

LES GÉOGRAPHES PARLENT DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE (1882-1963)

JEAN-PIERRE CHEVALIER

L'étude des rapports entre la géographie que l'on enseigne à l'École et celle que l'on pratique à l'Université est, depuis 1985, un centre d'intérêt majeur de la recherche en didactique. Cette approche présuppose généralement l'existence de deux entités plus ou moins autonomes : la géographie scolaire et la géographie savante¹. Cette position constitue une rupture épistémologique avec le point de vue des géographes universitaires qui, pendant longtemps, au moins jusqu'au milieu du xx^e siècle, ont pensé la géographie comme un tout.

Pour éclairer les modèles interprétatifs contemporains de la géographie à l'École, en particulier ceux de la discipline scolaire², nous proposons de relire les propos de quelques savants géographes sur la géographie scolaire. Ces lectures nous conduiront du temps où la géographie

s'institutionnalise à l'École et à l'Université jusqu'au début des années 60 au moment où innovation pédagogique et pratique scientifique de la géographie semblent ne plus converger. Nous parcourons donc successivement le temps des pionniers, puis la période monographique que nous étendrons jusque vers 1963, moment où se constitue un nouveau contexte didactique³.

LE TEMPS DES PIONNIERS

Ce temps des pionniers, de 1870 à 1905, peut être éclairé par Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson et les conférences du musée pédagogique, ce qui permet de convoquer quelques auteurs majeurs tels Foncin et Schrader pour le premier ouvrage et Dupuy, Gallois et

1. Lefort, I., *La lettre et l'esprit, Géographie savante – Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS, 1992.
2. Audigier, F., La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant in Knafou, R., *L'état de la géographie, Autoscopie d'une science*. Paris : Belin, 1997, p. 75-79.
Clerc, P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire en lycée en géographie L'exemple des espaces urbains*. Paris : Université Paris 1, Th. Doct., 497 p.
3. Chevalier, J.-P., Lefort, I., Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques en France in Knafou, R., dir. *op. cit.*, p. 54-67.

Vidal pour les conférences de 1905. À cette époque, la conception de la géographie scolaire est d'abord construite par l'image de la discipline dans le primaire, filière scolaire qui, jusqu'au dernier tiers du 20^{ème} siècle, a accueilli la plus grande masse des jeunes scolarisés. Les « divergences », voire les « dissonances » n'y manquent pas dans le domaine de la géographie.

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson comprend deux articles *Géographie*, l'un de Schrader⁴ dans la première partie (DP1), l'autre de Foncin⁵ dans la deuxième partie (DP2). Les autres articles en rapport avec la géographie sont principalement signés Franz Schrader (*Globes, Cartographie*) et Gaston Meissas (*Mappemonde*, et monographies de régions et d'États). Sur le plan épistémologique, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson exprime plusieurs logiques que l'on pourrait symboliser par ces trois géographes. Meissas, c'est l'héritier d'une tradition de la géographie scolaire, celle des listes d'inventaire mobilisant la mémoire récitative. Foncin, c'est un propagandiste de la géographie à l'École, c'est en même temps un actif mobilisateur des savoirs géographiques au bénéfice d'une géographie appliquée, « commerciale », aurait-il dit. La géographie de Foncin, et surtout celle de Meissas, recourent peu la pédagogie intuitiviste qui sous-tend l'ouvrage de Ferdinand Buisson. L'approche de Franz Schrader converge plus avec cette pédagogie fondée sur la perception et l'évocation.

L'article *Géographie* de Foncin a pour fonction de donner à voir l'articulation des différents articles traitant de géographie dans le *Dictionnaire*. L'article commence ainsi : « *La géographie est, d'après Littré, la science qui a pour objet de connaître les différentes parties de la superficie de la terre, d'en assigner les situations réciproques et d'en donner la description*⁶. » Foncin expose ensuite un catalogue des objets de la « géographie générale » qui s'étend sur l'équivalent d'une page imprimée en petits caractères et sur 2 colonnes, soit environ 8 000 signes. Puis, vient l'inventaire, plus rapide, de la géographie appliquée, composé des mêmes rubriques que la

géographie générale. Ensuite, après avoir rapidement évoqué une géographie comparée, Foncin décrit les « rapports de la géographie avec les autres sciences ». Il conclut en présentant sa conception taxinomique de la géographie : « *Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume et condense le savoir humain. Mais elle n'invente rien ; elle se contente de reprendre, de classer et de peindre. Ses qualités essentielles sont la clarté, la méthode et l'exactitude*⁷. »

L'article *Géographie* de Schrader est publié après celui de Foncin. D'emblée sa définition de la géographie apparaît plus moderne : « *...c'est l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers et avec les êtres qu'elle porte*⁸. » La référence aux êtres vivants confère implicitement une plus grande place à la géographie humaine que l'inventaire localisant de Foncin. Schrader fait souvent référence à l'idée de rapport, même si l'identification et la nomination restent des préalables : « *L'enseignement de la géographie devra donc comprendre tout à la fois : 1° les choses, 2° les noms des choses, 3° les rapports qui unissent ces choses.* » Dans une première partie, Schrader dépeint et critique l'ancienne école géographique. Les ouvrages scolaires d'Achille Meissas (le père de Gaston Meissas) ne sont pas explicitement dénoncés, mais l'on identifie aisément ce genre de géographie. Schrader présente ensuite la Terre comme un organisme.

Dans une deuxième partie, il met en rapport l'enseignement de la géographie et la démarche scientifique pour critiquer à nouveau la nomenclature énumérative, la méthode « catéchistique » en particulier. Il oppose l'attrait des lectures géographiques à cette mémorisation stérile et fastidieuse de listes apprises par cœur à l'aide d'un système de questions et de réponses. Ce qui lui permet de critiquer les manuels qui font peu de place à la « *géographie vivante* ». Après avoir présenté ce qui s'enseigne dans les bonnes écoles primaires, il conclut par une envolée lyrique sur ce que sait l'élève et surtout ce qu'il ne sait pas : trop de mots, mais pas assez de compréhension.

4. Schrader, F., *Géographie in Buisson, F., Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie. Paris : Hachette, 1882, p. 1151-1160.

5. Foncin, P., *Géographie in Buisson, F., op. cit.*, première partie, 1879, p. 878-882.

6. Foncin *op. cit.*, DP1, p. 855.

7. Foncin *op. cit.*, DP1, p. 856.

8. Schrader *op. cit.*, DP2, p. 1152.

En troisième partie, il se réfère à Bacon, Comenius, Rousseau et Pestalozzi et aux travaux de Levasseur et d'Élisée Reclus. Il faut partir du fait, non de la définition. Il faut raconter la géographie en s'appuyant sur les formes sensibles, il faut montrer l'école, la mairie. Il faut rompre avec la routine des vieilles méthodes.

« La classe n'est pas une forme terrestre, un accident naturel. [...] De même, le département est un mauvais point de comparaison. Rien de plus conventionnel qu'un département. Si nous devons partir de ce que l'enfant voit, qui donc a vu un département ? Nous sommes en pleine abstraction. Mieux vaudrait partir du ciel infini, du soleil, de la lune, des étoiles. Cela, au moins, l'enfant l'a vu, ce n'est pas abstrait pour lui, ce sont des réalités qui l'ont frappé dès qu'il a ouvert les yeux à la lumière. Mais si nous avions à choisir un début, nous en choisirions un plus simple encore, plus à la portée de l'enfant, plus strictement limité aux faits. Nous supprimerions toute mesure de longueur, toute définition géométrique, toute nomenclature aride ; nous nous souviendrions, seulement de deux choses : il y a une terre, qui porte des hommes. Et nous raconterions la terre et les hommes. Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, des histoires propres à passionner l'enfant, à jeter dans son esprit des semences fécondes. Et quelles histoires ? Mon Dieu, celles qui, s'il les lisait, lui enlèveraient l'idée d'aller dormir. Grands glaçons polaires avec leurs ours blancs, déserts avec leurs files de chameaux, tempêtes démantant les navires, Esquimaux poursuivant les phoques, forêts tropicales, Chinois aux mœurs étranges, grands fleuves d'Amérique roulant des forêts arrachées, avalanches recouvrant des villages, pays où il ne pleut jamais, pays où il pleut toujours, hautes montagnes, plaines interminables, découverte de l'Amérique, éruptions de volcans, tout cela avec images et projections ; des faits palpables avec leurs formes visibles⁹. » Schrader conclut son article en insistant pour que la nomenclature et la cartographie s'appuient sur la compréhension, et si possible sur la vue directe des objets géographiques.

Curieusement Vidal n'apparaît dans le *Dictionnaire de pédagogie* qu'en référence à sa production de cartes murales. La stratégie de Vidal qui vise à rendre scientifique la géographie, le distingue de la géographie passion de Schrader et de la géographie pragmatique de Foncin.

LES CONFÉRENCES AU MUSÉE PÉDAGOGIQUE EN 1905

Vidal de La Blache dans le cadre des conférences en 1905 au Musée pédagogique propose un « canevas » d'ensemble « depuis les classes d'enfants de 9 à 10 ans jusqu'à celles des jeunes gens de 15 à 16 » ; implicitement il vise principalement l'enseignement secondaire. Ce souci de proposer un enseignement pour les enfants des classes supérieures qui fréquentent cette filière scolaire est manifeste dans la conférence de Lucien Gallois du 16 mars¹⁰.

« ... il me semble que le meilleur moyen est de se demander tout simplement, sans parti pris, ce qu'il est souhaitable qu'un garçon qui sort du lycée à dix-sept ans ou dix-huit ans sache en fait de géographie, quelle que soit la carrière à laquelle il se destine.

Je crois qu'il faudrait que nos élèves eussent des notions sommaires, mais aussi exactes que possible, sur l'état politique et économique du monde actuel. Si, comme on ne peut le nier, les intérêts économiques tendent de plus en plus à régler les rapports entre les peuples, n'est-il pas indispensable que le plus grand nombre, parmi ceux qui constitueront la classe instruite de la nation, ait l'esprit ouvert à ces questions¹¹. »

Gallois décline une conception ternaire de la géographie : économique, humaine et physique, en soulignant l'importance de cette dernière : *« Ce n'est pas seulement parce que la géographie économique et la géographie humaine ont besoin de s'étayer constamment sur des notions de géographie physique qu'il est nécessaire de les introduire dans l'enseignement, c'est aussi parce que la géographie physique a son intérêt en elle-même, et qu'il n'y a pas de raison pour qu'un homme instruit ignore tout ce qui s'est fait depuis un demi-siècle dans ce domaine¹². »*

9. Schrader *op. cit.*, DP2, p. 1156.

10. Gallois, L., Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application, in Collectif *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, 1905, p. 135-153.

11. Gallois *op. cit.*, p. 137-138.

12. Gallois *op. cit.*, p. 141.

Sur le plan pédagogique il prend position comme Schrader contre la nomenclature apprise de mémoire. « ...Il faut restreindre la nomenclature dans les classes – et les examens – à un minimum, il faut surtout se pénétrer de cette idée que l'élève retiendra d'autant plus les noms indispensables qu'ils lui rappelleront une explication, une remarque faite¹³. » Ceci concerne aussi les classes élémentaires des lycées.

Cette question du « par cœur » est en débat lors de la discussion. L. Gallouédec pense que l'apprentissage de la nomenclature dans les petites classes est un préalable. « En résumé je souhaiterais que, dans les classes élémentaires et primaires, la nomenclature tint une place importante, qu'elle y fût l'objet principal d'enseignement. Dans le premier cycle, au contraire, il convient de faire aux idées générales une place plus grande¹⁴. »

P. Dupuy, secrétaire de l'ENS¹⁵, qui s'est essayé à faire quelques leçons dans la classe de sa fille, défend un point de vue proche de celui de Schrader : « Je suis donc ardemment attaché à ce principe que, en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, il faut, tout en ne sacrifiant pas la nomenclature, s'attacher à ne pas faire de cette nomenclature le fond même de l'enseignement, mais la faire intervenir uniquement à propos d'exercices socratiques comme ceux dont je parlais, quitte à faire autant de fois qu'on le jugera utile, ou que les circonstances le permettront, des exercices de vérification, pour mieux s'assurer que sur la carte muette ou dans leur mémoire ils ne feront pas de grosses fautes comme celle que l'on nous signale. [...] J'estime par conséquent que ce serait une erreur, lorsqu'on à affaire à des commençants, que de s'attacher avant tout à développer la mémoire¹⁶. » Il se situe dans la logique des « leçons de choses » : « Cette méthode est avant tout inductive : il faut apprendre à voir, à voir exactement, commencer par l'observation, passer par la comparaison, pour arriver à la généralisation. [...] La géographie locale apparaît donc comme une préface et un accompagnement

nécessaire de tout enseignement de géographie générale ayant un caractère réellement éducatif¹⁷. » Ainsi s'affirme le double intérêt de l'étude du local en géographie, à la fois une propédeutique de la géographie générale, mais aussi un accompagnement.

En cela il partage les conceptions pédagogiques exposées par Vidal le 16 mars¹⁸ : « La plupart [des élèves] n'ont pas vu de hautes montagnes; mais il n'est pas impossible de trouver dans les formes de terrain qui leur sont familières les éléments capables de leur donner au moins une idée des Alpes ou des Pyrénées. Un jeune Français n'a pas vu un fleuve tropical; mais un maître habile saura lui expliquer, à l'aide de ce que sa petite observation peut atteindre, ce qu'est un fleuve tropical. Il importe qu'il le fasse; car si l'élève s'imagine le Sénégal ou un Congo en tout semblable à nos rivières de France, il ne comprendra rien aux modes d'existence des hommes qui habitent sur leurs bords. 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. Il se reconnaîtra dans un monde sur lequel même sa modeste expérience personnelle peut dire son mot. Les notions géologiques nécessaires pour donner une idée des formes du sol, les notions météorologiques propres au régime des cours d'eau, n'auront plus rien pour lui de rebutant ni de déconcertant : la curiosité des enfants, habilement sollicitée, se portera au-devant d'elles¹⁹. »

Vidal exprime une harmonie « naturelle » entre l'étude de géographie physique et l'étude des sociétés, une harmonie entre une pédagogie qui part de l'observation et une géographie qui se fonde sur des divisions naturelles. Cette corrélation entre la pédagogie intuitive et la démarche d'étude des géographes va être exprimée encore plus nettement par des géographes comme Albert Demangeon ou Max Sorre pour qui la production des savoirs en géographie et l'apprentissage de la discipline relèvent de démarches identiques.

13. Gallois *op. cit.*, p. 145.

14. Gallouédec, *op. cit.*, p. 173.

15. Dupuy, P., Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique, *op. cit.*, p. 155-171 ; publié aussi dans les *Annales de géographie*. Paris, 1905, p. 222-233.

16. Dupuy, P., *op. cit.*, p. 177-178.

17. Dupuy, P., *op. cit.*, p. 156-159.

18. Vidal de la Blache, P., La conception actuelle de l'enseignement de la géographie, *in op. cit.*, p. 115-134 ; publié aussi dans les *Annales de géographie*. Paris, 1905, vol. 14, n° 75, p. 193-207.

19. Vidal, P., *op. cit.*, p. 134.

MONOGRAPHES ET PRESCRIPTEURS PÉDAGOGIQUES

Albert Demangeon est un témoin de cette continuité entre géographie universitaire et géographie scolaire. En 1901, jeune maître surveillant à l'ENS il rédige dans la revue pédagogique « *Le Volume* » des « *Directions pédagogiques* » pour « *la géographie d'un village* ». « *Mais, à la base de ce grand travail de description que suppose l'enseignement, on peut mettre un travail d'étude plus minutieux, plus personnel : on peut, sur le sol même qu'on habite, dans sa petite patrie locale, dans sa propre commune, entrer en contact intime avec la géographie et la saisir, dans ces lieux familiers, par ce qu'elle a de plus proche, de plus vivant, de plus immédiatement vrai*²⁰. »

En 1938, devenu professeur à la Sorbonne il propose dans la revue du Syndicat National des Instituteurs, le plan de 2 enquêtes sur l'habitation rurale en France et la structure agraire en France; il invite les instituteurs à s'associer à cette recherche.

« *Les résultats individuels de l'enquête seront centralisés à l'Institut de Géographie, 191 rue Saint-Jacques, Paris (5^e) par M. A. Demangeon, directeur du groupe d'études de Géographie humaine. Un dossier y sera constitué, dont certains éléments existent déjà, où chacun demeurera propriétaire de son travail, c'est-à-dire que celui-ci ne sera utilisé qu'avec le nom de l'auteur ou du collaborateur. La synthèse des recherches sera faite de manière à obtenir une carte donnant la répartition géographique des types et variétés d'habitations, puis un album de photographies, de dessins et de plans, enfin un texte qui sera l'exposé de toutes les recherches*²¹. »

Les monographies communales sont à la fois une activité pédagogique et une activité scientifique. Le plan proposé par Albert Demangeon est d'ailleurs repris en 1946 par R. Clozier dans *L'Information géographique*. Géographie discipline scolaire et géographie discipline scientifique sont pensées comme un tout par les géographes universitaires et par les pédagogues²².

Cette étroite association entre les travaux universitaires et les préoccupations des pédagogues se manifeste dans *L'École Libératrice*. Sur la même double page voisinent un article de conseils pédagogiques et une présentation de la thèse de Lucien Gachon. La page de gauche présente des suggestions d'activités en géographie, celle de droite est intitulée : « *Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (par Gachon)* ». Elle commence ainsi : « *L'École Libératrice a plusieurs fois recommandé comme ouvrages de géographie, en premier lieu, les monographies régionales, qui constituent, dans leur ensemble, le fondement de la géographie française. Ces monographies présentent, en effet, sous une forme concrète et détaillée, tous les faits géographiques qui concernent les régions étudiées, et ainsi elles représentent, pour l'adaptation de l'enseignement au milieu, les meilleurs instruments qui soient. On reçoit par elles, sous une forme aisément assimilable, le bénéfice des données scientifiques élaborées par les méthodes de l'Enseignement supérieur.*

Notre camarade L. Gachon, qui a été 15 ans instituteur avant d'être professeur d'EPS, puis normale, publie à son tour une monographie géographique consacrée aux Limagnes du Sud et leurs bordures montagneuses. [...] Cet article est probablement dû à Georges Lapierre, un des principaux responsables du syndicat²³.

Le même Gachon avait précédemment rendu compte dans la revue syndicale des instituteurs du *Cahier de Pédagogie moderne sur l'Enseignement de la Géographie* et des *Albums pour l'enseignement de la Géographie* de Demangeon, Cholley et Robequain²⁴.

LA PÉDAGOGIE MODERNE AU MILIEU DU SIÈCLE

En 1953, Max Sorre rédige l'introduction de la 2^e édition du *Cahier de pédagogie moderne*. Il souligne une continuité dans le temps avec les Buisson et les Schrader et une continuité dans la diffusion des savoirs de l'Uni-

20. Demangeon, A., La géographie d'un village, *Le Volume*. Paris : 28 septembre 1901, n° 52, p. 233-236.

21. Demangeon, A., L'habitation rurale et la structure agraire en France, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, 3 décembre 1938, n° 10, p. 204-205.

22. Chevalier, J.-P., Monographies et géographie à l'école primaire, *Les Études sociales*, à paraître.

23. G. L., Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (Gachon), *L'École Libératrice*, 1939, janvier, p. 345.

24. Gachon, L., L'Enseignement de la Géographie, *L'École Libératrice*, 1938, avril, p. 609.

versité à l'École. Max Sorre est persuadé que la géographie est par son épistémologie une discipline en avance sur le plan pédagogique : « *D'abord on peut bien dire que l'enseignement de la géographie a été le champ d'une expérience pionnière. Goût de la réalité concrète et soumission aux règles de développement psychologique de l'enfant en ont inspiré la pratique avant de transformer les autres matières du programme*²⁵. »

Après cette introduction les éditions de 1953 et 1959 republient l'article d'Albert Demangeon²⁶ qui souligne la concomitance d'objet, mais aussi de démarche des pédagogues et des savants géographes. « ... *les études de géographie. Elles partent du concret, de l'immédiat, du réel, c'est-à-dire de la nature et de la vie. Elles doivent attirer tous ceux qui aiment à observer. Et, d'ailleurs, cette séduction ne résulte pas d'une apparence de surface ; elle surgit du fond même de la science géographique, telle que certains savants ont su la rénover. Cette rénovation de la géographie, devenue science explicative et descriptive, une discipline profondément éducative, place la question de l'enseignement de la géographie au premier plan des problèmes pédagogiques*²⁷. »

Ce *Cahier de pédagogie moderne* rassemble des signatures universitaires (G. Chabot, D. Faucher, M. Debesse, M. Sorre), d'inspecteurs et d'enseignants. Il s'inscrit dans la même logique que la création en septembre 1936 de la revue *Pour l'enseignement L'Information géographique*. *L'Information géographique* reflète ce mouvement de collaboration entre des universitaires et des enseignants novateurs du premier et du second degré. La revue comprend une partie intitulée « Documentation générale » où l'on peut lire des mises au point souvent signées par des auteurs qui deviendront des géographes éminents. Elle est suivie d'une deuxième partie intitulée « Documentation pédagogique ». Pour illustrer l'engagement dans la pédagogie de grands noms de la géographie et l'orientation de la revue vers les élèves de tout âge on peut citer : « *L'emploi des blocs diagrammes dans l'enseignement de la géographie* » par Pierre George, vol. 2, 1936 ; « *Comment Faire comprendre... Les principales pêches maritimes en France* » par Éric Dardel,

vol. 4, 1936 ; « *Comment Faire comprendre... Les massifs en France* » par André Chollet, vol. 1, 1937 ; « *Comment Faire comprendre... Un village du Trégorois* » par Maurice Le Lannou, vol. 7, 1937 ; « *Quelques indications pour la construction du bloc diagramme* » par Michel Phlipponeau, vol. 1, 1951.

Au cours des années 50, la revue se transforme profondément, en ce sens, elle est représentative d'une double évolution des rapports entre les géographes universitaires et l'enseignement : une prise de distance avec l'enseignement primaire, un dépérissement de l'enthousiasme pédagogique des géographes universitaires.

La coupure avec le premier degré, est lisible dans les changements de composition du comité de rédaction et dans le contenu des articles. Ainsi, René Clozier qui signait en 1946 dans la rubrique « Pour les instituteurs » un article « Géographie locale monographies communales » ne se préoccupe en 1955 que du second degré dans son article « La géographie : méthode et pédagogie ».

L'éloignement manifeste des préoccupations didactiques à la fin des années 50, peut être illustré de façon caricaturale par le volume 2 de 1958 où la partie pédagogique de la revue se réduit à l'article « Quelques remarques sur la culture du maïs dans le Tyrol autrichien » !

En 1963, la vive protestation de Marie-Laure Debesse-Arviset contre « Des programmes "standard" » témoigne de ce malaise. Son article de *L'Information Géographique* est surtitré « Libre propos », signe de désaccords dans la Rédaction²⁸. Elle y critique vivement la généralisation des programmes de l'enseignement long dans les lycées techniques et dans l'enseignement secondaire court : elle regrette la disparition des programmes spécifiques, plus modernes (part plus importante de la géographie humaine et économique, prise en compte de la psychologie de l'enfant).

Ces propos vigoureux de M.-L. Debesse-Arviset apparaissent comme un relais entre les novateurs des années 30 et le moment didactique que connaîtra la

25. Sorre, M., dir., *La Géographie*, 2^e éd. rev., Paris : Bourrelier, 1953, (*Cahiers de Pédagogie Moderne*), p. 3.

26. Demangeon, A., dir., *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelier, 1939, 114 p. (*Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*).

27. Demangeon, *op. cit.*, p. 6.

28. Debesse-Arviset, M.-L., Des programmes « standard » (Libre propos), *L'information géographique*, n° 1, Paris : Baillière, 1963, p. 36-37.

géographie à la fin du xx^e siècle ; mais ils ne s'appuient que sur la pédagogie, sans référence aux pratiques scientifiques des géographes d'alors. Ainsi s'achève un siècle de conception unitaire de la géographie. L'hégémonie scientifique du paradigme de la monographie qui avait pu se combiner avec la pédagogie de l'activité telle qu'elle était promue, sinon pratiquée, à l'école primaire, se trouve alors en tête à tête avec la pédagogie frontale largement dominante dans les lycées. La pratique monographique avait un fondement scientifique du côté de l'enquête de terrain et un fondement pédagogique du côté de l'éveil, de l'étude du milieu. À partir du moment où le modèle pédagogique dominant devient celui de l'enseignement long, un enseignant spécialisé ayant ses élèves une heure isolée, la classe-promenade devient quasiment impossible. L'approche monographique perd alors une grande partie de sa légitimité, au moment même où l'approche idiographique est contestée du côté de la géographie savante. Ce couple monographie géographique/pédagogie frontale ne pouvait déboucher que sur des pratiques stériles et fastidieuses : un plan à tiroir (comme l'enquête méthodique), mais sans situation-problème, sans questionnement spécifique. Depuis, les rapports entre la géographie universitaire et la géographie scolaire se sont recomposés au rythme de l'évolution des paradigmes scientifiques (recomposition des approches idiographiques et nomothétiques, nouveaux champs d'investigation) des transformations de l'École (massification de l'enseignement secondaire) et du changement des attentes sociales (identités territoriales et valeurs à promouvoir) et peuvent permettre d'esquisser à nouveau une conception globale de la géographie intégrant sa dimension éducative comme une composante²⁹. À côté du modèle de la transposition didactique et de celui de la discipline scolaire autonome, peut-on concevoir à nouveau un modèle global de la géographie où la géographie scolaire fonctionnerait comme un élément du système ?

Jean-Pierre CHFVALIER
Maitre de conférences
Université de Versailles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages anciens cités

- DEMANGEON, A. (1901). La géographie d'un village, *Le Volume*. Paris : 28 septembre 1901, n° 52.
- DEMANGEON, A. (1938). L'habitation rurale et la structure agraire en France, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, 3 décembre 1938, n° 10.
- DEMANGEON, A., dir. (1939). *L'enseignement de la géographie*. Paris : Bourrellet, 114 p. (Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré).
- DUPUY, P. (1905). Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique, *Annales de géographie*. Paris, p. 222-233.
- FONCIN, P. (1879). Géographie, in BUISSON, F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie. Paris : Hachette, p. 878-882.
- G. L., (Georges Lapierre?). (1939). Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (Gachon), *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, janvier.
- GACHON, L. (1938). L'Enseignement de la Géographie, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, avril.
- GALLOIS, L. (1905). Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application, in COLLECTIF *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 135-153.
- SCHRADER, F. (1882). Géographie, in BUISSON, F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie. Paris : Hachette, p. 1151-1160.
- SORRE, M., dir. (1953). *La Géographie*, 2^e ed. rev. Paris : Bourrellet (Cahiers de Pédagogie Moderne).
- VIDAL DE LA BLACHE, P. (1905). La conception actuelle de l'enseignement de la géographie, *Annales de géographie*. Paris, p. 193-207.

Références contemporaines

- AUDIGIER, F. (1997). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant, in KNAFOU, R., *L'état de la géographie, Autoscopie d'une science*. Paris : Belin, p. 75-79.
- BENOIT, M. (1992). *L'enseignement de la géographie à l'école primaire (1867-1991)*. Th. Doct. : Géographie, Université Paris 1, 3 volumes.
- CHEVALIER, J.-P. (1997). La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? *Cybergeo, revue européenne de géographie*, cybergeo.presse.fr, mise en ligne, article n° 23.
- LEFORT, I. (1992). *La lettre et l'esprit, Géographie savante – Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS.

29. Chevalier, J.-P., La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? *Cybergeo, revue européenne de géographie*, cybergeo.presse.fr, mise en ligne 1997, article n° 23.

