notion de fait chez les élèves [...] leur montrer qu'il existe des faits contradictoires mais pourtant d'égale valeur » (l'enseignant DS). Mais avec toute l'injustice subie par les Africains sous la domination coloniale, un tel idéal paraît difficilement réalisable. Même à l'heure actuelle, les blessures de l'humiliation coloniale sont bien trop profondes.

Puisque l'Histoire est une discipline (ou plutôt *la* discipline) qui lie le passé aux temps présents, les enseignants cherchent à dégager dans le passé des éléments qui ont pu influencer la situation actuelle de nos sociétés. Un premier point porte sur l'économie. Par rapport à la vision néo-marxiste de l'histoire (voir *supra* 1.2.2), les enseignants voient dans l'exploitation économique durant l'époque coloniale les racines des relations financières fortement disproportionnées entre les continents africain et européen. FS dit que « l'aventure coloniale a été la première source du développement capitaliste européen et de la déchéance économique de l'Afrique ». L'enseignant PS, de son côté, souligne que « théoriquement, les colonies françaises ont obtenu leur indépendance en 1960. En pratique, elles ne pouvaient se libérer de l'exploitation économique des gigantesques sociétés qui régissaient le commerce et les finances en Afrique. Ce système d'exploitation continue aujourd'hui [...] Certains Européens s'avèrent ni meilleurs, ni plus généreux que les colonisateurs du siècle dernier dans leur manière de traiter avec l'Afrique ». Cependant, les enseignants observés évitent de faire de l'Occident la « bête noire » à l'origine de toutes les affections frappant le continent Africain actuel : « le malheur économique de l'Afrique n'est pas uniquement dû à l'action des colons [...] il faut également tenir compte de la politique adoptée par les gouvernements africains eux-mêmes depuis que leur pays a accédé à l'indépendance » (DS).

Dans le chapitre 5.2.3, nous avons évoqué le massacre des tirailleurs dans le camp de Thiaroye à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Cet épisode trouverait naturellement sa place dans la leçon 22 portant sur le Sénégal durant la Deuxième Guerre mondiale. Cependant, il est mentionné par quatre des cinq enseignants observés durant le cours sur les « causes, doctrines et méthodes » de l'impérialisme. Pourquoi ?

Si les enseignants, en classe, déplorent « la folie » des colons du XX^e siècle et la bestialité de ces hommes, il ne s'agit pas pour autant, à leur avis, d'utiliser le passé pour prôner le conflit ou inciter à la haine entre les civilisations africaine et occidentale actuelles : « Je ne

⁹⁰ « The various positions get a best case, a fair hearing ».

veux pas être porteur d'une mémoire 'revancharde' contre l'Occident, ni de repentance à son égard. Je souhaite simplement que vous [les élèves] connaissiez l'histoire de vos grands-pères et que vous sachiez qu'il ne faut jamais cesser de se battre pour la justice » a dit l'enseignant EK en classe. L'enseignant EK lie aussi l'affaire aux temps présents en évoquant les relations actuelles entre les anciens tirailleurs sénégalais et la France, notamment en termes économiques :

A l'époque coloniale, un Sénégalais recevait $\frac{1}{4}$ du salaire d'un soldat français. En 1959, les pensions ont été gelées [...] La dette actuelle de la France envers les anciens tirailleurs représente environ 1 200 000 euros par an, l'équivalent de 20% de la vente annuelle de cigarettes en France. La France et les Français refusent toujours de payer, en disant qu'un tel paiement va créer des problèmes : les Africains vont devenir beaucoup trop riches par rapport aux standards de leurs sociétés (EK).

Ce qu'EK semble ici ignorer est la revalorisation des pensions des soldats coloniaux, « acte de justice » (AFP 2006) décidé par Jacques Chirac en septembre 2006 (appliqué dès juillet 2007, donc après nos observations). L'enseignant ne précise pas non plus la provenance de ses sources : il indique le montant de la dette, mais ne dit pas aux jeunes où il a trouvé ce chiffre⁹¹. De plus, dans son discours, EK ne fait pas une distinction très nette entre l'*Etat* français et le *peuple* français : la culpabilité des hommes politiques français y est présentée comme valable pour toute la nation. Il peut en ressortir une mauvaise interprétation de la part de la classe. Cela risque de faire le lit d'un terrain fécond pour le développement de cette haine qu'il affirme lui-même vouloir éviter : « celle entre civilisations, celle entre générations et individus qui n'ont rien à voir avec l'entreprise coloniale ».

Les différentes formes de discrimination des Européens envers les Noirs sont souvent évoquées par les enseignants en classe. Les textes de Jules Ferry (la mission civilisatrice) et de Joseph Chamberlain (la race blanche est supérieure à la race noire) servent fréquemment comme point de départ pour débattre le racisme en classe. Il ne s'agit pas seulement de l'arrogance raciale dont faisaient preuve les hommes occidentaux d'autrefois, mais également de la situation actuelle où la xénophobie envers les Africains semblent gagner du terrain en Europe: « Pour de nombreux Occidentaux, la culture africaine se résume essentiellement au manioc, au tam-tam, aux pieds nus » (DS) ; « Beaucoup d'Européens aujourd'hui mésestiment par ignorance les cultures africaines » (MN). Les enseignants se gardent toutefois de généraliser la tendance:

⁹¹ D'ailleurs, en faisant des recherches ultérieures, nous avons trouvé un autre chiffre : « la revalorisation des pensions des anciens combattants des ex-colonies françaises sera appliquée dès 2007, pour un coût global de 110 millions d'euros par an » (AFP 2006). Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant EK se soit trompé : la différence de 10 millions d'euros entre les deux montants peut aussi s'expliquer par le décès d'anciens combattants entre temps.

Bon. Nous pensons que les Européens reconnaissent aujourd'hui que le rapport colonial n'est pas un bon rapport entre les peuples. En Europe, certains groupuscules prônent le racisme, mais il y a aussi beaucoup qui se prononcent contre ce phénomène. Il y a des Français qui parlent très bien le wolof. Il y a même ceux ou celles qui se marient avec des Sénégalais. Finalement, on ne peut pas généraliser (MN).

EK, de son côté, pour inculquer aux élèves une notion de relativité culturelle, expose dans sa classe deux conceptions différentes du bonheur :

'Être heureux' en Europe signifie : avoir sa maison propre, une voiture, de l'argent dans la banque, une femme, deux enfants, un chien, une maison confortable... 'Heureux' pour un paysan sénégalais signifie : être le chef du clan, que toute la famille vive ensemble [...] quatre femmes, un domestique, trente enfants... Il y a la forêt qui lui appartient, un grand troupeau (EK).

Il insiste sur l'importance de ce que chaque individu reste fidèle à sa culture et qu'il en soit fier, sans pour autant devenir orgueilleux et juger celle des autres : « On ne peut pas se permettre de qualifier quelqu'un de 'barbare' ou le traiter d'imbécile juste parce qu'il n'a pas la même conception de la vie que toi » (*ibid.*). Il prône ainsi les valeurs de respect et de tolérance dans sa classe et, conformément aux objectifs du *savoir-être* au programme, il pousse les élèves à « accepter la différence et les critiques » (MEN 2004 : 5).

Nous avons vu comment Joseph Ki-Zerbo, dans son *Histoire...* (1978), considère l'époque coloniale comme une parenthèse dans la grande Histoire de l'Afrique (voir *supra* 5.3.2). Cependant, d'autres sources, telles que Simensen (1990) et Konaté (2006) lui accordent une importance majeure dans le passé de ce continent. Comment les enseignants observés placent-ils l'époque coloniale dans l'Histoire ? Selon eux, quelle doit être la place de la mémoire coloniale au Sénégal aujourd'hui ?

Si quatre enseignants sur cinq se gardent de porter un jugement explicite sur la mémoire coloniale de nos jours, l'enseignante FS lance un débat ouvert sur ce thème en classe. Elle pose la question suivante aux élèves : « Faut-il rendre hommage aux Français colonisateurs du Sénégal ? ». FS cite l'exemple des Congolais qui, dans leur capitale Brazzaville, viennent d'ériger un monument gigantesque à l'honneur de l'explorateur belge Savorgnan de Brazza. Le monument aurait coûté 10 milliards de Francs CFA. « Trouvez-vous que cela témoigne d'une gestion responsable de l'argent ? », demande-t-elle à la classe. Les élèves semblent choqués par la somme élevée consacrée à ce monument et l'un d'entre eux répond qu'il « n'aurait pas aimé que l'Etat sénégalais fasse de même ». Un autre élève s'interroge : « Nous sommes dans un pays où de nombreuses familles sont pauvres. Comment justifier de telles priorités ? ».

Outre l'aspect financier, cette enseignante souligne la nécessité de ce que les Etats post-coloniaux en Afrique célèbrent leurs héros noirs plutôt que les colonisateurs européens : « Il suffit de jeter un regard sur les noms des rues que nous avons à Dakar : *avenue Faidherbe*, *rue*

Jules Ferry... Est-ce que les Français méritent vraiment que nos rues actuelles sont nommées d'après eux ? ». L'enseignant donne elle-même la réponse :

Non. Les Français ont fait de belles œuvres au Sénégal : ils ont construit des routes, des dispensaires, instauré une administration [...] Mais il ne faut pas oublier que la colonisation en soi est un crime. Un Etat qui annexe un autre et qui fait souffrir son peuple commet un crime(FS).

Pour conclure : si les enseignants ont pour objectif d'avoir un discours équilibré sur l'impérialisme, ceci s'avère difficile avec la souffrance subie par leurs peuples dans le passé. La mémoire collective des sociétés autrefois colonisées joue un rôle indéniable dans l'interprétation de ce passé proche faite par les enseignants.

Les enseignants se montrent toutefois conscients de leur rôle en tant que professionnels de l'Histoire et ne laissent à aucun moment intervenir dans l'enseignement une critique trop subjective ou farouche contre l'Occident :

Nous ne pouvons balayer ce qui a été sous le tapis et faire semblant que les atrocités du colonialisme ne se seraient jamais déroulées. Mais la 'victimisation' ne sert à rien [...] au contraire, elle peut gâcher les bonnes relations que nous sommes actuellement en train de construire avec le monde occidental (MN).

« Je ne veux pas chanter le passé au dépens de mon présent et de mon avenir » a dit Frantz Fanon dans son *Peau noire, masques blancs* (1952 : 226). Cette phrase semble cruciale pour les enseignants d'histoire sénégalais. S'il est vrai que le devoir de mémoire est essentiel, il est facile de tomber dans le piège de passer son temps et son énergie à faire ressortir les torts de chacun et de se concentrer uniquement sur le mal qui a été subi. Face à l'histoire coloniale, le présent laisse aux enseignants un choix : ils peuvent d'une part se focaliser sur la dialectique victime/coupable avec le risque de nourrir le ressentiment. L'alternative est de sortir de ce schéma en assumant le passé de manière collective pour se projeter vers un avenir construit en commun. Les enseignants observés semblent tous opter pour cette deuxième solution. En ne cherchant ni à défendre ni à accuser mais en encourageant à accepter les réalités passées, les enseignants aident ainsi la nouvelle génération sénégalaise à apprendre du passé pour adopter une attitude réfléchie et constructive.

CONCLUSION

A travers cette étude portant sur l'enseignement de l'histoire dans le second cycle au Sénégal, nous avons pu dégager quelques traits sur l'utilité, les enjeux et défis de cette discipline scolaire dans un pays du tiers-monde.

Durant plus d'un siècle, avant d'accéder à son indépendance en 1960, le Sénégal fut économiquement, politiquement et culturellement dominé par la France. C'est dans ce contexte colonial que le proverbe africain suivant prend tout son sens : « Tant que les lions n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de chasse continueront de glorifier le chasseur ». L'histoire alors exposée n'était pas une histoire africaine proprement dite, mais plutôt celle de l'Afrique racontée par les Occidentaux. Il a fallu attendre les années 1960 pour voir apparaître des travaux d'histoire africains. Dès lors, l'Africain a progressivement regagné l'historicité que les colonisateurs lui avaient enlevée et il a lui-même repris en main son propre avenir conformément à la personnalité qui lui est propre.

Aujourd'hui, la conscience historique figure comme l'une des armes principales dont dispose le pays pour bâtir son avenir. Les autorités sénégalaises sont conscientes de ce rôle important joué par l'Histoire, matière obligatoire tout au long du parcours scolaire. Elles souhaitent donner aux élèves une culture leur permettant de comprendre le monde et d'y exercer leur responsabilité de citoyens le moment venu. Ceci implique l'affirmation d'un lien entre le civique et le patrimonial où l'identité du citoyen doit être fondée sur une culture dite « partagée » (Borne, in Hagnerelle 2003 : 20).

L'Etat sénégalais définit cette culture partagée à travers le programme d'histoire de 1998, consolidé en 2004. Il prône « l'enracinement et l'ouverture », expression utilisée pour la première fois dans les années 1960 par Léopold Sédar Senghor, premier président du Sénégal indépendant. Selon lui, il fallait d'abord que l'élève dispose de certains outils locaux, voire nationaux, avant d'ouvrir la porte vers les autres pays et continents. Cette conscience identitaire lui permettra par la suite de mesurer le poids de son héritage, des traditions qui sont les siennes pour enfin les situer dans un contexte mondial. Le programme actuel d'histoire reprend cette idée et se compose à la fois de thèmes locaux et de thèmes portant sur l'histoire mondiale. Par rapport à ses prédécesseurs, le nouveau programme met davantage l'accent sur l'élève. Il se présente non seulement sous la forme d'une liste de leçons à enseigner, mais inclut également les objectifs de l'apprentissage, c'est-à-dire le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir. Nous y trouvons aussi des recommandations par rapport aux méthodes d'enseignement.

Le programme fait cependant silence sur certains thèmes que nous pouvons qualifier de « politiquement sensibles », dont les confréries religieuses. De nombreuses voix reprochent également au programme de ne pas tenir suffisamment compte des réalités socioculturelles des différents terroirs qui composent la nation sénégalaise. Certes, il faudrait se méfier d'une histoire des ethnies trop accentuée dans l'enseignement mais, à notre avis, une appréhension plus marquée des spécificités inhérentes à chaque entité du territoire national serait à sa place pour mieux sceller l'unité nationale et aboutir à l'émergence d'un type national : l'*homo sénégalensis*.

Nous observons toutefois que ces lacunes au sein du programme se voient comblées dans une certaine mesure par les pratiques des enseignants. Car si l'imposition du modèle « islamo-wolof » (Diouf 2001 : 193) est incontestable au Sénégal depuis l'époque coloniale, notamment sur le plan politique, une mémoire collective de caractère national semble aujourd'hui être en voie d'installation dans le système éducatif. De nombreux enseignants locaux n'évoquent plus seulement les grands personnages historiques de leur propre groupe ethnique, mais intègrent également ceux des autres peuples au sein de l'Etat-Nation. Dans ce mémoire, nous avons exposé l'exemple d'Aline Sitoë Diatta, héroïne du peuple Diola de la Casamance, mais nous aurions aussi pu prendre d'autres exemples tels Koly Tengella, El hadj Omar Tall, Abdel Kader Kane et Souleymane Baal pour l'ethnie Toucouleur et Fodé Kaba Doumbia et Mamadou Lamine Dramé pour le groupe Mandingue.

Les défis sont liés à la fois au fond et à la forme du programme. Un défi lié au **fond** du programme est le nombre de leçons et leur répartition dans l'année. Peu d'enseignants parviennent à terminer le programme avant la fin de l'année scolaire. Les seuls cas où l'on aborde le programme dans son intégralité se trouvent dans les classes d'examen, à savoir la classe de Troisième pour le BFEM et la Terminale pour le Bac. Plusieurs thèmes ne sont pas enseignés ou très superficiellement seulement. Nous observons aussi que souvent l'ouverture prime sur l'enracinement. Les leçons qui portent sur l'Afrique, et plus particulièrement sur le Sénégal, sont soit annulées soit apportées à la fin de l'année.

Beaucoup d'enseignants affirment la nécessité d'un allègement du programme mais nous considérons qu'une telle action ne suffirait guère en elle-même pour améliorer la situation. De nombreux jours de fête fériés dans l'année ainsi que de multiples grèves représentent des facteurs non négligeables (et difficilement gérables en ce qui concerne les dernières), mais la formation des enseignants y est aussi pour quelque chose : bon nombre d'entre eux ne respectent pas les indications horaires stipulées par le programme. Dans notre étude de cas portant sur l'impérialisme, quatre enseignants sur cinq dépassèrent les 2 heures prévues pour cette leçon. A notre avis, il conviendrait d'abord et avant tout que les enseignants

parviennent à respecter les horaires indiqués par le programme et qu'ils apprennent à mieux organiser leur enseignement de manière générale.

Une maîtrise globale du programme passe obligatoirement par une formation (initiale et continue) renforcée des enseignants, sur le plan scientifique aussi bien que pédagogique. Toutefois, si la professionnalisation du corps enseignant demeure fondamentale, cela ne signifie pas que les efforts fournis par les institutions de formation (la FASTEUF et les PRF) depuis de nombreuses années sont restés vains. La formation qui y est offerte apparaît très avancée en matière de didactique de l'histoire, mais nous constatons aussi une inadéquation entre la formation proposée et la réalité que présente l'exécution des programmes dans les établissements scolaires. Cette inadéquation souligne à quel point la formation des enseignants inspirée des modèles éducatifs de l'Occident est difficilement applicable dans une société où les conditions d'enseignement ne sont pas identiques.

En ce qui concerne la **forme** de l'enseignement, nous avons identifié la quasi-absence de supports didactiques en cours d'histoire comme l'un des défis majeurs. Sur un total de 70 cours observés dans le second cycle, seules 19 leçons étaient accompagnées d'un support didactique. De nombreux enseignants prétextent le manque d'un manuel scolaire propre au Sénégal. Or, nous considérons que cet argument n'est valable qu'à un certain degré. Il est indéniable que les manuels sont en nombre insuffisant et inadaptés quant au contenu, mais nous observons que cette explication sert souvent de prétexte pour les enseignants qui ne sont pas prêts à investir l'effort nécessaire pour concevoir leurs propres supports. Bien que bon nombre d'entre eux affirment avoir choisi leur métier par amour de la discipline, ils se montrent peu soucieux, dans l'ensemble, de l'usage des supports dans les classes. Le programme a beau insister sur ce point, cela ne suffira pas tant que les enseignants ne se prendront pas en main. Il semble essentiel de responsabiliser davantage les enseignants lors de leur formation car, hormis les rares tournées d'inspection des IS/ CPI dans les classes, il n'y a pas au Sénégal de moyen véritable pour contrôler l'action éducative et assurer la qualité de l'enseignement offert aux élèves.

La quasi-absence de supports pédagogiques entraîne des effets négatifs à plusieurs niveaux, dont l'un des principaux est relatif aux méthodes d'enseignement. Malgré les recommandations du programme, optant pour la participation active des élèves, la dictée reste la technique d'enseignement la plus répandue au Sénégal. Quand bien même elle permet aux élèves de garder une trace écrite assez complète de la leçon, elle n'éveille guère leur intérêt pour la discipline. Au lieu de rendre l'Histoire vivante, plus engageante et émouvante à l'aide d'un support, les enseignants en font trop souvent un récit de noms, de dates et d'autres faits qu'ils dictent aux élèves.

Conscient de la place du livre dans la formation des élèves et soucieux de l'amélioration des résultats de ces derniers, l'Etat s'est inscrit dans la perspective de doter chaque lycéen de cinq manuels, toutes matières confondues, d'ici 2010 (MEN 2005 : 66). Malgré les efforts consentis dans ce domaine, le ratio manuels/élève reste faible : il n'est en moyenne que de 1,4 au niveau national (*ibid.*). En plus de la question du nombre de manuels par élève se pose la question de l'existence d'un manuel d'histoire propre au second cycle du pays.

Plusieurs initiatives ont déjà été prises dans ce sens, mais aucune d'entre elles n'a réellement abouti⁹². Dans la mesure où les compétences semblent être là, nous avons cherché à savoir pourquoi. A l'occasion de la première « Table ronde nationale sur la politique du livre scolaire », tenue à Saly du 24 au 26 mai 2007, où nous étions présents, les responsables du Ministère de l'Education nationale et de l'INEADE ont indiqué plusieurs obstacles auxquels se heurte l'édition des manuels au Sénégal. L'aspect financier en est l'argument des premiers : l'Etat n'a pas les moyens et, pour l'Histoire, il s'avère particulièrement difficile de trouver un sponsor extérieur prêt à y investir, étant donné que le message culturel mis en avant dans les manuels d'histoire n'est pas forcément apprécié par les bailleurs des fonds. De plus, bien qu'il existe des maisons d'édition nationales, celles-ci sont « trop petites et trop fragiles pour se lancer dans un tel projet car il n'y a pas de garant du déficit » (selon DG, directeur de la division de l'édition à l'INEADE). Un deuxième facteur relevé à la table ronde de Saly est relatif à l'information. Un système central pour recevoir, classer et valider les fascicules/manuscrits de manuels proposés par divers auteurs à l'intérieur du pays est inexistant. Les auteurs ne savent guère où s'adresser, ni comment pour diffuser leurs travaux. Une initiative de coordination sur le plan national, telle une banque de données au sein de l'INEADE, ou un appel d'offre lancé par l'Etat, pourrait aider dans ce sens.

La volonté du gouvernement sénégalais d'adopter une approche de son histoire qui fasse une plus grande place aux perspectives locales et africaines est établie. Aujourd'hui, si un certain nombre d'actions ont déjà été mises en place, nous constatons que les défis résident dans la traduction de cette volonté en actions concrètes, réalistes et efficaces. Cette étude a présenté des initiatives, souligné des limites et manques et suggéré certaines pistes. Nous regrettons que le cadre de cette étude ne nous ait pas permis de traiter en profondeur toutes les questions que mériterait un tel thème. Nous espérons tout de même que celles que nous avons pu traiter peuvent être utiles au lecteur et que notre analyse pourra contribuer à l'évolution de la pédagogie sénégalaise afin qu'elle reflète toujours mieux les réalités locales passées, présentes et futures pour aider les étudiants à œuvrer pour le bien de leur pays.

⁹² Parmi ces tentatives, mentionnons *Histoire, 3e. Le monde du milieu du XIXe siècle à la fin du XXe siècle* de Gabriel Boissy et A.N. Beye (2002). Cependant, selon Abdoul Sow, ce support n'est à considérer que comme « une simple compilation, un regroupement de textes récupérés à gauche et à droite [...] qui ne stimulent à aucun niveau l'esprit critique des élèves » (entretien du 5 avril 2006). Bon nombre d'enseignants dans les classes et des formateurs au sein de la FASSTEF sont du même avis.

OUVRAGES CITES ET CONSULTES

Adda, Josette. 1982 : « L'Observation de classes et le paradoxe de l'observateur ». *Educational Studies in Mathematics*, vol. 13, no. 1 : 21-32.

Adeniji, Abolade. 2004 : « L'historiographie africaine, l'histoire universelle et le défi de la mondialisation ». *Bulletin du CODESRIA*, 1-2 : 82-86.

AFP. 2006 : *Revalorisation des pensions des anciens combattants des ex-colonies françaises*. Communiqué de presse, 27 septembre : http://www.africamaat.com/article.php3?id_article=66&artsuite=1 (consulté le 11 octobre 2007).

Altbach, Philip. 1991 : « Textbooks: The International Dimension », in Michael Apple et Linda Christian-Smith : *The Politics of Textbooks*. New York. Routledge : 244-257.

Amengual, Michel. 1972 : *Une histoire de l'Afrique est-elle possible ?* Paris/ Dakar. RFI/ Nouvelles Editions Africaines.

Apple, Michael et Kristen Buras. 2006: *The Subaltern Speak : Curriculum, Power, and Educational Struggles*. New York. Routledge.

Arborio, Anne-Marie. 1999 : *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris. Nathan.

Atangana, Engelbert. 1996 : *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun*. Paris. L'Harmattan.

Balac, Tijana. 2005: *De historiske ofre. Historiske argumenter blant nasjonaliteter i Bosnia 1990-1992*. Mémoire de master. Oslo. Université d'Oslo.

Banque Mondiale. 2005 : *Summary Education Profile : Senegal* <http://devdata.worldbank.org/edstats/SummaryEducationProfiles/CountryData/GetShowData.asp?sCtry=SEN,Senegal> (consulté le 11 octobre 2007).

Barry, Boubacar. 1984 : *Le royaume du Waalo. Le Sénégal avant la conquête*. Paris. Karthala.

Barry, Boubacar. 2001 : *Sénégal : plaidoyer pour une histoire régionale*. Amsterdam/ Brasilia, Sephis/ Centro de Estudo Afro-Asiaticos.

Bathily, Abdoulaye. 1985 : *Le Gajaaga. Le développement et la régression d'une formation économique et sociale sénégalaise (VIIIe- XIVe siècle)*. (3 vol.) Dakar. Université de Dakar.

Berstein, Serge et Dominique Borne. 1996 : « L'histoire au lycée ». *Vingtième siècle*. janvier-mars: 133-142.

Beye, A.N. et Gabriel Boissy. 2002: *Histoire, 3^e. Le monde du milieu du XIX^e siècle à la fin du XX^e siècle*. Dakar.

Bikoi, Félix Nicodème (éd.) 1998 : *Le français en seconde*. Vanves. EDICEF

Bikoi, Félix Nicodème (éd.) 2000 : *Le français en première et terminale*. Vanves. EDICEF.

Blanchet, Alain. 2001: *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris. Nathan.

Boahen, Adu (éd.) 1987a : *Histoire générale de l'Afrique. Vol. VII : L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935*. Paris. UNESCO/ Nouvelles Editions Africaines.

Boahen, Adu (éd.) 1987b : *General History of Africa. Vol. VII : Africa under Colonial Domination 1880-1935*. London. UNESCO / James Curry.

Boniface, Pascal (éd.). 2007 : *L'année stratégique 2007. Analyse des enjeux internationaux*. Paris. IRIS.

Bouche, Denise. 1968 : « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 ». *Cahiers d'Études africaines*, vol. 8, 29 : 110-122.

Bouillon, Jacques *et al.* 1981: *Histoire. Seconde. Le XIX^e siècle et ses racines*. Paris. Bordas.

Bourel, Guillaume (éd.). 2003 : *Histoire, 1^{er}*. Paris. Hatier.

Bourquin, Laurent (éd.). 2003 : *Histoire, 1^{ère}*. Paris. Nathan.

Bruillard, Eric. 2005 : *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen, CRDP de Basse-Normandie. (Documents, actes et rapports sur l'éducation).

Cadiou, François, Clarisse Coulomb, Anne Lemonde et Yves Santamaria. 2006 : *Comment se fait l'histoire. Pratiques et enjeux*. Paris. La Découverte.

Capelle, Jean. 1990: *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*. Paris. Nathan.

Césaire, Aimé. 1947 : *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris. Bordas.

CIA World Factbook : information sur le Sénégal

<https://www.cia.gov/cia/publications/factbook> consulté le 12 juin 2007.

Coquery-Vidrovitch, Cathrine. 1997 : « Réflexions comparées sur l'historiographie africaniste de langue française et anglaise ». *Politique Africaine*, 66 : 91-100.

Coulon, Christian. 1969 : *Problèmes et perspectives dans l'éducation dans un État du tiers-monde. Le cas du Sénégal*. Bordeaux. Centre d'études d'Afrique noire.

Daun, Holger. 1992: *Childhood Learning and Adult Life. The Functions of Indigenous, Islamic and Western Education in the African Context*. Stockholm University Press.

Decraene, Philippe. 2000 : « Biographies d'Abdoulaye Wade et d'Abdou Diouf ». *Afrique Contemporaine*, 194 : 12-13.

De Landsheere, Gilbert. 1982 : *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd.). Liège. Editions G. Thone.

Depover, Christian et Bernadette Noël. 2005 : *Le curriculum et ses logiques*. Paris. L'Harmattan.

Diakité, Drissa 2000 : « La crise scolaire au Mali », in Skattum (éd.) : 6-28.

Dieng, Amady. 1990 : *Blaise Diagne, premier député africain*, Paris. Editions Chaka.

Diop, Cheick Anta. 1954 : *Nations, nègres et culture*. Paris. Présence Africaine.

Diop, Boubacar. 2001: *L'impact de la traite négrière sur l'habitat en pays wolof*. Dakar. IFAN/UCAD.

Diouf, Makhtar, 1998 : *Sénégal, les ethnies et la nation*. Dakar. Nouvelles éditions africaines du Sénégal.

Diouf, Mamadou (éd.) 1999 : *L'Historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*. Paris/ Amsterdam. Karthala/ Sefhis.

Diouf, Mamadou. 2000 : « Des Historiens et des histoires, pour quoi faire? L'Histoire africaine entre l'état et les communautés ». *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, vol. 34, no. 2 : 337-374.

Diouf Mamadou. 2001 : *Histoire du Sénégal*. Paris. Maisonneuve et Larose.

Dioum, Aliou. 2005 : *L'évaluation des manuels scolaires*. Dakar. FASTERF.

Dollo, Christine. 2002 : « Les difficultés du 'projet fondateur' des Sciences Economiques et Sociales : essai d'analyse à la lumière du concept de transposition didactique ». *Communication à la 6^e Biennale Internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation*. Paris :

<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/biennale2002.htm> (consulté le 28 juillet 2007)

Dumestre, Gérard. 1997 : « De l'école au Mali ». *Nordic Journal of African studies* (Helsinki). vol. 6, no. 2 : 31-52.

Dumestre, Gérard. 2000: « De la scolarité souffrante (compléments à 'De l'école au Mali') », in Skattum (éd.) : 172-186.

Dumont, Pierre. 1995 : *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris, EDICEF.

Dumont, René. 2006 : *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*. Paris. Stock.

Durkheim, Emile. 1985 : *Education et sociologie*. (5^e éd.) Paris. Presses Universitaires de France. (1^{ère} éd. 1922).

Echenberg, Myron. 1991 : *Colonial Conscripts. The « Tirailleur Sénégalais » in French West-Africa, 1857-1960*. London. Heinemann.

Else, David. 1999 : *Lonely Planet : Gambia & Senegal*. (4^e éd.) Hong Kong. Lonely Planet Publications.

Fall, Babacar. 2003 : « Oralité et récits de vie : repenser l'histoire sociale et politique du Sénégal ». *Le Détour*, Nouvelle série, no. 1 : 133-150.

Fanon, Franz. 1952 : *Peau noire, masques blancs*. Paris. Seuil.

Faye, Cheick Faty. 2005 : *L'aube du sang*. Paris. Karthala.

Ferro, Marc. 1984 : *The Use and Abuse of History*. London, Routledge & Keagan.

Forum sur l'éducation pour tous : *Cadre d'Action de Dakar*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf> consulté le 12 juin 2007.

Fuglestad, Finn. 1992 : « The Trevor-Roper Trap or the Imperialism of History », *History in Africa: a Journal of Method*, Atlanta African Studies Association, 19: 307-326.

Fuglestad, Finn. 2005 : *The Ambiguities of History*. Oslo. Unipub.

Guèye, Pape. 2007 : « La politique éditoriale du Ministère de l'Education du Sénégal : des Etats généraux à la première Table ronde nationale sur les manuels scolaires ». Communication présentée lors de la 1^{ère} Table ronde sur la politique ministérielle sur le livre scolaire les 24, 25 et 26 mai 2007 au Savana Saly, Mbour. Non édité.

Hagnerelle, Michel (éd.). 2003 : *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*. Versailles, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles.

Halaoui, Nazam. 2003 : « L'adaptation des curricula aux situations et réalités locales en Afrique sub-saharienne ». Document d'appui. Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003 : http://www.adeanet.org/publications_biennale/docs/LesDocumentsdappui/Pertinence/L_adaptatinazam_fre.pdf (consulté le 14 septembre 2007).

Hansen, Ketil Fred. 1995 : « Historien om historien om Afrika », *Nytt norsk tidsskrift*, 2 : 179-183.

Hardy, Georges. 1917 : *Une conquête morale : L'enseignement en A.O.F.* Paris. Armand Colin.

Haydn, Terry, James Arthur et Martin Hunt. 2001: *Learning to Teach History in the Secondary School*. London/ New York, Routledge/ Falmer.

Hérodote.net 2007: « Haïti devient indépendant ». *Dossiers d'Hérodote* : <http://www.herodote.net/dossiers/evenement.php?jour=18040101>(site consulté le 29 juin 2007)

Hess, Diana. 2002 : « How Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial public issues in secondary social studies ». *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4): 283-314.

Holter, Harriet et Ragnvald Kalleberg. 1988 : *Kvalitativ metode i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Hugon, Philippe. 2006 : *Géopolitique de l'Afrique*. Paris. Armand Colin.

INEADE. 1996a : *Histoire. 2^e étape, Cours Moyen*. Dakar. EDICEF.

INEADE. 1996b : *Histoire. 3^e étape, Cours Moyen*. Dakar. EDICEF.

IPAM. 1970 : *Histoire. Le Monde du XVII^e siècle au début du XIX^e siècle*. Dakar. EDICEF.

IPAM. 1988 : *Histoire. Le Monde contemporain de 1815 à nos jours*. Dakar. EDICEF.

Jeune Afrique. 2002 : « Senghor. L'homme d'Etat, le poète, l'humaniste ». *Jeune Afrique* hors-série, no.3.

Kane, Cheick Hamidou. 1961 : *L'aventure ambiguë*. Paris. Julliard.

Kané, Soumana. 2000 : « Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente: disponibilité et utilisation », in Skattum (éd.) : 66-79.

Kesteloot, Lilyan. 1997 : *Les épopées d'Afrique noire*. Paris. Karthala.

Khoulé, Ibrahima. 2005 : *L'évolution et les problèmes de la recherche en histoire africaine*. Dossier documentaire et pédagogique. Dakar. FASTEF/UCAD.

Kinyanjui, Peter. 2003 : « NEPAD eSchool Initiative and Teacher Development ». Document d'appui. African Regional Conference in Teacher Training on 'Use of ICT in the Classroom'. Nairobi, 3-6 novembre 2003: http://www.schoolnetafrika.net/fileadmin/resources/NEPAD_e-SCHOOL_INITIATIVE_AND_TEACHER_DEVPT_01.pdf (consulté le 20 octobre 2007).

Ki-Zerbo, Joseph. 1978 : *Histoire de l'Afrique noire. D'hier à demain*. Paris. Hatier.

Ki-Zerbo, Joseph. 1990 : *Eduquer ou périr*. Paris. UNICEF.

Ki-Zerbo, Joseph. 2003 : *À quand l'Afrique? Entretien avec René Holenstein*. Quetigny. Éditions de l'Aube.

Ki-Zerbo, Joseph. [s.d.] : *Exhortation à former et à se former*. <http://www.ceda.bf/former%20a%20se%20former.pdf> (consulté le 12 juin 2007).

Kjeldstadli, Knut. 2003: *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. (3^e éd.) Oslo. Universitetsforlaget.

Kom, Ambroise. 1996 : *Education et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*. Paris. L'Harmattan.

Konaté, Doulaye. 2006 : « Mémoire et Histoire dans la construction des États-nations de l'Afrique subsaharienne : le cas du Mali ». Document d'appui. Colloque « Expériences et mémoire : partager en français la diversité du monde », Bucarest, septembre 2006 : <http://www.celat.ulaval.ca/histoire.memoire/b2006/Konate.pdf> (consulté le 6 novembre 2007).

Korum, Solveig. 2006 : « Comment raconter l'histoire d'un continent ? Le cas de Joseph Ki-Zerbo ». Mémoire semestriel. Université d'Oslo.

L'Afrique. Les Rendez-vous de l'Histoire, Blois 2003. Nantes. Editions Pleins Feux.

Lambin, Jean-Michel (éd.). 1995: *Histoire, 1^{ère}*. Paris. Hachette.

Lambin, Jean-Michel (éd.). 2004: *Histoire, Terminales*. Paris. Hachette.

Lapassade, Georges. 1998 : *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris. Economica.

Lavisse, Ernest. 1931 : *Histoire de France. Classes 10^e et 9^e des lycées et collèges (garçons et filles)*. Paris. Armand Colin.

Legendre, Renald. 1993 : *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal. Guerin.

Le Goff, Jacques. 1988 : *Histoire et mémoire*. Paris. Gallimard.

Leguillette, André. 1913 : *Histoire de l'Afrique occidentale française*. Dakar. Editions du Bulletin de l'enseignement.

Lemaire, Sandrine. 2006 : « Comment s'enseignait l'histoire. La colonisation contée aux enfants » in *Le Monde 2 : Colonies. Un débat français*. Hors série mai-juin.

Le Pellec, Jean (éd.). 2004: *Histoire Terminales*. Paris. Bertrand-Lacoste.

Le Quintrec, Guillaume (éd.). 2003 : *Histoire, 1^{er}*. Paris. Nathan.

Le Soleil (Dakar) du 22 août 2005 : « Histoire des tirailleurs sénégalais : L'engagement macabre aux côtés de la France ».

Le Soleil (Dakar) du 12 décembre 2006 : « Budget de l'Education 2007 : Une hausse de plus de 23 milliards » http://www.lesoleil.sn/article.php3?id_article=19136 (consulté le 12 novembre 2007).

Lexander, Kristin Vold. 2004 : *Les pratiques de l'écrit. L'alphabétisation dans un village du Sénégal*. Mémoire de master. Oslo. Université d'Oslo.

Liauzu, Claude et Gilles Manceron (éds.). 2006 : *La colonisation, la loi et l'histoire*. Paris. Syllepse.

Liman, Zyad. 2007 : « Un discours 'pressé' ». *Jeune Afrique*, no. 2430 (du 5 août au 11 août): 106.

Ly, Abdoulaye. 2000 : *La Compagnie du Sénégal*. Paris, Karthala.

Manga, Mohamed Lamine. 2005 : *Biographie de trois leaders politiques casamançais : Emile Badiane, Ibou Diallo et Assane Seck*. Mémoire de DEA. Dakar. Université Cheick Anta Diop.

Mangeon, Anthony. 2006 : « Romans d'Afrique, philosophies de l'histoire ». *Notre Librairie*, 161 : 8-17.

Marseille, Jacques (éd.). 1997 : *Histoire. Le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939*. Paris. Nathan.

Marseille, Jacques (éd.). 1998 : *Histoire. Le monde de 1939 à nos jours*. Paris. Nathan.

Marseille, Jacques (éd.). 2003 : *Histoire. 1^{er}*. Paris. Nathan.

Maspero, Gaston. 1917 : *Histoire ancienne des peuples de l'Orient*. Paris. Hachette.

Mbodj, Mohamed. 1978 : *Un exemple d'économie coloniale, le Sine-Saloum (Sénégal), de 1887 à 1940. Cultures arachidières et mutations sociales*. Dakar. Université de Dakar.

M'Bokolo, Elikia. 2006 : « Historiens d'Afrique ». *Notre Librairie* 161 : 88-95.

McCully, Alan. 2005 : « Teaching Controversial Issues in a Divided Society : Learning from Northern Ireland ». *Prospero*, vol. 11, no. 4 : 38-46.

Médard, Jean-François. 1992 : « Le *big man* en Afrique : esquisse d'analyse du politicien entrepreneur ». *L'Année sociologique*, 42 : 167-192.

Médard, Jean-François. 2006 : « L'Etat en Afrique ne fonctionne pas parce qu'il est une copie de l'Etat occidental (ou de l'Etat colonial) ». Courade, Georges (éd.) : *L'Afrique des idées reçues*. Paris. Belin : 191- 196.

Mialaret, Gaston. 1979 : *Dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation*. Paris. Presses Universitaires de France.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche en France. 2002 : « Programme d'histoire ». *Bulletin officiel*, hors-série no. 6 du 29 août.

Ministère de l'Économie et des Finances de la Côte d'Ivoire : information sur les PPTE <http://www.tresor.gouv.ci/actualites/article.asp?n=421> (consulté le 23 juin 2007).

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal : *Portail de l'éducation au Sénégal*. <http://www.education.gouv.sn/> (consulté le 14 juin 2007).

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal : *Programmes d'histoire*. 1957, 1965/-67, 1972/-78, 1982 et 1998.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. 2004 : *Programme consolidé d'histoire*.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. 2005 : *Situation des indicateurs de l'éducation 2000-2005*. Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation. Document de travail non édité.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. 2006 : *Circulaire no. 004901/ME/SG/IGEN*.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. 2007 : *Guide pour le programme d'histoire. Classes de 4^e des collèges*. Document provisoire non édité.

Ministère des Finances du Sénégal : information sur le PDEF <http://www.finances.gouv.sn/sitecso3.html> (consulté le 11 juin 2007).

Monod, J. L. 1925 : *L'Histoire de l'A.O.F. adaptée aux écoles indigènes*. Dakar.

Musée international de l'esclavage de Liverpool : <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/ism> (consulté le 13 août 2007).

Ndao, El hadj Ibrahima. 2003 : *Sénégal, histoire des conquêtes démocratiques*. Dakar. Nouvelles Editions Africaines du Sénégal.

Ndiaye, Mamadou Ablaye et Alpha Amadou Sy. 2007 : *L'Afrique face au défi de la modernité. La quête d'identité et la mondialité*. Dakar, Editions Panafrica/ Silex/ Nouvelles du Sud.

Opheim, Marianne. 1999 : *L'éducation bilingue au Mali : le cas de Dougoukouna, une « école expérimentale en Bambara »*. Mémoire de maîtrise. Oslo. Université d'Oslo.

Oppel, Yanouchka. 1976 : *L'analyse des manuels scolaires*. Neuchâtel, IRDP.

Oster, Daniel. 2005 : *L'Histoire*. Paris, Nathan. (Coll. Repères Pratiques).

Oyono, Ferdinand. 1956 : *Le vieux nègre et la médaille*. Paris. Union Générale.

Pasquier, Roger 1976 : « *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920* by Denise Bouche ». *The International Journal of African Historical Studies*, vol.9, no.3: 539-544.

Perdrix, Philippe. 2007 : « Macky Sall ». *Jeune Afrique*, no. 2410 (du 18 mars au 24 mars) : 36-37.

Persson, Sune. 1994: *Palestina-konflikten*. Lund. Studentlitteratur.

Pingel, Falk. 1999 : *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris. UNESCO.

Price, Pamela. 2005 : « Nye trender i tolkningen av kolonitiden i Sør-Asia ». *Historisk Tidsskrift* (Oslo), 84: 85-95.

Proust, Antoine. 2000 : « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? ». *Vingtième siècle*, 65 : 4-7

Reboul, Olivier. 1993 : *La rhétorique*. Paris. Presses Universitaires de France (Que sais-je).

République française. 1946 : *Constitution du 27 octobre 1946*. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitution/c1946.htm> (consulté le 14 novembre 2007).

République française. 2005 : « Loi no. 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés ». *Journal officiel*, 24 février : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=DEFX0300218L> (consulté le 22 mai 2006).

République française. 2006 : « Décret no. 2006-160 du 15 février 2006 portant abrogation du deuxième alinéa de l'article 4 de la loi no. 2005-158 du 23 février 2005 ». *Journal officiel*, 16 février : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0600027D> (consulté le 22 octobre 2007).

République du Sénégal. 1971 : *Loi d'orientation 71-36 du 3 juin 1971*.

République du Sénégal. 1991 : *Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991*.

Ricœur, Paul. 1991 : *Temps et récit*. Paris. Seuil.

Ricœur, Paul. 2000 : *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris. Seuil.

Robert, P. (éd.). 2003 : *Le nouveau petit Robert*. Paris. Dictionnaires Le Robert.

Roche, Christian. 2006 : *Léopold Sédar Senghor : le président humaniste*. Toulouse. Privat.

Sall, Amadou. 2005 : « Histoire des programmes d'Histoire et de Géographie et appropriation des nouveaux programmes d'Histoire et de Géographie ». *Bulletin de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie (ASPHG)*. Dakar : 188-203.

Samb, Djibril. 1999 : *Manuel de méthodologie et de normalisation*. Dakar. IFAN/ Université Cheick Anta Diop.

Samson, Fabienne. 2000 : « La Place du religieux dans l'élection présidentielle ». *Afrique Contemporaine*, 194 : 5-11.

Savoir-Livre. 2006 : « Choisir un manuel à l'école » : http://www3.ac-nancy-metz.fr/ANCP/IMG/Ancp_Savoirlivre_choix_manuel.doc (consulté le 23 octobre 2007).

Senghor, Léopold Sédar. 1962: « Le Français, langue vivante ». *Esprit*, no. 311 : <http://www.esprit.presse.fr/review/article.php?code=6320> (consulté le 12 novembre 2007)

Senghor, Léopold Sédar. 1964 : *Liberté I: Négritude et Humanisme*. Paris. Seuil.

Senghor, Léopold Sédar. 1971 : *Poèmes*. Paris. Seuil.

Service des examens et concours/ Office du Bac : *Sujets d'examen annuels en histoire 1960-2006 pour les 3^e/T^{ales}*.

Service de Veille scientifique et technologique. 2007 : *Lettre d'Information de la VST*, no. 27 : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2007.htm> (consulté le 28 octobre 2007).

Simensen, Jarle. 1979: «Immanuel Wallenstein: Det moderne verdenssystem». *Historisk tidsskrift*, 2 : 188-196.

Simensen, Jarle. 1990: « Value-Orientation in Historical Research and Writing: The Colonial Period in African History ». *History in Africa*, 17 : 267-78.

Singly, Francois de. 1992 : *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris. Nathan.

Skattum, Ingse (éd.). 2000 : « L'école et les langues nationales au Mali ». Numéro spécial de *Nordic Journal of African Studies* (Helsinki), vol. 9, no 3.

Skattum, Ingse. 2006: « La francophonie subsaharienne: Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti », in John Kristian Sanaker, Karin Holter et Ingse Skattum : *La francophonie : une introduction critique*. Oslo, Oslo Academic Press : 161-248.

Skram, Harald Frode. 1996 : « Noen tanker om historiebevissthet, historieforståelse og muligheten for at historieundervisningen kan fungere emansipatorisk ». *Historiedidaktikk i Norden*, 6 : 59-64

Skram, Harald Frode. 2007 : « Å tenke historie og å skape historie ». Document de travail non publié. Faculté des sciences de l'éducation. Oslo. Université d'Oslo.

Sow, Abdoul. 2004 : *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Dakar. UCAD.

Sow, Abdoul. [s.d.] : *Cahier d'apprentissage*. Document provisoire non édité destiné aux élèves professeurs de la FASTEF (méthodologie d'histoire, étude des programmes). Dakar, FASTEF/UCAD.

Sud Quotidien (Ziguinchor) du samedi 20 mars 1999 : « Les faces cachées de l'histoire du Sénégal ».

Suret-Canale, Jean. 1969 : « Colonisation, décolonisation et enseignement de l'histoire ». *Cahiers de Clio*, 17 : 57-73.

Sylla, Khadim. 2004 : *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*. Paris. L'Harmattan.

Thiam, Iba Der. 1978 : *L'Education civique dans les lycées et collèges : Le Sénégal et les institutions internationales*. Dakar. Nouvelles Editions Africaines.

Thiam, Iba Der. 1992 : *Le Sénégal dans la guerre de 14-18 ou le prix du combat pour l'égalité*. Dakar, Nouvelles éditions africaines du Sénégal.

Thiam, Iba Der et Nadiou Ndiaye. 1972 : *Histoire du Sénégal et de l'Afrique*. Dakar/ Abidjan. Nouvelles Editions Africaines.

Thioub, Ibrahima. 2002 : « L'École de Dakar et la production d'une écriture académique de l'histoire », in Momar Diop (éd.) : *Le Sénégal contemporain*. Paris, Karthala : 109-153.

Thiouh, Ibrahima. 2005 : « Regard critique sur les lectures africaines de l'esclavage et de la traite atlantique critique », in Issiaka Mandé et Blandine Stéfanson (éds.) : *Les Historiens africains et la mondialisation*, Paris. Karthala.

Touré, Abdoulaye. 2005 : *Le Musée va à l'école. Les formes de résistance à l'impérialisme européen en Afrique*. Dakar. IFAN/UCAD.

Trevor-Roper, Hugh. 1965 : *The Rise of Christian Europe*. Oxford, Thames and Hudson.

Tymowski, Michal. 2001 : « Maurice Delafosse. Entre orientalisme et ethnographie : itinéraire d'un africaniste (1870-1926) ». *L'Homme* : 157 (Représentations et temporalités) : <http://lhomme.revues.org/document5777.html> (consulté le 12 septembre 2007).

UNESCO. 1992 : *Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale de l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990 à Jomtien, Thaïlande*. (2^e éd). Paris.

UNESCO 2006: *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Aperçu régional : Afrique Subsaharienne* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148550F.pdf> (consulté le 12 juin 2007).

Utdanningsdirektoratet [Direction de l'Education, Norvège]. 2006 : « Forslag til læreplan i historie. Fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram ». *Læreplaner for kunnskapsløftet K06*. Oslo.

Valéry, Paul. 1945 : *Regards sur le monde actuel et autres essais*. Paris. Gallimard.

Vansina, Jan. 1961 : *De la tradition orale. Essai de méthode historique*. Tervueren. Musée royal de l'Afrique Centrale.

Vercouter, Jean. 1994 : *A la recherche de l'Egypte oubliée*. Paris. Gallimard (Découvertes).

Wallenstein, Immanuel. 1976 : «The Three Stages of African Involvement in the World-Economy». Gutkind, Peter et I. Wallenstein (éds.). *The Political Economy of Contemporary Africa*. Beverly Hills. Sage : 30-57.

Wertch, J. V. 2002 : *Voices of Collective Remembering*. Cambridge. Cambridge University Press.

Wesley-Johnson, Georges. 1991 : *Naissance du Sénégal contemporain. Aux origines de la vie politique moderne (1900-1920)*. Paris. Karthala.

Zuccarelli, François. 1988 : *La vie politique sénégalaise (1940-1988)*. Paris. Centre des hautes études sur l'Afrique et l'Asie modernes (CHEAM).

ANNEXE

Doc.1	Extraits de la <i>Loi sénégalaise d'orientation</i> (1991).....iii
Doc 2	Le programme sénégalais d'histoire de 2004.....viii
Doc.3	Fiche d'informateurs et voies d'enquête.....xxi
Doc.4	Grille d'observation de classe.....xxii
Doc.5	Exemple d'un guide d'entretien (destiné aux CPI).....xxiii
Doc.6	Exemple d'un questionnaire rempli par un enseignant.....xxiv
Doc.7	Lat Dior sur la couverture de Thiam et Ndiaye (1972)..... xxix
Doc.8	Support didactique de l'enseignant DS.....xxx
Doc.9	Support didactique de l'enseignant EK.....xxxii
Doc.10	Support didactique de l'enseignant FS.....xxxiii
Doc.11	Support didactique de l'enseignant PS.....xxxiv

DOC. 1

EXTRAITS DE LA *LOI SÉNÉGALAISE D'ORIENTATION (1991)*

<p style="text-align: center;">Loi no 91-22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale</p>
--

L'Assemblée nationale a délibéré et adopté en sa séance du mercredi 30 janvier 1991 ;

Le président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1^{er}

L'Éducation nationale, au sens de la présente loi, tend :

1. à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière : elle 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 ses problèmes et leurs solutions.
2. à promouvoir les relations dans lesquelles la nation se reconnaît : elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme, développant le moral et le civique de ceux qu'elle forme, elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et des règles de la vie sociale et oeuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel.
3. à élever le milieu 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.

Article 2

L'Éducation nationale contribue à faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société et aide chacun à épanouir ses potentialités :

1. en assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production, conçue comme activité éducative devant contribuer au développement des facultés intellectuelles et de l'habileté manuelle des enseignés, tout en les préparant à une insertion harmonieuse dans la vie professionnelle ;
2. en adaptant ses contenus, objectifs et méthodes aux besoins spécifiques des enseignés, en fonction des âges, des étapes de l'enseignement, des filières les plus aptes à l'épanouissement optimal de leur possibilités ;

3. en établissant entre les différentes filières et les différents paliers de l'éducation les passerelles permettant les réorientations et les promotions souhaitées et jugées légitimes ;

4. en mettant en place une éducation spéciale qui prend en charge les victimes des différents handicaps ou inadaptations, pour réaliser leur intégration ou réinsertion scolaires et sociales.

TITRE II

PRINCIPES GENERAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Article 3

L'éducation nationale est placée sous la responsabilité de l'État, qui garantit aux citoyens la réalité du droit à l'éducation par la mise en place d'un système de formation. Les collectivités locales et publiques contribuent à l'effort de l'État en matière d'éducation. L'initiation privée, individuelle ou collective, peut, dans les conditions définies par la loi, concourir à l'œuvre d'éducation et de formation. L'État est garant de la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que des titres décernés. Il contrôle les niveaux de l'éducation et de la formation.

Article 4

L'Éducation nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Par ailleurs, l'Éducation nationale, sur la base des principes de laïcité de l'Etat, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux.

Article 5

L'Éducation nationale est démocratique : elle donne à tous des chances égales de réussite. Elle s'inspire du droit reconnu à tout être humain de recevoir l'instruction et la formation correspondant à ses aptitudes, sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie, de religion ou de nationalité.

Article 6

L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports du patrimoine universel, l'Education nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine. L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain : par là, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes.

Article 7

L'Éducation nationale est permanente et au service du peuple sénégalais : elle vise l'éradication complète et définitive de l'analphabétisme, ainsi que le perfectionnement professionnel et la promotion sociale de tous les citoyens, pour l'amélioration des conditions d'existence et d'emploi et l'élévation de la productivité du travail.

TITRE III

NIVEAUX, STRUCTURES ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION

CHAPITRE PREMIER

GÉNÉRALITES

Article 8

Le système scolaire et universitaire est organisé en différents cycles, fixés ainsi qu'il suit, selon l'âge des enseignés et le type de formation recherché :- un cycle fondamental ; - un cycle secondaire et professionnel ; - un enseignement supérieur. La durée des différents cycles et de leurs subventions est fixée par décret. Les structures de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'éducation spéciale sont organisées en tant que partie intégrantes du système éducatif.

CHAPITRE II

LE CYCLE FONDAMENTAL

Article 9

Le cycle fondamental est subdivisé en une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent unique, comprenant successivement un enseignement élémentaire et un enseignement moyen. A l'issue de ce cycle l'élève est muni des éléments essentiels pour son adoption ultérieure à la vie professionnelle. Il accède le cas échéant au cycle secondaire et professionnel.

Article 10

L'Éducation préscolaire accueille les jeunes enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité dans l'enseignement polyvalent. L'objet de l'éducation préscolaire est : - d'ancrer les enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle ; - de favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales, pour leur permettre d'épanouir leur personnalité propre et construire les bases des apprentissages scolaires.

Article 11

L'Enseignement élémentaire polyvalent a pour objet : - d'éveiller l'esprit de l'enfant par des activités propres à permettre l'émergence et l'épanouissement de ses potentialités sensori-motrices et affectives ; - d'enraciner l'enfant dans la culture et les valeurs nationales;

- de faire acquérir à l'enfant la maîtrise des éléments de base de la pensée logique et mathématique, ainsi que celle des instruments de l'expression et de la communication ;

- de revaloriser le travail manuel et d'initier l'enfant aux techniques élémentaires impliquées dans les activités de production ;

- de veiller aux intérêts et activités artistiques, culturels, physiques et sportifs, pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant ;

- de contribuer, avec la famille notamment, à assurer l'éducation sociale, morale et civique de l'enfant.

Article 12

L'Enseignement moyen polyvalent a pour objet :

- de parfaire le développement chez l'élève des capacités d'observation, d'expérimentation, de recherche, d'action pratique, de réflexion, d'explication, d'analyse, de synthèse, de jugement, d'invention et de création.
- de renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique de l'élève, d'enrichir ses instruments d'expression et d'étendre ses capacités de communication ; - d'effacer la hiérarchie entre activités théoriques et activités pratiques, de familiariser l'élève avec les différents aspects du monde du travail et de l'initier aux activités productives ;
- d'approfondir l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités artistiques, culturelles, physiques et sportives;
- de contribuer à compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.

CHAPITRE III**LE CYCLE SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL****Article 13**

Le cycle secondaire et professionnel reçoit les élèves issus de l'enseignement polyvalent qui désirent poursuivre leurs études et qui sont aptes à le faire. Il comporte un enseignement secondaire et une formation professionnelle entre lesquels existent les passerelles permettant les réorientations éventuelles. À l'issue du cycle secondaire et professionnel, les élèves accédant soit à l'activité professionnelle, soit à l'enseignement supérieur.

Article 14

L'enseignement secondaire, général ou technique, donne aux élèves les connaissances et aptitudes nécessaires pour l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur, tout en enrichissant et approfondissant la formation acquise antérieurement.

Son objet est :

- de donner aux élèves une formation solide dans les disciplines fondamentales de la science, de la technique et de la culture ;
- de faire acquérir aux élèves une maîtrise suffisante des méthodes de la recherche scientifique et technique ;
- 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.

Article 15

La formation professionnelle, dispensée dans des écoles professionnelles moyennes ou en apprentissage, prépare à l'entrée dans la vie active en faisant acquérir aux élèves les connaissances, aptitudes et compétences théoriques et pratiques nécessaires à la maîtrise et à l'exercice d'un métier déterminé.

Les formes, contenus et objectifs de la formation professionnelle varient suivant les exigences propres aux différents métiers et les structures où elle est dispensée sont modulées selon les besoins et moyens nationaux.

[...]

CHAPITRE VII

TITRE IV

ADMINISTRATION ET GESTION DE L'ÉDUCATION

Article 20

Les structures centrales chargées d'impulser, d'élaborer, d'organiser et de suivre les actions d'éducation, de formation, d'enseignement et de recherche sont coordonnées au niveau national. Aux différents niveaux décentralisés, des structures de direction et d'administration sont chargées de coordonner, de contrôler et d'assurer la cohérence et l'efficacité des structures et actions d'éducation, en liaison avec les autorités administratives et les collectivités locales intéressées. Cette coordination, accompagnée d'une évaluation régulière dans tous les secteurs et à tous les niveaux du système éducatif, vise à garder à ce dernier la souplesse pour s'adapter constamment aux exigences du développement.

Article 21

La gestion des infrastructures, des moyens et des personnels de l'éducation nationale, est fondée sur les principes de démocratie, d'objectivité et de compétence. A cet effet, des organes consultatifs sont institués pour que soient associés, dans les domaines dont ils sont à connaître, les partenaires de l'éducation nationale : parents d'élèves, enseignants, étudiants et élèves.

Article 22

Les modalités d'application de la présente loi sont fixées par décret.

TITRE V

DISPOSITIONS FINALES

Article 23

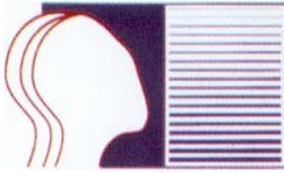
Sont abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi et notamment la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 71-36 du 03 juin 1971.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'état.

Dakar, le 16 février 1991 Abdou DIOUF

DOC. 2

LE PROGRAMME CONSOLIDÉ D'HISTOIRE DE 2004



REPUBLIQUE DU SENEGAL
MINISTERE DE L'EDUCATION
INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION
COMMISSION NATIONALE
D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

PROGRAMME D'HISTOIRE

- septembre 2004 -

RECOMMANDATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les objectifs d'étude ou savoirs à enseigner constituent une obligation et le professeur devra les traiter en totalité sous peine d'introduire des hiatus dans la continuité du programme, de l'histoire et du répertoire cognitif de l'élève.

Cependant, l'enseignant, dans la réalisation des programmes ainsi définis, est responsable ; à cet égard, il peut prendre toutes les initiatives qu'il juge utiles pour atteindre de manière efficiente les objectifs définis par les programmes.

A) – LES MÉTHODES ET DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

Le professeur est responsable de la réalisation du cours. Il doit faire preuve d'autonomie, de rigueur et de sens des responsabilités.

Dans le cadre de cette autonomie, il devra cependant prendre en charge l'obligation à tous les niveaux de classe, de définir des objectifs spécifiques et faire acquérir des connaissances et compétences ainsi définies. Pour cela, il doit maîtriser les connaissances et compétences relatives à la discipline et à la didactique de la discipline.

Il n'est pas question d'enfermer le professeur dans le carcan d'un modèle pédagogique censé être apte à résoudre toutes les situations d'enseignement-apprentissage. Malgré tout, le professeur devra, dans la gamme des méthodes disponibles (méthodes expositives, méthodes de dialogue, méthodes de tâche), privilégier celles qui favorisent :

- la participation de l'élève à l'élaboration du savoir ;
- la valorisation du savoir et du savoir-faire ;
- l'acquisition des connaissances et compétences mobilisables et transférables ;
- l'initiation à la méthode de recherche en histoire.

Il devra aussi saisir toutes les opportunités pour concrétiser le cours, en développant l'utilisation des documents et supports (écrits, figurés, sonores, visuels) dans un sens de facilitation, d'illustration et de découverte.

Les activités d'enseignement-apprentissage devront se focaliser sur les apprentissages de l'élève en le dotant de connaissances solides, d'esprit critique et de sens de la rigueur, tout en facilitant ainsi son insertion dans son temps et dans sa société par une claire perception de son identité nationale.

B) – LES SAVOIRS A ENSEIGNER

Le savoir scolaire que l'élève doit acquérir, devra être en phase avec les connaissances nouvelles en histoire et communément admises par leur pertinence et leur validité par la communauté scientifique spécialisée.

Dans cette mouvance, le savoir dit « médiatisé », à l'image de la tradition orale, aura une place méritée dans la construction de ce savoir.

Dans l'acquisition de ce savoir, le professeur d'histoire devra tendre à :

- faire acquérir aux élèves les concepts et les faits qui permettent une meilleure compréhension de la trame des événements ;
- faire acquérir des compétences spécifiques à la discipline ;
- les inciter à poser des problèmes et à poser des questions ;
- les amener à être autonomes dans l'élaboration de leur propre savoir.

C) – L'ÉVALUATION

Le savoir à enseigner et ses finalités, le crédit horaire et les coefficients fondent un profil d'apprenant à réaliser. Dans ce cadre, il s'agit de vérifier si les objectifs définis, les stratégies mobilisées sont aptes à favoriser l'atteinte dudit profil.

C'est pourquoi l'évaluation des apprentissages a une importance considérable car c'est le moment de vérité de l'action éducative. Le professeur qui est responsable de la définition des objectifs spécifiques, de la détermination des méthodes, de la sélection des connaissances à transmettre, devra choisir des outils d'évaluation en adéquation avec les objectifs visés.

Pour cela, il devra :

- utiliser tous les outils d'évaluation à sa disposition (QCM, dissertation, commentaire de texte (s), confection de dossiers, diagrammes, lecture et commentaire d'une carte, enquêtes) ;
- utiliser toute la gamme des appréciations et notes à sa disposition ;
- favoriser l'évaluation formative qui permet les remédiations en cours d'apprentissage ;
- privilégier l'évaluation continue.

Dans le cadre de l'évaluation certificative, il y a lieu de déterminer des critères précis. On peut déterminer des critères minimaux et des critères de perfection. Cette approche pourra permettre de garantir aux élèves la maîtrise des compétences minimales. Cependant, l'évaluation reste un outil au service de la formation qui vise au-delà à apprendre aux élèves à apprendre, à les motiver à apprendre.

INTRODUCTION AU PROGRAMME D'HISTOIRE DU SECOND CYCLE

A) – PRINCIPES GÉNÉRAUX :

Au terme des études du second cycle, la majorité des élèves ne fera plus de l'histoire, certains iront directement dans le circuit productif et d'autres s'orienteront dans l'enseignement supérieur vers des filières professionnelles ou les facultés.

Dans ce sens, le programme du second cycle, qui reprend celui du premier pour un approfondissement, s'étalera jusqu'aux années 1990.

Dans la mesure où on vise à former un citoyen autonome, acteur de développement économique et social, le programme se doit de donner une base solide en Histoire.

Une bonne maîtrise de l'histoire est nécessaire au terme du second cycle. Cette formation en Histoire devra permettre aux élèves de comprendre et de transformer leur environnement politique, social et économique, de s'y mouvoir.

Le Programme Pédagogique Opérationnel ainsi défini dans ses objectifs devra prendre en charge l'Histoire de l'Humanité depuis la préhistoire jusqu'à la période contemporaine, plus précisément jusqu'aux années 1960, avec comme caractéristiques générales :

- une conception de l'histoire qui donne la priorité :
 - aux faits de civilisation,
 - aux rôles des peuples dans les transformations politiques, sociales, économiques et culturelles,
 - aux interactions entre les différentes aires culturelles ;
- une plus grande prise en compte de l'histoire de l'Afrique ;
- un recentrage sur l'histoire du Sénégal à travers une étude globale et approfondie.

Dans la réalisation des objectifs ci-dessus énumérés, la continuité historique sera étayée par une étude synchronique et/ou diachronique permettant de prendre en charge la durée en histoire, et l'évolution dans l'espace. Le choix d'une telle démarche est de placer l'apprenant au centre de l'action éducative avec comme implications un contenu matière déterminé par des compétences et des comportements attendus de sa part à la fin de la formation.

B) – BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La pédagogie par objectifs devra sous-entendre la réalisation des buts assignés à l'action éducative. Dans cette perspective, l'élève de l'enseignement secondaire général et technique, de manière progressive, doit :

1. **Au plan du savoir :**

- s'approprier les connaissances essentielles à la compréhension de l'histoire de son pays, de son continent et du reste du monde ;
- faire preuve d'une solide culture historique de base pouvant lui permettre de distinguer le fait historique et de comprendre la relativité en histoire.
- mobiliser les connaissances acquises pour la résolution de problèmes.

2. **Au plan du savoir-faire, être capable :**

- d'utiliser la démarche historique pour recueillir, classer, organiser des informations ;
- de faire preuve d'esprit critique par rapport aux informations reçues ;
- d'analyser un document historique ;
- de comparer des documents historiques ;
- de procéder à des analyses et synthèses de documents ;
- d'exploiter tout support historique ;
- de transférer les connaissances acquises dans des situations nouvelles ;
- de réaliser des croquis, schémas, cartes ou graphiques à partir de données.

3. **Au plan du savoir-être, être en mesure :**

- de comprendre les finalités et saisir les enjeux de l'étude de l'histoire ;
- d'être mieux motivé dans l'étude de son histoire nationale ;
- de faire preuve de jugement personnel ;
- de faire preuve d'objectivité ;
- d'être plus enraciné dans sa culture et de rester disponible et ouvert aux autres cultures.

4. **Au plan du savoir-devenir :**

- avoir le goût de l'histoire
- œuvrer pour que l'histoire devienne un levier pour le développement politique, économique, social et culturel
- se percevoir comme objet et acteur de l'histoire
- s'inspirer de l'histoire pour être un vecteur de changement positif et durable.

CLASSE DE SECONDE

25 leçons dont 04 Activités de Consolidation (A.C.)

CONTENUS	OBJECTIFS GENERAUX
INTRODUCTION	
Leçon 1 Histoire : Définition, objet et importance. 1H	Objectifs de savoir : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>connaître les principales périodes d'histoire ;</i> ▪ <i>avoir le sens de la chronologie dans l'étude de l'histoire ;</i> ▪ <i>appréhender la relativité en histoire à travers l'antériorité, la simultanété et la postériorité dans le déroulement des faits historiques ;</i> ▪ <i>connaître le rôle et la place de l'Afrique dans l'histoire de l'humanité ;</i> ▪ <i>s'approprier les connaissances sur les grandes périodes de l'histoire ;</i> ▪ <i>connaître les faits essentiels et les concepts étudiés.</i>
Leçon 2 Problématique de l'histoire africaine : sources et procédés d'investigation (tradition orale, archéologie, linguistique). 2H	
PREMIERE PARTIE : LA PRÉHISTOIRE AFRICAINE	
Leçon 3 L'Afrique berceau de l'humanité. 1H	
Leçon 4 Les civilisations paléolithiques. 1H	
Leçon 5 La révolution néolithique et ses conséquences. 2H	
Leçon 6 Préhistoire et protohistoire du Sénégal. 3H	
Leçon 7 A.C. Exercices à la technique de la dissertation. 2H	
DEUXIEME PARTIE : LES CIVILISATIONS DE L'AFRIQUE ANCIENNE	
Leçon 8 La civilisation de l'Egypte pharaonique. 3H	
Leçon 9 Axoum. 1H	
Leçon 10 La Méditerranée et le monde noir : contacts, échanges, migrations, influences culturelles. 2H	
Leçon 11 A.C. Étude de la parenté entre la civilisation égyptienne et le reste de l'Afrique : exemple du Sénégal (sous forme de dossiers et/ou d'exposés). 2H	

TROISIEME PARTIE : L'AFRIQUE OCCIDENTALE DU VII^{ème} AU XVII^{ème} SIÈCLE		
Leçon 12 Les civilisations du Soudan médiéval (Ghana, Mali, Songhaï) : organisation sociale et politique, vie économique, culturelle et religieuse. 2H	<p>Objectifs de savoir-faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>connaître les techniques de la dissertation historique ;</i> ▪ <i>connaître les techniques de commentaire historique ;</i> ▪ <i>conduire un travail de confection de dossier en histoire ;</i> ▪ <i>appréhender les éléments de la méthodologie de recherche en histoire ;</i> ▪ <i>connaître les étapes d'une recherche documentaire ;</i> ▪ <i>connaître les éléments d'une enquête.</i> <p>Objectifs de savoir-être / savoir-devenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>porter des jugements personnels ;</i> ▪ <i>être autonome dans ses démarches d'apprentissage ;</i> ▪ <i>intégrer les connaissances et savoir-faire acquis ;</i> ▪ <i>faire preuve d'esprit d'ouverture ;</i> ▪ <i>transférer les acquis sur le terrain du réel ;</i> • <i>être disponible pour le changement</i> 	
Leçon 13 Le processus d'islamisation en Afrique occidentale (introduction, extension et impact). 2H		
Leçon 14 L'empire du Jolof. 2H		
Leçon 15 L'empire du Gaabu. 2H		
Leçon 16 A.C. Initiation à la technique du commentaire historique. 2H		
QATRIEME PARTIE : LA TRAITE NEGRIERE ET SES CONSEQUENCES		
Leçon 17 La traite arabe (origines, extensions, conséquences en Afrique et en Asie). 1H		
Leçon 18 La traite atlantique. 3H		
Leçon 19 A.C. Dossier sur la traite au Sénégal. 2H		
CINQUIEME PARTIE : L'AFRIQUE DU XVIII^e SIÈCLE A LA VEILLE DE LA POUSSÉE IMPÉRIALISTE		
Leçon 20 La révolution Torodo. 2H		
Leçon 21 L'empire d'El Hadji Omar Tall. 2H		
Leçon 22 L'empire Zoulou de Tchaka. 2H		
SIXIEME PARTIE : L'EUROPE ET L'AMÉRIQUE DE 1776 A 1870		
Leçon 23 La révolution américaine. 2H		
Leçon 24 La révolution française de 1789. 2H		
Leçon 25 L'indépendance d'Haïti. 2H		

CLASSE DE PREMIÈRE

23 Leçons dont 03 Activités de Consolidation (A.C.)

CONTENUS	OBJECTIFS GENERAUX
<p>PREMIERE PARTIE :</p> <p><i>LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE ET SES CONSÉQUENCES EN EUROPE.</i></p>	<p>Objectifs de savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>connaître l'importance de la révolution industrielle dans le devenir de l'humanité ;</i> ▪ <i>comprendre l'interaction entre révolution industrielle et l'impérialisme ;</i> ▪ <i>comprendre le phénomène de la résistance à travers ses diverses formes, ses forces et faiblesses ;</i> ▪ <i>appréhender le rôle des deux guerres mondiales dans le devenir du monde, de l'Afrique ;</i> ▪ <i>connaître l'évolution du Sénégal entre les deux guerres ;</i>
<p>Leçon 1 : La révolution industrielle : genèse, formes et manifestations. 2H</p>	
<p>Leçon 2 : Conséquences économiques, politiques, sociales et culturelles de la révolution industrielle. 2H</p>	
<p>Leçon 3 : Syndicalisme et socialisme. 2H</p>	
<p>Leçon 4 : A.C. Rappel méthodologique sur la dissertation et le commentaire (exercices). 2H</p>	
<p>DEUXIEME PARTIE : <i>L'IMPÉRIALISME EN AFRIQUE</i></p>	
<p>Leçon 5 : Causes, doctrines et méthodes. 2H</p>	
<p>Leçon 6 : <i>Carte commentée des positions en 1870.</i> 2H</p>	
<p>Leçon 7 : La conférence de Berlin. 2H</p>	
<p>Leçon 8 Carte commentée des positions en 1914. 1H</p>	
<p>Leçon 9 Les différentes formes de résistance (armée, culturelle, passive) à l'impérialisme européen. 2H</p>	
<p>Leçon 10 A.C. Confection de dossiers sur la résistance locale (sous forme d'exposés d'élèves).</p>	

TROISIEME PARTIE : <i>L'IMPÉRIALISME DANS LE RESTE DU MONDE</i>	Objectifs de savoir-faire : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>s'approprier les éléments d'un document ;</i> ▪ <i>synthétiser des éléments de dossier pour établir des comparaisons ;</i> ▪ <i>appréhender un phénomène ou des faits politiques, économiques et sociaux;</i> ▪ <i>concevoir un dossier ;</i> ▪ <i>maîtriser la technique du commentaire historique ;</i> ▪ <i>maîtriser la technique de la dissertation historique ;</i> ▪ <i>concevoir un dispositif de communication orale sur un sujet.</i>
Leçon 11 : L'impérialisme en Asie : 1- Les impérialismes étrangers (Europe/Amérique). 2H 2- Les impérialismes japonais et russe. 2H N.B : Insister sur le cas de la Chine dans les deux leçons.	
Leçon 12 : L'impérialisme en Amérique et dans les Caraïbes : fondements, méthodes, manifestations. 2H	
QUATRIEME PARTIE : <i>LE MONDE D'UNE GUERRE A L'AUTRE</i>	
Leçon 13 : A.C. La première guerre mondiale et ses conséquences. 2H	
Leçon 14 L'Afrique dans la première guerre mondiale. 1H	
Leçon 15 La révolution russe. 2H	
Leçon 16 La Chine de 1911 à 1945. 2H	
Leçon 17 La montée du fascisme et la crise économique des années 30. 2H	
Leçon 18 La faillite de la sécurité collective. 2H	

<p>Leçon 19</p> <p>La Seconde Guerre Mondiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les principales étapes. ▪ L’Afrique dans la 2^e guerre mondiale. <p style="text-align: right;">3H</p>	<p>Savoir-être et savoir-devenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>partager ses connaissances ;</i> ▪ <i>mettre ses découvertes personnelles au service de son milieu ;</i> ▪ <i>utiliser ses connaissances pour accroître les compétences du milieu.</i>
<p style="text-align: center;">CINQUEME PARTIE :</p> <p style="text-align: center;"><i>LE SÉNÉGAL DE 1914 A 1945</i></p>	
<p>Leçon 20</p> <p>Le Sénégal dans la première guerre mondiale.</p>	
<p>Leçon 21</p> <p>Le Sénégal dans l’entre-deux guerres (évolution politique, sociale et économique).</p> <p>2H</p>	
<p>Leçon 22</p> <p>Le Sénégal dans la deuxième guerre mondiale.</p> <p style="text-align: right;">1H</p>	
<p>Leçon 23 A.C.</p> <p>Dossiers ou exposés sur la vie économique au Sénégal de 1914 à 1945.</p> <p>2H</p>	

CLASSE DE TERMINALE

(19 leçons)

CONTENUS	OBJECTIFS GENERAUX
A) LE MONDE CONTEMPORAIN	Objectifs de savoir : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>connaître les événements saillants qui déterminent la marche du monde au lendemain de la deuxième guerre mondiale jusqu'aux années 1990 ;</i> ▪ <i>appréhender les causes générales et contextualisées de la décolonisation et les principales formes qu'elle va revêtir ;</i> ▪ <i>comprendre les enjeux de l'irruption du Tiers-monde sur la scène internationale ;</i> ▪ <i>saisir l'importance des civilisations à travers l'unité et la diversité ;</i> ▪ <i>comprendre le rôle des civilisations comme ressorts dans le processus d'identification, de modernisation des hommes et du développement des sociétés et des nations.</i>
PREMIERE PARTIE : <i>LE MONDE AU LENDEMAIN DE LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE 1945-1990</i>	
Leçon 1 Les conséquences de la guerre et les règlements du conflit. <div style="text-align: right;">3H</div>	
Leçon 2 Les relations Est-Ouest : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les blocs. ▪ Les crises (Berlin, Corée, Cuba). ▪ Du rapprochement entre les deux blocs à la chute du mure de Berlin. 	
Leçon 3 : La Chine de 1945 aux années 1990. <div style="text-align: right;">2H</div>	
DEUXIEME PARTIE : <i>DÉCOLONISATION ET AFFIRMATION DU TIERS-MONDE</i>	
Leçon 4 Causes générales de la décolonisation. <div style="text-align: right;">2H</div>	
Leçon 5 Les formes de la décolonisation. <div style="text-align: right;">2H</div>	
Leçon 6 La décolonisation en Asie : Inde et Indochine. <div style="text-align: right;">3H</div>	
Leçon 7 La décolonisation au Proche-Orient : la question palestinienne et les relations israélo-arabes. 3H	
Leçon 8 La décolonisation au Maghreb : l'Algérie. <div style="text-align: right;">3H</div>	

Leçon 9 La décolonisation en Afrique noire :	
▪ Gold Coast.	1H
▪ Sénégal.	3H
▪ Guinée Bissau et Angola.	2H

B) ÉTUDE DES CIVILISATIONS	<p>Objectifs de savoir- faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>analyser les systèmes politiques et socio-économiques en compétition au lendemain de la guerre ;</i> ▪ <i>évaluer les idéologies en confrontation dans la guerre froide ;</i> ▪ <i>analyser un document historique ;</i> ▪ <i>appréhender les points communs et les différences dans les civilisations ;</i> ▪ <i>intégrer les éléments d'une civilisation dans la conception de dossiers de recherche.</i> <p>Objectifs de savoir- être et de savoir- devenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>s'approprier des informations pour mieux saisir une réalité politique, économique et sociale ;</i> ▪ <i>valoriser ses connaissances dans des situations non scolaires ;</i>
INTRODUCTION	
Leçon 10 Introduction à l'étude des civilisations : le concept de civilisation. 1H	
PREMIERE PARTIE : LES CIVILISATIONS NEGRO-AFRICAINES	
Leçon 11 Cadre géographique et étude historique. 1H	
Leçon 12 Organisation sociale, politique et économique. 1H	
Leçon 13 Les religions traditionnelles. 1H	
Leçon 14 L'évolution du monde négro-africain : influence de l'islam, du christianisme et de la décolonisation. 2H N.B : Illustrer les leçons 13 et 14, par des exemples sénégalais.	
DEUXIEME PARTIE : LA CIVILISATION MUSULMANE	
Leçon 15 La naissance de l'islam : l'Arabie préislamique, Mohamed. 1H	
Leçon 16 Le Coran et les fondements de l'islam. 1H	

<p>Leçon 17</p> <p>La constitution du monde musulman : expansion et organisation.</p> <p>2H</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>mettre les connaissances et compétences acquises au service d'un développement personnel et collectif durable.</i>
<p>Leçon 18</p> <p>La culture musulmane : pensée religieuse, vie intellectuelle et artistique.</p> <p>2H</p>	
<p>Leçon 19</p> <p>Unité et diversité du monde musulman :</p> <p>1) Les tendances historiques :</p> <p>-<i>Chiites, Sunnites, Kharijites.</i></p> <p>-Les grandes écoles (<i>malikite, hanbalite, chaféite, hanafite</i>). 1H</p> <p>2) Les tendances actuelles:</p> <p>-Nouvelles idéologies ou courants de pensée (<i>Réformisme, Islamisme</i>).</p> <p>-Nouvelles formes d'organisation (<i>Ligue Islamique Mondiale, O.C.I.</i>). 1H</p>	

DOC. 3

FICHE D'INFORMATEURS ET VOIES D'ENQUÊTE

Groupe d'informateurs	Observation de classe	Entretien semi-directif ¹	Questionnaire
Enseignants du second cycle	15	15	29
Élèves du second cycle	-	7	-
Fonctionnaires de l'administration scolaire	-	9	-
Conseillers pédagogiques itinérants	-	5	8
Personnel enseignant à la FASTEF	-	2	-
Élèves-professeurs à la FASTEF	2	6	-
TOTAL	17	43	37

¹ Seuls les entretiens d'une durée de 30 minutes ou plus figurent sur la liste.

DOC. 4

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

		Ministère de l'Éducation *****			
		Inspection d'académie de Fatik *****			
		POLE REGIONAL DE FORMATION			
		Tel : 949 19 72 Fax : 949 19 72			
FICHE D'OBSERVATION					
Prénom et Nom du professeur					
Date	Heure	Classe	Etablissement		
Titre de la leçon/ Thème					
A : Très satisfaisant B : Satisfaisant C : Peu satisfaisant D : Pas du tout satisfaisant					
I. PREPARATION DE LA LEÇON	A	B	C	D	OBSERVATIONS
I.1 Définition des objectifs					
I.2 Plan écrit					
I.3 Choix des expériences					
I.4 Choix du matériel					
I.5 Méthodes prévues					
I.6 Cohérence de la progression					
II. DEROULEMENT DE LA LEÇON					
II.1 Qualité de l'expression orale et qualité de la voix					
II.2 Qualité de l'expression écrite et qualité du graphisme					
II.3 Gestion du tableau					
II.4 Gestion du temps					
II.5 Qualité du questionnement					
II.6 Qualité des exercices d'application					
II.7 Variété des activités					
II.8 Evaluation					
III. 3 RELATION AVEC LES ELEVES					
III.1 Participation des élèves					
III.2 Attention portée aux interventions					
III.3 Vérification des acquisitions					
III.4 Vérification de la trace écrite					
III.5 Maîtrise et conduite de la classe					
IV. ORGANISATION DES EXPERIENCES					
IV.1 Présentation des expériences					
IV.2 Exploitation des expériences					
IV.3 Qualité des conclusions					
IV.4 Utilisation du matériel(sécurité,...)					
V. ATTITUDES DU PROFESSEUR					
V.1 Tenue et comportement					
V.2 Qualité relationnelle					
V.3 Maîtrise de soi					
V.4 Aptitude à : résoudre un problème imprévu, appréhender une situation nouvelle					

DOC. 5**EXEMPLE D'UN GUIDE D'ENTRETIEN (DESTINÉ AUX CPI)****1) Fiche signalétique**

Nom, lieu de naissance, formation, expérience professionnelle, etc.

2) Rôle du CPI

Quelles sont vos tâches professionnelles ? Veuillez préciser le rôle du conseiller pédagogique par opposition au rôle des inspecteurs de spécialité.

Dans votre région, quel est le nombre de professeurs sous votre responsabilité ? Arrivez-vous à effectuer toutes les inspections sur votre liste ? Quelle est la fréquence de vos inspections ?

Comment le conseiller pédagogique est-il reçu parmi les enseignants ? Y a-t-il une différence d'attitude envers les conseillers pédagogiques selon qu'il s'agit de jeunes enseignants ou d'enseignants ayant déjà fait un certain nombre d'années dans le métier ?

Quelles sont les lacunes que vous observez chez les enseignants ? Quels sont les concepts qui posent le plus de difficultés aux enseignants ? Décrivez les démarches lorsque des lacunes sont observées chez un enseignant en classe, ex. comment lui donner une critique constructive ?

3) Avis sur le programme d'histoire

Donnez votre avis sur les programmes actuels d'histoire. Quels sont les éléments qui marchent bien et quels sont éventuellement les éléments à changer ? Que pensez-vous de la pédagogie par objectifs ?

Donnez votre avis sur l'ordre des différents thèmes dans le programme et leur dosage (nombre d'heures) dans l'année scolaire : sont-ils satisfaisants ou non ? Y a-t-il des thèmes qui sont trop ou pas assez développés, ou des thèmes qui manquent ? La place de l'Afrique/ du Sénégal dans le programme est-elle satisfaisante ou non ? Justifiez votre réponse.

4) L'usage des supports didactiques en cours d'histoire

Quelle est la nature des supports didactiques le plus souvent utilisés dans l'enseignement ? A quoi est liée la quasi-absence des supports didactiques en classe ?

Donnez votre avis sur l'utilisation des *manuels* en classe : quels en sont les avantages ? Et les inconvénients ? Ressentez-vous le besoin d'un manuel d'histoire propre aux lycées du Sénégal ? Comment envisagez-vous qu'un tel projet puisse être conçu ?

Suggestions pour améliorer l'enseignement d'histoire au Sénégal:

- par rapport au cadre d'enseignement ?
- par rapport aux méthodes d'enseignement ?
- par rapport aux supports didactiques ?

DOC. 6

EXEMPLE D'UN QUESTIONNAIRE REMPLI PAR UN ENSEIGNANT

Questionnaire à l'intention des professeurs d'histoire au lycée

Etablissement : *Lycée... Name Cheikh Mbaye de Tamba*

Classe(s) enseignée(s)..... 

1. Fiche signalétique et formation du professeur

Sexe: *MASculin*

Année de naissance: 

Lieu de naissance: 

Quel a été votre parcours d'étudiant après le bac (type(s) d'études, lieu(x) de formation)?

*Etudiant Faculté des Lettres & Sciences Humaines
département Histoire*

Après la fin des études, combien d'années au total avez-vous enseigné l'histoire-géographie?

Nombre d'années au lycée : *6 ans*

Nombre d'années au collège : *Neant*

Nombre d'années à l'école primaire : *Neant*

Depuis quand occupez-vous votre poste actuel ? Est-ce un poste fixe ou vacataire?

Depuis Octobre 2011

Quelle fut votre motivation principale pour devenir professeur d'histoire-géographie?

*Fortement influencé par mon professeur d'histoire et
géo en 3^è et 4^è et le sond de servir mon pays.*

2. Les programmes d'histoire

Donnez votre avis sur les programmes actuels d'histoire (ceux de 1998, révisés en 2004. Voir le texte ci-joint). Quels sont les éléments qui marchent bien et quels sont éventuellement les éléments à changer ?

	Éléments positifs :	Éléments négatifs :
La pédagogie par objectifs : (voir la partie « Buts de l'enseignement de l'histoire » dans le programme ci-joint à ce questionnaire)	<i>Elle rend le cours plus vivant</i>	
Déroulement : L'ordre des différents thèmes et leur dosage (nombre d'heures) dans l'année scolaire sont-ils satisfaisants ou non? Arrivez-vous à terme de votre programme dans l'année? Justifiez votre réponse.	<i>* L'ordre est satisfaisant jusqu'à une suite logique des événements étudiés</i>	<i>* Mais le crédit horaire même si il est à titre indicatif de même contraignant * Programme jamais terminé en raison de nombreuses grèves (élèves ou professeurs) et de nombreuses fêtes (religieuses)</i>
Contenu des leçons : Y a-t-il des thèmes qui sont trop ou pas assez développés, ou des thèmes qui manquent? ou le contenu est-il satisfaisant?		<i>* La première leçon d'histoire relative à la Révolution Industrielle pose un problème de formulation d'où des différences d'approches. (formes et manifestations sont floues)</i>
Place de l'Afrique/ du Sénégal dans le programme : Est-elle satisfaisante ou non? Justifiez votre réponse.	<i>leur place est satisfaisante. Les deux continents apparaissent réellement dans les relations internationales. Les fait véritablement leur rôle dans les deux conflits mondiaux et leur entente avec l'Occident (impérialisme)</i>	

Autres commentaires sur les programmes :

Voulez à ce que le programme de 1^{er} soit une suite logique de celui de 2nd et une introduction au programme de 3^e. Excepté la 4^e partie

3. La place des documents dans l'enseignement

Thème : L'impérialisme en Afrique (2^e partie du programme actuel) en classe de 1^{ère}

Le *Petit Robert* définit le mot *document* de la manière suivante : « tout ce qui sert de preuve, de témoignage ». En classe d'histoire, cela comprend les manuels et les autres types de documents désignés ci-dessous. Dans votre classe, quelle est la nature des documents utilisés dans l'enseignement ? Exemplifiez avec des documents appliqués pour enseigner la 2^e partie du programme actuel (portant sur l'impérialisme en Afrique et différentes formes de résistances locales). Si la place accordée aux réponses ne vous suffit pas, veuillez utiliser le dos de la feuille.

Type de document	Oui, je l'utilise/ Non, je ne l'utilise pas <i>Pourquoi ?</i>	Exemple (auteur, bref résumé du contenu.)
Document-source (texte/ témoignage authentique, document iconographique)	<i>Je l'utilise pour chaque leçon sur l'impérialisme particulièrement des traités ou cartes</i>	<i>- un texte de Jules Ferry = permet de définir l'impérialisme et d' aborder les doctrines (justifica- tion de la colonisation) - cartes extraits de l'histoire générale de l'Af de J. Ki-Zerbo = identifie les pays colonisés & indique leur prio- risme colonial.</i>
Produit de la recherche (mémoire ou publication universitaire)	<i>Jamais utilisé en raison de l' indisponibilité par rapport à notre localité</i>	-
Document sélectionné dans l'actualité	<i>Jamais utilisé parce que jamais trouvé dans un journal dont nous disposons</i>	

Document construit :	* collection GREHO de 1880 à 1965	
a) Manuel en provenance d'un pays africain (indiquer lequel)	* Collecteur Jacques Marseille (2 nd et 1 ^{er})	
b) Manuel en provenance de la France ou un autre pays francophone hors d'Afrique (indiquer lequel)		
c) Fascicule conçu par vous-même ou par un/des collègue(s)		

Donnez votre avis sur l'utilisation des manuels en classe. Quels en sont les avantages ? Et les inconvénients ?

Les manuels nous orientent et nous guident. Permettent
d'y trouver des supports pertinents. Toutefois le
contenu de certains devient de plus en plus
caduc par suite des changements de programmes.
Certains se font de plus en plus hors.

Eprouvez-vous le besoin d'un manuel d'histoire propre aux lycées du Sénégal ? Comment envisagez-vous qu'un tel projet puisse être conçu ?

Oui, ne serait-ce que pour chaque thème.
Nous avons les manuels qui parlent uniquement
du Sénégal dans le cadre des partenariats
réalisés ou pour être réalisés avec certains lycées en
Municipalités de l'Extrême peuvent pallier
cette carence des manuels.

4. L'impérialisme en Afrique

Dans cette quatrième partie, je vous demande une réponse à trois questions bien précises sur le regard porté et enseigné sur l'entreprise coloniale. Je ne vous demande pas d'écrire des pages, mais j'aimerais bien que vous preniez un temps de réflexion et que vous élaboriez vos réponses un peu plus que dans les parties précédentes.

a) La découverte européenne de l'Afrique noire et l'entreprise coloniale furent-elles ou non des entreprises déterminées fondamentalement par des motifs économiques ?

- les motifs économiques déterminent les causes non aussi et elles sont fondamentales - Toutefois des facteurs d'ordre politique et religieux sont aussi importants

b) La conquête coloniale : héros coloniaux ou héros africains ? Veuillez dire quelques

mots sur les personnages suivants et leur rôle dans l'histoire :

- a. Louis Faidherbe *héros colonial et a marqué Saint Louis particulièrement*
- b. Lat Dior - *héros national, patriote, dévoué déterminé face à l'ennemi*
- c. Samory Touré *héros africain, porte l'islam*
- d. Aline Sitoë Diata *héros africain, symbole de la femme africaine, courageuse*
- e. Blaise Diagne, *héros africain, a balisé le chemin de la politique aux africains (Senhor, Houphouët, Modibo Keita etc..)*

c) Méthodes d'exploitation et d'administration coloniale : peut-on parler d'une « œuvre

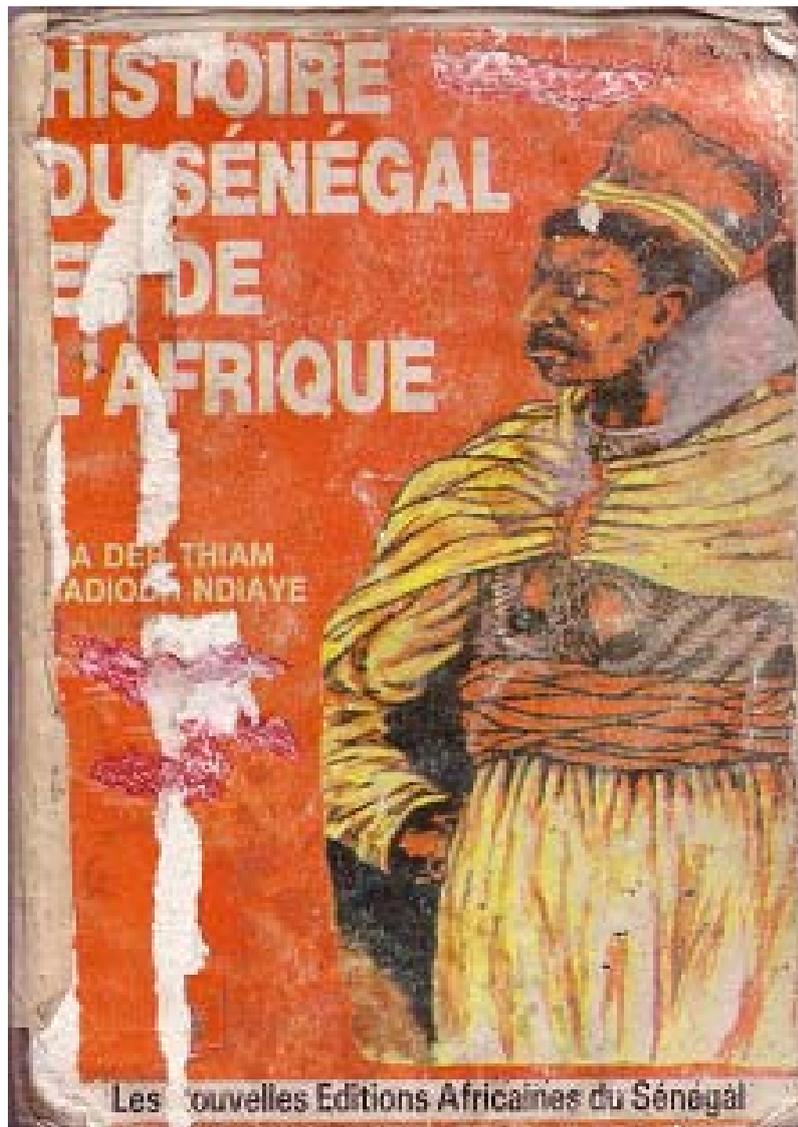
civilisatrice » ? *Non à certains égards. L'orgueil de la puissance coloniale et les facteurs économiques sont plus déterminants.*

Ci-joint :

- Introduction au programme d'histoire du second cycle
- Objectif de niveau : classe de première
- Programme consolidé de 2004 pour les classes de 1^{ère} (44 heures= 23 leçons dans l'année)

DOC. 7

LAT DIOR SUR LA COUVERTURE DE THIAM ET NDIAYE (1972)



DOC. 8

SUPPORT DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT DS

CLASSES DE 1^{ère}Documents**Doc. 1**

La colonisation convient aux peuples qui ont, ou bien un superflu de capitaux, ou bien un excédent de produits. Et c'est là la forme moderne, actuelle, la plus répandue et la plus féconde (...) Les colonies sont, pour les pays riches, un placement de capitaux des plus avantageux (...)

Mais, messieurs, il y a un autre côté plus important de cette question, (...) La question coloniale, c'est, pour les pays voués par la nature même de leur industrie à une grande exportation, comme la nôtre, la question même des débouchés (...).

Jules Ferry,
Discours à la chambre,
28 juillet 1885.

Doc. 2

(...) A l'heure qu'il est, vous savez qu'un navire de guerre ne peut pas porter, si parfaite que soit son organisation, plus de quatorze jours de charbon, et qu'un navire qui n'a plus de charbon est une épave sur la surface des mers, abandonnés au premier occupant... Et c'est pour cela qu'il nous fallait la Tunisie ; c'est pour cela qu'il nous fallait Saïgon et la Cochinchine ; c'est pour cela qu'il nous faut Madagascar.

Jules Ferry,
Discours à la Chambre,
28 juillet 1885.

Doc. 3

« En premier lieu je crois en l'Empire britannique, en second lieu je crois en la race britannique. Je crois que la race britannique est la plus grande des races impériales que le monde ait connues. Je dis cela non comme une vaine vantardise, mais comme une chose prouvée à l'évidence par les succès que nous avons remportés en administrant les vastes possessions reliées à ces petites îles, et je crois donc qu'il n'existe pas de limite à son avenir. »

Joseph Chamberlain, Discours du 11 novembre 1895, Impérial Institute, Londres.

Doc. 4

Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je dis qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures [...]

Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, en se tenant à l'écart de toutes les combinaisons européennes, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte pour une grande nation, c'est abdiquer, et, dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire, c'est descendre du premier rang au troisième ou au quatrième.

Jules Ferry, discours à la Chambre des députés, le 28 juillet 1885.

Doc. 5

Il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre des nations dites inférieures [...] N'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de civilisation. La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur les civilisations rudimentaires pour s'approprier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur...

Quant à moi, mon patriotisme est en France [...] Lorsque vous dites : aujourd'hui le Tonkin, demain l'Annam, après-demain Madagascar [...] je déclare que je garde mon patriotisme pour la défense du sol national.

Georges Clemenceau, discours à la Chambre des députés, le 30 juillet 1885.

1 Pour la colonisation

« Au point de vue économique, pourquoi des colonies ? »

(...) Les colonies sont pour les pays riches un placement de capitaux des plus avantageux (...). La question coloniale, c'est, pour les pays voués par la nature même de leur industrie à une grande exportation, comme la nôtre, la question même des débouchés (...).

Il y a un second point (...) que je dois également aborder, c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question (...).

Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... (*Rumeurs sur plusieurs bancs à l'extrême gauche*).

(...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures (...).

Messieurs, dans l'Europe telle qu'elle est faite, dans cette concurrence de tant de rivaux que nous voyons grandir autour de nous (...), dans une Europe, ou plutôt dans un univers ainsi fait, la politique de recueillement ou d'abstention, c'est tout simplement le grand chemin de la décadence ! Les nations, au temps où nous sommes, ne sont grandes que par l'activité qu'elles développent.

Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, en se tenant à l'écart de toutes les combinaisons européennes, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte, pour une grande nation, croyez-le bien, c'est abdiquer, et, dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire, c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième. »

Jules Ferry (1832-1893),
débats parlementaires, le 28 juillet 1885.

2 Contre la colonisation

« Non ; je ne crois pas que ce soit le moyen de résoudre la question sociale, le moyen d'augmenter la richesse et la puissance d'un pays, que d'envoyer sans fruit, sans profit, sans résultat, et quelquefois par des procédés qui ne sont pas toujours les plus conformes à cette civilisation libérale que nous nous honorons de représenter, la partie la plus vigoureuse de la nation, la portion la plus précieuse de ses épargnes, se fondre sous le soleil des tropiques ; que d'engloutir au-dehors nos trésors, et de verser sur des terres ou arides ou insalubres et inhospitalières le sang de nos enfants, mêlé, il est vrai, au sang de ceux que nous appelons des barbares. »

Frédéric Passy (1822-1912),
économiste de formation, débats parlementaires, 28 juillet 1885.

« Les races supérieures ont sur les races inférieures un droit qu'elles exercent, et ce droit, par une transformation particulière, est en même temps un devoir de civilisation. »

Voilà en propres termes la thèse de M. Ferry, et l'on voit le gouvernement français exerçant son droit sur les races inférieures en allant guerroyer contre elles et les convertissant de force aux bienfaits de la civilisation. Races supérieures ! Races inférieures, c'est bientôt dit ! Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. »

Georges Clemenceau (1841-1929),
député radical, débats parlementaires, 31 juillet 1885.

DOC. 9

SUPPORT DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT EK

Points de vue sur.....

L'impérialisme britannique : Rule Britannia.

" Une nation est comme un individu : elle a ses devoirs à remplir et nous ne pouvons plus désertier nos devoirs envers tant de peuples remis à notre tutelle. C'est notre domination qui, seule, peut assurer la paix. La sécurité et la richesse à tant de malheureux qui jamais auparavant ne connurent ces bienfaits. C'est en achevant cette oeuvre civilisatrice que nous remplirons notre mission nationale, pour l'éternel profit des peuples à l'ombre de notre sceptre impérial (...)

Cette unité (de l'Empire) nous est commandée par l'intérêt : le premier devoir de nos hommes d'Etat est d'établir à jamais cette union sur la base des intérêts matériels (...)

Oui, je crois en cette race, la plus grande des races gouvernantes que le monde ait jamais connues, en cette race anglo-saxonne, fière, tenace, confiante en soi, résolue que nul climat, nul changement ne peuvent abâtardir et qui infailliblement sera la force prédominante de la future histoire et de la civilisation universelle (...) et je crois en l'avenir de cet Empire, large comme le monde, dont un Anglais ne peut parler sans un frisson d'enthousiasme (...)

Discours de Joseph CHAMBERLAIN, ministre des colonies en 1895.

.....L'impérialisme français : Civilisation et revanche.

"La connaissance de notre histoire et de nos aptitudes nationales démontre jusqu'à l'évidence que la France a reçu le mandat de révolutionner le monde."

Dr Bodichon, Etudes sur l'Algérie et l'Afrique.

"Un pays comme la France, quand il pose le pied sur une terre étrangère et barbare, doit-il se proposer exclusivement pour but l'extension de son commerce et se contenter de ce mobile unique, l'appât du gain ? Cette nation généreuse dont l'opinion régit l'Europe civilisée et dont les idées ont conquis le monde, a reçu de la Providence une plus haute mission, celle de l'émancipation, de l'appel à la lumière et à la liberté des races et des peuples encore esclaves de l'ignorance et du despotisme. Eteindra-t-elle en ses mains le flambeau de la civilisation vis-à-vis des ténèbres profondes de l'Annam ?"

Francis Garnier, futur conquérant du Tonkin, La Cochinchine française en 1864, E. Dentu éd., 1864, pp. 44-45
(cité par Jacques Bouillon et coll., Le XIXe siècle et ses racines, histoire/seconde, Bordas, Paris, 1981, p. 347)

.....L'impérialisme allemand : L'espace vital et pangermanisme.

"La question des indigènes doit être résolue uniquement dans le sens de l'évolution naturelle de l'histoire universelle, c'est-à-dire que la moralité supérieure doit avoir le pas sur la civilisation inférieure. L'Etat moderne, en tant que puissance coloniale, commet vis-à-vis de ses sujets le plus grand des crimes, lorsque se laissant hypnotiser et dominer par de confuses idées humanitaires, il épargne aux dépens de ses propres nationaux des races nègres vouées à disparaître."

Discours de Kopsch au Reichstag.

DOC. 10

SUPPORT DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT FS

Document 1 : L'utilité de la colonie

La grande utilité d'une colonie (...), c'est de donner au commerce de la métropole un grand essor, d'activer et d'entretenir son industrie et de fournir aux habitants de la mère patrie, ouvriers, industriels, consommateurs, un accroissement de profits, de salaires ou de jouissances (...). La colonisation a pour effet d'ouvrir de nouvelles sources de production, où les articles de nécessité, de convenance ou de luxe peuvent être obtenus avec plus d'abondance, plus de variété (...). Un autre avantage des colonies, c'est que les relations commerciales avec elles sont beaucoup plus sûres qu'avec les nations étrangères. Tant que le lien commercial subsiste, l'on n'a pas à craindre de leur part des modifications dans les tarifs de douanes, qui peuvent baisser d'une année à l'autre le commerce entre deux pays indépendants et le réduire même à néant (...).

On doit se féliciter de cette expatriation des capitaux vers les colonies bien organisées et en voie de prospérité. Ces capitaux là ne sont pas perdus, ils sont multipliés : chacun gagne à leur emploi plus productif sur des sols nouveaux : la colonie, la métropole, le monde entier en retirent un incontestable avantage.

P. Leroy-Beaulieu, De la colonisation chez les peuples modernes, Guillaumin, 1874

Document 2: Les doctrines de l'impérialisme : l'impérialisme britannique

« Une nation est comme un individu : elle a des devoirs à remplir et nous ne pouvons désertir nos devoirs envers tant de peuple remis à notre tutelle...c'est notre domination qui, seul peut assurer la paix, la sécurité et la richesse à tant de malheureux qui, jamais auparavant ne connurent ses bienfaits. Et c'est en achevant cette œuvre civilisatrice que nous remplirons notre mission nationale, pour l'éternel profit des peuples, à l'ombre de notre sceptre impérial. Oui, je crois en cette race, la plus grande des races gouvernantes en soi, résolue que nul climat, nul changement ne peut abâtardir et qui infailliblement sera la prédominante de la future histoire et de la civilisation (...) et je crois en l'avenir de cet Empire, large comme le monde, dont un anglais ne peut parler sans un frisson d'enthousiasme (...) »

Discours de Joseph CHAMBERLAIN, ministre des colonies en 1895

Document 3: Les méthodes de la colonisation

L'explorateur et le missionnaire ouvrent la voie. Derrière eux apparaît le marchand. Plus trafiquant que marchand, bien souvent : en échange de quelque verroterie, de quincaillerie de mauvaise qualité, d'étoffes de couleur criarde ou d'alcool industriel, on obtient des indigènes trop crédules des marchandises précieuses, épices, bois, perles (...).

Puis intervient le soldat. Il débarque pour venger le massacre d'un missionnaire ou d'un commerçant, pour protéger le comptoir ou la maison contre les entreprises de tribus pillardes, il s'installe, se fortifie. Parfois de sa propre initiative, mal contrôlé par sa lointaine métropole, il élargit la conquête, soumet des territoires. Il arrive que le gouvernement le désavoue, l'oblige à se replier ; mais souvent il reconnaît le fait accompli.

Georges André CHEVALLAZ, Histoire générale de 1789 à nos jours, Payot, 1974

DOC. 11

SUPPORT DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT PS

Introduction

La première moitié du XIX^e siècle est marquée par un développement économique de l'Europe grâce à la révolution industrielle. Elle consacre la puissance économique et financière de l'Europe qui cherche ainsi à étendre son influence. Cette tendance des états Européens à étendre leur domination sur d'autres territoires comme l'Afrique et l'Asie s'appelle l'impérialisme. L'impérialisme a des causes multiples, plusieurs doctrines et des méthodes différentes.

I Les causes de l'impérialisme :1. Les causes démographiques :

La révolution industrielle a entraîné une explosion démographique en Europe grâce au progrès de la science, à une bonne condition d'hygiène et de santé. Cette poussée démographique se traduit par une augmentation de la main d'œuvre, mais celle-ci a des difficultés d'accéder de plus en plus à l'emploi à cause du machinisme. Cela va susciter un développement de l'émigration. L'Italie, pour des raisons démographiques a voulu faire de l'Éthiopie une colonie de peuplement et la France a fait de l'Afrique une colonie de peuplement. Beaucoup d'Anglais vont migrer successivement dans les pays comme l'Amérique du Nord, la Nouvelle Zélande et l'Australie. Les migrations européens ont largement contribué à la mise en place du continent Américain.

2. Les causes politiques

Les rivalités politiques s'accroissent entre les puissances européennes. Chaque puissance essaie de multiplier ces bases navales à travers le monde pour protéger les routes commerciales. Ce phénomène s'amplifie dans la seconde moitié du XIX^e siècle pour aboutir au partage de l'Afrique et de l'Asie

3. Les causes intellectuelles

Pour mieux connaître les territoires susceptibles d'être colonisés les explorations ainsi que les missions se multiplient. Des prétextes moraux ont surtout été utilisés pour justifier la présence européenne. Ils prétendaient apporter la civilisation en Afrique en envoyant des missionnaires qui devaient évangéliser les peuples indigènes en leur apportant le savoir et en mettant fin aux guerres tribales.

4. Les causes économiques

Elles sont importantes. L'essor industriel de l'Europe exigeait de plus en plus un besoin de matières premières et de nouvelles sources d'énergie pour sa production. Aussi, l'industrie européenne est arrivée à un niveau de production qui dépasse les possibilités de la consommation. Il en résulte une grave crise de vente des produits industriels, aggravée par la concurrence des États-Unis. Ainsi, le libre échange qui s'était instauré disparaît : l'Europe entre dans une phase de protectionnisme en instaurant des barrières douanières sauf en Angleterre. Les espaces économiques se réduisent de plus en plus et les pays d'Europe vont conquérir des marchés hors du continent et ils se lancent à la recherche de débouchés pour leurs produits manufacturés.

II. Les doctrines de l'impérialisme

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'Europe traverse une crise économique et sociale. L'impérialisme était alors considéré comme le principal moyen de régler les difficultés économiques. Mais dans cette crise l'opinion publique était divisée en question par exemple en France, les radicaux

et les socialistes s'opposent à l'impérialisme. Pour des raisons humanitaires ils condamnent la violence qui est contraire au respect des droits de l'homme. Pour des raisons économiques ils dénoncent les dépenses inutiles et excessivement liées à l'expansion et il propose d'accorder la priorité au commerce libre entre les peuples. Cette opposition reproche Jules Ferry également de détourner la France de sa véritable mission qui était de récupérer l'Alsace et la Lorraine occupés par l'Allemagne. Malgré cette opposition, Jules Ferry va résolument mener une politique coloniale. Pour se défendre il disait : « *la politique coloniale est la fille de la révolution industrielle* ». Et du point de vue politique il disait : « *rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, c'est abdiquer* », de plus comme argument humanitaire, il avançait : « *les races supérieures ont un droit sur les races inférieures car elles ont le devoir de les civiliser* ». Un autre défenseur de l'entreprise coloniale Paul Leroy Beaulieu disait : « *un peuple qui colonise est un peuple qui jette les bases de sa grandeur dans l'avenir et sa suprématie dans le futur* ».

En Angleterre aussi il y avait une opposition au mouvement impérialiste. Elle est dirigée par des personnalités comme Glastone Parouche partisan de l'anti impérialisme. Ce mouvement dénonce les thèses expansionnistes défendu surtout par Rudyard Kipling. Il présente l'impérialisme comme une manifestation de la supériorité de la race anglaise car elle est plus forte. A travers ces textes Kipling juge la civilisation européenne comme étant supérieure à toutes les autres et par conséquent les européens ont un devoir à remplir auprès de peuples soumis, c'est de leur apporter le progrès. C'est qu'il appelle « *le fardeau de l'homme blanc* ».

En outre Cécile Rodes, est un des grands défenseurs de la politique coloniale, il justifiait la colonisation en affirmant en 1895 que si on veut éviter une guerre civile il faut être impérialiste.

III. Les méthodes

Henri le Navigateur, prince de Portugal, fut l'initiateur des premières expéditions autour de l'Afrique, qui débutèrent en 1434 et aboutirent au doublement du cap de Bonne-Espérance par Bartolomé Dias en 1488 et à la découverte de la route des épices (l'océan Indien) par Vasco de Gama (1497-1498). Les Portugais établirent des comptoirs (fort d'El Mina sur la Côte-de-l'Or en 1482) et furent bientôt suivis par les Français, les Hollandais et les Anglais. Les nouveaux venus négociaient avec les peuples côtiers les produits africains locaux (or, ivoire, gomme, peaux d'animaux) et les esclaves contre de la verroterie, des objets de mauvaise qualité et des fusils sommaires. Partout où ils accostèrent, les ensembles commerciaux et politiques existants ou en cours de formation furent perturbés (disparition du grand commerce transsaharien et des grands empires), et les systèmes économiques et religieux modifiés (économie de traite ; introduction du christianisme) au profit d'un commerce inégal ou « honteux » (traite négrière).

À la fin du XVIII^e siècle, l'intérêt scientifique et la recherche de nouveaux marchés stimula une période d'exploration. L'explorateur britannique James Bruce atteignit la source du Nil Bleu en 1770 ; son compatriote Mungo Park visita Ségou sur le Niger (1796) ; le Français René Caillié atteignit Tombouctou en 1828 et l'Allemand Heinrich Barth visita la même cité quelque temps plus tard à partir de Tripoli et du lac Tchad ; le missionnaire britannique David Livingstone explora le Zambèze et, en 1855, découvrit les chutes Victoria ; en 1863, les explorateurs britanniques John Hanning Speke, venant du sud, et Samuel Baker, venu du nord, résolurent en partie le mystère des sources du Nil. À la suite de ces explorateurs arrivèrent les missionnaires chrétiens puis les marchands européens.

Avec le développement des intérêts privés en Afrique, l'engagement européen s'intensifia. Les Français entamèrent la conquête de l'Algérie et du Sénégal dans les années 1830. L'occupation systématique de l'Afrique tropicale commença au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle dans le sillage des explorations. Les premières missions européennes qui pénétrèrent à l'intérieur se heurtèrent aux États en voie de constitution, mais le continent avait été ravagé par la traite des Noirs et l'importation de fusils. Les chefs africains ne purent s'opposer à la pénétration européenne, qui avait

abandonné l'économie de traite (échange des produits de la cueillette contre des biens manufacturés sans valeur) pour la recherche de matières premières destinées à alimenter les usines européennes.

En 1876, le roi des Belges Léopold II fonda l'Association internationale africaine, une société privée chargée de l'exploration et de la colonisation au Congo à son seul profit. Son principal agent fut l'explorateur et journaliste américain Henry Stanley. En 1884, la rivalité entre les puissances européennes à la recherche de nouveaux territoires aux frontières inexistantes menaça les relations internationales. Voir aussi Empire britannique ; Français, empire colonial.

À la veille de la Première Guerre mondiale, la colonisation de l'Afrique était terminée. La plupart des pays africains, à l'exception du Liberia et de l'Éthiopie, étaient administrés directement par les puissances coloniales européennes ou placés sous protectorat, comme le Maroc (France) et l'Égypte (Grande-Bretagne). Les Îles du Cap-Vert et Saõ Tomé appartenaient au Portugal, les Îles Canaries à l'Espagne, les Comores à la France et Maurice à la Grande-Bretagne.

Conclusion

En définitive, l'Afrique avait été pénétré et révélé. L'exploitation avait ouvert la voie aux missions puis à la colonisation avec des conséquences qui allaient transformer l'Afrique. Ce continent fut pillé, ses hommes exploités et réduits en esclaves. Ce fut un mal qui bouleversa l'Afrique, mais certains le qualifie « *d'un mal nécessaire* ».