

SAVOIR SAVANT, SAVOIR SCOLAIRE : D'UNE MONDIALISATION A UNE AUTRE.

Mamadou Bouna TIMERA
mamadou.timera@ucad.edu.sn
 Abdoulaye DIAGNE
abdoulaye.diagne@ucad.edu.sn
 Momar DIONGUE
momar.diongue@ucad.edu.sn

Université Cheikh Anta DIOP (Sénégal)

Résumé

Cet article analyse le contenu du discours scolaire sur la mondialisation à la lumière de ce qu'on en dit dans le champ de la géographie scientifique. Pour ce faire, nous étudions deux corpus : les productions scientifiques et le programme d'enseignement général en géographie. L'étude nous a permis de relever le caractère paradoxal du savoir scolaire qui associe innovation et pérennité. Elle montre que, quoiqu'inspirée par la géographie savante, la mondialisation à l'école est loin d'être un décalque du savoir savant. Dans ces grandes lignes, l'écriture du programme sénégalais interroge peu le « bouclage » du Monde, sa totalité ou encore sa réalité systémique supposée. Au contraire, le discours reste thématique et monographique, ce qui confirme l'inertie du savoir scolaire.

Mots-clés : Mondialisation-Monde- Géographie- Sénégal- Savoir savant- Savoir scolaire

Scholarly Knowledge, School Knowledge: From one Globalization to Another

Abstract

The article addresses syllabus content at school in the light of what is said on globalization as referred to scholarly geography field. So, two corpuses are studied: scientific productions and general education curriculum in geography. The study has paradoxically revealed how school knowledge is both innovative and permanent. It shows, though it is based on scholarly geography, that globalization taught at school, is far from being a scholarly knowledge copy. The course design, in broad lines, questions less the World "bouclage", the World as a whole, or even its supposed being as a system. The text, on the contrary, remains still thematic as geopolitical its approach is, which prove school knowledge static.

Key- words: Globalization-World – Geography – Senegal - Scholarly knowledge – school knowledge.

INTRODUCTION

Les mutations spatiales en cours : « la villagisation » de la planète, l'interaction spatiale, l'émergence des identités localisées et la régionalisation (géopolitique ou géoéconomique) révèlent la notion de mondialisation qui est un thème majeur du discours scientifique. Parallèlement, la mondialisation inspire le discours scolaire qui adopte ainsi une nouvelle posture devant le réel. En effet, la façon de présenter le Monde ¹ à l'école requiert désormais une double entrée : l'entrée par les niveaux d'analyse (le local, le régional, le national ou le mondial) et l'entrée, par " l'objet monde " considéré selon Roger Brunet (1990) comme un " géon ". En intitulant le programme de géographie de 3^e, « le Monde », et en considérant ce dernier comme échelon supérieur, les rédacteurs des programmes adoptent bien un nouveau mode de lecture-écriture du Monde. Ce mode d'écriture peut donc être perçu comme un clin d'œil à l'actualité scientifique. Centré sur le quinté thématique : environnement / développement / économie / coopération / communication, le programme se place au cœur du débat sur la mondialisation. Mais ce mode de lecture noie-t-il complètement l'approche traditionnelle basée sur les contenus (listing des thèmes) ? En quoi le discours scolaire s'écarte-t-il des discours scientifiques auquel il se réfère ? Ces questions nous situent bien dans la problématique de la transposition didactique définie par André Chervel (1998) comme un processus de transformation du savoir de référence en objet d'enseignement.

I. METHODOLOGIE

L'objet de cet article est d'analyser le contenu du discours scolaire à la lumière de ce qui se dit sur la mondialisation dans le champ de la géographie scientifique. Pour ce faire, nous étudions deux corpus : les productions scientifiques et le programme d'enseignement général en géographie.

Pour le premier, nous nous limitons aux textes relatifs au thème que nous avons tirés de deux revues *l'Espace géographique* et de *l'Information géographique*. Il s'agit principalement de l'article collectif d'Olivier Dollfus, de Christian Grataloup et de Jacques Lévy (1999): « Trois ou quatre choses que la mondialisation dit à la géographie », de l'article d'Olivier Dollfus (1990) sur « le système Monde », de Christian Grataloup (1999) sur « Représenter-penser un Monde mondialisé » et celui de Denis Retailé (1991) sur « la transposition didactique du

¹ La majuscule a été suggérée par Olivier Dollfus, Christian Grataloup et Jacques Lévy (op.cit)

système Monde ». Les textes ne sont pas représentatifs du volume de production scientifique sur le Monde et la mondialisation mais ils en constituent des éléments pertinents en ce sens qu'ils se veulent un plaidoyer pour un nouveau mode de lecture et d'écriture du Monde. Pour le second, nous nous intéressons au programme de l'enseignement moyen du Sénégal avec un focus sur la classe de 3°. Ce cycle a la spécificité de porter un enseignement par lequel l'apprenant chemine de sa région géographique à l'espace mondial. En effet, l'étude des régions géographiques du Sénégal de la 6° débouche sur celles du territoire national en 5°, des grandes régions géopolitiques en 4° et du Monde en 3°.

L'exploitation de ces corpus consiste à nous focaliser sur ce par quoi le monde est appréhendé (système d'entrée), sur le mode de raisonnement, les modèles spatiaux explicites ou sous-jacents et les types de discours. L'idée en toile de fond est de soutenir que même si le discours scolaire sur le Monde et la mondialisation est empreint de science, il reste un discours original formaté par la logique scolaire (découpage du savoir, poids des objets canoniques, mode de progression, etc.) et par d'autres savoirs de référence.

L'article présente d'abord la mondialisation dans le discours savant à travers la manière dont celle-ci est appréhendée, les modèles spatiaux qui sous-tendent sa représentation et le type d'analyse qui y est consacré. Il abordera ensuite l'analyse du Monde et de la mondialisation dans le programme de 3° afin de souligner le paradoxe d'une absence du Monde en tant que totalité et la persistance d'une mise en tableau et d'une approche thématique.

II. RESULTATS

2.1. La mondialisation dans le discours savant

La mondialisation est un thème majeur du discours de la géographie savante². Ce thème a fait l'objet de nombreuses publications dans les années 90/2000. *L'Espace géographique* y a consacré un numéro spécial et un espace-débat en 1999. On le retrouve déjà dans *l'Encyclopédie de géographie* de 1992 sous le titre de « Géopolitique du système Monde » signé par Olivier Dollfus. Elle fait également l'objet d'étude de nombreux ouvrages d'analyse ou de synthèse. On peut citer les ouvrages d'Olivier Dollfus (1994, 2001), de Pierre Veltz (2000), de Jean Paul Rodrigue (2000) et de Laurent Carroué (2002). Plusieurs revues de spécialité notamment *l'Espace géographique* ou encore *L'Information géographique* que nous avons déjà mentionnés ont été des espaces de réflexion consacrés à la mondialisation et à sa

² C'est un thème qui traverse en réalité plusieurs sciences sociales.

transposition didactique. Les paragraphes qui suivent décrivent les grands traits de ces discours scientifiques sur la mondialisation.

2.1.1. Le Monde comme totalité

La spécificité du discours scientifique sur la mondialisation est de considérer le Monde comme un être géographique dont il est possible d'en lire la structure et le mode de fonctionnement. Dans leur article collectif, Olivier Dollfus, Christian Grataloup et Jacques Lévy (op.cit. :2) présentent le Monde comme « un niveau englobant ; il n'est plus seulement l'immanence supranationale d'une puissance dominante qui polarise les réseaux et hiérarchise les espaces à partir d'elle, le Monde est partout, il est transnational non seulement pour les capitaux, les entreprises mais encore pour la culture et les microbes, pour les informations et les migrations ». Christian Grataloup (op.cit.) parle d'un monde désormais mondialisé.

La compression de la distance par les puissants moyens de communication et d'information, le développement des échanges, l'interconnexion et l'interaction spatiale des différentes sociétés amènent aujourd'hui à penser le Monde non plus comme une mosaïque de catégories spatiales distinctes et indépendantes mais comme une totalité spatiale au même titre que le territoire national ou les aires continentales. Il a toutes les qualités d'un espace géographique puisqu'il est doté d'une substance (contenu) qui s'affranchit de la simple dimension scalaire. Comme tout espace géographique « il articule pavages et réseaux, est animé par des centres hiérarchisés. Les échanges s'établissent grâce à l'existence de différenciations spatiales... la nature et les données naturelles interviennent, relativisées par rapport aux sociétés à un moment de leur histoire ». (Dollfus, 2001).

Dans ce schéma le Monde n'est ni un simple cadre où se déroule le film de l'humanisation (support), ni un ensemble d'entités géographiques distinctes. Il résulte de l'interaction et de l'imbrication des ses éléments constitutifs. Il peut être considéré comme un territoire. Ce qui compte désormais, c'est plus la position d'un lieu que son inscription géographique. Dans sa tentative de transposer le Monde et le système monde en classe, Denis Retaillé (op.cit.) se situe dans la même lancée. Pour lui le Monde est fait de lieux organisés et non plus seulement juxtaposés : les sautes d'échelle disparaissent dans le continuum de réseau. C'est pourquoi l'organisation mondiale est lisible à toutes les échelles habituellement reconnues par les géographes.

Dans cette perspective, le Monde ne peut plus être appréhendé par les catégories d'analyse classiques. La synthèse ou l'analyse ne permettent guère de rendre compte de sa structure,

c'est-à-dire de la relation ou de l'ensemble des relations entre les éléments. En effet l'articulation de divers plans surfaciques et réticulaires, l'imbrication scalaire ou encore la multiplicité des métriques, font du Monde un espace si complexe qu'une analyse linéaire serait inopérante. Mais si dans le discours scientifique le Monde est présenté comme une totalité il y est aussi fait d'un ensemble de positions ou de situations dont on peut relever les modèles spatiaux.

2.1.2 : les modèles spatiaux implicites ou non

Le discours scientifique sur le Monde et la mondialisation est également une tentative de structuration de l'espace mondial. Présenter le Monde comme un ensemble de pôles et de positions spatiaux connectés les uns aux autres c'est le traduire en modèle spatial plus complexe que ce qui a été présenté jusque là : le découpage géopolitique en Etats, en Est-Ouest ou en Nord et Sud. Le Monde tel qu'il apparaît dans la documentation académique peut se représenter en trois principaux modèles spatiaux: le modèle de l'articulation pavages-réseaux, le modèle de lecture qui associe les deux champs de l'international et du transnational et le modèle centre-périphérie.

Le premier modèle spatial porte sur l'idée que le Monde n'est plus seulement une mosaïque de surfaces limitées par les frontières nationales, mais une coprésence de plusieurs unités comme celles des marchés, celles des aires linguistiques ou encore les espaces religieux. Le Monde doit être vu et pensé comme l'articulation et le recouvrement d'espaces aux contours et aux contenus différents. Ce qui fait la spécificité du Monde actuel c'est qu'aucun espace n'est à l'écart de l'ensemble : tous les espaces sont reliés par des réseaux interconnectés.

Le deuxième modèle présente le Monde dans deux cadres différents mais inter liés : l'international et le transnational.

L'international porte sur l'espace des Etats-Nations et les relations qui s'y déploient. Selon Olivier Dollfus (1995) : « il est parcouru par des flux normés et régulés par les décisions des Etats après négociations et ententes. Il est codifié par des droits réglementaires. » L'espace produit par l'international relève des échanges commerciaux et de services entre les Etats mais aussi de la circulation des biens et des personnes, des accords politiques de défense ou encore des décisions unilatérales des Etats sur des questions nationales ou internationales (la reconnaissance d'un pays tiers, le refus de signer un accord international, etc.).

Le transnational est au contraire un champ « continu » ; il s'affranchit des frontières géographiques et politiques ; c'est un espace économique puisqu'il est par excellence

l'espace des grandes firmes, c'est aussi un espace de communication et d'information puisqu'une grande partie des informations qui sillonnent et structurent le Monde est transnationale. Mais le transnational ne peut être disjoint de l'international, les phénomènes ont aujourd'hui une double dimension internationale et transnational. Les informations, les grandes entreprises, les grandes questions économiques, environnementales, climatiques ou sociales ont un aspect international en ce sens qu'elles engagent souvent la souveraineté nationale des Etats mais aussi une dimension transnational dans la mesure où les stratégies, les implications et les enjeux dont elles sont porteuses dépassent le cadre national. Le modèle de l'imbrication de l'international et du transnational que nous avons brossé rapidement permettrait aussi de présenter le Monde sous sa forme à la fois surfacique (les pavages) et réticulaire (les réseaux).

Le troisième modèle spatial que véhicule le monde est le modèle centre / périphérie. Il est le modèle le plus fréquent dans le discours. Dans l'article d'Olivier Dollfus (1990) le modèle est très explicitement retenu : le Monde fonctionne suivant « une logique centre / périphérie : le système s'est mis en place à partir de quelques centres, d'où partaient les initiatives, où s'échafaudaient les stratégies, qui étaient des donneurs d'ordre mais qui recevaient et traitaient l'information venue des différentes parties du Monde ». Il est donc constitué de « centres d'impulsion » qui dirigent la politique planétaire et peuvent avoir soit une légitimité politique (les Etats), soit une légitimité idéologique (l'église) ou encore une légitimité économique (les grandes firmes), c'est la triade Amérique du Nord / Europe occidentale / Japon, des arrières cours ou des « chaos bornés » qui constituent l'ensemble des pays pauvres et des espaces intermédiaires qui sont les pays émergents ou les puissances régionales.

On peut avoir des nuances du modèle d'un discours à l'autre : l'article collectif que nous avons cité plus haut pose que le modèle centre / périphérie, fondé sur la continuité territoriale trop univoque, doit être dépassé pour penser « un système incluant des périphéries multiples, à la fois proches et contiguës pour certaines, lointaines et réticulaires pour d'autres ». Mais l'idée demeure la même : il s'agit d'une représentation du Monde en couronnes marquant la position des Etats ou des grands espaces eu égard leur rapport de force géopolitique, politique, économique ou social. Ce modèle d'interprétation du Monde conduit selon Denis Retaillé (op.cit.) à « une hiérarchisation des faits géographiques intérieurs plus pertinents que la succession des territoires habituels. Plus encore, ce sont les positions géographiques et non des critères fixés a priori et immuables, identiques d'un espace à un autre, qui guident les interrogations. Parce qu'on ne peut pas envisager de la même manière les USA, l'Inde, la

Côte d'Ivoire et Singapour ». Ce modèle centre / périphérie n'est pas exclusivement un modèle planétaire, il est multiscalaire d'autant que chaque centre anime, dirige et exploite des périphéries qui deviennent à d'autres échelles des centres qui dominent des périphéries et ainsi de suite.

Mais en dehors des modèles décrits ci-dessus, on relève en toile de fond une référence au modèle bipolaire du monde, non plus dans sa forme issue de la guerre froide (Est-Ouest), mais plutôt, dans la partition Nord/Sud, pays développés / pays en développement, pays riches / pays pauvres. Ainsi, pour Olivier Dollfus (op.cit.), « la mondialisation conduit à l'accentuation des différences...On passe à une humanité où les individus vivent plus longtemps, mais où les conditions de vie restent celles de la pauvreté pour la majorité, où une minorité de plus en plus riche et de plus en plus minoritaire consomme de plus en plus de produits nouveaux. La localisation des uns et des autres est une question géographique : les pays riches se situent, dans la majorité, aux latitudes moyennes de l'hémisphère nord, les pays pauvres dans les régions tropicales et subtropicales avec cependant l'exception majeure de la Chine ».

2.1.3 : une approche à dominante conceptuelle

Le discours scientifique sur le Monde et la mondialisation porte avant tout sur un objet, le Monde, sur un outil d'analyse, le système et sur des modèles spatiaux. Mais il est aussi spécifique en ce sens qu'il repose sur un vocabulaire très conceptuel. Ici nous entendons par approche conceptuelle la marque d'abstraction et donc de « généralisation » dont le discours est empreint pour dire et construire le réel. Le discours sur le Monde et la mondialisation est d'une manière générale, détaché des faits et phénomènes particuliers pour produire des lois, règles et modèles généraux. Les modèles spatiaux que nous avons relevés plus haut en sont l'expression.

Mais ces modèles prennent plus de sens avec la notion de système. Le Monde relève d'un fonctionnement systémique. Selon Olivier Dollfus, « le Monde est devenu l'environnement systémique de tout ce qui est social ». Il est aujourd'hui, un méta-espace³ qui englobe tous les autres niveaux spatiaux. Cela signifie en terme de concepts son « bouclage », « sa finitude », mais aussi l' « interaction », l' « interdépendance », l' « imbrication », la « connexion » ou encore l' « articulation » des entités et niveaux spatiaux qui en sont constitutifs. Dans le discours scientifique le système Monde c'est également une compilation de concepts statiques

³ Ils ont défini le méta-espace comme une logique spatiale supérieure à des niveaux inférieurs, englobante mais fortement soumise à leur immanence

(contrairement aux concepts traduisant un processus). On peut noter partout les concepts clés de « champ », de « pavage », de « réseau », « d'oligopole », d'« Agglomération Métropolitaine Mondiale » (AMM), « de flux », de « lieu », de « marché », de « distance », « centre/périphérie » « territoire », d'« échelle », etc.

2.2. Le Monde et la mondialisation dans le programme de géographie de 3e

La mise en œuvre de la réforme de 1998 a indéniablement pris en compte les mutations spatiales dont la mondialisation est la forme la plus proclamée. Marquée par une mise en relation des différents ensembles géographiques, la mondialisation a donné lieu à l'idée de système-monde que les géographies scolaires⁴ reprennent implicitement ou non à leur compte pour donner à voir l'espace mondial⁵. Pour le cas du Sénégal l'appréhension du Monde comme totalité a permis de le considérer comme un objet d'étude en classe de Troisième (Timéra, 2004). Mais si le Monde comme réalité géographique et son processus, la mondialisation, sont injectés dans le discours scolaire, ils feraient à l'école l'objet d'un discours spécifique qui s'écarte des discours auxquels ils font référence.

2.2.1. Présence et absence du Monde comme objet spatial

Le paradoxe du discours scolaire sur le Monde et la mondialisation c'est sa posture ambivalente dans le rapport au Monde comme référent et totalité spatiale. Si la tradition scolaire a l'habitude de donner une image du monde qui s'étale de l'environnement immédiat aux plus lointains lieux, la réforme de 1998 apporte une innovation majeure car pour la première fois le Monde doit être appréhendé non plus seulement en plans successifs ou à travers un lieu mais comme une totalité spatiale au même titre que le territoire national ou les aires continentales. L'idée sous-jacente repose sur le fait que le monde est une totalité différente de la somme des catégories spatiales qui le forment. C'est cette compréhension du Monde qui a amené les rédacteurs à intituler le programme de géographie de 3^e, « Le Monde ».

En effet, le Monde tel qu'il se présente aujourd'hui est supposé être un objet géographique en ce sens qu'il a toutes les qualités d'un espace géographique c'est à dire doté d'une substance

⁴ Le concept de système-monde est apparu dans le discours scolaire français depuis 1986 (manuel dirigé par René Knafou). Introduit dans les programmes en 1988, il a été retiré en 1995. On peut lire les travaux de Pascal Clerc (2002) pour avoir une idée précise des diverses fortunes et péripéties de l'usage du concept dans la géographie scolaire en France. On le retrouve dans les programmes sénégalais en vigueur (1998).

⁵ Ici, nous nous limitons simplement à l'écriture des programmes notamment au programme de 3^e et les textes qui l'accompagnent ; nous n'avons pas pu disposer des fascicules élaborés sur le sujet pour mieux argumenter le propos. Le discours scolaire a donc un sens limitatif : il signifie le savoir proposé par le programme.

(contenu) qui s'affranchit de la simple dimension scalaire. Le Monde⁶ appartient au système solaire (thème I), il est menacé par l'exploitation abusive des ressources, le réchauffement climatique (thème II), il est divisé en ce sens qu'il comporte des niveaux de développement différents, des systèmes économiques et sociaux plus ou moins contrastés (thème III) ; il est peut-être aussi solidaire à travers les différentes formes de coopération et la compression de des distances. Les leçons choisies pour ce niveau charrient implicitement les attributs de totalité, d'unité, d'interaction, d'hierarchie, d'hétérogénéité, d'interdépendance et d'interrelation propres à l'espace-monde et suggérant l'idée qu'il peut être lu et compris comme un champ⁷. Aussi, la planète Terre n'est-elle pas un village ? (leçon 10). On retrouve l'idée de totalité du Monde dans d'autres niveaux d'enseignement. En classe de Terminale, les Instructions officielles sont plus explicites : " le programme est structuré sur la notion de système-monde " que les espaces économiques constitués ou émergents et le jeu des interdépendances spatiales doivent mettre en évidence.

Le paradoxe du Monde absent peut être appréhendé à deux niveaux. Au niveau scalaire d'abord. Le Monde tel qu'il est présenté dans le discours scolaire est avant tout une référence scalaire, c'est-à-dire un cadre dont le propre n'est pas de constituer la cible de l'investigation mais l'environnement, le support du questionnement géographique. C'est ce que laisse penser la démarche adoptée par les rédacteurs du programme. Pour eux l'apprentissage de l'espace doit reposer une démarche scalaire plurielle, progressive et graduelle. Le " savoir penser l'espace " qui est la principale finalité de l'enseignement scolaire doit être le résultat d'un processus qui multiplie les niveaux d'appréhension du réel en commençant par enraciner l'élève dans son milieu de vie pour ensuite le mettre au contact avec des espaces de plus en plus lointains. Aussi, l'élève sénégalais étudiera-t-il le milieu proche en 6^e, le Sénégal en 5^e, l'Afrique et les autres régions en 4^e. Le Monde en tant qu'entité spatiale plus vaste et plus complexe prévue en classe de 3^e résulte donc de cette démarche qui se fonde d'ailleurs sur les trois principes pédagogiques qui fondent et organisent la géographie traditionnelle : le schéma concentrique qui va du proche au lointain, la gradation des tâches allant du simple au complexe et la logique d'explication allant de l'observation à la généralisation (Audigier, 1993).

⁶ Le Monde n'est que sous-entendu, en fait les rédacteurs du programme ont préféré le terme planète dans la formulation des chapitres alors que le thème du programme porte sur le Monde.

⁷ Le champ est compris ici dans le sens qu'a donné Roger Brunet (1997) comme un espace unifié, différencié par l'intensité du phénomène qui le recouvre, des circulations, des gradients, des centres d'action, des creux, des barrières, etc.

Ensuite, au niveau de la structure du savoir. Même si les intitulés des leçons suggèrent une « unité » de l'espace-monde, leur traitement risque de noyer la structure spatiale puisque l'enseignement à ce niveau doit permettre à l'élève de s'ouvrir progressivement « à des espaces régionaux par une approche plus ou moins globalisante des phénomènes géographiques »⁸. Ne s'agit-il donc pas de procéder à une « géographie générale » étayée par des exemples locaux ? D'ailleurs les objectifs généraux de savoir sont explicites : « l'élève doit connaître des notions spécifiques de géographie à partir de l'étude de son continent et d'autres espaces régionaux du monde » ; il doit « connaître d'autres espaces, d'autres milieux géographiques ». De plus, les intitulés des leçons font apparaître un Monde factuel avec des connaissances et des savoirs établis. Sa réalité de « géon », son « bouclage » sauf pour la 10^e ne sont pas interrogés. Ce qui rejoint les propos de Pascal Clerc (2002) selon lesquels « le tableau du monde est pensé comme un volume de savoirs à acquérir ». Le programme de 3^e, en se donnant comme objet le Monde, n'échappe pas à cette vérité.

2.2.2. Une lecture thématique du monde

Dans le dictionnaire de géographie codirigé par Jacques Lévy et Michel Lussault (2003), la géographie thématique est définie comme une démarche qui consiste à aborder les réalités géographiques à partir de leur substance. Ce qui semble important ici c'est la réalité intrinsèque des phénomènes et non leur implication spatiale. Sous cet angle, la structure du discours scolaire sur le Monde et la mondialisation est plutôt thématique puisqu'elle consiste en une succession et juxtaposition de sujets autour desquels s'organise la réflexion en classe. Les questions d'environnement, de développement, d'économie ou encore de communication renvoient certes à des réalités (spatiales ?) mais dont la généralité est si grande qu'on peut guère les rattacher à un fait précis. Contrairement au discours médiatique qui traite des événements et des situations ou au discours scientifique très conceptuel, le discours scolaire sur le Monde et la mondialisation semble plus vague et se situe plutôt du côté des idées. Les thèmes retenus par le programme apparaissent d'ailleurs comme une reproduction de la structure du savoir scolaire, du moins dans son appréhension classique : la démarche géographique c'est l'inventaire et la nomenclature de l'ensemble des phénomènes physiques et humains. Une telle approche est constitutive du programme de 3^e qui va de la physique du globe à la vie de relations.

L'approche thématique est donc en réalité en totale conformité avec la tradition de la géographie scolaire voire même scolaire tout court. La notion de transposition didactique qu'a

⁸ Présentation du programme consolidé pour les classes de 5^e, 4^e et 3^e, page 9.

développée Michel Verret (1975) montre que le savoir pour être scolarisable doit être « désyncrétisé » c'est-à-dire coupé en tranches isolées pour permettre un apprentissage graduel et complet. Pascal Clerc (op. cit.) a noté que si ce modèle persiste en géographie scolaire c'est parce qu'il s'accorde au modèle du plan à tiroirs : tiroirs que l'on ouvre – ceux du climat, du relief, de la population, de l'industrie – pour des morceaux d'espaces soigneusement délimités ; tiroirs que l'on ferme une fois leur contenu exploré. Il ne s'agit donc pas d'une interrogation sur le Monde mais d'une « reconstitution » d'un type de discours sur le Monde. La question est de savoir si ce discours thématique ne révèle pas une structure spatiale en mosaïque plus qu'il ne joue sur le transnational.

2.2.3. La persistance du modèle monographique

Si dans le discours de la géographie scientifique on s'efforce de véhiculer une vision d'ensemble à partir des multiples réseaux et archipels⁹, l'espace-monde que la géographie scolaire donne à voir est fait d'espaces rigoureusement circonscrits : le local, le national, le régional et le mondial présentés comme un emboîtement de niveaux scalaires allant du plus petit niveau englobé au plus grand niveau englobant. Un tel découpage traite le Monde comme un assemblage de répartitions et de localisations. Ce type de découpage du monde est d'une grande stabilité dans les programmes. La réforme de 1998 et la consolidation qui s'en suivit le reprennent à leur compte puisqu'en 6^e et 5^e l'étude régionale et monographique du Sénégal permet de donner corps à l'Etat par lequel l'élève accédera en 4^e au vaste Monde en étudiant selon une échelle concentrique supposée l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique, l'Europe, l'Amérique, l'Asie et l'Océanie. Il y a certes dans ce tableau des vides et des pleins correspondant respectivement à des espaces ignorés et occultés et à des espaces qui forment la culture scolaire (Clerc, op.cit.) en raison de leur répétition et de leur prégnance dans le discours mais l'esprit reste la présentation de la totalité du Monde Etat par Etat, continent par continent contrée par contrée.

Dans la réalité, l'étude monographique des Etats, des continents ou/et des régions sous-tendent deux logiques. Une logique de typologie et une logique de classement.

Pour la typologie, les espaces sont étudiées en vue d'établir leurs singularités, leurs personnalités. Il faut en effet amener les élèves à connaître leur milieu mais aussi d'autres espaces, d'autres milieux géographiques. C'est ce que notent les Instructions Officielles des classes de 5^e, 4^e, 3^e en ces termes : « l'enseignement porte sur l'approfondissement de la

⁹ Olivier Dollfus (2001) note que le Monde est fait d'archipels enchevêtrés d'habitants, de villes, de cultures, de religions.

connaissance du territoire national dans toutes ses composantes et une ouverture progressive à des espaces régionaux par une approche plus moins globalisante des phénomènes géographiques.» Le schéma spatial sous-jacent est le tableau en mosaïque.

Pour le classement, la démarche consiste à étudier les performances des entités spatiales retenues comme il est explicitement indiqué pour la classe de Terminale avec la notion de puissance¹⁰. On est bien dans le champ de la géopolitique puisque le but recherché est d'appréhender le jeu et les enjeux des interdépendances, des rapports de force, des écarts et les solidarités entre les espaces. En classe de 3^e, les leçons portant sur les coopérations bilatérale et multilatérale, les questions de développement pourraient bien mobiliser ce type de démarche dont la dualité Nord / Sud serait la principale marque. Le transnational n'en est pas pour autant absent. Les questions d'environnement, et de communication peuvent être des moments pour le mettre en évidence.

III. CONCLUSION-DISCUSSION

L'étude de la mondialisation dans le programme d'enseignement de géographie du Sénégal nous a permis de relever le caractère paradoxal du savoir scolaire qui associe innovation et pérennité. En inscrivant le Monde comme totalité et objet d'enseignement le savoir scolaire s'est voulu sous le patronage de la science puisqu'il s'agit bien d'une réplique du modèle d'interprétation de l'espace Monde en vigueur dans le champ scientifique.

Mais il est vite apparu que le décalque sur la science n'est qu'une apparence. Dans ses grandes lignes, l'écriture du programme interroge peu le « bouclage » du Monde, sa totalité ou encore sa réalité systémique supposée qui sont les marques discursives de la géographie savante. Dans le discours scolaire, le Monde est appréhendé à partir de tiroirs thématiques allant du relief à la vie de relation.

C'est certes un déni explicite de la monographie des espaces politiques, d'une mise en tableau de l'espace mondial mais il reste qu'en classe de géographie, ces thèmes sont porteurs d'un Monde divisé en « morceaux juxtaposés et/ou opposés les uns par rapport aux autres. Finalement la logique de découpage scolaire et la persistance d'une vulgate disciplinaire, semblent opposer une résistance à cette innovation d'introduire le Monde en classe de Troisième.

¹⁰ La réforme de 1998 se donne comme objectif pour ce niveau de « recentrer les objectifs et les contenus sur les nouvelles entités géopolitiques et leur rôle respectif ... d'étudier ces entités aux fins de comparer leurs systèmes et modèles de développement. »

Si la logique de découpage scolaire et la persistance d'une vulgate disciplinaire, semblent biaiser une lecture scientifique du monde à l'école, il faut aussi interroger l'effet des autres savoirs de référence comme les représentations sociales et les medias. Ceux-ci présentent-ils le Monde et la Mondialisation sous forme de construction conceptuelle? Au contraire, ne donnent-ils pas à voir pour l'essentiel un discours factuel qui repose sur le découpage du monde en ensembles et sous-ensembles spatiaux, en catégories sociodémographiques (Nord-Sud ; riches et pauvres)?

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER François (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, en Didactique. Paris 7. 2 vol.
- BRUNET Roger (1997). *Champs contrechamps. Raisons de géographe*. Belin. Coll. Mappemonde, 320p.
- BRUNET Roger (1990). *Le Déchiffrement du Monde. Géographie Universelle*. Paris: Hachette, Mondes nouveaux, tome. 1, 400p.
- CARROUÉ Laurent (2002). *Géographie de la mondialisation*. Paris, Armand Colin. Coll. « U Géographie », 254 p. ISBN 2-200-25247-1.
- CHERVEL André, (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris. Belin. Coll. « histoire de l'éducation ». 240p.
- CHEVALLARD Yves, (1986). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage, 126 p.
- CLERC Pascal (2002). *La Culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, coll. «Espaces et territoires», 185p.
- DOLLFUS Olivier (2001). *La mondialisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2^e éd., 168 p.
- DOLLFUS Olivier (1995). *La nouvelle carte du Monde*. Que sais-je, 2986. PUF.
- DOLLFUS Olivier (1994). *L'espace-monde*, Economica, 112p.
- DOLLFUS Olivier (1990). « Le système Monde », *L'Information géographique*, vol. 54, n°2, pp. 45-52.

DOLLFUS Olivier, GRATALOUP Christian, LEVY Jacques (1999). « Trois ou quatre choses que la mondialisation dit à la géographie », *L'Espace géographique*, N°1, pp. 1-11.

GRATALOUP Christian (1999). « Représenter-penser un Monde mondialisé », *L'Espace Géographique*, n°1, volume 28, pp. 13-22.

KNAFOU René (1986). *Le système Monde*, Belin, Manuel de Terminale.

LA MONDIALISATION (débat) (1999). *L'Espace Géographique*, n°1, tome 28, pp. 36-48.

LEVY Jacques et LUSSAULT Michel (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 1128 p.

RETAILLE Denis (1991). « La transposition didactique du Système monde ». *L'Information Géographique*, n°55, pp. 32-35.

RODRIGUE Jean Paul (2000), *L'espace économique mondial, les économies avancées et la mondialisation*, Presses Universitaires du Québec, 534p.

TIMERA Mamadou Bouna (2004) *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*, thèse de doctorat, Paris 7.

VELTZ Pierre (1996). *Mondialisation, villes et territoires, l'économie d'archipel*, Paris, PUF.288p.

VERRET Michel (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat d'état en sociologie. Paris Descartes, Librairie Champion, 2 volumes.

