

LA REPRÉSENTATION CARTOGRAPHIQUE DES ETHNIES À L'ÉCOLE : À LA CROISÉE DU RÉCIT NATIONAL MULTI-SITUÉ ET DES APPROCHES SCIENTIFIQUES?

THE CARTOGRAPHIC REPRESENTATION OF ETHNIC GROUPS AT SCHOOL: A CROSS-STUDY OF MULTI- SITED NATIONAL NARRATIVE AND SCIENTIFIC APPROACHES

Mamadou Bouna Timéra*

DOI: 10.24193/subbeuropaea.2022.1.01

Published Online: 2022-06-30

Published Print: 2022-06-30

Abstract

This article highlights the cartographic methods of ethnic group at school. The study uses the corpus of school geography (texts, maps, iconographic documents) analyzed on the basis of school practices and reference knowledges. The study shows school as an enunciating pole of the nation like scientific and political circles. In fact, School as an institution stands out from political and administrative fields, for ethnic group is built like a social body with a meaning. Moreover, even if school reproduces the essentialist logic the ethnic groups of Senegalese scholars, school shows with cartography some modes of representation that submit the analysis of the ethnic fact to learning objectives which deal with discovery, specification and description.

Key-words: cartography, ethnic group, nation, education, geography.

INTRODUCTION

L'ethnie reste en Afrique une réalité qui détermine entre autres la construction des identités collectives, environ soixante ans après les indépendances. Elle marque la vie sociopolitique à travers des solidarités ou

* Enseignant-chercheur à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal. Email : Mamadou.timera@ucad.edu.sn

préférences réelles ou supposées¹, des revendications souterraines ou ouvertes pour sa reconnaissance, au point qu'elle apparaît comme une menace pour l'intégrité des États africains. Pourtant, des choix politiques et des postures scientifiques laissent penser qu'elle ne devait pas jouer un rôle majeur dans les sociétés africaines².

Au plan politique, Léopold Sedar Senghor, le premier président du Sénégal a pensé une nation homogène où l'histoire, l'héritage colonial (la langue française) et le vivre-ensemble sont les seules références. C'est pourquoi il définit la nation comme « une âme », une aspiration et des « *gloires communes* » qui se sont forgées sur les « vestiges ethniques ». Ce rapport à la nation, perçue comme un « dépassement », est largement partagé par Senghor, Mamadou Dia mais aussi d'autres hommes politiques à l'image de Cheikh Anta Diop et Christian Valentin. Ce dernier définissait la nation hors du champ ethnique : « plus que la géographie sans doute, mais avec elle, la résistance militaire à la pénétration, le développement de la poussée politique, l'affirmation de la personnalité sénégalaise face à la domination coloniale, ont forgé la nation en caractérisant son caractère fait de *-mùn*, de *kerse* et de *diom*³ ». Dans le même registre, l'option politique a été et reste selon Samb⁴ « *la dépersonnalisation, la destruction des individualités dans ce qu'elles sont de plus vivant : leur langue, leurs mœurs, leur culture, etc.* » et pour Dieng⁵, la primauté de l'État jacobin et centralisateur. Les hommes politiques d'hier comme ceux d'aujourd'hui sont dans leur majorité davantage tentés par le récit jacobin du processus de construction nationale et font de sorte que le concept d'ethnie « *disparaisse dans le vocabulaire administratif et judiciaire*⁶ ».

¹ Les propos en langue peul de l'actuel président de la république du Sénégal, Macky Sall lors d'un meeting en pleine campagne électorale présidentielle : *needo ko bandam* (littéralement « nous sommes de la même appartenance »), ont fait l'objet d'une vive polémique. Certains les ont interprétés comme une invite à un vote ethnique.

² Au plan scientifique les travaux ont montré que les ethnies en Afrique ne sont pas des structures anthropologiques inhérentes aux sociétés africaines mais des catégories historiques inventées par le colonisateur. V. Sergiu Mișcoiu, « Du récit des conflits au conflit des récits : Raconter les politiques conflictuelles en Afrique », in : Simona Jișa, Sergiu Mișcoiu et Modibo Diarra (dir.), *Raconter les politiques conflictuelles en Afrique. Regards croisés*, Paris, Editions du Cerf, 2021

³ Littéralement la patience, la retenue, l'honneur. Christian Valentin, « La formation de la nation sénégalaise », *Revue française des études politiques africaines*, 13e année, janvier, 1978, p 9-14.

⁴ Amadou Tom Samb, « La construction de l'Etat ». In Biondi J.P. (dir.), *Senghor et la tentation de l'universel, l'aventure coloniale de la France*, 1993, Paris, Denoël.

⁵ Amady Aly Dieng, « Question nationale et ethnies en Afrique noire: le cas du Sénégal », *Africa Development / Afrique et Développement* Vol. 20, No. 3, 1995, pp. 129-155.

⁶ Moustapha Tamba, « Contribution à l'étude de la population ethnique du Sénégal », *Revue sénégalaise de sociologie*, n°4-5, 2001, pp329-368.

Dans la pratique, ce déni de l'ethnie dans le champ politique n'est qu'une façade. Les élections présidentielles et législatives sont toujours des occasions où la référence directe ou indirecte à l'ethnie est fréquente. Aux dernières élections de 2012 et 2019, certains hommes politiques ont été accusés à tort ou à raison d'actionner la fibre ethnique⁷. C'est d'ailleurs en réaction à un supposé comportement ethniciste d'un de ses *challengers* que le Président Wade avertissait que la filiation ethnique ne pouvait guère conduire au pouvoir au Sénégal: « ... Il ne faut pas se contenter d'exciter l'égo, en suscitant l'ethnicisme. Le Sénégal est un seul peuple. Nous sommes un seul peuple. Il ne faut pas détruire cette unité. La personne qui soutient cette thèse n'arrivera jamais au pouvoir⁸ ».

Dans le champ des travaux scientifiques, les discours sur l'ethnie ont été souvent détournés de sorte que l'ethnie n'est pas toujours envisagée comme un objet autonome. Dieng⁹ a noté que les intellectuels sénégalais répugnent à parler de l'existence des ethnies tandis que pour Diédhiou¹⁰, les travaux sur l'ethnie mettent l'accent soit sur la définition de la nation soit sur leurs rapports à l'État. Mais qu'elle soit un objet direct ou indirect, l'ethnie fait l'objet d'un tableau discursif que cet auteur schématise en deux perspectives opposées. Selon lui, celle qui est l'œuvre de la plupart des chercheurs sénégalais véhicule une conception primordialiste et biologique de l'ethnie alors que la question du brassage et de l'évolution des groupes ethniques n'est abordée que par une minorité de chercheurs.

Si les discours scientifiques postulent un processus d'uniformisation en cours malgré les pratiques d'auto-identification ethnique¹¹, l'ethnie est absente dans les sources et références administratives. Ainsi, quoi que dénombrée à chaque recensement général de la population et de l'habitat, l'ethnie reste une

⁷ Mamadou Bouna Timéra, Momar Diongue et Ousmane Thiam, « L'élection présidentielle de février 2019 au Sénégal », *EchoGéo* [En ligne], 2019, Sur le Vif, URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/18183>.

⁸ [http://archives.aps.sn/article/93282?lightbox\[width\]=75p&lightbox\[height\]=90p](http://archives.aps.sn/article/93282?lightbox[width]=75p&lightbox[height]=90p).

⁹ Amady Aly Dieng, « Question nationale et ethnies en Afrique noire: le cas du Sénégal », *Africa Development / Afrique et Développement* Vol. 20, No. 3, 1995, pp. 129-155.

¹⁰ Paul Diédhiou, « Les intellectuels sénégalais et la question des identités ethniques au Sénégal », *REFSICOM* [en ligne], L'identité dans tous ses états : 2. Catégories symboliques et enjeux sociaux, 2017, consulté le mercredi 27 janvier 2021. URL: <http://www.refsicom.org/295>.

¹¹ Priscilla Duboz, Lamine Gueye, Gilles Boëtsch, Nicole Chapuis-Lucciani, « La notion d'ethnie à Dakar : autodéclaration, force de l'identification et validité en anthropologie démographique. » *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, Springer Verlag, 2012, 24 (3-4), pp.190-198. (10.1007/s13219-012-0058-2). (halshs-00682610).

catégorie administrative et juridique insignifiante voire mineure. Dans la Constitution sénégalaise, aucun statut n'est conféré à l'ethnie en tant que groupe social et elle ne doit pas constituer un ressort de la vie sociale et politique. Malgré cette position anethnique¹² de l'administration, il existe paradoxalement des discours d'appartenance et d'identification ethnique dans le champ social. Comme déjà indiqué, ces discours se sont ravivés avec la résurgence du débat ethnique dans des contextes électoraux, la mobilisation de la fibre ethnoculturelle pour des positionnements politiques, ce qui interroge la question autour de l'effritement de la construction nationale.

Dans ce tableau composite de la représentation ethnique, la place de l'école comme lieu d'énonciation du fait ethnique n'est pas moins intéressante. En effet, les ethnies sont enseignées dans les écoles du Sénégal comme des catégories de peuplement constitutives du corps social, ce qui dénote leur prégnance sociale. La thématique est d'ailleurs récurrente dans l'enseignement scolaire de la géographie puisque qu'il apparaît, soit sous forme de sous-thème abordé dans les problématiques démographiques qui sont transversales à tous les niveaux d'enseignement, soit comme un thème spécifique dans les programmes d'enseignement. Le thème se dévoile par exemple sous le vocable de « composition ethnique » dans le programme de géographie de la 6^e en vigueur. Dans le primaire, « découvrir les caractéristiques de la population » est un objectif spécifique du palier 4 qui permet d'aborder comme contenus la répartition et la composition ethniques.

Le traitement discursif des ethnies dans les manuels s'accompagne souvent d'une cartographie qui les naturalise. Ce qui placerait le discours scolaire dans le prolongement du discours scientifique sénégalais majoritairement essentialiste, des représentations sociales à l'œuvre, tout en restant antipodique aux options politiques prescrites. D'où l'intérêt de l'étude des modalités et des usages de la cartographie sur l'ethnie en milieu scolaire. Comment analyser donc ces modalités et usages cartographiques à l'école à la lumière de la politique assimilatrice de l'État, des connaissances scientifiques acquises ? Autrement dit, comment le discours scolaire sur l'ethnie s'emboîte-t-il ou se déboîte-t-il par rapport aux différents discours scientifiques, politiques et sociaux sur l'ethnie? L'hypothèse est que le discours scolaire; tout en se construisant à l'insu des discours politiques de négation de l'ethnie et au regard

¹² Le terme est de Breton Rogers (1998)

de l'approche essentialiste des intellectuels, reste un discours particulier, une sorte d'entre d'eux qu'inscrit son récit dans la culture scolaire où le repérage, l'inventaire, la nomenclature, la description et la typologie sont les marques. Sans être dans une logique de promotion de la pluralité culturelle, la géographie scolaire propose, à travers la carte, un récit d'inventaire, d'ailleurs incomplet, qu'on peut retracer à travers ses corpus textuels, iconographiques et cartographiques.

Cadre théorique et méthodologique

L'étude de la cartographie scolaire de l'ethnie se situe à la croisée de plusieurs ressources théoriques que nous pouvons mobiliser comme ressort de discussion des résultats. La première porte sur l'analyse de la carte et des pratiques cartographiques en lien avec les finalités éducatives dans l'enseignement. A ce niveau on peut se référer aux travaux de Benimmas¹³ selon lesquels l'usage de la carte à l'école se limite très souvent à des objectifs de faible niveau : le coloriage et la localisation. Son objet étant la mémorisation et la connaissance des règles du langage cartographique, la carte scolaire reste un simple médium, un canal qui devient un outil approprié pour classer, énumérer et répertorier les objets.

Par rapport aux contenus véhiculés, Ernult, Le Roux et Themines¹⁴ notent que la carte est « une banque de données localisées » qui apparaît comme l'illustration et la preuve d'une situation établie. Dans ce sens; sa fonction est essentiellement la mémorisation, la restitution et l'inventaire. Pour ces auteurs; la carte scolaire fonctionne à la lumière de la discipline scolaire d'Audigier¹⁵ puisqu'elle est présentée comme la représentation d'un monde accepté de tous, un monde qui va de soi, qui assigne des places aux catégories et crée des vocations. Dans ce sens; la cartographie scolaire est une cartographie sans débat et donc par rapport à ce statut, les questions comme le rapport au politique, la place des ethnies et leur intégration nationale restent en suspens. Pourtant; il

¹³ Aicha Benimmas, « Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. McGill Journal of Education » / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 269-291, 2015. <https://doi.org/10.7202/1036433a>.

¹⁴ Boris Ernult, Anne Le Roux & Jean-François Thémimes, « Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation ». *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 1999, 473-493. <https://doi.org/10.7202/022851ar>.

¹⁵ François Audigier, *Enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, citoyenneté et transmission de valeurs*. Texte rédigé à l'intention de la Commission Delors. Paris : INRP, 1995.

ressort qu'à la différence du texte qui peut envelopper la réalité dans des figures et des métaphores, la carte donne selon Holzinger¹⁶ une image plus radicale, plus abrupte et moins équivoque. Les décisions cartographiques : localiser, démarquer, échelonner, etc., sont sans demi-mesures et peuvent en ce sens conforter ou s'opposer à des positions ou certitudes politiques. Dans un autre registre, elle note que la carte est aussi un puissant instrument de différenciation spatiale. Sous ce rapport et malgré les modalités qui portent sur les mouvements et les dynamiques, les cartes figent territorialement les ethnies en les confinant dans des frontières artificielles erronées, en gommant les espaces de transit et de cohabitation.

La deuxième ressource théorique est relative à l'ethnie, sa construction et son rapport à l'école. A ce niveau, notre étude s'inscrit dans la perspective des travaux de Barth¹⁷ et Amselle¹⁸ selon laquelle, contrairement aux approches primordialistes et culturalistes, les groupes ethniques n'existent pas en tant qu'entités substantielles mais plutôt en tant que résultats de nos interactions sociales. Socialement produits et organisés, les ethnies doivent donc être pensées dans leur relativité et dans leur détermination en fonction du temps et de l'espace. Dans cette perspective, il est clair que les identités ethniques ne sont pas figées, elles sont dynamiques et se recomposent en fonction des changements. Pour Streiff-Fenart¹⁹, l'ethnie n'est pas une catégorie donnée; au contraire, elle résulte d'une attribution, d'une revendication et ou d'une assignation. Elle traduit la manière dont nous sommes organisés et dont nous organisons notre rapport à autrui. C'est pourquoi elle s'accommode mal de la territorialisation, pratique scolaire courante, puisque celle-ci les inscrit dans une logique d'autonomisation, de différenciation et d'enfermement dans « des univers clos alors que les groupes ne peuvent être appréhendés que dans leurs interrelations et chevauchements²⁰ ».

¹⁶ Flavie Holzinger, la carte : outil d'analyse et de manipulation? Compte rendu de débat. Les Cafés géographiques, 2006. la-carte-outil-analyse.pdf (cafe-geo.net).

¹⁷ Fredrick Barth, « les groupes ethniques et leurs frontières » dans Poutignat, P. et Steiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1969, pp 203-249.

¹⁸ Jean-Loup Amselle, « De la déconstruction de l'ethnie au branchement des cultures : un itinéraire intellectuel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/5 (n° 185), p. 96-113.

DOI : 10.3917/arss.185.0096. URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-5-page-96.htm>.

¹⁹ Jocelyne Streiff-Fénart, *Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP. L'école et le défi ethnique*, 2003. Ffhalshs-01110456.

²⁰ Jean-Loup Amselle, op.cit.; p.100.

En réalité, les pratiques et les représentations scolaires de l'ethnie ne peuvent être dissociées des pratiques et représentations sociales ambiantes. En illustrant le cas de la France, Bonnéry²¹ (2006) note à cet égard que l'école à travers ses dispositifs et ses relations pédagogiques participent de la construction d'un rapport d'ethnicité en écho avec les rapports sociaux extra-scolaires. Autrement dit, les rapports d'ethnicisation de la société sont des acquis qui vont peser dans les relations pédagogiques et dans les relations avec l'institution. Dans ce sens, le savoir scolaire sur l'ethnie ainsi que la cartographie scolaire des ethnies ne peuvent être neutres ou strictement endogènes. Au contraire, ils reproduisent plus ou moins les logiques identitaires à l'œuvre dans les milieux sociaux.

Or dans la société sénégalaise, la question ethnique est bien une question prégnante. Non seulement personne ne fait mystère de son appartenance ethnique²² mais une situation de concurrence semble se jouer entre les différents groupes ethniques, au point que Sarr et Thiaw²³ parlent de wolofisation de la nation ou encore de « pulaar power » utilisé en opposition à l'hégémonie du modèle islamo-wolof. Ces derniers ont noté que trois types de rapports à l'ethnie sont mobilisés dans l'énonciation du récit national et donc dans les représentations sociales. Un premier qu'ils appellent le nationalisme officiel repose sur l'érection d'une nation ancrée dans les valeurs du panafricanisme, de la négritude et du socialisme africain et épurée des identités ethniques et régionales. Le deuxième nommé nationalisme vernaculaire est considéré comme un mouvement spontané de développement et de diffusion du modèle islamo-wolof. Ce mouvement par le bas qui avait jadis comme ressort les chemins de fer, l'urbanisation et l'économie arachidière est aujourd'hui entretenu par des prometteurs, y compris l'Etat, qui militent directement ou indirectement pour la promotion de la langue wolof et de son enseignement dans l'école de la République. Un troisième modèle que l'on trouve dans les travaux est constitué d'une dualité, voire d'une opposition entre le groupe wolof et les minorités. Mais cette opposition ainsi que

²¹ Bonnéry Stéphane, « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°1 | Printemps 2006, mis en ligne le 23 octobre 2006, consulté le 27 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/109>.

²² Priscilla Duboz, Lamine Gueye, Gilles Boëtsch, Nicole Chapuis-Lucciani, op.cit.; p.191.

²³ Ibrahima Sarr et Ibrahima Thiaw, « Cultures, médias et diversité ethnique. La nation sénégalaise face à la wolofisation, *Revue électronique internationale de sciences du langage, SUDLANGUES*, n 18, 2012, <http://www.sudlangues.sn>.

la crise casamançaise ont donné naissance à des formes de solidarité entre les ethnies de la périphérie. Ce modèle vulgarisé par Sambou²⁴ renvoie à des pactes de paix perpétuelle, à une revalorisation des ethnicités mais à la réaction face à ce qui s'apparente aux yeux des minorités à des tentatives d'invisibilisation sociale²⁵. Dans cette perspective, l'organisation d'activités culturelles, sous forme de festivals, de rencontres culturelles, est illustrative d'une volonté de reconnaissance des identités culturelles, autres que les groupes statistiquement les plus dominants. Loin d'être anecdotiques, ces manifestations culturelles sont le témoin d'une nation multiethnique, dont la cohésion est entretenue par le récit des « petites patries²⁶ », d'alliances historiques interethniques.

La méthodologie adoptée repose sur l'analyse des modalités de représentation utilisées dans les cartes tirées des manuels et atlas scolaires au regard des discours scientifiques et politiques sur la question ethnique. A cet égard, le corpus d'étude est formé des contenus des manuels scolaires et plus précisément des contenus des cartes qui représentent les ethnies.

Ces corpus font l'objet d'une analyse didactique et épistémologique du fait ethnique en termes de choix de contenus, de modes d'exposition du savoir à travers des modalités textuelles et cartographiques. En ce qui concerne la carte qui est plus fréquemment utilisée, la grille de lecture est construite autour du modèle d'analyse des pratiques cartographiques en géographie scolaire de Fontanabona²⁷ et de Choppin²⁸ cité par Reverdy²⁹, qui se structure en trois plans d'analyse indiqué dans le tableau suivant :

²⁴ Saliou Sambou, *Aguène et Diambone*, Dakar, Niamagne Édition, 2005.

²⁵ Étienne Smith, « La nation « par le côté » », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 2006, 184 | URL : http://journals.openedition.org/etudes_africaines/15423 ; DOI : 10.4000/etudesafrcaines.15423.

²⁶ Étienne Smith, op.cit., p.921.

²⁷ Jacky Fontanabona, « Cartes et modèles graphiques, analyse de pratique de classe de géographie », sous la direction de, INRP, 2000.

²⁸ Alain Choppin. « Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles ». In Lebrun Monique (dir.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 109-116.

²⁹ Catherine Reverdy, « Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner ». *Dossier de l'IFE*, 2014 n° 96, 32 p. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>.

Tableau 1: Modèle d'analyse des pratiques cartographiques

Rapport connaissance géographique / action humaine,	Sous ce rapport, l'utilité de la science est interrogée en tant que savoir autonome ou utilitaire.
Carte et cognition.	Ce plan est axé sur le rapport entre le langage spatial et le langage verbal dans l'usage de la carte.
L'explication en géographie	Deux axes identifiés : le « rapport sens commun/explication scientifique » et le « statut de la généralisation ».

Source : Fontanabona³⁰

Le premier plan d'analyse renvoie aux finalités de la carte, qu'elles soient intellectuelles, civiques et/ou pratiques en termes d'utilité sociale de la carte et/ou dans le cadre d'une vocation exclusivement scolaire. De ces finalités découlent les types de contenus et de savoir produits. Avec le second plan d'analyse, le rapport entre carte et cognition est interrogé en termes de production de savoirs géographiques, de mobilisation du langage spatial et/ou langage verbal. Le troisième axe fait écho à l'explication géographique, du rapport au sens commun et/ou à l'explication scientifique du fait ethnique.

Les articles scientifiques et de presse sont exploités sous forme d'état des lieux pour permettre, d'une part, de mettre en contexte le récit national sur l'ethnie, et d'autre part, de situer les savoirs scolaires sur l'ethnie par rapport à des discours de référence. Cette filiation aux discours de référence repose sur l'idée que la question ethnique se tient dans le cadre d'un récit national multi-situé avec des modalités discursives qui renvoient à une approche différenciée du rapport à l'ethnie et permet de mieux apprécier les ressorts pédagogiques de la représentation cartographique des ethnies à l'école.

RÉSULTATS

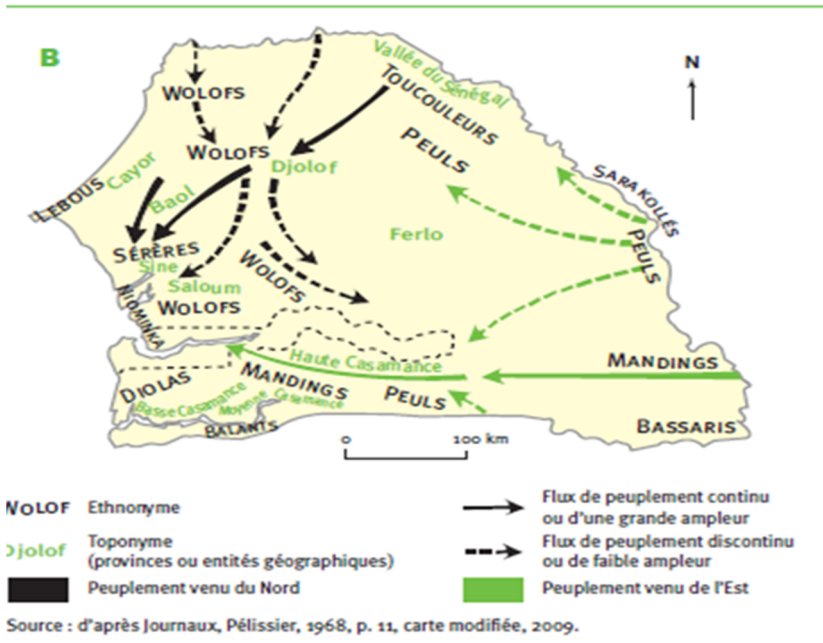
La cartographie scolaire de l'ethnie est une pratique pédagogique courante dans l'école sénégalaise. Elle se traduit par une double logique didactique à la fois de simplification de la substance sociale et de mise en rapport des élèves avec le réel en classe. Les modalités cartographiques du fait ethnique mobilisent des traits sémantiques figuratifs en termes de mouvements, de dissolution et d'assemblage.

³⁰ Jacky Fontanabona, op.cit.

La carte ethnique et le paradoxe du mouvement

L'objet « ethnies » en tant que catégorie non spatiale est déclinée en langage verbal symbolique inscrite dans la légende. Sur le support cartographique extrait « *d'après journaux, Pélissier, 1968, p.11; modifiée en 2009* », les groupes ethniques sont présentés sous formes de flux qui traduisent des dynamiques spatiales qui s'inscrivent dans des temporalités et des formes multiples (cf. Carte 1).

Carte 1 : Les mouvements et la répartition des ethnies au Sénégal



Source : Timéra³¹

En mobilisant des variables visuelles comme la couleur et l'orientation, l'auteur privilégie les propriétés "sélective et associative" (Metz. Christian, 1971 :756) qui permettent de distinguer les ethnies d'une part, mais aussi de les associer plus facilement à des aires géographiques. Aussi, de par leur dimension illustrative, les couleurs et l'orientation (flux) permettent d'identifier dix groupes ethniques associés à des espaces d'origine.

³¹ Mamadou Bouna Timéra, « L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990 », *L'Espace géographique*, 2009/3 (Vol. 38), 2009, p. 233-250. DOI : 10.3917/eg.383.0233. URL : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2009-3-page-233.htm>.

Cette association des ethnies à des entités géographiques qui, pour l'essentiel sont des dénominations de royaumes historiques, fait sens. Pour Lam et Lam³², les royaumes sont l'une des « *identités territoriales les plus fortes au Sénégal* » (p.31), lesquelles sont bâties sur les « *identités de sang et de culture* ». Le sentiment d'appartenance à ces entités étant encore prégnant, sa mobilisation dans le discours scolaire par le prisme de la carte (1968 quelques années après les indépendances) peut participer à l'atteinte de finalités civiques et culturelles définies dans les lois d'orientation de 1971 et 1991. Lesquelles se traduisent par l'invitation faite aux différentes disciplines « *d'ancrer les enfants dans les valeurs culturelles et morales dans lesquelles la nation trouve le fondement de son identité* ». C'est fort de cela que le projet de provincialisation avait été agité par le gouvernement au début des années 2000, l'objectif étant de ressusciter les provinces historiques et les faire coïncider avec les collectivités locales actuelles, le tout dans une logique d'enracinement.

Les ethnies nommées sont malgré tout vaguement localisées. Elles se diffusent dans des aires définies autour des zones d'influence des royaumes susmentionnés. Cependant, la carte de par sa supposée objectivité, capable de restituer le réel dans la classe, est en soi un support pertinent pour rendre compte de ces réalités mouvantes.

Les flux matérialisés par des flèches sur la ressource cartographique illustrent aussi un brassage culturel et le caractère diffus des entités ethno-territoriales. La question du « brassage » représente, de l'avis de Timéra,³³ « *un thème central dans la représentation scolaire* ». Le manuel d'enseignement du cours moyen de l'enseignement primaire fait écho à cette idée en ces termes : « *venue de diverses directions et se déplaçant sans cesse dans le pays, les ethnies se mêlent de plus en plus, leurs différences diminuent*³⁴ ». Par ailleurs, à l'intérieur d'un même groupe ethnique des variances sont effectuées entre « Sérère » et « Niominka »; entre « Wolof » et « Lébou ».

³² Aboubacry Moussa Lam et Djibril Moussa Lam, « Provincialisation, décentralisation et développement local. Quels liens et pertinence dans le contexte actuel du Sénégal ». In Diagne Mayacine (Dir.), *la relance du développement local au Sénégal*, Dakar, Harmattan-Sénégal, 2011, p. 23-39.

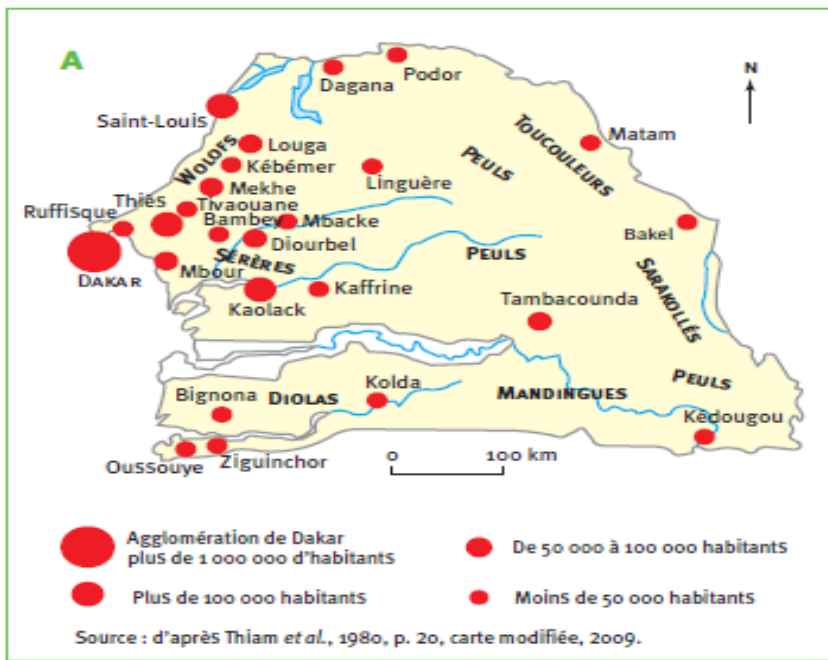
³³ Mamadou Bouna Timéra, « Invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours) ». Paris: université Paris Diderot-Paris7, thèse de doctorat en géographie, 2004, 360p.

³⁴ Mamadou Bouna Timéra, op.cit., p.80.

Fait urbain et logique de dissolution du fait ethnique

Dans l'approche du fait urbain, la représentation ethnique est associée à des localités urbaines. Sans matérialiser les découpages administratifs, la représentation ponctuelle a été choisie pour associer le fait ethnique à la question urbaine. Les variables (taille et couleur) sont présentes sur la carte comme éléments de discrétisation (cf. carte 2). Dans les consignes formulées, l'approche pédagogique fait ressortir un rapport particulier entre carte et connaissances autour de la ville.

Carte 2 : Villes au Sénégal



Source : Timéra³⁵

Consigne :

Observer : villes et groupes ethniques

- lisons la légende
- Interprétons la carte à l'aide de la légende
- Quelles sont les zones de concentration urbaine?
- Comment expliquer cette concentration ?

³⁵ Mamadou Bouna Timéra, (2009), op.cit.

Dans l'approche pédagogique, la production de savoir géographique est axée sur la lecture de la légende en faisant ressortir la thématique urbaine par les élèves. Concernant la question ethnique, le langage verbal et non figuratif est mobilisé pour désigner les sept groupes nommés mais vaguement localisés. Le texte indique pourtant une vingtaine d'ethnies, ce qui conforte l'idée que la carte a pour fonction de simplifier, d'indiquer ce qui semble être un repère pour l'apprenant. C'est d'ailleurs dans cette logique que le fait ethnique est associé au fait urbain. La ville serait implicitement utilisée comme le lieu de dissolution de l'ethnie. Un discours scolaire qui colle avec les politiques de décentralisation qui reposent sur un découpage territorial faisant fi des considérations identitaires et sociales dans une perspective de construction de l'État Nation. En définitive, cette ressource pédagogique met en lumière un rapport bivalent par rapport au fait ethnique. En l'associant à la fois à des entités territoriales historiques et à la ville, le fait ethnique renverrait à une réalité enracinée mais qui ne devrait pas s'opposer à la construction nationale. Ce mélange de genres est d'autant plus curieux que le fait urbain est analysé sans aucune référence à l'ethnie. Le fait ethnique n'apparaît ni dans la légende, ni dans les consignes et questions d'exploitations de la carte. L'association ville/ethnie renverrait à « un moulage des ethnies dans des catégories sociales plus neutres », autour d'« espaces interdépendants : les villes et les campagnes³⁶ ». En montrant les ethnies sans les avoir comme objet d'étude, la carte est mobilisée au service d'un parti pris qui met les villes au-devant de la scène et considère les ethnies comme cadre, éléments de décor et simples repères sociaux-spatiaux.

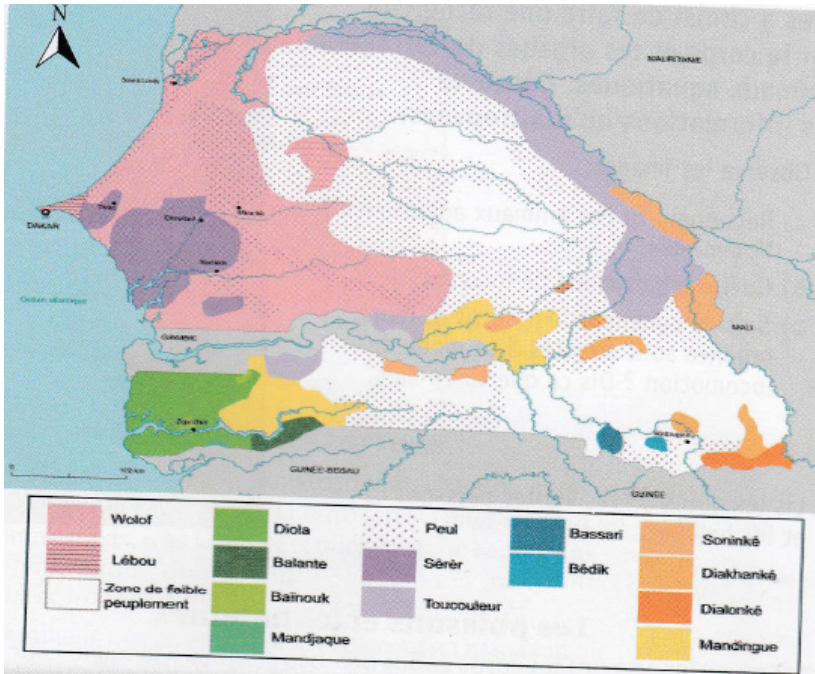
Zonage ethnoculturel et perspective d'assemblage

La cartographie de la répartition des groupes ethniques met en scène le fait ethnique dans une perspective d'assemblage (cf. Carte 3). Elle identifie des aires culturelles et les différencie des autres grâce à la variable couleur, alliant ainsi à la fois une spatialité (distance vue en termes de proximité et/ou d'éloignement) et une substance (ethnie) au sens de Fontanabona³⁷, "*ensembles des relations que la distance établit entre les différentes réalités*".

Carte 3 : La répartition des groupes ethniques au Sénégal

³⁶ Mamadou Bouna Timéra (2004), op.cit. p.80.

³⁷ Jacky Fontanabona, op.cit., p.61.

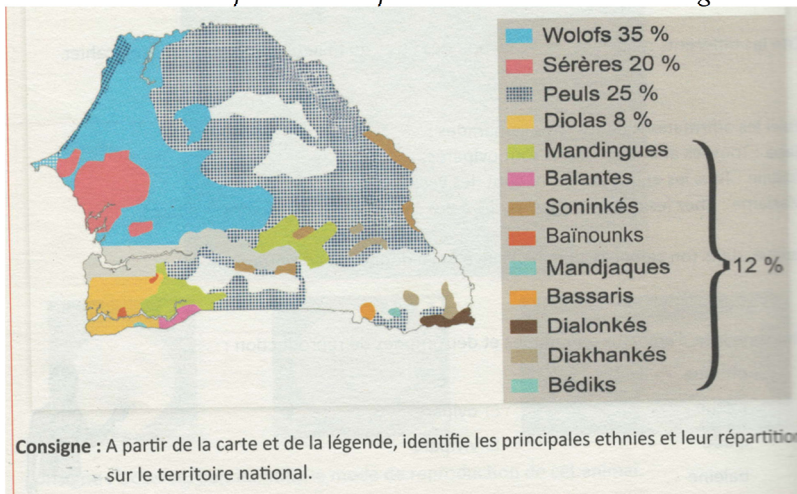


Source : Mari, Madi et le Monde, Éducation à la science et à la vie sociale, 3e étape, CM², EENAS, 2015

Ce support cartographique se distingue des autres par la manière dont l'information ethnique est présentée. Un langage figuratif est mobilisé pour restituer des emprises territoriales des ethnies assez vagues, transcendant toutes circonscriptions administratives. Il permet d'identifier quinze aires à dominante ethnique présentées à travers une représentation polychrome. Cette démarche qui tend à l'exhaustivité est complétée par une classification avec un regroupement des ethnies en cinq grands ensembles sur la base d'une parenté supposée mais non explicitée. Par exemple, avec un dégradé de couleurs, les Sérères, les Peuls et les Toucouleurs, malgré l'éloignement physique matérialisé par des espaces socio-culturels distincts, sont présentés comme appartenant à une même famille ethnoculturelle. Il en est de même pour les Wolofs et les Lebous. Les groupes ethniques du Sud-Est (Soninké, Diakhanké, Dialonké et Mandingue) sont regroupés dans une même trame visuelle tandis que les ethnies du Sud (Diola, Bainouk, Balante, Mandiaque) sont regroupés à partir d'un même fond de couleurs.

En réalité, la carte qui territorialise les groupes ethniques a été inspirée de celle sur les ethnies de l'atlas du Sénégal, nouvelle édition.³⁸ Réalisée par des universitaires sénégalais, elle semble décalée de la variante scolaire qui présente les ethnies sous une forme énumérative, hiérarchique et statistique sans aucune suggestion de parenté (cf. carte 4).

Carte 4 : Composition et répartition des ethnies au Sénégal



Source : Manuel, Découverte du Monde, CM2

Dans l'une comme dans l'autre, on note une tentative de localisation de l'ethnie. Et, si pour Kagame,³⁹ cité par Samb⁴⁰, la caractérisation d'une aire de civilisation en tant que « zone spécialisée, de province fortement individualisée » est consubstantielle à la définition de la culture, cela s'explique, du point de vue didactique, par un besoin d'inventaire et de localisation. Des habilités faibles mais, qui dans une perspective de valorisation-visualisation de l'information spatialisée, participent aussi à l'atteinte de finalités culturelles, c'est à dire « l'apprentissage de repères partagés⁴¹ ». Dans cette même logique, l'enseignement cartographique en classe de géographie, pour des soucis d'efficacité pédagogique, valorise l'opération de schématisation. En choisissant le support cartographique pour évoquer la question ethnique, l'école prend le parti de figer une information qui rend compte de réalités mouvantes et diffuses.

³⁸ Mouhamadou Moustapha Sall, (dir.); Atlas du Sénégal. Paris : Éditions J.A., coll. « Les Atlas de l'Afrique », 2000, 84 p. [nouvelle édition].

³⁹ Alexis Kagame, La philosophie bantu comparée. « Présence Africaine », Paris, 1976, — 234 pages.

⁴⁰ Djibril Samb, le vocabulaire des philosophes africains, Harmattan, Paris, 2010, p. 49.

⁴¹ Jacky Fontanabona, op.cit.

Les ressources textuelles qui accompagnent ces cartes procèdent de la même modalité d'intégration même si elles restent énumératives. Ainsi, dans la partie récapitulative intitulée « le sais-tu? », après avoir rappelé la vingtaine d'ethnies que compose le Sénégal, l'auteur avance : «... le wolof est parlé par trois quarts des Sénégalais. L'islam est pratiqué par environ 94% ». Dans le même registre, l'élève est appelé à ne retenir que « six grands groupes ethniques représentés au Sénégal » : les Wolofs (36%), les Sérères (16%), les Toucouleurs (9%), Les Peuls (9%), les Diolas (9%) et les Mandingues (7%) (p.19). Les autres groupes ethniques comme les Sarakollés, les Manjacques, les Balantes, les Bassaris, et les Lébous sont mentionnés comme des « communautés périphériques » (Diouf⁴², cité par Smith⁴³). Cette classification du paysage ethnique sénégalais repose sur une base numérique et fait écho à la caractérisation faite par Makhtar Diouf⁴⁴ à partir de deux critères : la langue et la culture.

Par contre, des éléments de différenciations des groupes ethniques sont suggérés dans les consignes aux élèves. Des associations sont faites entre « groupe ethnique » et « localisation géographique », « groupe ethnique » et « activité économique », « des castes » et des « métiers artisanaux », avec des caractérisations linguistiques et religieuses. Dans le manuel de CM2 (2016), il est suggéré un déterminisme entre l'activité économique et le groupe ethnique : « certaines ethnies ou sous-groupes, compte tenu des caractéristiques de leur milieu de vie, semblent se spécialiser dans les activités bien définies : les Peul (élevage, dans la zone sylvo-pastorale, les Lébous (pêche, le long de la côte) ». Cette démarche pédagogique consiste à repérer les catégories ethniques comme « l'origine, l'héritage, la culture, la langue, la tradition, et souvent le territoire pour se distinguer d'autres groupes ... »

CONCLUSION-DISCUSSION

Cette étude montre que l'école est un pôle d'énonciation de l'ethnie au même titre que les milieux scientifiques sociaux et politiques. Loin de la nier, le récit scolaire territorialise et essentialise l'ethnie. Ainsi, sans totalement le reproduire, le discours scolaire sur l'ethnie se situe dans le prolongement du discours scientifique même s'il est vrai que l'école ne se fait pas l'écho ni des différents modèles d'ethnicité ni de toutes les tensions qui sont en arrière-plan des modèles décrits par les chercheurs sénégalais.

⁴² Mamadou Diouf, *Histoire du Sénégal. Le modèle islamo-wolof et ses périphéries*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2001.

⁴³ Etienne Smith, op.cit.

⁴⁴ Makhtar Diouf, *Sénégal, les ethnies et la nation*, Dakar, NEAS, 1998.

C'est que du point de vue didactique, l'usage du langage cartographique s'inscrit bien dans la tradition disciplinaire de la géographie scolaire qui repose sur une épistémologie réaliste et apolitique des savoirs enseignés⁴⁵. Mais cela ne signifie pas que la représentation cartographique comme du reste le discours scolaire, lui-même, sont politiquement et socialement neutres. Il est clair que les techniques de mise en mouvement des groupes ethniques, celles de dissolution dans d'autres catégories (urbaines) et d'assemblage feraient écho à la propension socio-politique de gommer les différences ethniques. De plus, de manuel en manuel, de carte en carte, les ethnies changent et leur nombre augmente ou diminue même si certains groupes sont présents dans les cartes avec une grande récurrence et une forte stabilité. Ce qui signifie que le récit scolaire véhicule en même temps « des silences » ou des « oublis »⁴⁶ émanant directement ou indirectement des représentations sociales sur les ethnies. L'enseignement étant uniforme au niveau du territoire national, les effets pédagogiques de ces oublis et omissions ne seraient-ils pas une source de marginalité et de frustration pour les minorités qui ne figurent pas dans l'inventaire d'un manuel ?

Les pratiques et finalités scolaires impriment à la carte scolaire de l'ethnie une marque qui en fait un discours particulier. Selon Fontanabona,⁴⁷ la carte est un outil de communication qui produit des formes et des structures qui servent de lignes repères permettant à l'élève de situer et de se situer pour une meilleure compréhension des phénomènes géographiques. C'est sous ce rapport que la cartographie scolaire de l'ethnie fige paradoxalement le mouvement (ethnique) dans des repères spatiaux et historiques (villes et provinces) et territorialise les assemblages et la dissolution à travers des aires régionales stables et récurrentes. A ce niveau, il ressort une contradiction entre l'inscription spatiale des ethnies en communautés identitaires du récit scolaire et le processus d'hybridation et de métissage qui fait que l'identification ethnique est de moins en moins prégnante dans les espaces urbains où l'ethnie est sujette à dissolution et chez les jeunes qui font face à de multiples repères⁴⁸.

⁴⁵ Pascal Clerc, *La culture scolaire du lycée en géographie*, IUFM, académie d'Aix-Marseille, 1999.

⁴⁶ Pascal Clerc, *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Presses universitaires de Rennes Espace Et Territoires, Sciences humaines & sociales, 2000.

⁴⁷ Jacky Fontanabona, Langage cartographique et connaissances géographiques, Texte inédit, dans le cadre des réflexions menées pour la recherche « Cartes et modèles graphiques. Analyse de pratiques en classe de géographie », Paris, INRP, 1999-2002. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre/langage-cartographique/langagecartographique-fontanabona-pdf.pdf>.

⁴⁸ Priscilla Duboz, Lamine Gueye, Gilles Boëtsch, Nicole Chapuis-Lucciani, op.cit.; p.196.

Par ailleurs, cette modalité cartographique ne renvoie qu'aux objectifs mineurs d'apprentissage qui tournent principalement autour de la découverte, de la spécification, de la description et confirme l'idée selon laquelle le potentiel didactique de la carte reste inexploité et ignoré dans les écoles⁴⁹. Ainsi, contrairement aux autres types, c'est un récit de la composition, de l'énumération, de la nomination et de la sélection. Une autre spécificité du discours scolaire sur l'ethnie réside dans l'usage systématique de la carte.

La cartographie de l'ethnie est en somme un récit quasi exclusivement scolaire en ce sens que ce mode d'expression est spécifique par rapport autres sources de savoir. Il reste à savoir comment les élèves, notamment ceux des espaces urbaines et de minorités, s'approprient le récit ethnique proposé à l'école si l'on sait que ce récit est à la fois sélectif, orienté et essentialiste.

BIBLIOGRAPHIE

1. Amselle Jean-Loup, (2010), « De la déconstruction de l'ethnie au branchement des cultures : un itinéraire intellectuel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/5 (n° 185), p. 96-113. DOI : 10.3917/arss.185.0096. URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-5-page-96.htm>.
2. Audigier, François, (1995). Enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, citoyenneté et transmission de valeurs. Texte rédigé à l'intention de la Commission Delors. Paris: INRP. Barth Fredrick, (1969), « les groupes ethniques et leurs frontières » dans Poutignat, P. et Steiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, pp 203-249.
3. Benimmas Aicha (2015), « Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education* » / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 269–291. <https://doi.org/10.7202/1036433a>.
4. Benimmas Aicha (1999) « Apprendre à lire la carte thématique au secondaire ou développer le raisonnement géographique chez l'élève ». *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 539–558. <https://doi.org/10.7202/022854ar>.

⁴⁹ Aicha Benimmas « Apprendre à lire la carte thématique au secondaire ou développer le raisonnement géographique chez l'élève ». *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 1999, 539–558. <https://doi.org/10.7202/022854ar>.

5. Bonnéry Stéphane (2006), « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°1 | Printemps 2006, mis en ligne le 23 octobre 2006, consulté le 27 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/109>.
6. Bréton Rogers, (1998), *Peuples et Etats, l'impossible équation*, Dominos, Flammarion.
7. Clerc Pascal, (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Presses universitaires de Rennes Espace Et Territoires, Sciences humaines & sociales.
8. Clerc Pascal, (1999), *La culture scolaire du lycée en géographie*, 1999, IUFM, académie d'Aix-Marseille.
9. Choppin Alain (2007). « Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles ». In Lebrun Monique (dir.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 109-116.
10. Dieng Amady Aly (1995), « Question nationale et ethnies en Afrique noire: le cas du Sénégal », *Africa Development / Afrique et Développement* Vol. 20, No. 3, pp. 129-155.
11. Diédhiou Paul (2017) « Les intellectuels sénégalais et la question des identités ethniques au Sénégal », *REFSICOM* [en ligne], L'identité dans tous ses états : 2. Catégories symboliques et enjeux sociaux, mis en ligne le 13 novembre 2017, consulté le mercredi 27 janvier 2021. URL: <http://www.refsicom.org/295>.
12. Diouf Makhtar (1998) *Sénégal, les ethnies et la nation*, Dakar, NEAS.
13. Diouf Mamadou (2001), *Histoire du Sénégal. Le modèle islamo-wolof et ses périphéries*, Paris, Maisonneuve & Larose.
14. Duboz Priscilla, Gueye Lamine, Boëtsch Gilles, Chapuis-Lucciani Nicole (2012), « La notion d'ethnie à Dakar : autodéclaration, force de l'identification et validité en anthropologie démographique. » *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, Springer Verlag, 2012, 24 (3-4), pp.190-198. (10.1007/s13219-012-0058-2). (halshs-00682610)
15. Glasman Joël (2004), « Le Sénégal imaginé. Evolution d'une classification ethnique de 1816 aux années 1920 », Verdier | *Afrique & histoire* 2004/1 vol. 2 | pages 111 à 139.
16. Ernult Boris., Le Roux Anne & Thémines Jean-François, (1999) « Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation ». *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 473-493. <https://doi.org/10.7202/022851ar>.

17. Fontanabona Jacky, (2000), « Cartes et modèles graphiques, analyse de pratique de classe de géographie », sous la direction de, INRP.
18. Fontanabona Jacky (1999-2002), Langage cartographique et connaissances géographiques, Texte inédit, dans le cadre des réflexions menées pour la recherche « Cartes et modèles graphiques. Analyse de pratiques en classe de géographie », Paris, INRP. [http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre/langage cartographique/langagecartographique-fontanabona-pdf.pdf](http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre/langage-cartographique/langagecartographique-fontanabona-pdf.pdf).
19. Holzinger Flavie, (2006), La carte : outil d'analyse et de manipulation? Compte rendu de débat. Les Cafés géographiques. [la-carte-outil-analyse.pdf](http://www.cafe-geo.net/la-carte-outil-analyse.pdf) (cafe-geo.net).
20. Kagame Alexis (1976), *La philosophie bantu comparée*. « Présence Africaine », Paris, — 234 pages.
21. Lam Aboubacry Moussa et Lam Djibril Moussa (2001); « Provincialisation, décentralisation et développement local. Quels liens et pertinence dans le contexte actuel du Sénégal ? » In Diagne Mayacine (Dir.), *la relance du développement local au Sénégal*, Dakar, Harmattan-Sénégal, 2011, p. 23-39.
22. Metz Christian (1971), « Réflexions sur la "Sémiologie graphique" de Jacques Bertin », *Annales*, 1971 26-3-4 pp. 741-767
23. Mișcoiu, Sergiu (2021), « Du récit des conflits au conflit des récits : Raconter les politiques conflictuelles en Afrique », in : Simona Jișa, Sergiu Mișcoiu et Modibo Diarra (dir.), *Raconter les politiques conflictuelles en Afrique. Regards croisés*, Paris, Editions du Cerf.
24. Reverdy Catherine (2014), « Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner ». *Dossier de l'IFE*, n° 96, 32 p. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>.
25. Sall Mouhamadou Moustapha, (dir.)(2000); *Atlas du Sénégal*. Paris : Éditions J.A., coll. « Les Atlas de l'Afrique », 84 p. [nouvelle édition].
26. Samb Amadou Tom (1993), « La construction de l'Etat ». In Biondi J.P. (dir.), *Senghor et la tentation de l'universel, l'aventure coloniale de la France*, 1993, Paris, Denoël.
27. Samb Djibril (2010), *Le vocabulaire des philosophes africains*, Harmattan, Paris, 2010, p. 49.
28. Sambou Saliou (2005), *Aguène et Diambone*, Dakar, Niamagne Édition
29. Sarr Ibrahima et Thiaw Ibrahima (2012), « Cultures, médias et diversité ethnique. La nation sénégalaise face à la wolofisation, Revue électronique internationale de sciences du langage, SUDLANGUES, n 18, [http :www.sudlangues.sn](http://www.sudlangues.sn).

30. Smith Étienne (2006), « La nation « par le côté » », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 2006, 184 | URL : http://journals.openedition.org/etudes_africaines/15423 ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.15423.
31. Streiff-Fénart Jocelyne (2003), *Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP. L'école et le défi ethnique*, 2003. Ffhalshs-01110456.
32. Tamba Moustapha, (2001), « Contribution à l'étude de la population ethnique du Sénégal », *Revue sénégalaise de sociologie*, n°4-5 pp329-368.
33. Timéra Mamadou Bouna (2009), « L'identité sénégalaise à travers la géographie scolaire, de l'indépendance aux années 1990 », *L'Espace géographique*, 2009/3 (Vol. 38), p. 233-250. DOI : 10.3917/eg.383.0233. URL : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2009-3-page-233.htm>.
34. Timéra Mamadou Bouna (2004), « Invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours) ». Paris: université Paris Diderot-Paris7, thèse de doctorat en géographie, 2004, 360p.
35. Timéra Mamadou Bouna, Diongue Momar et Thiam Ousmane, (2019) « L'élection présidentielle de février 2019 au Sénégal », *EchoGéo* [En ligne], Sur le Vif, URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/18183>.
36. Valentin Christian (1978), « La formation de la nation sénégalaise », *Revue française des études politiques africaines*, 13e année, janvier, 1978, p 9-14.

CORPUS SCOLAIRES

1. *Découverte du monde*, CM², Cours moyen, Etape3, Niveau2, Histoire, Géographie, IST, Didactikos, 2016.
2. *Éducation civique, morale et sanitaire*, cours moyen, Nouvelles Éditions Africaines, Dakar, 1978.
3. *Le manuel de Géographie du Sénégal*, Nouvelles Éditions Africaines, Dakar 1989.
4. *Le Sénégal, l'Afrique, le Monde*, Collection notre Milieu, 1968.
5. *Géographie du Sénégal*, Cours Moyen, EDICEF, 1980.
6. *Mari, Madi et le Monde, Education à la science et à la vie sociale*, 3^e étape, CM², EENAS, 2015.

