



HAL
open science

1905, la géographie entre science et pédagogie de l'enseignement secondaire

Jean-Pierre Chevalier

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Chevalier. 1905, la géographie entre science et pédagogie de l'enseignement secondaire. CTHS. Sciences et enseignement, Accompagner une réforme. Les conférences pédagogiques de 1004 et 1905, INRP, pp.157-158, 2007. halshs-00218334

HAL Id: halshs-00218334

<https://shs.hal.science/halshs-00218334>

Submitted on 26 Jan 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

1905, la géographie entre science et pédagogie de l'enseignement secondaire

Jean-Pierre Chevalier, UMR 8506, équipe E.H.GO

1905 est une date à forte valeur symbolique pour l'enseignement de la géographie en France. En effet la réforme de 1902 avait réorganisé l'enseignement de la 6^e à la Terminale dans l'enseignement secondaire de garçons¹, mais l'enseignement de la géographie s'arrêtait en classe de 1^{re}. C'est par une circulaire du 28 juillet 1905² qu'un cours de géographie est introduit en classe de Philosophie et de Mathématiques. Les conférences du Musée pédagogique sur la géographie³ se déroulent en février - mars 1905, donc quelques mois avant la promulgation de cette réforme.

Dans sa conférence Lucien Gallois⁴ fait référence aux programmes de 1902 et conclut par des propos rétrospectivement annonciateurs des modifications de 1905 :

« Je suis convaincu que l'avenir réserve à la géographie dans notre système d'éducation un rôle plus important que celui qui lui a été attribué jusqu'à présent. Et c'est pourquoi il faudrait songer à lui faire un peu plus de place dans nos programmes. »⁵

Ces conférences peuvent donc être relues comme une défense et une illustration de la géographie à la veille de son introduction dans les classes de Philosophie et de Mathématiques⁶. Les conférenciers sont, très probablement, informés du projet, mais les participants qui interviennent dans le débat ne semblent pas au courant de cette réforme en gestation.

Les rôles sont nettement répartis entre les trois conférenciers. Paul Vidal de La Blache⁷ présente la science géographique. Lucien Gallois est chargé de la deuxième conférence portant sur les programmes et il revient à Paul Dupuy⁸ d'entrer plus avant dans leur mise en œuvre didactique. Vidal a la posture du savant et il ne participe pas aux séances de discussion. Gallois, visiblement impliqué dans la mise au point des programmes scolaires se positionne en médiateur dans les débats. Dupuy, militant de la géographie et pédagogue connaissant bien

¹ Georges Leygues, arrêté du 31 mai 1902, reproduit par Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, INRP, 2000.

² Bienvenu Martin, circulaire du 28 juillet 1905, reproduit par Philippe Marchand, *ibidem*.

³ Conférences du Musée pédagogique, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Imprimerie nationale, 1905, p. 171-211.

⁴ Lucien Gallois (1857-1941), en 1905 professeur adjoint à l'université de Paris.

⁵ Conférences du Musée pédagogique, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, 1905, p. 153.

⁶ *Ibid.*, p. 115-211.

⁷ Vidal de La Blache (1845-1918), en 1905 professeur à l'université de Paris.

⁸ Paul Dupuy (1856-1948), en 1905 secrétaire de l'École normale supérieure.

l'enseignement primaire, propose la création d'une association pédagogique des professeurs de géographie, dotée d'un bulletin et conclut par un révolutionnaire « Géographes de tous les lycées, unissez-vous ! »⁹.

Vidal a 60 ans; Gallois et Dupuy âgés de 48 ans et 49 ans sont de la même génération, ils font partie d'une même communauté scientifique qui a installé la géographie à l'Université en liaison avec la formation des enseignants du secondaire. Vidal a publié du matériel pédagogique, en particulier des atlas et des cartes murales, mais aucun des trois n'a rédigé de livre pour l'enseignement primaire ou secondaire. S'ils partagent une conception commune de la géographie ils divergent à propos de son enseignement, mais les débats montrent que l'auditoire est encore plus divisé que les orateurs. Les conférences de 1905 montrent des programmes de géographie placés sous les auspices de Paul Vidal de La Blache avec l'appui parfois enthousiaste ou parfois réservé des professeurs du secondaire, historiens de formation.

La géographie et les finalités des filières d'enseignement

Au long du XIX^e siècle la géographie a été instituée en tant que discipline scolaire en France¹⁰ comme dans la plupart des États européens¹¹. Depuis Émile Levasseur¹², les propagandistes de son enseignement la présentent comme une discipline moderne par opposition à la géographie non scientifique du premier dix-neuvième siècle. Ils insistent sur son utilité pour former des ingénieurs, des commerçants, des militaires, des administrateurs par opposition à la géographie historique, prodromique et ancillaire de l'histoire. À partir de 1902 dans l'enseignement secondaire classique de garçons son curriculum devient indépendant des programmes d'histoire et à partir de 1905 elle y est enseignée dans toutes les classes. Elle est ainsi hissée au rang de discipline de culture générale de première importance, c'est dans cette perspective que les orateurs se placent en insistant peu sur ses dimensions pratiques. Cet événement concerne l'ensemble du système scolaire car l'enseignement secondaire classique est la référence des autres filières.

⁹ *op. cit.* p. 194-195.

La création en 1910 de la *Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public* et de son *Bulletin* ne répondra que partiellement à son vœu car cette association regroupe historiens et géographes suivant les découpages de l'enseignement secondaire.

¹⁰ Marie-Claire Robic, « La diffusion de la géographie dans l'enseignement français (fin du XIX^e siècle, début du XX^e) : force du mouvement et variété des projets », *Paedagogica Historica*, volume 40, n°3, juin 2004, p. 293-314.

¹¹ Horacio Capel, « Institutionalization of geography and strategies of change », in *Geography, Ideology and Social Concern*, David Stoddart (éd.), Oxford, Basil Blackwell, 1991, p. 37-69.

¹² Émile Levasseur, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, 1872, 126p.

Ainsi pour les trois conférenciers la géographie est une matière scolaire noble. Ils justifient cette qualité de quatre façons : la géographie relève des finalités les plus éminentes de l'éducation (finalités qu'ils ne précisent pas) ; elle est scientifique et moderne ; elle se développe surtout dans les grandes classes et enfin elle n'est ni une discipline ancillaire de l'histoire, ni une discipline à visée d'enseignement professionnel que l'on cantonnerait donc dans d'autres filières scolaires. Gallois y ajoute un cinquième argument allant dans le même sens : elle vise l'élite sociale.

Vidal situe sa réflexion dans le cadre implicite d'un enseignement secondaire unifié, il y inclut les écoles primaires supérieures et prend en compte les dernières classes des écoles élémentaires. Par contre Gallois ne s'intéresse ici qu'à l'enseignement secondaire de garçons, il parle de « ce qu'il est souhaitable qu'un garçon qui sort du lycée à dix-sept ou dix-huit ans sache »¹³. Il fait référence « à la classe instruite de la nation »¹⁴. Il vise le public socialement privilégié des lycées du début du XX^e siècle. À l'inverse Dupuy parle des hommes, mais aussi des femmes de sa génération. Il fait état de son enseignement à des fillettes de six ans du Collège Sévigné. Père d'une petite fille, il est particulièrement sensible à l'éducation des filles et quand Gallois évoque les programmes des classes élémentaires des lycées, c'est pour les juger excellents alors que Dupuy les critique. Ainsi ces trois géographes, d'accord sur l'objet de la géographie, ne portent pas le même regard sur l'école et donc ses finalités.

Des finalités éducatives pour l'enseignement secondaire.

Si Gallois ne fait aucune comparaison internationale quand il présente les programmes, Vidal de La Blache et Dupuy appuient leurs propos sur des exemples pris dans les pays anglo-saxons. Vidal fait référence aux auteurs qui viennent de publier des ouvrages sur l'épistémologie ou l'enseignement de la géographie : Mackinder, Guyot, Churchill Semple et Perry Brigham¹⁵. Dupuy signale que les études de géographie « en plein air commencent à prendre une grande place dans la pédagogie américaine »¹⁶. Il nomme deux fois William Morris Davis, parle des *Surveys* publiés aux Etats-Unis ou des cartes helvétiques et présente

¹³ *op. cit.*, p. 137.

¹⁴ *Ibid.*, p. 138.

¹⁵ Halford John Mackinder, « The scope and methods of geography », *Britain and the British Seas*, 1902 ; Arnold Henry Guyot, *Introduction to the study of geography*, New-York, Cincinnati... : American book company, 1896 ; Andrew John Hebertson, « Recent discussions on the scope and educational applications of Geography », *Geographical Journal*, XXIV, 1904 ; Ellen Churchill Semple, « Emphasis upon Anthropogeography in schools », *Journal of Geography*, III, 1904 ; Albert Perry Brigham, « *Geographic influences on American history* », Boston, 1903.

comme un exemple à suivre le *Journal of Geography* étasunien et le *Geographical Teacher* britannique dirigé par Hebertson.

La comparaison internationale nous permet aussi d'éclairer les conférences au Musée pédagogique. Car cette année 1905 est aussi celle de l'ouverture de la *Outlook Tower* à Edimbourg. Le 6 juillet professeur Alex. Darroch y prononce un discours inaugural de l'exposition de géographie, son propos s'intitule aussi « *The Teaching of Geography* » ; pour lui l'intérêt pratique de l'enseignement de la géographie est équivalent à son rôle dans la formation intellectuelle :

« In America and Germany, in other continental countries, the subject is thoroughly studied and in scientific manner, and in these countries it is recognised that the study of Geography is not only valuable as an instrument of intellectual culture and of mental discipline, but it is also valuable from the point of view of the commercial and industrial progress of the nation, and is, further, of the utmost importance to those to whom is entrusted the defence of the country. »¹⁷

Ceci contraste fortement avec les propos tenus au Musée pédagogique, où les intervenants centrent leur argumentation autour du thème de la géographie discipline intellectuelle, facteur de développement culturel. Ils ne parlent guère de ses applications pratiques. Ce déséquilibre entre les finalités intellectuelles et les finalités pratiques correspond à la conception de l'enseignement secondaire classique français.

Paul Vidal de La Blache place son propos au niveau des finalités éducatives générales, c'est « Un bienfait pour la formation de l'esprit »¹⁸. Quand il se veut plus précis sur la valeur formatrice de la géographie, Vidal la fonde sur ce que nous appellerions aujourd'hui la découverte du fonctionnement spatial des écosystèmes. Il souligne la « valeur éducative » de la géographie parce que, comme Ritter l'a montré, elle met en valeur « comment les phénomènes physiques et biologiques sont en relation constante de cause et d'effet et comment ils engendrent en se combinant suivant des conditions diverses, des différences caractéristiques de contrées »¹⁹. Lucien Gallois se situe sur un registre voisin, mais comme souvent les dimensions philosophiques de l'enseignement de la géographie restent

¹⁶ *op. cit.*, p. 158.

¹⁷ Alex. Darroch, « The teaching of geography », *The Scottish Geographical Magazine*, vol. XXII, n°9, sept. 1906, p. 484-490, p. 485.

¹⁸ *op. cit.*, p. 133.

¹⁹ *Ibid.*, p. 120-121.

implicites²⁰. Gallois les élude et ne fait qu'évoquer « l'influence de la nature sur l'homme peut s'exercer de bien des manières, et ce ne serait pas trop d'une conférence tout entière pour montrer la complexité du problème »²¹.

Lors de ces trois conférences c'est Paul Dupuy qui va le plus loin dans l'énonciation du lien entre les méthodes d'enseignement de la géographie et la philosophie de l'éducation :

« [...] on veut multiplier les contacts avec tout ce qui est réel, concret, directement observable, et, par ces contacts, exciter l'activité personnelle des élèves, les habituer à l'observation, à la comparaison, à la généralisation, développer chez eux par l'emploi de la méthode socratique, les facultés de l'esprit qui servent à découvrir et à comprendre la vérité positive. »²²

La géographie étant science des réalités, elle est nécessairement au cœur « d'un système d'éducation réaliste »²³. Dès l'introduction de sa conférence, il proclame :

« [la géographie] donne à la fois le sentiment de l'unité du monde terrestre et celui de son évolution incessante, puisqu'elle exerce sans relâche l'attention à découvrir, sur la surface de notre globe, les phénomènes d'adaptation qui déterminent les formes de la vie et les modes de l'activité humaine. [...] elle est la philosophie du concret. [...] »²⁴

Lors des débats un des intervenants, Auguste Moniot²⁵, en conclut que c'est la géographie générale qui exprime le mieux l'apport de la géographie et que pour cette raison elle devrait être placée en Terminale, « où il apprend à connaître les grands problèmes de la métaphysique »²⁶. Des propos qui confirment que la question de son introduction en classe de Terminale est dans l'arrière fond implicite de ces conférences.

Lucien Gallois propose une vision plus opératoire des buts de l'enseignement de la géographie mais ne situe pourtant pas la géographie au rang des matières qui préparent étroitement à l'exercice d'une profession. Il insiste sur ce point : « Nous n'avons pas à former des industriels ou des commerçants prêts à entrer dans la lutte. L'apprentissage professionnel, que rien ne remplace, viendra plus tard, s'il y a lieu ; [...] »²⁷. Les finalités de l'enseignement de la géographie rejoignent ainsi les caractéristiques de la filière de l'enseignement

²⁰ Norman J. Graves, *Geography in Education*, London: Heinemann Educational Books Ltd, 1995, 232p., p. 83.

²¹ *op. cit.*, p. 152.

²² *Ibid.*, p. 155.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Auguste Moniot, en 1905 professeur au lycée Janson de Sailly, auteur de livres scolaires de géographie.

²⁶ *op. cit.*, p.190.

²⁷ *Ibid.*, p.138

secondaire, telles que Louis Liard, cité par Dupuy, les a énoncées dans son allocution d'ouverture parlant de « ce caractère général où l'on est convenu de voir le propre des disciplines de l'enseignement secondaire »²⁸. Ceci la différencie nettement de ce qui se passe au Royaume-Uni où l'accent est alors conjointement mis sur le fait que la géographie apprend à gagner sa vie, tout en apprenant à vivre sur la Terre.²⁹

Pourtant la géographie est une discipline que l'on qualifie en France de moderne depuis Levasseur et de scientifique depuis Vidal de La Blache. Gallois illustre cette modernité en plaçant au premier plan les connaissances de géographie économique avec l'exemple d'une présentation des États-Unis. On entrevoit le futur programme des Terminales portant sur les principales puissances du monde. Gallois place la géographie humaine au sommet de la réflexion géographique, mais, paradoxalement, c'est du côté des sciences de la nature qu'il trouve des arguments pour justifier son caractère scientifique.

Si cette géographie moderne et scientifique est une discipline d'enseignement général, la frontière avec les disciplines des enseignements professionnels n'est peut-être pas simple à tracer. Ainsi Philippe Gidel³⁰ déclare dans les débats qu'« il serait à désirer que l'enseignement se terminât par une vue véritablement pratique de la géographie, dont le but n'est pas de former des savants, mais des hommes qui vont entrer dans la vie et qui dès demain pourront être des commerçants »³¹. Albert Malet³² différencie la géographie du premier cycle et celle du second cycle. Dans le premier cycle « l'enseignement de la géographie doit être un instrument de formation de l'esprit. On peut, avec la géographie faire raisonner les enfants beaucoup mieux qu'avec une version latine ou une version grecque. Dans le second cycle l'enseignement de la géographie [économique] doit avoir pour objet principal de mettre les élèves qui sortiront bientôt du lycée » soient « en possession d'un certain nombre de notions précises sur le monde dans lequel ils vont entrer »³³.

Ces propos illustrent une différence de point de vue entre ceux qui considèrent l'enseignement secondaire comme débouchant sur la vie professionnelle et ceux pour qui il est la préparation d'études supérieures. Ces divergences à propos des finalités assignées à la discipline scolaire ne recourent pas celles repérées au sujet des méthodes prônées pour son enseignement.

²⁸ *Ibid.*, p. 156.

²⁹ N. J. Graves, *op. cit.* p. 82.

³⁰ Philippe Gidel, en 1905 professeur au lycée Saint-Louis, auteur de livres scolaires de géographie.

³¹ *op. cit.*, p. 191.

³² Albert Malet (1864-1915), en 1905 professeur au lycée Louis-le-Grand, auteur de livres scolaires d'histoire.

³³ *op. cit.*, p. 199-200.

Une géographie concrète et figurée, merveilleuse et explicative.

Lors de l'inauguration de la *Outlook Tower*, comme en France depuis le milieu du XIX^e, la rhétorique commence toujours par dénoncer les anciennes méthodes d'enseignement de la géographie pour les opposer aux nouvelles méthodes :

« We are to make the Geography teaching in our schools real, concrete, and truly educative »³⁴.

« In first place, it has been clearly realised that the older methods of teaching the subject, which I am sorry to say in some cases still prevail, crammed the memory of the child with a host of more or less uninteresting facts, and did nothing either to feed or to cultivate the imagination, or to train the reason of the pupil. »³⁵

On retrouve ici la structure des discours de Levasseur³⁶ ou de Schrader³⁷ opposant les méthodes anciennes et les nouvelles en 1905 les conférenciers mettent toujours en avant l'exercice de l'imagination des élèves et la formation du raisonnement, ils plaident aussi pour un enseignement « réaliste ». Entendons une géographie scolaire qui fait du réel son objet et qui apprend à concevoir le monde en observant les choses.

Implicitement, la géographie est donc une discipline *reale*, au sens de *real schule*, bien que l'expression leçon de choses ne soit pas employée. Vidal de La Blache fait de la référence au milieu connu par les élèves la base de la connaissance. Le professeur doit en effet s'appuyer sur le monde perçu par les élèves : « [...] les objets sur lesquels il appelle l'attention de l'enfant sont une réalité toujours présente ; et l'enchaînement dont il offre le spectacle à des esprits un peu pus mûrs a une portée philosophique fondée sur des expériences sensibles. »³⁸

Paul Dupuy reprend les mêmes idées à propos des classes élémentaires. En effet, précise-t-il : « La géographie locale, toutes les fois que les conditions où l'on se trouve permettent d'en faire un exercice d'observation directe, devrait être l'âme des études de géographie. »³⁹. Par prudence, Dupuy dit « devrait être » et non pas « doit être », car les programmes n'y incitent pas, ce qu'il regrette nettement : « C'est à peine si nos programmes y font une rapide allusion pour les tout petits des classes préparatoires et élémentaires, avec le souci évident d'arriver le

³⁴A. Darroch, *op. cit.* p. 484.

³⁵*op. cit.*, p.486.

³⁶É. Levasseur, *op. cit.*

³⁷Franz Schrader, « Géographie », in *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Paris : Hachette, 1882, p. 1151-1160.

³⁸*op. cit.*, p. 133.

³⁹*Ibid.*, p. 157.

plus vite possible au dessin des cartes et à ce qu'on appelle "l'intelligence des termes géographiques". »⁴⁰

Aussi l'observation des figurations du monde devient un substitut de l'observation directe stricto-sensu. Gallois en arrive à une conception très extensive de ce qu'est l'observation directe, assimilant la comparaison de cartes d'État major à de l'observation directe. Les images cartographiques permettent aussi d'aider le travail de mémorisation. La mémoire visuelle des cartes vient ainsi en aide à la mémoire « auditive » des listes.

Dans la conférence inaugurale Vidal avait lui aussi fait référence aux dispositifs cartographiques, ce qui ne surprend pas de la part de ce célèbre auteur de cartes murales scolaires. Vidal évoque aussi, ce que ne fait pas Gallois, « les images », entendons les photographies et gravures. Il faut des « locaux spécialement appropriés, cartes murales, images ; à la présence de toute une pédagogie muette qui s'empare des yeux et se grave dans le souvenir »⁴¹.

Par contre, Dupuy précise :

« L'image la plus belle et la carte la mieux faite ont toujours en elle quelque chose de fixe et de mort contre quoi il faut réagir : cette réaction n'est possible chez les élèves que s'ils ont été, pour ainsi dire, dressés à des rapports de familiarité réfléchie avec le pays qu'ils connaissent. »⁴²

Il nuance néanmoins cette position iconoclaste :

« Le travail d'observation que l'élève fait sur place dans l'excursion de plein air, il peut le faire aussi, dans des conditions moins bonnes, mais encore suffisantes, sur des photographies bien choisies, et si plusieurs photographies lui sont présentées, empruntées pour un même sujet à différentes géographies locales, il ajoute alors au travail de l'observation celui de la comparaison. » « Les projections murales seules sont capables de suppléer ainsi aux réalités. »⁴³

Pour Vidal il s'agit d'aller de l'observation, de l'émerveillement à la demande d'explication :

« Un jeune Français n'a pas vu un fleuve tropical ; mais un maître habile saura bien lui expliquer, à l'aide de ce que sa petite observation peut atteindre, ce qu'est un fleuve tropical.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 158.

⁴¹ *Ibid.*, p. 133.

⁴² *Ibid.*, p. 159.

⁴³ *Ibid.*, p. 159-160.

[...] Quand une fois son esprit d'observation aura été éveillé et sa curiosité mise en branle, c'est l'enfant lui-même qui réclamera plus d'explications. »⁴⁴

Pédagogiquement il convient de s'appuyer sur la curiosité de l'enfant qui lui permet de formuler des demandes d'explication. Vidal développe l'idée que la géographie est une discipline explicative, il l'illustre en mettant en relation l'irrégularité de la Mousson et les famines en Inde.

Observer pour apprendre semble être la démarche de cet enseignement géographique. La géographie n'est d'évidence pas le seul sujet qui puisse développer ces facultés d'observation et de raisonnement, son originalité nous dit Gallois est de fournir des explications aux localisations humaines « Apprendre à voir doit être le premier soin d'une éducation réaliste [...] »⁴⁵ dit aussi Dupuy. Tout ceci rapproche fortement l'enseignement de la géographie des sciences naturelles et justifie leur association dans le cadre des conférences du Musée pédagogique.

Démarche intuitive et programmes déductifs ; observation active et pédagogie magistro-centrée.

Si les conférences de 1905 permettent de dégager quelques principes pédagogiques, Vidal de La Blache et ses collègues divergent dans leurs conceptions des programmes d'enseignement et des démarches d'apprentissage.

La géographie en tant que « matière d'enseignement »⁴⁶ dit Vidal est définie par un programme, entendu implicitement comme une liste de sujets à étudier. Ce programme doit être rédigé de manière concise avec prescription d'un ordre et de brèves explications, tout en laissant la liberté pour le maître de « donner un enseignement aussi personnel qu'il le désire »⁴⁷ n'explique pas la nature de ces programmes. Une fois de plus ses propos contrastent avec ceux de Dupuy pour qui les programmes ne sont « que circonstance extérieure et accidentelle » appelés à changer et moins importants que « l'activité intellectuelle des élèves, avec la méthode générale suivant laquelle cette activité doit être exercée. Cette méthode est avant tout la méthode inductive : il faut apprendre à voir, voir exactement, commencer par l'observation, passer par la comparaison, pour arriver à la généralisation »⁴⁸ qu'il oppose à la

⁴⁴ *Ibid.*, p. 130.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 161.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 136.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 137.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 156.

logique déductive des libellés des programmes. Dupuy poursuit d'ailleurs sa critique des programmes lors de la discussion, il conteste les « cloisons étanches »⁴⁹ entre les disciplines dressées par les programmes et par la spécialisation des enseignants des premiers cycles de l'enseignement secondaire.

Vidal de La Blache critique les apprentissages livresques, mais souhaite l'élaboration de bons manuels scolaires complétant les propos de l'enseignant qui doivent être le pivot du cours.

Dupuy précise cette attente :

« Un livre excellent de géographie générale, surtout pour la classe de sixième, pourrait n'être qu'un recueil d'images géographiques, accompagnées de remarques, de questions et de suggestions qui fourniraient matière à la fois au travail de la classe et à celui de la maison. »⁵⁰

Pour les trois conférenciers c'est pour les commençants que les livres scolaires existants ne sont pas satisfaisants. Le livre est un appui pour le maître dont la parole est au centre des enseignements. Gallois explique ainsi l'usage qu'il ferait d'un livre scolaire. En 6^e, dit-il « Je commence par faire regarder aux élèves dans leur atlas le dessin très différent de certaines côtes : celle de Bretagne et de Normandie par exemple, puis je leur expliquerai les raisons de ces différences, je m'attacherai à leur montrer que le dessin de la côte dépend de la nature du relief du pays dans lequel elle est découpée. »⁵¹

Certes, la démarche magistro-centrée peut se combiner pour les « auditoires plus familiarisés avec la géographie »⁵² des classes de 5^e et de 4^e avec des amorces de cours dialogués pour « rendre l'élève plus actif dans la classe »⁵³, c'est-à-dire pratiquement pour « lui demander de trouver quelques explications, provoquer quelques remarques, sans dépasser la mesure de son âge »⁵⁴. Mais c'est encore la parole du maître qui permet de « rappeler à toute occasion les principes de la géographie générale »⁵⁵.

Ce constat désole Paul Dupuy qui souhaite faire éclater le carcan horaire :

« [...] j'incline pour ma part ; dit-il, à croire qu'au point de vue pédagogique l'enseignement de la géographie, quelque transformé qu'il soit, n'aura jamais qu'une efficacité très limitée tant qu'il restera emprisonné dans l'unique classe de cinquante minutes par semaine, heureux

⁴⁹ *Ibid.*, p. 177.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 160.

⁵¹ *Ibid.*, p. 146.

⁵² *Ibid.*, p. 147.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

encore s'il ne produit pas, par suite de l'extrême rapidité avec laquelle les faits et les idées doivent être traités, de véritables déformations intellectuelles. »⁵⁶

Il faut dire que la vieille et toujours vivante question de la nomenclature et de sa mémorisation marque toujours de façon lancinante l'enseignement de la géographie et surtout ses exercices d'évaluation.

Vidal de la Blache en 1905, tout comme Schrader dans le Dictionnaire de pédagogie vingt ans plus tôt, entreprend de réfuter le reproche lancinant « que la géographie est surtout une affaire de mémoire »⁵⁷ et donc que son enseignement serait à limiter aux classes élémentaires : « [...] gardons nous d'encourager les prouesses de mémoire, si contraires à l'esprit d'observation et de réflexion. »⁵⁸ Gallois à son tour reprend l'offensive contre les listes de nomenclature : « Autrefois, la géographie consistait à apprendre par cœur des listes de villes, de détroits ou d'archipels. On n'en est plus là, mais ne se laisse-t-on pas entraîner quelquefois inconsciemment, par habitude, à demander trop à la mémoire ? Il faut restreindre la nomenclature dans les classes — et dans les examens — à un minimum [...] »⁵⁹ ou encore « Pour la géographie économique [en seconde] ce qu'il faut éviter avant tout, ce sont les énumérations sans intérêt, les chiffres qui ne disent rien par eux-mêmes [...] »⁶⁰

Au total, on ne peut que s'interroger sur cette dénonciation permanente, donc inefficace, des exercices de mémoire. D'ailleurs, si Gallois polémique contre l'habitude d'introduire dans les programmes de géographie l'organisation administrative de la France (cours d'appel et circonscriptions académiques), il concède que l'apprentissage des chefs-lieux de département sont des choses qu'il faut apprendre, et très tôt.

Plusieurs contradictions travaillent donc le système de la géographie scolaire. Une première se tend entre la promotion de la démarche inductive et l'organisation des programmes⁶¹ qui conduisent deux fois de la géographie générale aux géographies particulières, régionales⁶² ; un

⁵⁶ *Ibid.*, p. 166.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 133.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*, p. 143.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 151.

⁶¹ Isabelle Lefort, *La lettre et l'esprit, Géographie savante - Géographie scolaire en France. Mémoires et documents de géographie*. Paris, CNRS. 1992, 257p. °

⁶² La géographie générale est placée au début du programme de 6^e depuis 1890 et au début du programme de 2^{de} depuis 1874 (excepté de 1890 à 1902 où elle est placée en classe de 4^e. À partir de 1902 l'ensemble du programme de 2^{de} lui est consacré.

dispositif explicitement qualifié par Dupuy de « système nettement déductif »⁶³ dans chacun des cycles de l'enseignement secondaire. Une deuxième tension peut se repérer entre les discours prônant l'étude du milieu, son observation intuitive puis raisonnée et les conditions de fonctionnement de l'enseignement secondaire : des séquences d'une heure dans une salle de classe et des cours magistro-centrés.

Une assemblée qui interprète diversement la valeur éducative de la géographie

Vidal ne participe pas aux débats qui suivent les conférences. Ils font apparaître des désaccords qui se cristallisent tout d'abord sur la lancinante question de l'apprentissage de la nomenclature, puis sur la place de la géographie physique et de la géographie générale. En fait, ils montrent que l'assistance est certainement d'accord pour enseigner la nomenclature géographique, et de préférence dans les petites classes, en quelque sorte de façon prodromique à l'enseignement de la géographie régionale et probablement bien que ce ne soit pas dit, de l'histoire. Par ailleurs les professeurs sont plus enclins à développer l'enseignement de la géographie économique que celui de la géographie physique.

Les propos de Gallois relativisant la place de la « nomenclature » dans les classes élémentaires ont suscité de vifs débats. Le premier intervenant, Louis Gallouédec⁶⁴, alors professeur au lycée Charlemagne, centre son intervention sur ce sujet : « En résumé, je souhaiterais que, dans les classes élémentaires et primaires, la nomenclature tînt la place importante, qu'elle y fût l'objet principal de l'enseignement ».⁶⁵ Albert Malet se déclare en accord avec Gallouédec sur ce qu'il est indispensable de faire apprendre dans les petites classes ; en ajoutant, contrairement à Gallouédec, qu'il pense « qu'il est nécessaire de leur donner en même temps un certain nombre de notions scientifiques élémentaires »⁶⁶.

Paul Dupuy leur répond longuement. Il fait part d'une expérience personnelle qu'il a pu conduire en assurant pendant un an l'enseignement de la géographie de la France à une classe d'une douzaine de fillettes, dont sa propre fille, élèves du Collège Sévigné à Paris. Il s'y flatte de leur avoir appris en neuf mois une centaine de noms sur la géographie de la France :

⁶³ *op. cit.*, p. 159.

⁶⁴ Georges Joumas, « Louis Gallouédec (1864-1937) : un vulgarisateur de la géographie engagé en politique », in *Géographes en pratiques (1870-1945), Le terrain le libre et la cité*, Guy Baudelle, Marie-Vic Ozouf-Marignier, Marie-Claire Robic (dir.), Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 117-122.

⁶⁵ *op. cit.*, p. 173.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 175.

« Mais ces noms n’avaient pas été appris pour eux-mêmes ; ils avaient été appris au cours et à propos d’exercices d’observation et d’ “heuristique” sur les sujets les plus divers : longitude, latitude, augmentation ou diminution de la pluie, de la durée des jours, de la chaleur, altitude, écoulement, des eaux, etc. Paris, la rue, la classe, les spectacles familiaux, l’arrivée des fruits et des fleurs dans les boutiques ou sur les petites voitures, nous ont servi de points de départ et de thèmes de réflexion ou de comparaison. L’esprit de quelques-unes s’est délié à cette gymnastique d’une manière qui a réagi sur les autres études ; chez moi, l’une de ces petites élèves de 10 ans, à la suite d’une série de questions, de recherches en commun sur des photographies des Vosges, est arrivée à trouver et à exprimer toute seule cette idée que la surface des Vosges avait été “rabotée”.

[...] il faut, tout en ne sacrifiant pas la nomenclature, s’attacher à ne pas faire de la nomenclature le fond de l’enseignement, mais la faire intervenir uniquement à propos d’exercices socratiques [...] »⁶⁷

Ces propos, dont on retrouvera l’esprit dans la pédagogie de l’éveil des années 1970, suscitent de nouveaux échanges. Gallouédec et Dupuy ne peuvent tomber d’accord sur la place et le rôle de l’apprentissage préalable de la nomenclature « dans la formation de l’esprit »⁶⁸. C’est Gallois qui conclut provisoirement ce débat entre les tenants de l’apprentissage préalable de la nomenclature (Gallouédec, Gidel et Vélain⁶⁹) et les partisans de son apprentissage en lien avec une géographie explicative (Malet et surtout Dupuy). Gallois se place en conciliateur, juxtaposant des affirmations contradictoires, déclarant tout à la fois que la détestable pratique réduisant la géographie à des listes de noms appris par cœur n’existe plus et expliquant : « J’ai entendu il n’y a pas si longtemps, de petits élèves de sixième et cinquième réciter leurs leçons de géographie et découvrir des noms que j’ignorais absolument. »⁷⁰ Il propose une solution moyenne : limiter la nomenclature aux « noms essentiels »⁷¹, ne pas les définir au préalable, car leur définition peut s’acquérir à tout âge.

L’enseignement de la géographie physique et celui de la géographie générale ne font pas non plus l’unanimité dans l’assistance. Malet s’en moque, pour lui l’histoire contemporaine est bien plus formatrice pour le futur citoyen que la « la perméabilité des terrains, dont on nous

⁶⁷ *Ibid.*, p. 176-177.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 199.

⁶⁹ Charles Vélain, (1845-1925), en 1905 chargé de l’enseignement de la géographie physique à l’université de Paris.

⁷⁰ *op. cit.*, p. 180.

⁷¹ *Ibid.*, p. 180.

entretenait tantôt (*Rires*) »⁷² note le sténographe de la séance. Après Gallouédec il réclame que le programme de la classe de Philosophie soit « politico-économique », qu'on y entre par le cadre des États et que ceci n'a rien à voir avec la géographie générale économique. Gallois, sollicité par Jean Lanier qui préside la séance, rappelle alors le lien entre la géographie générale et la géographie régionale. Quand il précise qu'il souhaite qu'une des trois heures du programme d'histoire soit explicitement consacrée à la géographie, il soulève des protestations dans l'assemblée. Les historiens de formation, professeurs d'histoire et de géographie dans l'enseignement secondaire, conçoivent difficilement, pour la plupart, que l'horaire consacré à l'enseignement de l'histoire puisse laisser place à plus de géographie. Gidel, un des plus enthousiastes en faveur de l'enseignement de la géographie, les interpelle et note perfidement que peut-être la plupart des membres de l'assistance ne seraient pas capables de développer les notions de géographie générale. La formation des enseignants et leur opinion sont des éléments récurrents à toute réforme.

L'assemblée est sollicitée à deux reprises pour exprimer par des votes son opinion. À la fin de la première séance de débats, l'auditoire émet le vœu qu'un enseignement de géographie soit spécifié en classe terminale, mais à la condition que ceci ne se fasse pas au détriment de l'horaire d'histoire, et pour cette raison seulement en classe de Philosophie et pas dans celle de Mathématiques. En soumettant à l'assemblée ce modeste vœu l'inspecteur d'académie Lanier est en retrait sur les décisions que le ministre prendra quelques mois plus tard.

Lors de la deuxième séance de débats certains professeurs tiennent des propos enthousiastes. Jules Bouniol⁷³, appuyé par Gallois, réclame la création d'une agrégation de géographie⁷⁴. Louis Bougier⁷⁵ soumet alors au vote une motion réclamant la création d'une licence de géographie permettant de confier l'enseignement de la géographie « soit au professeur d'histoire, soit à tout autre professeur muni de la licence de géographie. »⁷⁶ Mais Maurice Fallex, Lucien Gallois et Louis Gallouédec refusent la perspective d'une séparation de l'histoire et de la géographie. Le cycle de conférences se termine ainsi par le vote à main levée d'une motion qui repousse le vœu de créer d'une licence de géographie⁷⁷.

* * *

⁷² *Ibid.*, p. 185.

⁷³ Jules Bouniol, en 1905 professeur au lycée Janson-de-Sailly, auteur en 1906 d'un livre scolaire d'histoire pour le certificat d'études primaires

⁷⁴ *op. cit.*, p. 203-208.

⁷⁵ Louis Bougier, en 1905 professeur au collège Rollin, auteur d'un livre scolaire de géographie.

⁷⁶ *op. cit.*, p. 198.

Les conférences de 1905 au Musée pédagogique peuvent apparaître comme le début d'une sorte d'âge d'or de l'enseignement de la géographie. Ses finalités éducatives sont reconnues et une harmonie règnerait entre ses références universitaires et ses enseignements scolaires. La structure du cycle de conférences consacrées à la géographie tendrait à confirmer cette vision : trois conférenciers universitaires viennent porter la bonne parole aux professeurs de lycée. Pour tous la géographie est une discipline qui donne à voir et à concevoir le réel. Ces conférences témoignent donc de la réussite du projet des géographes universitaires : faire enseigner la géographie moderne par les professeurs du secondaire. Certains d'entre eux, historiens de formation, témoignent même d'un véritable enthousiasme en faveur de l'enseignement de la géographie.

Mais, si la géographie à l'usage des classes est influencée par Vidal de La Blache et ses disciples, elle est aussi conditionnée par deux données sociologiques : la formation des enseignants qui la mettent en acte et la forme scolaire de l'enseignement secondaire français.

La référence partagée à l'éducation par « le réel » renvoie à des attentes différentes en ce qui concerne le rôle social du système scolaire ; en particulier sur son fonctionnement plus ou moins socialement ségrégatif. Mais, c'est dans le domaine des méthodes pédagogiques que la contradiction entre la référence à la méthode inductive et la pratique du cours magistro-centré s'exprime le plus. Si les trois conférenciers se réclament d'une conception commune de la géographie, en ce qui concerne les démarches pédagogiques nous avons vu les nuances, voire les divergences entre Gallois et Dupuy. Les propos de ce dernier, inspiré par les leçons de choses du primaire, ont peu d'écho dans cette docte assemblée de professeurs des lycées parisiens, attachés à mener à bien leurs cours d'histoire, en captant par leur parole magistrale l'attention des élèves des grandes classes.

Les conférences de 1905 expriment donc le resserrement des références savantes de la géographie scolaire, mais elles ne donnent pas à voir une géographie scolaire « normale », fortement rassemblée autour d'un paradigme. Si une chose semble bien installée en 1905 c'est la contradiction entre d'une part des finalités éducatives proclamées alliées à une pédagogie de la découverte et d'autre part la pratique persistante des « prouesses de mémoire » et du cours magistral. Aussi, au delà de la vigoureuse affirmation de Vidal comme quoi la géographie scolaire ne doit pas être une « géographie timide et bâtarde, que l'on conserverait spécialement à l'usage des classes »⁷⁸, et si l'ensemble des trois conférences forme à première

⁷⁷ *Ibid.*, p. 211.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 128.

vue un ensemble cohérent, il n'y a pas de position vidalienne en matière de didactique de la géographie.