Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 13 (1903)

Heft: 4

Artikel: Convient-il, dans nos écoles primaires et secondaires, de donner à l'enseignement de la géographie une tendance ? Et laquelle ?

Autor: Montandon, Ed.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789219

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Convient-il, dans nos Ecoles primaires et secondaires, de donner à l'enseignement de la géographie une tendance? et laquelle?

Suivant la manière dont il est donné, l'enseignement de la géographie est fécond ou stérile. Sans doute, cela est vrai de toutes les branches, mais plus encore, me semble-t-il, de celle qui nous occupe. Il serait donc utile d'étudier sérieusement la question sous toutes ses faces. D'autres, plus compétents, se sont occupés ou s'occuperont de la délimitation du programme, de la méthode ou des procédés propres à faire porter à cet enseignement tous ses fruits. Je n'ose, pour ma part, m'attaquer qu'à un seul des aspects du problème. Je voudrais énoncer seulement quelques réflexions sur la *tendance générale* qu'il conviendrait de donner à l'enseignement de la géographie tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires.

Tout d'abord, et ce sera la première thèse que je soutiendrai, ***il est nécessaire que l'enseignement géographique ait une tendance.*** Afin d'éclaircir ce point, passons en revue les méthodes généralement usitées et montrons que ce qui leur manque à toutes, c'est précisément une tendance.

Si je ne me trompe, l'enseignement de la géographie a traversé trois phases principales:

1⁰ *La période d'automatisme,* pendant laquelle on se bornait à de sèches nomenclatures, sans commentaires; — et ce temps est passé dans la plupart de nos écoles.

2⁰ *La période des commentaires,* pendant laquelle la nomenclature sert encore de base; les noms forment alors le squelette de la géographie, ils sont en quelque sorte le canevas sur lequel on brode. On ne fait plus défiler les noms tout secs devant l'esprit de l'élève. Chaque nom est suivi et comme illustré d'une petite explication: un renseignement pittoresque, une anecdote, les curiosités d'une ville, la hauteur d'un sommet etc. . . . C'est à cette période qu'on en est dans nombre de nos écoles de la Suisse romande.

3° *La période encyclopédique;* c'est la période d'indigestion! La géographie tend à prendre rang, même à l'école, parmi les sciences. On n'oublie pas qu'elle n'est pas *une science* au sens propre du mot; car tout en ayant un objet bien déterminé, elle n'a pas un ordre particulier de phénomènes à étudier, pas un phénomène qui soit de son domaine propre, et qui ne relève que d'elle seule. Mais si elle n'est pas *une* science, cela ne signifie pas qu'elle ne soit pas *scientifique.* Elle l'est au plus haut point, puisqu'elle fait appel à toutes les sciences: minéralogie, botanique, zoologie, physique; histoire et économie politique; anthropologie, mythologie, sociologie; linguistique, phonétique; histoire des races, des religions; de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, etc. . . .

Et alors, le maître, séduit par la perspective d'enseigner aux enfants une foule de choses captivantes et utiles, se laisse entraîner par le courant, aborde une à une toutes ces sciences, sans trop d'ordre à la vérité, ni de méthode, un peu au hasard des entretiens. Et cela fait des leçons très nourries, bourrées de faits, parfois d'idées, des leçons très intéressantes s'il sait se mettre à la portée de tous, — des leçons qui pourtant ne valent rien, pédagogiquement parlant, parce qu'il y manque l'*unité.* Les faits y sont éparpillés, sans lien entre eux. Ils se présentent à l'esprit sans aucun enchaînement; à une remarque de météorologie succèdent quelques mots d'histoire, et des réflexions ethnographiques y font suite à un tableau des ressources agricoles d'une contrée, sans qu'il y ait d'autre nécessité à aborder tous ces sujets que le désir d'être complet ou simplement, d'intéresser. Et cette méthode est appliquée chez nous par quelques maîtres.

Or, il n'est pas bien difficile de voir que ces trois méthodes ne remplissent pas l'idéal, que toutes trois sont encore en défaut sous plus d'un rapport. Et d'abord, il est inutile d'insister sur les deux premières. La nomenclature toute sèche est tout simplement une absurdité! Croire que l'on sait sa géographie parce qu'on s'est fourré dans la tête quelques milliers de noms propres, c'est s'imaginer connaître l'histoire parce qu'on a emmagasiné quelques centaines de dates, des séries de monarques assyriens, chinois ou mérovingiens, ou la grammaire parce qu'on a appris machinalement les noms des dix parties du discours ou des diverses sortes de propositions. C'est du pur abrutissement. C'est si évident que personne ne pratique plus cette méthode. Maintenant, qu'on ajoute à chacun de ces noms un bref commentaire; il va sans dire que l'élève retiendra plus aisément un nom, s'il est accompagné d'un détail pittoresque, d'un renseignement intéressant; et il est vrai aussi que quelques-uns de ces commentaires peuvent être utiles en eux-mêmes; — mais

il n'en reste pas moins que le but, ici encore, est d'enregistrer des noms, et que les détails qu'on y accroche seront comme suspendus en l'air, sans lien visible, sans *cet enchaînement naturel et nécessaire* qui seul fait de l'enseignement une méthode et non une routine. Et la géographie encyclopédique, si tentante qu'elle soit, pèche forcément de la même façon, tourne dans un cercle vicieux. En effet, si l'on présuppose chez l'élève la connaissance, même élémentaire, des sciences énumérées plus haut (histoire, ethnographie, industrie, etc. . . .) on se demande ce que l'étude de la géographie pourra bien y ajouter; et si d'autre part, comme il est naturel, l'élève ignore ces sciences, vos leçons, en effleurant tous les sujets sans en approfondir aucun, seront impuissantes à les lui faire acquérir, sans compter les dangers d'un tel éparpillement.

En résumé, si nous cherchons ce qui manque à ces trois méthodes, nous constatons que toutes trois pèchent en ce qu'elles ne sont pas *systématiques.* Pour que l'enseignement de la géographie donne tout le profit qu'il est capable de donner, il faut qu'il devienne *systématique.* En d'autres termes, il faut l'orienter, il faut se poser nettement un *but*, tout rattacher à ce but, élaguer impitoyablement tout ce qui ne concourt pas à ce but.

Or, entre toutes les tendances qu'on peut donner à l'enseignement de la géographie, il en est une qui nous paraît réunir le triple avantage 1⁰ de répondre à une définition très large encore et très humaine de la géographie, 2⁰ d'être scientifique et par conséquent de faire de la géographie un élément de discipline intellectuelle, 3⁰ d'être pratique, de satisfaire pleinement aux besoins futurs de l'enfant. — La *géographie économique* nous paraît répondre à ces trois conditions. Notre seconde thèse pourra donc se formuler comme suit: *l'école primaire et l'école secondaire ont tout à gagner à restreindre le champ de la géographie, à s'en tenir à la géographie économique, dans le sens le plus large du mot.*

Il nous suffira, pour appuyer notre thèse, de montrer que la géographie économique remplit bien les conditions énumérées ci-dessus. Nous disons donc:

1⁰ *La géographie économique répond à une définition très large encore et très humaine de la géographie.* En effet, si la géographie est, d'une manière générale, l'étude de la terre, la géographie économique est plus spécialement l'*étude de la terre par rapport à l'homme*, influence réciproque du milieu sur l'homme et de l'homme sur le milieu, perpétuel mouvement d'action et de réaction. Ainsi limitée, la géographie est encore un champ d'études très vastes, très variées et fécondes. En tout cas, elle est éminemment *humaine*, puisqu'elle met l'homme au premier rang,

qu'elle se le propose comme but et n'étudie la terre que par rapport à lui.

Remarquez en outre que l'enfant, plus encore que l'adulte, rapporte volontiers tout à l'homme, ce qui est encore une manière de tout rapporter à soi. Les faits généraux, les lois mêmes de la nature l'intéressent avant tout par leur contrecoup sur l'homme. — Certes, il se plait à considérer le contour bizarre des Iles Britanniques et son imagination en suit curieusement les entailles et les saillies; mais il s'y intéressera combien plus quand il aura compris que le commerce énorme de l'Angleterre et son expansion coloniale sont étroitement liés à cette disposition de ses côtes. — Sans doute, l'existence du Gulf-Stream, ce fleuve sous-marin, ne le laisse pas indifférent, surtout lorsqu'il aura saisi la cause très simple de cet immense phénomène..., mais il s'y intéressera bien autrement après avoir trouvé que, sans lui, les Iles Britanniques tout entières seraient une partie de l'année bloquées par les glaces, et partant, réduites à un rôle mesquin dans l'histoire de l'humanité.

2⁰ *La géographie économique est un élément de discipline intellectuelle.* On sait que toute acquisition de connaissances a deux sortes de valeur, l'une comme *savoir,* l'autre comme *éducation* ou *discipline* intellectuelle. C'est d'abord un exercice intellectuel, et ensuite un moyen de diriger ses actions. Or, la géographie-nomenclature, la géographie-commentaires, et la géographie encyclopédique ont ceci de commun que tout en fournissant à l'enfant des connaissances dont il trouvera l'emploi plus tard, elles ne servent que médiocrement à la discipline de l'esprit; elles sont peu efficaces pour développer la faculté du raisonnement. Tout au rebours la géographie économique. Ici, tout se tient; les faits géographiques ne sont plus étudiés en eux-mêmes; ils sont continuellement rapportés à une fin qui est l'homme, et ils se subordonnent sans effort à cette fin dans l'esprit de l'enfant. Sans doute, les mathématiques développent aussi le raisonnement, et sous une forme plus stricte, plus rigoureuse, plus précise. N'oublions pas toutefois, comme le remarque finement M. Guyau[1]), que les mathématiques avec leur rigueur et leur précision apparente, peuvent apprendre à cacher la faiblesse des raisons sous la force des raisonnements; elles donnent des formules simples qui sont incapables d'enserrer la réalité et détruisent „cet esprit de finesse“ qui est le sens droit de la vie. Les mathématiciens s'imaginent avoir des formules infaillibles parce qu'elles sont tirées des mathématiques, et ils en ont sur toute chose; tout est classé, étiqueté, et d'une manière

---

1) *Education et hérédité,* par M. Guyau, Paris.

indiscutable: discute-t-on avec une formule? Tout au contraire dans les sciences de l'homme. Ici les faits sont complexes, les causes s'entrecroisent et le raisonnement mathématique n'est pas de mise. Or, la géographie comme nous la comprenons, n'est-elle pas en grande partie une science de l'homme? En tout cas, les raisonnements sont ici d'un ordre plus délicat; ils sont moins rectilignes; il faut tenir compte d'un plus grand nombre de facteurs et les faits ne peuvent pas toujours être enfermés dans une formule. Les problèmes qui se posent sont plus complexes; leur solution demande un peu de cet esprit de finesse qui manque totalement à la géométrie avec son nez en angle obtus...

3⁰ *La géographie économique est pratique; elle satisfait pleinement aux besoins futurs de l'enfant.* Qu'est-ce qu'un enfant a besoin de connaître? Cela dépend de la carrière qu'il choisira, direz-vous! Si vous en voulez faire un artiste, vous ferez bien de laisser de côté industrie, commerce et statistique, pour ne lui parler que de sites pittoresques, de monuments, de tableaux, de types aux formes harmonieuses. Mais la plupart de nos enfants ne seront pas artistes, mais bien industriels, commerçants ou agriculteurs, et les connaissances que fournit la géographie économique font précisément leur affaire. Il importe peu à l'agriculteur, à l'industriel, au commerçant de savoir qu'à l'entrée du port de New-York se dresse la colossale statue de la Liberté; que l'obélisque de Louqsor a été transplanté sur la place de la Concorde à Paris; que des ruines marquent l'emplacement de l'antique Palmyre. Il importe au contraire beaucoup au premier de savoir si en Suisse la culture du houblon ne serait peut-être pas plus rémunératrice que celle de la vigne ou du blé; s'il y a avantage à ne plus demander à l'étranger la viande de boucherie dont nous avons besoin; si nos émigrants ont des chances de faire fortune en allant cultiver les terres du Brésil, quels obstacles ils devront surmonter, quelles conditions devront être remplies; au second, il importe de savoir ou il peut se procurer la matière première à bas prix, ou il écoulera ses produits, quelles branches d'industrie déclinent dans un pays et pourquoi, lesquelles sont florissantes et réclament des bras; quant au troisième, peut-il se dispenser de connaître le pays d'origine de chaque produit qu'il achète, et l'état de ses affaires, la réussite de ses entreprises, le succès d'une opération hasardeuse ne dépendront-ils pas d'inductions d'autant plus sûres que les faits qui leur ont servi de base seront plus exacts, plus détaillés et plus complets?

Je ne veux pas dire que l'élément pittoresque doive être absolument éliminé. Il faut lui laisser sa place, restreinte, dans la mesure où il peut contribuer à la culture esthétique. Le tout sera de toujours bien

observer la limite entre ce qui n'est qu'objet de pure curiosité et ce qui sert au développement du goût.

Cette réserve faite, nous croyons avoir suffisamment démontré les avantages de notre système. Passons maintenant en revue les principales objections qu'il soulève.

J'entends le premier reproche qui vous monte aux lèvres: vous négligez, me dites-vous, ces aperçus historiques sur chaque pays qui, tout en vivifiant l'enseignement de la géographie, nous présentent l'état actuel d'un peuple non comme un accident, mais comme la résultante d'un long passé. — Non, nous ne négligeons pas l'histoire, mais, fidèle à notre principe, nous n'en retenons que ce qui peut servir à faire mieux comprendre ces actions et réactions constantes du milieu sur l'homme et de l'homme sur le milieu. Ainsi, en parlant de la Babylonie, nous ne nous croirons pas obligés de retracer un tableau complet des civilisations chaldéenne, perse, macédonienne, arabe, turque, qui s'y sont succédé; encore moins nous sentirons-nous sollicités de faire la chronologie de ces dynasties et de nommer leurs plus illustres représentants. Par contre, nous ne manquerons pas de faire observer que la vallée du Tigre et de l'Euphrate n'a pas toujours été un désert, que l'homme avait réussi, pendant des siècles, à en faire un vaste jardin où se sont développées les plus brillantes civilisations, et que seule l'arrivée des Turcs, qui abandonnèrent tous les anciens travaux d'irrigation, a fait planer sur cette région la solitude et le deuil de l'islam. Et la simple constatation de telles vicissitudes met en son vrai jour cette loi que nous voudrions inscrire en tête de tous les cours de géographie: *c'est qu'il n'y a pas de fatalisme géographique*; que si le milieu pèse souvent d'un poids énorme sur l'homme qui l'habite, l'homme aussi est une force, capable de dominer le milieu en le transformant. Il n'en est pas d'exemple plus frappant que la Hollande. Ici également, on comprendra que nous dispensons le maître de refaire une histoire détaillée de ce petit peuple si intéressant; nous ne lui demandons que de retracer les traits généraux de cette lutte titanesque de l'homme contre l'Océan. On le voit suffisamment, ce que nous laissons de côté, c'est l'histoire des hommes et de leurs rapports réciproques (rois, guerres, conquêtes, etc...) à travers les âges, pour ne plus considérer que les rapports de l'Homme et de la Terre.

Autre objection: l'étude du gouvernement et de la condition politique de chaque peuple semble sortir du cadre de la géographie économique. — Il n'en est rien. En effet, ce gouvernement et cet état politique ayant toujours une certaine influence, qu'il ne faudrait pas exagérer, sur le développement économique d'une nation, nous aurions tort d'o-

mettre cette étude. Quelques mots sur la répartition des biens fonciers dans une bonne partie de l'Italie et de la Sicile, font comprendre la misère de certaines provinces qui pourraient si facilement nourrir leur population et expliquent du même coup la forte émigration qu'on y constate. — Mais ici encore, nous nous garderons de tomber dans aucun excès; toujours guidés par notre principe, nous saurons choisir, parmi les faits politiques, ceux qui ont la répercussion la plus visible sur la prospérité d'un peuple. Nous insisterons donc volontiers sur l'instruction primaire et professionnelle, sur la politique douanière, sur la situation militaire de chaque État.

Troisième objection: votre système offre une grande lacune; vous laissez totalement dans l'ombre l'ethnographie. — Je vous demande pardon. Je renonce, il est vrai, à ces longues nomenclatures, à ces tableaux ethnographiques, où on ne ferait pas grâce à l'élève d'une tribu de Peaux-Rouges; ou de Mongols! Quelques notions générales avec des idées bien nettes sur le tempérament et les aptitudes de chaque race ou de chaque groupe important, suffiront à notre objet. Au lieu de nous perdre dans le dédale des divisions et subdivisions ethniques, nous n'empruntons à la science des races que les données élémentaires qui peuvent jeter quelque lumière sur la situation économique d'une nation. Il est évident, par exemple, que l'extrême division des races en Autriche-Hongrie ou dans la péninsule des Balkans explique que ces pays n'aient pu atteindre jusqu'ici le degré de prospérité dont ils sont susceptibles.

Mais alors..., vous écriez-vous, nous retombons dans la géographie encyclopédique que nous voulions éviter! Il n'en est rien. Le danger de la méthode encyclopédique était l'éparpillement. Au milieu de cet océan de faits empruntés à toutes les sciences, le maître était comme un pilote sans boussole. Sans conscience du but à atteindre et sans instrument pour l'aider à trouver sa voie, il se laissait infailliblement voguer à tous les vents et flottait au gré des vagues. Il n'avait, pour faire un choix parmi tant de connaissances aucune règle que le hasard, le caprice, ou les accidents de la conversation. C'est pourquoi nous avons conclu premièrement à la nécessité d'un critère servant d'idée directrice et en quelque sorte de boussole au matelot égaré. Nous avons cherché en second lieu quelle était cette tendance et nous avons cru pouvoir affirmer, pour plusieurs raisons, qu'il était raisonnable d'orienter l'enseignement de la géographie dans le sens économique, entendant par là l'étude des rapports réciproques de l'homme et de la terre. Dès qu'il se rattache à ce système, le pédagogue ne marche plus au hasard; il possède désormais un critère sûr pour démêler dans chaque science ce

qui doit être pris et ce qui doit être délaissé. La géographie ne cesse pas d'être ce qu'elle est par essence: un amas de connaissances encyclopédiques, mais le maître peut maintenant faire aisément le départ entre l'utile et l'inutile. Il ne sacrifiera aucune des sciences sur lesquelles repose la géographie. Quelles qu'elles soient: astronomie, géologie, ethnographie, botanique, zoologie, histoire, économie politique etc. etc... il n'hésitera plus et à chaque instant il se posera cette question: tel fait, telle loi influent-ils et de quelle manière sur la prospérité des peuples en général et sur celle de tel peuple en particulier? En d'autres termes un fait historique, ethnologique, économique ou autre n'a de valeur pour nous qu'autant qu'il met en relief l'action du milieu sur l'homme et de l'homme sur le milieu. Il en résulte que le nombre des faits ou des lois dont le maître est obligé de tenir compte pour chacune des sciences qui touchent à la géographie, est singulièrement restreint. En outre, ces faits ne sont plus épars; tous convergent sur un même point, tous concourent à un même but.

Remarquons pour finir que la nomenclature qui est encore souvent le squelette, l'armature de l'édifice, prend dans notre système le rang qu'elle mérite, un rang tout à fait subalterne. Loin d'être le point de départ, la base ou le but de l'enseignement géographique, elle n'est qu'un accessoire. Elle ne mérite pas même d'être étudiée à part, elle s'apprend comme par surcroît et sans effort. Tout notre système reposant sur *une étude* aussi détaillée que possible des faits géographiques, *faite sur la carte* (et il faudra que l'élève dispose de cartes de toutes sortes: cartes physiques, cartes des mines, des zones agricoles, des industries, de la population, etc..., etc...), il est bien évident que lorsqu'on aura pendant plusieurs leçons examiné la carte dans toutes ses parties, les termes essentiels de la nomenclature seront connus sans autre apprentissage.

Prof. *Ed. Montandon.*